UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

DEIGLES GIACOMELLI AMARO

Análise de procedimentos utilizados em uma proposta de formação contínua de educadores em serviço para a construção de práticas inclusivas

São Paulo
2009

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

DEIGLES GIACOMELLI AMARO

Análise de procedimentos utilizados em uma proposta de formação contínua de educadores em serviço para a construção de práticas inclusivas

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Orientadora: Profa. Dra. Leny Magalhães Mrech

São Paulo
2009

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
371.9
A485a	Amaro, Deigles Giacomelli Análise de procedimentos utilizados em uma proposta de formação contínua de educadores em serviço para a construção de prática inclusivas / Deigles Giacomelli Amaro ; orientação Leny Magalhães Mrech. São Paulo : 257f., 2009. --- p. il., fotos. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação.Área de Concentração : Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Formação continuada 2. Educação inclusiva 3. Serviços - Formação 4. Didática 5. Inclusão social 6. Interdisciplinaridade 7. Psicanálise I. Mrech, Leny Magalhães, orient.
-

Deigles Giacomelli Amaro

Análise de procedimentos utilizados em uma proposta de formação contínua de educadores em serviço para a construção de práticas inclusivas.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. (a) Dr. (a) Leny Magalhães Mrech

Instituição: Faculdade de Educação USP Assinatura: _____

Prof. (a) Dr. (a) _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. (a) Dr. (a) _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. (a) Dr. (a) _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. (a) Dr. (a) _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

*A meu pai, José (in memorian), a minha mãe, Vera, a
meus irmãos, Douglas e Deivison.
Chegar até aqui foi possível graças à contribuição e
ao investimento que cada um,
a seu modo, fez em mim.
Aprender a conviver na e com a diferença
é um caminho que marca minha história
de vida com vocês e me traz a convicção
de que bons momentos e frutos
podem vir dessas relações.
Tenho certeza de que os princípios e valores
mais importantes na minha vida
aprendi nesse caminho.*

Muito obrigada por tudo!

Professora Leny Magalhães Mrech, os saberes referenciais que me apresentou ao longo do percurso de minha formação na pós-graduação foram muito importantes para mobilizar os meus, assim como seus questionamentos sobre minhas idéias, sobre meus pensamentos, sobre meus fazeres e sobre meus saberes. Sua presença constante, seu respeito por mim, sua valorização e apoio para que “eu construísse o meu caminho”, suas advertências sobre possíveis equívocos que eu cometi, seu enorme esforço para me auxiliar a revê-los, sua sustentação para que, mesmo com falhas e inacabamentos, essa produção chegasse a esse momento, foram atitudes de valor inestimável.

Professor Lino de Macedo, suas contribuições por ocasião do meu exame de qualificação deram continuidade àquelas que tenho colecionado em meu percurso profissional e, nele, sua presença é muito valiosa. Ser pesquisadora, questionadora, construtiva, crítica, inclusiva, interdisciplinar, singular e humana são atitudes que a convivência com você me movimenta constantemente a construir.

Professora Rosita Edler de Carvalho, que grande prazer foi conhecê-la e ter sua contribuição direta a esta produção de uma educadora que foi uma das primeiras – por meio de suas produções teóricas – a me aproximar do estudo e da prática sobre Educação Inclusiva. Sua leitura cuidadosa, amorosa e muito experiente sobre o meu texto de qualificação enriqueceu a construção aqui realizada. Desculpe-me, se não consegui aproveitar suas sugestões da forma merecida.

Profesores Nílson José Machado e José Cherchi Fusari, professoras *Selma Garrido Pimenta* e *Maria Isabel de Almeida*, as discussões e estudos oportunizados no curso de suas disciplinas, as informações oferecidas e os diálogos realizados em alguns momentos do percurso desta pesquisa muito enriqueceram à problematização e à reflexão sobre meu objeto de estudo e minha prática profissional. Espero que identifiquem suas contribuições nesse trabalho.

À *Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, representada por seu *presidente*, seus *diretores*, *coordenadores*, *professores* e *funcionários* no período de 2005 a 2009, por

oferecerem a infraestrutura, o investimento, as informações e os apoios necessários para a realização dessa pesquisa.

À Dalila Maria Pereira Lemos, por sua afetiva, cuidadosa e ágil revisão deste trabalho.

Às amigas, Eliana de Carvalho Guirado, Marcia Maria Nascimento Baptista Duarte e Thais Oliveira Feliciano, por compartilharem o desejo de pesquisar sobre as nossas práticas, por alimentarem os questionamentos e as hipóteses construídas e desconstruídas ao longo de meu percurso de pesquisadora, por colaborarem de forma tão carinhosa em etapas desta produção.

À Heloísa Helena Genovese de Oliveira Garcia, minha querida companheira e amiga de percurso na pós-graduação, amiga a quem admiro por sua seriedade, responsabilidade e pelo rigor com que estuda, produz e colabora para outras produções teóricas e profissionais. Sua presença e suas contribuições nos momentos mais delicados deste trabalho estão guardadas com muito carinho no meu coração.

Professora Ângela Donatiello Lopes e Denise Debartolo Pereira, o apoio dado em nome da Secretaria de Educação e Cultura do Município de Mauá e do Centro Municipal de Educação Inclusiva “Cléberson da Silva”, respectivamente, foram preciosos e respeitosos para uma visão de instituição pública que investe no estudo sobre as práticas que realizam seus funcionários, para que eles ofereçam um atendimento de melhor qualidade a quem se destina.

A todos os educadores do município de Mauá que têm compartilhado comigo a experiência do trabalho de formação contínua em serviço, objeto de estudo desta pesquisa. Especialmente, àqueles que compuseram os grupos do campo empírico. É nosso dever como educadores estarmos comprometidos com as mudanças necessárias para que a educação e a sociedade se tornem, a cada dia, de mais qualidade, mas humana e inclusiva. O aprendizados deste percurso foram mobilizados, de forma significativa, por realidades vividas com vocês.

A todas as pessoas atendidas no Centro Municipal de Educação Inclusiva – CEMEI “Cléberson da Silva” – suas histórias e meu desejo de contribuir para que elas sejam cada dia mais lindas, são grandes motivadoras da minha atividade profissional e deste trabalho.

Meus queridos e queridas, companheiros e companheiras de trabalho do Centro Municipal de Educação Inclusiva - CEMEI “Cléberson da Silva”. Este trabalho foi originado e alimentado pelas experiências profissionais que realizamos juntos. Alguns, mais distantes, outros, mais próximos e compartilhando comigo inquietações e desdobramentos que esta pesquisa conferia às nossas práticas. É meu grande desejo que este trabalho traga contribuições a elas.

Minha amada família: tios (in memorian), tias, primos, primas, cunhadas, sobrinho, sobrinha, a presença de vocês na minha vida é importante demais! Desculpem-me pelo meu distanciamento nesse período. Como é bom ser GIACOMELLI AMARO!

Meus amigos, minhas amigas: de infância, de trabalho, de estudo, de pesquisa, aqueles que compartilham dos mesmos ideais profissionais e de vida, aqueles que contribuem – pela sua atividade profissional – para que eu seja um *sujeito* melhor, aqueles com quem convivi durante curtos períodos de tempo, mas intensos em sentimentos vividos e aprendizados construídos na relação, aqueles de quem me encontro hoje mais distante ou mais próxima. Todos vocês foram meus grandes companheiros e companheiras nesse caminho! O apoio oferecido para que eu pudesse realizar este trabalho foi imprescindível! Graças a Deus – e a Ele meu agradecimento especial! – vocês são muitos e, por isso, peço desculpas por não citá-los nominalmente. Não quero ser injusta e nem deixar de valorizar como deveria a participação que cada um teve neste trabalho e em minha vida. Espero que cada um se reconheça e se sinta, aqui, incluído...

Muito obrigada a todos vocês!

AMARO, Deigles Giacomelli. **Análise de procedimentos utilizados em uma proposta de formação contínua de educadores em serviço para a construção de práticas inclusivas.** 2009. 257f. Tese. (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Esta pesquisa objetiva analisar os procedimentos utilizados em uma ação de formação contínua em serviço, cuja intenção é contribuir para que os educadores construam práticas inclusivas, a partir da identificação “do quê”, “do como”, “do para quê” são realizados e sua articulação com o “por quê”, isto é, com princípios de formação de orientação inclusiva. Para identificar esses princípios, como perspectivas teóricas, buscou-se a articulação interdisciplinar entre leituras sobre o tema da Educação Inclusiva e da Formação Contínua de Educadores em Serviço. Essas leituras se deram a partir do campo da psicanálise e suas contribuições para a área educacional; do construtivismo; da filosofia; da sociologia; da terapia ocupacional e da didática e da metodologia de ensino. Utilizou-se a metodologia qualitativa com estratégias de pesquisa-ação. O campo empírico foi uma ação de formação contínua em serviço desenvolvida no município de Mauá (SP). Foram registradas em audiovisual reuniões de planejamento, de avaliação e de atividades desenvolvidas em dois grupos de trabalho dessa ação em 2005, bem como, foram utilizados registros escritos que já faziam parte das atividades de rotina para análise do material empírico. A partir desse material, identificaram-se como procedimentos centrais: identificação de necessidades, planejamento, acolhimento, apresentação e discussão de temas específicos, análise de atividades e materiais, relato de experiências, retomada do encontro anterior, registro e avaliação. Verificou-se que esses procedimentos procuraram favorecer a mobilização dos sujeitos para a construção dos seus saberes textuais (MRECH, 2005), para lidarem com a diversidade de situações possíveis de serem vividas e realizarem práticas inclusivas. E, também, que eles procuraram ser realizados respeitando-se os princípios de constituição do sujeito educador; respeito e valorização da singularidade dos sujeitos; construção da autonomia; realização de atividades educacionais articuladas às possíveis necessidades e características dos sujeitos e contextos vividos; articulação teoria e prática; construção de atitudes e práticas construtivas, interdisciplinares, cooperativas, solidárias e de respeito mútuo. Todo referencial teórico estudado e, sobretudo, a contribuição da ética psicanalítica a esta pesquisa, indicam a importância de procedimentos educacionais não serem realizados de forma padronizada e que os efeitos que esses provocam em cada sujeito envolvido nas ações formativas não podem ser controlados. Indica também que um curso não pode, por si só, modificar os sujeitos envolvidos em curto prazo, se não houver o desejo deles para as mudanças. Assim, uma função importante a ser considerada nos procedimentos educacionais por aqueles que educam, é a de mobilizarem o desejo dos educandos – e os seus próprios – para a realização de processos de formação construtivos, criativos, flexíveis e inclusivos.

Palavras-chave: Formação de Educadores; Formação em Serviço; Educação Inclusiva; Inclusão Social; Procedimentos Educacionais; Interdisciplinaridade; Psicanálise.

AMARO, Deigles Giacomelli. **Analysis of procedures used in a proposal of continuous formation of educators in service for the construction of inclusive practices.** 2009. 257f. Thesis. (Doctoral) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

This research objective to analyze procedures used in action of formation during service, which intention is to contribute so that the educators may construct inclusive practice, from the identification “of what”, “of how”, “of what for” they are carried through and its articulation with the “why”, that is, with principles of formation of inclusive orientation. To identify these principles, as theoretical, it was tried to make an interdisciplinary articulation with some readings on the subject of Inclusive Education and Formation of Educators during Service. These readings were made from some different areas, like psychoanalysis and its contributions for the educational area; constructivism; philosophy; sociology; occupational therapy; didactics and the methods of teaching. The method was qualitative with strategies of action research. The empirical field was an action of training developed during service in the city of Mauá (SP). The meetings for planning, evaluation and activities developed in two work groups of this action of 2005 were recorded in audio-visual tape, as well as used written registers that already were part of the routine activities for analysis of the empirical material. From this material it had been identified as main procedures: the identification of needs, the planning, the welcome, the presentation and the discussion of specific subjects, the activities and the materials analysis, the reporting of experiences, the resume of the previous meeting, the registers and the evaluation. It was verified that these procedures promoted the mobilization of the subjects for the construction of their textual knowledge (MRECH, 2005) to deal with the diversity of possible situations to be lived and to carry through inclusive practice. And, also, they were carried through looking for respect the constitution of the educator subject principles; respect and recovery the singularity of the subjects; autonomy construction; accomplishment of educational activities articulated to the possible needs and features lived of the subjects and their experienced contexts; theory and practical articulation; construction of practice and attitudes that are constructive, interdisciplinary, cooperative, solidarity and of mutual respect. All the theoretician referential that was studied and, over all, the contribution of the psychoanalysis ethics to this research, indicates the importance that the educational procedures do not be carried through in a standardized way and that the effect that these causes in each subject involved in the shares formation cannot be controlled. It also indicates that a course cannot, by itself, modify the involved subjects in short term and if there is not the desire of themselves for the changes. Thus, an important function for those that educates, and that might be considered in the educational procedures, is to mobilize the desire of the learners – and themselves – for the accomplishment of constructive, creative, flexible and inclusive processes of formation.

Keywords: Formation of Educators; Formation in Service; Inclusive Education; Social Inclusion; Educational Procedures; Interdisciplinary; Psychoanalysis.

AMARO, Deigles Giacomelli. **Analyse des procediments utilisés dans une proposition de formation continue des éducateurs en service pour la construction des pratiques inclusives**. 2009. 257f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Cette recherche objective analyser les procediments utilisés dans une action de formation continuée en service, dont l'intention est contribuer pour que les éducateurs contruisent des pratiques inclusives, à partir de l'identification "du quoi", "du comment", "du pour quoi" sont réalisés et ses articulations avec le "pourquoi", c'est à dire, avec des principes de formation d'orientation inclusive. Pour identifier ces principes, comme perspectives théoriques, on a cherché l'articulation interdisciplinaire parmi les lectures sur le thème de l'Éducation Inclusive et de la Formation Continue des Éducateurs en Service. Ces lectures se sont données à partir du champ de la psychanalyse et de ses contributions au champ éducationnel; du constructivisme; de la philosophie; de la sociologie; de la thérapie occupationnelle; de la didactique et de la méthodologie de l'enseignement. On a utilisé la méthodologie qualificative avec des stratégies de recherche-action. Le champ empirique a été une action de formation continue en service développée à la ville de Mauá (SP). On a enregistré en film audiovisuel les réunions de planification, d'avaliation et des activités développées par deux groupes de travail de cette action à l'année de 2005, ainsi comme utilisé des registres écrits que faisaient déjà partie des activités de routine pour l'analyse du matériel empirique. A partir de ce matériel, on a identifié comme des procediments centraux: les besoins, la planification, l'accueillement, la présentation et la discussion des thèmes spécifiques, l'analyse des activités/matériaux, le récit des expériences, la reprise du rendez-vous antérieur, le registre et l'avaliation. On a verifié que ces procediments ont cherché d'être en faveur de la mobilisation des sujets pour la construction de leurs saveurs textuels (MRECH, 2005) pour qu'ils traitent avec la diversité des situations possibles de vivre et réalisent des pratiques inclusives. Et, aussi, qu'ils ont cherché d'être réalisés en respectant les principes de constitution du sujet éducateur; respect et valorisation de la singularité des sujets, construction de l'autonomie; réalisation des activités éducationnelles articulées avec les possibles besoins / caracteristiques des sujets et contextes vécus; articulation de la théorie avec la pratique; constructions des attitudes/pratiques constructivistes, interdisciplinaires, coopératives, solidaires et de respect mutuel. Tout le référentiel théorique étudié et, surtout, la contribution de l'éthique psychanalytique à cette recherche, indique que c'est important que les procediments éducationnels ne soient pas réalisés de forme pradronisée et que les effets que ils provoquent en chaque sujet impliqués dans les actions formatives ne peuvent pas être controlés. Il indique aussi qu'un cours ne peut pas, par soi-même, modifier les sujets impliqués à court délai et si ils n'ont pas le désir des changements. Ainsi, une fonction pour ceux qui éduquent, et à être considérée dans les procediments éducationnels, c'est la mobilisation du désir des apprentis – et leurs propres – pour la réalisation de processus de formation constructifs, créatifs, flexibles et inclusifs.

Mots-clés: Formation des Éducateurs; Formation en Service; Éducation Inclusive; Inclusion Sociale; Procediments Éducationnels; Interdisciplinarité; Psychanalyse.

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	Apresentação	15
1.2	Impasses na formação e atuação de educadores para a construção de práticas inclusivas: breve revisão de literatura.....	24
1.3	Justificativa	27
1.4	Objeto de estudo	41
1.5	Objetivos	48
2	PERSPECTIVAS TEÓRICAS	51
2.1	Educação inclusiva	51
2.1.1	Histórico	52
2.1.2	Primeiras leituras	57
2.1.3	Uma leitura construtivista	60
2.1.4	Uma leitura psicanalítica	66
2.1.5	Outras leituras	78
2.1.6	Educação inclusiva e terapia ocupacional	81
2.2	Formação contínua de educadores em serviço e educação inclusiva: sentidos princípios.....	87
2.2.1	Formação: quais sentidos?.....	88
2.2.2	Por que formação de “educadores”?.....	90
2.2.3	Por que formação de educadores é “contínua” e desejável em “serviço”?.....	91
2.2.4	Formação de educadores e educação inclusiva: quais “princípios norteadores”?.....	97
2.2.4.1	Princípio: Constituição do sujeito educador.....	99
2.2.4.2	Princípio: Respeito e valorização da singularidade dos sujeitos..	100
2.2.4.3	Princípio: Construção da autonomia.....	101

2.2.4.4	Princípio: Realização de atividades educacionais articuladas às possíveis necessidades e características dos sujeitos e contextos vividos.....	102
2.2.4.5	Princípio: Articulação teoria e prática	103
2.2.4.6	Princípio: Construção de atitudes e práticas construtivas, interdisciplinares, cooperativas, solidárias e de respeito mútuo.....	104
2.2.5	Formação contínua de educadores em serviço e educação inclusiva: uma possível síntese.....	105
3	METODOLOGIA	107
3.1	Campo empírico	109
3.2	Sujeitos	112
3.3	Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	113
3.4	Organização do material empírico.....	116
3.5	Organização da apresentação e discussão dos dados	116
4	ANÁLISE DOS DADOS.....	118
4.1	OAEDI: Contextualização.....	119
4.2	OAEDI em “Ação”	122
4.2.1	Identificação de necessidades.....	124
4.2.2	Planejamento.....	133
4.2.3	Acolhimento.....	142
4.2.4	Apresentação de temas / discussões específicas.....	146
4.2.5	Análise de atividades / materiais.....	149
4.2.6	Relato de experiências.....	164
4.1.7	Retomada do encontro anterior.....	167
4.1.8	Registro.....	169
4.1.9	Avaliação.....	173
4.3	Discussão.....	183
4.3.1	Procedimentos: considerações iniciais.....	184
4.3.2	Princípio: Constituição do sujeito educador.....	187
4.3.3	Princípio: Respeito e valorização da singularidade dos sujeitos.....	190
4.3.4	Princípio: Construção da autonomia.....	192

4.3.5 Princípio: Realização de atividades educacionais articuladas as possíveis necessidades e características dos sujeitos e contextos vividos..	193
4.3.6 Princípio: Articulação teoria e prática.....	198
4.3.7 Princípio: Construção de atitudes e práticas construtivas, interdisciplinares, cooperativas, solidárias e de respeito mútuo.....	200
4.3.8 Procedimentos: considerações finais.....	203
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	204
6 REFERÊNCIAS	210
ANEXO 1 – Histórico sobre as ações de apoio à Educação Inclusiva e à Inclusão Social no Município de Mauá.....	227
ANEXO 2 – Formulário para perfil dos coordenadores.....	233
ANEXO 3 – Perfil dos coordenadores.....	234
ANEXO 4 – Formulário para perfil dos participantes	237
ANEXO 5 – Perfil dos participantes Grupo 16.....	238
ANEXO 6 – Perfil dos participantes Grupo 20.....	239
ANEXO 7 – Síntese do caminho percorrido pelos Grupos 16 e 20	241
ANEXO 8 – Síntese das principais reflexões realizadas pelos Grupos 16 e 20.....	244
ANEXO 9 – Formulário para avaliação final.....	246
ANEXO 10 – Avaliação do Grupo 16.....	247
ANEXO 11 – Avaliação do Grupo 20.....	250
ANEXO 12 – Estatística de participação dos Grupos acompanhados na pesquisa.....	254
ANEXO 13 – Autorização para realização de pesquisa acadêmica - Presidente de comissão de pós-graduação para Secretária Municipal	255
ANEXO 14 – Autorização para realização de pesquisa acadêmica – Pesquisadora para Secretária Municipal.....	256
ANEXO 15 – Termo de acordo para colaboração em pesquisa acadêmica	257

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Procedimentos centrais observados durante as OAEDIs	123
Figura 1 – Jogo da Memória.....	158
Figura 2 – Tangran.....	159
Figura 3 – Tabuleiro.....	161
Figura 4 – Caixa de remédios.....	163
Figura 5 – Modelo de folha de planejamento das OAEDIs por grupos/datas	171

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação

Para iniciar esse trabalho, necessito tecer algumas considerações iniciais sobre minha forma de me relacionar com o saber e expor minha trajetória profissional, para apresentar a escolha do meu objeto de estudo, bem como, o percurso teórico e metodológico.

Meu interesse em estudar sempre esteve vinculado ao desejo de dialogar com “alguém”. O “saber”, para mim, era – e ainda é – uma forma de me aproximar de pessoas. Todos aqueles que foram meus educadores – significativos – tiveram importância na medida em que fizeram marcas fundamentais na minha constituição pessoal/profissional. Relacionar-me com as pessoas é a minha – e a de todos os sujeitos – condição de existência. Relacionar os saberes que me constituíram é minha condição de ser autora de um trabalho científico e, portanto, humano.

Aqui, o que interessa mais diretamente é a relação entre os saberes que permeiam esta pesquisa. Não saberia optar por nenhuma abordagem teórica que não me permitisse relacionar o que estudo com várias “possibilidades” de escutar, observar e tentar compreender fatos. Tenho de usar aquilo que construí como saber temporário, para analisar e atuar no contexto de estudo e da vida. Tenho de permitir a entrada de novos “pontos de vista”, para não ficar paralisada naquilo que eu, supostamente, já sabia e que não me permite ir além. Tenho, ao mesmo tempo, de relacionar tudo isso, para que o que estudo e o que faço possam trazer alguma contribuição para o contexto em que me situo e a outros estudos e práticas ligadas à temática dessa pesquisa.

Com esse início de apresentação, alerto para o fato de que a minha leitura sobre o objeto de estudo tentará ser um diálogo com diferentes saberes, dentre os quais se destacam a abordagem psicanalítica e suas contribuições para a área educacional, os do construtivismo, os da filosofia, os da sociologia e os da terapia ocupacional e os da didática e da metodologia de ensino.

Coloco-me o desafio de tentar estabelecer relações entre esses saberes e os princípios gerais em torno dos elementos centrais desta tese: Educação Inclusiva e Formação de

Educadores, com a intenção de colocar os saberes em favor da construção de uma prática inclusiva que inclui e relaciona o que é diferente, respeitando as singularidades.

Assim, nesta pesquisa, me posiciono como uma educadora que não se aterá a uma única vertente teórica. E esse posicionamento se justifica porque, na minha trajetória profissional – como apresento a seguir – transito por diferentes saberes e me sinto implicada por eles. E complementa essa informação porque, fundamentalmente, meu interesse é buscar a articulação de alguns princípios que podem ser identificados em diferentes perspectivas teóricas e que possam vir a servir como eixos interdisciplinares, considerados como princípios para a construção de práticas inclusivas.

Entretanto destaco que o percurso deste trabalho tem significativa influência das contribuições da psicanálise à educação, embora eu não me sinta em condições de aprofundá-la na maneira como seria esperada a um estudioso de psicanálise, uma vez que sou iniciante no estudo sobre essa abordagem teórica – tão rica quanto complexa.

Agora, já posso prosseguir com uma síntese do meu percurso profissional.

Ser graduada em Terapia Ocupacional é uma escolha que marca, desde o início de minha vida profissional, o desejo de trabalhar a favor da inclusão social de pessoas que, por razões de ordem física, mental, psíquica e/ou social, tem essa problemática como ponto de partida. E ter a realização de atividades como instrumento terapêutico e educacional na minha intervenção profissional aproximou-me inicialmente de forma indireta de situações da ordem pedagógica e educacional.¹

Ao terminar a graduação, em 1993, na Pontifícia Universidade de Campinas, especializei-me em Saúde Coletiva pela Faculdade de Medicina Preventiva da USP, em 1995. Planejar e realizar ações que contribuam para a melhoria da qualidade de vida dos usuários do serviço público é uma escolha clara no meu percurso profissional e me encaminhou para prestar concursos públicos.

Assim, desde 1995, atuo como terapeuta ocupacional numa instituição pública da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes da Prefeitura Municipal de Mauá – SMEC. Nessa função, atendo pessoas com deficiências diversas: mental, física, sensorial, psíquica e/ou múltipla na área terapêutica e educacional.

Estar propriamente na área da Educação – e não, naquela vinculada à Saúde – não foi, entretanto, uma escolha, mas uma consequência de minha opção por trabalhar em serviço público. O primeiro concurso que prestei e para o qual fui admitida é dessa área.

Em 1995, a instituição para a qual trabalhava era chamada de Departamento de Educação Especial e se organizava nos moldes clássicos de atuação da Educação Especial: Escola de Educação Especial + Seção de Atendimento Especializado para pessoas com deficiência mental “leves ou moderadas”.² Nesse seção, atuavam assistentes sociais, psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais e a minha função nesse contexto trazia-me muitos conflitos. De modo geral, o que era esperado de mim e da equipe multiprofissional era que “preparássemos” a quem atendíamos para estar na escola e para estar na vida.

Sempre questioneei o que seria essa “preparação” e não me sentia confortável ao ter que realizar intervenções em favor desse objetivo. Para mim, preparação é estar no cotidiano, desenvolvendo recursos necessários – com ou sem auxílio de intervenções específicas – para vivê-la da melhor forma possível. Considero que não é possível nos prepararmos para estar na vida. É ela que nos prepara – temporariamente – para lidar com os desafios cotidianos e, ao longo dela, para algumas pessoas e/ou em alguns momentos, precisamos de apoio sob a forma de intervenção terapêutica e/ou educacional para vivê-la com mais qualidade. E é dentro dessa visão que concebo minha função profissional.

Para lidar com minhas inquietações e alimentar minhas reflexões no meu percurso profissional, de 1995 a 2000, realizei um curso de Especialização de Terapia Ocupacional em Saúde Mental no Centro de Estudos de Terapia Ocupacional – o CETO³. Sentia necessidade de estudar e dialogar sobre meus conflitos para compreender melhor minha atuação profissional e, assim, sentir-me mais segura e melhorá-la.

Durante esse curso, a compreensão de que as intervenções da minha especificidade profissional ocorrem na construção de um processo dinâmico relacional entre terapeuta/atividades/sujeito alvo da intervenção (BENNETTON, 1994) constituiu um aporte

¹ Explicitarei, no item 2.1.6 “Educação inclusiva e terapia ocupacional” outras relações entre a terapia ocupacional e a educação.

² Naquela época, essa era a nomenclatura utilizada para a população atendida no local em que trabalho e essa era, principalmente na área escolar, restrita a ela.

³ Atualmente, esse centro chama-se “Centro de Especialidades em Terapia Ocupacional” e a especialização a qual cursei “Especialização no Método Terapia Ocupacional Dinâmica”.

fundamental para orientar a atuação e a reflexão sobre ela no caminho do meu exercício profissional. Isto é, torna-se necessário considerar que minhas intervenções são realizadas dentro de um processo dinâmico construído entre os envolvidos no processo em favor de uma vida com qualidade e inclusão social das pessoas com quem trabalho.

Com a mudança político-administrativa no município, a partir de 1997, acentuou-se nas reflexões da equipe de trabalho e conseqüentes propostas de intervenção, o princípio norteador da Inclusão Social:

Processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (SASSAKI, 1997, p. 41).

Assim, pensar em elaborar ações para o desenvolvimento das pessoas com deficiência⁴ e, simultaneamente, para que os diversos contextos sociais compreendam e se adaptem às necessidades e possibilidades de participação e desenvolvimento destas pessoas passa a ser fundamento e meta de trabalho do CEMEI – Centro Municipal de Educação Inclusiva “Cléber da Silva”. Desde o ano de 2003, este é o nome da instituição na qual trabalho. A mudança da nomenclatura expressa a intenção de ela ser referência de apoio para a construção de uma educação e, conseqüente, de uma sociedade inclusiva.

Essa mudança foi fundamental no meu percurso. O princípio da inclusão social já norteava meu desejo de atuação profissional e o prazer em pensar sobre a organização de serviço, planejando e realizando propostas de ações para melhor atender a comunidade, igualmente me causam satisfação pessoal e profissional. Assim sendo, minha ligação com as necessidades em favor da inclusão educacional e social de pessoas com algum tipo de déficit e com a inclusão de qualquer sujeito se intensificou, assim como, minha aproximação e o “gosto” pela educação.

⁴ Utilizo ao longo deste trabalho o termo “pessoas com deficiência” para me referir àquelas que apresentam algum tipo de déficit relacionado às suas características físicas e/ou sensoriais e/ou intelectuais e/ou psíquicos que, estatisticamente, diferem da maioria da população. Essa opção se dá por considerar que ela traz a deficiência “apenas” como uma das características dos sujeitos e que não o tornam, por isso, “deficientes” nas suas relações consigo mesmo, como os outros, com o contexto cultural no qual estão inseridos. Atualmente, o termo “pessoas em situação de deficiência” também têm sido utilizado (CARVALHO, 2008; PLAISANCE, 2004). Ele enfatiza que a deficiência pode estar intimamente ligada com a situação na qual está inserida. Idéia essa, a qual simpatizo.

Ao longo destes anos, várias foram, e são, minhas inquietações presentes no cotidiano do trabalho no CEMEI. Não cabe, no propósito deste trabalho, enumerá-las. Mas quase todas, poderiam ter se tornado objeto de pesquisa.

Algumas delas foram apresentadas e discutidas na dissertação de mestrado (AMARO, 2004)⁵ que desenvolvi sob a orientação do Prof. Dr. Lino de Macedo, no Instituto de Psicologia – Departamento de Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano – dessa Universidade.

A motivação para realização da pesquisa do Mestrado surgiu da minha prática profissional no acompanhamento de alunos com deficiência em escolas regulares, relacionando-me com suas famílias e com a comunidade escolar. O objetivo geral daquela pesquisa é o estudo do porquê e de quais relações estabelecidas no cotidiano escolar podem beneficiar o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos com deficiência em uma perspectiva inclusiva de educação, de modo a evidenciar progressos dos alunos participantes da pesquisa neste contexto.

O recorte do estudo surgiu da necessidade de verificar a contribuição no desenvolvimento e na aprendizagem, para que a inserção de alunos com deficiência no ensino regular não seja apenas em termos de presença física, mas que, de fato, promova a inserção baseada no princípio da inclusão social.

Para alcançar esse objetivo, duas premissas básicas nortearam o estudo: a primeira é o fato de que o ensino regular pode ser um contexto favorável ao desenvolvimento e à aprendizagem de alunos com deficiência, se for adotada uma perspectiva de educação inclusiva, como sugerem políticas educacionais e trabalhos relacionados ao tema. A segunda é a constatação de que as relações da criança com pessoas, atividades, objetos, espaço e tempo no cotidiano escolar propiciam seu desenvolvimento e sua aprendizagem, desde uma visão construtivista do conhecimento.

Evidenciar a mudança dos alunos e saber quais relações contribuíram para essa teve como propósito assegurar à família, à comunidade escolar e a mim que a educação inclusiva

⁵ As questões advindas das atividades profissionais exercidas no CEMEI “Cleber da Silva” já foram objeto de estudo de outras pesquisas acadêmicas desenvolvidas por funcionários do mesmo, como os trabalhos de Duarte (2005), Guirado (2001) e Sacaloski (2002).

pode vir a ser um processo favorável ao desenvolvimento e à aprendizagem de todos os alunos. Esse estudo foi realizado a partir da compreensão de que, ao evidenciar os benefícios e as relações que podem ser favoráveis a esses, estaríamos simultaneamente oferecendo apoio e reflexão para a construção desse processo.

Para alcançar os objetivos propostos daquela pesquisa, foi elaborado um roteiro de observação do aluno no cotidiano escolar, cujo propósito é nortear minhas intervenções com a comunidade escolar e, dessa, com os alunos. O roteiro, elaborado com questões abertas e flexíveis às necessidades dos alunos e dos contextos, foi um instrumento valioso que contribuiu para regular a observação e intervenção no cotidiano escolar. Esse foi um recurso que colaborou para a reflexão dos profissionais da educação em favor de uma educação que respeite a singularidade dos alunos e estabeleça objetivos mais ligados às possibilidades de desenvolvimento de cada um.

A apresentação dos dados da pesquisa evidenciou o desenvolvimento e a aprendizagem dos dois alunos sujeitos da pesquisa (um com paralisia cerebral do tipo tetraparesia espástica e outro, com síndrome de Down) a partir do estabelecimento de relações baseadas na lógica inclusiva, da interdependência, de forma cooperativa, solidária e de incentivo ao desenvolvimento da autonomia.

Recupero, sucintamente, a minha inserção profissional, os objetivos e as conseqüências da pesquisa de mestrado que desenvolvi, porque elas são, em sua continuidade, não linear, mas associativa, elementos para a compreensão da intenção de estudo nesta pesquisa.

Aqui, fazem-se necessários dois apontamentos: o primeiro refere-se ao que entendo por educação inclusiva; e o segundo diz respeito à necessidade constatada em minha prática profissional de formação de educadores para atuar nessa proposta de educação.

Iniciei o estudo e a reflexão sobre Educação Inclusiva pela necessidade da inclusão de alunos com deficiência na escola regular. Essa foi e continua sendo a parcela da população atendida mais diretamente pelo serviço no qual trabalho. E é mais especificamente sobre essa que os profissionais participantes do trabalho de formação objeto desta pesquisa têm interesse em saber como lidar/educar. Todavia é fundamental deixar claro que o levantamento teórico

sobre essa qualidade de educação⁶ e a minha prática profissional evidenciaram que ela **diz respeito a um contexto de educação de qualidade para os alunos independente de suas condições intelectuais, físicas, psíquicas, culturais e sociais.**

O fato de o termo “educação inclusiva” ter surgido na Conferência Mundial de Educação Especial – a qual culminou na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994 – documento que dispõe sobre princípios e ações para uma educação inclusiva) – colaborou para a ligação do termo às pessoas com deficiência. Entretanto o movimento para a Educação Inclusiva (em seus princípios, e não apenas, em sua terminologia) é anterior a esse documento (como veremos mais detalhadamente no item sobre o histórico da Educação Inclusiva), além de não se restringir à educação de alunos com deficiência.

O segundo apontamento refere-se ao fato de a reação dos educadores das escolas regulares à inclusão de alunos com deficiência mostrar a urgência da formação de educadores para uma prática inclusiva. Percebe-se que as dificuldades evidenciadas no trabalho com alunos com deficiência são, muitas vezes, coincidentes com outras apresentadas no cotidiano de escolas sem alunos com deficiência, mas que acabam passando despercebidas ou escamoteadas (AMARO; MACEDO, 2001). Essas dificuldades, além de serem ligadas às características específicas dos alunos, derivam de concepções, práticas profissionais, administrativas e estruturais da escola.

A suposição de que a homogeneidade das características dos alunos favorece a aprendizagem e o entendimento de que o processo de ensino-aprendizagem é o de transmissão de informações de alguém que domina o conhecimento para aquele que não o possui, a avaliação como um instrumento para excluir aqueles que não responderam com êxito a essa forma de conceber o ensino, o ritualismo das práticas não questionadas e o entendimento que o domínio curricular é fim em si mesmo são algumas características reveladoras de que as escolas de hoje estão ainda arraigadas em paradigmas tradicionais de educação e que têm dificuldades em mudar sua estrutura, rever concepções e prática profissional dos educadores.

⁶ Aranha (2001), Baumel e Semeghini (1998), Belmont e Vérililon (2003), Bueno (2001, [s.d.]), Carneiro (2007), Carvalho, R. E. (1997, 1998, 2000a, 2000b, 2002, 2004, 2008), Diniz e Rahme (2004), Downing (1996), Ferreira (2002), Figueiredo (2002), Goffredo ([s.d.]), González (2002), Machado (2003), Mantoan (1998, 2001a, 2002, 2003a, 2003b, 2006), Mazzotta (1996, www.educacaoonline.pro.br), Mendes (2002), Mittler (2003), Mrech (1997, 1999a e c, [s.d.a e b]), Pacheco (2006), Plaisance (2004), Prieto (2006), Saint-Laurent (1997), Sassaki (1997), Sekkel (2003), Stainback e Stainback (1999), Stobäus e Mosquera (2003), Werneck (1997, 1999).

Diante dessas constatações, das observações e das reflexões sobre a minha experiência de trabalho, considero que o aluno com deficiência evidencia a necessidade de se perceber sua singularidade, e a necessidade de se trabalhar em função das possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem da diversidade característica do ser humano. Desse modo, ele não deve ser o “bode expiatório”, ao sinalizar a insuficiência do sistema atual para oferecer uma educação de qualidade em um contexto heterogêneo.

Desde os últimos oito anos, o CEMEI passou a ter como um dos eixos primordiais de sua atuação a formação de educadores em serviço. O objetivo desse enfoque é oferecer apoio para que escolas e profissionais envolvidos na tarefa de educar revejam princípios, valores, concepções e práticas profissionais para lidarem com a singularidade dos alunos – incluindo as pessoas com deficiência ou outras características atípicas do desenvolvimento – e ofereçam um contexto mais significativo para o desenvolvimento e para a aprendizagem desses.

Assim, envolvida nessa tarefa e diante do cenário educacional atual, é crescente meu interesse em compreender os objetivos de uma educação escolar, quais e como são as possíveis formas para favorecê-la. Na função de profissional de apoio para um processo de Educação Inclusiva e Inclusão Social, questiono-me constantemente se o que oferecemos de ações e o modo como as oferecemos estão coerentes com os princípios de Educação Inclusiva e se contribuem, de fato, para apoio àqueles a quem somos referência, como e por que isso ocorre.

Muitas críticas são feitas às formas de se educar na atualidade,⁷ mas quais são outras possibilidades? Isto é, criticamos as formas metodológicas tradicionais de educação, mas como fazer diferente, respeitando princípios de Educação Inclusiva? Que procedimentos educacionais são coerentes a esses? E, por quê?

Especificamente para mim, questionar e analisar o “meu fazer”, os procedimentos que utilizo no trabalho que realizo – nesse caso, conjuntamente com o grupo de trabalho de que participo no CEMEI – é também uma inquietação ligada a outras aqui expostas. Os saberes teóricos motivam-me para dialogar com “alguém”, mas, ao longo do meu processo de formação pessoal e profissional, falar sobre o que “alguém” construiu de saber não foi e não é suficiente. Por isso, desejo pensar, pesquisar, refletir, ver, falar, analisar o que faço e me responsabilizar por isso, modificando esse fazer em favor daquilo que pode ser mais

⁷ No próximo item, apresento, numa breve revisão de literatura, algumas dessas críticas.

articulado com os princípios nos quais acredito. E sinalizo o quanto para nós, terapeutas ocupacionais, é fundamental realizar e analisar o nosso fazer para compreendermos a dinâmica envolvida neste fazer e construir a continuidade do caminho em favor de algo que desejamos.

É esse o panorama advindo da minha vivência pessoal e profissional que me traz a necessidade e o desejo de aprofundar o estudo sobre propostas de formação contínua de educadores em serviço cuja intenção é a de contribuir para a construção de práticas inclusivas e, conseqüentemente, poder vir a favorecer um processo de Educação Inclusiva e, conseqüente, de Inclusão Social.

Mais especificamente, sobre os procedimentos utilizados no trabalho de formação em serviço do qual faço parte, as OAEDIs – Oficinas de Apoio à Educação Inclusiva – construindo a inclusão social.⁸

Para tanto, continuo esta introdução, trazendo em uma breve revisão de literatura alguns impasses na formação e na atuação de educadores para a construção de práticas inclusivas. Essa revisão traz elementos que auxiliam na apresentação das justificativas para a realização desta pesquisa e, em seguida, apresento o objeto de estudo, os objetivos gerais e os específicos da pesquisa.

Apresento agora as perspectivas teóricas, composta de dados sobre o histórico da busca da Educação Inclusiva, as leituras possíveis sobre princípios, concepções e valores envolvidos na Educação Inclusiva e os aspectos gerais sobre sentidos e princípios relacionados à formação contínua de educadores em serviço voltada à construção de práticas inclusivas.

Na Metodologia de Pesquisa, justifico a abordagem qualitativa construtivista do tipo pesquisa-ação, apresento os recortes de material empírico do estudo, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados e exponho o modo como esse material foi organizado para a análise e discussão.

⁸ Este é o trabalho de formação de educadores em serviço que constitui o campo empírico da pesquisa. O histórico sobre o mesmo encontra-se no Anexo 1 e sua apresentação, detalhada, no capítulo 4, uma vez que a análise de procedimentos utilizados no mesmo é foco de estudo nessa pesquisa.

A seguir, analiso os procedimentos considerados como eixos de referências centrais no trabalho das OAEDIs, a partir de sua contextualização, de sua descrição e de sua discussão e concludo, tecendo as considerações finais deste percurso de pesquisa.

1.2 Impasses na formação e na atuação de educadores para a construção de práticas inclusivas: revisão de literatura

Numa breve revisão de literatura, impasses na formação e atuação de educadores para a construção de práticas inclusivas, o contexto da estrutura educacional, da organização da escola, da compreensão sobre o que é educar, o que é ensinar, o que é aprender e sobre os processos de formação pelos quais os professores e educadores passaram são aspectos muito presentes enquanto dificultadores para construção de processos de educação e práticas inclusivas. Evidencia-se a necessidade de mudanças significativas para esta direção.

Para Prieto (2006, p. 33), não se justifica que a sociedade se mantenha ainda apegada “à representação da escola transmissora de conhecimentos e de valores fixos e inquestionáveis”.

Carvalho (2002, p. 48) acredita que precisamos entender a aprendizagem “para além das concepções tradicionais de educação, centradas no conteudismo e no papel do professor como mero transmissor de informações”.

Mrech (2005, p. 154) verifica que “alguns professores atuam de maneira quase mecânica, empregando as mesmas formas de transmissão de saber que foram utilizadas por seus professores em seu processo de formação”. Para essa autora, aquilo que os professores aprenderam ao longo de sua formação torna-se um conjunto de formas estereotipadas de enxergar seus alunos, as quais os impedem de estabelecer melhor relação entre si (MRECH, 1999c). Nas leituras sobre pesquisas desenvolvidas, Mrech considera que “os professores tendem a conservar as imagens de alunos, classes e grupos a partir de uma configuração inicial” (MRECH, 1998).

Marques (2001), ao analisar o discurso de professores de alunos com deficiência mental, percebe que esses professores têm dificuldades similares às daquelas dos demais

professores, independentemente das características de seus alunos. E entende que esses tiveram uma formação baseada no “reprodutivismo”, na mera transmissão do conhecimento e na dicotomia entre prática e teorias educacionais.

Para Carvalho (2000, p. 171), os professores “foram capacitados para trabalhar na homogeneidade, o que lhes gera inúmeras resistências frente às diferenças mais acentuadas de alguns.”.

Mantoan (2002, p. 80), ao analisar o cenário educacional atual, compreende que muitas escolas ainda são velhas...

[...] na sua maneira de ensinar, de planejar, de executar e de avaliar seu projeto educativo. O tradicionalismo, o ritualismo de suas práticas cegam a grande maioria de seus professores e dos pais, diante das transformações, dos caminhos diferentes e não obrigatórios do aprender. Persistem, ainda, os regimes seriados de ensino, os conteúdos programáticos hierarquizados, homogeneizadores, que buscam generalizar, unificar, despersonalizar quem ensina e quem aprende.

A mesma autora (MANTOAN, 2003a, p. 62) considera que, infelizmente, ainda é muito comum a visão conservadora de que escola de qualidade é aquela que “enche” os alunos de conteúdo. E reconhece que essas “centram a aprendizagem no racional, no aspecto cognitivo do desenvolvimento, e que avaliam os alunos, quantificando respostas-padrão”. Tais escolas preocupam-se com aquisições de saberes “compartimentalizados” (MANTOAN, 2001a) e utilizam métodos que “preconizam a exposição oral, a repetição, a memorização, os treinamentos, o livresco, a negação do valor do erro” (MANTOAN, *idem.*, *ibidem.*). Assim, os professores também estão acostumados a aprender de maneira fragmentada e instrucionalmente.

Mantoan (2001a) afirma que é consenso o fato de o ensino escolar deixar a desejar, já que considera que as escolas tradicionais não oferecem condições de uma educação aberta às diferenças, ao terem estruturas rígidas e seletivas.

Figueiredo (2002, p. 75) constata que a escola que temos não atende a maior parte das necessidades de seus alunos e a vê como produtora de igualdades, como aquela que preza pela homogeneidade e exclui aqueles que se diferenciam. Essa autora considera que temos o

grande desafio de “refazer a escola em seus princípios, organização e desenvolvimento das práticas pedagógicas” em uma política de inclusão.

Imbernón (apud González, 2002, p. 245)⁹ entende que ensinar não é produto da racionalidade técnica e crê na formação do professor, o qual não deveria se preocupar com a tradicional tarefa de “transmitir” conhecimento objetivo, disciplinar e técnico.

Diniz e Rahme (2004, p. 129-130) apontam a necessidade de “romper com uma lógica tecnicista de transmissão, assimilação e reprodução do saber”.

Em seu estudo sobre matizes da educação inclusiva, Mitsumori (2005) salienta a necessidade de que a formação docente deixe de ser tratada como processo de instrumentalização técnica e promova a responsabilização dos educadores.

Para Fonseca (2003, p. 53), não é possível responder às necessidades diversas dos alunos quando os professores são formados para trabalhar com aqueles considerados normais e na “filosofia da homogeneidade classificativa e da avaliação selectiva”.

A “patologização do processo de ensino-aprendizagem” é um fator que contribui com as dificuldades situadas em contextos educacionais. Segundo MRECH (1999c, p. 46):

[...] ao se privilegiar na Educação a existência de um modelo prévio de ensino fundado na normalidade, acabou-se também por criar o seu oposto: a patologização do processo de ensino-aprendizagem. Pois, não se trata apenas do processo de ensino aprendizagem ser “diferente” ou “deficiente” ou “insuficiente”, quando comparado ao processo de ensino – aprendizagem da chamada criança normal. A diferença e as insuficiências têm sido transformadas em patologias ou doenças do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, privilegiou-se um olhar médico a respeito dos alunos, em vez de se enfatizar um olhar pedagógico.

Glat e Nogueira ([s.d., s/p.]) compreendem que:

⁹ IMBERNÓN, F. La formación del profesorado de educación secundaria: Intuición, espontaneísmos o profesionalidad: Algunas ideas para el cambio y la lucha. Fora de discusión. In: **II Congreso de Formación del Profesorado**: Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria em el marco curricular de la Reforma. Granada: FORCE / Universidad de Granada, 1997.

[...] a formação clássica do professor, ao privilegiar uma concepção estática do processo de ensino-aprendizagem, trouxe como corolário a existência de uma metodologia de ensino “universal”, que seria comum a todas as sociedades. Assim, por muito tempo acreditou-se que havia um processo de ensino-aprendizagem “normal” e “saudável” para todos os sujeitos, e aqueles que apresentassem algum tipo de dificuldade, distúrbio ou deficiência eram considerados anormais (isto é, fora da norma), eufemisticamente denominados de “alunos especiais”, e alijados do sistema regular de ensino.

Estes autores afirmam que esse tipo de formação privilegia determinados conteúdos em detrimento de outros e coloca o saber num circuito repetitivo e desvinculado da realidade, o que leva os sujeitos a manterem práticas alienadas.

Sant’Ana (2005) constata que, nos cursos de formação docente, se enfatizam os aspectos teóricos e os currículos são distanciados da prática pedagógica. Esse fato não proporciona capacitação para os profissionais trabalharem com a diversidade dos alunos.

Em seu estudo sobre o sentido do conhecimento produzido por alunos de um curso de pedagogia acerca da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, Castaman ([s.d.]) verificou que os professores utilizam currículos inflexíveis e não adaptados para o atendimento das necessidades educacionais de seus alunos e, assim, contribuem para o insucesso escolar desses.

O movimento de resistência no cotidiano escolar à inclusão de alunos com deficiência tem como uma de suas razões o fato de as escolas serem “marcadas por um ritmo, uma hierarquia e homogeneização das práticas pedagógicas” (VIZIM, 2003, p. 51). Essa autora entende que a dificuldade de educar a todos com qualidade é resultado do nosso processo histórico e político, marcado por práticas excludentes e por estruturas padronizadas. Para ela, é necessário nos responsabilizarmos por “rever conceitos, valores, práticas, paradigmas e concepções de educação” (op. cit., p. 64), enfim, sobre como a educação é tratada.

1.3 Justificativa

A realização de pesquisas com o tema de formação de educadores é condição indispensável na área da educação. O grande número de referenciais bibliográficos sobre o

tema¹⁰ mostra a relevância de estudar os processos de formação daqueles que educam. Esse fato revela a grande preocupação em teorizar sobre a formação de professores e indica que estudos sobre realidades que se propõem a trabalhar com a formação de educadores são essenciais. E são várias e combinadas as justificativas para essa necessidade. Apresento, a seguir, algumas delas.

Identificar os processos envolvidos no ensino e na aprendizagem nos permite avançar um pouco mais na suposta função de educar. Suposta porque Freud alertou que educar era uma profissão impossível (FREUD, 1925/1973),¹¹ assim, como o psicanalisar e o fazer política. Isto porque todas elas dependem da ação do outro. O processo de ensino-aprendizagem não se fecha apenas naquilo que o educador realizou, é preciso também considerar o lado do educando. O trabalho essencial da aprendizagem é feito por ele. (SOUZA, M. 2005).

De qualquer forma, o que é educar? Esse ato é possível ou não? Como se processa? Em que contexto ocorre? Quais são os elementos necessários para o processo educacional? Essas são questões estão muito presentes no cenário de discussões atuais sobre educação e merecem ser investigadas a partir de contextos educativos, como observa Mrech (2005). Essa autora preocupa-se em tematizar o real da educação. Ela considera que, segundo a psicanálise lacaniana, esse real sempre escapa, e não pode, de fato, ser apreendido. Isto porque nós lidamos com a linguagem e esta sempre nos escapa. Por exemplo, aquilo que o educador ensina, não é muitas vezes aquilo que o educando aprendeu. Há um descompasso entre o ensinado e o aprendido.

O que faz com a Psicanálise proponha que nós lidemos com leituras de processos, isto é, com a forma como cada sujeito captura o processo. O processo de leitura do educando, o processo de leitura do educador, o processo de leitura do pesquisador. Aquilo que realmente

¹⁰ Utilizarei o tema “formação de educadores” e não “formação de professores”, porque no trabalho de formação que se constitui o campo empírico desta pesquisa, embora a maioria dos participantes sejam professores, também temos outros profissionais das escolas, da rede de ensino municipal e estadual e de áreas da saúde. Considero que todos os participantes têm uma função educativa na concepção de Educação Inclusiva que trabalho nesta pesquisa. Essa opção é mais bem discutida no item 2.2. “Formação contínua de educadores em serviço e educação inclusiva: sentidos e princípios”. Entretanto, para fins de pesquisa bibliográfica, utilizei os dois termos porque “professores” está contido em “educadores”. Mas o primeiro apresenta um número maior de trabalhos. Em pesquisa bibliográfica realizada no banco de dados bibliográficos: DEDALUS (USP, 2007), encontramos mais de 2.000 itens para o termo “formação de professores” na consulta em todos os campos e em todas as bases. Essa informação apenas ilustra o grande número de trabalhos que têm como tema a “formação de professores”.

¹¹ Apresento algumas considerações sobre essa idéia no item 2.1.4, no qual exponho uma leitura psicanalítica sobre Educação Inclusiva.

ocorreu – o real para a Psicanálise - é inalcançável. Nós só ficamos com as representações simbólicas e imaginárias do processo. Algumas mais próximas, outras mais distantes.

O real, contudo, nos atinge de outra forma. Geralmente ele aparece de forma surpreensiva, inesperada. Por exemplo, ele emerge quando o educando diz ou faz coisas que o educador jamais esperaria.

A preocupação com o detalhe sempre me chamou a atenção. Sou bastante preocupada com os pequenos detalhes. Com aqueles que fazem emergir um conteúdo novo. Um conteúdo que pode revelar um pequeno pedaço do real.

O que fez com que eu me voltasse para uma tentativa de construção de um processo simbólico e imaginário possíveis de uma leitura do real. Desde já destacando que o real da educação continua a escapar do processo, que ele não consegue ser apreendido. Qualquer tentativa de fazê-lo será sempre muito fragmentada e pouco delineada. Ela revelará apenas de uma leitura parcial do processo. Mais uma tentativa de escutar o que houve com os sujeitos. O que houve com o real da educação.

Um segundo ponto a destacar é a concepção de “saber” que norteia a problematização das questões levantadas nesta pesquisa. A partir de uma leitura psicanalítica lacaniana (BASTOS, A., 2003; MRECH, 1999c e 2005), é possível compreender que o saber é sempre inacabado e está sendo construído e desconstruído constantemente, como algo que impulsiona o sujeito para o novo e o coloca em movimento.

O saber, assim concebido, é tecido por um sujeito que se constitui na incompletude que o caracteriza. Uma forma de se lidar com o saber que rompe com o saber estandarizado. Aquela concepção de saber linear, onde ele aparece de uma forma acabada, universalista e inquestionável, reificando os sujeitos em determinadas posições, até mesmo dificultando muitas vezes o seu próprio processo de constituição como sujeitos.

Desse modo, um marco referencial central que utilizaremos será a dimensão dinâmica, de constituição, de construção, de desconstrução e de transformação envolvidos nos processos educativos.

No acompanhamento de educadores, com o objetivo de oferecer apoio para que o processo de inclusão de alunos com deficiência seja efetivado, há inúmeros questionamentos,

sentimentos e atitudes apresentados por esses profissionais, os quais instigam a necessidade de pesquisar o tema aqui proposto.

Qual a formação profissional já vivida por aqueles que educam? Sob quais princípios, concepções e metodologias de ensino eles foram formados? Qual foi a oportunidade de convívio e de aprendizagem pela e com a diferença na formação pessoal e profissional dos educadores? Como favorecer que o saber referencial previamente elaborado pela cultura possa trazer elementos que possibilite cada educador-sujeito elaborar o seu saber singular/textual (MRECH, 2005)? Como favorecer que os saberes construídos – provisoriamente pelos sujeitos – possam ser parte dos recursos de que necessitam para lidar num contexto complexo e heterogêneo? Como contribuir para a construção da autonomia dos educadores?

Nesse momento vale a pena salientar que a questão da autonomia é extremamente importante para quem como eu atua como terapeuta ocupacional. A minha profissão tem a intenção de contribuir para a construção da autonomia para que os sujeitos possam estar nos seus cotidianos e nas suas práticas profissionais agindo da forma como é possível a cada um, a partir dos seus recursos já desenvolvidos e de todos aqueles que pode construir na sua interação com os sujeitos, com os objetos e com os saberes que os cercam. A busca para que os sujeitos não fiquem paralizados nos seus déficits físicos, psíquicos, culturais, nas suas supostas insuficiências e não saberes é um compromisso ético da minha formação profissional e a considero fundamental nos processos educativos.

Colaborando para constatar a importância de não ficarmos paralizados e presos a estereótipos, conceitos, paradigmas, Bauman (2001) nos coloca que uma das características da sociedade atual é o que denomina de “modernidade líquida”. Essa diz respeito a uma sociedade em constante mudança, em que “nada permanece por muito tempo”.

Assim sendo, quais procedimentos educacionais podem contribuir para lidar com o medo da revisão de conceitos, da quebra de estereótipos e paradigmas e a agir numa sociedade em constante mudança?

Forbes (2004) nos alerta que não podemos lidar com as nossas práticas da mesma forma que em épocas passadas. Vivemos um período onde os saberes estandarizados, universalizantes se encontram em um contínuo processo de revisão. O que faz com que na cultura e na educação, na era da globalização, os indivíduos se sintam perdidos, sem bússola. Assim, como seria praticar uma educação na era da globalização e da pós-modernidade?

Como seria lidar com os “homens desbussolados” que, no mundo atual, não se pautam mais por um saber prévio que os orientem, frente às decisões que eles tem que tomar na vida? (FORBES, 2004).

Essas considerações e questionamentos me faz entrever que a educação ocupa um outro lugar distinto daquele dos processos de transmissão mais tradicionais: o de uma educação que se redefine continuamente. Assim sendo: como implicar os educadores nesta educação que é um processo vivo, criado e recriado a cada momento dependendo do tipo de laço relacional que se estabelece com cada sujeito? E mais: como implicá-los a partir da condição de diversidade e heterogeneidade característica da constituição humana?

Essas questões estão presentes no cenário da atual pesquisa e para as quais ela pretende trazer alguma contribuição.

A minha experiência, no contexto em que incorre a pesquisa, mostra que um dos aspectos referentes às questões acima trazidos pelos educadores é a dificuldade de lidar concretamente com a diferença. Essa condição é, muitas vezes, explicitada por pessoas com deficiência: como ensinar crianças que não falam e/ou não ouvem e/ou não enxergam e/ou não mexem os membros superiores, entre outras limitações, por exemplo? Essa é uma questão freqüente no repertório expresso por educadores. As pessoas com deficiência têm marcas físicas, mentais e/ou psicológicas que evidenciam de forma significativa a diferença. Historicamente, não estamos habituados ao convívio com pessoas que apresentam diferenças significativas.

Segundo Amaral (2002), pessoas com diferenças significativas são aquelas que se afastam, de acordo com critérios estatísticos físicos, culturais e sociais, da maioria da população. Considerando que estamos em 2009 e que, somente nas últimas décadas, a discussão sobre a importância da valorização da diferença para o nosso desenvolvimento se acentuou, podemos entender o “choque” que o convívio com a diferença ocasiona. Além desse fato, embora todos saibam que ser diferente é condição inerente do ser humano, a busca pela semelhança parece oferecer uma “pseudo” segurança no estabelecimento de nossas relações e em nossas práticas profissionais.

Um fator que colabora ainda mais para que os educadores se sintam “despreparados” para educar pessoas com deficiência, é a persistência de uma concepção de deficiência

pautada no modelo médico¹², que ainda vem orientando as práticas especiais de escolarização de pessoas com deficiência. Um processo que vem desde o surgimento das instituições especializadas de ensino e só apresenta, mais recentemente, algumas mudanças a partir do início do movimento em favor da construção de processos de educação e de práticas inclusivas.

No modelo médico, a deficiência era vista como algo que deveria ser “curada” ou minimizada ao máximo, para que a pessoa com deficiência tivesse condições de desenvolvimento, aprendizado e participação social o mais próximo daquilo que era considerado *normal* para a maioria das pessoas. Os educadores especializados deveriam ter procedimentos técnicos específicos para educar essas pessoas.

Penso que essa cultura educacional de pessoas com deficiência contribuiu para que os educadores das escolas regulares considerassem que não são profissionais especializados nem possuem os conhecimentos necessários para trabalhar com essa população (CARLOTA, 2004).

Freqüentemente, ouvimos de professores de escolas regulares que os profissionais que trabalham com educação especial (qualquer que seja sua função profissional) “escolheram” e se formaram para trabalhar com essas pessoas e, portanto, têm o conhecimento necessário que falta aos demais.

Considero que a proposta de educação e práticas inclusivas é perturbadora para a nossa formação individual e profissional. Diante dela, é preciso não apenas rever tudo aquilo que até hoje foi construído e determinado individual e socialmente, mas também e sobretudo, nos implicar como sujeito diante dessas mudanças. E essa é não é uma tarefa fácil. No convívio com a diferença, é preciso enxergar em nós mesmos tudo aquilo que nos ameaça e nos afasta do outro.

Segundo Crochik (1997, p. 14),

[...] quanto maior a debilidade de experimentar e de refletir, maior a necessidade de nos defendermos daqueles que nos causam estranheza. E isso ocorre - e nunca é demasiado repetir - porque o estranho é demasiado familiar. Como Freud (1975) pôde mostrar, o medo frente ao desconhecido,

¹² Apesar de estarmos em um movimento em favor da construção de processos de educação e práticas inclusivas, ainda há muitos profissionais e instituições que têm suas ações orientadas por esse modelo.

ao diferente, é menos produto daquilo que não conhecemos, do que daquilo que não queremos e não podemos re-conhecer em nós mesmos através dos outros.

Reconheço como é difícil para o educador – dada a condição de sua atual realidade profissional e por sua formação individual e cultural – ter de identificar em si mesmo suas limitações, sua fragilidade e sua ignorância para com o que desconhece e teme em si. Por esse motivo, ele tenta “se defender” desse conteúdo, justificando que não se sente “pronto” e está despreparado para lidar com a oferta de uma educação para todos os alunos, independentemente de suas características. Esse educador reivindica uma preparação prévia, para que, somente depois, inicie a inclusão de alunos com deficiência, por exemplo. E ele demanda conhecimento sobre as deficiências, sobre o modo como lidar com elas e quer saber quais atividades devem ser oferecidas para cada tipo de aluno com deficiência, quais materiais pedagógicos são mais adequados.

O educador afirma que não tem condições estruturais e recursos metodológicos para realizar esse trabalho e se queixa da superlotação das salas de aula, da falta de horário para preparar aulas e materiais necessários. Suas queixas apontam para a falta de estrutura física, de recursos humanos, de recursos materiais, a falta de apoio da direção/coordenação/de outros profissionais da escola, pela falta de apoio da família, de especialistas, do governo, entre outras “faltas” que poderiam ser apontadas.

Considero serem legítimas várias dessas reivindicações e queixas, sobretudo, aquelas que se referem à falácia do nosso sistema educacional e à necessidade de uma estrutura educacional que promova a valorização profissional, a experiência e um espaço contínuo de formação profissional no cotidiano das práticas educativas.

Nesta pesquisa, o foco de interesse e de necessidade de estudo incide especificamente sobre a formação do educador com vistas a construção de práticas inclusivas. E essa formação não pode ser entendida como uma “preparação”,¹³ uma vez que considero ser a vivência cotidiana com a diferença subsidiada por um processo de formação que possibilite a escuta e a construção singular de cada educador, é que se constituiu em uma possibilidade de nos sentirmos mais seguros e com recursos para atuar diante dessa realidade.

¹³ Sentidos ligados aos termos presentes no campo da formação de educadores são, brevemente, problematizados no item 2.2.1.

Considero que os processos de formação têm de mobilizar recursos possíveis para lidarmos com as diferentes situações que ocorrem num sistema complexo, tal como consideramos o contexto de uma educação inclusiva. (AMARO, 2004; MACEDO, 2001).

E entendo que a simples transmissão de conteúdos considerados “teóricos, técnicos, científicos” não dá conta de formar alguém para as especificidades destes processos que costumam ocorrer nos contextos de ensino-aprendizagem.

Por tudo isso, ainda destaco que mesmo que se trabalhe com os saberes mais específicos, sempre nós iremos nos ver com a impossibilidade da existência de um “saber total” a respeito de quaisquer assuntos; tendo em vista a singularidade apresentada pelos sujeitos, como bem destaca Mrech (1999c).

Grande parte dos educadores atuais foram alunos de escolas seletivas. A lógica principal desse tipo de escola é o agrupamento de alunos e conteúdos pela semelhança, por atributos comuns, por meio da classificação, explica Macedo (2005). Nessa escola, supunha-se que bastava aprender uma forma de ensinar os alunos que ela seria a mesma ou “bem parecida” a ser aplicada em contextos equivalentes. O que era bom para um seria também bom para todos os outros, já que se partia do pressuposto de que eles seriam considerados semelhantes. E os distintos ou diferentes não tinham a chance de estudar nas escolas regulares – principalmente as pessoas que apresentavam deficiências. Sem falar no caso dos alunos que eram repetentes crônicos e também eram esquecidos ou expulsos pelo sistema.

Considero que a dinâmica de relação baseada na semelhança corrobora significativamente para termos nossos recursos emocionais e cognitivos paralisados diante da presença de alunos que fogem do perfil da maioria dos outros.

Essa “constatação” pode justificar alguns dos inúmeros problemas encontrados por educadores que foram formados pelo princípio da semelhança, bem como do dever que eles acreditavam ter de ensinar a seus alunos conteúdos valorizados socialmente por meio de técnicas de reprodução e de transmissão de conteúdos. Desse modo, posso compreender as razões de muitos dos educadores se sentirem “despreparados” ao pretender ensinar a todos os alunos, independentemente do fato deles terem deficiência ou não.

Penso que um dos fatores que nos levam a ficar paralisado diante de situações que fogem daquelas com que estamos habitualmente acostumados a lidar “é menos o medo do

desconhecido do que o medo da perda do que já se conseguiu estruturar”. (CROCHIK, 1997, p. 50).

Outro aspecto, que considero uma das conseqüências do anterior, refere-se à pouca autonomia que encontramos nos educadores em relação às suas práticas profissionais. Aquela escola que esperava de seus alunos a reprodução do que haviam aprendido com seus professores não favorecia a que eles estabelecessem relações, a partir da utilização de seus próprios recursos, para que construíssem novas possibilidades diante das situações vividas.

As minhas aulas da educação básica, cursada nos anos de 1980, expressam essa afirmação: nas disciplinas de Português, Geografia, História, Ciências, o modelo central de abordagem dos conteúdos era ler o ponto do livro – ou ouvir o professor dissertar sobre o que ele continha. O passo seguinte consistia em responder às questões propostas pelo livro didático. Essas questões seguiam o esquema “pergunta” e “resposta”. E essas eram sempre encontradas no corpo do texto central e deveriam ser repetidas.

Desse modo, o princípio era: para toda pergunta, há uma resposta que já foi respondida anteriormente pelos saberes socialmente reconhecidos e “científicos”. A elaboração de hipóteses, o estabelecimento de relações e a criação de novas respostas não eram incentivados. Essa lembrança é trazida ao presente de forma dura e até caricaturizada, porque a considero representativa de uma concepção de ensino que acredita ser já de domínio de quem ensina tudo o que deve ensinar. Nessas condições, o saber já está consolidado e o aluno tem que incorporá-lo tal como ele se apresenta. Por esse motivo, quem sabe é o professor e quem aprende é o aluno.

Mrech (1999c) considera que o educador, muitas vezes, fica preso aos saberes expostos, aos saberes cristalizados. O que o leva a pensar que existirá sempre “um Outro/outro”¹⁴ ou um saber que lhe dará a resposta certa. No primeiro caso, o educador espera encontrar suas respostas no saber do Outro da cultura. No segundo, na crença de que

¹⁴ Há uma diferença, para a psicanálise, do que denomina de “Outro” e “outro”. No primeiro caso o Outro se desdobra em o Outro social, o Outro primordial, ou até mesmo o Outro constituído internamente pelas cadeias de significantes do sujeito. O Outro social tem a ver com todo o circuito social que o cerca, com os seus próprios saberes, com aquilo que aprendeu. O Outro Primordial tem a ver com as marcas deixadas por sua estrutura familiar. O Outro da cadeia de significantes tem a ver com o processo de constituição enquanto sujeitos e a forma como os saberes foram se tecendo. No segundo caso (“outro”), com a relação dos sujeitos frente ao outro da semelhança, com o seu próximo. As idéias tecidas sobre a delimitação do que é denominado de “Outro/outro”, para a psicanálise, tiveram, fortemente, a contribuição de minha orientadora, professora Leny Magalhães Mrech.

“alguém” lhe dará a resposta que ele necessita. Com isso, muitas vezes ele se desimplica da possibilidade de tecer o seu próprio saber.

Quando o educador constata a insuficiência desses saberes prévios, surge muitas vezes nele uma reação de angústia. “A angústia, para a psicanálise, não é uma reação qualquer. Ela é uma reação que surge no sujeito quando ele se aproxima do real. Daí, Lacan dizer que, em muitos dos seus textos, que a angústia é a única emoção que não engana”¹⁵.

Mrech (1999c) destaca o quanto os educadores costumam se ater às estruturas de alienação no saber. Principalmente aquelas que são as estruturas sociais de alienação no saber. Estas são aquelas pautadas nos saberes estandarizados, pautadas nos hábitos e estereótipos e que não favorecem o contato com o novo, com a diferença nem com o desafio.

Compartilho com a suposição trazida por Mrech (2005) de que os educadores, talvez, não saibam o que é educar e/ou têm muitas dificuldades na realização desse ato diante dos contextos educativos atuais.

Por tudo isso, acredito que os educadores necessitam de uma formação em que eles possam se constituir sujeitos e, conseqüentemente, se implicar em um mundo em constante movimento.

Considero que não adianta “culpar” os educadores pelo sentimento de insuficiência dos recursos, mas entendo que devemos “responsabilizá-los” por sua formação, para que eles possam escolher os conteúdos que eles desejam trabalhar e a forma como desejam estruturar o seu processo. Acredito que com isso seja mais fácil eles, posteriormente, incentivarem também nos alunos o desejo de saber e questionar o mundo, ao percebê-lo como incompleto e inacabado.

Penso que se o educador ficou preso em imagens estereotipadas sobre o que é educar e como educar, cunhadas pela cultura tradicional, devemos repensar os processos de formação, de modo a favorecer a constituição do *sujeito educador*.¹⁶

¹⁵ Considerações realizadas pela professora Leny Magalhães Mrech no contexto de orientação desta pesquisa.

¹⁶ No itens 2.1.4 “Uma leitura psicanalítica” e 2.2.4.1 “Constituição do sujeito educador”, a idéia de *sujeito educador* será trabalhada. A hipótese é a de que a constituição do educador como sujeito singular – aquele que constrói seus saberes textuais a partir da realidade em que vive – é uma necessidade, para que ele possa construir práticas inclusivas.

Lacadée (1999) aponta para como o discurso da ciência colabora para um regime de uniformização dos sujeitos. Para tanto, utiliza a expressão “criança generalizada”, trazida de Lacan em seu Discurso de Encerramento, para apontar que esse discurso estigmatiza, segrega e não possibilita a emergência do que é próprio a cada sujeito. Essa lembrança adverte para a necessidade de não fazermos o mesmo com os educadores, isto é, generalizá-los em um discurso de insuficiência, despreparo e incompetência.

Mrech (2004, p.7) coloca a necessidade da introdução de modalidades de trabalho com os professores “que atendam suas especificidades enquanto sujeitos participantes da cultura”. Considera fundamental que “o professor possa criar, se formando de dentro para fora. Que ele mesmo possa comandar o seu processo a partir das suas escolhas e necessidades”.

Diante dessas considerações, questiono: Quais modalidades de trabalho de formação são mais próximas, respeitadas e podem atender as especificidades dos educadores como sujeitos participantes da cultura? Como possibilitar a constituição do *sujeito educador* em um processo de formação destinado a educadores? Que procedimentos se utilizam nesse processo? Como respeitarmos o tempo necessário para a constituição do *sujeito educador* e, ao mesmo tempo, a necessidade de que esse atue num contexto em constante mudança e heterogêneo?

Assim sendo, considero que devemos verificar e problematizar como se dá, na prática, uma formação profissional. Como questionado anteriormente e reforçado na revisão de literatura, se muito se critica uma visão de formação enquanto transmissão de conhecimentos, como se procede uma formação que trabalhe na perspectiva da construção do saber/conhecimento pelos atores do processo educativo? Que práticas se oferecem para favorecer uma formação que seja, em si mesma, inclusiva?

Embora foi e, em muitas realidades educacionais, ainda é, a escola não pode e não deve ser mais seletiva. A Educação, como um direito de todos os sujeitos, já estava prevista na Declaração Universal dos Direitos dos Homens, de 1948 (OHCHR, 1948) e vem sendo reforçada por documentos e legislações atuais¹⁷.

¹⁷ Textos legais são apresentados ao longo do texto, sempre que oportuno.

Penso que não se pode esperar que todos os educadores atualmente em formação em cursos de graduação concluam seus estudos, para, somente depois poderem realizar práticas de educação inclusiva. Considero que os processos de formação, tão solicitados atualmente por e para que os educadores atuem numa perspectiva inclusiva, devam se dar articulados à teoria e à prática no cotidiano. Entendo que a formação só ocorre por meio de vivência das situações com a implicação dos envolvidos, na tentativa de um diálogo que relaciona, necessariamente, a teoria e a prática. Devemos colaborar para a estruturação dos educadores de ontem e de hoje, oferecendo espaço favorável à construção de seus recursos afetivos e cognitivos, sob a perspectiva de um amanhã incontável. Esse processo é vivo e precisa relacionar todos esses tempos.

Há consenso – na literatura e em trabalhos pesquisados sobre o tema educação inclusiva – a respeito de se reforçar a queixa sobre a falta de “preparação” dos educadores. A partir dessa constatação, são comuns a indicação da necessidade de apoio e de uma formação inicial e contínua para eles. Posso dizer que quase a totalidade de textos sobre educação inclusiva que constam das referências bibliográficas desta pesquisa aponta, direta ou indiretamente, críticas e queixas sobre a falta de “preparo” dos profissionais da educação e sobre a necessidade de investimento em formação profissional para o trabalho com Educação Inclusiva¹⁸.

Por outro lado, em pesquisa bibliográfica realizada no banco de dados Dedalus (USP, 2007), encontramos poucos estudos que cruzam os termos chaves e outros aproximados desta pesquisa – Educação Inclusiva e Formação de educadores/professores, assim como na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR, 2007). Explico mais: embora a literatura e a experiência mostrem relevante necessidade de formação de educadores para o desenvolvimento de práticas inclusivas, são poucos os estudos que se têm dedicado a essa questão. Os trabalhos acadêmicos que mais se aproximam do

¹⁸ Específico, na literatura geral, os trabalhos de: Blanco e Duck (1997), Bueno ([s.d.]), Carneiro (2007), Carvalho (1998, 2000a), Castaman ([s.d.]), Diniz e Rahme (2004), Figueiredo (2002), Fonseca (2003), Glat e Nogueira ([s.d.]), Goffredo ([s.d.]); González (2002), Lima (2006), Mantoan (2001a e b, 2002, 2003a e b, 2006.), Marques (2001), Mazzota (www.educacaonline.pro.br), Mendes (2002), Mrech (1997, 1999a, b e c, 2001a e b), Pacheco (2006), Plaisance (<http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/6.doc>), Prieto (1998, 2003, 2006), Sant’ana (2005), Santos (1997, 2002), Semeghini (1998), Silva (1998), Silva (2001), Vizim (2003) e as pesquisas acadêmicas de: Angelotti (2005), Bastos, M. (2003), Beraldo (1999), Bredariol (2006), Buffa (2002), Capellini (2004), Carneiro (2006), Castro (2002), Carlota (2004), Cordeiro (2003), Costa (2002), Faleiros (2001), Fragelli (2005), Gama (1999), Gianelli (2005), Gonçalves (2006), Leão (2004), Mitsumori (2005), Medeiros (2002), Moraes (2002), Ortiz (2003), Ribeiro (1998), Ross (2000), Silva (2000), Soares (2006), Souza (2002), Tessaro (2005), Viana (2005), Vitta (2004), Vizim (1997), Zanata (2004).

nosso tema, embora tenham objetivos diferentes são os de Capellini (2004), Chicon (2005), Garcez (2004), Ortiz (2003) e Zanata (2004).

Em relação à necessidade de apoio e formação profissional para uma prática inclusiva, podemos encontrar também essa orientação em documentos, tais como: Constituição Federal (BRASIL, 1988), Constituição Estadual de São Paulo (SÃO PAULO, 1989), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996), Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999), Lei Federal nº 10.172 – Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001), Portaria nº 1.794 (BRASIL, 1994).

No Plano Nacional de Educação – o PNE/01 –, encontra-se a consideração de que “a **necessidade de preparação do corpo docente** e do corpo técnico e administrativos das escolas aumenta enormemente” (BRASIL, 2001, Educação Especial, 8.1 Diagnóstico, grifo nosso), considerando a diretriz de que crianças, jovens e adultos especiais devam ser atendidos em escolas regulares.

Nas diretrizes desse PNE/01, na modalidade de Educação Especial, indica-se a “**formação de recursos humanos** com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições” (BRASIL, 2001, Educação Especial, 8.2, Diretrizes, grifo nosso).

E, ainda, no item “objetivos e metas” do mesmo documento, encontramos: “assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e **oferecendo formação em serviço aos professores em exercício.**” (BRASIL, 2001, Educação Especial, 8.3, Objetivos e Metas, grifo nosso). Essas orientações quanto à necessidade de formação profissional sintetizam o direcionamento sob o aspecto da necessidade de formação nos demais documentos acima citados.

Prieto (2003), ao discutir a “formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial”, aponta que:

[...] o fato de as indicações legais convergirem para que os alunos com deficiência, os superdotados e os com condutas típicas, que apresentam necessidades educacionais especiais, sejam matriculados e escolarizados preferencialmente na rede regular de ensino e, mais recentemente, com foco na classe comum, essas impõem (ou, pelo menos deveriam impor) **aos sistemas de ensino a tarefa de capacitar todos os profissionais da educação** para que possam oferecer adequadamente condições educacionais a esses alunos. (p. 139, grifo nosso).

A mesma autora salienta, por meio do questionamento sobre a quem cabe a formação continuada em serviço dos professores em exercício, a responsabilidade da execução desta tarefa pelos sistemas de ensino. Compartilho essa consideração e entendo ser de fundamental importância que os sistemas de ensino adotem uma política de Educação Inclusiva e desenvolvam ações de formação contínua aos profissionais envolvidos, direta ou indiretamente, com a Educação.

Pelo exposto acima, valorizo propostas de formação contínua em serviço e acredito ser indispensável sistematizar o estudo sobre elas. Desse modo, rever a concepção de educação e de formação de educadores é uma necessidade para construirmos práticas inclusivas. O estudo de propostas alternativas de formação é uma das possibilidades para se realizarem reflexões e criar indícios para a melhoria da formação de educadores, porém essa não é uma tarefa simples: é necessário um estudo teórico e metodológico sistematizado e articulado a uma realidade empírica.

A realidade empírica em torno da qual essa pesquisa se desenvolve tem a intenção de contribuir para a construção de práticas inclusivas que respeitem e tenham como sustentação princípios da Educação Inclusiva. Nem todos os sujeitos que participam do trabalho de formação e que compõe o campo empírico desta pesquisa, são profissionais que têm como função profissional ser professor. Como veremos no item 3.2, os sujeitos participantes da ação de formação pesquisada são, além de professores, auxiliares do desenvolvimento infantil e a vice-diretora de uma escola estadual, além de profissionais da área da saúde.

Esse fato se justifica porque a intenção da equipe coordenadora do trabalho é a de mobilizar não apenas os envolvidos diretamente com a escolarização, mas também, aqueles envolvidos em outros segmentos sociais, para que práticas inclusivas sejam construídas e, assim, contribuam para a construção da Educação Inclusiva e, conseqüentemente da Inclusão Social. Por esse motivo, o trabalho de formação em questão tem a intenção de contribuir para a construção de **práticas inclusivas** por parte de **todos** os sujeitos envolvidos.

Trabalhar para a construção de **práticas inclusivas** – sustentadas por princípios de Educação Inclusiva que podem orientar profissionais com diferentes funções profissionais – tem também a intenção de marcar a importância de se analisar e poder vir a favorecer os “modos de fazer, de agir, de atuar” inclusivos.

Assim sendo, esta pesquisa se propõe a estudar uma ação de formação contínua de educadores em serviço, orientada para a construção de práticas inclusivas. Ela pretende investigar procedimentos utilizados no processo de formação de educadores. De forma mais ampla, ela discutirá aspectos envolvidos na formação e na prática docente, embora não se restrinja a educadores com a função profissional de professores. Diante desse panorama, este estudo está inserido na linha de pesquisa: **Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares** do curso de pós-graduação, em nível de doutorado, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Como último elemento para justificar a opção de recorte de estudo realizado nesta pesquisa, por ocasião do meu exame de qualificação, a Professora Rosita Edler Carvalho¹⁹ reforçou a escassez que observa na literatura sobre o foco dos procedimentos que podem ser “utilizados na formação de educadores, para que assumam orientação inclusiva em suas ações profissionais”.

1.4 Objeto de Estudo

Até esse momento, deixei anunciado o meu tema geral de pesquisa “Formação de educadores para a construção de práticas inclusivas” e o objeto de estudo: “procedimentos utilizados em uma ação de formação contínua de educadores em serviço cuja intenção é a de se constituir como uma das ações de apoio em favor da construção da Educação Inclusiva e da Inclusão Social”. Especificamente, sobre a ação realizada no Município de Mauá, as OAEDIs – Oficinas de Apoio à Educação Inclusiva: construindo a inclusão social²⁰.

¹⁹ Texto de avaliação elaborado pela Professora Rosita Edler Carvalho sobre o exame de qualificação desta pesquisa e oferecido à autora em 13/02/08.

²⁰ No Anexo 1, apresento um breve histórico das ações de apoio à Educação Inclusiva e à Inclusão Social no Município de Mauá – região do grande ABC de São Paulo – e a emergência das OAEDIs como uma dessas ações de apoio. Essa ação de formação será apresentada detalhadamente no Parte 4, por ser sua análise o foco específico desta pesquisa.

Para precisar o objeto de estudo desta pesquisa, se faz necessário realizar alguns questionamentos e considerações sobre a idéia de procedimentos com a qual trabalho na pesquisa.

Para iniciar, questiono o quê e o como – no cotidiano do trabalho de formação – pode ser feito e oferecido para que os princípios inclusivistas sejam respeitados e “encarnados” e, assim, “poder vir a” favorecer práticas mais inclusivas por parte dos educadores?

Uma advertência é necessária a partir desse questionamento: o quê e o como é oferecido, no processo educacional, a um sujeito pode ou não favorecer o seu aprendizado.

A partir da contribuição de uma leitura da psicanálise à educação (FERREIRA, 2001; MRECH, 2005; e SOUZA, M. 2005), é sempre o sujeito que tece o seu conhecimento, seu saber e seu aprendizado. Desse modo, apesar de os processos educacionais deverem ter uma intencionalidade educativa e desejarem provocar uma formação baseada em determinados princípios, o efeito das ações nos sujeitos não é controlado. Assim sendo, a utilização da condicional “poder vir a” é uma necessidade, em detrimento dos termos “irá, contribuirá, fará etc”. Considero que esses últimos termos possam fechar e limitar o processo de aprendizagem.

Mas, então, se não se pode controlar o efeito do que e do como é feito nos trabalhos de formação, por que questioná-los? Justamente, para contribuir ao “desprendimento” de educadores de educadores e dos próprios educadores de formas padronizadas e homogeneizadoras, tão criticadas na atualidade (ANASTASIOU; ALVES, 2006; CARVALHO, 2000; FIGUEIREDO, 2002; MANTOAN, 2002, 2003a e b; MARQUES, 2001; MRECH, 1999b, 2005, entre outros). Considero necessário “olhar”, “observar”, “identificar” e “analisar” **o que é feito e como é feito no interior dos processos educacionais.**

Constatei, no decorrer desta pesquisa, poucas referências direta ao termo *procedimento* – tal como eu o entendia nos momentos iniciais do percurso da pós-graduação – na área específica na qual essa pesquisa está inserida: didática, teorias de ensino e práticas escolares. Verifico que o termo tem sido tratado como similar a metodologia, técnica, estratégia e, às

vezes, à dinâmica.²¹ Esse fato contribuiu para reforçar a necessidade de delimitar o que denomino de procedimento no contexto desta pesquisa.

Ao lado dessa constatação, percebi que não era uma tarefa simples realizar essa delimitação e identificar procedimentos no cotidiano das práticas educativas. Observei que o termo apresenta sutilezas que podem orientar sua análise com diferentes princípios e encaminhamentos. Essas podem ser mais ou menos coerentes com os princípios que venham a orientar a construção de práticas inclusivas.

Na psicanálise, não encontramos a idéia de procedimentos presente, porque ela se preocupa em delimitar princípios éticos. Esses dizem respeito à consideração de que o sujeito e suas determinações inconscientes impulsionam para suas experiências (FORBES, 2004). Desse modo, infiro que os modos de fazer do sujeito, segundo uma visão psicanalítica, são orientados por princípios que colocam o sujeito como eixo de referência nas suas práticas.

Assim sendo, teço algumas considerações acerca do termo procedimento buscando elementos para compor uma delimitação para o mesmo no contexto desta pesquisa²².

Segundo o dicionário eletrônico Houaiss (INSTITUTO HOUAISS, 2001), procedimento é:

[...] substantivo masculino; ato ou efeito de proceder; **maneira de agir, modo de proceder**, de portar(-se); conduta, **comportamento**; **1 modo de fazer** (algo); **2** técnica, processo, método. Ex.: p. de análise química; **3** Rubrica: termo jurídico. forma estabelecida por lei para se tratarem as causas em juízo e para o cumprimento dos atos e trâmites do processo; Etimologia: proceder + -mento; com alt. da vogal temática -e-> -i; ver -ceder; f.hist. sXV procedimento, sXV proçedimento²³.

Nas acepções que se aproximam do termo procedimento, no mesmo dicionário, encontramos que proceder é:

²¹ Anastasiou e Alves (2006) apresentam uma valiosa discussão sobre estratégias de ensinagem motivadas pela necessidade de superar a forma tradicional de relação entre professor, alunos e conhecimento e ir em busca de modos de “fazer aulas” – em parceria – situados num contexto relacional.

²² Além da consulta a dicionários, literatura geral e específica, base de informações na internet, pedi a contribuição de amigos e colegas de profissão e de pesquisa para me falarem ou escreverem o que entendiam por “procedimentos”, de acordo com a área de atuação de cada um. Agradeço muito a rica colaboração de cada um deles ao diálogo oportunizado para elaborar as idéias aqui apresentadas.

²³ A citação dos exemplos objetiva auxiliar a aproximação do termo a situações concretas e percebemos a sua amplitude de utilização em diversos contextos.

[...] verbo transitivo indireto. 1 ter como **ponto de partida** (um lugar); vir, provir. Ex.: as tropas que procediam da França levaram dois dias para chegar; 2 ter **origem**; originar-se, provir. Ex.: essa palavra procede de um vocábulo árabe; 3 ser descendente; descender, provir. Ex.: ele procedia de família nobre portuguesa; 4 levar a efeito; **realizar, efetuar, fazer**. Ex.: p. à contagem dos pontos; intransitivo 5 ter seguimento, prosseguir. Ex.: a manifestação procedeu apesar da intervenção policial; intransitivo 6 **conduzir-se (de determinada maneira)**; **agir, atuar**, haver-se com. Ex.: ele procede com inteligência; intransitivo; 7 **portar-se de determinada maneira**; ter um certo procedimento. Ex.: <p. bem> <p. mal>; intransitivo 8 mostrar-se verdadeiro; **justificar-se**. Ex.: a sua acusação não procede; transitivo indireto; 9 **levar a efeito; fazer, executar, realizar**. Ex.: p. à investigação; transitivo indireto e intransitivo 10 (1899) **iniciar e dar prosseguimento a (ação, processo etc.)**. Ex.: <procedeu a um inquérito> <procedeu contra traficantes> <embora com razão, não quer p.>; substantivo masculino 11 **modo de agir ou de ser**; procedimento, comportamento. Ex.: um indivíduo cujo p. pauta-se por características próprias; Etimologia: lat. *procédo*, *is*, *cessi*, *cessum*, *dère* 'ir na frente, avançar, progredir, sair de, aparecer; crescer, desenvolver-se; aparecer, nascer; suceder, acontecer; ter bom êxito, sair-se bem; aproveitar a, ser útil para'; ver -ceder; f.hist. sXV *proçedam*, sXV *proçediaa*, sXV *procedra*.

Na área jurídica, a noção de procedimento diz respeito à “coordenação de atos que se sucedem [...] é o meio pelo qual a lei estampa os atos e fórmulas da ordem legal do processo.” (CINTRA; GRINOVER; DINAMARCO, 2000, p. 275).

Na engenharia, procedimento está relacionado a ações para gerenciamento de processos de produção e às etapas necessárias para o desenvolvimento do fluxo adequado de produção.

Na psicologia genética, procedimento diz respeito à seqüência de meios e objetivos encadeados com “vistas a alcançar os objetivos particulares e variáveis” (INHELDER; PIAGET, p. 6). Nesse caso, esses são subordinados à dimensão temporal (porque são realizados local e momentaneamente) e à conjuntural, as quais circunscrevem situações em que necessariamente acontecem. Essas são múltiplas e diversas.

Os procedimentos “se multiplicam e se diversificam sem nenhum limite, visto que é preciso construir novos procedimentos na mesma medida em que há objetivos a alcançar e estes são em número virtualmente ilimitado, pois cada novo problema comporta novos objetivos”. (PIAGET, op. cit., p. 9).

Ao lado dessa justificativa e para considerar a variabilidade dos procedimentos, situa-se o entendimento da natureza múltipla e diversa dos sujeitos. A multiplicidade e a diversidade de situações e objetivos a serem alcançados e a natureza dos sujeitos impõem para que os procedimentos sejam criativos (INHELDER; CELLÉRIER e col., 1996).

Utilizando-se do aporte teórico da psicologia genética de Jean Piaget e colaboradores para discutir o tema de “Estratégias e procedimentos para ensinar e aprender”, Macedo (2008) ensina que, no ensino, as estratégias didáticas (o que se pode dispor em favor dos interesses de ensino) se convertem em procedimentos, quando se está ensinando porque esse ato é indissociável dos alunos. E o mesmo autor aponta também a indissociabilidade entre conteúdos e objetivos propostos nos procedimentos.

Na pedagogia – entendida como campo teórico da prática educacional que inclui a didática da sala de aula nos espaços escolares e as ações educativas da sociedade em geral (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002) – infiro que a idéia de procedimentos está intimamente ligada à de didática.

Para Pimenta e Anastasiou (2002), a pedagogia ocupa-se do metodológico, de procedimentos que dizem respeito ao “modo de ensinar a matéria e o uso de técnicas de ensino” (p. 65). Entretanto, tendo por objeto de estudo a educação como prática social, ela constrói a teoria pedagógica e supera a idéia simplista e reducionista de que seria apenas um modo de ensinar a matéria e o uso de técnicas de ensino. A pedagogia tem o ensino como objeto de investigação e, atualmente, é tratada como atividade complexa e prática social viva. Segundo essas autoras, a didática “investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação mediante o ensino.” (p. 66) e se refere a

[...] **finalidades do ensinar** dos pontos de vista político-ideológicos (da relação entre conhecimento e poder, conhecimento e formação das sociedades), éticos (da relação entre conhecimento e formação humana, direitos, igualdade, felicidade, cidadania), psicopedagógicos (da relação entre conhecimentos e desenvolvimento das capacidades de pensar e sentir, dos hábitos, atitudes e valores) e os propriamente didáticos (organização dos sistemas de ensino, de formação, das escolas, da seleção de conteúdos de ensino, de currículos e organização dos percursos formativos, das aulas, dos modos de ensinar, da avaliação, da construção de conhecimentos). (p. 67, grifos nosso).

Esse entendimento da didática me faz inferir que os procedimentos educacionais estão relacionados a ações articuladas a fundamentos (origem e composição), condições (contexto específico e geral dos envolvidos no processo), finalidades (fins a que se destinam) e modos de realizar as ações educativas (diversidade, pluralidade, flexibilidade de ação que envolve a relação educador-sujeito-contexto cultural, social e político).

No trabalho em que discute o significado dos conteúdos procedimentais na aprendizagem, no ensino e na avaliação, Valls (1996, p. 24) aponta coincidências conceituais quando se refere ao termo procedimento como: “conjunto de ações ordenadas, orientadas a alcançar uma meta”.

Para o Prof. José Cerchi Fusari,²⁴ os procedimentos são “formas de agir em dada situação (...) sempre orientados pelo saber técnico/político, mediado pela ética.”.

A Profa. Rosita Edler Carvalho²⁵ considera que procedimento “*é fazer acontecer* tendo como origem a intenção de quem faz, como meio - os atos e recursos para realizar - e como finalidade o alcance dos objetivos de quem iniciou a ação, esperando-se que os meios sejam procedentes, no sentido de adequados, convenientes ao que se pretende.”. (grifos em *italico* da autora).

A idéia de procedimentos está presente no cotidiano da prática da terapia ocupacional. Esta se dá no estabelecimento da relação triádica entre terapeuta/atividades/sujeito alvo de intervenção (BENTTON, 1994). Benetton (1994, p. ii) denomina de “procedimentos terapêuticos sua forma de atuação clínica”. As atividades como elemento presente, constantemente, nessa relação traz, em si, a idéia que para serem desenvolvidas, elas demandam um acontecer, um fazer, uma ação. O acontecer, o fazer, a ação implica em “modos de”. Isto é, a atividade de pintura, por exemplo, tem diferentes “modos de” serem realizadas. Na terapia ocupacional utilizamos essa variedade de “modos de” para favorecer algum desenvolvimento no sujeito com quem trabalhamos com vistas a sua inclusão nas atividades cotidianas e sociais. Durante o processo terapêutico e educacional, utilizamos

²⁴ Resposta redigida por e-mail (em 8/9/08) sobre o significado do termo “procedimento”. José Cerchi Fusari é Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e foi meu professor no programa de pós-graduação da FEUSP.

²⁵ Resposta redigida por e-mail (em 13/09/08) sobre o significado do termo “procedimento”. A profa. Rosita Edler Carvalho é atuante, estudiosa e autora de diversos livros sobre Educação Inclusiva. Foi parte da banca avaliadora no meu exame de qualificação desta pesquisa.

dentre essa variedade possível, alguns modos específicos dependendo do que a relação entre o terapeuta/atividades/sujeito alvo de intervenção indicarem.

Na terapia ocupacional, então, o processo e os procedimentos de realização de atividades constituem o campo de pesquisa, de investigação, de retenção e de agrupamento de informações que indicarão **caminhos possíveis** de serem trilhados tanto para a manutenção do indivíduo em atividades quanto para prever o estabelecimento da comunicação. Do ponto-de-vista prático, é justamente durante o processo de **realização de atividades** que, com mais facilidade, estabeleço novos rumos para o **fazer**. É até muito comum que eu sugira o abandono ou troca de atividades ao perceber habilidades, dificuldades e interesses ‘por fazer outra coisa’, através de procedimentos. Para mim, as informações obtida dessa forma transforma-se na fonte provedora do caráter educacional da terapia ocupacional. (BENETTON, 1994, p. 37, grifos nosso).

Assim sendo, entendo que, na minha área específica de atuação, minha intervenção é sempre pensada e colocada em ação por meio de procedimentos e esses são as atividades, as ações e seus modos de serem realizadas, em articulação com o que provocou que elas fossem feitas dessa maneira, no contexto em que elas estão sendo efetivadas e ao que elas têm como intenção, ao serem realizadas da maneira específica como estão.

Segundo Tedesco (2007, s/p.),

[...] não se relata um procedimento de terapia ocupacional sem que se apresentem as necessidades da pessoa-alvo da intervenção (isto inclui os déficits, mas considera-se todo o contexto vivido por essa pessoa), e o que se desenvolve entre o terapeuta ocupacional e o paciente.

Portanto, os procedimentos são sempre singulares a cada relação específica entre os envolvidos no processo terapêutico e educacional e alvo de construção constante na nossa prática profissional.

Entendo que essas são razões as quais me motivaram a analisar, nesta pesquisa, os procedimentos utilizados no trabalho de formação ao qual faço parte e entender o termo “procedimento” no sentido que minha profissão e formação específica me trouxe como contribuição.

Incorporando a esse sentido, sentidos comuns e complementares apresentados nessa breve investigação sobre o termo procedimento delimito, então, a idéia de procedimentos com a qual trabalho nesta pesquisa como sendo ações, atividades e comportamentos realizados e expressados de maneiras específicas. Eles são articulados e organizados em função de princípios e finalidades estabelecidas pelas necessidades / possibilidades / contexto vivido pelos sujeitos envolvidos.

Especificando para a área educacional, considero que os **procedimentos são ações/atividades/comportamentos/formas de se organizar e acionar a movimentação da construção do saber, do processo de aprendizado. Eles são articulados e organizados em função dos princípios de educação e das finalidades estabelecidas pela articulação de necessidades/possibilidades/contexto temporal, espacial, cognitivo, afetivo, cultural, social, político vivido pelos sujeitos envolvidos.**

Essa delimitação do que entendo por procedimentos traz como objeto de estudo **o quê** (ações/atividades/comportamentos/recursos), o **como** (os modos de), o **por quê** (os princípios/o que provoca o fato de ser dessa maneira) e o **para quê** (finalidade/objetivos/o que se pretende) é realizado em uma ação de formação contínua de educadores em serviço, orientada para a construção de práticas inclusivas.

1.5 Objetivos

A constituição do sujeito educador e a construção da sua autonomia são condições indispensáveis para que esse possa vir a construir práticas inclusivas, assim como a revisão de princípios, valores e concepções educacionais que permeiam a prática educativa, a estrutura na qual essa se efetiva e os procedimentos utilizados por educadores no processo de ensino-aprendizagem.

A formação em serviço na rede pública de educação pode ser um meio de rever princípios educacionais e procedimentos utilizados nos processos educativos. Além disso, pode constituir-se num espaço de criação e invenção de novas formas para se educar e lidar com a heterogeneidade de contextos de educação que se pretendem inclusivos.

Em minha experiência de trabalho, percebo que discutir e problematizar o processo de construção de práticas inclusivas, mediados por situações trazidas pelos educadores sobre o cotidiano e sobre as atividades desenvolvidas, é um caminho promissor em direção à mudança. À medida que o educador fala sobre a vivência de situações ocorridas na sua prática profissional, ele tem possibilidade de colocar em movimento os seus recursos já constituídos para lidar com tais situações. E ele tem igualmente possibilidade de observar e analisar cada uma em sua singularidade e estabelecer relações para lidar com elas, além de ter a possibilidade de entrar em contato com suas crenças e fazeres. O educador conta também com a possibilidade de mobilizar seu potencial criativo e inventar novas formas de se relacionar, atuar e propor atividades mais significativas para as pessoas com quem trabalha.

Assim sendo, considero necessário que procedimentos utilizados em propostas de formação de educadores estejam articulados à princípios que possam vir a nortear a construção de práticas inclusivas. Baseada nessas considerações e na introdução realizada, tenho como objetivo geral da pesquisa:

- Analisar os procedimentos utilizados numa ação de formação contínua em serviço, cuja intenção é contribuir para que os educadores construam práticas inclusivas, a partir da identificação “do quê”, “do como”, “do para quê” são realizados e sua articulação com o “por quê”, isto é, com princípios de formação de orientação inclusiva.

E, como objetivos específicos, me proponho a:

- Evidenciar princípios gerais de formação de educadores que possam vir a contribuir para a construção de práticas inclusivas, a partir do levantamento de aspectos centrais para essas, advindas da articulação interdisciplinar de leituras teóricas sobre Educação Inclusiva, Formação de Educadores e de dados empíricos desta pesquisa;

- Apresentar possíveis efeitos dos procedimentos em análise nos sujeitos envolvidos nesta pesquisa e temas/discussões presentes em contextos de formação com vistas a construção de práticas inclusivas;
- Contribuir para a realização de procedimentos de formação contínua em serviço articulados a princípios, valores e concepções para a construção de práticas inclusivas.

2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS

2.1 Educação Inclusiva

Nos últimos treze anos, tenho me dedicado a estudos sobre Educação Inclusiva, por atuar em propostas de trabalho que visam contribuir para a construção de práticas de educação e participação social inclusivas. Ao longo desse tempo, percebo, na literatura sobre o tema, vários pontos de convergência de “idéias gerais” que o permeiam, porém três fatos trazem a necessidade de detalhar princípios, conceitos e valores relacionados à Educação Inclusiva neste trabalho, os quais descrevo a seguir:

1º. Nos últimos anos, temos um aumento crescente de produções teóricas e estudos sobre Educação Inclusiva no Brasil, sobretudo, a partir de 2000. Entretanto, apesar do aumento de trabalhos sobre o tema, considero esses números ainda pequenos diante da necessidade de aprofundamento de estudos nesse campo, o qual exige mudanças significativas em nossos valores, conceitos, princípios e práticas.

Especificamente, sobre a relação da Educação Inclusiva e formação de educadores, no recorte de tema que mais se aproxima ao desta pesquisa, encontramos apenas trabalhos de Capellini (2004), Chicon (2005), Garcez (2004), Ortiz (2003) e Zanata (2004), o que nos alerta para o fato de quão pouco é ainda estudada a Educação Inclusiva na perspectiva de formação de educadores.

2º. No contato direto com os educadores no trabalho de apoio à Educação Inclusiva e em relação à inclusão social que realizo, percebo que as idéias gerais sobre esse tema estão, paulatinamente, sendo popularizadas, porém, às vezes, essa popularização fica marcada com jargões, e não corresponde necessariamente a uma mudança na prática profissional.

Exemplifico essa afirmação com uma das falas recorrentes de professores: “Dizem que, na Educação Inclusiva, o aluno é de responsabilidade de todo mundo da escola, mas, na prática, não é isso o que acontece. Fica tudo por conta do professor.”

Entendo que especificar princípios, conceitos e valores é necessário para verificar suas articulações com o que é realizado em contextos já existentes de formação de educadores em

serviço, bem como, para servirem de eixos de referência para a realização de procedimentos que tenham a intenção de contribuir para a construção de práticas inclusivas.

3°. Em um trabalho de pesquisa, precisamos apresentar os marcos teóricos que embasam todo o caminho da pesquisa e articulá-los ao material empírico. Por esse motivo, é necessário apresentar princípios, conceitos e valores relacionados à Educação Inclusiva – os quais, conjuntamente com formação de educadores, formam o tema central desta pesquisa.

O percurso nesta parte será, no primeiro momento, trazer dados sobre o histórico do movimento em favor da construção da Educação Inclusiva. No segundo momento, farei uma síntese dos enunciados sobre o tema já elaborados por autores, baseados no processo histórico, na legislação e em fundamentos gerais que norteiam a discussão sobre o tema nacional e mundialmente. Posteriormente, no terceiro momento, apresentarei uma síntese da leitura construtivista sobre Educação Inclusiva, a qual constitui o recorte específico de análise na minha dissertação de mestrado (AMARO, 2004).

O quarto momento será realizar leituras sobre Educação Inclusiva em sua articulação com a psicanálise. O momento seguinte, o quinto, deverá acrescentar algumas articulações sobre o tema, mediante discussão sobre outros autores estudados no meu percurso da pós-graduação. O sexto e último momento será apresentar contribuições da minha área específica de formação profissional, terapia ocupacional, ao campo da Educação Inclusiva.

Como exposto na apresentação deste trabalho, pretendo apresentar e relacionar diferentes possibilidades de tratar o tema, além de analisar o material empírico. O desafio de articular a diversidade e a contribuição interdisciplinar de diferentes leituras pretende ser uma contribuição “na prática” de uma pesquisa que pretende ser, em sua essência, inclusiva.

2.1.1Histórico

Recupero alguns aspectos sobre as origens da Educação Inclusiva que serão úteis à compreensão do fato de essa qualidade de educação estar intimamente ligada à educação de pessoas com deficiência e/ou com outras condições atípicas do desenvolvimento, embora não deva restringir-se a ela.

As pessoas com marcas físicas, mentais, psíquicas, culturais e sociais – nos mesmos aspectos ou em suas variadas combinações – que divergem da maioria das características das demais, passam por situações mais ou menos excludentes na história da humanidade. Parece que quanto mais nítida a divergência, mais excludentes são as situações vividas – pelo menos, por enquanto.

Como já exposto anteriormente, considero que as pessoas com deficiência apresentam marcas significativas que explicitam diferenças, por exemplo, uma pessoa que não enxerga mostra uma diferença bem significativa na forma de entrada das informações sensoriais em relação àquelas de pessoas que enxergam. E não é possível disfarçar essa diferença: a condição de alteridade é explicitada nesse caso e em outros de diversos tipos de deficiência.

Pode-se afirmar que as deficiências não puderam ser escamoteadas na história da humanidade. A convivência com as deficiências reflete uma série de processos de exclusão que outras pessoas com diferenças significativas passaram – e ainda passam. Do não-direito à existência – quando eram levadas à morte na Antiguidade (AMARAL, 1995) e nos campos de extermínio nazistas, as pessoas com deficiência ilustram os processos de segregação e de luta pela inclusão de muitas minorias que compõem a vida social. Esse processo vai desde o direito à sobrevivência em ambientes confinados/asilares, passando pela participação em alguns espaços sociais e educacionais exclusivamente “especializados” para elas. Sem contar também o seu direito de participar dos *espaços regulares* da sociedade, desde que desenvolvam habilidades, conhecimentos e comportamentos similares aos demais, chegando até a conquista do direito de pertencer e atuar no contexto educacional e social, sendo respeitado em sua singularidade e na diferença.

Nesse panorama, constatamos que pessoas com deficiência e/ou com outros transtornos do desenvolvimento são parte expressiva da população excluída do contexto social e, particularmente, do educacional e participam de movimentos para a sua inclusão nesses.

A Educação Inclusiva emerge no contexto mundial como um movimento que reivindica o direito de que a educação dessa parcela da população aconteça em espaços educacionais regulares, sendo respeitadas em suas necessidades individuais e enriquecidas nas suas possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem.

Pioneiro na oficialização desse processo, os Estados Unidos da América viu crescer o movimento por direitos civis na década de 1970, o qual culminou com a promulgação do Ato

da Educação para Todas as Crianças Portadoras de Deficiência de 1975/PL 94-142 (STAINBACK e STAINBACK, 1999).

Espanha, Itália, Comunidade Britânica, França, Canadá e Brasil, dentre outros países, também propuseram nas últimas décadas medidas legais que colocassem a Educação Inclusiva como prerrogativa na educação de pessoas com deficiência e/ou com outros transtornos do desenvolvimento.

Entretanto o termo Educação Inclusiva surge a partir da Conferência Mundial de 1994 da UNESCO sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha. Essa conferência foi responsável pela elaboração da Declaração de Salamanca, considerado um dos mais importantes documentos legais na proposição de que a Educação Inclusiva deva ser almejada pelos sistemas de ensino de todo o mundo²⁶.

Essa Declaração discorre sobre princípios, políticas e práticas em Educação Especial e, para ser formulada, os delegados que compuseram sua equipe de elaboração recorreram a outras declarações das Nações Unidas, para assegurar que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional (UNESCO, 1994).

Apesar de partir do encontro de pessoas que tratavam da melhoria da qualidade de vida e da educação de pessoas com deficiência, a Declaração de Salamanca explicitou princípios de educação que deveriam ser considerados para todas as pessoas. Muitos deles já haviam

²⁶ Outros documentos apontam – direta ou indiretamente – o direito a uma educação sem discriminação e de qualidade às pessoas com deficiência. Dentre eles, estão a Declaração Universal dos Direitos Humanos, da ONU/1948; a Declaração dos direitos das pessoas mentalmente retardadas – da ONU/1971; a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes – ONU/1975; a Carta para a Década de 80 – ONU/1980; a Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência – 1983/1992; a Conferência Mundial sobre Educação para Todos – ONU / 1990; Normas sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência – ONU / 1993; Declaração de Manágua – 1993; a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiências – Guatemala/1999; a Declaração de Washington – 1999; a Declaração de Caracas – 2002; a Declaração de Sapporo - Japão / 2002; o Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência – 2002; o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência – 2003; o Ano Iberoamericano da Pessoa com Deficiência – 2004. Em termos nacionais destacamos: Constituição Federal – 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente – 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais (adaptações curriculares) – MEC/1998; o Decreto nº. 3.298 – 1999; o Plano Nacional de Educação – 2001; as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – 2001; o Decreto nº. 3.956 – 2001; o Parecer CNE (Conselho Nacional de Educação)/CEB (Câmara de Educação Básica) nº.17 – 2001; o Decreto nº. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Além de documentos citados em *Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?* (GIL/REDE SACI, 2005). Mais recentemente, ocorreu a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*: Protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (COORDENADORIA, 2007) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008).

sido tratados em outros documentos legais importantes historicamente, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (WCEFA, 1990). E todos foram baseados em experiências de países participantes da Conferência. O princípio que orienta a Estrutura de Ação proposta na Declaração de Salamanca é o de que:

[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto dessa estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isso levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (UNESCO, 1994, s/p.).

É fundamental contextualizar, do ponto de vista histórico, a Declaração de Salamanca porque considero que ela tem – juntamente com as considerações sobre a explicitação da exclusão sofrida por pessoas com deficiência – uma grande responsabilidade no fato de associarmos mais diretamente – e terminologicamente – a Educação Inclusiva como sendo educação de pessoas com deficiência num contexto regular de educação.

Saindo da conotação terminológica da Educação Inclusiva, encontramos raízes históricas desse movimento em outras fontes: Mrech (1999a, pg. 3) explica que: “a Educação Inclusiva não surgiu ao acaso. Ela é um produto histórico de uma época e realidade educacionais contemporâneas”. Para a mesma autora, “os eixos básicos do paradigma da educação inclusiva se constituíram a partir do entroncamento de quatro fontes básicas: a

emergência da psicanálise, a luta pelos direitos humanos, a pedagogia institucional e o movimento de desinstitucionalização manicomial”.

A psicanálise²⁷ ilumina o questionamento sobre como se constitui o sujeito e evidencia o fato de a inteligência, bem como, outros aspectos do desenvolvimento não ser produto dado nem resultar de processos biológicos concebidos e estruturados, mas ser, sim, construída em construções sociais e individuais estabelecidas nas relações (MRECH, 1999a).

A psicanálise reconhece a importância da linguagem na constituição do sujeito e de como podemos ser excluídos e estereotipados, se ficarmos presos a categorias fixas de como somos e do que devemos ou não fazer. Assim, ela nos remete a olhar para cada sujeito em sua singularidade e nos mostra que não é possível a generalização de qualquer grupo ou condição de desenvolvimento, de cultura e de sociedade.

Na década de 1960, retomando idéias desenvolvidas na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, ocorreram movimentos sociais e políticos em defesa dos direitos humanos aplicados a todos os sujeitos, independentemente de raça, cor, religião, situação financeira, condição física, mental etc (1999a).

No 1º artigo dessa Declaração, consta que: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”. (OHCHR, 1948).

E, especificamente, relacionado à educação no artigo 26º:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

²⁷ No item 2.1.4 aprofundarei a relação da Educação Inclusiva com a Psicanálise. Neste momento, trago apenas elementos que marcam a importância da psicanálise no movimento histórico de Educação Inclusiva.

O movimento da pedagogia institucional valorizou a importância do contexto educacional no qual o aluno se encontra e entende que seu desenvolvimento depende de como cada um é visto e trabalhado dentro do ambiente escolar, segundo lembra Mrech (1999a). Esse movimento se desenvolveu também na década de 1960 e considera que o sujeito não pode ser visto isoladamente, pois precisa sempre ser considerado em seu contexto.

Nas décadas de 1960 e 1970, os movimentos de desinstitucionalização manicomial e antipsiquiatria trataram de mostrar a importância de ambientes saudáveis para o desenvolvimento dos sujeitos doentes mentais (MRECH, 1999a). A não exclusão dessas pessoas dos ambientes comuns da sociedade foi uma bandeira levantada por esse movimento, o qual contribuiu significativamente para fortalecer a luta contra os demais processos excludentes de tratamento e de educação, tal como aqueles relacionados às pessoas com deficiência.

A apresentação dessas diferentes e complementares fontes sobre a emergência da Educação Inclusiva é necessária para que estejamos cientes da multideterminação dos elementos envolvidos na busca de uma educação voltada para que o sujeito, independentemente de sua condição física, mental, psíquica, cultural e social, possa se constituir, desenvolver e aprender. A partir dessas fontes percebe-se também que o movimento em favor de uma Educação Inclusiva é recente e traz as marcas da contemporaneidade.

2.1.2 Primeiras leituras

Nas três últimas décadas, encontram-se trabalhos de autores, fontes de informações e documentos legais que abordam as idéias centrais ou princípios em favor do processo de construção da Educação Inclusiva. A seguir, realizo uma síntese dos pontos chaves colhidos.²⁸

²⁸ Os principais trabalhos consultados para a realização desta síntese foram: Aranha (2001); Baumel e Semeghini (1998); Bueno (2001, [s.d.]); Carvalho, R. E. (1997, 1998, 2000a, 200b); Downing (1996); Ferreira (2002); Machado (2003); Mantoan (1997, 1998, 2001a, 2001b, 2002, 2003a, 2003b, 2006); Mazzotta (1996); Mendes (2002); Mittler (2003); Mrech (1997, 1999a e c, [s.d.a]); Pacheco (2006); Saad (2002); Sassaki (1997); Stainback e Stainback (1999); Stobäus e Mosquera (2003); Werneck (1997, 1999). Há também documentos legais: Constituição Federal (Brasil, 1988); Constituição Estadual de São Paulo (São Paulo, 1989); Lei Federal nº. 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990); Declaração Mundial sobre Educação para Todos (WCEFA, 1990); Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 (Brasil, 1996); Decreto nº. 3.298 (Brasil, 1999); Lei Federal nº. 10.172 - Plano Nacional de Educação

Essas primeiras leituras sobre Educação Inclusiva já foram muito bem trabalhadas nas obras consultadas e, por esse motivo, não aprofundo a apresentação dessas. A intenção é delinear brevemente princípios gerais para, posteriormente, novas e complementares leituras serem apresentadas e, assim, ampliar a compreensão do nosso tema de estudo.

Educação Inclusiva diz respeito a um novo paradigma de compreensão e de atuação na Educação. É um processo desejado por movimentos sociais, transformações culturais e educacionais em favor de uma educação de qualidade destinada a todos os alunos, independentemente de suas características sociais, culturais, psíquicas, físicas, intelectuais e sensoriais.

Para Mendes (2002, p. 61), a Educação Inclusiva é...

[...] uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado de inclusão social, o qual é proposto como um novo paradigma e implica a construção de um processo bilateral, no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Essa educação baseia-se em princípios já apontados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (OHCHR, 1948), os quais especificam que todos têm direito à educação e não visa somente à inserção de alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais no ensino regular: refere-se ao acesso e à permanência com qualidade em escolas democráticas, as quais entendam que toda pessoa pode aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária. Nesse contexto, cada aluno é considerado um sujeito singular e se defende uma pedagogia centrada no aluno (UNESCO, 1994), considerando-se que ele tem necessidades específicas e precisa de recursos e situações desafiadores e adequados a suas habilidades e características.

Entende-se que a diferença²⁹ é característica do ser humano e deve ser respeitada, valorizada e utilizada quando se busca a criação de contextos mais ricos para o

(Brasil, 2000); Resolução CNE/CEB nº. 2 (Brasil, 2001), além da *revista Pátio* (2002) e do *site Educação on-line* (2006).

²⁹ Aos interessados em aprofundar o estudo sobre o tema da “diferença” e realizar uma análise cuidadosa sobre esse termo, sugiro o trabalho de Carvalho (2008). Esse traz um capítulo que aborda: os conceitos da diferença; diferença como experiência; diferença como relação social; diferença como subjetividade; diferença como identidade. Sugiro, também, o texto de Pierucci (1998) em que alerta para o fato de que o discurso da diferença pode trazer algumas “ciladas”, tal como a fundamentação da desigualdade.

desenvolvimento e a aprendizagem de cada aluno. A metáfora do caleidoscópio³⁰ é utilizada para exemplificar que a diversidade das características dos alunos torna o contexto mais complexo, heterogêneo e, portanto, mais rico. Preconiza-se a igualdade de direito ao acesso à educação e à diferença no processo de aprendizagem de cada aluno.

Mantoan (2006, p. 20) explica que se deve “[...] reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado, como processo e ponto de chegada.”

Para respeitar as diferenças na forma de aprender e tornar a aprendizagem significativa para cada aluno, de acordo com suas necessidades e interesses, é preciso rever a função da escola como transmissora de conteúdos e comprometê-la com a aprendizagem de cada aluno. Para tanto, é fundamental questionarmos e modificarmos as tradicionais formas de organização do Sistema de Ensino, as práticas de ensino-aprendizagem, o valor e o papel do currículo, as formas de avaliar e de gerenciar o cotidiano das escolas e aulas. Também é necessário substituir a lógica disciplinar pela lógica interdisciplinar, ser criativo e flexível e buscar constantemente novos e diversificados procedimentos em favor da aprendizagem dos alunos.

Para uma educação ser inclusiva, espera-se que suas relações sejam baseadas no respeito mútuo, na solidariedade e na cooperação. Ao mesmo tempo, ela deve favorecer a construção dessas formas de se relacionar, pois exige participação de todas as pessoas envolvidas no processo educacional: alunos, professores, coordenadores, diretores, vigia escolar, merendeira, família, secretário de educação, prefeito, governador etc., pois o trabalho em equipe é necessário e implica mudanças político-pedagógicas, de estrutura física, de recursos materiais e humanos e da organização geral da escola. Mas e sobretudo, é indispensável uma mudança de atitudes de todas as pessoas.

Um trabalho contínuo de formação e apoio mútuo aos envolvidos no processo da Educação Inclusiva precisa estar presente no cotidiano das práticas profissionais.

³⁰ No caleidoscópio “todos os pedacinhos são importantes e significativos para a composição da imagem. Quanto maior a diversidade, mais complexa e mais rica se torna a figura formada pelo conjunto das partes que a compõem”. (CARVALHO, 2000b, p. 27).

2.1.3 Uma leitura construtivista

Tratar a Educação Inclusiva a partir de uma leitura construtivista foi uma opção teórica para análise e discussão do material empírico da minha dissertação de mestrado (AMARO, 2004). Essa leitura está baseada primeiramente na aproximação que Macedo (2001, 2005) faz entre essa qualidade de educação e enunciados da teoria construtivista piagetiana.

No meu percurso de estudo no programa de mestrado, as idéias desse autor, conjuntamente com textos, seminários e disciplinas relacionados a essa abordagem teórica, me trouxeram elementos para estabelecer outras relações e formas de pensar a Educação Inclusiva. A seguir, apresento uma síntese dos aspectos que considero, no contexto deste trabalho, mais significativos à articulação de enunciados fundamentais para pensar a formação de educadores numa perspectiva inclusiva.

Segundo Macedo (2001, 2005), para se pensar e praticar Educação Inclusiva, é preciso rever as ações baseadas na *lógica de exclusão* e modificá-las em favor de uma *lógica da inclusão*.

A *lógica da exclusão* é baseada na pertinência ou não de um determinado objeto ou pessoa a um conjunto ou grupo a partir de critérios comuns que o tornam equivalentes. Apóia-se na lógica das classes, da classificação. Classifica-se *o que pertence* ou não a partir de características/atributos comuns. Para pertencer a um grupo, é preciso ter características comuns a ele e, se o professor não as tem, fica fora, excluído daquele grupo ou contexto: em um conjunto de canetas azuis, a caneta vermelha não pode se incluir, porque não tem características semelhantes pelo critério estabelecido: ser azul.

Outros exemplos desse pertencimento: eu não posso pertencer a um grupo de pessoas que estão aprendendo divisão porque eu ainda não sei reconhecer os números e esse é um conhecimento que os demais daquele grupo já desenvolveram; eu não posso participar de uma atividade com bola na aula de educação física porque eu não ando e os demais do meu grupo andam; eu não posso desenhar junto com os meus colegas porque eles enxergam, e eu, não; eu não posso ir ao cinema e sentar na poltrona, porque ela foi feita para pessoas até um determinado tamanho sentarem: se eu sou maior do que esse tamanho, eu não posso sentar nela e, portanto, não há como ir ao cinema.

Esse tipo de lógica nos induz a deixar fora tudo o que não é semelhante, tudo o que não é estabelecido como padrão ou como norma. É o tipo de lógica muito utilizada historicamente e ajuda a explicar porque as *minorias sociais* ficam excluídas da escola, do trabalho, da participação social e, conseqüentemente, de uma vida com mais qualidade.

Na *lógica da inclusão*, os objetos e sujeitos são definidos pelas múltiplas relações que podem ser estabelecidas e essa “é definida pela compreensão, ou seja, por algo interno a um conjunto e que lhe dá um sentido” (MACEDO, 2001, p. 33).

Assim, o sujeito não é definido *a priori* por ter ou não determinadas características valorizadas naquele grupo ou contexto e cada sujeito se define na relação que estabelece com *cada outro sujeito* e contexto que vivencia.

Nesta forma de lógica, as relações são de diferença (sendo a diferença nula uma delas), de singularidade e, portanto, por uma definição que considera indissociavelmente o indivíduo e o contexto, com as múltiplas posições que pode nele ocupar dependendo do sentido ou direção que orienta as relações entre os elementos que compõe o sistema. (AMARO; MACEDO, 2001, p. 1).

Eu posso fazer aula de dança com colegas que já sabem dançar, mesmo sem ainda saber e, nesse caso, o professor e meus colegas estabelecerão comigo uma relação em que identificam meus interesses para aquela aula, minhas habilidades e o que eu posso desenvolver. Ao mesmo tempo, eu posso conhecer algumas músicas que meus colegas não conhecem e introduzi-las na rotina das aulas. O que é singular e diverso é respeitado e valorizado como elemento que enriquece as relações. Essas podem ser também de semelhança ou de equivalência.

Em um grupo com pessoas com características diversas, encontram-se aspectos em comum, seja a cor dos olhos, o tipo de cabelo, a altura, o interesse por um tema específico, a simpatia pelo mesmo time, ter o mesmo número de irmãos, dentre outros. Nesses casos, a semelhança de aspectos entre os sujeitos não é negada, mas ela não é critério de exclusão.

A dimensão relacional entre objeto/objeto, entre o sujeito/sujeito e entre objeto/sujeito caracteriza os contextos construtivos. Um conhecimento ou um saber se constrói na relação entre dois ou mais elementos, quer sejam esses objetos inanimados ou sujeitos. Assim sendo,

não é possível a cristalização de posições estáveis em cada um de nós, uma vez que nos tornamos diferentes, dependendo da relação que estabelecemos.

Segundo Macedo, “[...] na interação ou construção, não se é, mas se torna.”³¹. É o encontro entre os elementos que cria uma conjuntura que define os papéis e as possibilidades para os acontecimentos do que será vivido em cada contexto. Esse autor reconhece que “[...] relacionar é definir algo em relação ao outro, pela sua posição ou lugar, por aquilo que está entre os dois, não nele ou no outro”. (MACEDO, 2001, p. 35).

Como dependemos da relação estabelecida, não nos podemos fixar em procedimentos didáticos definidas *a priori*, isto é, existem procedimentos didáticos mais articulados – em cada momento determinado – com a necessidade de cada aluno. Não existe um recurso de adaptação de material que seja, por si só, suficiente para possibilitar que um sujeito realize a atividade. Um computador poderá não ter significado algum como recurso didático para um aluno, se ele não for um instrumento que lhe permita estabelecer alguma relação, uma “liga” com necessidades, interesses e habilidades desse aluno. Daí se pode afirmar que um aluno não é agressivo: ele pode comportar-se agressivamente com algumas pessoas, em alguns contextos, dependendo de variados fatores.

A partir de uma visão construtivista, as relações são de interdependência e esse fato significa que essas são irreduzíveis, indissociáveis e complementares, como aponta Macedo (2001). Exemplifico essa afirmação a partir da relação entre aluno-família-professor-coordenador-diretor: o aluno tem características distintas da família, do professor, do coordenador e do diretor e, por esse motivo, características, papéis e necessidades que são seus não podem ser reduzidas àqueles da família, do professor etc.

O mesmo acontece com os demais sujeitos dessa relação: cada um não se reduz ao outro e, ao mesmo tempo, não existe escola nem sistema educacional sem aluno-família-professor-coordenador-diretor. Daí o fato de serem todos eles indissociáveis: as ações de cada um não podem ser dissociáveis dos demais. Ao mesmo tempo, a ação de cada um complementa a do outro no contexto das relações estabelecidas. Desse modo, a característica de complementaridade, juntamente com a indissociabilidade e a irreduzibilidade corresponde à propriedade de interdependência nas relações de um sistema complexo.

³¹ Consideração do Professor Lino de Macedo por ocasião do exame de qualificação desta pesquisa, em 13/2/08.

Em um sistema complexo (GARCIA, 2002, MACEDO, 1994), as formas de se compreender a construção do conhecimento e das relações trazem a dimensão de processo que ocorre na articulação entre diversos fatores. Um fato isolado não explica, por si só, uma situação, como se pode ver neste exemplo: não é possível dizer que o aluno não aprende a realizar a operação de divisão porque ele tem síndrome de Down. Essa síndrome confere *algumas* características ao aluno na construção de suas funções cognitivas, porém todo o meio em que o aluno vive, suas experiências e seus desafios de vida, os recursos e os procedimentos educativos utilizados, bem como, as formas de nos relacionarmos com esse aluno devem ser consideradas e articuladas, para se compreender porque, até esse momento, o aluno não aprendeu a dividir. E tudo isso deve ser considerado ao se proporem novas relações e desafios educativos para que o aluno aprenda – se isso fizer sentido na vida desse aluno – essa operação.

A construção da autonomia de cada sujeito é uma necessidade num sistema complexo e na Educação Inclusiva (AMARO, 2004; MACEDO, 2001). Pensar e agir considerando a multiplicidade de fatores/necessidades/interesses/possibilidades/objetivos e consequências envolvidos numa determinada ação significa ser autônomo. Aprender a utilizar os recursos já construídos em cada um de nós e buscar novos em nome da nossa necessidade articulada com a do outro e do contexto em que nos encontramos significa caminhar em direção à construção da autonomia. E ser autônomo não é ser independente: é considerar as relações de interdependência a que sempre estamos submetidos.

Na Educação Inclusiva, não se pode “ensinar” aquilo que se julga que o outro “deve” saber, sem perceber quais são suas necessidades/interesses/habilidades/possibilidades: não se é autônomo quando se escolhe a partir da utilização de um só referencial – aquilo que se vai trabalhar como procedimento educativo com o aluno. Igualmente, não se é autônomo se depender, exclusivamente, do conhecimento e do saber do outro para escolher o procedimento educativo a ser utilizado.

É possível utilizar diferenciados procedimentos didáticos dependendo do quê, para quê e por que se vai trabalhar determinado conceito, por exemplo. Essa escolha significa estar aberto a todas as possibilidades e se trata da característica de um sistema complexo, assim como, o dinamismo dialético envolvido nos processos de construção, isto é, há movimento e diálogo constante entre os elementos do contexto envolvido.

Ao trazer algumas aproximações de enunciados construtivistas para uma leitura sobre Educação Inclusiva, há alguns termos que são indícios de princípios, necessidades e possibilidades para essa educação e são estes: reciprocidade, solidariedade, cooperação, necessário, pseudonecessário, possível, impossível, recorrência e extrapolação.

Para Piaget (1932/1994), os três primeiros termos são indicadores do desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. Para a educação, tratam-se de indicadores da construção da prática em favor da lógica da inclusão, isto é, quando podemos perceber que o que se faz a algo ou a alguém tem um movimento de volta correspondente (reciprocidade). Quando eu percebo que minha ação não é isolada, que eu faço parte de um mesmo grupo/contexto (solidariedade), quando eu consigo operar conjuntamente com outro, ou outros, em favor de um determinado fim (cooperação), eu estou me desenvolvendo cognitivamente e construindo a possibilidade de pensar e atuar inclusivamente.

Cito a seguir exemplos desses termos na prática educativa: quando um aluno auxilia seu colega, explicando-lhe como se resolve determinado exercício proposto pelo professor, os dois estão sendo beneficiados. Quem recebeu a explicação foi provocado para realizar algumas relações que o auxiliam a compreender o que estava sendo proposto. Quem ofereceu a explicação colocou em movimento o que havia compreendido e elaborou mais refinadamente conceitos e problemas envolvidos no exercício (princípio da reciprocidade); quando sugiro uma idéia e levanto questões e estratégias para poder realizá-la no projeto pedagógico da escola, estou colaborando para a melhoria do trabalho do meu grupo e do meu individualmente e ao mesmo tempo, estou constituindo o princípio da solidariedade. E, quando, numa tarefa grupal, os alunos são desafiados a resolver um problema, cada um precisa operar ao mesmo tempo como seus conhecimentos e habilidades para realizar a tarefa. Igualmente, ao coordenar a minha operação com aquela produzida pelos demais, melhores e mais ricas serão as possibilidades de resolver a tarefa – eis aí o princípio da cooperação.

Macedo³² examinou as condições necessárias e outras pseudonecessárias, possíveis e impossíveis apontadas por Piaget para a ocorrência do processo de construção cognitiva e as identificou a partir da compreensão de um sistema complexo.

³² As relações estabelecidas por esse autor foram explicitadas em seu curso oferecido no Instituto de Psicologia da USP, na disciplina de pós-graduação intitulada “**O possível e o necessário em Piaget e sua contribuição para a aprendizagem escolar**”, 2001. Elas foram por mim interpretadas e descritas na minha dissertação de mestrado (AMARO, 2004).

Para esse autor, o *necessário* é o básico no sistema para sua existência, é sua coluna dorsal, aquilo que integra e o torna coerente. O *pseudonecessário* é o falso necessário, é aquilo que se julga como fundamental no sistema, mas, na realidade, não o é, embora, muitas vezes, seja possível descobrir que aquilo que se julgava necessário é algo apenas pseudonecessário com o desenrolar histórico, porque, numa fase prévia, o pseudonecessário parecia necessário.

Desse modo, o pseudonecessário é algo que não permite construir e vislumbrar os possíveis do sistema. O *possível* são as múltiplas possibilidades que podem ser manifestadas em um sistema, é o repertório, o que diferencia; o *impossível* é o que não pode haver/ser num sistema, é fonte de abertura e se cria pela impossibilidade do contrário.

Numa prática inclusiva, devemos considerar como condição *necessária* para o trabalho a ser desenvolvido a singularidade de cada aluno, do educador e do contexto. O *necessário* é tudo aquilo que o sujeito já desenvolveu até aquele momento, isto é, o sujeito singular seus conhecimentos, saberes e características próprias de pensar e fazer.

Pseudonecessário é a somatória de todas aquelas informações, conhecimentos e recursos didáticos que nos afastam da relação com alunos, educadores e contextos para conhecer o aluno e suas necessidades. As diferenças de cada um devem ser o repertório de *possíveis*, ou seja, das inúmeras possibilidades daquilo que pode ser desenvolvido, aprendido e criado pelo outro.

O *impossível* é aquilo que impulsiona para a criação de algo novo: novas formas de se relacionar, novas habilidades e recursos didáticos a desenvolver, novas formas de avaliar e organizar o sistema de ensino, novas formas de compreender o que é educar, o que é conhecimento, o que saber, o que é educação.

Baseado em Piaget (1967/2000), Macedo (2001) explica que o necessário é obtido a partir de recorrências e o possível, por meio de extrapolações.

Segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (2001), recorrer significa, entre algumas de suas acepções, “examinar (algo) minuciosamente; esquadrinhar, investigar; trazer à lembrança, à imaginação; recordar; pedir auxílio a (alguém); lançar mão de, servir-se de; empregar, usar.” E, *extrapolar* corresponde a “generalizar com base em

dados parciais ou reduzidos; estender a validade de uma afirmação ou conclusão além dos limites em que ela é comprovável; exceder; ultrapassar os limites.”

Desse modo, em uma visão construtivista da Educação Inclusiva, é preciso *recorrer a* e se servir de tudo aquilo já desenvolvido em termos de habilidades, conhecimentos, saberes e formas de se relacionar com os outros para se relacionar com cada aluno, educador, família, escola, diretor etc. Deve-se, ao mesmo tempo, *extrapolar*, exceder, ultrapassar limites de tudo o que está dado até o momento presente para criar novas formas de se relacionar, aprender, educar, compreender uma realidade. É com essa intenção que prossigo apresentando outro olhar para a Educação Inclusiva: uma leitura psicanalítica.

2.1.4 Uma leitura psicanalítica

A psicanálise traz uma leitura importante para a Educação Inclusiva e para a delimitação do objeto de estudo deste trabalho. Freud e Lacan são psicanalistas que, embora não tenham abordado em primeiro plano o campo da Educação, tangenciaram as discussões a respeito do mesmo. Recentemente, estudiosos brasileiros têm discutido as relações entre Educação e Psicanálise, dentre os quais se destacam: Bacha (2003), Ferreira (2001), Forbes (2005), Garcia (2001), Kupfer (2000, 2002), Lopes (2001), Mendonça (2001), Mrech (1999a e b, 2004, 2005), Pereira (2001) e Souza M. (2005).

Mrech (1998, 1999a e b, 2004, 2005, [s.d.,b]), Bastos, M. (2003), Gianelli (2004) e Mitsumori (2005) são algumas das autoras que já realizaram uma articulação específica entre a Psicanálise e a Educação Inclusiva, porém considero que problematizações e contribuições à educação de todos esses autores citados valem também para a Educação Inclusiva. E explico que se pode entender o termo *inclusiva* com o sentido de reafirmar a necessidade de que os *excluídos* – sejam eles quais forem – estejam *incluídos* como sujeitos nos processos educacionais.

Ao cursar disciplinas³³ da Pós-graduação da Faculdade de Educação da USP, tive oportunidade de fazer contato com esses autores e, durante as discussões constantes relacionadas com a pesquisa – nas reuniões de orientação –, constatei a pertinência de trazer as contribuições da relação entre Psicanálise e Educação Inclusiva para a pesquisa que desenvolvia. O que segue é uma síntese da leitura que faço sobre essas possíveis contribuições, considerando os limites advindos da minha condição de estudiosa iniciante a partir dessa perspectiva teórica.

Início com algumas considerações sobre as idéias de Freud quanto à Educação.

Freud, nos primeiros momentos em que pensou sobre educação, problematizou o quanto que ela poderia contribuir para “transformar o rumo dos costumes e da moral civilizada” (FERREIRA 2001, p. 119), isto é, ele procurou entender qual seria a contribuição dessa ciência para diminuir a repressão sobre impulsos instintivos presentes em todos os sujeitos. Esses impulsos movem a vida e estão ligados à satisfação, ao prazer e, também, a movimentos agressivos e de destruição. Entretanto, ele percebeu a impossibilidade de que esses instintos fossem liberados sem uma certa restrição. Por isso, afirma que seria ideal haver um equilíbrio entre o consentimento e a proibição dos impulsos instintivos (FREUD, A. 1954; GARCIA, 2001; KUPFER, 2002; SOUZA, P. 2002), já que o excesso de repressão pode ser prejudicial à sociedade e ao pensamento (FERREIRA, 2001).

Entendo que a repressão pode ser prejudicial à expressão e à ligação do desejo do sujeito àquilo que ele pode aprender. E não considerar as necessidades das atividades lúdicas dos alunos, do movimento físico, das risadas, das eventuais brigas, das atitudes mais agressivas, dentre outras, pode se tornar barreira para o processo de aprendizado. Em outras palavras, não se pode excluir aquilo que não é manifestação direta dos processos intelectuais no contexto educativo, pois esses elementos da vida cotidiana formam um substrato que envolve esses mesmos processos.

Como Freud constatou, diante da impossibilidade de satisfação constante dos instintos sexuais ligados a objetos sexuais, esses tomam outros caminhos e se dirigem a outros fins. Tal

³³ Didática e Psicanálise: principais conexões e contribuições para a formação do educador (1º semestre de 2002), O Processo de Construção da Pessoa em Wallon e o Processo de Constituição do sujeito em Jacques Lacan: aspectos introdutórios (1º semestre de 2005), Psicanálise e Educação Inclusiva (1º semestre 2006), disciplinas ministradas em cursos semestrais pela Profa. Leny Magalhães Mrech, na FEUSP.

é o processo ao qual Freud denominou *sublimação* (FREUD, 1929/1973, p. 3.038). Para o psicanalista, as atividades psíquicas superiores e as atividades culturais e artísticas são propícias para o direcionamento desses instintos. Do mesmo modo, as atividades educativas podem ser úteis e necessárias para um desenvolvimento psíquico mais saudável e, portanto, com mais abertura para que o sujeito se *ligue* ao que fizer mais sentido aprender.

Para entender o que favorece essa *ligação*, cito Kupfer:

[...] o ato de aprender **sempre** pressupõe uma relação com outra pessoa, a que ensina. Não há ensino sem professor. Até mesmo o autodidatismo (visto pela Psicanálise como um sintoma) supõe a figura imaginada de alguém que está transmitindo, através de um livro, por exemplo, aquele saber. E no caso de não haver sequer um livro ensinando, o aprender como descoberta aparentemente espontânea supõe um diálogo interior entre o aprendiz e alguma figura qualquer, imaginada por ele, que possa servir de suporte para esse diálogo. (2002, p. 84, grifo da autora).

Segundo a autora, Freud mostra que “[...] um professor pode ser ouvido quando está revestido por seu aluno de uma importância especial. Graças a essa importância, o mestre passa a ter em mãos um poder de influência sobre o aluno.” (p. 85).

Ferreira (2001) explica porque essa influência ocorre, buscando apoio nas idéias de Freud: os afetos e as emoções vividos com os primeiros objetos aos quais os sujeitos estiveram ligados (e.g. mãe, pai ou irmãos) são “transferidos” a professores, educadores, mestres. Esse fenômeno recebe de Freud a denominação de transferência e se trata de uma manifestação do inconsciente (KUPFER, 2002). Para Freud, as relações com as pessoas após a infância podem assumir “uma espécie de herança afetiva” (FREUD, 1914/1973, p. 1.893, tradução nossa) advinda de lembranças mnêmicas inconscientes e possibilitam o deslizamento de afetos para a figura do educador. Esse campo da transferência favorece a ligação do desejo do sujeito com aquilo que poderá ser aprendido e o autor assim a situa: “[...] para muitos de nós, o caminho até a ciência só pode passar pelas figuras dos professores.” (1914/1973, p. 1893, tradução nossa).

Acerca da idéia sobre transferência em Freud, Souza, P. (2002, p. 6) acrescenta:

[...] o aluno transfere para o professor os sentimentos carinhosos ou agressivos da sua relação com os pais. Conscientemente ou não, o professor utiliza a ascendência que assim adquire sobre o aluno, para transmitir ensinamentos, valores, inquietações. Pois não é verdade que os professores

com quem mais aprendemos, são aqueles que melhor nos seduziram? Na escola como na vida, nós aprendemos por amor alguém.

Assim sendo, percebe-se que a relação educador-educando é fundamental e serve de base para os processos de aprendizagem.

Freud formulou a idéia de um sistema chamado inconsciente (KUPFER, 2002). Ele entende que, na nossa estrutura psíquica, há algo que não podemos controlar, porque nos é inconsciente. Essa é uma idéia que sustenta o porquê de o ato de educar ser considerado impossível para o autor (FREUD, 1925/1973) e é tido como uma contribuição ética para a educação (FERREIRA, 2001; KUPFER, 2002). Explico melhor: o educador, sabendo que, nos processos de ensino-aprendizagem, a dimensão inconsciente está presente, ele compreenderia porque não é possível – simplesmente – fazer informações, conhecimentos e saberes serem transferidos e apropriados pelo educando a partir do momento enunciado.

O que se enuncia e o efeito do enunciado sobre o sujeito não são controláveis. Não sabemos como ressoarão e reverberarão as intervenções educativas realizadas nos processos educacionais. Os efeitos delas podem ser muito diversos do que a nossa dimensão consciente imagina. Para Mendonça (2001), “o acúmulo de saber por si só não torna ninguém menos ou mais apto para ensinar, já que a transmissão pode ocorrer por uma via que escapa à própria consciência.” (p. 75).

Ao estudar a biografia de Freud, Kupfer (2002) identifica que, ao longo de sua história de infância e como aluno, o autor sempre foi estimulado a compreender e a sua inteligência era constantemente desafiada.

Com o intuito de observar como Freud era “mestre”, Kupfer (op. cit., p. 12) identificou que ele “[...] pensou com a sua mente e com o seu desejo. E, ao transmitir sua teoria cunhada nessa liga do pensar com o desejo, transformou-se num mestre extremamente eficiente.”. Segundo essa autora, Freud contribuiu para nossa reflexão sobre o que é ensinar e o que é aprender. Essas observações marcam a relação entre desejo e pensamento como fundamental no processo de aprendizado, assim como, o estímulo e o desafio à compreensão do que está no sujeito e em torno dele.

Mezan (apud KUPFER, 2002 p. 20)³⁴ aponta que a Educação foi ferramenta fundamental para Freud, porque o introduziu em outra cultura em sua ascendência social e lhe permitiu acrescentar sua contribuição a ela. Essa consideração permite que nos lembremos da importância da Educação para a inserção na cultura de todos os sujeitos e que esses precisam deixar “marcas” e contribuições nela, independentemente da extensão das mesmas.

Ferreira (2001, p. 109) considera que se pode colher “[...] do ato do ensino de Freud e em Freud foi a ética de seu ensino, que é talvez o que podemos aprender dele e com ele.”. A autora entende o ensino como um ato – no sentido psicanalítico do termo – porque esse faz o sujeito se libertar do saber do Outro para constituir o seu próprio.

Como veremos ao longo deste item, a idéia de que o sujeito necessita constituir o seu próprio saber, e não reproduzir o saber do Outro, é uma contribuição para pensarmos a Educação Inclusiva a partir de uma leitura psicanalítica.

Ao falar sobre o “estilo de Freud”, baseando-se em seus escritos, conferências, e em sua relação com o leitor e com seu modo de tratar a teoria, Ferreira (2001) levanta algumas características permeadas ao longo do texto que considero oportunas para a análise das relações entre educandos e educadores, as quais são estas: deixar o assunto a ser tratado para o inconsciente; aproximar a platéia e o leitor de si; levantar questões que remetam o sujeito a sua própria experiência que suscitem curiosidade e coloquem o saber em trabalho; realizar referências ao cotidiano, às experiências comuns, compartilhá-las e articulá-las a seus enunciados teóricos; solicitar aos ouvintes e leitores que “suspendessem o julgamento para ‘deixar que o assunto agisse sobre eles’ (op. cit., p. 135); deixar ao leitor possibilidades associativas a partir de brechas, descontinuidades, rupturas, interrogações, pontos de equívoco e obscuridade. Assim, marca a face incompleta e de não todo do saber. Para essa autora, o traço marcante do percurso de Freud no ensino é:

[...] o fato de estar em permanente pesquisa, deixando questões em aberto para que aquele que aprende com ele (ou a partir dele) se interroge e se implique no que está sendo ensinado, constituindo seu próprio saber. O que faz com que seu ensino tenha importância é o fato de considerar sempre o trabalho do inconsciente não só daquele que aprende, mas também daquele que ensina. É a forma como trata a questão do saber (e do não saber). É o entendimento de que se pode transmitir sem o saber. Se há uma ‘pedagogia’ em Freud, é a partir desse ponto que ela se sustenta e se conduz. (op. cit., p. 145).

³⁴ MEZAN, R. **Freud**: a trama dos conceitos. São Paulo: Perspectiva, 1981.

A autora acima aponta também que o ato de ensinar pode “acontecer sem uma mediação do saber e na presença-ausência, por assim dizer, daquele que ensina, no vazio que ele deixa, para que o desejo de saber se instaure no outro” (op. cit., p. 144). Assim, é necessário que o desejo de quem ensina suporte o desejo de quem aprende para que esse se guie pelo seu próprio desejo. “Nesse sentido, o ensino pode ser pensado pela via de um saber que não se sabe” (op. cit., p. 144). Essa idéia é oportuna para refletirmos sobre a necessidade – ou não – de “saberes” e de “não saberes” em uma Educação que pretende ser inclusiva.

Como se pode perceber, Freud deixou algumas referências úteis para pensarmos e realizarmos uma Educação “para”, “com” e “de” sujeitos. Agora, abro essa leitura sobre Educação Inclusiva para outras contribuições da psicanálise que se remetem a ela e a ampliam.

Os princípios gerais apontados nas primeiras leituras sobre Educação Inclusiva já apontavam para a necessidade de uma pedagogia centrada no aluno, nas suas necessidades específicas. A psicanálise traz uma contribuição fundamental a essa idéia, porque constata que cada criança/cada aluno é um sujeito singular e constituído de forma única, como explica Mrech (1999c).

Para a psicanálise, o sujeito, como ser essencialmente relacional, terá várias referências ou imagens ao longo de sua vida, às quais ele poderá, ou não, se fixar.

Entretanto tal abordagem adverte para o perigo de ficarmos fixados a imagens pré-concebidas que os outros têm de nós. Essas imagens impedem que sejamos vistos como sujeitos em nossas singularidades.

Bastos, A. (2003) explica que não podemos ficar presos às imagens que pais, educadores e até teorias fazem das crianças, pois cada uma tem sua singularidade e uma forma diferente de lidar com as expectativas e desejos dos outros sobre elas.

O caso das pessoas com deficiência – ou outros grupos estigmatizados, como os pobres, os negros, os judeus e os homossexuais, dentre outros – ilustram muitas imagens culturalmente criadas e já cristalizadas. Essas imagens impedem que possamos ser outra coisa além daquilo que elas dizem sobre nós. Elas são responsáveis por acreditarmos que muitas pessoas têm de ser excluídas do nosso convívio social e educacional porque elas: “*são*

perigosas, são loucas, não sabem se comportar, não aprendem, não tem jeito...”. A partir de uma visão psicanalítica, nenhuma dessas afirmações pode ser verdadeira. Primeiro, porque o sujeito não está nas imagens. Segundo, porque o sujeito se transforma constantemente nas relações que estabelece em seu cotidiano. Terceiro, porque a verdade só pode ser considerada a partir de cada sujeito. E, enfim, quarto, porque nunca será possível apreender quem é o sujeito, uma vez que ele é regido pelo inconsciente e esse não se deixa apreender e sempre nos escapa.

Para Freud (1923/1997), a consciência é uma qualidade do psíquico, assim como o inconsciente e o mesmo autor acrescenta que o inconsciente tece o circuito interno do sujeito. Assim, o inconsciente é o lugar onde se produz um sentido para o sujeito, lembra Bastos, A. (2003).

Como exposto anteriormente a psicanálise não considera a possibilidade de controlarmos o inconsciente. E, se não é possível controlá-lo, não se pode controlar também as características das pessoas, ou seja, não se pode enquadrá-las em categorias estáveis de padrões de comportamento, pensamento e atitude, ou seja, não se pode ser especialistas em determinadas características dos sujeitos, pois não é possível saber previamente o que é melhor fazermos para educar cada aluno sem nos relacionarmos diretamente com ele.

A partir da leitura sobre Freud, Souza M. (2005) considera que o trabalho essencial de aprendizagem tem de ser do aluno. E esse precisa tecer, em seu contexto, o saber que corresponde a suas possibilidades e desejos. Desse modo, o que cada aluno aprenderá e construirá como saber depende daquilo que puder construir na relação com tudo e todos aqueles com quem ele convive dentro do espaço educativo.

Mistsumori (2005) considera que os alunos se engancham nas aprendizagens relacionadas com a construção que cada um faz a partir de suas faltas e desejos. Assim, o educador não deve impor conteúdos fechados – ainda que apresente alguns saberes referenciais – para possibilitar que cada um elabore o seu saber.

Segundo Mrech (2001b, p. 147), o que importa “não é o saber, mas o sujeito que aprende”. A mesma autora (2005) considera que o saber referencial – aquele estabelecido pelas estruturas lógicas e pela cultura – é um elemento para que o sujeito possa elaborar o seu saber. Esse saber, que é marcado pela nossa dimensão inconsciente, é chamado pela autora de “textual”. Para a elaboração desse saber, é fundamental a constituição do laço social. E esse

abre possibilidades para o processo de aprendizagem (MRECH, 2004, 2005), ainda que não o garanta.

O laço social é realizado pela interação entre sujeitos. Embora condição indispensável, o encontro entre eles é sempre inesperado (MRECH, 2005) e, a partir dele, não é possível determinar qual será a ressonância em cada um dos sujeitos. Por isso, educar implica abrir-se para interagir com outro da forma como é possível a cada um, mas sem controle do que essa relação poderá provocar. Nenhum sistema de educação é passível de se especializar para prever como será a relação com cada aluno em específico. Se um sistema tenta fazer essa previsão, não se relacionará com o sujeito, mas sim com um conjunto de estereótipos.

A Educação Inclusiva trata de uma educação aberta para encontrar o sujeito ali presente, para se relacionar com ele e instigar-lhe o desejo, para que ele construa as formas de agir, de criar, de recriar, de se comportar, de pensar, de se entender e de entender o mundo que o cerca. Para isso, é necessário que cada um entre em contato com seus preconceitos e estereótipos e não deixe que eles se sobreponham na relação com o outro (MRECH, 1999c).

Segundo Mrech (2004, p. 4-5), a educação nos tempos atuais pede “um processo de transmissão de conhecimento e saber mais inclusivo, agora trazendo: o corpo, o afeto, as relações, o cognitivo, as ações do sujeito frente à natureza e os animais. Uma Educação Inclusiva com inúmeros sentidos, conexões e contextos.”. Na Educação Inclusiva, é preciso considerar que não se educa nem se ensina da mesma forma, porque os sujeitos, os processos e os contextos sempre se modificam. É necessário “um educar que não seja mais o repetir, mas o criar, por meio da singularidade de cada sujeito, do saber textual, a partir do ato de educar”. (MRECH, 2005, p. 157).

Pode parecer óbvio demais dizermos que abrir-se para se relacionar com o outro é condição nos processos educativos, porém verificamos que, quando o outro com que iremos nos relacionar tem características muito diferentes daquelas com as quais fomos acostumados a lidar habitualmente, o que o torna passível de ser estereotipado, passamos a interagir com aquilo que supomos do outro, e não, com o outro de fato. E, assim, somos impelidos a uma pseudo-relação, a mecanismos mais ou menos sutis de exclusão e ficamos paralisados.

Freud, no texto “O Estranho” (1919/1969, p. 276), faz considerações importantes para compreendermos nossas reações diante de pessoas com as quais não estamos acostumados a lidar. Para ele, o tema do estranho relaciona-se com o que é assustador, com o que provoca

medo ou horror e “tende a coincidir com aquilo que desperta o medo em geral”. Nesse sentido, a argumentação geral é a de que “o estranho provém de algo familiar que foi reprimido” (p. 307), ou é algo “que deveria ter ficado secreto, mas veio a luz” (p. 283), ao que não pode ser admitido pelo nosso consciente.

Num primeiro contato, as pessoas com diferenças significativas podem ser vistas por nós como “estranhas” e, desse modo, estariam associadas a imagens fantasmáticas que nos assustam, porque nos remetem ao que é feio, fraco, defeituoso, inútil, difícil, enfim, a tudo aquilo sobre o qual não temos controle e com o que, até o momento, não sabemos como lidar.

Assim sendo, para que as pessoas com diferenças significativas “descolem” de nossas imagens fantasmáticas, temos de conviver com elas. E, a partir dessa convivência, precisamos identificar em nós mesmos nossas limitações, nossas fragilidades e nossas ignorâncias. E, ao mesmo tempo, precisamos identificar, em nós e nelas, as possibilidades de aprendizagem e de criação do novo. Em outras palavras, temos de abandonar nossas certezas e ir buscar caminhos que nos aproximem da singularidade de cada sujeito.

É a partir da relação singular que a relação educativa pode se constituir de forma mais significativa. Para Bastos, A. (2003) e Mrech (1999c), é preciso resgatar a palavra da criança (ou do aluno) para que ela possa manifestar seus pensamentos, seus sentimentos, suas diferenças e suas singularidades.

É importante salientar que a Educação Inclusiva, via leitura psicanalítica, não diz respeito à educação de pessoas com deficiência ou outras minorias sociais situadas nos contextos regulares de educação. Ela é muito mais do que isso: trata-se de um processo de educação cuja intenção é fazer o sujeito, em sua singularidade, ser o que ele puder ser, que aprenda o que lhe for significativo, que crie e recrie seus saberes e a sua forma de viver.

Pensar a Educação Inclusiva como uma forma de combate os processos de exclusão é uma necessidade, porque, para a psicanálise, a exclusão dos outros corresponde também a nossa exclusão, pois os outros nos trazem olhares sobre o que sentimos, pensamos e somos. Esses olhares nos proporcionam a possibilidade de incorporar as diferenças que todos temos (MRECH, 1999c).

A Educação Inclusiva trabalha com a lógica do “não-todo”, assim nomeada por Lacan (MRECH, 2005). Essa lógica diz que o sujeito não é completo, assim como os saberes de cada um (BASTOS, A., 2003; MRECH, 1999a, 2005).

Para o psicanalista Jorge Forbes (2004), a essência desejante e incompleta do saber é um princípio e é preciso ser *profissionais do incompleto*. E, sendo assim, não podemos atingir “a educação de qualidade para todos” – intenção tão defendida nas políticas e pressupostos educacionais atuais –, se não tivermos claro que o todo e o completo não existem: o que existe são sujeitos. E esses são marcados pela dimensão da falta que os constitui e impulsiona na busca de “algo” que não se pode definir com exatidão, relacionando-se uns com os outros e com os objetos que fazem parte do mundo.

E como está o mundo de hoje? Segundo o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2001), o mundo moderno não é pautado por estruturas sólidas, mas sim, por sua característica de fluidez: nada permanece por muito tempo – as idéias, os fatos, os conhecimentos e os saberes estão sempre se transformando.

Para Forbes (2004), a era da globalização e da pós-modernidade tem como habitante o *homem desbussolado*. Esta era não é, prioritariamente, *pai-orientada*, isto é, ela não tem as chaves do saber seguro que dá orientação do caminho a seguir. Por isso, o autor considera que o homem ficou *desbussolado*, diante da quebra de padrões definidos, *a priori*, por um conjunto de saberes.

Não é possível mais acreditarmos que podemos confiar e ter como “guia” de ação para nossas vidas e atividades profissionais tudo aquilo que já estruturamos em termos de sentimentos, hábitos e conhecimentos. É preciso considerar que estruturar e desestruturar são movimentos dialéticos e fazem parte do movimento natural da nossa vida. Desse modo, temos de nos valer do que a estrutura antiga nos proporcionou de recursos para agir no contexto novo a que estamos submetidos. Mas a lembrança de que estruturas e formas rígidas de educação, de conceber o ensino-aprendizagem e de nos relacionarmos com o antigo e o novo, nos afasta cada vez mais dos sujeitos e restringe a possibilidade de contribuirmos para que cada um crie e recrie, no processo educativo, para que sejamos, assim, inclusivos, cooperativos e solidários uns com os outros. Flexibilidade de pensamento e ação é condição necessária para uma educação tornar-se mais inclusiva.

Como viver em um mundo padronizado não dá conta de respeitar os sujeitos na singularidade que os constitui, precisamos inventar nossas ações diante de cada novo laço social e diante da realidade vivida. Quando se reduz a padronização, torna-se maior a necessidade de invenção e, para inventar, tal como proposto por Forbes (2004, 2005, 2006), precisamos ser responsáveis por nossos atos e ações, de modo que, se “nenhuma ação é assegurada em um justo saber, toda ação é arriscada e inclui a responsabilidade do sujeito”. (FORBES, 2004, p. 2). Para esse autor (2005, p. 168), “estamos no momento das conseqüências, no qual é preciso concluir e agir sem completar o saber”. Não podemos nem devemos esperar o controle do saber para agir.

Assim sendo, a Educação Inclusiva não pode ser guiada por saberes que pretendem controlar e ordenar as ações dos sujeitos. Ela necessita que construamos, a cada momento, novas respostas e novos procedimentos para este mundo sem padrões e em constante mudança. O contexto de educação que deseja ser inclusiva não pode mais dar respostas velhas e insatisfatórias, as quais visavam ocultar a singularidade e a multiplicidade de necessidades de cada sujeito em suas diferentes condições e momentos de vida.

E, assim, não podemos ficar paralizados nas “*estruturas de alienação no saber*”, pois essas são “sistemas simbólicos pelos quais a sociedade fornece ao sujeito um código geral com guias de ação predeterminadas” e “refletem as mesmas fórmulas que foram inicialmente utilizadas para a construção do saber e que, em outro momento, se tornam inadequadas para dar conta da chamada realidade concreta”. (MRECH, 1999a, p. 35).

Se os saberes estão em constante mudança, se os sujeitos são sempre singulares, se necessitamos construir formas de relação e procedimentos de ações diferentes, dependendo da necessidade, parece ficar subentendido que não existem referências fixas de ação para a Educação Inclusiva, segundo a visão psicanalítica. E, então, como fazer?

Aqui, as idéias sobre princípios e standards trazidas por Forbes (2004) iluminam para uma resposta possível e, pensando esses termos para a psicanálise, o autor denomina *princípio* “algo que engendra, que vem antes, a cabeça primeira” e *standard*, para ele, é “(equivalente a padrão em português) aquilo que se adquire da experiência”. (p. 1).

Ainda, segundo Forbes (op. cit.), os standards podem ter função de princípio na medida em que antecedem e orientam novas experiências. Os princípios, numa visão psicanalítica lacaniana, devem possibilitar standards “leves, contraditórios, múltiplos,

circunstanciais: sensíveis à singularidade de cada momento da sua aplicação” (p. 3) e esses têm de ser enunciados de uma forma incompleta. Assim, considero que os princípios da Educação Inclusiva prevêm standards múltiplos, flexíveis e sensíveis à realidade de cada sujeito, grupo e situação.

Aqui, cabe uma pergunta: a partir de uma leitura psicanalítica quando, então, teremos uma Educação Inclusiva?

A Educação só será, a cada dia, mais inclusiva se a considerarmos como um processo em que cada um, ao se abrir para se relacionar com a diferença - na sua posição, na sua função, na sua singularidade - esteja implicado como sujeito. Como um sujeito que - reconhecendo as suas faltas e as suas fragilidades e, ao mesmo tempo, os seus recursos e as suas possibilidades - se movimenta para viver, aprender.

Segundo Mittler (2003, p. 36): “a rua de acesso à inclusão não tem um fim, porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino”.

É fundamental lembrarmos que “tudo aquilo que perpassa a prática e as relações pedagógicas – os gestos, as atitudes, as expressões, os silêncios, os sentimentos, as afetividades, as emoções – muda lentamente”. (LOPES, 2001, p. 38).

Não podemos acreditar que as transformações necessárias para contribuir para que as práticas se tornem mais inclusivas acontecerão “*rápida e milagrosamente*”, pois como adverte Voltolini ([s.d.]), é perigosa a crença na facilidade da transformação, quando se tratam de comportamentos dos sujeitos.

Para finalizar este item, é fundamental ressaltar que tudo o que foi dito sobre a contribuição da psicanálise para uma Educação Inclusiva vale para todos os envolvidos no processo educativo.

Podemos pensar que, na nossa formação profissional, passamos por momentos equivalentes à nossa constituição como sujeitos. Num primeiro momento, o Outro da cultura e dos saberes referenciais traz marcas iniciais, a partir das quais temos a possibilidade de nos situar. A continuidade do processo de constituição como *educadores sujeitos* é o rompimento com as imagens prévias que, inicialmente, nos foram apresentadas, para que possamos criar as nossas imagens e, posteriormente, compreender que nenhuma imagem é possível de ser fixada como um ideal de formação, de saber e de educação. Assim sendo, os educadores devem ser,

necessariamente, vistos, escutados e tratados como sujeitos (BASTOS, A. 2003; MITSUMORI, 2005; MRECH, 2005).

Esta pesquisa analisa procedimentos utilizados num trabalho de formação contínua de educadores em serviço e sua análise considerará como um dos princípios os educadores vistos como sujeitos. Assim, os procedimentos utilizados devem contribuir para que eles se constituam sujeitos do processo educativo, tal como uma leitura psicanalítica sugere para um processo de educação inclusiva.

2.1.5 Outras leituras

Sinto necessidade de contribuir para ampliar princípios, valores e leituras a partir de algumas relações que estabeleci entre a Educação Inclusiva e algumas referências teóricas estudadas ao longo do percurso do curso de pós-graduação. Minha intenção é articular essas leituras ao material empírico, para enriquecer este estudo.

Para alcançar esse objetivo, apresento alguns princípios, valores e concepções discutidos na disciplina “Tópicos de Epistemologia: As noções de conhecimento e inteligência e a prática docente”³⁵.

Esses princípios são oportunos para estabelecer uma relação com a Educação Inclusiva, pois se articulam as questões inicialmente apresentadas como problemas e objeto de estudo nesta pesquisa. Além disso, podem ser utilizados como indícios de princípios favoráveis à formação profissional com vistas ao desenvolvimento de práticas inclusivas.

Explicando melhor, alguns dos princípios, valores e concepções ligados às noções de conhecimento, inteligência e prática docente podem vir a nortear a análise dos procedimentos utilizados no programa de formação em questão, assim como os demais advindos das leituras realizadas até este momento. Para dar continuidade, apresento alguns deles. Arrisco-me a fazer, talvez, algumas extrapolações inadequadas, mas considero que extrapolar é necessário no percurso de uma pesquisa.

³⁵ Disciplina cursada no 1º semestre de 2005, ministrada pelo Prof. Dr. Nilson José Machado.

Em primeiro lugar, considero possível associar a proposta da Educação Inclusiva a um princípio de Inclusão marcado por múltiplas e complementares visões, tais como as que consideram os aspectos psíquicos, educacionais, filosóficos, sociológicos e políticos desse termo.

Habermas (2002) traz elementos importantes principalmente sobre os três últimos aspectos. A idéia de uma teoria social, moral e de direito marcada pela sensibilidade às diferenças, pelo respeito à alteridade e pela construção da solidariedade é central em uma prática que deseja possibilitar a construção da autonomia dos sujeitos na relação interdependente entre o individual e o coletivo, o qual não busca uniformização, mas sim, uma abertura de fronteiras entre as diferenças, ou seja, a relação com o outro não me padroniza, mas amplia o que eu posso vir, constantemente, a ser.

Desse modo, é possível construir propostas (sejam essas de âmbito educacional, político e social) a partir da idéia de que somos responsáveis uns pelos outros, de forma que isso inclui o outro e, ao mesmo tempo, me inclui nesse processo.

O “paradigma do Dom”, apresentado por Caillé (2002) e inspirado na obra de Marcel Mauss, traz a dimensão de dar, receber e retribuir – elementos da dádiva – como essenciais para o estabelecimento de laços sociais. Nós só existimos porque estabelecemos laços, porque nos relacionamos. Pode-se pensar que enxergar o que eu aprendo *com* e *na* diferença, valoriza esse convívio, não como uma obrigação, mas sim, como algo que eu faço, que me enriquece e que respeita a alteridade nas relações educativas.

As idéias de Lévy (1998) me parecem próximas aos princípios anteriormente indicados, à medida que o autor propõe que o laço social seja reinventado. Ele defende a experimentação de relações humanas baseadas na valorização das competências individuais, nas quais, as diferenças sejam uma “riqueza coletiva” (p. 28) que permita o reconhecimento de saberes e de inteligências pessoais não bloqueados por preconceitos e classificações *a priori*.

Destaco aqui o quanto as pessoas com algum tipo de deficiência são desacreditadas nas suas possibilidades de construção de saberes. As classificações e os preconceitos barram de forma significativa o processo de aprendizado com as diferenças. Perde quem impõe – ou concorda – com as classificações e os preconceitos e, simultaneamente, perdem também as pessoas com deficiência.

Igualmente, percebo por parte dos educadores com quem trabalho um descrédito em seus saberes, em suas possibilidades de ativar seus recursos para o trabalho com a diversidade. Considerar que o saber nunca é total, é sempre parcial e construído e reconstruído de acordo com a articulação do desejo do sujeito – com suas características próprias - ao contexto vivido é uma necessidade para a retomada da autoria do educador no seu processo de ensino-aprendizado.

Na prática educativa, é preciso fazer o constante exercício de articular os indícios da realidade – entendendo indícios como o proposto por Ginzburg (1989), ou seja, como sinais que podemos encontrar nos pormenores da realidade, e não, nas características mais visíveis dessa; o conhecimento tácito (POLANY, 1993) do educador e dos educandos, isto é, os conhecimentos construídos pelos sujeitos – nas suas dimensões objetivas e subjetivas – mas que, ainda, não se pode traduzir em palavras, não se pode explicitar; com os valores e os desejos que nos levam a promulgar as intenções de nossas ações, a inventar possibilidades, a projetar melhores propostas para lidar com a situação presente e futura (MARINA, 1995).

O trabalho de Damásio (1996) - ao tecer suas idéias sobre o corpo, o cérebro e a mente considera que devemos aceitar que os resultados científicos são “aproximações provisórias” (p. 20) - e, por isso, devem estar sempre em questionamento para busca de formas singulares de elaborações de melhores explicações sobre os acontecimentos. Isto é, não ter o saber já construído como elemento inquestionável - que só se prestaria à reprodução e / ou aplicação - é necessário para lidarmos com as relações multifatorias, sempre interdependentes e flexíveis, envolvidas no processo educacional que deve ser contextualizado historicamente.

Ao enfatizar a indissociabilidade do funcionamento do corpo, do cérebro, da mente e do ambiente, fica como mensagem a necessidade de sempre considerar as pessoas em seu contexto, relacionando-as com seus aspectos emocionais, sentimentais, orgânicos, cognitivos e outros.

Quando Damásio (1996) explica que a razão depende de vários sistemas cerebrais e diferentes níveis de organização, e não, somente de um único centro cerebral, lembro da imagem de conhecimento como rede (MACHADO, 2002). À imagem de uma rede neural, eu associo o conhecimento como apreensão de significados constituídos por feixes de relações sem centros definidos *a priori*, mas dependentes do contexto desencadeador dessa rede.

Para analisar um contexto complexo, constituído pelas múltiplas relações entre as singularidades de quem nele se encontra – tal qual concebo como característica da Educação Inclusiva – pode-se ver a imagem de rede como uma metáfora presente. Nesse sentido, as relações de causa-efeito são inoperantes e o encadeamento é insuficiente porque, muitas vezes, o começo pode ser o fim, o mais elaborado pode vir antes do que o que se julga primário. Não é a soma ou a acumulação de conhecimentos que permite ao educador saber o que fazer nas situações vividas no cotidiano de sua prática profissional. Entendo que essas situações podem ser encaminhadas mais favoravelmente somente quando o educador puder colocar em movimento seus recursos desencadeados por um desejo de ensinar e aprender com a diversidade dos alunos.

Em síntese, considero importante ampliar o estabelecimento de relações entre princípios, valores e concepções ligados à educação, para problematizarmos o processo de formação que oferecemos e analisá-los.

E, a partir dessas relações, posso inferir que é insuficiente entender, na perspectiva da Educação Inclusiva, os conhecimentos como sendo encadeados e acumulados como “bem a ser adquirido”. A imagem de conhecimento como uma rede é mais pertinente a essa qualidade de educação e a dimensão tácita do conhecimento, os indícios encontrados no cotidiano das práticas educativas e a construção de histórias das singularidades de cada percurso de formação podem ser motes na construção de um caminho rumo à Educação Inclusiva. Enfim, é fundamental recuperar a dimensão da educação como uma dádiva e do movimento de inclusão como um reforço dos princípios básicos da constituição do sujeito e da constituição social marcada pela formação de laços cooperativos e solidários.

2.1.6 Educação inclusiva e terapia ocupacional³⁶

Durante os treze anos de trabalho como terapeuta ocupacional no CEMEI “Cleberson da Silva”, tenho procurado estabelecer relações entre a minha especificidade profissional e os

³⁶ A discussão trazida neste item foi apresentada na palestra “**A ação educativa do terapeuta ocupacional na formação de educadores**” no X Congresso Brasileiro de Terapia Ocupacional. Goiânia, maio/2007.

princípios da Educação Inclusiva e a Inclusão Social, além de procurar constantemente as contribuições que esse campo pode trazer para o objeto de estudo desta pesquisa.

Inicialmente, apresento três relações que considero referências para a aproximação dos temas/termos: Educação Inclusiva / Terapia Ocupacional.

A primeira relação diz respeito ao objetivo final de minha intervenção profissional como terapeuta ocupacional: construir possibilidades de **inclusão social** de pessoas que, por “razões de ordem física e/ou psicológica e/ou social apresentam, definitiva ou temporariamente, problemas de inserção social.” (BENETTON, 1994, p.i). Esse objetivo é o que eu percebo, também, nas intervenções que se pautam no paradigma da Educação Inclusiva / Inclusão Social.

A segunda relação diz respeito ao caráter de **processo** desse paradigma, tal como o considero. Na terapia ocupacional, o trabalho terapêutico e educacional não ocorre com intervenções pontuais do tipo causa-efeito, isto é, elas pressupõem um processo constituído na relação triádica entre terapeuta ocupacional, atividade e sujeito alvo da intervenção (BENETTON, 1994).

A terceira é o princípio da **singularidade** da constituição do sujeito, do seu desenvolvimento, da sua aprendizagem, de sua forma de inserção nas atividades cotidianas, considerando o contexto e o momento. Essa é a forma como a Terapia Ocupacional – na qual acredito – vê o sujeito com quem trabalhamos.

Para além dessas relações iniciais, as questões apresentadas pelos educadores durante as visitas a escolas com alunos com deficiência – as quais acompanhamos, sejam nas reuniões do horário de trabalho coletivo dos professores em suas unidades escolares e nas oficinas de formação que oferecemos a eles – as OAEDIs, proporcionam outras relações com a Terapia Ocupacional, sobretudo, porque elas referem-se às necessidades de organização do cotidiano, as formas de compreender, de se relacionar e de propor atividades, considerando as necessidades singulares de cada sujeito em seu contexto. Eis aqui, algumas delas:

Como devo agir com a pessoa com deficiência?
Devo tratá-la diferente?
O que lhe devo ensinar?
O que ela tem condições de aprender?
Existem técnicas específicas para o ensino desses alunos?
Qual é o problema ou a deficiência do meu aluno?

Ele não vai se sentir constrangido no ensino regular, ao perceber que é diferente do outro, que não aprende do mesmo jeito nem se comporta como os outros?

Não sendo especializada para trabalhar com essas pessoas e/ou não me sentindo preparada, posso ser a mais indicada para ser a professora dele?

Por que alguns alunos não aprendem ou têm dificuldades em ler/escrever/realizar operações matemáticas/realizar uma sequência lógica ou qualquer outro processo ligado a abstração e/ou memória?

Como identificar qual é o motivo pelo qual ele não aprende?

Quais são esses possíveis motivos?

O que fazer com crianças agressivas?

Devo impor limites ou punir?

Como lidar com alunos apáticos?

Qual deve ser minha atitude diante dos comportamentos desses alunos e de sua família?

O que eu estou fazendo está ajudando ou não o aluno?

O que fazer com o aluno que tira a gente do sério, que nos desafia?

Como me comunicar e que atividades devo dar para os alunos que não falam, não ouvem, não se interessam pelas atividades e pelo contato com outros, não se concentram, não estruturam brincadeiras, evitam olhar para os outros, gostam de brincar sozinho, repetem sempre os mesmos desenhos, não acompanham os outros alunos, não enxergam, não mexem as mãos, são muito agitados, circulam o tempo todo pela sala, são “hiperativos”, são “terríveis”, fazem coisas que tem perigo para eles e machuca os outros? (AMARO, 2006, p. 82)

Considero importante trazer esses exemplos de questionamentos porque demonstram a variedade de aspectos que temos de considerar simultaneamente nos processos de intervenção que favoreçam a inclusão educacional e social. E todos eles estão presentes no cotidiano e precisam de intervenções *no e para* ocorrer o processo de inclusão.

Como trabalhar com pessoas com deficiência, quais atividades oferecer, com quais materiais? Essas são as questões frequentes dentre as propostas pelos educadores. Eles dizem: *“eu não quero só teoria, eu quero ver como que se faz na prática...”*.

Em minha experiência como terapeuta ocupacional, considero não ser possível saber qual atividade se oferece para cada sujeito, sem conhecê-lo no contexto em que vive e sem reconhecer – a partir da relação estabelecida com ele – quais são suas possíveis necessidades, para lhe indicar atividades ligadas a elas.

Realizar um diagnóstico situacional e indicações de atividades é uma atribuição constante na Terapia Ocupacional (BENETTON, 1994). Sou formada em uma faculdade e em um centro de estudos que valorizam a dinâmica da realização das atividades e da estrutura psíquica do sujeito. Por esse motivo, entendo que saber quais as atividades mais indicadas a se

propor para cada sujeito não pode, nunca, ser realizada sem me relacionar com esse sujeito e com a realidade na qual está inserido.

Em meu processo de formação, fui crítica aos modelos de intervenção em Terapia Ocupacional que especificam que tipos de atividades são mais ou menos favoráveis para a intervenção em cada “deficiência, distúrbio, transtorno, doença”. Apesar das atividades apresentarem “algumas” características que favoreçam mais a expressão, mais os aspectos cognitivos, mais os aspectos motores, mais a força, mais a destreza etc., isso não significa que podemos reduzir as potencialidades de uma atividade a essas características.

O sujeito em atividade, de acordo com suas necessidades e possibilidades pode e deve realizá-las, colocando em movimento aquilo que é significativo para si.

Takatori (2003, p. iii) entende *singularidade* como “determinada forma de ser e fazer num ambiente em que o sujeito estabelece relações por meio de diversas experiências às quais imprime sua marca pessoal”. Assim, uma atividade nunca pode ter valor determinado por si só: o valor dela está na relação e no que ela pode oferecer para cada sujeito.

Por esse motivo, é necessário desmistificar que existe alguém (um especialista, por exemplo) que saiba qual é a melhor atividade, a melhor forma de se relacionar e de ensinar pessoas com deficiências específicas. Não existem atividades *certas* para pessoas cegas, para pessoas com paralisia cerebral, para pessoas com deficiência mental, para pessoas que não escutam etc. Existem atividades que podem ser *boas* de acordo com determinada finalidade e esse valor depende da necessidade específica de cada sujeito. E essa necessidade só é – mínima e provisoriamente – reconhecida a partir da relação estabelecida.

Essa é uma visão da Terapia Ocupacional que considera a complexa dinâmica da realização das atividades na sua articulação com a dinâmica intrapsíquica de cada sujeito, porém, no contato com os educadores, apesar dessa consideração *soar* coerente para eles, gera uma certa *frustração*.

Na relação com esses profissionais, no decorrer da minha experiência, percebo que se desenvolveram certas maneiras e certos conteúdos tidos como necessários para se trabalhar com os alunos na prática pedagógica. Como exemplo, posso citar: para crianças na faixa etária dos três a quatro anos, devemos ensinar cores, formas e estimular a coordenação motora. E, para atingir esse objetivo, devemos dar desenhos com contornos de formas

geométricas diferentes para eles pintarem, respeitando o limite do contorno com as cores que se quer ensinar.

Não devemos generalizar, pois encontramos muitos educadores atentos às necessidades dos sujeitos e muito flexíveis e criativos na hora de trabalhar com eles, mas percebo frequentemente um rol de objetivos comuns e de formas de alcançá-los, também comuns. Trabalhar com pessoas com deficiências ou outras necessidades educacionais especiais ou, simplesmente, com sujeitos implica a incoerência de estabelecermos objetivos comuns a todos e usar padrões de *como* e *o quê* se ensinar e fazer.

Na Terapia Ocupacional, valoriza-se a importância de se saber realizar atividades e conhecer a dinâmica da realização dessas (Benetton, 1999). Acredito que, tal como para nós, é fundamental aos educadores esse exercício, para que eles possam propor formas diferenciadas de realização de atividades educativas e que elas sejam mais articuladas com as necessidades e possibilidades dos educandos.

Experimentar a realização das atividades que, normalmente, oferecem aos educandos; sentir o que este fazer coloca em movimento (nos aspectos físicos, motores, cognitivos, afetivos, relacionais) para realizá-la; falar sobre esse fazer e sobre o que ele provocou em si e nos que estão ao seu redor; pensar sobre quais são as intenções possíveis de serem formuladas com as atividades, relacionando-as com as especificidades dos diferentes sujeitos; criar formas alternativas de realizá-las, planejando adaptações de conteúdo, forma, material, espaço, tempo, orientações para realizá-las, dentre outras que se perceberem como necessárias; refletir sobre a importância de realizar análise das atividades que serão propostas, já que essa análise deve estar **sempre** articulada com cada sujeito, são princípios e procedimentos valorizados na terapia ocupacional, os quais eu considero fundamentais para contribuir para uma educação inclusiva.

Há alguns destaques importantes a serem feitos do ponto de vista da terapia ocupacional, a saber:

O primeiro é que não podemos fixar aquilo que se percebe como potencialidades de cada atividade e, se tratarmos as atividades estereotipadamente, restringiremos os efeitos que elas podem ter em cada sujeito.

O segundo é o fato de que considero necessário que o educador desenvolva uma familiaridade com as atividades que propõem aos seus educandos para poder flexibilizá-las de acordo com as necessidades.

O terceiro é a percepção da necessidade de extrapolar as possibilidades do que as atividades podem oferecer para cada educando. Assim, é necessário romper com a mecanicidade que o hábito cotidiano favoreceu na proposição das atividades.

O quarto destaque consiste na necessidade de refletir, analisar e elaborar adaptações para as atividades, pensando especificamente em cada sujeito, e não, somente nas características gerais da deficiência ou na necessidade educacional especial;

O quinto destaque refere-se ao fato de que considero que a possibilidade de experimentar, analisar e desenvolver atividades pode contribuir para que o educador venha a construir propostas de atividades criativas e flexíveis.

O sexto destaque é que se podemos ser mais criativos e “enxergar” para além daquilo que é costumeiramente característico do potencial da atividade, podemos desenvolver a habilidade de relacioná-las às necessidades específicas de cada sujeito. Considero que essa é uma das maiores contribuições que a Terapia Ocupacional pode trazer à Educação Inclusiva. Não espero que os educadores tenham o refinamento da habilidade que os terapeutas ocupacionais têm de ter para realizar a análise de atividades³⁷. Mas considero essencial que eles se relacionem com os educandos – sujeitos singulares – e que essa relação oriente *o quê* e *o como* é proposto, em qual espaço e tempo.

Considero que esses apontamentos especificam princípios já apontados para a Educação Inclusiva, alguns de forma complementar e outros, comuns. E todos podem ser considerados de forma interdependente, num processo de formação que vise contribuir para a construção de práticas inclusivas.

³⁷ Aqui vale a ressalva que entendemos esta tarefa dentro visão dinâmica que relaciona sempre: terapeuta/educador, atividades e sujeito alvo de intervenção. (BENETTON, 1994).

2.2 Formação contínua de educadores em serviço e educação inclusiva: sentidos e princípios

O tema formação de educadores é objeto de muitas discussões teóricas, de pesquisas e problematizações³⁸. Trata-se de um tema muito amplo e muito polêmico. Constatações que tornam bem complexa a tarefa de selecionar quais os pontos mais significativos sobre ele no propósito desta pesquisa.

Assim sendo, apresento inicialmente neste capítulo *algumas* considerações que são elementos de contextualização desse tema, articulados às questões centrais desta pesquisa, cujo objetivo é analisar os procedimentos utilizados num trabalho de **formação contínua de educadores em serviço**, orientada para a construção de práticas inclusivas na **Educação Inclusiva**.

Os termos acima grifados são tratados neste capítulo. A opção de leitura teórica desta pesquisa é uma abordagem interdisciplinar. Esse fato auxilia também na impossibilidade de aprofundar as discussões teóricas aqui indicadas, aumenta a responsabilidade de apresentá-las a partir de recortes significativos e articulados, com vistas a trabalhar as questões propostas ao longo desta pesquisa.

Na sequência, apresento seis princípios que podem vir a ser considerados norteadores de ações de formação que tem a intenção de contribuir para a construção de práticas inclusivas, a partir da convergência de idéias apresentadas nas diferentes leituras sobre Educação Inclusiva realizadas neste trabalho e que emergem no contexto do campo empírico.

Finalizo este capítulo, sintetizando idéias centrais sobre formação contínua de educadores em serviço, orientadas para a construção de práticas inclusivas, elaboradas nesta pesquisa. E, feitas essas advertências e a apresentação deste capítulo, começo com a problematização do termo Formação.

³⁸ Como constatamos em pesquisa biográfica realizada no banco de dados bibliográficos: DEDALUS (USP, 2007) encontramos mais de 2.000 itens para o termo “formação de professores” na consulta em todos os campos / todas as bases. Como já assinalado anteriormente - e será melhor justificado nesse item – considero que o termo formação de educadores está contido em formação de professores.

2.2.1 Formação: Quais sentidos?

Para realizar essa contextualização, tomo como ponto de partida dois “sentidos possíveis” do termo “formação”, encontrados no dicionário Houaiss (2001)³⁹ e considero que ambos são representativos para delinear o sentido que desejo discutir nesta pesquisa. São estes: “1 ato, efeito ou modo de formar, constituir (algo); **criação, construção, constituição** (...) 5 ato ou efeito de dar forma; configuração, **modelagem**”.

De acordo com as leituras teóricas sobre Educação Inclusiva apresentadas neste trabalho, o sentido de “modelagem” não parece ser valorizado e desejado na concepção de formação de educadores para o desenvolvimento de práticas inclusivas (uma vez que os sujeitos são singulares) e com processos e formas de se constituírem educadores / educandos diferentes e não passíveis de serem moldados, acomodados num molde, para serem reproduzidos (INSTITUTO HOUAISS, 2001).

Mesmo o sentido de *moldar, esculpir, dar traços com base em algo*, por mais que seja “algo” criativo, não se mostra coerente com os princípios da Educação Inclusiva. Considero que a educação não se realiza, simplesmente, pela marcação ou pelo traçado de um sujeito sobre o outro, pois exige sempre um movimento ativo do sujeito que não pode se “encaixar” passivamente em moldes e marcas conferidas por outros.

Entendo que os termos *atualização, reciclagem, aperfeiçoamento, capacitação, treinamento, preparação* etc. – presentes no campo da formação profissional e na formação de educadores e professores – são mais ligados a esse sentido de *molde*. E, por esse motivo, são passíveis de inferir o processo de formação profissional a: adequar informações, conhecimentos e saberes considerados ideais, por serem “atuais” – daí vêm **atualização**; manipular e alterar os sujeitos para ter nova função (MARIN, 1995),⁴⁰ reaproveitar o que estava obsoleto – **reciclagem**; tornar perfeito, tornar completo, corrigir ‘defeitos’ (MARIN, 1995) – **aperfeiçoamento**; tornar alguém capaz de saber, conhecer, realizar algo - como se

³⁹ A consulta a dicionários é realizada para auxiliar no delineamento dos termos e seus sentidos. É explícito que um mesmo termo pode ter “vários” sentidos e, por isso, ele nos fornece “pistas iniciais” para o estabelecimento dos sentidos, orientações as quais trabalhamos. Essas, entretanto, necessitam serem especificadas no contexto que desejamos.

⁴⁰ Em relação ao termo reciclagem, Marin (1995) adverte para a impossibilidade de utilização do mesmo na área educacional uma vez que esse termo está ligado a objeto e materiais e não a pessoas. Sendo que essas não são “tábuas rasas” nos seus saberes.

antes desse processo não o fosse – **capacitação**; realizar ações com finalidades automatizadas e mecânicas (MARIN, 1995); exercitar para a execução de algo mais “exato, fiel ao esperado, com máxima funcionalidade” – **treinamento**; aprontar para, ação preliminar para a efetuação de algo (INSTITUTO HOUAISS, 2001), oferecer condições sem as quais algo não poderia ser realizado – **preparação**.

É importante advertir que é bem complexo trabalhar com o sentido desses “termos”, pois eles estão impregnados no nosso senso comum e, também, no nosso processo de formação profissional com diferentes sentidos e intenções. Assim, é possível que existam cursos e propostas de “*atualização, reciclagem, capacitação, etc.*” que não atuem nesses sentidos apresentados. Mas, como desejo pensar em sentidos que possam ser mais “interessantes” para os princípios da Educação Inclusiva, considero importante apresentá-los para auxiliar a problematizar as práticas que desejamos poder ter.

Paralelamente, os sentidos de **criação, construção e constituição** desse termo demonstram ser caminhos significativos para a construção de práticas inclusivas e são eles que sigo no curso desse trabalho e, em seguida, explico o por quê.

Esses termos podem ser considerados sinônimos e interligados: destaco para **criação** a acepção: “ato, processo ou efeito de criar [...] ação humana de conceber, de inventar [...]”. Para **construção**: “ação, processo ou resultado de construir [...] ação de compor, elaborar (algo), dando-lhe uma estrutura [...]”. E, **constituição**: ato, processo ou efeito de constituir; conjunto dos elementos que constituem algo; composição [...]. (INSTITUTO HOUAISS, 2001).

A partir dessas acepções, entendo formação como um processo (sentido presente nos três termos) de composição, elaboração e invenção de “algo”. Percebo que todos esses termos inferem o movimento em favor de “algo” novo a partir de alguns elementos. Assim sendo, ao se tratar da formação de sujeitos e, especificamente, de educadores sujeitos, considero que os “elementos” podem ser as características orgânicas, cognitivas, afetivas, culturais, sociais e políticas de cada educador, seus saberes já construídos; as referências de saberes de outros sujeitos e da cultura (informal e formal) a que estão envolvidos; as experiências da vida pessoal e profissional do educador nas situações/contextos em que está inserido. E todos esses elementos são movimentados pela relação entre si e pelos desejos dos sujeitos.

Logo adiante, quando apresento o item Formação de educadores e educação inclusiva: Quais princípios norteadores?, outros elementos para compreensão desse “sentido” de formação são acrescentados. Neste momento, é importante delimitar outras idéias...

2.2 Por que formação de “educadores”?

É consenso em trabalhos que discutem Educação Inclusiva e Inclusão Social (AINSCOW, PORTER, WANG, 1997; STAINBACK, STAINBACK, 1999; CARVALHO, 2002, 2008) a consideração da importância de se trocarem experiências entre todos os envolvidos direta ou indiretamente nas práticas educativas.

Nesta pesquisa, trabalho com a perspectiva de analisar uma ação de formação de **educadores**. Esse termo é utilizado por considerar que, numa escola, num sistema de educação e nas diversas instâncias de um sistema público que pretende desenvolver práticas inclusivas, a função educativa perpassa as ações dos sujeitos envolvidos, tendo eles ou não a profissão de ser professor⁴¹.

Entendo com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 64) que “a educação é um processo natural que ocorre na sociedade humana pela ação de seus agentes sociais como um todo, configurando uma ação pedagógica”. Para essas autoras “ações pedagógicas ocorrem na sociedade em geral” e extrapolam o âmbito formal e informal.

Considero, em sentido geral, o trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2000, p. 17).

Uma merendeira, ao orientar a alimentação dos alunos; um inspetor de alunos, ao orientar o aluno quanto à organização dos espaços da escola; um agente comunitário de saúde, ao orientar sobre formas de prevenção de doenças (só para citar alguns exemplos) estão produzindo (talvez, não com tanta consciência desse fato) a humanidade nos homens, a qual é construída nas relações cotidianas em suas funções profissionais.

⁴¹ Como veremos no item 3.2 os sujeitos que participam da ação de formação em estudo advém de todas essas áreas da Prefeitura de Mauá e são, na sua maioria, auxiliares de educação infantil (A.D.I) e professores. Com menor representatividade, participam a vice-diretora de escola e os profissionais da saúde.

Aqueles que têm como atributo profissional específico “educar” – os professores – sem dúvida nenhuma, têm uma responsabilidade fundamental quanto a envolvimento, formação e questionamento para as questões relacionadas às práticas educativas e aos processos de ensino-aprendizagem, afinal todo professor é um educador.

Assim sendo, considero esses profissionais e outros ligados aos atos educativos – numa perspectiva de educação e prática inclusiva – como educadores para os quais ações de **formação contínua e em serviço** são desejadas.

2.2.3. Por que a formação de educadores é “contínua” e desejável em “serviço”?⁴²

Como indicam as tendências atuais quanto à formação de educadores, a formação tem caráter permanente e se pauta na reflexão teórico-crítica sobre as práticas, num processo contínuo, já que o “*homem é continuum*”. (LIMA, 2001; SOUZA, V. 2005).

Para Lima (2001, p. 35), “a educação, como um *continuum* traz em si o germe transformador, servindo de caminho para a realização pessoal, respondendo dessa forma à condição do homem como ser inacabado” (grifo do autor).

Ampliando a consideração de “homem” como um *continuum*, entendo que o sujeito – do ponto de vista psicanalítico – será sempre movido por *faltas* que o impulsionam para algo novo (BASTOS, A. 2003; MRECH, 1999a, 2005) e não há conhecimento nem saber que se torne absoluto em sua vida e dê conta de responder as mais variadas curiosidades, necessidades e interesses que terá.

A falta é um *continuum* na vida do sujeito; as células do nosso corpo podem morrer, nosso organismo – na sua dimensão orgânica – pode degenerar, mas as faltas que terá deixarão sempre o sujeito desejando “algo” a ser criado, constituído, construído. Por esse motivo, espaços que ofertem um ambiente continente, para que as faltas sejam expostas e para que ocorram sedução e “novos” saberes possam ser criados, constituídos, construídos são

⁴² A apresentação realizada neste item tem a contribuição direta da disciplina cursada na Faculdade de Educação da USP, no Programa de Pós-graduação, da área temática Didática, teorias do ensino e práticas escolares: “Formação de professores: Tendências investigativas contemporâneas”, ministrada por Selma Garrido Pimenta, Maria Isabel de Almeida e José Cerchi Fusari, em 2005, graças às discussões teóricas propiciadas à luz de referenciais teóricos sobre o tema.

desejáveis e necessários na vida profissional daqueles que lidam, direta ou indiretamente com a função de mobilizar os sujeitos para suas aprendizagens.

Para Lima (2001, p. 48) “se, para as pessoas em geral, o sentido da inconclusão humana estabelece a perspectiva de um estado constante de aprendizagem, para o professor, essa recomendação torna-se uma exigência”.

Segundo essa autora,

[...] a dinâmica da formação do educador pressupõe um movimento dialético, de criação constante do conhecimento, do novo, a partir da superação (negação e incorporação) do já conhecido. Além do mais, ela permite que se leve em conta a vasta gama de experiências que o professor vivenciou e vivencia historicamente, em seu cotidiano. No horizonte da utopia, está a formação contínua como um diálogo com a vida do professor a serviço da emancipação e como mediadora da função crítica, na luta por uma sociedade mais justa. (LIMA, 2001, p. 173).

No campo da formação contínua, é fundamental levar-se em consideração as condições de vida e de trabalho dos educadores, as questões estruturais e conjunturais da sociedade capitalistas e as políticas vinculadas (LIMA, 2001; SOUZA, V. 2005). Sem o respeito a essas condições e questões, as propostas de formação contínua são limitadas e deixam no ar um questionamento sobre se os professores têm condições de responder à demanda atual de formação contínua ou de qualificação profissional, dada a situação de serem funcionários submetidos a tempos de violência, de exclusão e com seus direitos sendo retirados a cada dia.

É importante sinalizar que, embora tenhamos de ter muito cuidado com o apelo à qualificação constante da sociedade capitalista – por estar “ganhando” atributos profissionais para continuar e ter “sucesso” no mundo do trabalho –, não podemos negar que estar em constante mudança é uma característica da sociedade na “modernidade líquida” em que vivemos (BAUMAN, 2001). Esse fato colabora para incrementar a necessidade de estarmos nos situando no campo do desenvolvimento profissional a partir das características que ela nos indica: fluidez – nada permanece por muito tempo. E, sem dúvida, considero a necessidade da preservação de princípios, mas se o que está em torno não for construído, criado, modificado, como poderemos nos manter vivos e saudáveis?

Considero que os espaços de formação contínua podem contribuir, trazendo elementos para dinamizar a relação entre saberes, conhecimentos, educadores e educandos em sua singularidade, em seu cotidiano e em suas dimensões histórica, política e social.

Nunes (2000), indagando-se sobre as razões da necessidade de haver uma continuidade na formação do professor,⁴³ encontrou os seguintes argumentos/idéias presentes na literatura pesquisada para a sua tese de doutorado: precariedade e limites na/da formação inicial de professores; os sujeitos, assim como os conhecimentos, estão em constante processo de desenvolvimento; importância da mudança da prática pedagógica do professor diante das mudanças da realidade escolar. E eu entendo que esses argumentos são pertinentes – quando considerados de forma interdependentes.

Considero que os trabalhos de formação contínua devem favorecer o desenvolvimento profissional que, segundo Almeida (1999), pressupõe que se trate de um processo contínuo ao longo da vida profissional; de busca da melhoria profissional apoiada em necessidades práticas e contextualizadas dos professores; ocorre com a participação do professor no contexto escolar, buscando uma melhora coletiva; o conjunto de condições de trabalho, carreira e salário é indispensável no trabalho docente; e é um processo de construção profissional e busca da valorização profissional onde os professores vão re-definindo suas idéias e conceitos no contexto de trabalho e buscando a própria valorização de seu trabalho profissional.

A formação entendida como um continuum incorpora a educação inicial e a educação continuada e deve ser sustentada por políticas públicas. (FUSARI, 1997; LIMA, 2001). Essas devem fomentar e sustentar a formação em serviço – “*processo de ensino e aprendizagem permanente, regular, contínuo*” (BRUNSTEIN, 1997, p. 5), no qual o educador não se afasta do trabalho enquanto o realiza (LIMA, 2001, p. 166). Essa formação é desejável e muito enfatizada nas tendências atuais de formação de professores (TORRES, 1998).

Libâneo (apud LIMA, 2001, p. 171)⁴⁴ aponta as dimensões de formação dentro da jornada de trabalho e de ações promovidas pelas Secretarias de Educação como modalidade de formação contínua.

⁴³ Trarei algumas citações da literatura que tratam especificamente da formação do professor. Entretanto considero que elas também dizem respeito à concepção e à prática dos educadores tal como defendo neste texto.

⁴⁴ LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001, p. 132.

Lima (2001) entende que os profissionais de educação devem participar das ações de formação contínua das Secretarias de Educação, mas lembra da fundamental importância ao respeito dos projetos pessoais dos professores. A mesma autora considera que formação contínua e desenvolvimento profissional são partes da mesma luta da educação.

Para essa autora (2001), as Secretarias de Educação devem colocar as diretrizes desejadas pelo sistema, mas os conteúdos dos trabalhos educativos devem ser definidos pelos professores e afirma: “o professor precisa ser um sujeito que constrói conhecimentos e tem que ser habilitado na capacidade de fazer análise da sua prática fundamentado em um referencial teórico que lhe permita, como resultado, a incessante busca de uma educação de qualidade”. (op. cit., p. 173)

Lima (2001) considera ainda que a escola como referência ou ressonância é o desejado nos trabalhos de formação contínua de educadores, na qual a análise das práticas deve ocorrer com a mediação da teoria.

Para Fusari e Rios (1995), a formação do educador em serviço deve ter pressupostos coerentes com a democratização da educação escolar brasileira, tais como: considerar o educador como um cidadão concreto e, portanto, marcado por múltiplas determinações; a formação do educador é um processo em que diferentes fases e meios devem estar articulados; os educadores devem participar efetivamente da identificação de suas necessidades de educação em serviço e esse processo deve ser, simultaneamente, de aprendizado para a prática educativa; os problemas da prática devem ter pontos de partida e chegada do processo educativo. Os mesmos autores apontam a importância de esses processos de educação ocorrerem como ações coletivas planejadas e, portanto, em grupos, nos quais se compartilhem os encaminhamentos das práticas educativas.

O envolvimento dos participantes, para quem o trabalho é proposto no processo de identificação de necessidades, é um fator fundamental para o melhor direcionamento dos trabalhos de formação (RODRIGUES, ESTEVES, 1999).

O termo *necessidades* pode dizer respeito a preocupações, desejos, carências e problemas sentidos ou percebidos pelos professores. (ESTRELA, MADUREIRA e LEITE, 1999). Entretanto, como advertido por Rodrigues e Esteves (1999), entendo que as necessidades não são claras e que os pedidos de formação exprimem parcialmente essas necessidades. Além do pedido manifesto, há que se considerar também o pedido latente.

Numa visão psicanalítica⁴⁵, deve-se considerar igualmente que os desejos inconscientes não são capturáveis, mas, de qualquer forma, por via consciente ou inconsciente, a implicação dos sujeitos pela manifestação de seus sentimentos e pensamentos é ponto de partida para situá-los como sujeitos de suas práticas educacionais.

Fusari⁴⁶ aponta que, no cenário atual de formação contínua de educadores, o modelo mais progressista...

[...] vincula/ articula a formação inicial, a formação contínua e condições objetivas de trabalho; valoriza formação prioritariamente na unidade escolar (mais usual: horário de trabalho coletivo; emergente: projeto político-pedagógico mediando a formação individual e coletiva dos profissionais; formação na unidade e outros contextos de aprimoramento pessoal e profissional; valoriza o ensino e a pesquisa).

O mesmo autor ressalta, entretanto, que se observa na atualidade o modelo híbrido na formação e que se trata daquele em que se tem proposta do modelo progressista, conjuntamente com o modelo tradicional. Esse é desvinculado da formação inicial, em que ocorre a participação na formação por representatividade de profissionais, os quais serão os “multiplicadores”, são realizados fora do local e das condições de trabalho e oferecidos em situações formais, como cursos, palestras etc.

A formação contínua é considerada uma dinâmica ligada à práxis educativa, ao direito humano e à condição de cidadania e de visão crítica e pode acontecer de maneiras variadas: “via cotidiano escolar, via programas de formação contínua advindos da Secretaria de Educação, via sindicato, via programas individuais, via programas que integram a universidade a escola do ensino fundamental e médio”. (LIMA, 2001, p. 42).

O campo da formação contínua em serviço abre espaço para inovações na área, embora destaque que a realidade desse tipo de formação mostra debilidade e contradições, pois “continua atada aos mesmos velhos esquemas da formação inicial. Por que, na realidade, o que está em crise e não funciona mais é o modelo de formação docente em geral”. (TORRES, 1998, p. 176).

⁴⁵ Para a psicanálise existem diferenças entre os sentidos dos termos: “necessidade”, “desejo” e “demanda. Entretanto, nesta pesquisa, trabalho com os sentidos do termo “necessidades” apresentados ao longo do texto.

⁴⁶ Transparência apresentada pelo Prof. José Cherchi na aula de 30/11/05, na disciplina “Formação de professores: tendências investigativas contemporâneas”, já mencionada em nota anterior.

A trajetória sobre as questões de formação do professor foi marcada na década de 1970 pela tendência de se crer na existência de intelectuais que pensariam e planejariam a melhor forma de se educar e essas formas deveriam ser transmitidas, incorporadas e aplicadas pelos docentes.

A ciência e os saberes *ditavam* as diretrizes do *quê* e *como* ensinar, em favor de um fim determinado por eles e não ligados às necessidades – contextualizadas – do educando. A transposição do que era considerado ideal para as práticas educativas gerou práticas tão criticadas por serem tecnicistas e centradas na “racionalidade técnica” (ANASTASIOU; ALVES, 2006; CONTRERAS, 2002; GHEDIN, 2005; LIMA, 2001; PIMENTA, 2005).

Para Fusari (1997), a década de 1980 traz um movimento que questiona a adesão acrítica do que surgia como “moda” na educação. E, a partir dessa década, ocorreram movimentos que questionam e propõem formas de lidar com a formação de docentes críticos a essa tendência, que aprendam a respeitar as especificidades de cada um, promovendo movimentos em favor do professor reflexivo, do professor pesquisador, da epistemologia da crítica, do professor como intelectual crítico e autônomo (GHEDIN, 2005; PIMENTA, 2005).

Esses movimentos exemplificam a busca de um trabalho voltado para a formação de educadores a partir de uma perspectiva mais humana e considerando sua natureza subjetiva, cultural e política.

As recentes contribuições da psicanálise à educação apontam para a fundamental necessidade de considerar a singularidade da constituição do sujeito educador nos processos de formação, como propõem Bacha (2003), Kupfer (2000, 2002), Lopes (2001), Mrech (1999a e c, 2004, 2005).

Diante das considerações expostas até aqui, concordo com Colares e Moysés (1995) e com Marin (2000, apud LIMA 2001),⁴⁷ os quais destacam que, embora muito destacado atualmente, há muito o que ser sistematizado e analisado sobre o tema da formação continuada.

⁴⁷ MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada**: reflexões alternativas. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas, SP: Papirus, 2000.

Pelas razões citadas neste item e pelas leituras realizadas sobre princípios, conceitos e valores à Educação Inclusiva, acredito que a formação de educadores para a construção de práticas de educação inclusiva deva acontecer na perspectiva de uma formação contínua, incentiva a ser realizada em serviço e de forma ética e crítica, tendo consciência da importância desse processo na formação dos sujeitos em suas dimensões subjetivas, culturais, políticas e sociais.

Assim sendo, quais “princípios norteadores” podemos ter para pensarmos e realizarmos um processo de formação contínua e em serviço, na perspectiva da educação inclusiva?

2.2.4 Formação de educadores e educação inclusiva: “Princípios norteadores”

Na articulação entre minhas vivências profissionais e pessoais, o percurso teórico realizado até este momento, a minha experiência profissional no campo empírico dessa pesquisa e no movimento de análise nessa “pesquisa-ação”, considero que os eixos norteadores de trabalhos destinados à formação de educadores, na perspectiva da educação inclusiva, devem ser **princípios** de uma educação que deseja ser inclusiva. Explico melhor: entendo que a problematização e a realização de trabalhos de formação orientados para uma prática inclusiva devem *nortear-se* por *princípios*. Uso o termo *nortear* pela inferência de orientação flexível e não controladora desse.

E, tal como Forbes (2004, p. 1) considero que se trata de “algo que engendra, que vem antes, a cabeça primeira”. Assim, conseqüentemente, sendo algo que “vem antes”, pode auxiliar no norteamto dos caminhos a serem seguidos. Por esse motivo, assinalo que os princípios devem se pautar pela ética de que são os sujeitos – em suas constituições singulares – que necessitam de serem olhados, respeitados e investidos em seus processos educacionais. O respeito aos princípios possibilita o percurso por vários caminhos e por diversas formas de fazer acontecer os processos de formação educacional.

Assim sendo, após a revisão das leituras realizadas no capítulo sobre Educação Inclusiva, do material empírico desta pesquisa e, também, de textos e autores que discutem direta ou indiretamente sobre formação de educadores, levanto, de forma **propositiva**, seis

eixos de princípios gerais que podem nos encaminhar para o desenvolvimento de trabalhos de formação, de educação e de práticas inclusivas.

Destaco a palavra **propositiva** porque a psicanálise adverte para o fato de que a imposição de um caminho pré-determinado não é possível. Nossas intenções são somente intenções e o efeito dessas nos sujeitos e em diferentes processos não pode ser controlado nem, conseqüentemente, imposto.

Para facilitar a identificação de princípios comuns e/ou essenciais nas diferentes leituras e material do campo empírico desta pesquisa destaquei, em cada um, indícios de princípios norteadores de procedimentos que podem ser realizados com vistas à construção de práticas inclusivas.

Na análise desse material, identifiquei estes princípios comuns e/ou essenciais:

1. constituição do sujeito educador;
2. respeito e valorização da singularidade dos sujeitos;
3. construção da autonomia;
4. realização de atividades educacionais articuladas as possíveis necessidades e características dos sujeitos e contextos vividos;
5. articulação teoria e prática; e
6. construção de atitudes e práticas construtivas, interdisciplinares, cooperativas, solidárias e de respeito mútuo.

Os eixos de princípios são interligados e apresentados aqui separada e sinteticamente, para que sejam explicitados e sirvam de referência organizada para a análise dos procedimentos do trabalho de formação objeto de análise desta pesquisa.

Considero que um caminho fértil para a sistematização e relação de Formação de Educadores e Educação Inclusiva é a retomada e explicitação de seus princípios. Para isso, construo o texto procurando apresentar a essência do que pude identificar na articulação das diferentes leituras teóricas com a vivência no campo empírico. Assim, evito repetir citações teóricas que já foram apresentadas até esse momento.

2.2.4.1 Princípio: Constituição do sujeito educador

Início pelo princípio que me parece ser o “princípio” para que o educador possa desenvolver práticas inclusivas: a constituição do sujeito educador.

Do ponto de vista da Psicanálise, a constituição dos sujeitos é marcada pela interação com o “Outro” ou “outro”. No primeiro caso o Outro se desdobra em o Outro social, o Outro primordial, ou até mesmo o Outro constituído internamente pelas cadeias de significantes do sujeito. O Outro social tem a ver com todo o circuito social que o cerca, com os seus próprios saberes, com aquilo que aprendeu. O Outro Primordial tem a ver com as marcas deixadas por sua estrutura familiar. O Outro da cadeia de significantes tem a ver com o processo de constituição enquanto sujeitos e a forma como os saberes foram se tecendo. No segundo caso (“outro”), com a relação dos sujeitos frente ao outro da semelhança, com o seu próximo⁴⁸.

A interação com o Outro/outro pode nos oferecer algum contato com saberes que foram culturalmente estabelecidos, saberes referenciais (MRECH, 2005). Esses são algumas possíveis referências para nos situar e estabelecer ligações iniciais nos nossos processos de aprendizagem.

Na nossa formação profissional e como educadores precisamos passar por esse processo de constituição que é movimentado pelo desejo de “alguém/educador” para que aprendamos “algo”. Esse “alguém/educador”, também, pode “provocar” com que reconheçamos em nós ou movimentemos aquilo que, num primeiro, não nos damos conta ou fazemos espontaneamente. O desejo de “alguém/educador” – que traz marcas da interação como representante do Outro/outro - movimenta em nós o nosso desejo. O nosso desejo impulsiona para que possamos “ligar” aquilo que temos de potencial e saber já desenvolvido às novas situações que precisamos lidar. Ele impulsiona para que construamos os nossos saberes textuais. Esses são os saberes dos sujeitos (MRECH, 2005), seus saberes singulares.

Esse movimento de interação entre os sujeitos, com a oferta de “algo” entre eles, pode favorecer a necessária constituição do sujeito educador.

⁴⁸ As idéias tecidas sobre a delimitação do que é denominado de “Outro/outro”, para a psicanálise, tiveram, fortemente, a contribuição de minha orientadora, professora Leny Magalhães Mrech.

Como vimos no item sobre uma leitura da psicanálise à Educação Inclusiva, é fundamental que o “algo” ofertado na relação/interação entre os sujeitos no processo educacional não se constitua como imagens, conhecimentos, referências ou saberes fixos. Se assim o for, o educador dificilmente poderá constituir a sua forma de ser sujeito educador e de atuar em contextos diversos e imprevisíveis. É interessante que esse “algo” seja, inclusive, dúvidas, questões, situações-problemas, pois precisa mobilizar os sujeitos para construção, criação e constituição de outro “algo” significativo para ele e para seu contexto de vida.

Como percebemos, um sujeito necessita da relação com outro sujeito para se tornar educador. Informações, conhecimentos, saberes e dúvidas não movimentam, por si só, a relação de aprendizagem e nossa constituição como educadores.

Assim, a partir das contribuições da psicanálise verificadas em Bacha (2002, 2003, Kupfer (2000, 2001), Lopes (2001), Mrech (1999a e c, 2004, 2005) e em outros autores que valorizam e discutem a condição interativa do trabalho educativo, como Meirieu (1998), Postic (1990), Tardif e Lessard (2005) e Tardif (2006), considero de fundamental importância a relação educador-educando nos processos de ensino-aprendizagem.

2.4.2.2 Princípios: Respeito e valorização da singularidade dos sujeitos

A relação entre os sujeitos é, ao mesmo tempo, condição necessária para o respeito e valorização da singularidade dos mesmos e fonte de abertura para a constituição dessa singularidade, respeito e valorização.

Não é qualquer relação que promove a constituição dos sujeitos educadores. Essa relação precisa permitir que os sujeitos possam trazer suas histórias de vida, se expressar e se manifestar da forma como lhes é possível em cada relação, momento ou situação, sem julgamentos anteriores que o fixem a determinadas posições. Por exemplo, marco o perigo que corremos se ficarmos presos a algumas dessas considerações: “[...] *ele é um coordenador que tem uma visão muito ‘simplista’ da educação inclusiva. Como ele poderá coordenar em sua unidade de trabalho práticas de educação inclusiva?*” ou “[...] *esse aluno tem deficiência*

mental, por isso não dá para ensinar para ele conteúdos muito abstratos, ele não vai aprender⁴⁹.”.

A relação educador-educando precisa ser de continência do saber e do não-saber e precisa oferecer espaço, para que ambos se manifestem e se desenvolvam. Lembro aqui que o não-saber é fonte de abertura para a criação de novos saberes. A partir das relações que permitem essas manifestações, os saberes podem vir a ser desejados. Os não-saberes desafiar o sujeito. E ambos podem mobilizá-los para que estabeleçam novas relações entre aquilo que já sabem, a situação que precisam conhecer, saber e atuar para e, assim, construir, criar, constituir e aprender algo novo.

Em síntese, é necessário que a relação educador-educando ocorra a partir da consideração de que ambos são sujeitos singulares e precisam ser investidos, para que o desejo de aprender movimente e favoreça que os saberes referenciais presentes nas ações educativas possam ser “ligados” àquilo que faz sentido para cada sujeito e, assim, possa vir a contribuir para a construção dos seus saberes textuais.

2.2.4.3 Princípio: Construção da autonomia

Autonomia diz respeito a pensar e agir considerando a multiplicidade de fatores envolvidos num pensamento/ação/situação. O educador constituído como sujeito pode pensar e agir de acordo com essa visão de autonomia porque não está preso a referências, conhecimentos, informações, imagens fixas. Ele pode construir saberes textuais que lhe permitam mobilizar seus recursos possíveis e necessários para a construção de uma idéia, de uma atuação numa relação, da realização de uma atividade etc. Não se trata de um ser dependente de coisas “externas” a ele ou “internas” e já constituídas, mas também não serão necessariamente independentes dele. Ele é capaz de pensar e agir relacionando-as e criando algo que ainda não está pensado/feito/experimentado.

Para exemplificar a importância desse princípio da construção da autonomia nos trabalhos de formação, costumo dizer para os educadores com quem trabalho que não temos

⁴⁹ Frases retiradas de minha trajetória profissional.

um controle remoto em nossas situações cotidianas vivas e diversas que nos permita acionar o botão “stop” e paralizá-las, para que possamos ter tempo ou recorrer, naquele exato momento, a algo externo a nós ou, ainda, para consultar o “manual interno de técnicas assertivas a serem operacionalizadas em caso de...”. Cada situação de nossa vida é singular e, por mais que ela tenha semelhança com outras já vividas, as formas de lidarmos com cada uma não podem ser repetidas mecanicamente. Assim sendo, em cada situação singular das nossas vidas e da nossa prática como educadores, precisamos pensar e agir relacionando os nossos sentimentos, saberes e experiências com a situação do momento.

2.2.4.4 Princípio: Realização de atividades educacionais articuladas à possíveis necessidades e características dos sujeitos e de seus contextos vividos

Oferecer situações e atividades para formação e aprendizagem dos sujeitos demanda articular as *possíveis necessidades* e/ou características dos sujeitos com cada contexto vivido. O uso da expressão grifada acima justifica-se porque a psicanálise nos adverte para o fato de nossa estrutura psíquica ser regida pelo inconsciente e esse aponta sempre para algo que não pode ser capturado. Sem dúvida, considero fundamental que os sujeitos educadores se manifestem, se expressem ou falem sobre seus interesses, para que tenhamos “algumas pistas” no caminho do processo de formação. Mas essas pistas são, somente, indícios e podem encaminhar para algo favorável no processo de aprendizagem do sujeito, se ele estiver implicado consciente e inconscientemente nesse processo.

Enfatizo aqui que essa articulação entre possíveis necessidades e situações vividas têm mais “chances” de se realizarem de uma forma significativa nos processos de formação e de aprendizagem se a relação educador-educando-atividades a ser desenvolvida tiver o sujeito em formação, ao mesmo tempo, como centro de orientação e implicação nesse processo.

A relação entre educador-educando-situação e o movimento provocado pelas atividades educativas pode permitir a proposição e/ou o encaminhamento de situações de aprendizagem / atividades educacionais mais criativas e flexíveis. Essas são necessárias para lidar num contexto diverso, respeitando e valorizando as singularidades dos sujeitos.

2.2.4.5 Princípio: Articulação teoria e prática

Problematizações sobre a relação teoria e prática são recorrentes em discussões formais e informais na área da educação e é frequente ouvir: *“na teoria, é uma coisa, mas na prática é outra ... seria importante fazer a prática ‘bater’ com a teoria e vice-versa”*. Entendo com Pimenta (2005, p. 26) que a teoria: “dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados”. Considero que teoria e a prática devem ser elementos que se alimentam e retro-alimentam numa relação dialética, na qual a importância dos termos se equivalem no processo educacional.

A teoria ilumina e norteia os caminhos da prática e essa oferece os elementos que podem se constituir em aportes teóricos. Assim sendo, estabelecer a relação da prática com a teoria é uma necessidade, para que as práticas educacionais se desenvolvam rumo aos princípios norteadores e às intenções dessa.

O contexto da prática, do real da educação ou do cotidiano da vivência dos sujeitos, pode possibilitar uma significativa ligação desses ao que está em discussão, em problematização ou em curso no processo de aprendizagem.

Freud tinha como hábito levantar questões que remetiam o sujeito a sua própria experiência (FERREIRA, 2001). Meirieu (1998), Shön (1992) e Tardif (2006), teóricos ligados ao saber educacional, referem-se à importância de valorizar e de buscar na prática dos sujeitos os elementos fundamentais para que ele possa realizar sua articulação com os saberes. Se pensarmos sobre os nossos processos de aprendizagem e de construção de saberes, acredito que poderemos lembrar-nos de várias situações em que a articulação com a nossa prática, ou com a experiência profissional pessoal os favoreceu.

É importante salientar que toda prática é dirigida e realizada por sujeitos em suas dimensões afetivas, orgânicas, cognitivas, culturais, sociais, históricas e políticas. Articulação teoria e prática indica necessidade da construção de atitudes e práticas construtivas e interdisciplinares.

2.2.4.6 Princípio: Construção de atitudes e práticas construtivas, interdisciplinares, cooperativas, solidárias e de respeito mútuo

Atitudes e práticas expressam pensamentos e sentimentos conscientes e inconscientes. Pode parecer coerente a afirmação: “se eu penso e sinto que deve ser assim, essa será minha atitude”. Entretanto a dimensão inconsciente de nossa estrutura psíquica não nos permite que seja assim, com essa simples naturalidade. Em nosso processo de constituição psíquica são realizadas constantemente marcas, para que atuem do jeito como o fazemos, seja em nossas relações familiares, profissionais, culturais ou sociais. A cultura exclusivista, competitiva, individualista, da prontidão dos *fast-foods*, da economia de pensamento, de ação, de superficialidade ou afastamento das relações e/ou de nossos laços sociais torna muito difícil a tarefa de ter como princípio a construção de atitudes e práticas construtivas, interdisciplinares, cooperativas, solidárias e de respeito mútuo.

Difícil e complexa... sem dúvida! Talvez, ela seja até impossível, mas não vislumbro outra forma de nos manter vivos e em busca de uma educação e de uma vida com mais qualidade, se não tivermos esses princípios no horizonte.

Não esperar que algo de fora seja impresso a nós, tal como um *transfer* que, a partir dele, já teremos as marcações e aprendizados necessários. É bom lembrar que, até hoje, ninguém conseguiu aprender o conteúdo da prova dormindo com o livro debaixo do travesseiro, apesar de esse ser um desejo de muitos. Percebemos que não aprendemos sem que um movimento interno nosso seja realizado. Por esse motivo, em essência, aprender, sentir, pensar, saber, atuar e praticar implica muita *atividade construtiva*.

Pergunto-me se é possível explicarmos um fenômeno da vida, a partir apenas de uma *lente*, uma disciplina, um conhecimento ou um saber para isso. Acredito que sim, porém deixamos de ter a riqueza de poder ampliar os significados, as formas de ser, de aprender, de sentir, pensar e saber. Ao olharmos o pôr-do-sol, podemos falar dele na sua natureza como um fenômeno físico, químico, biológico, matemático, artístico ou, simplesmente, sobre o que sentimos ao vê-lo. Mas, para isso, precisamos, de fato, estar aberto a ouvir – o que é uma atitude e uma prática – o que os “outros” têm a dizer sobre ele e articular tudo isso para constituir nossas impressões sobre ele.

Ser em essência um ser social marca que estamos vivos somente porque estabelecemos laços sociais, os quais nos mostram a cada dia que não podemos “operar” sozinhos em muitas das nossas ações cotidianas. Esses laços evidenciam a necessidade de termos parceiros com quem partilhar de alguma forma o que já realizamos e o que temos a realizar. Essa mesma condição de ser social explica que somos partes de um todo e, assim, devemos nos responsabilizar por esse todo a partir de nossa singularidade – eis aí nossa condição e a necessidade de solidariedade.

Para tanto, o respeito mútuo é também condição necessária para se entender – pela razão e pelos sentimentos articulados – que somos seres singulares. E, assim, somos diferentes uns dos outros e cada um tem sua importância nesse todo – o que é fundamental, se desejamos atuar e praticar educação inclusiva.

2.2.5. Formação contínua de educadores em serviço e educação inclusiva: uma possível síntese

As idéias apresentadas até aqui me permitem considerar que:

a) a “formação” diz respeito ao processo, contínuo, que movimenta os sujeitos para a composição, elaboração e invenção de algo novo na sua constituição como educadores sujeitos, e não se trata de um processo enquadrado em “formatos fixos” para “moldar” o sujeito a algo predeterminado;

b) o educador não é apenas aquele que teve como formação profissional específica ser professor, mas é também o sujeito envolvido em ações com o propósito – mais ou menos explícito – de educar;

c) a formação de educadores deve ser um processo contínuo na vida profissional dos sujeitos e, por essa razão, formação em serviço é desejável nas práticas profissionais;

d) as tendências atuais em formação de educadores indicam a necessidade de se romper com práticas tecnicistas de reprodução dos conhecimentos e que são, consequentemente, também excludentes;

e) os princípios de: constituição do sujeito educador, respeito e a valorização à singularidade do sujeito, construção da autonomia, articulação teoria-prática, realização de atividades educacionais articuladas às possíveis necessidades e características dos sujeitos e contextos, construção de atitudes e práticas construtivistas, interdisciplinares, cooperativas, solidárias e de respeito mútuo, podem vir a ser orientadores da construção de práticas de educação e de formação inclusivas;

f) a linguagem e o fazer do sujeito não são capturáveis (BASTOS, A., 2003; MRECH, 2005). Assim sendo, não é possível formular procedimentos “padrões” para a realização de ações de formação que tenham a intenção de contribuir para a construção de práticas inclusivas. Entretanto, se considerarmos os princípios apontados acima e se desejarmos tê-los como orientadores de nossas práticas, há possibilidade de seguir ou de ir adiante por vários caminhos ou por várias formas de fazer acontecer os processos de formação educacional com orientação inclusiva...

3 METODOLOGIA

A escolha do modo de organizar essa pesquisa ocorreu a partir de algumas questões norteadoras, a saber: as características principais da metodologia que utilizo respeitam princípios, valores e concepções defendidas nesta pesquisa? Qual metodologia é oportuna de se utilizar para analisar uma realidade que pretende contribuir para a construção da educação e de práticas inclusivas? Qual metodologia entende que o pesquisador é um sujeito singular e histórico e faz parte do campo empírico da pesquisa? Qual metodologia permite que eu analise uma realidade que faz parte do meu cotidiano profissional e me permita – durante todo o processo da pesquisa – contribuir para essa realidade e outras interessadas nos temas centrais desta pesquisa?

A reflexão sobre essas questões encaminhou-me para a escolha de uma metodologia qualitativa com estratégias de pesquisa-ação. Seguem algumas considerações teóricas que justificam essa escolha, por estarem articuladas com os princípios e intenções desta pesquisa.

Segundo Martins (2004), as metodologias qualitativas privilegiam a análise de microprocessos, de estudos sobre ações individuais e/ou sociais, num exame intensivo dos dados em amplitude e profundidade. Para essa autora, tais metodologias possuem estas características:

- a) flexibilidade – porque incorpora as técnicas mais adequadas para observação do que é realizado em cada momento de pesquisa;
- b) a heterodoxia – pois, ao analisar os dados, ela não se fixa à análise de padrões predefinidos porque a variedade do material qualitativo exige uma capacidade integrativa, analítica, criadora e intuitiva do pesquisador;
- c) responsabilidade do pesquisador num trabalho artesanal e de liberdade intelectual;
- d) condição de proximidade entre sujeito e objeto de conhecimento;
- e) reconhecimento do sujeito como singular e histórico;
- f) valorização da subjetividade do pesquisador ao longo do processo;

g) busca de explicações válidas para os casos estudados, reconhecendo que os resultados da pesquisa são parciais.

Para Demo (1998), os métodos qualitativos trazem um olhar para a realidade que deve privilegiar **suas marcas**, no processo de análise. Essas marcas podem estar nas manifestações mais frequentes e são facilmente identificáveis e/ou naquilo que escapa, que é invisível ou imperceptível.

Martins (2004) considera que a realidade é complexa e tende a ser desordenada por natureza, mas, quando pesquisamos sobre ela, é necessário buscar um modo de fazer que a torne sistematizada e ordenada, para que possa ser, assim, inovada.

Para Gómez, Flores e Jiménez (1996) as metodologias qualitativas são variadas e permitem múltiplos enfoques. O pesquisador que se dirige a uma pesquisa qualitativa se preocupa em interpretar os fenômenos de acordo com os significados que tem para os sujeitos envolvidos. Para tanto, a pesquisa qualitativa utiliza-se de uma grande variedade de instrumentos e materiais de coleta de dados, tais como entrevistas, experiências pessoais, histórias de vida, observações, textos históricos ou imagens que possam trazer informações sobre as particularidades das situações estudadas e permitir uma descrição exhaustiva e densa do objeto de estudo.

Para Thiollent (2004, p. 14), a pesquisa-ação...

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e, no qual, os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Os objetivos da pesquisa-ação consistem em: a) contribuir para a resolução dos problemas considerados centrais na pesquisa, propondo ações a eles; b) evidenciar aos interessados a natureza e a complexidade dos problemas identificados; c) produzir conhecimentos para a realidade investigada, os quais possam ser utilizados como referências a outras realidades e estudos (THIOLLENT, 2004).

Gómez, Flores e Jiménez (1996) apontam o caráter preponderante de ação como marca de definição para o método da pesquisa-ação. Segundo esses autores, os sujeitos envolvidos assumem um papel ativo na pesquisa, cujas questões surgiram da prática educativa.

De acordo com a leitura psicanalítica que subsidia esta pesquisa, o material do campo empírico a ser apresentado, bem como a análise sobre ele, são recortes de uma realidade realizados por um sujeito pesquisador, sendo que ela não pode ser apreendida e o sujeito que a pesquisa traz a sua visão sobre a mesma. Dada a condição de singularidade e incompletude dos sujeitos, essa visão será sempre parcial e inacabada.

O caminho metodológico desta pesquisa foi construído, desconstruído e reconstruído ao longo deste trabalho em consequência de necessidades constatadas. Por esse motivo, esse percurso traz características de uma pesquisa construtivista (MACEDO)⁵⁰.

Delimitar recortes específicos que sejam significativos para as questões que esta pesquisa pretende discutir, a partir de uma problemática ampla e complexa, tal como o tema geral abordado comporta, fez o caminho burilado e modificado para se tornar, gradativamente, coerente com os objetivos e com os referenciais teóricos que subsidiam este estudo.

3.1 Campo empírico

O objeto de estudo desta pesquisa são os procedimentos utilizados num trabalho de formação contínua de educadores em serviço, cuja intenção é contribuir para a construção de práticas inclusivas. Para realizar este estudo, contamos com o campo empírico do trabalho desenvolvido nas Oficinas de Apoio à Educação Inclusiva: construindo a inclusão social, as denominadas nesta pesquisa OAEDIs. Trata-se de uma ação de apoio em favor da construção

⁵⁰ As idéias sobre pesquisa, numa visão construtivista, foram desenvolvidas pelo Professor Lino de Macedo que as discutia com seu grupo de orientandos do Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da USP, do qual fiz parte, em 2001.

da Educação Inclusiva e, conseqüentemente, da inclusão social, realizado no Município de Mauá (região do grande ABC de São Paulo) desde 2002 pela equipe interdisciplinar do CEMEI - Centro Municipal de Educação Inclusiva “Cléberson da Silva”, da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

O trabalho realizado nas OAEDIs é um campo empírico amplo e complexo, o que demanda a eleição de elementos dentro desse para serem focados nesta pesquisa.

A escolha realizada é a de me debruçar sobre os procedimentos utilizados no trabalho de formação: sobre os aspectos envolvidos nos “modos de fazer” deste trabalho. E, mais especificamente: o que é realizado, como é realizado, para quê e por quê.

A escolha desse foco se deve à necessidade de responder aos seguintes questionamentos: reivindica-se a formação de educadores para a construção de práticas inclusivas, mas qual formação é essa? Como ela pode ser realizada? Por quê? E muitas críticas são feitas às formas de educar na atualidade, mas quais formas de educar são utilizadas num trabalho de formação, cuja intenção é a de favorecer que o educador atue de uma forma inclusiva? Essas “formas” de educar estão relacionadas aos princípios da Educação Inclusiva? Por quê?

Dentro desse foco, trabalho com os elementos que expressam esse fazer “acontecendo”; as intenções do que se faz neste trabalho; alguns efeitos desses fazeres nos sujeitos envolvidos; e a possibilidade de articulação com princípios de formação de educadores orientados para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

Esses elementos são expressos nos seguintes recortes dos materiais empíricos das atividades das OAEDIs, realizadas em 2005: projeto do trabalho de formação estudado e relatório de avaliação desse; formulários utilizados no trabalho das OAEDIs: perfil das coordenadoras, perfil dos participantes de cada grupo e folha de avaliação final de cada participante; registros gravados em audiovisual e outros escritos, a partir das reuniões de planejamentos das OAEDIs e de conversas entre os coordenadores após os encontros dos grupos; registros gravados em audiovisual e escritos de dois grupos de módulo I das oficinas realizadas em 2005.

A escolha dos recortes de materiais empíricos recai do ano de 2005 por causa de esse ser o primeiro ano de uma nova administração pública que autorizou a continuidade da realização das OAEDIs como uma das ações de formação em serviço. Como não havia garantia da continuidade desse trabalho nos anos subseqüentes, por não querer perder a oportunidade de pesquisá-lo e por ele representar um processo de formação construído com o respaldo político-pedagógico da estrutura educacional municipal até aquele momento, decidi, conjuntamente como minha orientadora, focar partes das atividades daquele ano como recorte de estudo.

Dos sete módulos oferecidos⁵¹ em 2005, escolhi apresentar detalhadamente as atividades de dois grupos de módulo I (“Análise das atividades cotidianas e confecção de material adaptado”), dos quais eu era uma das coordenadoras. Essa escolha justifica-se por quatro motivos centrais, a saber:

Primeiro, porque, ao lado do módulo IV (Caracterização das deficiências e outras condições atípicas de desenvolvimento), o módulo I foi o mais procurado pelos participantes.

Segundo, porque havia a expectativa dos participantes de esse seria o que mais bem abordaria a “prática da inclusão”⁵².

Terceiro lugar, porque esse é o módulo em que percebo minha especificidade profissional como terapeuta ocupacional, traz uma contribuição significativa. Como visto no item 2.1.6, Educação Inclusiva e Terapia Ocupacional, considero que os procedimentos advindos da minha prática profissional como terapeuta ocupacional podem ser úteis aos objetivos do trabalho de formação que compõe o campo empírico desta pesquisa e, especificamente, às atividades desenvolvidas neste módulo.

E quarto lugar, porque minha intenção é ser um sujeito ativo nesta pesquisa, para poder colocar o meu fazer em análise e incorporar mudanças pertinentes ao contexto que as reflexões oferecem ao trabalho de formação que realizo.

⁵¹ No item 4.1, apresento quais foram os temas de todos os módulos.

⁵² Essa é uma das falas frequentemente ouvidas para justificar o porquê de escolherem a inscrição nesse módulo.

3. 2 Sujeitos⁵³

Esta pesquisa tem como objeto de estudo os procedimentos utilizados numa ação de formação contínua de educadores em serviço que tem como intenção contribuir para a construção de práticas inclusivas. A partir de toda referência teórica estudada e enunciada ao longo desta pesquisa, entendo que os procedimentos não são conjuntos de metodologias e técnicas *desvinculados* dos sujeitos⁵⁴ que as realizam e dos sujeitos para quem essas ações são direcionadas. Desse modo, tanto as coordenadoras das OAEDIs, quanto os participantes dos grupos acompanhados são considerados sujeitos desta pesquisa e todos são considerados fundamentais no processo de proposição de procedimentos e em sua realização. E passo a elencá-los a seguir:

- Profissionais da equipe do CEMEI “Cléberson da Silva”, responsáveis pela coordenação do trabalho das OAEDIs: dois fonoaudiólogos; uma fisioterapeuta; uma pedagoga; três psicólogas; duas terapeutas ocupacionais (sendo esta pesquisadora uma delas)⁵⁵.

- Educadores inscritos em dois grupos de trabalho de Módulo I das OAEDIs de 2005. Desses grupos, participavam os seguintes profissionais: professores de educação infantil; professores de ensino fundamental e médio; professora especializada em deficiência mental; auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI); vice-diretora de escola estadual; coordenadora de uma unidade básica de saúde; agentes comunitários de saúde; auxiliar de consultório dentário⁵⁶.

A composição da equipe de coordenação das OAEDIs por profissionais das áreas citadas deve-se ao fato de o município ter estruturado as ações de apoio à Educação Inclusiva e à Inclusão Social de acordo com seu processo histórico. Ao longo desse, as

⁵³ Com exceção do meu nome, os demais dos sujeitos dessa pesquisa foram alterados para preservar o sigilo na identificação dos mesmos.

⁵⁴ Vale a pena ressaltar que, para a psicanálise, os sujeitos são cindidos entre consciente e inconsciente, são incompletos e singulares e não podem ser capturados a partir de um olhar.

⁵⁵ No Anexo 3, encontra-se um quadro-síntese com informações gerais sobre as coordenadoras, redigidas pelas próprias profissionais, em um formulário adequado, o *Perfil dos coordenadores*, apresentado no Anexo 2.

⁵⁶ Nos Anexos 5 e 6, encontra-se um quadro-síntese com informações gerais sobre os participantes dos grupos 16 e 20, redigido a partir do formulário *Perfil dos participantes das OAEDIs em 2005*, apresentado no Anexo 4.

categorias profissionais mencionadas anteriormente se responsabilizaram especificamente por esse trabalho.

Embora a maioria dos participantes inscritos nas OAEDIs de 2005 ter sido de professores (42% dos 389 inscritos) ou de auxiliares do desenvolvimento infantil (15% dos 389 inscritos), além de representantes de vários setores e serviços da prefeitura e da rede estadual de ensino, a composição do grupo de trabalho se deve à intenção de ampliar a discussão sobre Educação Inclusiva e sobre inclusão social para todos os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente com atos educativos. E, assim, poder vir a contribuir para a construção de práticas inclusivas por parte desses.

3.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Esta pesquisa tem como campo empírico uma ação de formação contínua em serviço, a qual já acontecia anteriormente à realização desta pesquisa e continuou a acontecer após o período formal de coleta de dados. Esse fato justifica a escolha dos instrumentos de coleta de dados, os quais privilegiaram documentos e/ou registros da rotina desse trabalho e favorece o *olhar* para ele *acontecendo*. Por esse motivo, trabalhamos com análise documental e observação como instrumentos complementares de coleta de dados (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Para a análise documental, tirei cópia dos documentos listados a seguir e, para a observação, realizei filmagem em audiovisual das atividades,⁵⁷ igualmente apresentadas neste momento:

a) os documentos redigidos:

. Projeto das OAEDIs de 2005 (MAUÁ, 2005a);

⁵⁷ A filmagem em audiovisual não fazia parte dos procedimentos da rotina de registro das OAEDIs, mas foi considerada um instrumento valioso para o processo de coleta de dados.

- . Relatório de avaliação das OAEDIs de 2005 e de 2004, uma vez que dados e reflexões oportunizadas por esse último justificam algumas mudanças nas atividades do ano do período de análise (MAUÁ, 2004, 2005b);
- . Formulário utilizado para coletar informações sobre as coordenadoras e os participantes das OAEDIs (perfil das coordenadoras – Anexo 2; perfil dos participantes – Anexo 4) e formulário de avaliação dos participantes (Anexo 9);
- . Folha de planejamento das atividades de cada grupo das OAEDIs;
- . Atas das reuniões de planejamento das atividades das OAEDIs;
- . Registros das atividades de dois grupos de Módulo I das OAEDIs realizados ao longo de cada encontro e/ou posteriormente a ele;
- . Registros do perfil dos participantes (Anexo 5 – grupo 16 –, Anexo 6 – grupo 20) – e das avaliações realizadas pelos participantes de cada grupo estudado (Anexo 10 – grupo 16 e Anexo 11 grupo 20);

b) atividades observadas:

- . Reuniões de planejamento e/ou avaliação das atividades das OAEDIs, realizadas pelas coordenadoras desse trabalho – filmagem de vinte e uma reuniões. Cada uma das reuniões teve duração média de 1h30min. e totalizaram trinta horas de filmagem, em média;
- . Encontros de dois grupos de Módulo I das OAEDI - filmagem de 8 encontros do Grupo 16, módulo I (média de 12 horas de duração) e 6 encontros e metade de um encontro do Grupo 20, módulo I (média de 11 horas de duração);
- . Conversas entre as coordenadoras de cada grupo, acompanhadas após os encontros – em filmagem de seis conversas ocorridas entre as coordenadoras dos grupos, realizadas antes ou logo depois do encontro de cada grupo (média de três horas de duração);
- . Reunião de avaliação do trabalho das OAEDIs de 2005 e planejamento das OAEDIs de 2006, com a presença das coordenadoras das OAEDIs, da direção do CEMEI, de representantes da coordenação da SMEC, da secretária municipal de

educação e representantes da diretoria de ensino do município – com filmagem da reunião, cuja duração média foi 1h30min.

Em março de 2005, foi solicitada autorização da Secretária Municipal de Educação e Cultura para a realização da pesquisa em nome do Presidente da Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e da pesquisadora (Anexos 13 e 14, respectivamente).

Nas primeiras reuniões de planejamento do grupo de coordenação das OAEDIs em 2005, foi apresentado o projeto de pesquisa a ser desenvolvido, ocasião em que foram discutidos suas proposições iniciais, os instrumentos e procedimentos de realização do trabalho e foi também solicitada autorização das coordenadoras para colaboração na pesquisa.

Todas as coordenadoras assinaram um Termo de Acordo para Colaboração em Pesquisa Acadêmica (Anexo 15). As intenções e idéias gerais desta pesquisa já eram compartilhadas com as integrantes desse grupo, uma vez que as reflexões sobre o trabalho de apoio que realizávamos e inúmeras possibilidades de pesquisa que elas suscitavam faziam parte das discussões do grupo.

No primeiro dia de encontro dos dois grupos acompanhados nesta pesquisa, esta pesquisadora – que era uma das coordenadoras de um grupo – apresentou-se, apresentou a pesquisa a ser desenvolvida e solicitou a concordância ou não para a colaboração na pesquisa dos participantes. Os participantes que concordaram assinaram o mesmo termo de colaboração de pesquisa que as coordenadoras das OAEDIs, já referido e que se constitui no Anexo 15.

Solicitamos a concordância das coordenadoras de cada grupo para filmar as conversas informais, as quais, quase sempre, ocorriam minutos antes ou logo depois dos encontros. Considero que os comentários gerais realizados nesses momentos podem trazer dados importantes para a análise dos procedimentos utilizados no trabalho. E as cópias dos materiais documentais utilizados para análise foram tiradas no fim de 2005.

3.4 Organização do material empírico

Os materiais empíricos desta pesquisa foram lidos (documentos) e assistidos (filmagem) parcialmente, ao longo do período de coleta de dados e se constituem como elementos para delinear as necessidades dos participantes das OAEDIs, nortear as intervenções realizadas e as reflexões em favor do tema desta pesquisa ao longo do programa da pós-graduação. Essas leituras iniciais auxiliaram-me na verificação da pertinência de seu uso no recorte destinado à análise nesta pesquisa.

Após a definição dos materiais a serem analisados, esses foram lidos e relidos, assistidos mais de uma vez e parcialmente transcritos,⁵⁸ com o objetivo de precisar a delimitação do objeto de estudo; identificar procedimentos centrais na ação de formação em análise; localizar passagens que marcassem o quê era realizado, como, para quê, por quê, seus possíveis efeitos nos sujeitos envolvidos e temas/discussões presentes no contexto de formação. Essas passagens foram grifadas num primeiro momento e, posteriormente, organizadas, reorganizadas e recortadas até se constituírem os elementos em tornos dos quais a análise e discussão dos dados foram realizadas.

3.5 Organização da apresentação da análise e discussão dos dados

A análise dos dados aqui expostos foi realizada em três partes complementares: a primeira dessas diz respeito à breve apresentação das OAEDIs, com vistas à contextualização do trabalho de formação, cujos procedimentos constituem o objeto de estudo desta pesquisa. E essa parte é importante para o todo porque, desde a sua apresentação, já encontramos dados significativos relacionados a seus procedimentos.

A segunda parte é mais vinculada à apresentação dos dados, propriamente dita. Essa apresentação foi organizada em torno de nove categorias de procedimentos considerados

⁵⁸ Com exceção das reuniões de planejamento das OAEDIs, nas quais foram eleitas algumas dessas por representatividade (a partir da qual o registro em ata indicou a possibilidade de se obter daí material significativo para a análise), foram transcritos os diálogos de todo o material filmado, com o objetivo de facilitar o estudo sobre o todo.

como eixos centrais no material analisado. Para cada categoria, é descrito o modo como cada procedimento foi realizado, destacando-se sua realização e as intenções desse fazer. De forma complementar a essa parte, são apresentados alguns elementos que expressam possíveis efeitos⁵⁹ dos procedimentos em sujeitos envolvidos no processo de formação, além dos temas e das discussões presentes nesse contexto. Trechos do material empírico são apresentados para comporem o texto descritivo e/ou para ilustrar esses elementos.

A terceira parte refere-se à discussão dos dados propriamente dita e, nessa, são realizadas articulações do material empírico com os aspectos relativos à delimitação teórica de procedimentos e dos eixos de princípios que podem ser utilizados como orientadores de trabalhos de formação de orientação inclusiva trabalhados nesta pesquisa.

⁵⁹ No contexto deste trabalho, denomino de *efeito* àquilo que os procedimentos podem ter provocado de movimento nos sujeitos nos aspectos emocionais, relacionais, cognitivos e outros. Esses efeitos não podem ser precisados, somente trabalhados como indícios por meio das manifestações momentâneas dos sujeitos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Conforme acabo de expor, a apresentação e a discussão dos dados é realizada em três partes. A primeira dessas é denominada OAEDIs: Contextualização. Nessa parte, exponho dados gerais para apresentar o que são as OAEDIs, a composição da estrutura e sua organização geral de funcionamento. Esses dados, além de contribuírem para contextualizar a ação de formação, cujos procedimentos são objeto de pesquisa, oferecem informações relativas aos procedimentos de organização e de estruturação do mesmo.

A segunda parte, OAEDIs em Ação, organiza e descreve as nove categorias de procedimentos considerados centrais na análise do material empírico. Para cada categoria de procedimento, são descritos aspectos relativos ao que era realizado, de que maneira e com qual intenção. São também apresentadas algumas passagens do material empírico, com a intenção de descrever e/ou ilustrar esses aspectos, bem como, outros relativos aos efeitos que esses procedimentos podem ter provocado nos sujeitos, além de constarem igualmente dessa parte exemplos de temas/discussões presentes no contexto do trabalho de formação.

A terceira e última parte, Discussão, é destinada à articulação do material analisado, incluindo-se aí as perspectivas teóricas desta pesquisa. Essa parte é realizada da seguinte maneira: início com considerações gerais sobre a análise dos procedimentos; continuo com possíveis articulações das ações, das atividades, dos comportamentos, de como eles foram realizados e manifestados e com quais intenções, aos princípios apontados nas perspectivas teóricas deste trabalho.

Esses foram os dados passíveis de contribuir para orientar a realização de ações de formação dos educadores, com vistas à construção de práticas inclusivas. Concluo essa parte apresentando algumas considerações finais sobre a análise dos procedimentos.

4.1 OAEDIs: Contextualização

De acordo com o processo histórico vivido (Anexo 1) e as necessidades verificadas para o apoio do processo de Educação Inclusiva e, conseqüentemente, da Inclusão Social em Mauá, região do Grande ABC de São Paulo, desde 2002, uma das ações oferecidas pelo CEMEI – o Centro Municipal de Educação Inclusiva “Cléberson da Silva” – foram as “OAEDIs – Oficinas de Apoio à Educação Inclusiva: construindo a inclusão social”.

As OAEDIs se configuravam como uma das ações de formação em serviço oferecidas pela SMEC – a Secretaria Municipal de Educação e Cultura –, das quais o funcionário participava durante seu horário de trabalho com estes objetivos gerais:

[...] discutir de forma sistematizada os conceitos e princípios de uma educação e sociedade inclusiva; constituir-se um espaço de discussão e reflexão sobre as necessidades específicas para o desenvolvimento das pessoas considerando suas características físicas, mentais, psíquicas, culturais e sociais referendadas pelo princípio da Inclusão Social; disponibilizar informações sobre os aspectos físicos, mentais, psicológicos e sexuais que estão presentes no desenvolvimento humano e que influenciam no seu aprendizado; possibilitar um espaço de troca de conhecimentos e experiências individuais e coletivas valorizando a vivência pessoal e profissional de cada participante; favorecer o desenvolvimento da autonomia dos profissionais no trabalho com a diversidade (MAUÁ, 2005a, p. 9).

As OAEDIs foram oferecidas, em 2005 e comportaram sete módulos de trabalho, a partir de diferentes temas desencadeadores. Cada módulo teve objetivos específicos diferentes, embora todos tivessem a intenção de ser permeados por princípios da Educação Inclusiva e da inclusão social. Os temas dos módulos foram selecionados a partir da demanda apresentada pelos participantes das ações de apoio, anteriormente realizadas, e foram assim distribuídos:

- **Módulo I – Análise das atividades cotidianas e confecção de material adaptado;**⁶⁰
- Módulo II – Histórias de inclusão;

⁶⁰ Deixo esse módulo grifado para sinalizar que ele é o módulo eleito como recorte de campo empírico nesta pesquisa.

- Módulo III – Princípios educacionais, filosóficos e políticos da inclusão;
- Módulo IV – Caracterização das deficiências e/ou outros de comportamentos típicos do desenvolvimento;
- Módulo V – Orientação sexual e a pessoa com deficiência.
- Módulo VI – Fala, linguagem e comunicação alternativa: instrumento de inclusão social.
- Módulo VII – Desenvolvimento e aprendizagem.

Esses módulos não foram sequenciais e houve apenas a intenção de *nomear* a divisão das ações de formação em grupos com temas desencadeadores diferentes.

A partir de 2004, foram acrescentados os módulos I e IV em continuidade,⁶¹ por solicitação dos participantes do ano anterior (2003) e os módulos VI e VII tiveram início somente em 2005. Para se chegar à proposta desses novos módulos, foram consideradas a avaliação e a demanda expressas pelos participantes dos anos anteriores.

Os referenciais teóricos que subsidiaram o trabalho dos módulos basearam-se em princípios políticos, filosóficos e educacionais da inclusão social; estrutura e avaliação do sistema educacional; desenvolvimento e aprendizagem na perspectiva construtivista do conhecimento; fatores que contribuem para a formação individual e cultural do indivíduo a luz da psicanálise; análise, planejamento e adaptações de atividades cotidianas; características específicas do desenvolvimento de pessoas com deficiência ou outras condições atípicas do desenvolvimento (MAUÁ, 2005a).

Todos os funcionários da SMEC foram convidados a participar desse trabalho, pois se entendia que a função educativa não deveria restringir-se ao professor e o processo da Educação Inclusiva deveria ser compartilhado pela equipe geral da Secretaria de Educação. Entende-se por equipe geral o conjunto formado por secretário de educação, diretor, coordenador, supervisor de educação, diretor e coordenador de escola, vigia, merendeira, auxiliar de serviços gerais, professor, pedagogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, psicólogos, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais, dentre outros. Sabe-se também que todo trabalho com vistas a essa perspectiva de educação deve ser articulado também com família e demais membros da sociedade civil e governamental.

Foram convidados a participar também os coordenadores de 5ª a 8ª séries da rede estadual de ensino, por serem considerados sujeitos fundamentais para que ocorram articulação e coordenação de um processo educativo em todas as escolas envolvidas.⁶²

No início do ano, foi realizada uma reunião com representantes do público convidado, com a distribuição de cartazes e fôlderes de divulgação do trabalho. Nesse fôlder, estavam o objetivo do trabalho, dos módulos e os horários de oficinas a serem oferecidas no período.

Os participantes se inscreveram voluntariamente nos módulos, a partir de seu interesse e da disponibilidade de horários. A quantidade de grupos de cada módulo formado dependeu da inscrição dos participantes.

Os grupos eram constituídos por profissionais de diferentes formações e funções profissional. Entendia-se que a composição diversificada do grupo enriquecia a troca de experiência, favorecia e exercitava todos para o convívio e para a aprendizagem com as diferenças.

Cada grupo foi co-coordenado por uma dupla ou trio de profissionais da equipe interdisciplinar de apoio do CEMEI. Cada dupla (ou trio) foi formada pela combinação dos diferentes profissionais que compõem a equipe: fisioterapeuta, fonoaudiólogo, pedagogo, psicólogo, terapeuta ocupacional⁶³.

A média de inscritos⁶⁴ por grupo era de 20 pessoas, para os módulos I, e 30 pessoas, para os demais módulos. Foram previamente agendadas, no início do ano, todas as datas dos oito encontros previstos ao longo do ano letivo para cada grupo e esses tiveram, na sua maioria, uma hora e meia de duração cada⁶⁵.

⁶¹ Na avaliação final de 2003, os participantes dos módulos I e IV manifestaram interesse em continuar, no ano seguinte, no mesmo módulo. Por isso, foram oferecidos os módulos I e IV em continuidade àqueles participantes que já haviam cursado os módulos I e IV, respectivamente.

⁶² Paralelamente ao trabalho das OAEDIs, a equipe do CEMEI participava mensalmente das Reuniões de Orientações Técnicas da Rede Estadual de Ensino, oferecidas a todos os diretores e coordenadores da Rede Estadual e respectivos professores que tinham alunos com deficiências em suas turmas de 1ª a 4ª séries.

⁶³ No Anexo 3, encontra-se uma Tabela com perfil das profissionais coordenadoras do trabalho em 2005.

⁶⁴ O número de inscritos não corresponde ao número de sujeitos que participaram dos grupos. É comum, em nossa experiência de trabalho, termos certo número de sujeitos inscritos que não chegam a comparecer a nenhum encontro.

⁶⁵ Variações quanto à quantidade de encontros e quanto ao tempo de duração dos módulos ocorreram por causa das necessidades dos participantes e/ou por alteração da programação geral da SMEC.

Foram realizadas 389 inscrições, divididas em quatro grupos. E, dessas todas, 85 foram para participação no Módulo I, eleito como o recorte de campo empírico nesta pesquisa. No Anexo 12, segue a estatística de participação dos dois grupos acompanhados na pesquisa.

As OAEDIs foram realizadas no CEMEI “Cléberson da Silva”, região central de Mauá.

4.2 As OAEDIs em “Ação”

Para a análise dessa ação de formação, levanto e apresento a seguir os nove procedimentos centrais que considere como eixos de referência para o desenvolvimento do trabalho.

Dada a multiplicidade e a interdependência da idéia de procedimentos com a qual trabalho nesta pesquisa, observa-se que cada eixo comporta outros procedimentos específicos. Esses podem ser visualizados na descrição de o que são e do modo como foram realizados os procedimentos considerados centrais. Constato também que ações, atividades e comportamentos realizados e manifestados de determinada maneira no trabalho em diferentes procedimentos têm finalidades comuns. Por esse motivo, eles podem estar descritos em diferentes eixos de referência.

A maior parte dos procedimentos (oito do total de nove) é observada na estrutura e na organização geral das OAEDIs em todos os módulos oferecidos. Um desses procedimentos – análise de atividades/materiais – é observado em dois grupos de trabalho do Módulo I, eleitos como recorte específico para esta análise, cujo foco é analisar procedimentos utilizados nesse trabalho de formação.

As OAEDIs continuam sendo realizadas até o momento da redação final desta pesquisa, da qual sou, ao mesmo tempo, coordenadora e pesquisadora dos dados utilizados neste trabalho. Com vistas ao recorte metodológico, apresento as ações, tal como são realizadas, explicando o porquê, o como e o para quê ocorreram em 2005.

O Quadro 1, a seguir, apresenta os nove procedimentos considerados centrais, destacando em que momentos e com quais materiais de trabalho eles foram observados.

PROCEDIMENTOS CENTRAIS	MOMENTOS / MATERIAIS OBSERVADOS
1. Identificação de necessidades	<ul style="list-style-type: none"> • Na existência da ação das OAEDIs. • Na organização da estrutura do trabalho. • No conteúdo e na forma de ser desenvolvidos. • Em instrumentos e procedimentos prévios dos coordenadores. • Em ações/atividades/comportamentos e seus efeitos nos sujeitos.
2. Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> • Nas reuniões entre equipe coordenadora do trabalho das OAEDIs, direção do CEMEI, membros da assessoria/coordenação/supervisão da SMEC e da Secretária de Educação do Município. • Nas reuniões entre os membros de coordenação das OAEDIs. • Em outras reuniões entre profissionais do CEMEI. • Nas conversas entre os coordenadores de cada grupo antes, durante e depois dos encontros de cada grupo. • Nas conversas entre os coordenadores das OAEDIs e participantes, durante os encontros de cada grupo.
3. Acolhimento	<ul style="list-style-type: none"> • Durante todo o desenvolvimento do trabalho das OAEDIs.
4. Apresentação e discussão de temas específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Em alguns encontros de cada grupo.
5. Análise de atividades e materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Nos encontros dos grupos do Módulo I.
6. Relatos de Experiências	<ul style="list-style-type: none"> • Em todos os encontros dos grupos.
7. Retomada do encontro anterior	<ul style="list-style-type: none"> • Na maioria dos encontros dos grupos a partir do 2º encontro.
8. Registro	<ul style="list-style-type: none"> • No projeto das OAEDI. • Nas reuniões de planejamento da equipe de coordenação das OAEDI e outras realizadas para tratar de assuntos referentes a elas. • Nas atividades desenvolvidas em cada encontro dos grupos. • Nos relatórios de avaliação do trabalho desenvolvido.
9. Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Em reuniões cotidianas de planejamento entre as coordenadoras das OAEDI e/ou conversas entre elas antes ou depois dos encontros. • Nas reuniões que tinham como pauta a avaliação do trabalho. Ao longo dos encontros de cada grupo. • Em momentos específicos para a avaliação do trabalho nos encontros de cada grupo.

Quadro 1 – Procedimentos centrais observados durante as OAEDIs.

Abaixo, descrevo o que foi observado sobre o que é, como é e quais foram as intenções para a realização desses procedimentos centrais. Realizo essa descrição trazendo algumas passagens do material empírico que ilustra esses elementos e algumas outras que ilustram seus efeitos imediatos nos sujeitos envolvidos. A apresentação detalhada dessas passagens tem a intenção de tentar ilustrar essa ação tal como ia “acontecendo”, além de evidenciar como a sequência e o modo como foi realizado esse trabalho estiveram articulados com o movimento dos sujeitos que nele estavam envolvidos. Apresento também conteúdos, discussões, reflexões e sentimentos que esses procedimentos mobilizaram.

É necessário ressaltar que a descrição realizada é uma leitura do que pude valorizar, neste momento, sobre o campo empírico articulado com as perspectivas teóricas estudadas e intenções desta pesquisa. Trata-se de um recorte de uma determinada realidade que não pode ser capturada por essa nem por outra tentativa de análise. O material é apresentado e analisado a partir das características de uma metodologia de pesquisa qualitativa de pesquisa-ação e daquelas de perspectivas teóricas desta pesquisa.

4.2.1 Identificação de necessidades

A denominação desse procedimento como “identificação de necessidades” deve-se ao fato de encontramos no material analisado referência ao termo “necessidades”. E esse é utilizado como algo da conjuntura política/educacional/administrativa e/ou manifesto de alguma forma pelos envolvidos no trabalho que direciona o modo como ele é oferecido. Esse algo diz respeito ao histórico das ações relativas à Educação Inclusiva e à inclusão social, tais como são realizadas no município e diz respeito também à estrutura e ao funcionamento da política educacional; ao conjunto de faltas, de expectativas, de interesses e desejos expressos e/ou interpretados de forma consciente ou inconsciente pelos envolvidos nesse trabalho de formação.

Esse procedimento teve a intenção de contribuir para que aquilo que fosse realizado no curso do trabalho de formação considerasse a singularidade do sujeito e estivesse articulado com necessidades, desejos, possibilidades e características desse sujeito.

Ao longo do material documental, das observações realizadas nas atividades das OAEDI e da minha experiência como coordenadora desse trabalho, observo como é importante para o grupo coordenador do trabalho *se “aproximar”* dessas necessidades, para a orientação e proposição do trabalho.

[...] “É muito importante seguir o trabalho a partir daquilo que as pessoas demandam. Isso é um dos princípios da Educação Inclusiva. Saber qual é a melhor forma de fazer isso é o que a gente procura construir, a cada dia, com as pessoas e com o grupo de trabalho. Por isso, vocês são fundamentais! O desenvolvimento do nosso trabalho depende de nós” [...]
(Deigles, registro da filmagem do 4º encontro, do Grupo 20, 2/09/05)

A busca de uma identificação dessas necessidades parte de:

- a) existência da ação das OAEDIs;
- b) organização da estrutura do trabalho;
- c) conteúdo e da forma como foi desenvolvido o trabalho;
- d) instrumentos e procedimentos prévios das coordenadoras;
- e) ações/atividades/comportamentos, bem como, de seus efeitos nos sujeitos.

a) Existência do projeto das OAEDIs

O trabalho das OAEDIs é uma das ações de formação contínua em serviço da SMEC de Mauá, realizada como sequência de um trabalho de apoio oferecido pela equipe de profissionais do CEMEI. Essa ação é consequência do movimento em favor da construção de um processo de Educação Inclusiva e de inclusão social em Mauá (MAUÁ, 2005a, b). Em outras palavras, as OAEDIs existem para atender às necessidades identificadas no percurso do trabalho político educacional da Prefeitura quanto à inclusão social e educacional.

No relatório de avaliação do trabalho das OAEDIs de 2004, consta:

*[...] ao longo destes anos, a equipe interdisciplinar de apoio do CEMEI modifica as formas de oferecer este apoio mediante as avaliações realizadas dos trabalhos nos anos anteriores e das **necessidades** do momento histórico. [...] avaliamos que ele [trabalho desenvolvido nas OAEDIs] deve ter continuidade e ampliação nos próximos anos, adaptando-o de acordo com a*

*avaliação de todos os envolvidos e as **necessidades** surgidas nos diferentes contextos sociais.* (MAUÁ, 2004, p. 1, grifos nossos).

Na elaboração das OAEDIs, o processo de identificação de necessidades foi realizado procurando envolver todos os sujeitos ligados às ações educacionais no Município.

*[...] Para a gente, é fundamental que todo esse trabalho de apoio seja construído com todos que estejam participando dele. Desde a equipe de apoio escolar até a equipe administrativa da Secretaria de Educação. A gente entende que formação é uma questão de política educacional e que precisamos construir o processo juntos [...].*⁶⁶

(Deigles, registro da filmagem da reunião de avaliação com a SMEC, em 21/12/2005)

b) Organização da estrutura do trabalho

A estrutura do trabalho das OAEDIs foi composta em módulos com temas desencadeadores diferentes, nos quais os educadores se inscreveram a partir de seus interesses e disponibilidades dentre as opções de horários.

Os temas dos módulos foram construídos, considerando-se de forma complementar: demandas dos participantes das ações de apoio da equipe ao longo dos anos, como interesses e faltas sentidas; a percepção dos coordenadores das OAEDI e da equipe de coordenação da Secretaria de Educação quanto a aspectos recorrentes na fala e nas ações dos educadores durante as atividades e nos espaços de formação; e as experiências educacionais cotidianas em suas unidades de trabalho.

A escolha dos módulos por parte dos participantes, ao longo dos anos, foi um indicador considerado para que o módulo tivesse ou não continuidade no ano seguinte. Essa escolha serviu também para um planejamento prévio do número de grupos de cada módulo a ser oferecido e o número de vagas que a equipe teria condições de disponibilizar para o ano seguinte.

Os horários de realização das OAEDIs foram determinados, considerando-se a diretriz política educacional que considerava o HTPC como espaço privilegiado de formação

⁶⁶ Todas as transcrições literais de falas dos sujeitos são colocadas entre aspas (“ ”).

profissional em serviço (MAUÁ, 2001b). E, como foram convidados outros profissionais da Prefeitura e, até mesmo, alguns representantes da rede estadual de ensino, foram oferecidos outros horários que ampliassem as possibilidades de participação de todos os interessados. Havia intenção de oferecer essas oportunidades aos educadores, pois era intenção da equipe organizadora envolvê-los nas atividades que visavam contribuir para a construção de práticas inclusivas, considerando suas necessidades e possibilidades, além do contexto político educacional do município.

c) Conteúdo e forma como são desenvolvidos os trabalhos

O que foi manifestado pelos participantes e sentido pelos coordenadores como possíveis necessidades é o que se considerava para decidir quais atividades seriam propostas e de que forma seriam realizadas.

No fim de cada encontro, o grupo tinha como tarefa pensar e escolher o que iria ser trabalhado/realizado no próximo encontro. As intenções dessa discussão prévia eram: implicá-los como sujeitos ativos na construção do processo educativo do qual faziam parte; desenvolver o hábito da construção coletiva no trabalho, co-responsabilizando-os por escolhas e caminhos construídos; e, também porque se considerava que essa é uma possível forma de provocar a manifestação de cada um sobre aquilo que fosse de seu interesse, necessidade ou desejo. As coordenadoras procuravam estar atentas sobre o que os participantes manifestavam, como observo a seguir:

[...] “A Mari tem uma tendência muito maior de ser reflexiva, de estudar, né? E o outro colega foi para o lado do vamos fazer! Então, a gente vai ter que estar sempre muito atento de não perder as questões, de trazer os conceitos mesmo, porque ela pede isso.” [...]

(Cristina, filmagem da conversa entre as coordenadoras do Grupo 20, em 20/5/2005)

Em alguns momentos, sobretudo, nos primeiros encontros (uma vez que os participantes ainda não estavam acostumados com essa dinâmica), a coordenação sugeria algumas possibilidades de trabalho, questionava o que achavam delas, perguntava se tinham

outras sugestões a acrescentar e formulava um possível encaminhamento. E esse era confirmado com a turma, articulando-se tudo o que as participantes trouxeram, como observamos no fim do 2º encontro do grupo 20:⁶⁷

[...] A coordenadora quis saber se elas tinham outra sugestão sobre o que gostariam de realizar e se havia alguma coisa que elas gostariam que enfocassem no próximo encontro.

E Mari respondeu: “Eu acho que só isso, que a inclusão não seja vista só para as pessoas que tem algum déficit, porque fica bem evidente, até pela dinâmica,⁶⁸ que quem tem um déficit explícito foi quem recebeu mais atenção ou a que gerou mais desconforto e eu acho que não é por aí”.

(Registro da filmagem do 2º encontro do Grupo 20, 17/6/2005)

Nos primeiros encontros, o tempo destinado à discussão das atividades que o grupo gostaria de desenvolver era mais longo e esse processo necessitava de intervenções mais constantes por parte da coordenação, para que os participantes se manifestassem e para orientar os encaminhamentos.

Na continuidade da discussão sobre o encaminhamento das atividades do Grupo 20, após colocar em discussão o que Mari havia dito e provocado as participantes para que manifestassem outras sugestões, a coordenação propôs:

[...] “a gente refaz o jogo da memória, com esse material [o que foi jogado no encontro], mas em ‘câmera lenta’. No sentido de, ao fazer, ir respondendo, discutindo as questões. Por exemplo: ‘precisa ter um material mais fofinho, precisa ter algo em relevo, precisa mudar isso, precisa mudar aquilo’. É um meio termo? Pode ser?”

(Registro da filmagem do 2º encontro do Grupo 20, em 17/6/2005)

Ao longo dos encontros, percebo a manifestação mais rápida sobre o que elas gostariam de ver ou que fosse realizado. Pareciam estar mais propensas a identificarem o que gostariam e, assim, poderem realizar suas escolhas.

Os questionamentos dos participantes eram elementos para a coordenação compor a identificação das necessidades e formular sugestões de atividades a serem desenvolvidas, como observado na passagem abaixo:

⁶⁷ No anexo 6, encontra-se quadro com o perfil dos participantes do gp 20. As coordenadoras desse grupo foram: Deigles, Cristiana e Silvia. O perfil das mesmas encontra-se no anexo 3.

⁶⁸ Algumas das dinâmicas e atividades realizadas pelos grupos 16 e 20 serão apresentadas no procedimento: “Análise de atividades e materiais”.

[...] Vívian perguntou se os materiais e as atividades, construídos e elaborados no contexto das OAEDIs eram utilizados pelas pessoas com deficiência atendidas pelo CEMEI.

A coordenadora respondeu que, quando eles são interessantes para o trabalho com cada um especificamente, eles podiam ser utilizados.

Esse questionamento provocou a coordenação para propor que quem pudesse e achasse interessante poderia experimentar realizar uma atividade que exigisse ou não a confecção de algum tipo de material com o grupo de alunos (ou usuários) com quem trabalhavam.

A coordenadora sugeriu que essa atividade fosse proposta, considerando-se a diversidade de necessidades das pessoas que as realizariam e que, no próximo encontro, fosse apresentada ao grupo e discutida pelo grupo.

(Registro da filmagem do 7º encontro Grupo 16, em 3/11/2005)

Assim como o conteúdo, na proposição das formas como esses são trabalhados, a indicação feita, explícita ou implicitamente, pelos participantes era orientadora da sua realização.

[...] o andamento do grupo [Grupo 20] até o momento foi de discutir e refletir a partir da dinâmica realizada. O grupo avaliou que está forma está sendo rica. No próximo encontro ficou combinado que continuaríamos neste caminho e, também, deixar preparado para refazer a dinâmica em ‘câmera lenta’.

(Ata da Reunião de Planejamento, de 19/8/2005)

O incentivo para que as participantes escolhessem a forma como queriam experimentar realizar as atividades é observado, assim como a tomada da decisão coletivamente.

[...] A coordenadora propôs alternativas para as participantes experimentarem realizar a atividade e pediu para que sugerissem novas. E, após essa escolha, que a realizassem de acordo com o que considerassem mais interessante a elas. Essa coordenadora sugeriu, então, que elas decidissem, por exemplo, em que espaço, com quais materiais queriam a realizar e se desejavam ou não experimentá-las, tendo algumas participantes em condição ‘diferente’ – uns, sem enxergar, outra falar, outra ainda sem mexer as mãos ou imitando situações/pessoas que considerassem interessantes. Na experimentação do planejamento, da construção da atividade e do material, elas não quiseram ter essa condição ‘diferente’.

(Registro da filmagem do 6º encontro do Grupo 16, em 29/9/2005)

A oportunidade dada aos participantes de escolherem uma representação contribuiu para a realização de atividades de forma diferente, deixando manifestas “pistas” de necessidades também diferentes, como no caso do Grupo 20, o qual...

[...] quando oferecida a sugestão, alguns dos participantes escolheram voluntariamente ter alguma condição ‘diferente’ e consideraram uma experiência interessante o fato de experimentarem ter recursos visuais, motores ou auditivos ‘diferentes’ para perceber as necessidades sentidas por pessoas, nessas condições.

(Registro da filmagem do 4º encontro do Grupo 20, em 4/8/2005)

d) Instrumentos e procedimentos prévios das coordenadoras

Alguns instrumentos e procedimentos foram planejados previamente pela coordenação (antes de conhecer os participantes), com a intenção de eles contribuírem no processo de identificação de necessidades e favorecerem para o estabelecimento de relação entre os sujeitos dos grupos.

No primeiro encontro de cada grupo, foi solicitado aos participantes que preenchessem um formulário chamado “Perfil dos Participantes” (Anexo 4). Os itens desse formulário foram elementos para a coordenação ter algumas informações sobre características pessoais, de trajetória formativa, de vida profissional e das expectativas de cada em relação ao trabalho de que participaria. Após esse preenchimento, foi solicitado que cada participante se apresentasse, como proposto abaixo:

[...] demos continuidade à apresentação das participantes com a solicitação de que eles falassem o nome, o lugar e a função que exerciam no seu local de trabalho, a expectativa que tinham com relação ao trabalho a ser desenvolvido e que escolhessem outros itens que preencheram (que se encontravam no perfil que haviam preenchido) que consideravam importantes para se apresentarem aos outros e justificarem porque haviam escolhido aquele item.

(Relatório do 1º encontro do Grupo 20, em 20/5/2005)

A dinâmica de apresentação foi amplamente discutida pelas coordenadoras nas reuniões de planejamento, porque elas gostariam que essa apresentação fosse...

[...] um procedimento para instigar a apresentação e participação singular de cada um [...].

(Relatório do 1º encontro do Grupo 20, em 20/5/2005)

A coordenação considerava importante justificar aos participantes o motivo pelo qual realizava as atividades da forma como o faziam, porque tinham a intenção de indicar aos educadores a importância de articular o quê e o como seria feito o trabalho, com a intenção e os princípios que o orientam. Nessa ocasião, explicou-se aos participantes a intenção, o que

consistia, para a coordenação, em realizar a apresentação daquela forma e justificar a importância que creditavam àquele momento, como relatado na passagem a seguir:

[...] Em seguida, dei continuidade, dizendo que aquele era tido por nós como um importante momento para conhecermos algumas coisas uns sobre os outros. E isso se fazia necessário por dois motivos: primeiro porque a partir daquele momento nos constituiríamos um grupo de trabalho e que gostaríamos que todos se sentissem à-vontade e acolhidos para expressar suas idéias, pensamentos, dúvidas, e trocar experiências. E, segundo, porque um dos princípios de uma educação inclusiva é propor situações relacionadas a características e interesses de cada aluno. Assim, era fundamental que pudéssemos conhecê-los um pouco mais.

(Relatório do 1º encontro do Grupo 16, em 12/5/2005)

A dinâmica de apresentação utilizada possibilitou com que cada participante manifestasse aspectos diferentes na sua apresentação. Diferença essa que observo a partir do registro literal da fala de duas participantes:

[...] “Meu nome é Priscila, eu trabalho no Neuma, sou ADI. Meu objetivo para vir aqui é buscar novos métodos de criatividade para trabalhar com as crianças. Eu não tenho nenhuma criança inclusiva lá na minha sala, mas eu quero estar preparada para o dia em que eu tiver uma”.

(Filmagem do 1º Encontro Grupo 20, em 20/5/2005).

[...] “Meu nome é Célia. Eu trabalho na Prefeitura de Mauá há 20 anos como professora. Agora, neste momento, estou com adultos. Tenho adultos incluídos. E também trabalho na rede estadual.

Estou como diretora neste momento na escola [...] uma das justificativas que eu tenho para estar aqui é que eu já conheço o trabalho seu. Já participei dos primeiros cursos que você deu para nós, na Prefeitura, e é uma compreensão que a gente precisa sempre ter assim a mais.

Por mais que a gente saiba, eu acho que a gente não sabe nada sobre este assunto. É uma coisa que a gente lida no dia a dia, a gente tem muita dificuldade de trabalhar isso.

Eu, como diretora na escola, tenho que conversar com este professor e orientar este trabalho na sala de aula, também. Então, eu vim buscar este apoio, este conhecimento a mais para poder estar passando para o professor que está lá na sala de aula, que está com o aluno, para estar ajudando. Porque você percebe que é um processo difícil para todos. Tanto para os alunos, quanto para o professor.

E quanto mais conhecimento a gente puder buscar e ter mais facilidade você vai ter no trabalho pedagógico na escola, no dia a dia. Eu acho que é por aí. Eu sou formada em pedagogia também.

(Registro da filmagem do 1º encontro Grupo 20, em 20/5/2005).

Da mesma forma que as participantes, as coordenadoras se apresentavam, pois consideravam que, embora ocupando posições diferentes, elas eram sujeitos que constituiriam aquele grupo. E era preciso trocar essas informações, já que tinham, tal como os demais participantes, percursos profissionais e expectativas específicas diferentes, como exemplifico a seguir:

[...] Sônia se apresentou, dizendo que é pedagoga da equipe de apoio do CEMEI no período da tarde e professora da 1ª série no ensino fundamental. Conta que trabalha há 15 anos na prefeitura, trabalhando sempre na educação especial e 17 no Estado.

(Relatório sobre o 1º Encontro Grupo 16, em 12/5/2005).

[...] Meu nome é Silvia, eu sou fonoaudióloga. Estou no CEMEI há 12 anos. Passei por toda essa transformação que elas já contaram e, nesse nosso percurso profissional de ir às escolas acompanhar os alunos que começaram a ir, tanto para a rede municipal quanto para a rede estadual, eu percebia algumas das coisas que vocês já falaram. Mas muitos relatavam assim: ‘mas eu já tenho 40 alunos, mas eu não tenho giz, mas a lâmpada está quebrada, mas a sala é pequena, mas está faltando material’. E aí eu falava: ‘Mas, gente, isso não é problema de aluno com deficiência! Isso é problema estrutural! De estrutura de sala de aula, de estrutura de rede, de estrutura de ensino’.

E isso me levou a estudar e pesquisar a questão de política educacional. E aí, como a Mari falou, acabei me apaixonando pela questão de política educacional. Acho que as mudanças devem ser feitas no cotidiano da sala de aula e elas devem indicar as mudanças que devem ser feitas a nível político. Não a nível de política partidária, mas a nível de política de educação, de saúde, que seja o que for. Minha expectativa é que a gente valorize bastante esse espaço que temos aqui [...]

(Registro da filmagem do 1º encontro do Grupo 16, em 12/5/2005)

e) Ações, atividades, comportamentos e seus efeitos nos sujeitos.

O que acontecia em cada encontro das OAEDIs – as atividades, as falas e a reação do que elas provocavam em cada sujeito (tanto nas coordenadoras quanto nas participantes) foi tido como elemento para compor aquilo que está sendo chamado de identificação de necessidades. Explicando melhor, ao observar o modo específico de cada participante realizar uma atividade proposta, o conteúdo e a forma das questões realizadas por ele, o conteúdo e a forma do que as coordenadoras traziam de informação ou questionamento e o efeito disso nos

sujeitos (incluindo a própria coordenação) e as conversas formais ou informais entre as coordenadoras a respeito do que acontecia em cada encontro são momentos em que se podiam identificar algumas necessidades expressas claramente (ou não) pelos envolvidos.

Para encaminhar a continuidade das atividades do Grupo 16, as coordenadoras discutiam sobre sua impressão sobre a reação das participantes à atividade realizada no encontro anterior e sobre algumas características do grupo, como observadas a seguir:

[...] Irá ser o terceiro encontro [do Grupo 16, módulo I]. No segundo encontro, assistimos ao documentário “Rei Coragem”. As pessoas ficaram bem emocionadas [...] A primeira pessoa a falar após o filme disse que “era uma lição de vida” e a discussão do grupo foi bem rica [...] Sofia e Sônia acham que o grupo é bem participativo. Deigles concorda e sugeri que seja proposto para a continuidade das atividades do grupo a realização da dinâmica [...].

(Ata da Reunião de Planejamento, em 30/6/2005)

4.2.2 Planejamento

Pensar, discutir, propor, estruturar, organizar, sistematizar e reorganizar as atividades a serem realizadas no curso do trabalho, de acordo com as necessidades e considerando o contexto dos sujeitos envolvidos no processo são atividades observadas em vários momentos do trabalho desenvolvido nas OAEDIs. São estas as atividades realizadas:

- a) reuniões da equipe coordenadora do trabalho das OAEDIs com a direção do CEMEI, com os membros da assessoria, coordenação e supervisão da SMEC e com a Secretária de Educação do Município;
- b) reuniões entre os membros de coordenação das OAEDIs;
- c) outras reuniões entre os profissionais do CEMEI;
- d) conversas entre as coordenadoras de cada grupo antes e depois dos encontros desse grupo;
- e) conversas entre as coordenadoras das OAEDIs e os participantes durante os encontros de cada grupo.

a) Reuniões da equipe coordenadora do trabalho das OAEDIs com a direção do CEMEI, com os membros da assessoria, coordenação e supervisão da SMEC e com a Secretária de Educação do Município.

O investimento para a realização dessas reuniões deveu-se ao fato de se considerar que o planejamento, a avaliação e o acompanhamento das ações de formação da Secretaria Municipal devem estar articulados ao projeto político educacional e funcionar de forma integrada com suas outras ações de formação, como observamos a seguir:

[...] “Uma preocupação que temos é que a ação das OAEDIs estejam integradas às demais ações de formação da rede. E, para isso, precisamos avaliar o que, dentro da composição do trabalho de formação, é mais efetivo, quais ações se chocam, quais se complementam”.

(Deigles, filmagem da reunião de avaliação com membros da SMEC, em 21/12/2005)

Em 2005, foi realizada apenas uma reunião (em 21/12) com esses representantes. Esse encontro foi solicitado pelas coordenadoras do trabalho das OAEDIs e foi orientado por uma proposta de pauta elaborada por elas:

[...] Qual a contribuição que as OAEDIs tiveram no objetivo geral da SMECE de favorecer uma educação de qualidade para todos, levando-se em consideração os indicadores:

- *Prática educativa no cotidiano;*
- *Discussão presentes nos HTPCs e RPMs;*
- *Dados nas avaliações semestrais e anual;*
- *Dados da avaliação do trabalho específico;*
- *avaliação formativa: qualitativa e quantitativa;*
- *Que fatores contribuíram ou não para ela cumprir com os objetivos inicialmente propostos?*
- *Quais aspectos devemos valorizar no processo desse trabalho?*

(MAUÁ, 2005)

A reunião fluiu de forma aberta, com os participantes apontando considerações e/ou questionamentos, à medida que julgavam necessário e teve início com uma das coordenadoras das OAEDIs retomando o histórico das ações de apoio à inclusão no Município e expondo como foi realizado esse trabalho. Essa atividade teve a intenção de contextualizar o processo e seguir com a proposta de pauta, a qual foi lida e tida como interessante para nortear as discussões daquela reunião.

Anteriormente a essa data, a equipe da coordenação das OAEDIs havia apontado à

Diretora no CEMEI a necessidade de essa reunião ser realizada periodicamente ao longo do ano, porém não foi possível que assim o fosse.

b) Reuniões entre os membros de coordenação das OAEDIs.

Semanalmente, durante duas horas, eram realizadas reuniões denominadas “Reunião de Planejamento das OAEDIs”. Dessas reuniões, participavam as coordenadoras do trabalho das OAEDIs e, eventualmente, a Diretora do CEMEI, cuja presença constante não era possível devido à necessidade de comparecer a outras atividades relativas à sua função.

Para a equipe de coordenação, essa reunião tinha como intenção planejar as atividades ligadas à organização e à realização desse trabalho. Nesses encontros, eram discutidas as necessidades e possibilidades de organização da estrutura e do funcionamento para o trabalho das OAEDIs.

No início de cada reunião, a pauta era discutida coletivamente e a prioridade da ordem de discussões era estabelecida. O registro dessa era realizado por uma das integrantes do grupo, que se alternavam espontaneamente, e os assuntos tratados nessas reuniões eram relativos a:

- discussão, elaboração e reelaboração dos objetivos, da estrutura, da metodologia, dos instrumentos das atividades propostas diante das necessidades detectadas durante seu processo de realização;
- socialização e discussões sobre ocorrências das etapas de operacionalização do trabalho (divulgação, inscrição, organização e reorganização do calendário, organização do espaço, materiais, equipamentos e atividades), além do andamento de cada grupo;
- delineamento das condições para o próximo encontro de cada grupo, considerando as escolhas já realizadas por seus integrantes e verificando recursos, espaço, materiais e modos possíveis de realização dessas atividades;
- reflexões gerais e específicas sobre o trabalho desenvolvido a partir dos temas e procedimentos específicos utilizados, bem como, seus efeitos nos participantes e nas coordenadoras;
- avaliação contínua das atividades desenvolvidas;

- divisão de tarefas entre as coordenadoras para operacionalização das atividades: reserva de salas, materiais e equipamentos; elaboração de listagem de inscritos, de folhas de frequência, fôlderes e comunicados internos para divulgação do trabalho; levantamento estatístico sobre dados quanto a inscrição, frequência e avaliação dos participantes; preparação dos materiais e/ou recursos audiovisuais utilizados; redação final dos projetos do grupo, relatórios ou materiais preparados pelo mesmo; contatos telefônicos, dentre outras;
- levantamento de autores e, eventualmente, de estudos específicos sobre temas, textos e autores que podiam orientar discussões presentes nos grupos das OAEDIs;
- reflexões sobre os impasses para construção do processo inclusivo, a partir da vivência e de sentimentos dos sujeitos envolvidos;
- socialização do andamento e das reflexões a partir da pesquisa de doutorado, em que uma das coordenadoras (esta pesquisadora) realizava.

A discussão de todos esses assuntos ocorria porque era intenção do grupo de coordenação construir coletivamente e de forma reflexiva esse trabalho. O planejamento não se destinava a elaborar um *plano* de trabalho a ser realizado exatamente como previsto, mas se propunha a ser uma atividade de abertura, de amplitude e, ao mesmo tempo, singular para analisar as situações vividas no trabalho de formação e com cada sujeito envolvido nele.

Acreditava-se que, assim, constituía-se um espaço para oferecer um pouco mais de segurança para um trabalho considerado tão complexo. A intenção era proporcionar segurança que auxiliasse na coordenação das atividades com flexibilidade, criatividade e de acordo com a singularidade de cada participante.

O detalhamento na discussão desses pontos levantados foi considerado importante porque se buscavam, em cada um deles, indícios do que e como fazer para estar articulado com os princípios inclusivos orientadores das ações do grupo.

c) Outras reuniões entre os profissionais do CEMEI.

Eventualmente, assuntos relacionados a planejamento, andamento e avaliação do trabalho das OAEDIs eram temas de pautas de outras reuniões ocorridas na rotina do CEMEI devido à urgência em discuti-los e, também, devido à necessidade de socializar e compartilhar a sua reflexão com outros profissionais do CEMEI.

Considerava-se que a ação das OAEDIs era parte das ações de apoio da SMEC e do CEMEI e deveriam estar articuladas às demais ações dos mesmos no cotidiano. Por esse motivo, planejar, refletir, socializar e avaliar coletivamente o trabalho desenvolvido fazia parte dos procedimentos de rotina nessa atividade de formação.

Em 14/12/2005, foi realizada uma reunião com membros de uma das equipes de trabalho do CEMEI, para socializar como foi o desenvolvimento das OAEDIs ao longo do ano, avaliá-la e detectar aspectos que poderiam e deveriam ser pontuados e discutidos na reunião com a equipe da Secretaria de Educação.

Destacam-se dentre estes os pontos discutidos a seguir:

- compreensão do modo como as OAEDIs se situavam no fluxo de propostas de apoio à inclusão no município e como estavam em relação à articulação com as demais ações de formação da rede;
- dificuldades dos participantes estarem presentes em atividades previamente agendadas das OAEDIs por essas coincidiram com outra ação de formação proposta pela SMEC, na qual, os profissionais eram obrigados a comparecer;
- dificuldades com a socialização e reflexão coletiva sobre o trabalho das OAEDIs nas próprias Unidades de Trabalho de cada participante, dada a estrutura de organização dessas naquela ocasião;
- necessidade de se continuar investindo, para que a SMEC assumisse a proposta da Educação Inclusiva em suas ações cotidianas, para que não ficasse somente para o CEMEI a responsabilidade de incentivá-la.[...]

d) Conversas entre coordenadores de grupos – antes e depois dos encontros.

Durante a organização dos espaços em que seriam realizadas as atividades dos grupos das OAEDIs, as coordenadoras relembavam características dos participantes do grupo, o que havia acontecido nos últimos encontros e o que estava previsto para ocorrer naquele dia.

A partir dessas conversas, às vezes, fatos e novas propostas de conteúdo e formas de trabalho diversas para aquele dia eram levantados. Alguns, porque não haviam sido pensados daquela forma anteriormente, outros, porque acontecimentos no espaço do CEMEI ou outros acontecimentos sugeriam novas possibilidades de trabalho.

Posteriormente aos encontros, enquanto organizavam espaços e materiais para as novas atividades a serem realizadas, as coordenadoras comentavam como tinha sido o trabalho naquele grupo, consideravam como as atividades foram desenvolvidas e o que elas tinham mobilizado nos sujeitos participantes e nas coordenadoras. Por acontecerem imediatamente após cada encontro, consideravam que as impressões *fresquinhas* poderiam trazer elementos importantes sobre o andamento do grupo e, conseqüentemente, para os caminhos da sua continuidade.

Na conversa realizada após o 4º encontro do Grupo 16,

[...] as coordenadoras comentaram que tinham observado que as participantes não tinham discutido as questões para orientar o planejamento que haviam proposto. Deigles comenta que durante o encontro pensou sobre se devia ou não interrompê-las e pedir que elas fizessem a discussão sobre as questões, tal como havia orientado. Porém, refere que achou melhor não interrompê-las porque elas estavam num processo de interação pessoal e discussão das atividades bem interessante. As coordenadoras discutiram, então, se deveriam, ou não, pedir às participantes que fizessem a discussão sobre as questões no próximo encontro.

(Registro da filmagem do 4º encontro do Grupo 16, em 29/09/05)

Os assuntos tratados nessas conversas foram relacionados aos seguintes aspectos:

- impressões das coordenadoras sobre o funcionamento do grupo e o efeitos das atividades nos participantes;
- delimitação de quando, qual e por que seriam as intervenções mais interessantes para cada grupo e para cada participante, considerando o que

esses manifestavam, a partir da percepção das coordenadoras;

- delimitação de quando e por que deveriam, como coordenadoras/educadoras, direcionar as atividades desenvolvidas nos grupos ou deixá-las fluírem livremente, pelo movimento dos próprios participantes;
- delimitar quando e por que deveriam trazer novas informações aos participantes;
- verificar a importância de acolher e valorizar atitudes e reflexões dos participantes;
- discutir sobre a importância de como educadoras/coordenadoras, provocar o desejo dos educandos/participantes para a mobilização dos seus recursos e para o seu aprendizado;
- verificar o quanto, que em situações imprevistas e diante de questionamentos sobre os quais as coordenadoras não haviam ainda pensado, os recursos dessas eram mobilizados e a riqueza dessa situação para o processo de aprendizado;
- constatar que tanto o educador quanto o educando provocam, mutuamente, situações de aprendizado e sobre a necessidade de apontar, para os participantes, a importância desse aspecto;
- refletir sobre as intervenções das coordenadoras e a importância – ou não, e em que momento – de explicitar aos participantes essa intencionalidade;
- verificar quanto é interessante ou não, nos processos educativos, deixar as intervenções serem realizadas sem tanto “controle” da razão e, ainda mais, sobre o efeito do inconsciente;
- questionar o efeito de procedimentos e recursos utilizados em diferentes grupos;
- refletir sobre o que é planejar e a importância atribuída a esse procedimento;
- perceber preconceitos iniciais que as coordenadoras tinham sobre alguns participantes e como isso se modificou ao longo dos encontros;
- discutir o fato de os participantes tratarem a Educação Inclusiva como algo mais diretamente relacionado à educação de pessoas com deficiência, e quais intervenções seriam mais interessantes serem feitas para que eles pudessem vir a perceber que a Educação Inclusiva dizia respeito a qualquer sujeito, independente de suas características físicas, intelectuais, psíquicas e culturais;

e) Conversas entre as coordenadoras das OAEDIs e os participantes, durante os encontros de cada grupo

Envolver os participantes na formulação do planejamento, do quê e do como seriam realizadas as atividades propostas foi considerado fundamental pelo grupo de coordenação, para sua implicação no trabalho e para colaborar com o que fosse realizado estivesse mais próximo possível daquilo que corresponderia aos seus desejos. Desse modo, poderia vir a favorecer a ligação entre participantes, o que foi discutido e realizado e seus aprendizados. E serviria também para favorecer situações quando tivessem de realizar escolhas, assumi-las e coordená-las com as escolhas dos demais participantes, numa construção coletiva.

Com exceção do primeiro e/ou do segundo dia de encontro de cada grupo, quando as coordenadoras já traziam uma proposta prévia para as atividades a serem realizadas no dia, os demais encontros eram planejados conjuntamente com os participantes dos grupos. E até mesmo as atividades previamente planejadas sofriam alteração a partir das sugestões oferecidas durante essas conversas no curso do trabalho.

Foi observado que, em quase todos os encontros dos Grupos 16 e 20, no fim do encontro, cada grupo tinha a tarefa de pensar e propor o que gostariam de realizar no próximo encontro, e/ou avaliar a continuidade e/ou replanejar o que faziam naquele dia. Algumas sugestões de atividades – por parte das coordenadoras – às vezes eram realizadas para oferecer opções de escolherem o que fosse mais significativo a eles. E, também, era solicitado que elas formassem uma nova proposta, considerando os interesses do grupo.

[...] A coordenadora disse que, como proposta de continuidade, tinham algumas possibilidades e citou algumas [...] questionou se elas gostariam de realizar alguma delas ou outra que não havia sido mencionada. A partir das sugestões levantadas pelas participantes (jogo da memória e tangran), a coordenação perguntou, então, se não poderiam se dividir em dois grupos. Um faria o jogo da memória e outro o tangran e perguntou o que elas achavam. As pessoas concordaram e essa foi a proposta combinada.

(Registro da filmagem do 3º encontro Grupo 16, em 5/8/2005)

Para realizar o planejamento e/ou modificá-lo, era discutido com os participantes o que a coordenação havia observado e sentido ao longo dos encontros, para planejar a sequência das atividades ou realizar alterações no que seria proposto para o dia, como observo na sequência abaixo:

[...] “Esse grupo traz milhões de questões interessantíssimas! E a gente se pergunta: ‘a gente deve interromper a discussão’? Porque vocês lembram que a gente tinha pensado em refazer as atividades em ‘câmera lenta’, lembram? E quando a gente chegou aqui, quando começamos a discutir, parece que a discussão foi contagiando todo mundo. Foi isso mesmo? Vocês acham que a gente pode seguir esse movimento de vocês, esse movimento nosso, tentando fazer essas leituras? A gente tinha combinado de fazer. Não fizemos. Mas, vocês acham que está sendo válido dessa forma?”

(Deigles, Registro da filmagem do 3º Encontro do Grupo 20, em 5/8/2005)

Sobre o questionamento, nesse encontro, algumas das respostas foram:

[...] “eu acho que sim!” (Cíntia)

[...] “as experiências que as outras pessoas passaram, dava outra visão para coisas que a gente nunca pensou [...] é muito rico” (Priscila)

[...] “todos tivemos ansiedade de falar, mas não fugimos do tema”. (Reinaldo).

(Registro da filmagem do 3º encontro do Grupo 20, em 5/8/2005).

Para confirmar como deveriam, então, encaminhar para o próximo encontro, a coordenadora questionou:

[...] “Para o próximo encontro, então, vocês acham que a gente tem de manter esse esquema: a gente inicia, vê como é que está o grupo e a gente pensa, no dia, se queremos partir para aquela proposta de planejar e realizar a atividade em câmera lenta?”

(Deigles, registro da filmagem do 3º encontro do Grupo 20, em 5/8/2005)

Nos primeiros momentos de cada encontro, era retomado o que havia acontecido no encontro anterior, o que havia ficado de significativo para cada um, o que haviam pensado em realizar naquele dia e se ainda desejariam realizar aquilo ou gostariam de mudar o que havia sido planejado. As coordenadoras procuravam ficar atentas a qualquer manifestação das participantes, para tentarem compor o encaminhamento mais interessante a ser realizado.

No início do 4º encontro do Grupo 20, essa discussão foi realizada. O grupo parecia dividido. Alguns pareciam querer discutir as questões dos encontros anteriores e outras que tinham. Outros pareciam querer realizar alguma atividade. Como o objetivo específico do módulo era a análise de atividades e algumas das pessoas daquele grupo desejavam realizá-la, a coordenadora questionou se poderiam fazer uma atividade e, simultaneamente ou imediatamente após, discutirem as questões que já tinham aparecido ou que viriam a ser formuladas.

Como observado em vários momentos do trabalho, as coordenadoras, ficavam atentas aos movimentos corporais que pareciam indicar que as

participantes queriam manifestar sua opinião, mas ainda não o tinham feito e incentivava para que elas falassem.

(Registro da filmagem do 4º encontro do Grupo 20, em 2/9/2005)

Ao longo dos encontros, em alguns momentos, foi observado que a coordenação ou algumas das participantes, sinalizavam a necessidade de adequar o que realizavam, ou ainda teriam para realizar, com o tempo disponível. Assim, o planejamento era constantemente adequado as condições de tempo e espaço disponíveis, como se pode constatar na passagem a seguir:

A coordenadora sinalizou às participantes que faltavam 30 minutos para finalizar o encontro. Flávia, uma participante que já havia participado das OAEDI em anos anteriores e parecia familiarizada com os procedimentos de planejamento coletivo e troca de experiências, perguntou se precisariam abrir para a discussão sobre o que cada grupo fazia, ainda, naquele dia. A coordenadora disse que achava interessante que isso fosse feito, pelo menos, nos últimos 20 minutos ou 15 minutos para socializar para todos o movimento de cada grupo e encaminhar o planejamento para os demais encontros.

(Registro da filmagem do 5º encontro do Grupo 16, em 1/9/2005)

Observo que o planejamento, as atividades, suas formas e momento de sua ocorrência foram realizadas de forma coletiva e proporcionaram que cada grupo tivesse um percurso diferenciado. No Anexo 7, “Síntese do caminho percorrido pelos Grupos 16 e 20”, o percurso de cada grupo pode ser visualizado.

4.2.3. Acolhimento

Ouvir, apresentar, respeitar, receber, aceitar, valorizar e procurar estabelecer um diálogo com os sujeitos envolvidos no trabalho das OAEDI são ações e comportamentos observados no desenrolar desse trabalho em diversos momentos. E todos foram considerados fundamentais para que os participantes se sentissem abertos a manifestações e que se relacionassem com os outros sujeitos do trabalho, sentindo-se participantes de fato e se mobilizando para que os aprendizados fossem mais significativos a cada um.

Para realizar o acolhimento, foi considerado necessário estabelecer uma relação de confiança entre os educadores/educando (coordenadoras e participantes).

Nos primeiros encontros e nos últimos encontros dos Grupos 16 e 20 – no qual, grande parte do que seria realizado já contava com um planejamento prévio –, a coordenação iniciou com a apresentação do que estava previsto para o dia. Considerava que oferecer referências sobre o conteúdo, a forma, a sequência e o tempo previsto para as atividades podia contribuir para a organização do participante e para que eles se sentissem participando do que seria realizado.

A proposta inicial era que os participantes e as coordenadoras se apresentassem para se conhecerem um pouco. A intenção era propiciar abertura, para que a interação entre eles se estabelecesse e, assim, que as participantes pudessem sentir aquele espaço como continente e favorecedor da manifestação de seus pensamentos, sentimentos, dúvidas, receios, saberes, experiências e criações.

Ações para favorecer a integração dos participantes do grupo foram realizadas quando, por exemplo, um participante não pode estar presente no 1º encontro e chegou no 2º dia.

Regina da UBS X iniciou sua participação no grupo neste dia. Demos o perfil [dos participantes] para ela preencher e dissemos que recuperaríamos rapidamente o que fizemos no primeiro dia. Mas que depois, no final da atividade do dia, poderíamos conversar com ela para explicar melhor o que aconteceu [...] abrimos a atividade do dia pedindo para que Regina se apresentasse.

(Registro do 2º encontro do Grupo 16, em 16/6/2005)

O questionamento sobre como as participantes estavam pessoalmente e nas atividades profissionais foi realizada no início de alguns encontros, como motivação para a introdução às atividades do grupo, com a intenção de favorecer o laço entre coordenadoras e participantes.

Teve-se bastante cuidado quanto a organização de espaços, materiais e atividades que favorecessem a relação entre as pessoas, para que os participantes se sentissem à vontade no espaço e, também, para incentivar comportamentos autônomos durante os encontros.

[...] A coordenação disse que gostariam que elas ficassem a vontade para explorar tudo o que tivesse naquele espaço, que elas podiam e deviam levantar e procurar o que precisavam. Apresentou alguns materiais que tinham na sala (papéis, lápis, tesouras, jogos, etc...), os locais em que eles estavam e pediu para que elas perguntassem sobre o que precisavam, e não se encontrava nos armários.

(Registro da filmagem do 4º encontro do Grupo 16, em 4/8/2005)

Para possibilitar abertura à construção de um relacionamento de confiança e favorecer um movimento construtivo entre os participantes, as coordenadoras falavam entre si de suas primeiras impressões sobre eles, para não ficarem presas a essas marcas.

Ao longo dos encontros, a coordenação procurava interagir com todos a partir de perguntas, comentários e discussões diferentes, para romper com as marcas deixadas pelas primeiras impressões no contato com eles. Observo que as coordenadoras procuravam “sentir” o que poderia trazer mais segurança e favorecer o estabelecimento de uma relação de confiança com as participantes.

[...] As coordenadoras optaram por não realizarem a filmagem no primeiro dia de encontro do grupo 16 motivadas pelo questionamento de uma participante em relação ao que ganharia com a sua participação na pesquisa de uma das coordenadoras. Essa não se incomodou em não realizar a filmagem porque o mais importante para elas era estabelecer uma relação de confiança com as participantes.

(Registro do 1º dia de encontro do Grupo 16, em 12/5/2005)

Como forma de incentivar a manifestação de cada participante, observo que a coordenação procurava fazer questionamentos e comentários, olhando diretamente para cada participante e os chamando pelo nome, assim, direcionando, incentivando e valorizando a participação de cada um especificamente.

Depois que Tatiana sugeriu que se fizesse, no próximo encontro, o jogo da memória, a coordenadora perguntou se elas tinham outra idéia, interesse, e sobre o que achavam da sugestão da Tatiana, olhando para cada uma e as chamando pelos seus nomes.

(Registro da filmagem do 3º encontro do Grupo 16, em 7/7/2005)

As sugestões, opiniões e considerações realizadas pelos participantes eram escutadas e postas em discussão no grupo para valorizar o que cada um traz e movimentar o que elas podem provocar uns aos outros e a si mesmos, no estabelecimento da relação do que foi vivido e discutido com possibilidades de intervenção mais inclusivas. Esse procedimento é observado no 3º encontro do Grupo 16, quando se discutiam as possibilidades de organização de um grupo, no qual há pessoas com diferenças significativas, como as realizadas na dinâmica feita por elas. Sobre essa situação,

[...] Tatiana disse que, se chegasse na sala dela e tivessem crianças com características parecidas com as colegas da dinâmica (que ficaram sem enxergar, sem mexer as mãos e as pernas e irrequietas, por exemplo) ela já imaginava em que grupo seria bom ela colocá-las. Ela achava que não seria bom deixá-las todas num mesmo grupo, pois ela as colocaria perto de crianças mais solidárias e questionou se estava fazendo certo, assim. A coordenação perguntou as demais participantes o que elas achavam. Elke disse que achava que ela estava certa. A coordenação perguntou se alguém faria alguma coisa diferente. Elas acharam que tinham que diversificar a posição e as pessoas que sentavam na mesa com cada colega.

(Registro da filmagem do 3º encontro do Grupo 16, em 7/7/2005)

A resposta a questionamentos feitos pelos participantes ou apontamentos que a coordenação considerava interessante foi, muitas vezes, oferecida articulada a comentários e experiências dos participantes.

[...] “nessa atividade que você está desenvolvendo [comentando sobre as atividades que Víviam estava desenvolvendo com os alunos dela], você está mostrando para a gente que é possível trabalhar numa vertente interdisciplinar, discutindo uma série de conceitos que são, inicialmente, da matemática, mas trazem uma série de valores sociais e conceitos de outras áreas” [...]

(Deigles, registro da filmagem do 9º encontro do Grupo 16, em 1/12/2005)

Exemplos de alternativas diferenciadas para a realização das atividades foram oferecidos, utilizando situações concretas vividas pelos participantes em seu ambiente de trabalho. Como observo no 6º encontro do grupo 16:

[...] a coordenação citou alternativas de atividades que Suzana poderia ter com seu aluno que tinha síndrome de Down. Enfatizou a importância de estar atenta às possibilidades cognitivas que ele tinha para participar daquela atividade, como por exemplo: “se ele sabe cores, dias da semana, por exemplo, essas são informações possíveis de estarem presentes no tangran dele...”

(Registro da filmagem do 6º encontro do Grupo 16, em 29/9/2005).

A disponibilidade para a realização das atividades ao longo dos encontros e a forma de participação de cada um são valorizadas, como na situação abaixo:

[...] A coordenação valorizou para o grupo a iniciativa de Reinaldo ter se oferecido para ser o coordenador da atividade, bem como, algumas intervenções realizadas por ele ao longo da atividade.

(Registro da filmagem do 4º encontro do Grupo. 20, em 2/9/2005)

Os encontros foram finalizados normalmente com o questionamento às participantes se elas tinham alguma coisa a dizer, perguntar, esclarecer, para dar oportunidade a cada um de expressar o que desejavam quando achavam necessário.

A abertura para conversas depois do fim de cada encontro e em outros momentos agendados com as coordenadoras também foram possibilidades verificadas no trabalho como no exemplo abaixo:

No fim do primeiro encontro do grupo, Suzana, participante do Grupo 16, ficou para conversar com as coordenadoras do grupo por sugestão das mesmas que sentiram, pelo conteúdo e por sua forma de apresentação, que seria importante se ter um momento mais particular para conversar com ela. Essa participante contou, durante a sua apresentação, que está há três anos na Prefeitura, mas é a primeira vez que dá aula para o 2º ano do ensino fundamental e para “um aluno de inclusão”. Disse que precisava de ajuda, porque estava perdida e falou que a maioria dos seus alunos ainda não estavam alfabetizados e ela sentia uma pressão muito grande.

(Relatório do 1º dia de encontro do Grupo 16, em 12/5/2005)

4.2.4 Apresentação e discussão de temas específicos

Apresentações expositivas e feitas pelas coordenadoras sobre o histórico, a metodologia e os conteúdos específicos, de acordo com o tema desencadeador de cada módulo e/ou necessidades dos envolvidos no trabalho, foram atividades realizadas em alguns momentos dos trabalhos de cada grupo. Essas foram realizadas, procurando envolver os participantes nessas apresentações, colocando-as em discussão e explicitando os objetivos envolvidos no conteúdo e na forma de serem trabalhados. Dessa forma, a intenção era de oferecer uma ligação entre fatos, conhecimentos e saberes já constituídos com desejos e interesses de informação e aprendizado dos participantes.

Demos continuidade à apresentação do histórico das ações relacionadas à inclusão no município. A coordenação disse que todos poderiam e deveriam intervir sempre que considerassem necessário fazer uma pergunta ou contar

alguma coisa sobre o que estávamos dizendo. A coordenação procurava perguntar aos participantes – que já conhecia e sabia que tinham vivido aquele momento histórico – se lembravam do que estava falando.

(Relatório do 1º encontro do Grupo 16, em 12/5/2005)

Realizaram-se, também, como forma de apresentação de conteúdos ligados aos temas e/ou às necessidades de trabalho do grupo a projeção de documentário/filme, além de apresentação de breves textos para a reflexão. Essa projeção teve a intenção de favorecer a mobilização dos sujeitos em tornos de aspectos que o material apresentado podia desencadear.

Após a apresentação desse tipo de material, no 2º encontro do Grupo 16, aconteceu uma discussão, relatada na sequência abaixo a partir desta questão “*O que vocês acharam do filme?*”⁶⁹ (Deigles, Registro da filmagem do 2º encontro do Grupo 16, em 16/6/2005).

Algumas respostas a essa questão, durante esse encontro, foram:

Flávia: [...] “*uma lição de vida. A gente reclama de tanta coisa. Nós que somos perfeitos. E ele, com tantas dificuldade,s conseguiu chegar aonde chegou [...] e muitas outras coisas esse vídeo passa: sobre a estrutura familiar, a estrutura dele*” [...]

Tatiana: [...] “*Eu acho que tudo começou pelo fato de a mãe não desistir dele, não escondê-lo e fazer de tudo para ele ser normal.*

E ele também teve a força de vontade. Eu acho que a mãe não o ter escondido da sociedade, ter colocado ele na sociedade contribuiu para o desenvolvimento dele. Ela acreditou nele, e ele também. Isso é fundamental. Mas eu acho que as minhas lágrimas dizem tudo” [...].

(Registro da filmagem do 2º encontro do Grupo 16, em 16/6/2005)

Como intervenção, a partir dessa fala, foi levantada a questão:

Deigles: [...]: “*se as lágrimas pudessem falar, o que elas diriam?*”

Tatiana: [...] “*que ele dá de mil a zero em qualquer um de nós [...] que quando a gente tiver um aluno com dificuldades parecidas com a que ele tem, que temos que acreditar nas capacidades dele. Que ele pode fazer com a cabeça o que muitos de nós não conseguimos fazer com as mãos.*

Eu tive um aluno do EJA [Educação de Jovens e Adultos] que também era assim. E eu acreditei nele [...] Eles são supercapazes, só que temos que fazer algumas adaptações no dia-a-dia dele. São coisas que, se a gente parar para pensar, dá para mudar”.

(Registro da filmagem do 2º encontro do Grupo 16, em 16/6/2005)

⁶⁹ O filme referido foi o documentário “Rei Coragem”, o qual apresenta a trajetória de vida de um jovem com Paralisia Cerebral dos 12 até os 26 anos.

Questões, feitas pela coordenadora, como: “*o que mais, o que vocês, Cibele, Regina [...] acharam?*” foram realizadas para propor a manifestação dos demais participantes. Em seguida, mais participantes fizeram seus comentários e questionamentos.

Flora: [...] “*o que ficou forte para mim foram as pessoas que o ajudaram, e como isso é importante e não nos fechamos*”.

Víviam: [...] “*eu acho que tem espaço para todos. Que ele lutou e conseguiu ocupar esse espaço, sim, graças a força de vontade dele*”.

Regina: [...] “*dá para perceber que essa parte do estímulo é importante. A princípio ele até tentou desistir da pintura, mediante dois professores terem negado a ele esse atendimento. Porque o que a gente encontra muito é o professor não estar preparado para lidar com essa situação. Então é mais fácil ele omitir do que tentar trabalhar esse lado*” [...].

(Registro da filmagem do 2º encontro do Grupo 16, em 16/6/2005).

A consideração dessa última participante é discutida a partir da questão: “*Vocês concordam com o que a Regina disse?*” (Deigles, Registro da filmagem do 2º encontro do Grupo 16, em 16/6/2005).

Como respostas e comentários a partir dela, podemos citar:

[...] Tatiana disse que “*completamente!*” *Quando entra uma criança com necessidades especiais na escola e não está dando certo, pode ter certeza que o que está acontecendo é isso aí que ela falou*”.

Regina considerou que a questão do apoio entre as pessoas era importante nessas situações, como mostrado no documentário.

Flávia, referente à experiência de ter tido aluno com necessidade educacional especial na sua sala de aula, disse: “*eu já tive os dois parâmetros. Já tive uma pessoa, o grupo que me ajudasse e não ter ninguém*.” [...]

(Registro da filmagem do 2º encontro do Grupo 16, em 16/6/2005).

Foi considerado que o tipo de material apresentado (filme documentário)

[...] “*abre a possibilidade de discutirmos muitas coisas. Desde a nomenclatura, sobre os tipos de deficiências, sobre o histórico do movimento relativo a inclusão, sobre a importância da família [...] enfim Quando a Cibele lembrou do filme, achamos que, para esse módulo, cujo objetivo era analisar as atividades cotidianas e pensar em adaptações para elas, considerando as necessidades dos sujeitos, pensamos que seria interessante percebermos quais adaptações aconteceram na vida do Dan [protagonista do documentário], para que ele pudesse se desenvolver e aprender, ser mais independente, exercer os direitos que ele tem*”.

(Deigles, Registro da filmagem do 2º encontro do Grupo 16, em 16/6/2005)

Observa-se a intenção de relacionar elementos que o material traz com o tema específico do módulo, usando como elo as observações dos participantes, tais como:

[...] “A Tatiana estava falando sobre algumas adaptações que aconteceram com o Dan [...] Quais mais vocês viram?” (Deigles).

A esse questionamento, foram apontadas pelos participantes outras adaptações observadas: rampas, altura dos alimentos na geladeira, canudinho no copo, abrir a porta com o pé, altura da mesa adaptada à cadeira dele.

(Registro da filmagem do 2º encontro do Grupo 16, em 16/6/2005)

No encerramento das atividades do encontro em que esse material foi apresentado, observei a intenção de marcar e alertar os participantes que se lembrassem das questões trazidas e de discussões realizadas, para que elas pudessem vir a ser aprofundadas em momentos seguintes no curso do trabalho.

No Módulo I e, especificamente, nos Grupos 16 e 20, a maioria dos temas discutidos foram abordados a partir de reações, questionamentos e dúvidas trazidas pelos participantes nos momentos de análise das atividades, de relato de experiências e de retomada dos encontros anteriores, como apresento nos respectivos procedimentos.

4.2.5 Análise de atividades e materiais

No Módulo I, cujo tema é Análise das atividades cotidianas e confecção de materiais adaptados, a análise de atividades passíveis de estarem direta ou indiretamente relacionadas ao cotidiano da prática profissional das participantes é o procedimento que caracteriza o módulo. Durante o processo de análise, observei três situações principais: experimentação de atividades/materiais; observação de atividades/materiais; e análise de atividades/materiais, propriamente dita.

A constatação dessas três situações tem a intenção de valorizar as diferentes necessidades no procedimento de análise das atividades/materiais. Entretanto, considera-se que elas devem ser interdependentes. Explico melhor: ocorre o experimento de um jogo, para poder sentir e reconhecer o que essa atividade pode provocar em si na movimentação de seus recursos cognitivo, físicos e psíquicos.

O processo de entrar em contato com os sentimentos e saber o que a atividade está provocando em cada um, durante sua realização e/ou na observação, consiste no processo de análise propriamente dito. A análise de atividades nunca é desvinculada dos sujeitos que a realizam. A mesma atividade, realizada por sujeitos diferentes, pode trazer sensações e desencadear movimentos diferenciados em seus recursos cognitivos, físicos e psíquicos.

Assim sendo, a coordenação das OAEDIs supunha que dar oportunidade ao educador de experimentar a análise de atividades, direta ou indiretamente ligadas a sua vida cotidiana e à prática profissional, poderia mobilizá-los, para realizarem essa análise de suas atividades educativas.

Sentir o efeito do que cada atividade e/ou material provocava em si e nos seus colegas de grupo poderia ser uma forma de mobilizar os educadores a perceberem as múltiplas formas de desenvolver uma atividade e os diferentes caminhos para os processos de aprendizagem e de construção de saberes.

A observação foi proposta porque se considerava importante incentivar os participantes a perceberem a variedade de conhecimentos e habilidades presentes e disponíveis para serem movimentados em uma atividade cotidiana, quer fosse ela pessoal e/ou profissional. Nessas condições, as coordenadoras desejavam atentar para o fato de que, na maior parte das vezes, não ter um conhecimento ou habilidade previamente desenvolvida podia não impedir o sujeito de realizá-la. E, algumas vezes, poderiam ser necessárias algumas adaptações na situação envolvida em sua realização, tais como mudanças de forma, conteúdo, espaço, tempo, relação entre as pessoas, características dos materiais, número de participantes e formas de comunicação, dentre outras que se fizessem necessárias.

A observação das atividades tinha intenção de provocar a possibilidade de os educadores romperem com os olhares padronizados sobre os potenciais previamente estabelecidos das atividades e valorizarem, além de se valerem também das várias possibilidades de o sujeito realizá-las. Foram observados diferentes momentos de experimentação de atividades/materiais, observação e análises desses e haviam sido sugeridos pelas coordenadoras e/ou propostos a partir das discussões coletivas, nas quais os participantes manifestavam o que gostariam de realizar e o modo como o fariam.

Uma das atividades propostas, tanto para o Grupo 16, quanto para o 20, foi a realização de uma dinâmica, realizada pelos grupos em diferentes encontros, a partir de

necessidades também diferentes.

Essa dinâmica consistiu em realizar uma atividade escolhida pela coordenação em que alguns participantes experimentaram ter uma condição diferente para realizá-la. Essa condição diferente podia ser ficar sem enxergar, ficar sem falar, ficar sem mexer as mãos e as pernas, comportar-se irrequietamente, comportar-se timidamente e coordenar a atividade. De acordo com o número de participantes, o grupo era subdividido e, quando assim o faziam, enquanto um dos grupos realizava a atividade, o outro observava os participantes realizando-a, como no caso do Grupo 20.

No Grupo 16, todas as participantes realizaram ao mesmo tempo a atividade e não houve grupo de observação. Havia orientação de um critério, no qual, o grupo tivesse pessoas desconhecidas entre si, para incentivar o estabelecimento de interações diferentes entre eles.

De acordo com as características dos participantes de cada grupo, a coordenação selecionou os papéis, nos quais estava escrita uma condição diferente que eles poderiam experimentar e se solicitou que os participantes retirassem um daqueles papéis e o desempenhassem. Deixar cada participante optar por querer, ou não, ter a condição diferente era o modo de se respeitar e incentivar a manifestação de cada um deles.

Depois que os participantes souberam qual era a condição diferente que teriam, a coordenação disse qual era a atividade a ser realizada (Grupo 16, jogo da memória; Grupo 20, jogo da memória e “corre-cotia”). Em seguida, certificou se os participantes a conheciam, orientou o local em que o material da atividade se encontrava, informou que eles seriam responsáveis por decidir como a realizariam e que todos os participantes deveriam realizá-la. A coordenação solicitou a concordância dos participantes para a realização da atividade daquela forma. A utilização dos recursos disponíveis na sala ou para que viessem a solicitar outros recursos e/ou materiais, foi oferecida.

Essa dinâmica foi realizada com algumas diferenças nos dois grupos, considerando-se suas características e a análise que a coordenação fez sobre sua forma de orientar a realização da atividade. Nessa análise, foram considerados aspectos, tais como: oferecer informações novas a um dos grupos; retirar informações e/ou enfatizá-las, que fossem úteis aos participantes para que seus recursos fossem dirigidos à sua realização; oferecer, ou não, determinadas condições diferentes aos participantes; a coordenação oferecer mais ou menos intervenções etc.

Nos dois grupos, a coordenação deixou na sala uma cadeira de rodas que poderia, ou não, a depender da vontade das participantes, ser um recurso utilizado pelas participantes durante a dinâmica. Deixar essa cadeira de rodas na sala tinha a intenção de contribuir para que todos os participantes recorressem ou não a ela e, assim, pudesse auxiliar no desenvolvimento das atividades; que todos percebessem e discutissem sobre o fato de, muitas vezes, os recursos estarem presentes, mas não serem utilizados; e como esses podem ser mais simples do que se imagina; além de poderem ser mobilizados, criados e construídos outros que julgassem necessários.

Para o grupo observador (no caso do grupo 20), a coordenação orientou que a tarefa do grupo seria observar o andamento da atividade a partir das questões:

[...] Que conhecimentos e habilidades são utilizados durante a realização desta atividade? Sem ter alguns destes conhecimentos/habilidades é possível realizá-las? Por quê? É necessário fazer alguma adaptação para que cada pessoa possa participar? Quais?

(Registro da filmagem do 2º encontro do Grupo 20, em 17/6/2005)

A dinâmica descrita acima tinha intenção de provocar os participantes para manifestarem o que sentiam e o que podiam utilizar, ou não, de recursos cognitivos, físicos e psíquicos em um contexto diversificado; também, que esses incitassem a percepção de possíveis necessidades dos sujeitos que as realizariam, tendo em vista sua participação com mais qualidade e as possíveis adaptações a serem realizadas para tanto. Assim, a dinâmica poderia vir a mobilizar os recursos dos participantes para que pudessem ter “pistas” para construir possibilidades de atuações diferentes e particulares, diante de situações diversas do cotidiano.

Durante a realização dessa dinâmica, aconteceram algumas situações interessantes que favoreceram a posterior análise da atividade. Algumas dessas situações observadas no Grupo 16 no terceiro encontro relacionam-se aos seguintes fatos:

[...] as participantes não conversaram se seria necessário ter regras para jogar o jogo da memória e se sim, quais seriam estas; elas não conversaram sobre qual seria a forma de cada um participar; elas não discutiram como organizariam o espaço e o material para a realização da atividade; embora a orientação tivesse sido de que todos deveriam participar da atividade, alguns participantes somente observaram [...]

(Registro da filmagem do 3º encontro do Grupo 16, em 7/7/2005)

Após a realização dessas dinâmicas, era aberta aos grupos a discussão sobre sua realização, para desencadear o processo de análise de atividades. O início do processo e alguns dos efeitos observados no 3º encontro do Grupo 16 foram:

[...] para impulsionar a análise, a coordenação fez questionou: “como foi a realização da atividade?”.

Como respostas a essa questão, teve-se:

“[...] não gostei! Você não consegue participar direito [...]”! (Suzana – que recebeu o papel de ficar sem mexer as mãos e as pernas durante a atividade);

Tatiana respondeu: ‘Dificulta muito o jogo [...] fora os limites da gente, imagina ela [referindo-se à Suzana] que não podia se mexer! Mas eu acho que dá para adaptar a brincadeira ou o jogo, se isso fosse um caso real [...], porque as crianças são solidárias’.

(Registro da filmagem 3º encontro do Grupo 16, em 7/7/2005)

Questionamentos sobre o que sentiram ao realizar as atividades foram feitos, para que as participantes pudessem entrar em contato com eles, desencadear expressões daquilo que podia ser mobilizado e levantar hipóteses sobre os prováveis motivos pelos quais podemos nos inibir ou deixar de realizar uma atividade. Questionava-se também quais alternativas diferenciadas as participantes identificavam como possíveis para tornar as atividades mais acessíveis e interessantes às pessoas que as realizariam.

As respostas e ou questionamentos dos participantes eram postos em discussão no grupo, para que os próprios educadores elaborassem suas idéias sobre o que estavam trabalhando.

Em outros momentos, a coordenação fazia intervenções, por meio de comentários e/ou de outros questionamentos para esclarecer dúvidas sobre a fala das participantes; favorecer a ligação entre o que elas estavam fazendo com a dinâmica realizada ou em outras situações do cotidiano; chamar a atenção para alguma questão que merecesse mais destaque; relacionar o que uma pessoa estava falando com o que outra havia dito; sinalizar o que uma pessoa tinha perguntado como algo que poderia ser respondido pela ponderação de outra, feita, anteriormente por um participante; provocar a reflexão sobre formas alternativas de agir e de fazer atividades e materiais; valorizar o que estavam trazendo de sensações, pensamentos e contribuições ao grupo; e formular alguma articulação com princípios inclusivistas.

Para abrir a discussão sobre alguns dos princípios orientadores da construção de práticas inclusivas, a coordenação se remetia a situações vivenciadas na dinâmica, como nesta situação:

[...] para apontar a importância do princípio do respeito ao outro nas práticas inclusivas, a coordenação questionou se elas [todas as pessoas do grupo, não só quem estava numa condição diferente] se sentiram respeitadas na forma de poderem participar da atividade e se sentiram falta de alguma coisa.

(Registro da filmagem do 3º encontro do Grupo 16, em 7/7/2005)

Para problematizar a questão sobre os sentimentos envolvidos na situação de ser um educador que tem de coordenar um trabalho com a diversidade,

[...] a coordenação pediu a elas que imaginassem a situação da atividade realizada de forma experimental na dinâmica como verdadeira e pensassem sobre o que sentiriam "no papel de coordenador, professor, de pessoa que estará lá orientado aquele processo".

Tatiana contou que passou por uma situação assim com um aluno que queria copiar, mas não conseguia, só rabiscava. Ela disse que, no começo, se sentia "como uma besta quadrada vendo a dificuldade do aluno e pensando: 'o que eu vou fazer para solucionar?' Eu tinha de pensar muito rápido e isso me deixava muito aflita, porque eu tinha de criar uma solução para o menino" [...]

Flora disse que achava que para coordenar um grupo diversificado a primeira coisa era conhecer o grupo, quem eram os alunos. Depois fazer um planejamento da aula. Considerava que não dava para observar todos os alunos ao mesmo tempo. Mas dava para observar de dois em dois, ou de forma que, aos poucos, se pudesse observar quais mudanças, adaptações seriam necessárias. Mas que esse processo era lento. As demais participantes concordaram que o que a Flora havia dito, fazia sentido.

(Registro da filmagem do 3º encontro do Grupo 16, em 7/7/2005)

Com a intenção de evidenciar que nem sempre o que achamos que deve ser feito é o que fazemos,

[...] a coordenação perguntou se o que a Flora havia apontado tinha acontecido na atividade que elas acabavam de realizar.

Tatiana respondeu "Não! Foi meio aos trancos e barrancos. Depois foi caindo a ficha [...] a gente foi egoísta. Não falamos das regras, não perguntamos se tava bom para todo mundo até que você entrevistou."

A coordenação perguntou, então, se elas achavam que era necessário perguntar aos outros, independentemente de suas características, como cada um achava melhor jogar.

(Registro da filmagem do 3º encontro do Grupo 16, em 7/7/2005)

Como observado no exemplo acima, os questionamentos abriam para novos comentários e questionamentos, num movimento associativo. No movimento de análise do Grupo 16, desencadeada a partir da atividade do jogo da memória, os demais comentários e questionamentos – tanto por parte da coordenação quanto dos participantes – abordaram estes aspectos:

[...] quais alternativas podemos ter, para não deixar os outros de lado e possibilitar que as atividades de cada um sejam realizadas da melhor forma possível; quais formas podemos utilizar para ajudar os outros; a importância de se dar oportunidade a cada um de expressar aquilo que pensam, sentem e como gostariam e acham que podiam realizar uma atividade; a impossibilidade de se impor como melhor forma para se fazer alguma coisa, aquela que, para nós, é a melhor; quais são as intenções das pessoas quando intervêm num processo educativo; a lembrança da importância do educador se valer do seu desejo para estimular o desejo do educando para que ela faça, desenvolva habilidades, construa o seu saber e que é a interação do educador com o educando que abre para as construções das possibilidades. [...]

(Registro da filmagem do 3º encontro do Grupo 16, em 7/7/2005)

A seguir são apresentados alguns aspectos da análise do 2º encontro do Grupo 20, em relação à dinâmica de grupo realizada a partir do que sentiram e observaram nesse encontro, quanto a questões e experiências dos participantes e das coordenadoras.

[...] o que favorece nosso sentimento de excluídos (desencadeada pela sensação de Priscila ter se sentido excluída durante a atividade, por exemplo); o que é autonomia (desencadeada por Mari ter comentado que Priscila estava sem autonomia na atividade, por exemplo⁷⁰); o quê, como e por que se adapta às atividades e aos materiais; quais são os recursos necessários, ou não, disponíveis para realizarem atividades e práticas mais inclusivas; o que é inclusão; importância de não se rotularem pessoas e situações vividas; o que angustia cada um no trabalho com a diversidade; o que é igualdade; como e quando devemos motivar os outros a realizarem as atividades; qual é o papel do coordenador; qual postura é mais interessante para um coordenador, numa perspectiva inclusiva; como ficamos mudos e paralisados quando teríamos, supostamente, recursos para falar e agir; como podemos expressar o que desejamos sem, necessariamente falar; necessidade de olharmos o outro como um sujeito; como nos sentimos e, muitas vezes, podemos ficar ‘cegos’ e ‘mudos’ (simbolicamente) diante de situações com as quais não estamos habituados a lidar e/ou que nos impactam. [...]

(Registro da filmagem do 2º encontro do Grupo 20, em 17/6/2005)

⁷⁰ Cito apenas dois exemplos do que desencadeou determinado assunto de discussão, para não tornar a apresentação exaustiva, mas evidencio o movimento associativo presente nesse processo.

É interessante observar que esse último aspecto foi desencadeado pelo comentário da coordenação sobre o fato [...]

[...] de que as participantes haviam comentado, por várias vezes, que a atividade de corre-cotia poderia ter sido diferente se elas tivessem uma cadeira de rodas. E que tínhamos uma cadeira de rodas dentro da sala, na fileira de trás onde estavam sentadas em círculo. Nenhuma participante referiu ter visto que a cadeira de rodas estava lá, embora ela estivesse muito próxima a elas.

(Registro da filmagem do 2º encontro do Grupo 20, em 17/6/2005)

Verifico, pelas experiências dos grupos 16 e 20, como a dinâmica realizada e sua análise provocaram sensações, questionamentos, considerações e discussões de forma ampla e abordaram aspectos variados referentes ao processo de construção de práticas inclusivas.

Uma das atividades oferecidas como possibilidade de encaminhamento a partir da realização da dinâmica foi o planejamento e a construção/confecção de uma atividade/material pelas participantes. Elas poderiam estar relacionadas às dinâmicas, às experiências/necessidades sentidas na vivência cotidiana dos participantes ou por algum outro motivo que o grupo considerasse importante.

A partir dessa possibilidade, o Grupo 16 decidiu se dividir em dois, um dos quais trabalhou questões relacionadas ao planejamento e à construção de um Jogo da Memória e o outro desenvolveu atividades ligadas ao planejamento e à construção de um Tangram⁷¹.

A orientação oferecida para a experimentação dessa atividade foi que ela fosse planejada, considerando o que haviam sentido, observado, discutido e analisado sobre a dinâmica realizada. Foi solicitado que as participantes estivessem atentas às necessidades de experimentar e confeccionar material (quando necessário) para a atividade, levando em consideração as necessidades percebidas por elas, para que a atividade pudesse ser realizada articulada às possíveis necessidades da diversidade de pessoas que poderiam vir a realizá-las. Foi enfatizada a orientação para que elas experimentassem realizar as atividades de forma

⁷¹ Tangram é um quebra-cabeça chinês antigo. O nome significa "7 tábuas da sabedoria". O jogo tem várias peças, com tamanhos variados. Ele é composto de sete peças (chamadas de *tans*) que podem ser posicionadas de maneira a formar um quadrado: 5 triângulos de vários tamanhos, 1 quadrado e 1 paralelogramo. Além do quadrado, diversas outras formas podem ser obtidas. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Tangram>. Acesso em 18/11/2005).

criativa, flexível e articulada às possíveis necessidades dos sujeitos.

Para nortear a realização dessa atividade, a coordenação solicitou que, antes de elas começarem a fazer o material e/ou a atividade, elas discutissem questões, tais como:

Que conhecimentos e habilidades são utilizados durante a realização desta atividade? Sem ter alguns destes conhecimentos/habilidades é possível realizá-las? Por quê? É necessário fazer alguma adaptação para que cada pessoa possa participar? Quais?

Foram dadas, a cada participante, essas questões por escrito e todos realizaram sua leitura coletiva.

(Registro da filmagem do 4º encontro do Grupo 16, em 4/8/2005)

Essas questões tiveram a intenção de oferecer ao educador a possibilidade de ampliar seus olhares para os diferentes aspectos envolvidos na realização de uma atividade, quanto à variabilidade de formas e objetivos ao realizá-la, sempre articuladas às possíveis necessidades/interesses/desejos dos sujeitos que a realizariam.

As participantes do Grupo 16 deram início à discussão sobre a atividade que realizariam sem discutir as questões que a coordenação havia proposto. A coordenação achou melhor não interferir, naquele momento, para que fluísse o desenvolvimento da atividade da forma como elas achavam melhor, numa interação mais livre entre as participantes. Entretanto, no 5º encontro, quando os grupos retomaram a realização das atividades, a coordenação solicitou:

[...] “hoje, gostaríamos que vocês procurassem fazer a discussão dessas questões”.

(Registro da filmagem do 5º encontro do Grupo 16, em 1/9/2005)

Durante a realização da atividade, as participantes conversaram sobre qual poderia ser o conteúdo do jogo que fariam; quais as características mais interessantes para o material a ser utilizado; como pessoas com características diferentes (como as com surdo-cegueira, as que não mexem as mãos e as pernas, por exemplo) poderiam realizar aquela atividade; algumas possibilidades de adaptações para essas; como realizavam atividades parecidas com aquelas ou outras para pessoas com quem trabalhavam.

Foi solicitado que as participantes experimentassem jogar o que haviam construído. A

sugestão foi oferecida porque consideravam essa experimentação interessante para perceberem que algo planejado e realizado com as *melhores intenções* e da melhor forma, podia não provocar o efeito desejado a princípio. Sendo assim, era importante perceber que as atividades, possivelmente, provocam efeitos variados e, talvez, precisem de várias adaptações, segundo quem as realiza; em que momento o faz; em que espaço ocorre; em que tempo e com qual objetivo a desenvolve.

A partir dessa experimentação, as participantes comentavam sobre seus sentimentos e modificavam algumas coisas no jogo ou na maneira de jogá-lo.

A sugestão para que as participantes realizassem a atividade com algumas pessoas em condições diferentes foi realizada, porém nenhuma manifestou o interesse de assim a realizarem e a coordenação respeitou a decisão delas.

Após os grupos darem por concluída aquela atividade, foi solicitado que cada um apresentasse ao outro o que havia feito e discutisse a atividade.

Algumas das peças do jogo da memória confeccionado por um dos grupos segue abaixo:

Figura 1 – Jogo da Memória.

E o Tangran foi o seguinte:

Figura 2 – Tangran.

Ao apresentar a atividade e/ou o material confeccionado, a coordenação incentivava o levantamento de hipóteses, a criação e a experimentação de alternativas para os questionamentos trazidos pelas participantes e sugeria outros questionamentos e possibilidades de mudanças e usos dos materiais/atividades. As atividades realizadas ao longo dessa apresentação, bem como as análises sobre elas a partir do que estavam sentindo, observando, percebendo também foram ouvidas e, como exemplos de alguns assuntos discutidos nessa análise, temos:

[...] possibilidades de modificações de materiais, regras e orientações das atividades, dependendo da idade e de outras características das pessoas que iriam realizá-la; importância de perceber como é melhor – para cada pessoa – realizar uma atividade e não exigir que todos a realizem do mesmo jeito. Também foram considerados o fato de dever ser uma função habitual do professor realizar adaptações, a importância de extrapolarmos as vivências e experiências naquele contexto para as situações de vida e para as práticas profissionais [...]

(Registro da filmagem do 5º encontro do Grupo 16, em 1/9/2005)

Ao longo da análise, a coordenação enfatizava a importância de respeitarmos as características singulares das pessoas com quem se trabalha, para podermos vir a atuar de forma inclusiva.

Outro encaminhamento foi feito na sequência da realização da dinâmica e análises realizadas a partir dessa pelo Grupo 20, o qual escolheu realizar um desenho coletivo. Algumas das participantes quiseram se manifestar espontaneamente e escolheram em que condições diferentes algumas delas gostariam de fazê-lo.

Durante a experimentação dessa atividade, as coordenadoras questionavam e comentavam sobre algumas necessidades e/ou possibilidades de contribuir para a melhor participação dos sujeitos nas atividades.

Como encaminhamento a partir dessa atividade, a coordenação sugeriu – e as participantes aceitaram – assistir à parte da filmagem delas mesmas, durante a atividade, para que tivessem mais elementos para sua análise. Algumas das questões e assuntos tratados nessa análise foram:

[...] a importância da adequação do tempo e do espaço, para realização das atividades; importância de se trabalharem valores morais e éticos sobre o que é justo ou não, sobre o que é belo ou não etc.; importância de o sujeito manifestar suas necessidades e de essas serem demonstradas também por movimentos corporais, olhares, expressões faciais, e não, somente por palavras; importância de o coordenador não ser a única pessoa a ajudar aqueles que precisam de algum tipo de auxílio durante a atividade; o quanto aprendemos, também, ao auxiliar os outros; direito que as pessoas podem ter de não querer realizar uma atividade; importância da vivência e da convivência para termos mais elementos para sabermos o que podemos fazer nas mais diferentes situações; importância do interesse do outro em se relacionar com as pessoas; entendimento do porquê e do como é mais interessante fazer planejamento da aula etc.

(Registro da filmagem do 5º encontro do Grupo 20, em 14/10/2005)

A experimentação, a observação e a análise de materiais e/ou jogos realizados por outros grupos participantes das OAEDIs naquele ano ou em anos anteriores, de materiais industrializados educativos e/ou de recurso de adaptação de atividades cotidianas e/ou de comunicação foram realizadas nos grupos 16 e 20. Essas atividades tinham a intenção de provocar os participantes para que ampliassem seu olhar, para perceberem as múltiplas características e as possibilidades de utilização de um material articulado a necessidades, interesses e possibilidades das pessoas que poderiam utilizá-lo.

No Grupo 16, foram apresentados, um a um, materiais diversos e as participantes desse grupo não quiseram desenvolver a atividade de ter uma condição física diferente. Algumas das questões que nortearam a interação dos participantes com esses materiais vão a seguir enumeradas.

[...] Que características vocês percebem nesse material? [...]

Se vocês encontrassem esse material no armário de trabalho da sala de vocês, para que e como poderiam utilizá-lo no grupo com o qual trabalham atualmente?

(Registro da filmagem do 6º encontro do Grupo 16, em 29/9/2005)

Um dos materiais apresentados foi o da Figura 3 apresentada a seguir:

Figura 3 – Tabuleiro.

Como exemplo das sugestões e discussões realizadas diante do questionamento sobre para que as participantes achavam que esse material, por exemplo, poderia servir,

[...] Víviam sugeriu que ele poderia ser utilizado para jogar jogo da velha ou para fazer operações matemáticas.

Tatiana lembrou que podia ajudar na orientação espacial para uma pessoa com deficiência visual. [...]

A coordenadora comentou que as pessoas que fizeram o material – que foi chamado de “tabuleiro” – tiveram um intenção específica, mas que aquela era “a riqueza de se construírem materiais e explorá-los, porque cada um podia criar alternativas de utilização diferentes” e comentou sobre outras utilidades que já haviam sugerido para ele.

A coordenadora relatou, por exemplo, que uma participante de um grupo que fazia orientações no centro de saúde sobre a utilização da medicação percebia dificuldades dos pacientes para tomarem o medicamento de forma correta. Diante desse fato, ela havia pensado em usar o tabuleiro como uma forma de ajudar na orientação da medicação

[...] Outras participantes sugeriam alternativas para a utilização do material [...]

(Registro da filmagem do 7º encontro do Grupo 16, em 3/11/2005)

No 6º encontro do Grupo 20, realizado em 25/11/2005, algumas participantes quiseram conhecer e aceitaram participar de um dos jogos apresentados. Nessa ocasião, algumas participantes, tiveram condições diferentes e a coordenação questionou-as sobre o que sentiam como necessidade e solicitou que elas pensassem em alternativas para lidarem com essas sensações.

Uma última forma de experimentação de atividade observada no material analisado foi proposta para o Grupo 16. Essa foi desencadeada pelo questionamento de Víviam sobre a utilização daqueles materiais com pessoas com deficiência. A partir desse questionamento, a coordenação apontou que...

[...] seria muito interessante que as participantes experimentassem planejar e propor uma atividade – com ou sem a confecção de um material diferenciado – ao grupo de pessoas com quem trabalhavam, considerando suas diversas e singulares necessidades e que trouxessem para relatar e analisar com o grupo [...]

(Registro da filmagem do 7º encontro do Grupo 16, em 3/11/2005)

A coordenação deixou que elas decidissem se consideravam interessante ou não experimentar essa atividade e, depois, verificarem se teriam disponibilidade de tempo para realizá-la, trazendo-as no último encontro previsto para o grupo.

Flora e Víviam realizaram essa proposta a partir do entendimento que cada uma teve sobre a atividade e relataram a experiência para seu grupo, que a analisou posteriormente. O relato da professora Víviam e as discussões desencadeadas por ela foram:

[...] Víviam, professora de matemática do Ensino Médio e de suplência, lembrou-se da discussão feita sobre a dificuldade de orientação para idosos tomarem seus medicamentos.

A partir desse relato, a professora pensou em ‘quais contribuições as matrizes ou uma tabela poderiam oferecer como contribuição na área da saúde’. Assim, sugeriu que seus alunos fizessem um material, que poderia ser uma caixa ou outra coisa que achassem possível, com matrizes de linha e coluna, que pudesse servir de referência a essa necessidade.

E ela contou que os alunos estavam pesquisando sobre isso e trouxe alguns exemplos de caixas feitas por eles.

(Registro da filmagem do 8º encontro do Grupo 16, em 17/11/2005)

Uma das caixas de remédio feita pelos alunos da professora Víviam, a partir das discussões desencadeadas no processo do grupo, foi a que segue:

Figura 4 – Caixa de remédios.

A partir desse relato, a coordenação, assim como já fizera em outros momentos, procurou valorizar a iniciativa da participante e enfatizar como essa atividade apontava para a realização de ações criativas, flexíveis e interdisciplinares. A partir desse relato e para provocar a reflexão das demais participantes quanto a alternativas para se trabalharem as diferenças nos grupos, propôs-se, então:

[...] “*Vamos imaginar que, na turma da Víviam, tivesse um aluno que não soubesse ler e escrever. Ele poderia fazer essa atividade? Como?*”
(Deigles, registro da filmagem do 8º encontro do Grupo 16, em 17/11/2005)

A partir da socialização das atividades realizadas por Viviam e Flora, seguiram-se análises sobre essas que provocaram outras associações de assuntos/temas para debate relacionados à educação e à prática inclusiva.

Foi observado que a escolha do caminho e das atividades foi realizada dentro do próprio grupo de trabalho. Quando se tratou de indicação da equipe de coordenação, essa baseou-se em análise sobre o percurso de cada grupo e, posteriormente, se colocou em discussão para os sujeitos decidirem se gostariam, ou não, de realizar a atividade sugerida.

4.2.6 Relatos de experiências

Atividades de relato de experiências, discussões de casos e situações vividas pelos participantes e pelas coordenadoras foram realizadas e incentivadas no contexto das OAEDIs, constantemente.

A coordenação das OAEDIs entendia que, ao relatarem suas experiências, os sujeitos podiam elaborá-las de uma nova forma e, assim, em outras “experiências” – sempre singulares, poderiam ter mais elementos para realizá-las de formas mais significativas. A coordenação considerava que quem ouvia o relato de outra pessoa podia se identificar, ou não, com a situação. Mas, de qualquer forma, esse relato podia mobilizar e/ou ampliar os recursos que cada um poderia vir a construir em suas experiências.

O ato de relatar e compartilhar experiências podia oferecer um momento de acolhimento, do desenvolvimento de sentimentos de pertencimento, de respeito e de valorização das situações já vividas e daquelas que poderiam ser vividas pelos sujeitos. Não havia um dia ou momentos formais determinados para se realizarem os *relatos de experiências*. Esses aconteciam e podiam ser provocados pelos participantes ou pelas coordenadoras, ao longo de todas as atividades desenvolvidas nos grupos e desencadeadas por elas.

No 2º encontro do Grupo 16, observamos o relato de experiência sobre adaptações de atividades que as participantes já haviam realizado em seus contextos profissionais. Nessa situação, Tatiana conta que...

[...] “no meu caso, eu calçava cada pé da mesa com lista telefônica para ela ficar mais alta e caber a cadeira [adaptada] do meu aluno [...]. Como ele gostava de contar história, mas não sabia escrever, eu – ou outro aluno – ficávamos como escriba dele. Ele ia falando e eu escrevia. [...] o grupo em que ele estava era muito solícito. Antes de ele chegar à escola, eu conversei com todos os colegas sobre ele. Falei que ele era gente igual a gente, só que tinha problema para escrever, para se locomover, mas que era intelectualmente perfeito como nós e, às vezes, iria precisar de alguma ajuda”.

(Registro da filmagem do 2º encontro do Grupo 16, em 16/6/2005)

O conteúdo dos *relatos de experiências* desencadeou associações variadas nos demais participantes e aberturas para novos caminhos nas discussões. Na sequência da fala acima, por exemplo, Flora, participante do mesmo grupo que a Tatiana, disse:

“O preconceito é muito grande, né? Existe uma barreira para você atravessar já até hereditária. Porque a criança é pura. Os pais passam isso para ela. Então, ela olha uma pessoa diferenciada com outros olhos.”

(Registro da filmagem do 2º encontro do Grupo, Módulo I, em 16/6/2005)

Em outro momento,

Elke – para justificar porque achava que as crianças gostam de ajudar umas as outras e para explicar porque considerava importante que uma criança que tem como característica ser muito ativa, poder auxiliar os demais – contou que tinha um aluno muito ativo e muito atento em ajudar um colega que não escutava.

A professora contou que esse mesmo aluno costumava repetir a forma que a professora utilizava para auxiliar uma colega que ainda não sabia cores, a aprender [...]

(Registro da filmagem do 3º encontro do Grupo 16, em 7/7/2005)

O relato de situações pessoais vividas pelas participantes é trazido, por exemplo, quando Tatiana...

[...] apontando que “tem que ter esse lado na sala de aula, da solidariedade”, lembra de situações em que era aluna: “hoje, é sessão nostalgia, porque eu lembrei do meu passado.” E contou que teve uma amiga com disritmia, em seu tempo de escola, que tomava remédios fortes. Essa amiga, às vezes, “desligava” e ela tinha de copiar a matéria para ela e acompanhá-la até em casa.

(Registro da filmagem do 3º encontro do Grupo 16, em 7/7/2005)

A articulação da dinâmica realizada com a experiência profissional das participantes ocorreu, por exemplo, quando Monize se expressa:

[...] “aquela situação que vivenciamos aqui, era uma situação, talvez, do cotidiano. Mas eu acho que tudo é um processo [...] eu também tenho uma criança que foi acolhida nesse processo de inclusão, e não é fácil, porque eu acho que você tem uma expectativa. Você se sente, no primeiro momento, incompetente! Aquilo assusta você. Você fala: ‘o que eu vou fazer?’ Você quer saber que deficiência aquela pessoa tem. ‘Ela usa fralda? Ela fala? Ela consegue se comunicar?’ Existe mil perguntas na sua cabeça! E, como professor, às vezes, você se sente um pouco impotente! [...]

(Registro da filmagem do 3º encontro do Grupo 20, em 5/8/2005)

A discussão sobre características de alguns materiais industrializados que poderiam servir como facilitadores de algumas atividades da vida diária levou Cintia, participante do Grupo 20, a contar que:

[...] “*Outro dia, lembrei bastante do curso.*”

E relatou que tinha substituído a professora de uma sala em que havia uma criança com déficit motor e se viu pensando no que fazer e confessou: “o que me deixava mais agoniada era ela não pegar as coisas porque a mão dela era dura. Para se alimentar, também. O primeiro impulso era dar para ela, mas apesar de toda a dificuldade, ela já sabia fazer sozinha”.

(Registro da filmagem do 6º encontro do grupo 20, em 25/11/05)

Relatos de experiências e casos conhecidos pelas coordenadoras foram também realizados e/ou apresentados com a intenção de ressaltar algum aspecto importante do trabalho, como o fato de as adaptações não serem padronizadas, isto é, uma adaptação que é boa e funcional para uma pessoa, pode não ser para a outra.

[...] “*temos um adolescente com quem trabalhamos que tem paralisia cerebral e um significativo comprometimento de membros superiores e inferiores. Ele não quer usar ponteira na cabeça nem nenhuma adaptação na mão. Ele quer mexer com o pé. É o pé que dá acesso para ele aos objetos. Por isso, precisamos ficar atentos aos indícios que nos falam em favor disso e conversar com ele, para que ele confirme.*”

(Registro da filmagem do 3º encontro do grupo 16, em 07/07/05)

Observei, ainda, relatos de experiências sobre a criação de alguns materiais por participantes de outros grupos das OAEDIs, os quais foram realizados pela coordenação para valorizar a criação de propostas dos participantes a partir da discussão de situações anteriormente vividas por eles. A seguir, citamos um relato sobre essas atividades, o qual exemplifica a possibilidade de elaboração de atividades flexíveis e articuladas às diversas características das pessoas.

Foi relatado sobre o material que um grupo confeccionou para uma turma de alunos, na faixa de 6 anos. Segundo sua professora, nesse, havia uma criança cuja característica era ficar muito isolada das pessoas; e outra era ter um interesse restrito por determinadas atividades. A professora dessa criança – que fazia parte do grupo – percebia que chamava mais a atenção dela o material “massinha de modelar”. Então, ela pensou em fazer alguma atividade com esse material que fosse interessante para esse aluno e para os demais e propôs ao aluno que fizesse cobrinhas com a massinha de modelar e essas foram dispostas pelos alunos em formas de números e

pauzinhos, para sinalizar a quantidade correspondente ao número. E elas usaram que essas cartelas podiam ser um jogo de dominó, um jogo da memória, cartelas para se fazerem operações matemáticas, dentre outras possibilidades.

(Registro da filmagem do 7º encontro do Grupo 20, em 2/12/2005)

4.2.7 Retomada dos encontros anteriores

No início de cada encontro, era freqüente à coordenação dos grupos 16 e 20 realizar o que denominam de *retomada do encontro anterior*. Essa retomada tinha as seguintes intenções: provocar cada participante para que realizasse associações entre aquilo que foi realizado, apresentado e/ou discutido e seus interesses, necessidades, desejos, experiências para contribuir para seus aprendizados; socializar e integrar os participantes que não puderam comparecer ao último encontro, quanto ao andamento do trabalho; favorecer uma ligação entre temas/discussões/atividades desenvolvidas e o que seria realizado naquele dia de encontro; poder replanejar as atividades a serem desenvolvidas, quando consideradas necessárias pelos envolvidos; implicar, constantemente, os participantes na construção do caminho percorrido pelo grupo e no andamento do trabalho.

Observo essa retomada feita a partir dos seguintes questionamentos e/ou considerações:

“Quem quer contar para as pessoas que não estavam presentes no último encontro o que foi realizado e discutido? [...] o que ficou de mais significativo do encontro anterior para vocês?”

(Deigles, registro da filmagem do 3º encontro do Grupo 16, em 7/7/2005)

Algumas das respostas a esses questionamentos e/ou o efeito dessas considerações foram:

[...] “‘Rei Coragem’ é um documentário sobre um deficiente que tem paralisia cerebral. Ele nasceu assim e a família dele o colocou em uma escola especial, mas, aí, a mãe dele achava que ele tinha outro potencial e, com doze anos, a mãe dele brigou e o colocou na escola normal. Daí, ele passa por uma série de adaptações e dificuldades que ele tem de enfrentar, mas ele supera tudo” [...].

(Cibele, Registro da filmagem do 3º encontro do Grupo 16, em 7/7/2005)

No momento em que contavam o que fora realizado/assistido/discutido/questionado, percebemos que podiam, talvez, relatar o que foi mais significativo para cada um.

[...] Noêmia, no início do 4º disse que lembra que o encontro foi terminado com Deigles, sugerindo que elas pensassem sobre “o que é que nos trava?” Esse questionamento havia sido feito porque as pessoas depois da dinâmica realizada, tinham se sentido travadas em tomar algumas atitudes e que isso, acontecia muito no cotidiano.

(Registro da filmagem do 4º encontro, grupo 20, em 2/9/05)

A retomada do encontro anterior poderia trazer informações para as coordenadoras perceberem o que as atividades e as discussões despertavam nas participantes, como observo no início do 4º encontro do Grupo 16:

[...] Quando a coordenação propôs: “vamos aquecer um pouquinho e lembrar o que a gente fez e como foi nosso encontro anterior”, Flora, uma das participantes, lembrou que tinham feito a dinâmica e que ela a havia realizado com os professores sob sua coordenação, em sua escola. Relatou ter usado a dinâmica para discutir tanto a questão da inclusão quanto o planejamento, a importância da organização do espaço e os aspectos que tinham sido discutidos no último encontro. [...] Ela considerou também que, da mesma forma como tinha acontecido com elas na oficina, na análise sobre a dinâmica, os professores discutiram várias coisas que eles poderiam fazer em situações diferenciadas [...]

(Registro da filmagem do 4º encontro do Grupo 20, em 2/9/2005)

O procedimento de retomada do encontro anterior poderia contribuir para a mudança da atividade que o grupo havia planejado. Nessa mudança, seria possível surgir o que estava mais emergente para os participantes, como aconteceu no 3º encontro do Grupo 20:

[...] Em retorno à questão “o que ficou para vocês do nosso último encontro”, feita pela coordenação, surgiu uma série de aspectos e assuntos ligados à dinâmica realizada no encontro anterior e, até, de outros associados a experiências, questionamentos e conhecimentos dos participantes e da coordenação.

A coordenação, depois de alguns minutos durante os quais os participantes se manifestavam, lembrou-os de que haviam combinado uma atividade para aquele dia, mas, se achassem que a discussão estava interessante, poderiam continuar com ela, uma vez que os assuntos trazidos eram muito pertinentes em relação às questões sobre educação e prática inclusiva.

Considerou-se que não seria interessante cortar o fluxo associativo que acontecia no grupo e parecia não haver dúvida de que os participantes gostariam de continuar na discussão, porque, logo em seguida à

consideração realizada pela coordenação, todos continuaram a falar sobre o que desejavam [...]

(Registro da filmagem do 4º encontro do Grupo 20, em 2/9/2005)

No 5º encontro desse mesmo grupo, no momento de retomada do encontro anterior, foi constatado que o planejamento feito para o grupo não ocorrera. Esse fato motivou o surgimento de questões relacionadas ao planejamento, como estas:

[...] Qual o objetivo de se fazer um planejamento?

Quem realiza esse planejamento?

Por quê?

Quando e por que podemos ou devemos modificá-lo?

(Registro da filmagem do 5º encontro do Grupo 20, em 14/10/2005)

Como observado em procedimentos anteriores, durante as discussões, a coordenadora ouvia o que os participantes diziam e questionava sobre o que os demais participantes pensavam sobre o assunto. E ela procurava articular os aspectos trazidos com outras questões já surgidas, com outras situações observadas na dinâmica ou, ainda, com outras experiências do grupo. E buscava também trazer algumas informações teóricas e históricas.

4.2.8 Registro

Registrar as razões pelas quais as OAEDIs existiam, suas intenções, seu desenvolvimento, os dados para orientar o caminho do trabalho percorrido e sua avaliação é um procedimento observado no material empírico. Ele pretendeu ser uma forma de assinalar, marcar, tornar evidente aspectos importantes para se desenrolar o trabalho. Os registros realizados foram referentes a:

- a) projeto das OAEDIs;
- b) reuniões de planejamento da equipe de coordenação das OAEDIs e outras realizadas para se tratar de assuntos referentes a essas;
- c) atividades desenvolvidas em cada encontro dos grupos; e

d) relatório de avaliação do trabalho desenvolvido.

a) Projeto das OAEDIs.

Documentar, por escrito, o projeto das OAEDIs tinha a intenção de marcar como registro histórico a ação de formação; ser uma referência de orientação para aspectos e discussões necessárias para se colocar em ação o trabalho; e ser um material que contribuísse para a avaliação do andamento do processo.

A elaboração escrita do projeto das OAEDIs foi realizado no início de 2005 e se baseou no relatório de avaliação do trabalho de 2004. Esse projeto foi subsidiado por discussões entre as coordenadoras do trabalho, quando consideraram o percurso desse e a conjuntura política, pedagógica e administrativa da SMEC daquele ano. No documento do projeto, constavam: introdução, justificativa, fundamentação teórica, objetivos gerais e específicos, metodologia e avaliação (MAUÁ, 2005a).

b) Reuniões de planejamento da equipe de coordenação das OAEDIs e outras realizadas para tratar de assuntos referentes a essas.

O registro das reuniões periódicas de planejamento do trabalho e de outras, realizadas com as demais equipes do CEMEI e com a SMEC, tinha como intenção servir futuramente como material histórico sobre o desenvolvimento dele; orientar a pauta dos temas e as discussões realizadas; explicitar os encaminhamentos realizados; ser material de consulta da equipe para se informarem (quando algum participante não pôde estar presente à reunião); e para lembrar os participantes sobre discussões e encaminhamentos realizados.

O registro foi feito em caderno de ata em todos os dias de reunião e era redigido por uma das participantes do grupo de coordenação, as quais se alternavam para sua realização. Cada coordenadora realizava esse registro da sua forma e não foi observado nenhum momento sistemático para discussão sobre a forma e sobre qual conteúdo seria importante

constar nesse registro. Entretanto observo como aspectos comuns nos registros realizados a existência de marcações sobre pauta (tema, assunto a ser tratado), informações gerais sobre cada tema de pauta, algumas considerações sobre as discussões realizadas sobre essa pauta e os encaminhamentos realizados.

Outro registro escrito, realizado nessas reuniões foi o preenchimento de uma folha, a de Planejamento das OAEDIs por grupos/datas. Nessa folha, existiam vários quadros, como o que é expostos a seguir. Esse registro destinava-se a deixar assinalado o que tinha sido indicado como possibilidades de temas/assuntos a serem tratados, mediante o uso de quais os recursos (materiais e humanos), que estratégias poderiam ser utilizadas e as necessidades de pesquisa e organização, por parte da coordenação, para cada encontro.

Data	Módulo	Assunto	Recursos	Estratégias	Pesquisar
Grupo					

Figura 5 – Modelo de Folha de Planejamento das OAEDIs por grupos/datas para 2005.

O preenchimento dessa folha seria um recurso para evidenciar à dupla (ou ao trio) de coordenação de cada grupo o que estava *previsto* para ser realizado e as necessidades de organização e desenvolvimento desse. O registro era também material de consulta para os membros da equipe de coordenação realizarem a programação da divisão de recursos e materiais disponíveis para todos os grupos.

c) Atividades desenvolvidas em cada encontro dos grupos.

O registro realizado ao longo dos encontros de cada grupo, ou logo após seu término, tinha a intenção de assinalar aspectos mais significativos, assim considerados pelas coordenadoras em cada encontro; lembrar os aspectos tratados e as situações ocorridas que

oferecessem indícios para pensarem sobre as intervenções e atividades possíveis e desejadas de realizarem para continuidade do trabalho.

Tratava-se de material assistemático, isto é, alguns continham certos aspectos, outros ofereciam diferentes enfoques. E os registros dos encontros referiam-se ao modo como foi iniciado o encontro; a quais atividades e discussões foram realizadas; às falas dos participantes e/ou das coordenadoras; a dúvidas surgidas; a questões que as coordenadoras precisavam pesquisar, para discutirem melhor com os participantes; a opiniões de todos sobre o que fora discutido; a aspectos que a coordenação considerava merecedores de continuidade no próximo encontro; a observações sobre os procedimentos e intervenções realizadas pela coordenação, a qual considerou importantes de serem discutidos com os demais membros da equipe de coordenação; e a encaminhamentos propostos pelos grupos.

Durante a realização de cada encontro de cada grupo, cada coordenadora se incumbiu do registro. Normalmente, uma das coordenadoras ficava com a tarefa de realizar a coordenação geral do movimento do grupo e a outra ficava responsável por realizar o registro.

Em alguns momentos das reuniões de planejamento, a importância da discussão sobre o registro foi destacada. E esse registro chegou a ser parte da pauta em reuniões, embora não tenha sido discutido sistematicamente, porque se deu prioridade a outros aspectos do que havia a ser tratado.

Assim sendo, cada coordenadora responsável por esse registro, o realizava à sua maneira e não foram discutidos quais seriam os aspectos relevantes a serem assinalados nesse.

Os formulários sobre o perfil dos participantes e sobre a avaliação, respondidos pelos participantes (Anexos, 5, 6, 10 e 11), foram registros escritos durante os encontros e tiveram a intenção de contribuir com dados para a identificação das necessidades dos participantes e da avaliação desses sobre o trabalho realizado.

Como apresento no item sobre o procedimentos de avaliação, o registro realizado em *power-point* no dia em que cada grupo fez a avaliação coletiva de seu trabalho, teve a intenção de assinalar as principais reflexões dos participantes ao longo dos encontros e de ser elemento para avaliação do trabalho das OAEDIs.

O registro foi realizado por uma das coordenadoras das OAEDIs e ela digitava o que considerava ser o conteúdo trazido pelos participantes, perguntando-lhes se o que tinha escrito correspondia ao que eles queriam dizer.

d) Relatório de avaliação do trabalho desenvolvido.

A redação do relatório de desenvolvimento e avaliação das atividades desenvolvidas nas OAEDIs em 2005 teve a intenção de organizar os dados observados no processo, para servir de marco para a avaliação das oficinas e para indicar o planejamento da sequência das ações de formação.

Esse relatório foi discutido em alguns momentos durante as reuniões de planejamento entre as coordenadoras e foi sistematizado com os seguintes conteúdos: apresentação, objetivos, metodologia, procedimentos, resultados e considerações finais. Não fazia parte do relatório a discussão dos dados, dada a extensão desses e a pouca disponibilidade de tempo, por parte da coordenação, para realizar essa tarefa durante sua rotina.

4.2.9 Avaliação

Os momentos de avaliação das OAEDIs eram entendidos como atividades formativas cujas intenções eram: verificar os efeitos provocados pelo trabalho nos sujeitos envolvidos e no contexto em que se encontravam; ser elemento que desencadeasse a elaboração e a reelaboração constantemente; provocar o estabelecimento de relações entre aquilo que foi visto, experienciado e discutido com aquilo que fosse mais significativo para cada participante.

Observe uma importante preocupação quanto às atividades de avaliação nesse trabalho, pois elas se realizaram nestas condições:

- a) em reuniões cotidianas de planejamento das coordenadoras das OAEDIs e/ou em conversas entre elas antes ou depois dos encontros;
- b) em reuniões cuja pauta era a avaliação do trabalho desenvolvido;

- c) ao longo dos encontros de cada grupo;
- d) em momentos específicos para a avaliação do trabalho nos encontros de cada grupo.

a) Reuniões cotidianas de planejamento entre as coordenadoras das OAEDIs e/ou conversas entre elas antes ou depois dos encontros.

Nas reuniões e/ou momentos de conversas entre as coordenadoras deste trabalho, as discussões sobre o andamento do trabalho ofereciam elementos para avaliá-lo e provocar, quando necessário, a mudança dos rumos das atividades desenvolvidas em sua forma e conteúdo, nos instrumentos e recursos utilizados para sua realização, bem como, na forma de intervenção das coordenadoras. Eis um exemplo, nesta passagem:

[...] foi discutida a forma como os encontros eram coordenados pelo fato de uma das participantes do Grupo 20 ter comentado que achava legal a forma como construíamos o caminho com eles, mas achava que o coordenador precisava dirigir, senão poderia perder o objetivo do trabalho.

(Registro da filmagem da conversa entre as Coordenadoras, em 14/10/2005)

Esse comentário provocou uma das coordenadoras, a que questionou a forma de atuação da coordenação, para avaliar se deveriam ou não e por que deveriam modificá-la, como observo abaixo:

“Será que a gente não dirige as atividades? Será que deixamos tudo para os participantes decidirem? [...] porém eu fiquei pensando: será que, na hora em que eu trago três proposta, eu não estou dirigindo?”

(Deigles, registro da filmagem da conversa entre as Coordenadoras, em 14/10/2005)

Esse questionamento levantou alguns dos seguintes aspectos para a discussão:

[...] “quando você fez as propostas, eu pensei: ‘isso não está aberto, isso mantém o objetivo, a única coisa que está acontecendo é você dar opção para as pessoas escolherem, minimamente, o percurso [...] você fez propostas dentro da realidade do grupo, eu não acho que isso é deixar solto. Para mim, isso é dirigir. Agora, é dirigir de uma forma diferente [...] eu acho que não é uma fuga de objetivo, eu acho que é um caminho alternativo que você utiliza para alcançar o seu objetivo maior, porque eu fico pensando que todos os objetivos específicos de cada módulo e de de cada grupo são partes do todo. O que você quer é o grandão e se você

descobre no caminho outros objetivos que podem levar a tocar no todo, tudo bem, mas a minha preocupação é se eles [os participantes] entendem isso” [...].

(Sílvia, registro da filmagem da conversa entre as coordenadoras, em 14/10/2005)

b) Reuniões cuja pauta era avaliação do trabalho desenvolvido.

Em algumas reuniões de planejamento das OAEDIs, em reuniões com outros membros do CEMEI e na reunião com a equipe da SMEC, estabeleceu-se como foco a avaliação do trabalho desenvolvido.

A reunião entre as coordenadoras no dia 15/12/2005 foi uma dessas e não teve questões definidas previamente pelo grupo para orientá-la. Essa se desenvolveu a partir da manifestação espontânea de cada coordenadora sobre o que consideravam necessário falar sobre a avaliação do trabalho anual.

Foram levantados e discutidos alguns dos seguintes aspectos:

[...] o fato de as OAEDIs não serem realizadas no local de trabalho dos participantes poder ter dificultado sua frequência e/ou seu envolvimento e/ou para a colaboração com as discussões em cada unidade de trabalho; o fato de, talvez, as questões que propuseram no formulário de avaliação não terem sido bem formuladas ou precisarem ser mais bem explicadas aos participantes, uma vez que sentiam que a resposta de algumas pessoas não correspondia ao que fora perguntado na questão; o fato de as coordenadoras terem gostado muito do efeito de realizarem coletivamente as reflexões sobre o que havia ficado de significativo para cada participante [...].

(Registro da filmagem da reunião de planejamento, em 15/12/2005)

Na reunião com a equipe da SMEC, realizada em 21/12/2005, aspectos da avaliação do trabalho das OAEDIs quanto a integração e articulação com a política educacional da SMEC, dentre outros, foram abordados e tiveram a intenção de valorizar a importância destes temas:⁷²

[...] foram constatadas dificuldades em realizar essa integração e assumidas, por parte da SMEC, falhas nesse processo.

(Registro da filmagem da reunião de avaliação com a SMEC, em 21/12/2005)

⁷² A proposta de pauta que orientou o desenrolar da reunião foi apresentado no item 4.2.2., sub-item a).

Nessa reunião, a equipe de coordenação das OAEDIs trouxe alguns dados preliminares da avaliação dos participantes, os quais foram apresentados por membros da coordenação das oficinas, mediante questionamentos da equipe da SMEC, tais como:

[...] “temos fala de PCPs [professoras coordenadoras pedagógicas] que participaram das oficinas e disseram: ‘o que eu vi na oficina eu levei para o HTPC’ [...] Hoje, já mudou. Temos não só professores que têm alunos com deficiência, mas outros que dizem que na escola/classe não há aluno com deficiência, mas quando tiver, vão saber o que falar e o que fazer [...] Tem gente que, na avaliação final, mostra insatisfação porque não teve nada de específico sobre como trabalhar com a criança com síndrome de Down, por exemplo.”

(Silmara, filmagem da reunião de avaliação com a SMEC, em 21/12/2005)

[...] “nós também achamos que é pouco o tempo das OAEDIs. Mas como é dentro dos HTPCs, não tínhamos outra possibilidade de aumentá-lo porque o profissional deixaria de estar presente nos horários de HTPC da sua U.T. e não achamos isso interessante e nem que o profissional deixe de estar em trabalho com o aluno [...] mas ele pode ser diferente, dependendo do que for considerado necessário e possível. Foram 12 horas esse ano diante das possibilidades atuais [...] percebemos que as pessoas que se inscrevem voluntariamente participam de forma mais implicada e valorizam ter participado da escolha dos caminhos que o grupo teve, como um aspecto bem positivo do trabalho”.

(Deigles, filmagem da Reunião de Avaliação com SMEC 21/12/05)

c) Encontros de cada grupo.

Durante todos os dias de encontros dos grupos elementos para avaliar o andamento do trabalho e, assim, também provocar o movimento em favor do aprendizado dos participantes foram observados. Esses diziam respeito, indiretamente, a efeitos manifestados pelas participantes e/ou por coordenadoras a partir das atividades realizadas e, diretamente, por causa das questões diretivas sobre o andamento do trabalho.

No 5º encontro do Grupo 16, a coordenação questionou como fora para as participantes o fato de terem realizado a atividade de planejamento e a confecção de material.

[...] Tatiana disse “legal” e se referiu ao fato de ter paixão por trabalhos artesanais, daí ter gostado de realizar a atividade. Ela sentia de forma diferente o fato de cada um projetar o material e depois utilizá-lo para brincar. Disse também que percebia esse envolvimento, quando propunha para seus alunos a realização desse tipo de tarefa. [...]

(Registro da filmagem do 5º encontro do Grupo 16, em 1/9/2005)

Sobre o fato que realizarem coletivamente a atividade, essa participante declarou que

[...] era válido, também, para “você aprender a dividir, porque cada um tem uma idéia e as idéias vão se completando de forma respeitosa”.

(Registro da filmagem do 5º encontro do Grupo 16, em 1/9/2005)

A partir das discussões desse dia, a coordenação aproveitou o momento da avaliação para provocar as participantes para que associassem o que fora realizado nas OAEDIs com situações vividas e sentidas na construção da educação e da práticas inclusivas, ao realizar novos comentários e questionamentos, assim,

[...] Depois desses e outros aspectos levantados, a coordenação comentou o fato de Flora dizer que considerava o Tangran como ‘um bicho de sete cabeças’ e a situação de ter entrado em contato com o material naqueles dias, depois de ter trocado informações com as colegas, tinha favorecido ela aprender mais sobre isso e não o achava tão complexo.

A coordenação aproveitou essa fala da participante para questionar se “quando falamos sobre Educação Inclusiva, não sentimos coisas parecidas? Isto é, num primeiro momento, ela parece ‘um bicho de sete cabeças’, mas com o tempo, com a convivência, com as trocas entre as pessoas, percebemos o aprendizado que podemos fazer nessa relação complexa”[...]

(Registro da filmagem do 5º encontro do Grupo 16, em 1/9/2005)

d) Momentos específicos para a avaliação do trabalho nos encontros de cada grupo.

Ter a avaliação como atividade prevista para o último encontro foi o procedimento planejado pela coordenação das OAEDIs, a qual considerava importantes e necessárias estas ações: explicitar a manifestação de alguns dos efeitos que o trabalho podia ter provocado nos participantes; detectar elementos que favoreceram, ou não, o desenvolvimento das ações; apontar procedimentos e conteúdos que poderiam ser modificados para a sequência do trabalho das OAEDIs; constituir-se em um momento que permitisse a associação da experiência e da discussão durante os encontros com o que foi mais significativo para cada um; e realizar um registro escrito sobre essas manifestações.

No último encontro do Grupo 20 e no penúltimo e último encontros do Grupo 16,⁷³ foi proposto um momento mais sistematizado para realizar uma avaliação sobre o trabalho desenvolvido nos encontros.

Nos dois grupos, os participantes foram informados de que a avaliação se realizaria no encontro final e assim ocorreu. Foi utilizada, em média, uma hora e quinze minutos para a realização da avaliação final em cada um dos grupos.

Para realizá-la, a coordenação solicitou inicialmente que cada participante preenchesse um formulário de avaliação⁷⁴. E, enquanto preenchiam, foi dado a eles o formulário do perfil dos participantes, que eles haviam preenchido no primeiro dia de encontro, para que se lembrassem da indicação de suas expectativas sobre o trabalho a ser desenvolvido e verificassem se ela tinha sido, ou não, e por que, atendida. Após terem preenchido, foi orientado que eles ficassem com o formulário, porque poderia ocorrer de o utilizarem para a discussão coletiva que fariam sobre a avaliação na sequência.

A partir desse momento, o fluxo dos procedimentos e do movimento em cada grupo ocorreu de forma diferenciada.

No Grupo 16, não foi apresentado em *power-point* o caminho percorrido pelo grupo, antes de se começar a discussão coletiva. Essa atividade estava prevista pela coordenação, mas não ocorreu, porque...

[...] enquanto algumas participantes terminavam de responder o questionário, Flávia perguntou se o módulo teria continuidade no ano seguinte e se poderiam trabalhar com as mesmas participantes, pois achava que seria muito bom poder continuar com aquele grupo, o qual acrescentara muito para ela.

Tatiana disse que gostaria de reforçar o que a Flávia disse sobre querer dar continuidade ao curso com o mesmo grupo, “porque ‘a química desse grupo foi muito legal e as coisas foram fluindo. Houve um entrosamento tanto da parte de vocês, quanto da nossa”. [...] Flávia⁷⁵ disse que tinha achado as questões da avaliação muito boas: “vocês estão mais detalhistas e eu acho que isso foi legal”.

(Registro da filmagem do 8º encontro do Grupo 16, em 17/11/2005)

⁷³ O grupo 16 avaliou no fim do 8º encontro que o tempo fora insuficiente para se discutirem os aspectos levantados naquele encontro, inclusive sobre a avaliação, e decidiram ter mais um dia de encontro.

⁷⁴ Nos anexos 10 e 11, encontram-se os formulários preenchidos pelos participantes dos Grupos 16 e 20, respectivamente.

⁷⁵ Esse foi o quarto ano de participação da Flávia nas OAEDIs.

A coordenação, ao perceber que as participantes já haviam iniciado o processo de discussão coletiva, achou melhor não interrompê-las. Para tomar essa decisão, levou em conta também o pouco tempo de que dispunham para realizar a atividade naquele dia.

No Grupo 20, o fluxo das discussões ocorreu tal como havia sido previsto pela coordenação. Após os participantes terem preenchido o formulário, a coordenação iniciou a apresentação em *power-point* do que havia acontecido ao longo dos encontros do grupo. Esse momento foi chamado de *retrospectiva sobre o caminho percorrido*⁷⁶. Para a equipe de coordenação, a intenção era a de trazer à lembrança o que havia sido feito e discutido durante os encontros para poder ser material de associação a questões/considerações/pensamentos que poderiam ser trazidos no dia. Enquanto a coordenadora lia o que constava dos slides, perguntava se as participantes se lembravam dos acontecimentos descritos e se tinham alguma intervenção a fazer.

Após o preenchimento do formulário e da apresentação do caminho percorrido, os dois grupos acolheram as ponderações dos participantes e o que era dito por esses foi registrado, sinteticamente, em *power-point* pela coordenação (Anexo 8). Solicitaram às pessoas que acompanhassem o que estava sendo apresentado e sugerissem alterações e acréscimos, quando necessário.

Nesses momentos, as participantes manifestaram-se livremente a partir de alguns dos seguintes questionamentos da coordenação:

[...] “*o que vocês gostariam de comentar sobre o que vocês colocaram aí [no formulário de avaliação], para poder trocar neste momento mais formal, para poder pensar sobre a avaliação deste trabalho, além das coisas que vocês começaram a falar*”?

(Registro da filmagem do 8º encontro do Grupo 16, em 17/11/2005)

[...] “*o que ficou para cada uma de significativo*”?

(Registro da filmagem do 9º encontro do Grupo 16, em 1/12/2005)

A coordenação ouvia o que as participantes diziam e, às vezes, solicitava algum esclarecimento sobre o que haviam dito e questionava o que as demais participantes consideravam sobre o que a colega havia falado. No fim das considerações de cada participante, a coordenação procurava enfatizar e valorizar pontos relevantes manifestados,

⁷⁶ No Anexo 7, encontra-se o conteúdo dos slides apresentados sobre o caminho percorrido e sobre as principais reflexões realizadas pelos grupos 16 e 20.

esclarecendo dúvidas, articulando o que haviam dito com as intenções de se pensar e de poder atuar de forma mais inclusiva. A coordenadora agradeceu a participação das participantes e disse que considerava que ela manifestava um importante movimento em favor da construção de práticas mais inclusivas.

Finalizo esta apresentação dos dados com algumas passagens das manifestações decorrentes desse procedimento de avaliação com a intenção de elas poderem trazer alguns outros indícios, para que se possa visualizar alguns dos possíveis efeitos que a participação nas OAEDIs possa ter desencadeado nos participantes.

No Grupo 16, alguns dos comentários realizados foram:

[...] *“eu achei que estão muito mais ricos esses encontros aqui do que os HTPCs que eu tenho na escola. Eu acredito que aprendi muito mais aqui do que na própria escola. Então, eu queria maior número de encontros, maior tempo de duração”*[...] (Flávia).

(Registro da filmagem do 8º encontro do Grupo 16, em 17/11/2005)

[...] *“como é a primeira vez que eu participo, eu achei muito, muito, muito bom. Porque acredito muito na troca de experiências. É uma coisa que acho que tem que ter sempre em toda nossa vida, no nosso dia-a-dia. E eu acho que aqui aconteceu isso. Então, assim, uma pessoa passava, a gente via no concreto, a gente construiu, depois, você [apontando para a coordenadora] nos orientava, a gente discutia. Então, foi como parece que ela falou [direcionando-se para Tatiana], parece que houve uma sintonia. Então eu achei muito bom”* [...]. (Elke).

(Registro da filmagem do 8º encontro do Grupo 16, em 17/11/2005)

[...] *“eu também gostei porque eu acho que o grupo cresceu porque o grupo é forte. Quando o grupo é forte, todo mundo cresce [...] Agora, eu acho que o que faltou, foi a gente ter contato com uma criança com alguma criança com necessidade especial aqui”* [...] (Víviam).

(Registro da filmagem do 8º encontro do Grupo 16, em 17/11/05).

[...] *“eu também gostei da troca, porque você mostrou um pouco dos materiais no encontro anterior, todos foram fazendo várias adaptações, né?”* (Mariana).

(Registro da filmagem do 8º encontro do Grupo 16, em 17/11/2005)

[...] *“se pudesse trazer esse aluno para cá nesse contexto, ele poderia ficar constrangido, a família poderia não gostar, mas acho que vocês filmando, trazendo algumas situações reais, vocês filmarem um momento e colocarem o que a gente conversou, para a gente conversar e ver o que pode acontecer sem expor ninguém. Para a gente pensar, como a gente agiria ali? Porque, às vezes, a gente tira soluções de onde menos imagina. Filmagens para mim é muito bom”*. [...] (Flora).

(Registro da filmagem do 8º encontro do Grupo 16, em 17/11/2005)

[...] “achei muito rica a presença da Víviam e da Flora, que trabalham no Estado, e da Regina, da Saúde, porque amplia muito, olha as coisas que a gente foi aprendendo com ela: linha, coluna, tangran [...] Eu acho que esse grupo foi muito rico também por conta disso. Nós tivemos experiências diferentes” [...] (Flávia).

(Registro da filmagem do 8º encontro do Grupo 16, em 17/11/2005)

[...] “Eu ponderei assim: ‘a mesma pessoa pode tornar-se mais eficiente, se ela estiver num ambiente social em que há um nível alto de confiança e responsabilidade recíproca entre as pessoas’ [...] Eu acho assim: se nós temos oportunidade de estar, como estivemos aqui, num grupo rico, você tem condições de estar se tornando melhor [...] se você é estimulada a fazer alguma atividade, a explorar outro conhecimento [...] e aqui houve isso. Fomos estimuladas para fazer, teve comunicação, teve interação, teve cooperação e teve responsabilidade das pessoas. Eu acho que isso colabora para você se tornar uma pessoa mais confiante, mais segura [...].

[...] promoveu-se aqui uma reflexão sobre a diferença entre o olhar e o ver e sobre a importância da observação detalhada para compreensão e descoberta de outras informações que o olhar superficial não permite’, porque, a partir do momento em que eu vi uma fita como aquela de uma pessoa que tem aquela deficiência [Documentário *Rei Coragem*], você olha a vida de uma outra forma. A gente, às vezes, está olhando, e não está vendo ou está vendo e não está olhando” [...] (Víviam).

(Registro da filmagem do 9º encontro do Grupo 16, em 1/12/2005)

[...] “de tudo que nós vimos eu aprendi e vi que tudo é possível, quando se realiza com respeito e dedicação [...] Eu aprendi o quanto é importante o olhar e o não julgar” [...] (Elke).

(Registro da filmagem do 9º encontro do Grupo 16, em 01/12/2005)

Eis alguns depoimentos de participantes do grupo 20:

[...] “eu aprendi a direcionar a minha criatividade e a construir possibilidades concretas para integração das pessoas com ou sem necessidades educacionais especiais, além de rever meus conceitos, ouvindo opiniões de pessoas (colegas) que viam aspectos diferentes de uma situação dada. Foi um período bastante profícuo para mim, intelectualmente e humanamente [...] eu entrei aqui de um jeito e estou saindo de outro. Então, a partir desse momento e de tantas outras construções que se estenderão, o conhecimento adquirido aqui, ainda que não seja usado de imediato, quando ele for necessário, ele virá. Por isso, eu acho que foi muito importante, também. Houve uma modificação da sua ação, da sua perspectiva diante das coisas. Eu acho isso fantástico! [...] a gente vem de um histórico de há tanto tempo você ter as coisas ditas, as coisas direcionadas e você chega a um espaço, vamos dizer o primeiro encontro que tivemos aqui, nós não sabíamos quais eram as possibilidades e os recursos oferecidos pela instituição. Então, a gente acaba não tendo a leveza de pensar livremente o que a gente gostaria de trabalhar no próximo encontro” [...] (Mari).

(Registro da filmagem do 7º encontro do Grupo 20, em 2/12/2005)

[...] “eu aprendi muito, mas o que ficou de mais significativo foi estar bem atento a essa questão da necessidade do outro. Eu acho que isso, prestar

atenção na necessidade dele, na forma como ele quer as coisas, no modo como ele quer ser reconhecido, no como ele quer ser beneficiado como sujeito, como cidadão, tendo isso como proposta natural. Mas considerar o que ele quer fazer foi a principal contribuição. Eu não vou esquecer disso, jamais! [...] o fato de você estar em contato com esse processo de reflexão, de troca de experiências, quando você retoma isso no seu ambiente de trabalho e se vê diante de uma situação semelhante àquela que foi discutida, diante de uma criança com algum tipo de dificuldade, a tendência é não ficar só entre essas duas pessoas, mas que seja estendido a outras pessoas” [...] (Monize).

(Registro da filmagem do 9º encontro do Grupo 16, em 1/12/2005)

[...] “eu não sabia que se tem de abordar a pessoa, para ver se ela quer ou não participar, se ela quer fazer adaptação ou não, porque, para a gente, eu acho que é bem isso, a gente quer fazer a adaptação e pronto. Mas ele quer? Ele quer pintar, ele quer participar? [...], às vezes, há alguns cursos, que eu já vi, a gente tem vontade de conhecer mais alguma coisa e fica faltando, porque não dá essa abertura de falar o que a gente tinha vontade de ver. A gente não produziu nada, mas só o que a gente viu foi muito rico para a gente. Pelo menos para mim, porque era uma curiosidade minha ver o material” [...] (Priscila).

(Registro da filmagem do 9º encontro do Grupo 16, em 1/12/2005)

[...] “eu percebi como pode ser simples, né? Às vezes, a gente pensa que vai ser muito difícil. Aí, a gente vê que, se a gente se dedicar, olhar para o outro, você pode usar isso na sua vida toda com qualquer pessoa [...] e esse respeito que a gente tem de ter, acabei trazendo ele para todas as etapas, né? Porque mesmo os bebês estão em desenvolvimento e você fica lá naquela ansiedade. Então, é para todos, mesmo’ [...] (Joana).

(Registro da filmagem do 9º encontro do Grupo 16, em 1/12/2005)

[...] “o que ficou mais é que a gente precisa ensinar para as pessoas que essas pessoas especiais também têm direito aos seus espaços” [...] (Alessandra).

(Registro da filmagem do 9º encontro do Grupo 16, em 1/12/2005)

[...] “o profissionalismo deve vir antes da piedade, porque se não, acabamos negligenciando-o. Aí vem a questão de perguntar se ele quer, se ele precisa de ajuda e de que forma eu posso ajudar [...]. Outro dia, eu fiquei com uma criança que usa cadeira adaptada e tudo [...] e a gente tinha conversado bastante sobre o limite e sobre o fato de ver se ele quer que eu faça ou não algo para ajudar. E ela usou para encaixar as pecinhas, a boca, porque ela não tinha motricidade para encaixar aquela pecinha. E eu olhava e a via com aquela dificuldade e eu queria ir lá e tirar para ela e ajudá-la a encaixar. Ela colocava a pecinha toda na boca para encaixar. Foi por isso que eu falei daquele profissionalismo. Naquele momento, eu tinha de respeitar o espaço dela e estar do lado dela, mas deixando-a desenvolver a atividade por si. Foi terrível ter de me controlar. Foi muito gostoso ver a capacidade dela e a minha, também, de ter respeitado e permitido que ela vivenciasse aquilo” [...] (Noêmia).

(Registro da filmagem do 9º encontro do Grupo 16, em 1/12/2005)

4.3 Discussão

Na introdução e no desenvolvimento desta pesquisa, apontei a necessidade de estudos sobre práticas de formação que tem a intenção de contribuir para a construção de processos de Educação Inclusiva e de Inclusão Social. Essa necessidade foi evidenciada diante das inquietações surgidas no meu percurso profissional e de atuação no campo empírico desta pesquisa, diante do cenário atual das práticas educativas e de formação de educadores e da evidente urgência de revisão de conceitos e práticas ligadas a essas.

Assim sendo, a análise de procedimentos utilizados no trabalho de formação contínua de educadores em serviço, desenvolvido nas OAEDIs, buscou ser uma forma de estudo e, conseqüentemente, contribuir para os processos mencionados.

Identificar e descrever detalhadamente os procedimentos foi uma forma de apresentar “o quê”, “como acontece” e “para quê” uma ação de formação singular e, assim, trazer elementos para verificar como se dá sua articulação com princípios de formação de educadores com orientação inclusiva.

A metodologia qualitativa com estratégias de pesquisa-ação subsidiou o percurso desta pesquisa e assim foi necessário, para que o estudo se desenvolvesse, considerar as seguintes características: flexibilidade, heterodoxia, responsabilidade da pesquisadora para desenvolver um trabalho artesanal, proximidade da pesquisadora ao objeto de estudo, reconhecimento dos sujeitos envolvidos na pesquisa como singulares e históricos, valorização da subjetividade da pesquisadora ao longo do processo, reconhecimento de que os resultados da pesquisa são parciais, necessidade de um modo de fazer que contribuísse para a inovação em um realidade complexa (MARTINS, 2004), privilégio de marcas presentes em manifestações mais frequentes ou naquilo que escapava nessa realidade (DEMO 1998), interesse em contribuir para que a ação estudada contribuísse na melhoria da realidade direta e indiretamente ligada a pesquisa (THIOLLENT, 2004) e o fato de ter sido construído e desconstruído ao longo do caminho.

A integração do referencial teórico desta pesquisa aponta para inúmeras dificuldades encontradas dentro de um trabalho de formação profissional e da impossibilidade de mudanças rápidas acontecerem a partir de um curso, de uma atividade formativa. Esse

referencial indica também que podemos encontrar apenas “indícios” de que ele pode estar no caminho desejado. Esses “indícios” seriam buscados na articulação do trabalho realizado com os princípios que o orientam.

Os dados aqui apresentados sobre o trabalho desenvolvido nas OAEDIs indicou alguns indícios que me permitem inferir que se trata de uma ação de **formação contínua de educadores em serviço**, cujos procedimentos e a estrutura utilizados procuraram respeitar e ser realizados a partir de princípios de formação de orientação **inclusiva**.

Entretanto as contribuições da psicanálise me advertiram sobre a impossibilidade de um trabalho de pesquisa ou qualquer outra atividade de estudo e de prática profissional ter o poder de capturar o todo, o real, porque esse sempre escapa e não pode ser capturado (MRECH, 2005). Desse modo, os procedimentos aqui analisados são recortes de uma realidade a partir de leituras de uma pesquisadora que também era sujeito participante dessa pesquisa-ação.

Faço essa ressalva para apontar que os procedimentos descritos, analisados e sua articulação teórica são realizados de forma incompleta, com falhas e com ligações estabelecidas por um “sujeito” que traz as marcas de ser uma das coordenadoras do trabalho em análise e pesquisadora desse.

Feitas essas considerações, prossigo a discussão a partir de inferências iniciais sobre os procedimentos analisados. Na sequência, esses procedimentos são aprofundados por sua relação com os seis princípios identificados nesta pesquisa como possíveis para nortear a construção de práticas inclusivas. Concluo esta parte, refletindo sobre algumas inferências finais sobre os procedimentos até este momento de término desta pesquisa.

4.3.1 Procedimentos: Considerações iniciais

Os nove procedimentos considerados como eixos de referência para a realização do trabalho das OAEDIs foram: identificação de necessidades, planejamento, acolhimento, apresentação e discussão de temas específicos, análise de atividades e materiais, relato de experiências, retomada do encontro anterior, registro e avaliação. Todos esses procedimentos

podem ser considerados interdependentes e, por isso, são indissociáveis, complementares e irreduzíveis (MACEDO, 2001, 2005). Como exemplo, posso citar o fato de o procedimento de retomada do encontro anterior não ter sido o mesmo que o procedimento de análise de atividades/materiais, mas, ao realizá-lo, aspectos da análise das atividades foram trabalhados. E, assim, essa análise ofereceu dados para a identificação de necessidades, para o planejamento e para sua avaliação, além de ter acolhido e oferecido oportunidade para que os participantes relatassem suas experiências.

Constato que os procedimentos não foram articulados entre si por etapas encadeadas sequencialmente e ilustro essa informação: a identificação de necessidades foi um procedimento que permeou a existência do trabalho, seu projeto e todos os encontros dos grupos acompanhados. Ressalto que esse não foi o primeiro procedimento na ordem em que esses ocorreram, embora tenha sido importante colaborador na orientação dos caminhos do processo percorrido. E não é possível dizer que o acolhimento foi um procedimento anterior à apresentação dos temas específicos e posterior ao planejamento, nessa ordem: ele foi um procedimento permanente ao longo do processo de trabalho.

A articulação desses procedimentos de forma não encadeada indica abertura e flexibilidade desses e foi uma necessidade apontada como consenso em todo referencial pesquisado e, desse modo, permitiu uma multiplicidade de ações, suas formas de serem realizadas e suas intenções.

Uma vez que procedimentos são ações, atividades e comportamentos realizados e expressos de determinadas maneiras – a partir de princípios orientadores e de finalidades desejadas –, considero que cada procedimento apresentado é composto de múltiplos outros procedimentos. Por exemplo, no procedimento de identificação de necessidades, temos como ações observadas: a escuta, o questionamento do educador, a articulação do que um participante disse com algum outro aspecto manifestado, a tentativa de sintetização das manifestações dos participantes etc.

Essas ações foram também realizadas nos procedimentos de planejamento, acolhimento, análise de atividades, relato de experiências etc., ou seja, observo múltiplas ações comuns a mais de um eixo de procedimento. O que definiu a diferença da atividade e ação de escuta, por exemplo, foi a intencionalidade que se pretendeu ter em cada eixo de procedimento, entretanto, embora com finalidades diferentes, a ação de escuta nos diversos

procedimentos se realizou norteada por princípios interdependentes.

As atividades e as ações de escuta realizadas nos diferentes procedimentos são relacionadas, ao mesmo tempo, com princípios de **constituição do sujeito educador; respeito e valorização da singularidade dos sujeitos; construção da autonomia; realização de atividades educacionais articuladas às possíveis necessidades e características dos sujeitos e contextos vividos; articulação teoria-prática; e construção de atitudes e práticas construtivas, interdisciplinares, cooperativas, solidárias e de respeito mútuo.**

As características de abertura, de flexibilidade e de multiplicidade dos procedimentos demonstram a complexidade que representa analisar procedimentos, em um trabalho educativo que pretendeu não ser normativo nem prescritivo e sinaliza, também, que as relações entre os dados do material empírico com os eixos de princípios apontados nesse trabalho não podem ser realizadas a partir de uma lógica de exclusão: de forma classificatória, de encaixe – “isso se encaixa e cabe aqui, mas não, ali” (MACEDO, 2001, 2005). Ao contrário, muitas das considerações realizadas são pertinentes a mais de um princípio.

Com exceção do procedimento de análise de atividades/materiais, que é um procedimento específico do módulo analisado nesta pesquisa, os outros foram realizados em todos os grupos dos outros módulos. Eles constituíram aspectos básicos ou gerais para todo o trabalho das OAEDIs. Embora não tenhamos apresentado dados sobre outros grupos de módulos diferentes, é possível fazer essa inferência a partir do acompanhamento das reuniões de planejamento em que se evidenciou que esses procedimentos também faziam parte dos demais.

O procedimento que caracterizou os grupos do módulo acompanhado foi o de análise de atividades/material e se revelou como mobilizador central dos processos em favor de trabalhar com as necessidades trazidas pelos participantes no trabalho de formação nas OAEDIs. Considero que foi um procedimento central articulado aos demais e respeitando os princípios apontados como eixos de orientação para a construção de trabalhos de formação, de educação e de práticas inclusivas, propostos no Capítulo 2, Item 2.2.4.

Na observação do material empírico, percebo que a equipe de coordenação das OAEDIs procurava explicitar o princípio que originou as ações serem realizadas de determinada maneira, como na passagem: *“é muito importante seguir o trabalho a partir*

daquilo que as pessoas demandam. Isso é um dos princípios da educação inclusiva” (Deigles, registro da filmagem do 4º encontro do Grupo 20, em 2/9/2005).

Entretanto percebo que ficou mais evidente “o quê” foi realizado, “o como” e suas finalidades e atribuo esse comportamento ao fato de ser possível que o “por quê” ter aparecido, muitas vezes, vinculado ao “para quê”. Explico melhor: quando era dito, por exemplo, que a escolha dos participantes por uma questão livre, para apresentação ter a intenção de *“instigar a apresentação e a participação singular de cada um”* (Relatório sobre o 1º encontro do Grupo 20, em 20/5/2005), subentende-se o estabelecimento dessa intenção a partir do “princípio” de que **cada participante/sujeito ser singular e precisar ser valorizado** como tal para seu **processo de constituição e realização de atividades relacionadas a seus desejos, necessidades e possibilidades**.

Desse modo, percebo que uma determinada forma de realizar a apresentação dos sujeitos, num trabalho de formação, tem a sua intenção estabelecida por um ou mais princípios articulados que a orientam.

Assim sendo, a apresentação dos procedimentos considerados centrais nas OAEDI permite estabelecer outras relações entre esses e os princípios norteadores para a realização de um trabalho de formação de educadores sob a perspectiva inclusiva. São algumas dessas relações que realizo a seguir.

4.3.2 Princípio: Constituição do sujeito educador

Respeitar e atuar para que cada educador viesse a se constituir, no contexto do trabalho de formação, como sujeito de suas práticas educativas foi um princípio que esteve como referência nos procedimentos oferecidos ao longo do trabalho das OAEDIs. A mobilização de saberes já desenvolvidos, de recursos orgânicos, cognitivos, afetivos, culturais e sociais dos educadores, para que eles pudessem vir a constituir o seu próprio saber, seu saber textual (MRECH, 2005) foi uma atividade presente constantemente.

O desejo das coordenadoras, de contribuir para que os educadores pudessem vir a atuar de uma forma mais inclusiva, procurou mobilizar o desejo dos participantes para que

cada sujeito viesse a construir e criar alguma alternativa de hipótese ou possibilidade para as situações trazidas nas discussões realizadas.

As interações entre educador/educando/atividades/informações/saberes dos sujeitos foram estabelecidas de forma provocativa, respeitosa e valorativa da condição interativa/relacional nos processos de ensino-aprendizagem, como consideram necessárias estudos atuais, por exemplo, de Bacha (2002, 2003), Kupfer (2000, 2001), Lopes, (2001), Meirie (1998), Mrech (1999a e c, 2004, 2005), Postic (1990), Tardif e LESSARD (2005) e de Tardif (2006).

O reconhecimento da importância da constituição de laços sociais para que ofereçam uma abertura para o processo de aprendizagem de cada participante (MRECH, 2004, 2005) é percebido ao longo dos procedimentos que incentivaram a constituição desses laços de forma não padronizada e estereotipada.

Observo o cuidado havido para não se trabalhar com informações e saberes possivelmente considerados pelos educadores como informações e procedimentos ideais de como se educar na diversidade. Explico melhor, informações e saberes trazidos quer pelos coordenadores quer pelos participantes não eram tidos como referências fixas para a realização das práticas inclusivas. Colaborar para que o saber referencial já desenvolvido na área e pelos educadores não fosse visto pelos educandos como aqueles que deveriam seguir foi uma intenção manifestada na forma de agir das coordenadoras das OAEDIs.

Informações e considerações apontadas pelas coordenadoras foram articuladas ao movimento observado nos sujeitos, a partir de suas manifestações sobre o que pensavam a respeito de determinado assunto/situação, das questões propostas e das discussões realizadas.

Com exceção do primeiro encontro de cada grupo, ocasião em que os coordenadores realizaram uma breve apresentação expositiva do quê e do como seriam os encontros das OAEDIs, nas demais atividades de cada grupo não houve apresentações expositivas feitas pelas coordenadoras. O documentário apresentado no 2º encontro do grupo 16 foi um material que trouxe um relato de experiência que desencadeou uma discussão no grupo. Isto é, ele não trouxe informações e conhecimentos de referências descritivas e normativas do que e de como se trabalhar em contextos diversificados.

Não considero que procedimentos de apresentação expositiva são, em si,

simplesmente transmissores mecânicos de saberes. A exposição de um tema, realizada de forma dialogada, provocando os sujeitos a se manifestarem e provocando o movimento dos seus recursos para os aprendizados, pode vir a contribuir para a elaboração do saber textual dos educadores.

Entretanto, observo nos procedimentos utilizados em favor da movimentação do processo de aprendizado dos participantes das OAEDI, um desejo de vivência de procedimentos alternativos das formas tradicionalmente conhecidas de ensino-aprendizagem. A necessidade de formar de um jeito diferenciado, não baseado na reprodução do saber, no tecnicismo (ANASTASIOU; ALVES, 2006; CONTRERAS, 2002; GHEDIN, 2005; LIMA, 2001; MITSUMORI, 2005; MRECH, 1999c, 2005, PIMENTA, 2005), na homogeneidade, mas sim, baseado nas singularidades dos sujeitos e na heterogeneidade da composição do grupo foi um pressuposto que orientou o trabalho analisado.

Ter como tema desencadeador do módulo específico analisado “análise de atividades cotidianas e confecção de material adaptado” e assim, como um dos procedimentos centrais dos grupos pesquisados a análise das atividades cotidianas, propiciou com que se desenvolvesse formas alternativas, múltiplas e flexíveis no trabalho de formação.

Essas atividades evidenciaram a possibilidade de haver procedimentos não baseados exclusivamente na exposição oral, na repetição, em treinamentos (MANTOAN, 2003a), na transmissão tecnicista de conhecimentos/saberes, na centralidade do conteudismo e na expectativa da homogeneidade dos educandos, tendências tão criticadas na atualidade, assim consideradas por Carvalho (2000, 2002), Diniz e Rahme (2004), Figueiredo (2002), Marques (2001), Mantoan (2002, 2003), Mrech (2005) e Prieto (2006).

Por compartilhar a escolha do quê e do como seriam realizadas as atividades e as discussões durante os encontros, os procedimentos se basearam no incentivo e na responsabilização dos participantes. Esse processo é tido como uma necessidade nos trabalhos de formação para a realização de processos inclusivos (MITSUMORI, 2005) e pode contribuir para a constituição do sujeito educador uma vez que ele poderá se movimentar em favor da construção dos seus saberes textuais, a partir daquilo que lhe for mais significativo. Também considero que as escolhas e conseqüentes responsabilizações que os sujeitos tiveram que realizar pode ter contribuído para colocar em movimento a necessidade de inventar as ações diante de cada novo laço social e realidade vivida.

Forbes (2004, p. 2) propõe que, para inventar, o sujeito precisa ser responsável por seus atos e ações: se “nenhuma ação é assegurada em um justo saber, toda ação é arriscada e inclui a responsabilidade do sujeito”.

Considerando que os educandos se *engancham* nas aprendizagens que têm relação com a construção que cada um faz a partir de suas faltas e desejos (MISTSUMORI, 2005) e que o trabalho essencial de aprendizagem tem de ser realizado pelo educando (SOUZA, 2005) o envolvimento dos sujeitos em seus processos de identificação de necessidades é fundamental. Assim, acredita-se ser possível que ele venha a tecer em seu contexto o saber que corresponde a suas faltas, possibilidades e desejos e contribua para a constituição do sujeito educador e para seu desenvolvimento profissional, respeitando-o como cidadão marcado por múltiplas determinações (ALMEIDA, 1999; ESTRELA, MADUREIRA, LEITE, 1999; FUSARI; RIOS, 1995; RODRIGUES, ESTEVES, 1999).

A consideração da condição de incompletude, da dimensão da falta (BASTOS, 2003; MRECH, 1999c, 2005) impulsiona o movimento contínuo (LIMA, 2001; SOUZA, 2005) de formação dos sujeitos permeou o trabalho das OAEDIs e o direcionou para que ele trabalhasse não como uma ação de modelagem, de preparação, de atualização ou de capacitação dos participantes (MARIN, 1995), mas sim, como ação de formação, permitindo atividades de criação, construção e a consequente constituição do sujeito educador.

4.3.3 Princípio: Respeito e valorização da singularidade dos sujeitos

Em todos os procedimentos realizados no trabalho das OAEDIs observo presente o princípio de trabalhar em função do reconhecimento e valorização da singularidade dos sujeitos, como é consenso nas leituras sobre Educação Inclusiva nesse trabalho.

O incentivo para que os participantes se manifestassem da forma como era possível a cada um foi realizado. Constantemente, era solicitado que cada um expusesse o que sentia, o que pensava, o que já havia vivido em suas práticas profissionais, apontando dúvidas, idéias e sugestões sobre as situações em discussão. O respeito por experiências, conhecimentos e saberes dos participantes foi observado, assim como, a valorização da importância desse respeito nas ações educativas.

A escuta e o questionamento dos participantes fizeram parte de todo o trabalho. Ouvir e questionar o que cada um sentia e pensava, utilizar como indícios de respostas para as situações trazidas, as próprias considerações, experiências e sugestões oferecidas por eles, são ações presentes em todos os procedimentos e marcados em alguns dos registros realizados. Essas ações são indícios do princípio de que os educadores são singulares e devem ser escutados, vistos e valorizados nessa dimensão, como propõem Bastos (2003), Mitsumori (2005) e MRECH (2005).

Desejar saber informações sobre os participantes: onde trabalham, o que fazem, suas expectativas, suas dúvidas, etc., marcam a consideração que cada um tem uma história diferente e singular.

Valorizar as atividades que desenvolviam em suas práticas profissionais e oportunizar com que elas fossem compartilhadas ao longo dos encontros foram acontecimentos presentes. Assim como, ouvir os relatos de experiências de cada um e aproveitá-los para colocar em discussão possibilidades diferenciadas de práticas e princípios inclusivos.

Reconhecer o benefício que as atividades e sugestões realizadas pelos participantes podiam vir a provocar nos sujeitos para quem as atividades poderiam vir a ser propostas - ou já eram - pode ter contribuído para que cada participante deixasse sua marca na produção de cada grupo.

E destaco aqui a importância de cada sujeito deixar uma “marca” e sua contribuição cultural, para sua valorização e para seu reconhecimento como um sujeito (MEZAN, apud KUPFER, 2002, p. 2).

Incentivar cada participante a observar as atividades desenvolvidas, falar sobre isso, assim como buscar identificar o que para cada um havia ficado de mais significativo no encontro anterior e no processo de trabalho das OAEDIs, evidencia a consideração de que os percursos de aprendizagem são singulares (MRECH, 1999c, 2005; SOUZA, 2005).

O saber dos sujeitos integrantes dos grupos era sempre desafiado pelas dinâmicas, atividades e discussões propostas. Colocar os saberes de cada um, diante da diversidade das características dos sujeitos dos grupos, em discussão teve a intenção de contribuir para a construção singular dos saberes textuais dos sujeitos, para a construção de algo novo (BASTOS, A. 2003; MRECH, 1999c, 2005).

Nas reuniões de planejamento e em conversas entre as coordenadoras depois dos encontros, constato a preocupação de elas não ficarem fixadas nas primeiras impressões tidas sobre os participantes nos primeiros encontros. Para tanto, as coordenadoras procuraram dar atenção a cada um dos participantes, ouvir o que cada um tinha a dizer, observar suas ações, muitas vezes, deixando-se surpreender e aprendendo com o que cada um manifestava durante os encontros.

O respeito e a valorização dos sujeitos se deu na medida em que a seqüência da proposta de apoio à Educação Inclusiva e Inclusão Social no Município se deu pela consideração dos processo histórico e do que os envolvidos no trabalho traziam. A elaboração dos temas dos módulos, dos caminhos percorridos, da realização de uma avaliação formativa manifestaram o princípio de colocar os sujeitos no centro do encaminhamento dos seus processos educativos.

Observo que o movimento de construção do processo de formação, trazendo as considerações dos sujeitos sobre como eles gostariam que o fosse, oportunizou para que em cada grupo acompanhado, por exemplo, o percurso do trabalho fosse diferente e singular. A realização do planejamento de forma coletiva, permitindo com que cada um colocasse o que pensavam e gostariam que fosse realizado, favoreceu a singularização do processo em cada grupo e, possivelmente, para cada sujeito.

4.3.4 Princípio: Construção da autonomia

A construção da autonomia pode ser um importante princípio nos processos de formação que tem a intenção de contribuir para a construção de práticas que desejam ser flexíveis, criativas, relacionadas as singularidades dos diferentes sujeitos que compõe as práticas educativas. (AMARO, 2004; MACEDO, 2001, 2005). Os atos de pensar e agir, considerando a multiplicidade de fatores, as necessidades, os interesses, as possibilidades, os objetivos e as conseqüências de uma determinada ação, atividade ou situação foram incentivados pelos procedimentos realizados.

A construção da autonomia dos educadores é uma intenção explicitada no projeto das OAEDIs (MAUÁ, 2005a) e marcado a sua importância junto aos educadores ao longo do

processo do trabalho.

Poder favorecer com que os participantes não ficassem colados e dependentes de saberes de outros e pudessem vir a movimentar seus diferentes recursos para pensarem e agirem em determinada situação foram intenções que os procedimentos realizados tiveram. As dinâmicas, as atividades e as discussões realizadas basearam-se fundamentalmente na provocação de um movimento dos sujeitos para que eles - mediante seus sentimentos, seus saberes já desenvolvidos, os saberes que estavam em discussão junto ao grupo e ao que cada situação trazia de informação – construíssem e criassem atividades e diferentes sugestões, sempre articuladas com a singularidade de cada uma.

Os mais simples acontecimentos ao longo dos encontros eram incentivados a ser realizados para favorecer a construção da autonomia. Exemplos: apresentar o espaço e os materiais propostos aos participantes, num primeiro momento, para que, a posteriori, eles pudessem utilizá-lo como considerassem necessário em cada situação; solicitar e responsabilizar cada um pela organização dos espaços e dos materiais, pela escolha do conteúdo e pela forma como as atividades seriam realizadas; compartilhar as decisões sobre os caminhos escolhidos para a realização dos processos de cada grupo.

Enfim, observo uma busca constante para que as alternativas para lidarem num contexto diversificado fossem construídas de forma não dependente do saber do outro, mas sim, a partir da construção da autonomia do pensar e do agir de cada participante.

4.3.5 Princípio: Realização de atividades educacionais articuladas a possíveis necessidades/ características dos sujeitos e contextos vividos

Ter os sujeitos para quem as atividades educativas são desenvolvidas no centro do processo educativo é consenso nas discussões sobre Educação Inclusiva a partir dos referenciais teóricos estudados nessa pesquisa. Esse fato marca a importância de as atividades propostas terem a intenção de movimentar os processos de aprendizagem e de construção de saberes, de acordo com as possíveis necessidades e características dos sujeitos.

Segundo as leituras sobre educação inclusiva e princípios para a formação contínua de

educadores em serviço a ação de identificação de necessidades é considerada fundamental num processo de formação contínua de educadores (ESTRELA, MADUREIRA, LEITE, 1999; RODRIGUES, ESTEVES, 1999). Incluir os sujeitos para quem as ações são destinadas nesse processo é uma necessidade (FUSARI, RIOS, 1995).

Os procedimentos realizados ao longo do trabalho das OAEDIs procuraram estar de acordo com esse princípio. As ações e as atividades realizadas, pareciam buscar precisar – o máximo possível – quais seriam as necessidades dos sujeitos envolvidos no processo de formação. Entretanto, a psicanálise adverte para que nem sempre o que é manifestado pela nossa consciência, pela “demanda” expressa é o que realmente desejamos (FORBES, 2003).

Demanda/pedidos/quereres conscientes, nem sempre correspondem aquilo que os sujeitos desejam e necessitam no sentido daquilo que possibilitará com que eles estabeleçam relações significativas para os seus processos de aprendizagem.

É essencial destacar que, a partir de uma leitura psicanalítica, é impossível capturar o que o sujeito deseja, pois ele é regido pelo inconsciente. Esse fato alerta para o risco que se corre, ao se considerar possível que se “identifique qual é a necessidade de um sujeito”. Assim, considero perigoso o excesso de situações em que os procedimentos demonstraram tentar “identificar as necessidades”. Se a expectativa for a de que, em algum momento, isso será alcançado, todo o investimento realizado poderá dirigir-se para que os sujeitos fiquem capturados naquilo que “supostamente” foi identificado.

Entretanto, considero que a forma como os procedimentos foram trabalhados buscaram não cair nessa “armadilha” e trabalharam em função de implicação dos sujeitos nas suas atividades formativas.

Observei as múltiplas formas e momentos em que as coordenadoras, juntamente com os participantes, buscaram a implicação dos sujeitos nas atividades vivenciadas.

A estrutura e a forma de organização do trabalho das OAEDIs buscava essa implicação investindo com que cada sujeito se manifestasse da forma como lhe era possível. Exemplo dessa afirmação é o fato do planejamento ser realizado coletivamente em diferentes momentos e com os diferentes sujeitos envolvidos na ação de formação.

As impressões que as coordenadoras tinham sobre o que ocorria em cada grupo, com cada sujeito e em cada atividade eram expressadas aos participantes para que eles

confirmassem se aquilo fazia, ou não, naquele momento, algum sentido para eles. Esse é um fato que aponta a intenção de que as atividades realizadas estivessem articuladas ao que poderia ser mais significativo para os que dela participavam.

Os princípios dos procedimentos do trabalho da terapia ocupacional consideram que as indicações das atividades oferecidas devam ser feitas baseadas na relação profissional-sujeito alvo das intervenções-atividade. As singularidades e os contextos em torno dessa relação são orientadores das práticas em desenvolvimento (BENETTON, 1994; TAKATORI, 2003). Considero que esse princípio, advindo da minha especificidade profissional, é fundamental para práticas inclusivas. Além de poder ser visualizado nos procedimentos realizados em cada grupo, foi incentivado para que cada participante, a partir das análises das atividades/experimentassem colocar em movimento essa articulação.

Para cada atividade realizada era solicitado com que os participantes percebessem o que estavam sentindo e percebendo em si - nos aspectos afetivos, motores, cognitivos, de relações com os outros - ao realizá-la e modificarem as mesmas a partir das necessidades verificadas. Intervenções - por meio de questionamentos, apontamentos, informações trazidas, experiências relatadas, material oferecido - quando necessárias, foram realizadas para o estabelecimento das relações e dinamizar o processo. Estar atento ao que a atividade podia provocar em cada um, uma vez que cada sujeito tem uma dinâmica singular no processo de sua realização, foi um movimento incentivado, constantemente, no procedimento de análise de atividades.

Oportunizar com que o educador experimentasse atividades possíveis de serem oferecidas aos educandos teve a intenção de evidenciar a importância de cada um entrar em contato com o movimento dinâmico que a realização de atividades pode provocar em si e, assim, poder vir a desenvolver a flexibilidade para estabelecer essas relações na proposição das atividades aos educandos.

A marcação de que é o sujeito da ação que é o principal orientador das atividades educativas foi expressa na maneira das ações serem realizadas e tema/conteúdo exaustivamente discutido nos grupos e tido por alguns participantes como um dos aprendizados significativos que tiveram no trabalho: *“o que ficou de mais significativo foi estar bem atento a está questão da necessidade do outro. Eu acho que isso, prestar atenção na necessidade dele, a forma como ele quer as coisas, como ele quer ser reconhecido, como*

ele quer ser beneficiado como sujeito” (Monize, registro da filmagem do 9º encontro do Grupo 16 em 01/12/05).

Pelo procedimento de análise de atividades, os participantes tiveram a oportunidade de hipotetizar diferentes formas de se confeccionar um material, de se realizar uma atividade e de vislumbrar possibilidades alternativas de as realizarem, sempre considerando que elas tinham que estar relacionadas com e beneficiando os sujeitos que as realizariam. Assim, a importância do desenvolvimento da criatividade e da flexibilidade na proposição e realização das atividades educativas, foi marcada. Essa análise pode vir a favorecer com que os educadores criem formas não padronizadas, estereotipadas e mecanizadas de ação e proposição de atividades.

Verifico que as variações das características dos materiais das atividades levantadas ao longo dos processos de análise de atividades nos grupos estiveram significativamente relacionadas com as possíveis necessidades de pessoas com algum tipo de déficit. Isto é, embora a coordenação solicitasse que eles pensassem sobre como aquele material e/ou atividade poderia beneficiar a diversidade das características dos sujeitos que o utilizaria e/ou a realizaria e sinaliza-se que a Educação Inclusiva e Inclusão Social não se restringia à participação de pessoas com deficiências, percebo que as sugestões de adaptações a serem realizadas, estiveram mais focadas naquelas necessidades de pessoas que não enxergam, não escutam, não mexiam as mãos, etc.

Considero que isso pode ter acontecido por alguns motivos. Primeiro porque percebo que a discussão sobre educação e práticas inclusivas, de forma geral, ainda está muito relacionada com as pessoas com deficiência ou consideradas com necessidades educacionais especiais. Segundo porque os participantes vieram para o trabalho das OAEDI (que é oferecido por um serviço que atende pessoas com deficiências) com a expectativa de terem mais recursos para trabalharem com essa parcela da população. Terceiro porque é utilizado ao longo dos procedimentos momentos em que as pessoas são incentivadas a experimentarem ficar numa condição diferente como: ficar sem enxergar, ficar sem falar, ficar sem mexer as mãos e as pernas, se comportar timidamente, se comportar irrequietamente, etc.

O material empírico demonstra que a coordenação das OAEDI marca que experimentar estar numa condição diferente tem a intenção de colaborar para que se possa perceber as diferentes necessidades que os sujeitos (qualquer que seja ele) pode ter e as mais

variadas possibilidades de participação nas atividades e de aprendizagem. Pelo fato de situações de “déficits” explicitarem as diferenças, entendo que oportunizar essa experimentação pode, sim, favorecer com que se perceba as singularidades e diferenças.

As participantes dos grupos acompanhados chegaram a considerar que aquelas mudanças/adaptações/alternativas de se realizarem as atividades, poderia deixar as atividades mais ricas para os diversos educandos com quem trabalhavam. Entretanto, é fundamental que ter clareza que esse não pode ser um procedimento para “adaptar atividades para pessoas com deficiências”, exclusivamente. Mas, sim, pensar e desenvolver com que os educadores percebam as singularidades dos sujeitos e proponham atividades criativas, flexíveis e significativas a cada um. Assim sendo, vale a pena avaliar se não há outras dinâmicas e/ou formas de realizá-las para que as diferenças sejam mais bem percebidas não, principalmente, pela ótica da deficiência.

Solicitar com que um dos participantes realizasse atividades de coordenação das atividades desenvolvidas no grupo foi uma atividade interessante para colaborar que se problematizasse e visualizasse as diferentes necessidades que precisam ser consideradas para a coordenação e gestão de práticas inclusivas. Assim, essa experiência também procurou colocar em movimento a possibilidade dos participantes relacionarem a forma das atividades serem propostas e coordenadas com a singularidade e diversidade do grupo.

É importante lembrar que a forma das OAEDIs serem realizadas estão fortemente marcadas pela necessidade dos sujeitos e pela conjuntura política-administrativa da SMEC. Isto é, a estrutura do trabalho e os conseqüentes procedimentos estiveram relacionados, na prática, com o contexto no qual se realizaram. Por exemplo, o tempo de trabalho e os horários em que eram realizados estavam articulados as possibilidades de participação em horário de serviço dos participantes.

Os trabalhos consultados sobre o tema da formação de educadores (BRUNSTEIN, 1997; FUSARI; RIOS, 1995; FUSARI, 1997; LIMA, 2001; TORRES, 1998) apontam, direta e indiretamente, a importância da realização de ações de formação contínua, promovidas por Secretarias de Educação, em que o educador participe dentro do seu horário de trabalho – preferencialmente naqueles horários destinados às atividades de formação na sua rotina – tal como ocorreu nas atividades das OAEDIs. Essas são realizadas como ação de continuidade e prevista como ação de continuidade para apoiarem o processo de Educação Inclusiva e

Inclusão Social no município em que são realizadas.

A equipe de coordenação desse trabalho ser de membros de uma equipe interdisciplinar de apoio de um Centro de Educação que realizava atendimentos à pessoas com deficiência no município foi consequência da forma como o Município pode lidar com essas questões e formular essa proposta de apoio que era, constantemente, revista na avaliação contínua do processo. Assim, a realização desse trabalho de formação contínua ser formulado pelo Centro Municipal de Educação Inclusiva do Município e coordenado por membros da equipe de apoio desse centro, tendo como especificidades profissionais: fonoaudióloga, fisioterapeuta, pedagoga, psicóloga e terapeuta ocupacional, foi fruto da conjuntura histórica, política e administrativa da SMEC.

Observo que, embora parte da composição da equipe não ter como formação inicial cursos de graduação vinculados diretamente a pedagogia e área educacional, o posicionamento e o investimento para que as contribuições que as diferentes áreas das especificidades de cada uma tivessem a atividade educativa como centro das intenções de intervenção esteve presente de forma significativa no trabalho das OAEDI.

4.3.6 Princípio: Articulação teoria e prática

O módulo I – “análise de atividades cotidianas e confecção de material adaptado” foi oferecido desde o ano de 2003 no trabalho das OAEDIs e até 2005 foi o módulo em que se teve o maior número de inscritos. Ele foi criado com a intenção de lidar com a solicitação dos sujeitos a quem a equipe do CEMEI oferecia apoio desde 1998, de que gostariam de saber “o que fazer, quais atividades deveriam oferecer para pessoas chamadas por elas de “incluídas”. Era muito comum a equipe ouvir que na teoria a inclusão podia ser muito bonita, mas na prática era muito difícil saber como lidar com as diferenças dos alunos e saber que atividades deveriam oferecer. Diante desse fato, um caminho encontrado para poder lidar com a solicitação dos sujeitos envolvidos nesta ação de formação foi ter um módulo em que fosse focado oportunizar com que os educadores pudessem mobilizar seus recursos para perceber a diversidade de alternativas possíveis que se tem na realização de atividades cotidianas.

Embora a existência do Módulo I ter se dado pelo motivo explicitado, por ele ser o que

tinha maior número de inscritos (21,85% dos 389 inscritos) e pelos participantes dos grupos terem se envolvido de forma significativa nas atividades propostas, percebo que as expectativas manifestas por escrito (Anexos 5 e 6) e na fala das participantes diziam respeito a aspectos gerais da Educação Inclusiva e Inclusão Social e não especificamente às atividades a serem oferecidas no cotidiano no trabalho com a diversidade. Assim, o tema do módulo pode ser entendido como o mote para se trabalhar aspectos relativos à Educação Inclusiva, Inclusão Social.

De qualquer forma, a intenção de trazer para a análise e discussão situações possíveis de serem vividas nas mais variadas práticas profissionais dos participantes esteve presente ao longo dos encontros. Analisar atividades e ou materiais que pudessem ser utilizados como recursos didáticos e de intervenções profissionais, relatar experiências vividas pelos sujeitos – tanto participantes, quanto coordenadoras –, a retomada do que foi vivido na prática da formação de cada grupo específico foram procedimentos que desencadearam as discussões realizadas. Foram a partir delas que as informações e saberes teóricos foram trazidos para ser articulados com os saberes textuais dos sujeitos em suas vivências no contexto de formação e em suas outras experiências na vida pessoal e profissional.

Verifico no material empírico uma grande variedade de temas discutidos a partir dos procedimentos citados. Para cada um deles, a coordenação procurava explicitar princípios e saberes relacionados a eles. Constató, entretanto, que foram raros os momentos que procuraram “nomear” as concepções teóricas que subsidiavam os saberes trazidos nessa articulação. Esta foi uma constatação que a equipe de coordenação fez durante suas reuniões de planejamento, quase no final dos trabalhos com cada grupo e problematizou se seria ou não necessário e pertinente realizar a nomeação teórica que sustentava as intervenções realizadas.

Na análise dos procedimentos realizados é possível visualizar pressupostos das leituras construtivista, psicanalítica, da terapia ocupacional, de enunciados sobre Educação Inclusiva e outras ligadas a visões filosóficas e sociológicas. Entretanto, talvez, o receio de tornar a discussão muito teórica – queixa freqüente dos educadores – e desejar que a prática dos educadores e a vivência da experiência que estavam tendo ao longo dos encontros fossem os principais mobilizadores do trabalho de formação, colaboraram para que os “nomes” dos pressupostos teóricos não tenham sido trazidos.

Observo, também, que muitos dos exemplos oferecidos para se discutir uma idéia,

uma atividade, uma situação eram realizados relacionando-os com a história que as participantes haviam trazido ou de situações vistas por elas ou, ainda, vividas pelas coordenadoras.

Assim sendo, os procedimentos realizados buscaram nas práticas dos sujeitos elementos para que pudesse ser realizado a articulação com os saberes que poderiam ser construídos a partir daquela experiência de formação. Tendência essa valorizada direta ou indiretamente pelas leituras teóricas apresentadas nessa pesquisa como nos trabalhos de Ferreira (2001), Meirieu (1998), Mrech (2005); Shön (1992), Tardif (2006), entre outros.

4.3.7 Princípio: Construção de atitudes e práticas construtivas, interdisciplinares, cooperativas e interdisciplinares

A estrutura do trabalho das OAEDI e os procedimentos utilizados indicam uma ação de formação que busca realizar práticas construtivas, interdisciplinares, cooperativas, solidárias, de respeito mútuo e, ao mesmo tempo, uma ação que procurou incentivar para que os profissionais que fizessem parte dela pudessem vir a construir essas atitudes em suas práticas. Necessidade essa apontada direta e indiretamente em leituras desse trabalho (CAILLÉ, 2002; HABERMAS, 2002; MACEDO, 2001, 2005).

A montagem da estrutura do trabalho foi cuidadosamente construída com a participação dos sujeitos envolvidos no processo de formação. Cada atividade a ser realizada foi debatida, exaustivamente, entre as coordenadoras e/ou as participantes. O incentivo para que os sujeitos procurassem estabelecer diálogos e discussões que procurassem articular as diferentes “visões” foi um princípio observado.

Cada procedimento realizado exigia um intenso movimento construtivo e de ligação com os demais. Para realizar o planejamento de uma atividade, por exemplo, o que era sentido e percebido nos procedimentos de identificação de necessidades, do acolhimento, da apresentação e discussão de temas específicos, da análise de atividades/materiais, da retomada do encontro anterior, da avaliação e marcados em alguns dos registros realizados eram elementos para compor aquilo que seria realizado/discutido, sua forma e intenções de contribuições.

Aqui é importante apontar que embora a equipe de coordenação das OAEDI manifestasse que considerava a realização dos registros do trabalho como um procedimento importante para o desenvolvimento do mesmo, sua avaliação e planejamento, penso que os registros realizados durante as reuniões de planejamento e durante os encontros, mereceriam ser realizados com mais precisão.

Apesar de o terem como um elemento importante ao longo do trabalho, o que e como seria registrado não foi algo sistematizado pelo grupo. Não considero que seria necessário terem um protocolo ou padrão fixo de registro. Mas sim, aspectos orientadores que permitiria orientar cada sujeito que o fosse realizar para a importância deles num trabalho de formação. O registro pode ser um instrumento que auxilie a elaboração das práticas e orientação das mesmas para as intenções desejadas. Assim, os registros realizados, dos momentos citados, poderiam ter trazido mais elementos às coordenadoras e participantes para o seguimento do trabalho.

Considerando a importância de oportunizar a troca de experiências (AINSCOW; PORTER; WANG, 1997; STAINBACK; STAINBACK, 1999; CARVALHO, 2002, 2008) entre os diferentes profissionais que realizam, no seu cotidiano, atos educativos e produzem a construção coletiva da humanidade dos homens (SAVIANI, 2000), as OAEDIs foram oferecidas a grupos de profissionais com diferentes formações e áreas de atuação específica, sendo que todos eles foram tratados como educadores.

Desejar reunir profissionais de diferentes funções e locais de trabalho impossibilitou com que as OAEDIs ocorressem nas próprias unidades de trabalho de cada educador. Entretanto, a preocupação com que o que fosse discutido e construído estivesse vinculado às necessidades advindas das práticas profissionais dos educadores (ALMEIDA, 1999; LIMA, 2001), permeou toda a estrutura e procedimentos do trabalho.

Ser a dupla ou trio que coordenava cada grupo composta de profissionais de formações de graduação diferentes, e a presença de participantes com diferentes formações profissionais e locais de trabalho, deixa indícios da contribuição que um contexto diversificado pode oferecer às construções dos saberes possíveis a cada um. Para a equipe de coordenação das OAEDIs, viver na prática, no real daquele trabalho de formação princípios que um contexto inclusivo necessita era fundamental para que ele se realizasse de forma mais significativa e, ao mesmo tempo, evidenciasse aos participantes a importância e os benefícios

de se atuar baseado neles.

No processo de avaliação do trabalho, constantemente, era apontado que a “troca” que ocorria no grupo era muito boa e enriquecia o trabalho. Especificamente as participantes do Grupo 16 valorizaram muito esse aspecto: *“eu acredito muito na troca de experiências. É uma coisa que acho que tem que ter sempre em toda nossa vida, no nosso dia-a-dia. E eu acho que aqui aconteceu isso”*. (Elke, Registro da filmagem do 8º encontro do Grupo 16 em 17/11/05).

Considero que o termo “troca” deve ser compreendido no sentido da possibilidade de “mudança”, “transformação” que o saber de cada sujeito pode ter provocado no outro. Isso é, a visão de que os conhecimentos e os saberes são construídos me faz considerar que nenhuma experiência pode fazer com que o conhecimento/saber/prática de um sujeito fosse “transferido” para o outro e esse “substituísse” os seus. Especificamente, em relação a mudança de nossas atitudes e práticas, sabemos o quanto que a informação e que o saber referencial de outros (MRECH, 2005) não são suficientes, por si só, para nos mobilizar para mudanças. Para isso, o desejo do sujeito precisa estar vinculado e favorecendo “muito” movimento ativo dos sujeitos.

Observo que as atividades desenvolvidas em pequenos grupos ou realizadas e discutidas com o grupo todo oportunizaram para que o saber dos sujeitos circulasse e fosse elementos para dinamizar, ampliar, construir os saberes textuais (MRECH, 2005) dos sujeitos e trouxessem elementos para poderem vir a realizar práticas mais criativas, flexíveis e inclusivas.

Terem que identificar o que gostariam que fosse realizado, visto e discutido e articular os seus interesses com os dos demais participantes e coordenadoras era incentivado para que as atitudes de cooperação, solidariedade e respeito mútuo pudessem ser construídas.

A atenção, o respeito e a consideração sobre o que cada um falava sobre o que haviam sentido, o que pensavam sobre aquela situação, o que já haviam vivido, quais as alternativas que achavam possível para o que estava sendo realizado e discutido foram vivências que podem ter contribuído para que os sujeitos sentissem e valorizassem o quanto aprendemos no estabelecimento dos nossos laços sociais, nas relações interdisciplinares, nos movimentos construtivos, sendo cooperativos, solidários, respeitando aos outros. (CAILLÉ, 2002; HABERMAS, 2002; LEVY, 1998; MACEDO, 2001, 2005; MRECH, 2004, 2005).

4.3.8 Procedimentos: Considerações finais

Nesta pesquisa, a apresentação dos procedimentos, trazendo algumas passagens dos efeitos que puderam ser observados nos sujeitos envolvidos no processo procurou evidenciar a possibilidade da realização de um trabalho de formação de educadores em serviço a partir de princípios norteadores para a construção de práticas inclusivas.

A ética psicanalítica aponta que a linguagem e o fazer do sujeito não são capturáveis (BASTOS, A., 2003; MRECH, 2005). Entretanto, considero que as ações educativas devem ter uma intencionalidade, embora envolta em elementos inconscientes. Elas podem respeitar, ou não, determinados princípios educacionais. Por isso, discriminar os procedimentos utilizados na ação de formação pesquisada foi um meio de evidenciar suas intenções, perceber se as ações correspondiam a elas e aos princípios da mesma e construir algumas referências para nortear as intervenções educativas realizadas.

Acima de tudo, foi uma forma de explicitar a multiplicidade de procedimentos possíveis que podem ser utilizados de acordo com as necessidades encontradas em cada contexto de formação. Esses procedimentos não se esgotam em si. Eles devem estar abertos à construção de novos sempre que as situações e sujeitos demandarem. Seguindo uma leitura psicanalítica, eles podem ser considerados como standards múltiplos, sensíveis e circunstanciais, realizados por sujeitos / profissionais incompletos (FORBES, 2004).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar esta pesquisa foi uma atividade muito complexa!

Por quê?

O tema, o objeto de estudo e o campo empírico desta pesquisa são o contexto ao qual estou vinculada, sobre o qual circulam meus estudos e sobre o qual atuo, respectivamente, nos últimos onze anos. Estou focada em pensar, estudar, analisar e atuar buscando poder contribuir na formação de sujeitos para que possam vir a desenvolver práticas inclusivas nos seus cotidianos. Meu vínculo afetivo com essa pesquisa é muito intenso!

Ao longo desses anos, procurei me aproximar de discussões em favor da construção da Educação Inclusiva e da Inclusão Social, analisando seus pressupostos e vivenciando situações que me oferecessem confiança que os princípios envolvidos nesse processo fossem desejáveis e possíveis de serem vividos no cotidiano.

Hoje, a partir do meu estudo e vivência cotidiana em situações ligadas a movimentos favoráveis a práticas inclusivas – e, também, aos movimentos desfavoráveis! -, acredito que os princípios para Educação Inclusiva são fundamentais para orientar os sujeitos, quaisquer que sejam suas características e funções profissionais, nos seus processos de aprendizado, construção de saberes e vida com mais qualidade. Porém, tenho consciência - e marcas significativas no meu percurso profissional e pessoal - do grande desafio que é viver orientado por eles em uma sociedade que, historicamente, foi construindo práticas de exclusão! Fato esse que evidencia a complexidade de buscar construir práticas inclusivas e, ainda mais, desejar contribuir para que outros sujeitos as construam...

Lidar com essa complexidade trouxe-me muitos questionamentos durante esta pesquisa...

Para que realizar, como minha atividade profissional, ações que buscam auxiliar outros sujeitos, para que eles construam práticas inclusivas, num contexto cultural e social, no qual as marcas da exclusão são tão fortes e contrárias aos princípios em que acredito?

Por que me dedicar a um estudo rigoroso sobre um tema polêmico, complexo e cheio de resistências?

Por que continuar com este estudo e com esta prática, se constato que o processo de formação dos sujeitos não ocorre pela “transferência” de um conjunto de informações e saberes de uns para os outros, mas é construído a partir de um movimento que é, muitas vezes, lento e depende do desejo do outro e de mudanças tão profundas na estrutura educacional, cultural, social e política, na qual vivemos, e que, por todos esses aspectos, pode não ocorrer?

Por que continuar e desejar analisar, se o que faço, conjuntamente com o meu grupo de trabalho, está ou não articulado aos princípios da Educação e de práticas inclusivas, se eu não posso controlar o efeito que tudo isso provoca nos sujeitos a quem minhas ações são destinadas?

Por que buscar explicitar e examinar o fazer no qual estou envolvida e que me traz tantos desafios e sutilezas para as quais não nos atemos no nosso cotidiano e nas quais eu posso “enxergar” inúmeras contradições, inclusive as minhas?

Por que procurar desenvolver uma pesquisa que tenha como referência contribuição de diferentes leituras teóricas e articulá-las em torno de princípios comuns, na tentativa de buscar uma relação harmônica e respeitosa entre elas?

Como e quais aspectos privilegiar na análise dos procedimentos utilizados na ação de formação em questão, uma vez que procedimentos são ações, atividades, comportamentos e seus modos de serem realizados e expressados a partir de diferentes intenções e princípios e, por isso, são múltiplos e diversos?

Quais momentos e recortes do material empírico eram mais significativos para a análise pretendida, considerando que ao longo do trabalho que desenvolvo tenho um grande material que pode ser estudado e, além disso, valorizo muitas passagens como importantes e significativas para a discussão pretendida nesta pesquisa?

Como não ser redundante?

Como não ser superficial?

Como apresentar recortes significativos e articulados com as partes que compuseram esta pesquisa?

Como me ater ao período eleito para análise, uma vez que a ação de formação continua a ser desenvolvida até o momento final de realização desta pesquisa e já passou por mudanças em sua estrutura e em seus procedimentos?

Enfim, essas são algumas questões – além de vivências pessoais durante o percurso da pós-graduação – que me inquietaram e tornaram tão complexo e difícil o desenvolvimento deste trabalho.

Esses questionamentos foram acompanhados pela minha orientadora nesta pesquisa. Ela me possibilitou a expressão e discussão sobre os mesmos. Favoreceu para que eles pudessem se transformar em motivadores e indicassem caminhos que eu “desejava” e poderia seguir.

Aqui, é importante sinalizar a forte evidência que tive no desenvolvimento desta pesquisa sobre a importância de o educador permitir que o educando se manifeste, questioná-lo, apresentar diferentes saberes referencias mas, fundamentalmente, permitir com que ele siga o seu caminho e construa o seu saber textual. E, nessa construção, é necessário que eu me responsabilize pelos possíveis equívocos teóricos e/ou metodológicos que eu cometi, não por falta de advertência e de apoio de minha orientadora para que mudanças ocorressem, mas pela minha condição de construção de saber no tempo do desenvolvimento deste trabalho.

Foi meu desejo arriscar a construção desta pesquisa da forma como pôde ser realizada, por razões ligadas à minha formação como sujeito e à minha formação profissional. E, também, por acreditar, tal como Forbes, na importância da “invenção” em um mundo que deseja reduzir as padronizações. Assim sendo, como diz o autor: “nenhuma ação é assegurada em um justo saber, toda ação é arriscada e inclui a responsabilidade do sujeito” (FORBES, 2004, p. 2).

No processo de construção desta arriscada “ação de pesquisa”, por mais que “pontos obscuros”, “faltas” e “falhas” permaneçam, eu segui adiante... e talvez (!) tenha deixado pistas e novas motivações para minhas futuras pesquisas e para a de outros interessados nas questões aqui abordadas.

No caminho de realização desta pesquisa, verifiquei, pelas referências teóricas estudadas e pela vivência no campo empírico, a importância dos procedimentos educacionais mobilizarem os sujeitos para a construção dos seus saberes textuais para lidarem com a

diversidade de situações possíveis de serem vividas e realizarem práticas inclusivas.

Por meio dos procedimentos desenvolvidos na ação de formação que compôs o campo empírico desta pesquisa, verifiquei a possibilidade de esses procedimentos serem realizados respeitando-se estes princípios: **constituição do sujeito educador; respeito e valorização da singularidade dos sujeitos; construção da autonomia; realização de atividades educacionais articuladas a possíveis necessidades e características dos sujeitos e contextos vividos; articulação teoria e prática; construção de atitudes e de práticas construtivas, interdisciplinares, cooperativas, solidárias e de respeito mútuo.**

Observei, também, alguns efeitos que podem ter contribuído para a movimentação dos sujeitos para a construção de práticas inclusivas e, embora esse não tenha sido o foco específico de análise, pode indicar a continuidade para futuros estudos.

Acompanhar o cotidiano de práticas profissionais de alguns participantes, paralelamente, à sua frequência ao longo de um período em que esse frequenta as oficinas e, também, após o término desse período pode trazer alguns indícios sobre os efeitos que o trabalho de formação contínua pode desencadear na construção de práticas profissionais.

De toda forma, amparada por referências teóricas que sustentaram esta pesquisa, não tenho a expectativa de que um curso pode, por si mesmo, modificar os sujeitos envolvidos a curto prazo e se não houver o desejo desses para as mudanças.

Assim, uma função importante para aqueles que educam e a ser considerada nos procedimentos educacionais é a de se mobilizar o desejo dos educandos – e os seus próprios – para a realização de processos de formação construtivos, criativos, flexíveis e inclusivos.

Não posso finalizar este trabalho sem “contar” que a ação de formação contínua de educadores em serviço, desenvolvida no Centro Municipal de Educação Inclusiva da Prefeitura de Mauá, região do Grande ABC, as “OAEDIs: Oficinas de Apoio à Educação Inclusiva – construindo a inclusão social” continuaram a ser realizadas até o fim de 2008 e se pretende que essas atividades continuem em 2009, apesar das possíveis mudanças políticas e educacionais a ocorrer e das mudanças em sua estrutura e nos procedimentos que, todo ano, ocorrem em consequência do andamento do trabalho e das necessidades dos sujeitos envolvidos.

Em 2005, havia cento e oitenta e nove sujeitos que tiveram 75% de presença nesse

trabalho. Inicialmente, esse número parece pouco expressivo, diante da enorme quantidade de sujeitos envolvidos em ações educacionais; em 2006, havia quatrocentos e noventa e quatro; em 2007, setecentos e oitenta e nove; e quatrocentos e cinquenta, em 2008.

A estrutura de organização, nas dimensões políticas, administrativas e pedagógicas, possível para cada ano e os reflexos históricos vividos em favor da construção da Educação Inclusiva e Inclusão Social em Mauá – que não pode ser analisada aqui porque, também, seria material para um novo estudo – favoreceram com que mais sujeitos estivessem no movimento de formação com a intenção de virem a construir práticas inclusivas.

Apesar de os números, por si só, não expressarem qualidade, a ampliação do número de sujeitos envolvidos é um indício importante para se analisar a possibilidade de alcance da ação de formação estudada.

Os nove procedimentos eleitos como eixos de referência para organização e apresentação dos dados - **identificação de necessidades, planejamento, acolhimento, apresentação de temas e discussões específicas, análise de atividades e materiais, relato de experiências, retomada do encontro anterior, registro e avaliação** - são, ainda, eixos de referência no trabalho, porque são desencadeadores de movimentos e atividades diferentes e permitem a singularização do processo de formação.

Porém, apesar deles se manterem como referências, para contar quais são as mudanças que estão ocorrendo - ao longo dos anos na estrutura e nos procedimentos internos a eles - seria necessário uma nova pesquisa. Realizar ações de formação que tem como eixo de referência os sujeitos que dele participam faz com que as mudanças sejam intensas!

Constato que os princípios delineados ao longo desta pesquisa foram trazendo mais “confiança”, para que os procedimentos pudessem ter a flexibilidade necessária para estarem articulados àquilo que fizesse mais sentido para o contexto e os sujeitos envolvidos.

É necessário enfatizar, mais uma vez, a importância de que os procedimentos não sejam vistos como padrões fixos e desarticulados da realidade dos sujeitos que os integram.

Para finalizar, verifico que “Educação” e “Formação” são processos e não fim. Assim sendo, não é possível falarmos que a Educação e os trabalhos de formação são – ou serão um dia – inclusivos em seu todo, já que *o todo* e o fim não existem. Mas acredito – e, sobretudo, desejo! – na possibilidade de nos nossos fazeres cotidianos (no dia-após-dia) construirmos

práticas inclusivas, por mais complexo que esse processo seja.

Espero que a construção teórico-empírica desenvolvida nesta pesquisa e suas “faltas, falhas e inacabamentos” possam ser elementos para movimentar os sujeitos que entraram e entrarão em contato com ela, para que esses possam vir a construir suas práticas inclusivas.

6 REFERÊNCIAS

AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Cultural, 1997.

ALMEIDA, M. I. **O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional**. 1999. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

AMARAL, L. A. A. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe, 1995.

AMARAL, L. A. A. Diferenças, estigma e preconceito: o desafio da inclusão. In: KOHL, M. L.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p.233-248.

AMARO, D. G.; MACEDO, L. Da lógica da exclusão à lógica da inclusão: reflexão sobre uma estratégia de apoio à inclusão escolar. In: **Educação on-line**. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 13 de nov. 2002. 2001.

AMARO, D. G. **Indícios da aprendizagem de crianças com deficiência em escolas de educação infantil**: roteiro de observação no cotidiano escolar. 2004. 252f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

AMARO, D. G. **Educação inclusiva, aprendizagem e cotidiano escolar**. Coleção Psicologia e Educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.) Estratégias de ensinagem. In: _____. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2006. p. 67-100.

ANGELOTTI, A. P. **Inclusão nas escolas municipais de São Paulo**: um olhar dos professores. 2005. 107f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2005.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, ano XI, n. 21, p.160-173, mar. 2001.

BACHA, M. N. **A arte de formar**: o feminino, o infantil e o epistemológico. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Psicanálise e educação: laços refeitos.** 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BASTOS, M. B. **Inclusão escolar:** um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise. 2003. 125f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BASTOS, A. B. B. I. A. **A Construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan.** Petrópolis: Vozes, 2003.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMEL, R. C. R. C.; SEMEGHINI, I. (Orgs.). **Integrar/incluir:** desafio para a escola atual. São Paulo: FEUSP, 1998.

BELMONT, B.; VÉRILLON, A. **Diversité et handicap à l'école:** quelle pratiques éducatives pour tous? Paris: Centre Technique National d'Études et de Recherchers sur les Handicaps et les Inadaptations – CTNERHI; Institut National de Recherche Pédagogique - INRP, 2003.

BENETTON, M. J. **Trilhas associativas:** ampliando recursos na clínica da psicose. 2. ed. São Paulo: CETO (Centro de Estudos de Terapia Ocupacional);Diagrama & Texto, 1999.

_____. **Terapia ocupacional como instrumento nas ações de saúde mental.** 1994. 190f. Tese (Doutorado em Saúde Mental) – Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

BERALDO, P. B. **As percepções dos professores de escola pública sobre a inserção do aluno tido como deficiente mental em classes regulares de ensino.** 1999. 142f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

BLANCO, R.; DUK, C. A integração de alunos com necessidades especiais na América Latina e no Caribe: situação atual e perspectivas. In: MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: SENAC, 1997.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/eca01.htm>>. Acesso em: 21 out. 2003.

_____. Portaria nº 1794, de 1994). Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/eca01.htm>>. Acesso em: 21 out. 2003.

_____. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**. 11 de setembro de 2001. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/>>. Acesso em: 19 out. 2003.

_____. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 5 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/Internet/cf/Constituicao.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2003.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/>>. Acesso em 19 de out. de 2003.

_____. **Decreto nº 3.298**. 24 de outubro de 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/Ftp/legis/d3298.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2003.

_____. **Plano nacional de educação**. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2000. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/acs/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2003.

BREDARIOL, A. C. P. **Suporte ambiental para educação infantil inclusiva**. 2006. 180f.(+ anexos). Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

BRUNSTEIN, R. L. (Coord.). **Formação em serviço**: guia de apoio às ações do secretário da educação. São Paulo: CENPEC, 1997. v.9.

BUENO, J. G. Educação inclusiva e escolarização dos surdos. **Integração**, Brasília, DF, v.13, n.23, p.37-42, 2001.

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Educação on-line**. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/>>. Acesso em 15 de agosto 2002.

BUFFA, M. J. M. B. **A inclusão da criança deficiente auditiva no ensino regular**: uma visão do professor de classe comum. 2002. 87f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) - Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo, Bauru, 2002.

CAILLÉ, A. **Antropologia do dom**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 161f. (+anexos). Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CARLOTA, M. S. **A deficiência como fenômeno social**: categorias, rótulos e suas influências na estruturação conceitual e na ação do professor. Edição revisada. 176f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CARNEIRO, R. U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**. 2006. 186f. (+ anexos). Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

CARNEIRO, M. A. **O acesso de alunos com deficiência às escolas de classes comuns**: possibilidades e limitações. Petrópolis: Vozes, 2007.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro, WVA, 1998.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. A organização da prática pedagógica na proposta inclusiva. In: **Educação em Debate**: educação e conhecimento. Mauá, ano 3, n.2, p. 26-32, 2000.

_____. **Uma promessa de futuro**: aprendizagem para todos e por toda a vida. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. **Educação inclusiva com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CASTAMAN, A. S. **Educação inclusiva e a formação de professores**. Disponível em: http://www.seifai.edu.br/artigos/Ana_Sara_Castamann_Educacao.pdf. Acesso em: 29 set. 2007. [s.d.].

CASTRO, A. M. de. **A prática pedagógica dos professores de ciências e a inclusão do aluno com deficiência visual na escola pública**. 2002. 131f. (+anexos). Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

CINTRA, A. C. A.; GRINOVER, A. P.; DINAMARCO, C. R. **Teoria Geral do Processo**. 16 ed. São Paulo: Malheiros, 2000.

CHICON, J. F. **Inclusão na educação física escolar**: construindo caminhos. 2005. 423f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COLLARES, C. A. L.; MOYSES, M. A. A. Construindo o sucesso na escola: uma experiência de formação continuada com professores da rede pública. In: **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 36, p. 95-111, 1995.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos / Presidência da República, 2007.

CORDEIRO, C. A. C. **A educação inclusiva na perspectiva dos professores**: a ponta do iceberg. 2003. 158f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

COSTA, M. L. G. **Benefícios e entraves da inclusão escolar e social de crianças com dificuldades no processo de construção da linguagem**. 2002. 335f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

CROCHIK, J. L. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Robe, 1997.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DEMO, P. Pesquisa qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Revista Latino Americana de Enfermagem**. Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, abr. 1998.

DINIZ, M.; RAHME, M. Da educação especial à educação inclusiva. In: DINIZ, M.; VASCONCELOS, R. N. (Orgs.). **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores**. Belo Horizonte: Formato, 2004. p. 110-137.

DOWNING, J. E. **Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms**. Baltimore: Paul H. Publishing, 1996.

DUARTE, M. M. N. B. **Atendimento educacional público municipal a alunos com necessidades educacionais especiais em Mauá**: análise da evolução de 1997 a 2003. 2005. 198f. (+ anexos). Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

EDUCAÇÃO ON-LINE. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/>>. Acesso em: 13 nov. 2006.

ESTRELA, M. T.; LEITE, T.; MADUREIRA, I. Processos de identificação de necessidades: uma reflexão. In: **Revista de Educação**, São Paulo, v. 8, n. 1, p.29-47, 1999.

FALEIROS, M. H. S. **A inclusão de alunos com deficiência mental na perspectiva de suas professoras e produções acadêmicas**. 2001. 112f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

FERREIRA, T. Freud e o ato do ensino. In: LOPES, E. T. (Org.) **A psicanálise escuta a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.107-150.

FERREIRA, M. E. C. **O enigma da inclusão**: das intenções às práticas pedagógicas. 2002. 330f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 67-78.

FONSECA, V. Das tendências futuras da educação inclusiva. In: STOBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (Orgs.). **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: Edipucrs, 2003. p. 41-63.

FORBES, J. **Você quer o que você deseja?** São Paulo: Best Seller, 2003.

_____. Uma aprendizagem de desaprender – o entusiasmo da invenção. In: MRECH, L. M. (Org.) **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005. p. 159-179.

_____. A psicanálise do homem desbussolado: as reações ao futuro e o seu tratamento. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO MUNCIAL DE PSICANÁLISE, 4., ago. 2004. Disponível em: < <http://www.jorgeforbes.com.br/br/contents.asp?s=23&i=72>>. Acesso em: 24 set. 2007. a.

_____. A insustentável violência do ser pós-moderno. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 23 jul. 2006, caderno Aliás. Disponível em: <http://www.psicanaliselacanianana.com/estudos/a_insustentavel_violencia.html>. Acesso em: 24 set. 2007. b.

FRAGELLI, P. M. **A proposta política de um município para a inclusão escolar**: um tema, vários olhares. 2005. 178f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

FREUD, A. **Indroduccion al psicoanalisis para educadores**. 2. ed. Buenos Aires: Paidós, 1954.

_____. O 'estranho' (1919). In: _____. **Obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1969. p. 271-314.

_____. (1914). Sobre la psicologia del colegial. In: _____. **Obras completas**. Tradução Luis López Ballestros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973. tomo II, p. 1892-1984.

_____. (1925). Prefacio para um libro de August aichhorn. In: _____. **Obras completas**. Tradução Luis López Ballestros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973. tomo III, p. 3216-3217.

_____. (1929). El malestar em la cultura. In: _____. **Obras completas**. Tradução Luis López Ballestros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973. tomo III, p. 3017-3067.

_____. (1923). **O Ego e o id**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

FUSARI, J. C.; RIOS, T. A. Formação continuada dos professores do ensino. In: **Cadernos CEDES**. Campinas, n. 36, p. 37-45, 1995.

FUSARI, J. C. **Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação (SMESP)**. 1997. 200f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

GAMA, A. S. **Avaliação inclusiva de deficientes visuais nas escolas municipais de 1ª a 4ª séries das cidades de Campinas/SP e Recife/PE**. 1999. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

GARCIA, C. Psicanálise e educação. In: LOPES, E. T. (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autênci, 2001. p.11-34.

GARCIA, R. **O conhecimento em construção: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos**. Tradução Valério Campos: Porto Alegre: Artmed, 2002.

GARCEZ, L. **Da construção de uma ambiência inclusiva no espaço escolar**. 2004. 172f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.(Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

GIANELLI, M. I. **Atendimento pedagógico domiciliar: uma escuta para tecer laços**. 2004. 307f. Tese (Doutorado) - Faculdade de educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GIL, M. (Org.); REDE SACI. **Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

GINZBURG, C. **Mitos emblemas e sinais – morfologia e história**. Tradução Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-180. [s.d.].

GLAT, N.; MOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Disponível em:
<<http://www.unimep.br/fch/revcomunica/jun%202003/08.pdf>> Acesso em: 24 set. 2007. [s.d.].

GOFFREDO, V. L. F. S. **Como formar professores para uma educação inclusiva?** Disponível em:
http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos_Meios_RBC_RevAbr2004_Artigo_3.rtf. Acesso em: 24 set. 2007. [s.d.].

GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa**. País: Ediciones Aljibe, 1996.

GONÇALVES, A. K. S. **Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na educação infantil**. 2006. 136f. (+anexos). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GUIRADO, E. C. **Inclusão escolar de uma criança com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor: leitura piagetiana de um trabalho fisioterapêutico**. 2001. 128f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2001.

GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial / MEC, 2008.

HABERMAS, J. **A inclusão do outro**. São Paulo: Loyola, 2002.

INHELDER, B.; PIAGET, J. **Estratégias VIII**: procedimentos e estruturas. Arquivos Jean Piaget / Archives de Psychologie, 1979, 47, 161-176.

INHELDER, B.; CELLÉRIER, G. & Col. **O Desenrolar das descobertas nas crianças**: um estudo sobre as microgêneses cognitivas. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

INSTITUTO HOUAISS. **Dicionário eletrônico da língua portuguesa**. Versão 1.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KUPFER, M.C. M. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2000.

_____. **Freud e educação**: o mestre do impossível. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

LACADÉE, P. Lá onde estão as crianças, CIEN, o social no singular: CIEN e seus laboratórios – encontros e resultados. In: DOCUMENTO de Trabalho nº 1 para a jornada do dia 25 de abril de 1999. Belo Horizonte: Instituto do Campo Freudiano, 1999.

LEÃO, A. M. C. **O processo de inclusão**: a formação do professor e sua expectativa quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo. 2004. 131f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2004.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Loyola, 1998.

LIMA, M. A. M. S. L. **A Formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. 188f. (+anexos). Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2001.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LOPES, E. T. (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

MACEDO, L. **Sistemas simples e complexos**: algumas considerações. Manuscrito não publicado. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 1994.

_____. Fundamentos para uma educação inclusiva. **Psicologia da Educação**: revista do programa de estudos pós-graduados (PUC/SP), São Paulo, v.13, p. 29-51, 2001.

_____. **Ensaio pedagógico**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Estratégias e procedimentos para aprender e ensinar. In: **Revista Pátio**. Porto Alegre, n. 47 /ago., 2008.

MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática**: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, V. **Repercussões da proposta “educação inclusiva” a partir do discurso de professores de educação especial da rede pública estadual paulista**. 2003. 191f. (+ anexos). Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2003.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: SENAC, 1997.

_____. Educação de qualidade para todos: formando professores para a inclusão escolar. In: **Temas Sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v.7, n.40, p.44-48, set./out.1998.

_____. Por uma escola (de qualidade) para todos. In: ____ (Org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001. p.51-70.

_____. **Caminhos pedagógicos da inclusão**: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001. p. 223-240.

_____. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp). In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 79-93.

_____. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (Orgs.). **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: Edipucrs, 2003. p. 27-40.

_____. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo, 2006. p. 15-30.

MARINA, J. A. **Teoria da inteligência criadora**. Lisboa: Caminho, 1995.

MARQUES, L. P. **O professor de alunos com deficiência mental**: concepções e prática pedagógica. Juiz de Fora: UFJF, 2001.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Cadernos CEDES**. Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, mai./ago. 2004.

MAUÁ. **Textos produzidos no departamento de educação especial de 1997 a 2001**. Mauá: Departamento de Educação Especial do Município de Mauá, 2001a.

_____. **Planejamento integrado educação, cultura, esportes e lazer 2001-2002**. Mauá: Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esportes e Lazer, 2001b.

_____. **Oficina da educação especial para os professores da rede municipal de Mauá**. Mauá: Escola Municipal de Educação Especial de Mauá, 2002a.

_____. **Políticas públicas de educação da cidade de Mauá**. Mauá: Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esportes e Lazer, 2002b.

_____. **Relatório de avaliação das oficinas oferecidas à rede municipal de ensino de Mauá**. Mauá: Escola Municipal de Educação Especial de Mauá, 2002c.

_____. **Relatório de avaliação OAEDI – oficinas de apoio à educação inclusiva: construindo a inclusão social**. Mauá: Escola Municipal de Educação Especial de Mauá, 2003.

_____. **Relatório de avaliação OAEDI – oficinas de apoio à educação inclusiva: construindo a inclusão social**. Mauá: Escola Municipal de Educação Especial de Mauá, 2004.

_____. **Oficinas de apoio à educação inclusiva: construindo a inclusão social**. Mauá: Escola Municipal de Educação Especial de Mauá, 2005a.

_____. **Relatório de avaliação OAEDI – Oficinas de apoio à educação inclusiva: construindo a inclusão social**. Mauá: Escola Municipal de Educação Especial de Mauá, 2005b.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Inclusão e integração ou chaves da vida humana**. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/>>. Acesso em: 22 set. 2006.

MEDEIROS, W. A. **Representações de professores sobre educação especial diante da inclusão escolar do aluno com necessidades educativas especiais na escola comum**. 2002. 120f. Dissertação (Mestrado em Didática) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (Orgs.). **Escola inclusiva**. São Carlos: Edufscar, 2002. p.61-85.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Tradução Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MENDONÇA FILHO, J. B. **Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão.**

In: LOPES, E. T. (Org.). **A psicanálise escuta a educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.71-106.

MITSUMORI, N. M. **Matizes da educação inclusiva:** um diálogo psicanálise-educação. 2005. 208f. Tese (Doutorado) – Faculdade de educação da Universidade de São Paulo, 2005.

MITTLER, P. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Tradução Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, M. C. L. de. **A capacidade diagnóstica do professor de educação infantil:** um caminho para o conhecimento da terapia ocupacional. 2002. 117f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MRECH, L. M. Os desafios da educação especial, o plano nacional de educação e a universidade brasileira. In: **Educação On-line.** Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/>>. Acesso em: 13 nov. 2007. [1997].

_____. Os estereótipos e preconceitos dos professores à luz da educação inclusiva e da psicanálise. In: **Educação On-line.** Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/>>. Acesso em: 26 fev. 2005. [1998].

_____. Educação inclusiva: realidade ou utopia? In: **Educação On-line.** Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/>>. Acesso em: 13 ago. 2001. [1999a].

_____. O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. In: KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 1999b.

_____. **Psicanálise e educação:** novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999c.

_____. Faces e contrafaces: o diferente no escrito – uma leitura psicanalítica do livro – ensaio sobre a cegueira, de José Saramago. In: SIVA, S.; VIZIM, M. (Orgs.). **Educação especial:** múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura e Escrita do Brasil – ALB, 2001a. p. 111-130.

_____. **O mercado de saber, o real da educação e dos educadores e a escola como possibilidade.** 2001. 204f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001b.

_____. A formação de professores, a educação inclusiva e o lúdico: a construção de novos laços sociais. In: **Espaço Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 40-47, jul./dez., 2004.

_____. (Org.) **O impacto da psicanálise na educação.** São Paulo: Avercamp, 2005.

_____. O que é educação inclusiva? In: **Educação On-line.** Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/>>. Acesso em: 26 fev. 2005. [s.d., a].

_____. A formação dos docentes: quais competências para o ensino individualizado e a integração escolar da diversidade? In: **Educação On-line**. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/>>. Acesso em: 26 fev. 2005. [s.d.,b].

NUNES, C. S. **Os sentidos da formação contínua**: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. 2000. 155f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

OHCHR – OFFICE OF THE UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR HUMAN RIGHTS. **Declaração universal dos direitos humanos**. Disponível em: <<http://www.unhchr.ch/udhr/lang/por.htm>>. Acesso em: 04 set. 2007. 1948.

ORTIZ, L. G. **Capacitando professores de ensino fundamental em serviço para uma educação inclusiva**. 2003. 118f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2003.

PACHECO, J. **Caminhos para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PÁTIO: **REVISTA PEDAGÓGICA**. Porto Alegre, ano V, n. 20, fev./abril 2002.

PEREIRA, M. R. O relacional e seu avesso na ação do bom professor. In: LOPES, E. T. (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.151-194.

PIAGET, J. (1932). **O juízo moral na criança**. Tradução Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

_____. (1967). **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Tradução Francisco M. Guimarães. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**: volume I. São Paulo: Cortez, 2002. p. 33-92.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

PIERRUCI, A. F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: 34, 1998.

PLAISANCE, E. **Sobre a inclusão**: do moralismo à ética real. Palestra realizada na Secretaria do Estado de São Paulo, 30 julho 2004. Disponível em: <<http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/6.doc>>. Acesso em: 23 out. 2008.

POLANY, M. **The tacit dimension**. Gloucester: Peter Smith, 1993.

POSTIC, Marcel. **A relação pedagógica**. Tradução João Nunes Torráo. 2. ed. Coimbra: Coimbra, 1990.

PRIETO, R. G. Educação escolar para todos: um direito conquistado e não garantido. In: BAUMEL, R. C, R. C.; SEMEGHINI, I. (Orgs.). **Integrar / incluir**: desafio para a escola atual. São Paulo: FEUSP, 1998. p.129 – 148.

_____. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: SILVA, S; VIZIM, M. (Orgs.). **Políticas públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 125-151.

_____. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A.(Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

RIBEIRO, M. L. S. **O jogo como componente de formação inicial e continuada de educação especial**. 1998. 107f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto, 1999, p. 39-67.

ROSS, P. R. **Educação e exclusão**: um projeto de cidadania das pessoas com necessidades especiais. 2000. 387f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SAAD, S. N. **Preparando o caminho da inclusão**: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com síndrome de Down. 2002. 277f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SACALOSKI, M. **Inserção do aluno D. A. no ensino regular**: a comparação entre o desempenho dos alunos ouvintes e D. A. e a visão dos pais, professores e alunos. 2002. 192f. Tese (Doutorado) – Escola Paulista de Medicina da Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2002.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. In: **Psicologia em estudo**. Maringá, v. 10, n.2, p. 227-234, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>> Acesso em: 24 set. 2007.

SAINT-LAURENT, L. A educação de alunos com necessidades especiais. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: SENAC, 1997. p. 67-76.

SANTOS, M. T. C. T. Heterogeneidade como forma de cidadania: uma experiência da integração em rede pública. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: SENAC, 1997. p. 128-133.

_____. **O regular da escola regular**: desafios na/da construção de uma escola para todos. 2002. 190f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

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

_____. Lista de checagem de práticas inclusivas na sua escola. **Educação on-line**. (Textos traduzidos pelo autor). Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 25 ago. 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SÃO PAULO. Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo. **Constituição do estado de São Paulo**. 5 de outubro de 1989. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/juris/default.htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

SEMEGHINI, I. A escola inclusiva investe nas potencialidades do aluno: tópicos para a reflexão com a comunidade. In: BAUMEL, R. C, R. C.; SEMEGHINI, I. (Orgs.). **Integrar / incluir**: desafio para a escola atual. São Paulo: FEUSP, 1998. p. 13-32.

SEKKEL, M. C. **A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil**: relato e reflexão sobre uma experiência. 2003. 203f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, M.O.E. Crianças e jovens com necessidades educativas especiais: da assistência à integração e inclusão no sistema regular de ensino. In: BAUMEL, R. C, R. C.; SEMEGHINI, I. (Orgs.). **Integrar / incluir**: desafio para a escola atual. São Paulo: FEUSP, 1998. p. 53-66.

_____. **A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores**: um caminho para a integração escolar. 2000. 284f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, S. Educação especial: entre a técnica pedagógica e a política educacional. In: SIVA, S.; VIZIM, M. (Orgs.). **Educação especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura e Escrita do Brasil – ALB, 2001. p. 170-191.

SOARES, L. **Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais**. 2006. 286f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

SOUZA, N. F. **A prática pedagógica e as implicações na construção do conhecimento dos alunos com baixa visão: ensino regular**. 2002. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SOUZA, P. C. Prefácio In: KUPFER, M.C. M. **Freud e educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 2002.

SOUZA, M. C. C. C de. Os professores escutaram a psicanálise: mas quais foram os efeitos? In: MRECH, L. M. (Org.). In: **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005. p. 129-141.

SOUZA, V. M. Do treinamento à formação permanente – competência técnica ou compromisso político? In: _____. **Formação em serviço de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1956/2004)** – gênese, transformações e desafios. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. p. 100-145.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Arte Médica Sul, 1999. p. 21-66.

STOBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. **Educação especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

TAKATORI, M. **O brincar no cotidiano da criança com deficiência física: reflexões sobre a clínica da terapia ocupacional**. São Paulo: Atheneu, 2003.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações**. Tradução João Batista Kreuch. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução Francisco Pereira. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TEDESCO, S. **A construção do campo de conhecimento em terapia ocupacional: introdução e discussão de um percurso**. Casa da T.O. 12 de março de 2007. Disponível em: <www.casadatao.com.br/Imprimir.asp?ID=277> Acesso em: 17 de set.2008

TESARO, N. S. **Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia de pesquisa-ação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TORRES, R. M. Tendência da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. (Org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. PUCSP, 1998, p. 173-191.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIEÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, política e prática em educação especial. 10 de junho de 1994. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/>>. Acesso em 19 de out. 2003.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP. Sistema Integrado de Bibliotecas. **DEDALUS:** banco de dados bibliográficos. 1997. Disponível em: <<http://dedalus.usp.br:4500/ALEPH/POR/USP/USP/USP>>. Acesso em: 26 fev. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCAR. **Biblioteca digital de teses e dissertações da Universidade Federal de São Carlos.** 2004. Disponível em: <<http://www.bdt.d.ufscar.br/>> Acesso em 26 fev. 2007.

VALLS, Enric. **Os procedimentos educacionais:** aprendizagem, ensino e avaliação. Tradução Juan Acunã. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIANA, F. M. G. **Política da inclusão e a formação de professores.** 2005. 156f. (+anexos). Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

VITTA, F. C. F. **Cuidado e educação nas atividades do berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses.** 2004. 148f. (+anexos). Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

VIZIM, M. **Representações da deficiência no cotidiano escolar e suas implicações nas práticas pedagógicas.** 1997. 164f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. Educação inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade. In: VIZIM, M; SILVA, S. (Orgs.) **Políticas públicas:** educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p.49-71.

VOLTOLINI, R. **Educação inclusiva:** revolução ou reforma? Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/24_voltolini.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2008. [s.d.].

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.** 2004. 188f. (+anexos). Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2004.

WCEFA. **Declaração mundial sobre educação para todos:** 5 a 9 de março de 1990. Traduzida do original em inglês. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/>>. Acesso em 19 de out. 2003.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WERNECK, Claudia. **Sociedade inclusiva:** quem cabe no seu todos? Rio de Janeiro, W.V.A., 1999.

ANEXO 1 – Histórico sobre as ações de apoio à Educação Inclusiva e à Inclusão Social no Município de Mauá

No município de Mauá, situado na região do grande ABC de São Paulo, a Secretaria de Educação, Cultura e Esportes – a SMECE – firmou, a partir de 1997, os princípios de “democratização do acesso, condições para a permanência, gestão democrática, qualidade de ensino e valorização do profissional da educação” (MAUÁ, 2001a, p.376) como diretrizes gerais para as ações educacionais realizadas.

Esses princípios desencadearam uma série de reflexões e mudanças nas práticas relacionadas à Educação Especial no município e tais reflexões foram sustentadas pelo movimento mundial em favor de uma Educação e de uma Sociedade Inclusiva (AINSCOW, PORTER, WANG, 1997; BUENO, 2001; www.educacaoonline.pro.br; MENDES, 2002; MITTLER, 2003; MRECH, 1999a; [s.d., a]; SASSAKI, 1997; STAINBACK, STAINBACK, 1999; UNESCO, 1994), segundo documentos das OAEDIs (MAUÁ, 2001a, 2003a, 2005a)

Até 1997, tínhamos⁷⁷ experiências isoladas de alguns alunos com deficiência frequentando o ensino regular. Entretanto a maioria estudava na Escola de Educação Especial do Município, vinculada ao Departamento de Educação Especial⁷⁸ e que fora inaugurado em 1986, a partir de um movimento de pais que reivindicaram, perante a administração pública, um local para seus filhos estudarem e realizarem tratamentos. A população atendida por essa escola era basicamente composta por alunos considerados como “deficientes mentais leves ou moderados”, segundo a nomenclatura utilizada na época.

Em 1997, houve muita discussão sobre o modo como a instituição estava organizada – sob quais princípios e concepções –, além de estudos sobre as tendências mundiais em favor da escolarização com mais qualidade para as pessoas com deficiência. Terminamos o ano, identificando a necessidade de reorganização da nossa estrutura como instituição e das ações oferecidas.

A partir de 1998, estabelecemos como objetivo geral do Departamento de Educação Especial do Município a oferta de apoio para os alunos com deficiência, para suas famílias, para a escola e aos demais setores da sociedade. O objetivo era possibilitar a inclusão de pessoas com deficiência no contexto educacional e social, no qual vivem, com concretas possibilidades de desenvolvimento, de aprendizagem e de participação social. A partir desse ano, passamos a compreender a Educação Inclusiva como um processo, o qual, por seus objetivos, necessita da participação de todos para que fosse efetivamente construída a partir das ações cotidianas.

De 1998 até os dias atuais, pensamos, planejamos e mudamos nossas ações de apoio em função das avaliações realizadas. Nesse processo, é constante a tentativa de identificar, com a maior precisão possível, as necessidades daqueles a quem prestamos apoio.

⁷⁷ Ao falar do trabalho realizado na instituição que faz parte do campo empírico da pesquisa, em alguns momentos, utilizo a primeira pessoa do plural, para evidenciar meu envolvimento nesse processo, juntamente com os demais profissionais e a comunidade.

⁷⁸ Em 2003, o Departamento de Educação Especial passa a se chamar Centro Municipal de Educação Inclusiva “Cleberson da Silva”. A mudança do nome foi uma das medidas em favor do processo de nos constituirmos como um Centro de Apoio à Educação Inclusiva no Município.

Quando iniciamos, em 1998, as ações sistematizadas de apoio à educação inclusiva no município, entendíamos que a inclusão social era um processo em que todos os setores da sociedade deviam estar envolvidos e comprometidos. Nós, profissionais da Educação Especial, tínhamos o papel de não só estimular o desenvolvimento global da pessoa com deficiência, mas também, provocar e estimular o envolvimento de todos no processo para que ele ocorresse. (MAUÁ, 2001a)

A partir desses princípios, iniciamos a discussão sobre a ida de alguns adolescentes e adultos do nosso serviço para uma escola de suplência (para jovens e adultos do município). Para essa discussão, realizamos reuniões entre professores, técnicos e a coordenação da Educação Especial, professores e a coordenação daquela escola, com o objetivo de trocarmos algumas informações e conhecimentos. Tudo isso para que todos os envolvidos estivessem mais *seguros* quanto ao processo de inclusão (MAUÁ, 2001a).

Além dessas reuniões, foram realizados grupos com os alunos e suas famílias para discutir a proposta, identificar quais eram os aspectos que necessitavam ser trabalhados com os mesmos para que eles tivessem confiança de que a ida para um contexto regular de educação poderia ser favorável ao seu desenvolvimento e ao aprendizado. Os alunos e suas famílias nos falavam que uma de suas preocupações era o fato de acharem que os professores não estavam preparados para receber pessoas com deficiência. Após a ida desses alunos – número que foi progressivamente aumentando ao longo dos anos –, continuamos a realizar reuniões periódicas, não só com os professores que receberam os alunos com deficiência, mas também, com toda a equipe docente daquela escola até 1999.

Relato esse início de experiência do trabalho de apoio porque ela nos trouxe algumas importantes questões e percepções sobre o processo que desencadeou o trabalho de formação contínua em serviço, que é objeto desta pesquisa.

Nós, da equipe que oferecíamos este trabalho de apoio, achávamos que uma das necessidades dos professores era entender os princípios gerais de uma educação e de uma prática inclusiva – tal como estudamos e discutimos no processo interno vivido pela equipe, sobretudo, entre 1998 e 1999.

Entretanto, na interação com os professores, essa necessidade não se confirmava, pelo menos como aquela reivindicação inicial. Tentávamos ouvir o que os profissionais tinham a dizer, se queriam questionar as situações relacionadas à inclusão e compreendê-las e constatamos que as nossas necessidades de “formadores” não eram, necessariamente, as apresentadas pelas pessoas a quem pretendíamos prestar apoio. A despeito disso, nossas necessidades pareciam coerentes e as deles eram, na maioria das vezes, vistas por nós como movimentos de resistência. Assim sendo, como lidar com esses impasses?

Sem respostas pré-concebidas, percebíamos que a aproximação mais constante e o diálogo entre equipe da Educação Especial, profissionais das escolas, equipe de coordenação, supervisão e direção da SMECE nos dariam a possibilidade de realizar coletivamente a identificação das necessidades e a proposição de formas de abordá-las ao longo do processo de apoio. Tínhamos a intenção de identificar, com a maior precisão possível, as necessidades dos educadores, mas, ao longo do tempo, fomos verificando que elas pareciam “escorregar”, isto é, quando achávamos que tínhamos identificado a necessidade do outro e oferecíamos o que “supostamente” nos fora solicitado, no momento seguinte, a “necessidade” já era outra. Esse fato nos mobilizava constantemente a mudar o que oferecíamos e a refinar nossos processos de escuta sobre elas.

Em 1998, tivemos algumas reuniões com a assessoria, da coordenação, da supervisão da SMECE e com diretores das escolas municipais. A partir dessas reuniões, decidimos que, no município, a porta de entrada para a escolarização de todas as crianças de 0 a 7 anos com deficiência seria feita pela educação infantil, e não mais, pela Educação Especial.

Nessas reuniões, houve um consenso de que necessitaríamos realizar visitas e estar à disposição dos professores desses alunos, para apoiá-los em suas necessidades. Entre 1999 e 2000, tínhamos um calendário de visitas às escolas de alunos com deficiência, para conversarmos com os professores e dirigentes sobre temas que eles manifestassem como necessidade.

Por considerar que a Inclusão tem e pode ser um assunto que permeie todas as discussões e práticas ligadas à educação e que a tendência mundial é investimento na educação inclusiva, pelo fato de esta ser a proposta de ensino que valida o direito de cidadania das pessoas e investe no melhor desenvolvimento e aprendizado das pessoas com ou sem deficiência (MAUÁ, 2001b), participamos também – de 1999 a 2000 – das reuniões setoriais de dirigentes e supervisores das escolas de educação infantil do município, para que a equipe administrativa da escola pudesse se apropriar e lidar no cotidiano com os princípios para uma educação inclusiva.

Essas reuniões eram realizadas uma vez por semana com uma média de sete dirigentes, dois profissionais da equipe de apoio da Educação Especial, sob a coordenação de um supervisor da educação infantil e, esporadicamente, com a presença da assessora de educação infantil do município. Uma vez por mês, todos os subgrupos das reuniões setoriais juntavam-se e realizavam o que era chamado de reunião geral de dirigentes.

A partir das reuniões setoriais e gerais de dirigentes, identificamos a necessidade de nós, membros da equipe de apoio à educação especial, participarmos mensalmente das reuniões de HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo) de todas as unidades escolares, o que de fato aconteceu de 2000 a 2001.

O HTPC era considerado um horário de formação coletiva, a partir das discussões sobre o cotidiano vivido em cada escola e, por isso, consideramos bastante pertinente que as necessidades sobre educação especial e educação inclusiva permeassem todas as discussões realizadas naquele espaço. Os dirigentes das unidades educacionais expressavam-nos seu sentimento de que os professores precisavam da nossa presença física na escola, pois achavam que seria diferente se nós, que tínhamos mais experiência sobre inclusão, levássemos a discussão sobre o assunto, ao invés de eles, os diretores o fazerem “por tabela”.

Consideramos que esta solicitação expressava uma dificuldade de as equipes administrativas das escolas assumirem que a responsabilidade da discussão sobre necessidades advindas da participação de alunos com deficiência na unidade escolar era deles também, uma vez que esses alunos e as problemáticas trazidas pelos professores diziam respeito à administração geral das atividades pedagógicas da escola. Entretanto, nesse momento, consideramos que estava implícita nesta solicitação a necessidade de compartilharmos essa responsabilidade com os profissionais da escola, não porque tínhamos mais competência sobre o tema, mas porque poderíamos trabalhar em discussões de caráter

interdisciplinar, ouvir mais as necessidades diretas dos professores e conhecer mais de perto o cotidiano das escolas.⁷⁹

A avaliação – sempre realizada com todos os envolvidos nas propostas de ação – indicou a necessidade de as discussões sobre educação inclusiva serem mais focadas, e não somente, vinculadas aos HTPCs. Sentíamos que as questões trazidas pelos profissionais, sobretudo, sobre as necessidades das pessoas com deficiência e/ou princípios de uma educação inclusiva precisavam, naquele momento, de recortes específicos para discussão.

A partir da reflexão sobre o trabalho desenvolvido, as avaliações realizadas pelos envolvidos no processo – equipe da Educação Especial, professores, dirigentes da rede municipal, coordenação pedagógica da Secretaria de Educação – e as necessidades percebidas e apontadas por todos eles, consideramos de fundamental importância para continuidade e efetivação da proposta de Educação Inclusiva um apoio sistematizado e constante. E entendemos que esse apoio deve atuar na perspectiva da formação reflexiva, a partir das necessidades do cotidiano articuladas a conhecimentos teóricos, possibilitando a construção coletiva de um plano de trabalho sob a responsabilidade de todo o grupo envolvido, com o consequente encadeamento das ações.

E, a partir dessas considerações, a Equipe de Apoio da Educação Especial tem como proposta para 2002 a realização de oficinas organizadas em grupos de, no máximo, 25 professores ou dirigentes (inscritos conforme a disponibilidade para os horários oferecidos). Foram, então, realizadas oficinas mensalmente, com duração de uma hora e meia cada, em local previamente definido. Os objetivos desses encontros eram:

- Constituir-se um espaço de discussão e reflexão das necessidades específicas para o desenvolvimento da pessoa com deficiência ou distúrbios globais do desenvolvimento (D.G.D.s), referendadas pelo princípio da Inclusão Social;
- Oferecer informações sobre os aspectos físicos, mentais e psicológicos que estão presentes no desenvolvimento e influenciam no aprendizado das pessoas com as mais diversas deficiências, tais como: física, mental, auditiva, visual, múltiplas e transtornos globais do desenvolvimento;
- Possibilitar a troca de conhecimentos sobre as formas de interação com o meio que as pessoas com deficiência ou D.G.D.s podem ter, a partir de suas características.

Entendemos que a formação de grupos de professores/dirigentes para falar sobre os impasses e dificuldades vividas na relação professor-aluno e no cotidiano da escola pode constituir-se um espaço de revisão de valores que tem como intuito a mudança de conceitos e atitudes discriminatórias para atitudes que valorizem a diversidade humana. (MAUÁ, 2002a, p. 1-2)

Por esse motivo, em 2002, iniciamos oficinas de trabalho divididas em grupos de profissionais (professores e dirigentes foram convidados a participar). A partir de uma escolha dos participantes, os temas de interesse foram trabalhados. A escolha partiu de temas inicialmente propostos pela equipe de apoio para atender àquilo que mais frequentemente aparecia como demanda para discussão, a saber⁸⁰

⁷⁹ A respeito dessa experiência de trabalho, AMARO e MACEDO (www.educacaoonline.pro.br) escreveram um artigo em que refletem sobre a contribuição desse apoio.

⁸⁰ Foram estes: conceitos e nomenclaturas relacionados à educação especial e educação inclusiva; lugar social da pessoa com deficiência; educação para todos / educação inclusiva; caracterização das deficiências; “quem é

Considerando que a avaliação é um instrumento fundamental em qualquer processo de trabalho realizado, solicitamos no decorrer dos encontros (4º encontro) que os participantes realizassem uma avaliação livre sobre como estavam sentindo e avaliando a proposta realizada. A partir destas fizemos um levantamento dos dados apontados nestas avaliações, enfocando aspectos como: contribuições oferecidas, organização (estrutura e estratégia), envolvimento do grupo e propostas apresentadas pelo grupo”. [...] A partir destes dados, organizamos questões com o objetivo de aprofundar os aspectos levantados, pois entendemos que ao explicitá-los estamos identificando e refletindo simultaneamente sobre nosso desenvolvimento e aprendizagem. Assim, tratamos aqui da avaliação formativa, que considera que avaliar não é apenas coletar informações sobre o que se sabe ou não, mas sim um momento para que se possa visualizar e estabelecer relações entre aquilo que foi proposto durante o curso e aquilo que posso elaborar na minha realidade cotidiana.(MAUÁ, 2002c, p.1)

Apresento, na íntegra, dados da proposta de apoio e formação, porque considero que expressam princípios de como, ao longo do processo, tentávamos perceber e modificar as propostas de atuação em consequência dos indícios apontados.

Esse trabalho de apoio é realizado por meio de oficinas de formação e constitui uma das ações⁸¹ de formação em serviço da SMECE visando à construção de uma política educacional em favor da inclusão (Mauá, 2002b).

De 2002 a 2005, essas oficinas foram oferecidas, prioritariamente, nos horários de HTPCs, porque esse era o espaço sistematizado e formalmente destinado pela SMECE para formação em serviço. E tais oficinas sempre passaram, e ainda passam, por modificações em função das avaliações realizadas. As OAEDIs são realizadas até 2008.

Eis algumas das mudanças realizadas nas OAEDIs até 2005 - ano de estudo desta pesquisa:

- Progressiva ampliação da destinação dessas oficinas – todos os funcionários da Prefeitura de Mauá são convidados a participar, além dos coordenadores de 5ª a 8ª série das Escolas Estaduais do Município.⁸² Tal mudança ocorreu pela constatação de que, para respeitar e favorecer o princípio de que educação inclusiva e sociedade inclusiva são responsabilidade de todos, temos de oferecer um trabalho de formação em espaços públicos para todos os segmentos profissionais.
- os profissionais inscrevem-se voluntariamente nos diferentes módulos oferecidos. Cada um desses módulos apresenta temas desencadeadores

meu aluno” e roteiro de observação do aluno. Havia também possibilidade de o grupo sugerir outros temas que fossem do interesse deles.

⁸¹ Além de outras atividades em que se discutia explicitamente a questão da Educação Inclusiva, tais como palestras em Seminários de Educação, promovidos pelo município ou reuniões temáticas. A visita e o horário de agendamento entre os profissionais da Educação Especial e os profissionais da educação que necessitavam de alguma informação, discussão específica e troca de experiências, tem sido uma das ações desde o início da proposta de sistematizar as ações de apoio até os dias atuais.

⁸² O trabalho oferecido para a rede estadual é, na sua maioria, diferenciado devido à responsabilidade administrativa do Estado e do Município.

diferentes e foram sugeridos a partir das necessidades manifestas diretamente ou por indícios verificados pelos envolvidos no processo ao longo dos anos. As avaliações (MAUÁ, 2003b; 2004) realizadas indicam que a inscrição voluntária no módulo de interesse do participante favorece o seu envolvimento no trabalho.

- o caminho a ser seguido pelo grupo de trabalho constituído é estabelecido junto com o grupo e sua constante avaliação ao longo dos encontros. No primeiro encontro, ouvimos de cada participante qual era sua expectativa para o trabalho, apresentamos os objetivos iniciais pensados e, a partir da interação dos dois, elaboramos uma proposta de caminho para cada grupo específico. Entendemos que a construção coletiva é uma possibilidade valiosa para a identificação de necessidades e para a formulação de conteúdos e estratégias de trabalho para lidar com as mesmas.

O histórico das ações de apoio à Educação Inclusiva e à Inclusão Social no Município de Mauá e a realização das OAEDIs são as fontes de onde emergem as questões centrais desta pesquisa pela vivência da autora nesse processo.

ANEXO 2 – Formulário para perfil dos coordenadores

Perfil dos COORDENADORES das OAEDIs / 2005

<i>Dados Pessoais</i>	
Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino	
Idade: _____	
Local de nascimento (Estado): _____	
<i>Trajetória Formativa- Escolaridade</i>	
☐ Ensino médio	Curso: _____
☐ Ensino superior	☐ incompleto ☐ completo Curso: _____
☐ Pós-graduação	☐ incompleto ☐ completo
Curso: _____	
Você já participou de cursos / atividades de formação relacionadas à Educação Inclusiva/ Inclusão	
☐ sim ☐ não Qual(is)? _____	

<i>Atividade Profissional</i>	
Profissão: _____	
Cargo que ocupa atualmente na Prefeitura Municipal de Mauá/PMM: _____	

Regime na PMM: ☐ 20 horas ☐ 22 horas ☐ 25 horas ☐ 30 horas ☐ 40 horas	
Você participa do grupo de coordenação das OAEDI a quanto tempo? _____	
Em quais módulos já trabalhou? _____	
Você já participou de cursos / atividades de formação relacionadas à Educação Inclusiva/ Inclusão como coordenadora / palestrante / mediadora?	
☐ sim ☐ não Qual (is) _____	

Quais outras atividades profissionais você exerce atualmente: _____	

(complete respostas no verso, se necessário)

ANEXO 3 – Perfil dos coordenadores

	Nome	Sexo	Idade	Local Nasc.	Trajetória Formativa	Profissão	Cargo que ocupa	Regime PMM	Ações no CEMEI	Participação coordenação OAEDI?	Coordenação outras atividades	Outras atividades profissionais	Expectativa
1	Amanda	F	48a	São Paulo	Graduada em Psicologia Participação em Congresso Psicologia Escolar; Congresso de Leitura e Escrita; Congresso de Psicologia do Desenvolvimento	Psicóloga	Psicóloga	40h	Atendimentos específicos; atendimentos terapêuticos-educacionais e em grupos aos usuários do CEMEI; participação em equipe interdisciplinar do CEMEI; participação em grupo de profissionalização	Há 1 ano. Módulos I, II, V e VII	Sim. Congresso Psicologia Escolar e Congresso de Leitura e Escrita	Atendimento psicoterapêutico de adultos em consultório particular	Desenvolver habilidades em coordenação de grupos; exercitar capacidades de participação em equipe interdisciplinar e de elaboração e reflexão sobre o tema de formação profissional; poder contribuir na formação e crescimento dos participantes em termos de educação inclusiva; poder aprender, também, na troca com os participantes
2	Cristina	F	44a	São Paulo	Graduada em Fisioterapia; Mestre em Psicologia da Saúde Participação em palestras oferecidas pelo CEMEI/ SMEC e Encontros, Seminários, Simpósios e Congressos relacionados ao tema	Fisioterapeuta	Fisioterapeuta	20h	Atendimentos específicos em fisioterapia; atendimentos interdisciplinar (terapeuta / professor); OAEDI; Comissão de Princípios; Equipe de Apoio	Há 4 anos Módulos I, IV e V	Sim. OAEDI e Palestras em Universidades	Professora universitária no curso de Fisioterapia	conseguir despertar o interesse e o envolvimento dos participantes nas atividades; aprender novos conteúdos; refletir sobre minha prática; superar desafios (Exemplo: conseguir ouvir mais e falar menos)
3	Deigles	F	33a	São Paulo	Graduada em Terapia Ocupacional; especializada em Saúde Coletiva e Saúde Mental em Terapia Ocupacional; mestre em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano; doutoranda em Educação Participação em Encontros, Seminários, Simpósios e Congressos relacionados ao tema	Terapeuta Ocupacional	Terapeuta Ocupacional	30h	Atendimento as pessoas com deficiência nas atividades da rotina no CEMEI; organização e coordenação das OAEDI e outras atividades de formação a comunidade; acompanhamento aos usuários do CEMEI alunos de Escolas Regulares de Educação; participação nas reuniões da equipe de apoio, de princípios, geral e HTPCs no Cemei	Desde 2002 (4 anos) Todos os módulos	Sim. Apresentação de trabalhos e/ou participação em mesas-redondas e palestras em Encontros, Seminários, Simpósios e Congressos relacionados ao tema	Realização de Pesquisa de Doutorado	Poder colaborar para que os educadores se sintam mais seguros para desenvolverem práticas mais inclusivas de educação e atuação profissional

	Nome	Sexo	Idade	Local Nasc.	Trajetória Formativa	Profissão	Cargo que ocupa	Regime PMM	Ações no CEMEI	Participação coordenação OAEDI?	Coordenação outras atividades	Outras atividades profissionais	Expectativa
4	Silmara	F	41a	São Paulo	Graduada em Terapia Ocupacional	Terapeuta Ocupacional	Terapeuta Ocupacional	20h	Atendimento de usuários em grupo e individual em T.O.; atendimento em grupo com profissionais de áreas diferentes (Fono, Fisio, Psico); Acompanhamento de usuários que estudam na rede regular de ensino ou fazem atividades em outros locais (esporte, artes, etc); participação nos HTPCs do Cemei	Desde 2002, Módulos I, IV, V, VI	Não	Só trabalho no Cemei	Minha expectativa é de que os professores, a partir das discussões, se sintam mais confiantes e abertos para as questões da Educação Inclusiva e percebam que têm condições para trabalhar nessa perspectiva
5	Silvia	F	37a	São Paulo	Graduada em Fonoaudiologia; Mestre em Educação Participação em Seminários, Congressos e formação acadêmica formal – pós-graduação	Fonoaudióloga	Fonoaudióloga	20h	OAEDI; atendimentos específicos	Este é o primeiro ano	Sim. Palestras e aulas como convidada e apresentação de trabalhos	—	Pretendo aprender a coordenar as oficinas pois não participei do início das reflexões para concretização das oficinas e a acompanhei, nos bastidores, nos últimos 3 anos
6	Sofia	F	27a	São Paulo	Graduada em Psicologia	Psicóloga	Psicóloga	40h	Avaliação dos usuários para o ingresso no CEMEI; atendimentos interdisciplinares em grupo; participação em reuniões; visitas às escolas; OAEDI	Há 1 ano	Sim. Em Congressos, Simpósios	Nenhuma	Propiciar discussão sobre inclusão nos diversos setores da prefeitura e do município de Mauá
7	Sonia	F	49a	São Paulo	Graduada em Pedagogia com habilitação em Educação Especial; Pós-graduação em Violência Doméstica Especialização: Inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino – IPUSP/ Lugar de Vida/ Grupo Ponte	Professora	Professora	20h	Atendimento aos alunos e OAEDI	1º ano que participo	Não	Professora de ensino fundamental na rede estadual de ensino	Estou atuando em dois módulos diferentes e minha expectativa é de conseguir atingir a proposta, atender as expectativas dos participantes pois é a primeira vez que atuo como coordenadora das oficinas

	Nome	Sexo	Idade	Local Nasc.	Trajetória Formativa	Profissão	Cargo que ocupa	Regime PMM	Ações no CEMEI	Participação coordenação OAEDI?	Coordenação outras atividades	Outras atividades profissionais	Expectativa
8	Verônica	F	28a	São Paulo	Graduada em Fonoaudiologia; Mestre em Ciências	Fonoaudióloga	Fonoaudióloga	20h	Comissão de atendimentos de comunicação alternativa; HTPC; grupo alimentação; reunião de princípios e de equipe e OAEDI	Há um ano, módulos I, IV, V e VII	Sim. Palestras realizadas a professores no Cemei	Docente da Universidade Nove de Julho (Uninove) e fonoaudiologia domiciliar	Acredito que a escolha dos temas juntos aos participantes das OAEDI possa contribuir com o envolvimento dos mesmos nos trabalhos. Creio ainda que a discussão conjunta entre educadores e técnicos e entre os próprios educadores colabore com a inclusão consciente dos alunos inseridos nas escolas, ao mesmo tempo propiciando a abertura de novos horizontes inclusivos a alunos que ainda não possuem esse acesso
9	Vitória	F	48a	São Paulo	Graduada em Psicologia Participação em Seminários / Congressos e Palestras	Psicóloga	Psicóloga	20h	Atendimento em grupo e individual aos usuários do Cemei; OAEDI (mód. I, IV e V); participação nas reuniões da equipe de apoio, de princípios, geral e HTPC	Há 4 anos	Sim. Seminários e Semanas de Educação	Nenhuma	Minha expectativa com relação aos grupos da OAEDI é de que possamos (participantes e coordenadoras) aprender a conviver com a diversidade, encarando os desafios apresentados como motivadores para o crescimento e modificação de nós mesmos, do outro e do cotidiano

ANEXO 4 - Formulário para perfil dos participantes

Grupo: _____

Mód: _____

Perfil dos participantes das oficinas de apoio à educação inclusiva-OAEDI/2005

<i>Dados Pessoais</i>			
Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino			
Idade:			
Local de nascimento (Estado):			
<i>Trajetória Formativa- Escolaridade</i>			
☐ Não alfabetizado			
☐ Ensino fundamental ☐ incompleto ☐ completo			
☐ Ensino médio ☐ incompleto ☐ completo Curso:			
☐ Ensino superior ☐ incompleto ☐ completo Curso:			
<i>Atividade Profissional</i>			
Profissão:			
Cargo que ocupa atualmente na PMM:			
Regime na PMM: ☐ 20 horas ☐ 22 horas ☐ 25 horas ☐ 30 horas ☐ 40 horas			
Faixa etária com quem trabalha:			
☐ de 0 à 6 anos ☐ de 7 à 10 anos ☐ de 11 à 14 anos ☐ de 14 à 18 anos			
☐ acima de 18 anos ☐ outros: especificar qual - _____			
Você já frequentou as OAEDI anteriormente?			
☐ sim ☐ não Qual ano? _____ Em qual módulo? _____			
Você já frequentou ou frequenta outro curso relacionado à Educação Inclusiva/ Inclusão Social?			
☐ sim ☐ não Qual ? _____			
<i>Qual sua expectativa em relação ao trabalho a ser desenvolvido na OAEDI?</i> (responda no verso)			

ANEXO 5 - Perfil dos participantes Grupo 16

	Nome	Sexo	Idade	Local Nasc.	Trajetória Formativa	Profissão	Cargo que ocupa	Regime PMM	Faixa etária	Freqüentou OAEDI?	Freqüentou outro curso?	Expectativa
1	Cibele	Fem.	25	São Paulo /S.P.	Ensino médio – Técnica em nutrição	Técnica em nutrição	ADI	40h	0 a 6 anos	Sim. 2003/ mód. IV e 2004/ mód. II	Não	Conhecer um pouco sobre o histórico da inclusão no município
2	Elke	Fem.	47	Paraná	Magistério; Normal Superior	Professor PEB I Educação Infantil;	Professor I	22h	0 a 6 anos 7 a 10 anos acima de 18 anos Eja Fase I	Não	Não	Troca de vivências, experiências; Enriquecimento curricular
3	Flávia	Fem.	37	São Paulo	Ensino Superior Completo - Turismo	Professora Pré-escola	_____	40h	2 a e meses - integral	Sim - 2003	Sim ao longo desses 18 anos na Prefeitura Mauá	Ampliar meus conhecimentos e vivenciar com o grupo diferentes experiências, que cada um traga, proporcionando adaptações para o dia a dia do meu trabalho.
4	Flora	Fem.	41	Mauá / S.P.	Superior completo – Pedagogia/ Psicopedagogia	Professora I no Estado	Vice-diretora em escola estadual		7 a 10 anos	Não	CADE / S.P./ Orientações técnicas da Diretoria de Ensino realizadas pelo CEMEI	Atuo em uma escola da Rede Estadual como Vice-Diretora recente; porém atuei com P.C.P. durante cinco anos e esse período me fez perceber o quanto necessitamos de orientação para atendermos com mais qualidade nossos alunos com necessidades especiais. Acredito numa busca constante para sermos úteis ao próximo.
5	Mariana	Fem.	25	São Paulo / S.P.	Magistério e superior completo - letras			22h	0 a 6 anos	Não	Não	Aprender coisas que auxiliem em meu trabalho, principalmente a lidar melhor com as situações em que envolva a inclusão.
6	Regina	Fem.	34	Mauá / São Paulo	Ensino Superior Incompleto - Nutrição	Auxiliar de consultório dentário	Auxiliar de consultório dentário	40h	De 0 a ---- anos	Não	Não	Uma integração com os problemas de nossa sociedade, e no mundo de uma forma geral. Poder chegar a um consenso é muito importante para nos auxiliar no dia a dia e auxiliar o próximo. Discutir e tentar soluções para cada dificuldade. E com este curso dar oportunidades para aumentar mais e mais o interesse dos nossos governantes para melhorar sempre melhorar
7	Suzana	Fem.	30	Guaratinguetá / S.P.	Superior incompleto - pedagogia	Professora I	Professora contratada	40h	7 a 10 anos	Não	Não	Espero que possa me auxiliar quanto ao meu aluno que tem necessidades especiais
8	Tatiana	Fem.	42	R.S.	Magistério com especializ. Em Ed. Inf. e Pedagogia com pós em ed. infantil			40h	0 a 6 anos	Sim, 2003 – não lembra o Mód.	Não	Aumentar o meu conhecimento em relação a inclusão a fim de enriquecer o meu trabalho e aprender a lidar com as dificuldades que vierem a surgir pelo caminho.
9	Viviam	Fem.	45	São Paulo / S.P.	Superior completo – licenciatura em Matemática	Professora			14 a 18 anos	Não	Não	Não preencheu expectativa

OBS: Duas participantes deste grupo optaram por não participar da pesquisa. Por isso, seus dados não são apresentados.

ANEXO 6 – Perfil dos participantes Grupo 20

	Nome	Sexo	Idade	Local Nasc.	Trajetória Formativa	Profissão	Cargo que ocupa	Regime PMM	Faixa etária	Freqüentou OAEDI?	Freqüentou outro curso?	Expectativa
1	Alessandra	Fem.	20	Mauá / São Paulo	Ensino Médio Completo - Normal	Agente Comunitária de Saúde	ACS	40h	0 a 100	Não	Não	Aprender mais, crescer pessoalmente e profissionalmente, e poder ajudar as pessoas através do aprendizado da educação inclusiva
2	Andréia	Fem.	28	Mauá – S.P.	Ensino Superior Completo – Ed. Física	Professora	Professora rede estadual	Não preencheu	7 à 10	Não	Sim. Pós-graduação em Educação Especial	Ir em busca de conhecimento e convívio com o portador de necessidades especiais
3	Célia	Fem.	47	Paraná	Ensino Superior Completo - Pedagogia	Professora	Professora	20h	14 à 18	Sim. Não lembra o ano: cursos no início	Não	Compreender melhor a inclusão e quais as alternativas e possibilidades para realmente incluir um aluno com necessidades especiais. Discutir e participar desse processo difícil na sociedade atual
4	Cintia	Fem.	28	São Paulo	Ensino Superior Completo - Pedagogia	Professora	Professora	40h	0 à 6	Sim – 2004, mód. IV	Sim. Pós-graduação em Psicopedagogia	Uma relação mais concreta entre teoria e prática
5	Claudete	Fem.	49	Tupã – São Paulo	Ensino Médio Completo - Magistério	Não respondeu	ADI	40h	0 à 6	Não	Não	Minha expectativa é poder entender melhor sobre a educação inclusiva, e como trabalhar na inclusão
6	Érica	Fem.	20	São Paulo	Ensino Superior Incompleto - Letras	Professora	Professor I	40h	0 à 6	Sim – 2004, mód. IV	Não	Busca de conhecimento, melhor preparo para trabalho com alunos inclusos, entendendo por “incluso” aquele com qualquer tipo de diferença/especialidade. Utilizar este conhecimento, contextualizando-o posteriormente ou concomitantemente na prática
7	Joana	Fem.	24	São Paulo	Ensino Médio Completo	ADI	ADI	40h	0 à 6	Não	Não	Conhecer as atividades, e saber me relacionar com essas crianças e adultos, principalmente por não ter tido contato anteriormente
8	Mari	Fem.	36	São Paulo	Superior Completo – Médica Veterinária e Superior Incompleto - Psicologia	Médica Veterinária e graduanda em psicologia	Coordenadora de uma Unidade Básica de Saúde	Não respondeu	Não respondeu	Não	Não	Ampliar meus conhecimentos e técnicas para melhor me instrumentalizar para elaborar trabalhos com a comunidade
9	Marília	Fem.	30	São Caetano do Sul / S.P.	Ensino Médio Completo - Magistério	Professora	Não respondeu	22h	0 à 6	Não	Não	Eu espero que o curso me ajude a me relacionar com certas dificuldades, de algumas crianças. Ampliar o meu conhecimento etc.
10	Monize	Fem.	36	São Paulo	Ensino Médio Completo – Magistério e Ensino Superior Incompleto – Pedagogia	Professora	Professora de Desenvolvimento Infantil	22h	0 à 6	Não	Não	Aprender, socializar, idéias e práticas em relação ao tratar pessoas com necessidades especiais

	Nome	Sexo	Idade	Local Nasc.	Trajetória Formativa	Profissão	Cargo que ocupa	Regime PMM	Faixa etária	Frequêntou OAEDI?	Frequêntou outro curso?	Expectativa
11	Natália	Fem.	25	São Paulo	Ensino Superior Completo - Pedagogia	Professora	Professora II Especializada em D. M.	20h	Acima de 18	Não	Sim. Habilitação para o Ensino de D. M.	Aprender ações que contribuam para minha prática pedagógica em sala de aula
12	Neuza	Fem.	41	R.J.	Ensino Médio Completo - Magistério	Professora	Não respondeu	22h	0 à 6	Não	Não	Ampliar, ou melhor conhecer o trabalho relacionado a educação inclusiva, pois ainda não tive a oportunidade de vivenciar em sala de aula esta realidade
	Nome	Sexo	Idade	Local Nasc.	Trajetória Formativa	Profissão	Cargo que ocupa	Regime PMM	Faixa etária	Frequêntou OAEDI?	Frequêntou outro curso?	Expectativa
13	Noêmia	Fem.	39	Santa Clara do Oeste – São Paulo	Ensino Médio Completo - Magistério	Professora	Professora	40h	0 à 6	Sim – 2004, mód. IV	Não. Trabalhei por 17 meses na APAE Mauá, achei a experiência transformadora em minha vida. Estudei Libras por um 1 ano e 8 meses. Como professora eventual trabalhei com Ed. Esp. no Estado.	Adquirir conhecimento teórico para possibilitar a facilitação de uso na prática, pois embora não tendo até o momento uma criança de inclusão, mas sendo uma possibilidade por fazer parte da realidade na rede, posso vir a ter, ou mesmo auxiliar um colega que tenha.
14	Priscila	Fem.	32	São Paulo	Ensino Superior Incompleto - Pedagogia	ADI	ADI	40h	0 à 6	Não	Não	Pretendo ampliar minha criatividade, para construir novos brinquedos e jogos para crianças com algum tipo de deficiência
15	Reinaldo	Masc.	41	Brejo Santo / CE	Ensino Superior Completo - Pedagogia	Professor Coordenador	Não respondeu	40h	7 à 10	Não	Não	Para que eu (p) venha adquirir conhecimento, porque na escola que estou esse ano tem uma sala de recurso. E poder apóia as professoras que (esse) os alunos que foram incluso precisam de apoio maior e pode ajuda-lo quando precisar
16	Tânia	Fem.	42	S.C.S. / S.P.	Ensino Superior Completo - Pedagogia	Professora	Professora	20h	Acima de 18	Não	Sim. Libras mód. I e II	Aprimorar-me profissionalmente. Obter subsídios para lidar com a inclusão na prática para que ela não continue no rumo somente da “socialização” e sim da aprendizagem efetiva
17	Valquíria	Fem.	22	Santo André – S.P.	Ensino Superior Incompleto - Biologia	Não respondeu	Professor I	22h	0 à 6	Não	Não	Espero que o curso me dê base para o trabalho com inclusão na educação infantil
18	Vera	Fem.	39	Raul Soares / M.G.	Ensino Médio	Professora	Não respondeu	22h	0 à 6	Não	Não	Meu objetivo aqui é adquirir experiência na teoria e na prática. Buscar conhecimento para poder trabalhar com a inclusão

ANEXO 7 - Síntese do caminho percorrido pelos Grupos 16 e 20

	Grupo 16	Grupo 20
1º encontro	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Preenchimento do perfil dos participantes ➤ Apresentação da pesquisa de doutorado, solicitação de permissão do grupo para participação e discussão sobre a mesma ➤ Apresentação do grupo ➤ Breve histórico das ações relacionadas à Inclusão no município ➤ Apresentação da metodologia do trabalho, objetivos gerais e específicos ➤ Discussão sobre o caminho a ser percorrido por cada grupo: início deste - dinâmica ou documentário Rei Coragem (sugerido por Cibele) ➤ Leitura de texto para reflexão 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentação da proposta para o dia ➤ Preenchimento do perfil dos participantes ➤ Apresentação da pesquisa de doutorado, solicitação de permissão do grupo para participação e discussão sobre a mesma ➤ Apresentação do grupo ➤ Breve histórico das ações relacionadas à Inclusão no município ➤ Apresentação da metodologia do trabalho, objetivos gerais e específicos ➤ Leitura de texto para reflexão
2º encontro	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Projeção do documentário Rei Coragem e discussão sobre o mesmo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Divisão em dois grupos. Um fez a atividade de jogo da memória e o outro corre cotia. Em cada grupo tinham pessoas as realizando numa condição diferente da que habitualmente tem: ficar sem enxergar, sem mexer as mãos e pernas, apática, agitada e coordenar a atividade. Enquanto um grupo fazia o outro observava o que estava acontecendo pensando nas seguintes questões: ➤ Após a dinâmica iniciamos a discussão solicitando o grupo falasse sobre o que tinha achado de realizar aquela e quais aspectos foram significativos ➤ Para o próximo encontro o encaminhamento foi refazer uma ou as atividades em “câmera lenta” para que o grupo possa analisá-la detalhadamente e pensar adaptações e formas mais favoráveis de realizá-la.
3º encontro	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Retomada do que foi realizado no encontro anterior, objetivos e principais pontos discutidos ➤ grupo jogou “jogo da memória” sendo que três participantes participaram numa condição diferente da habitualmente: uma ficou sem enxergar, outra sem mexer as pernas e braços e outra ficou agitada durante a atividade. Objetivo: a partir da vivência, perceber as necessidades de cada pessoa, quais os conhecimentos e habilidades são necessários para participar da atividade, quais as necessidades de adaptação, quais estratégias, recursos e materiais podemos utilizar para que cada pessoa – com suas características físicas, psíquicas, mentais e culturais) possa participar e se beneficiar com o que está sendo realizado ➤ Discussão sobre a atividade realizada ➤ Discussão e proposição da sequência das atividades do grupo: confeccionar um jogo da memória e o Tangran 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Retomada da atividade realizada no encontro e do que ficou de significativo para o grupo ➤ Discutimos o que foi sendo colocado relacionando a atividade realizada com experiências pessoais dos participantes e referenciais teóricos sobre Educação Inclusiva ➤ Sinalizamos ao grupo que não havíamos feito o combinado no encontro anterior e o porque disso ter acontecido

	Grupo 16	Grupo 20
4º encontro	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Retomada da atividade do encontro anterior e as contribuições que a atividade proporcionou ➤ Divisão em dois grupo. A tarefa era discutir as questões propostas e construir um jogo de memória (um grupo) e tangram (o outro grupo) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Iniciamos retomando o que aconteceu na dinâmica do encontro anterior, avaliando e verificando em que medida e os benefícios - ou não - de se mudar o planejamento do que havia sido elaborado em função das necessidades do grupo ➤ Escolhemos uma atividade para o grupo realizar: Desenho coletivo. Tivemos uma pessoa que ficou sem enxergar, uma sem mexer as mãos e pernas, uma sem falar e uma coordenando a atividade ➤ Discutimos brevemente alguns aspectos percebidos durante a realização da atividade e ficamos de no próximo encontro analisá-la mais minuciosamente. Se o grupo quiser, poderemos assistir a filmagem sobre a atividade realizada
5º encontro	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Divisão em dois grupos para darem continuidade à tarefa iniciada no encontro anterior ➤ 15' finais, discussão sobre o que haviam achado de realizar a tarefa proposta 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Iniciamos com a discussão do calendário que necessita ser alterado em função de que na próxima data foi agendado atividades do Seminário de Educação. Verificamos a não possibilidade de reposição do dia e combinamos aumentar meia hora cada encontro restante ➤ Justificamos a saída da Marcia do grupo ➤ Projetamos parte da dinâmica do encontro anterior com o consentimento de todos os presentes. Não foi exibido todos porque tivemos problemas técnicos e o grupo achou que o exibido já era suficiente para a nossa discussão que foi realizada na sequência ➤ Combinamos a atividade do próximo encontro: apresentação e discussão a partir de materiais elaborados por outros grupos
6º encontro	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Divisão em dois grupos para terminarem à tarefa iniciada no 4º encontro ➤ Decisão conjunta da continuidade do trabalho: conhecer o material e as discussões realizadas por cada grupo: começamos pelo tangran 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Retomada dos aspectos significativos do último encontro ➤ Apresentação, exploração e experimentação de alguns materiais produzidos por outros grupos e discussão articulando com vivências pessoais/profissionais e princípios de inclusão ➤ Combinamos a dinâmica do próximo encontro: apresentar outros materiais e realizar avaliação coletiva e individual
7º encontro	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Divisão em dois grupos para terminarem à tarefa iniciada no 4º encontro ➤ Decisão conjunta da continuidade do trabalho: conhecer o material e as discussões realizadas por cada grupo: começamos pelo tangran 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Iniciaremos com a apresentação de alguns materiais ➤ Preenchimento de questionário de avaliação individual ➤ Apresentação do caminho percorrido pelo grupo ➤ Discussão coletiva sobre a avaliação e levantamento dos aspectos mais significativos que ficaram para cada um: reflexões realizadas

	Grupo 16	Grupo 20
8º encontro	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Retomada do que foi realizado no grupo anterior ➤ Socialização da experiência de quem pode construir atividades com seu grupo de trabalho ou experimentação de uma atividade pelo grupo ➤ Preenchimento da avaliação ➤ Discussões iniciais sobre a avaliação do grupo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Não realizado porque coincidiu com uma atividade proposta pela SMEC não prevista no calendário planejado no início do trabalho das OAEDI
9º encontro	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentação do caminho percorrido por cada grupo e principais reflexões realizadas ➤ Avaliação coletiva do trabalho realizado 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Não previsto. Isto é, era planejado com que cada grupo tivesse 8 encontros de 1h30 de duração cada

ANEXO 8 – Síntese das principais reflexões realizadas pelos Grupos 16 e 20

Grupo 16

- A mesma pessoa pode tornar-se mais eficiente e produtiva se está inserida num ambiente social em que há um nível de confiança e responsabilidade recíproca entre as pessoas
- Estímulo e condições para o desenvolvimento das capacidades são favorecidas por atitudes de interação e comunicação, de cooperação, autonomia e responsabilidade
- Criação de diversos tempos e espaços de vivências para os profissionais da educação em formação é necessário e importante para o desenvolvimento profissional
- As competências se desenvolvem em situação, por isso não devemos separar teoria da prática nos contextos de formação e atuação profissional
- A importância da observação, mas não do julgamento prévio
- Só a igualdade na diferença e a parceria são capazes de criar o novo
- A importância da observação detalhada para compreensão e descoberta de outras informações. Atentar para a diferença entre observar e ver. Ver, somente, pode não permitir valorizar os detalhes
- A deficiência não é um limitador prévio daquilo que podemos desenvolver
- A importância de termos tempo para observação dos alunos e realização de registros no nosso cotidiano, já que estes são necessários para o melhor desenvolvimento do trabalho
- Inclusão pressupõe com que lidemos com as dificuldades e não, as ignorar
- A importância de nos sentir mais seguras para lidar com a variedade de necessidades e contextos diversos em que estamos envolvidos

Grupo 20

- Importância de direcionar a criatividade para a realização de atividades para todas as pessoas
- A importância de estar bem atento a necessidade do outro, a forma como ele quer ser reconhecido e beneficiado como sujeito no seu contexto

- Como pode ser simples a realização de adaptações quando estamos atentos as necessidades dos outros
- Desenvolvermos a consciência de que pessoas com “necessidades especiais” tem que ser respeitadas nos seus direitos e espaços em que vive; respeito ao próximo
- Profissionalismo tem que vir antes da piedade
- A importância da disponibilidade de aprender algo novo
- O fato de estar em espaços de reflexão favorece com que, quando estamos nas ações cotidianas, possamos envolver as pessoas com quem convivemos nestas reflexões e as coloquemos em prática
- A importância de respeitar as possibilidades e as formas do outro em realizar as atividades, independente de sua característica e faixa etária
- O conhecimento aprendido é algo que se internaliza e que podemos usar de imediato ou não, mas que utilizaremos quando tivermos a necessidade
- A reflexão é movimento quando passa ser ação
- Apresentar possibilidades ao outro num processo educativo pode ser favorável, mas é importante ter espaço para o outro possa dizer o que para ele é importante

OBS: Estas sínteses foram realizadas – e registradas em power-point - concomitante a discussão desencadeada pelo procedimento de avaliação nos últimos dias dos grupos 16 e 20.

ANEXO 9 – Formulário para avaliação final

Avaliação OAEDI 2005

Módulo: _____ Grupo: _____

PARTE A

1. Assinale o número da alternativa que melhor expresse sua opinião sobre os itens relacionados abaixo.

1. Ruim 2. Regular 3. Bom 4. Ótimo

Como você avalia o módulo do qual você participou:

		1	2	3	4
A	Com relação aos temas trabalhados				
B	Com relação ao local de realização (CEMEI)				
C	Com relação à organização dos espaços				
D	Com relação à organização dos materiais				
E	Com relação às estratégias utilizadas				
F	Com relação aos recursos utilizados				
G	Com relação à carga horária total do módulo				
H	Com relação ao tempo de duração de cada encontro				
I	Com relação à periodicidade entre os encontros				
J	Com relação à atuação da coordenação destes módulos				
K	Com relação à participação do grupo				
L	Com relação a sua participação em termos de frequência				
M	Com relação a sua participação em termos de envolvimento no trabalho				
N	Com relação a sua participação em termos de aproveitamento				

2. Você gostaria de continuar participando das OAEDI no próximo ano? () Sim () Não

3. Neste mesmo módulo? () Sim () Não

4. Você frequentou o módulo que escolheu como 1ª opção () 2ª opção () 3ª opção () nenhuma ()

PARTE B

1. O que você aprendeu com a sua participação neste módulo?
2. O que facilitou o seu aproveitamento no trabalho desenvolvido?
3. Este trabalho correspondeu à sua expectativa? Sim? Não? Por quê?
4. Faça sugestões para a continuidade do trabalho nos próximos anos.

OBS: Responder parte B no verso desta folha

ANEXO 10 – Avaliação do Grupo 16

PARTE A									
1	Como você avalia o módulo do qual você participou:	Cibele	Elke	Flávia	Flora	Mariana	Regina	Suzana	Viviam
A	Com relação aos temas trabalhados	Ótimo	Ótimo	Bom	Ótimo	Ótimo	Ótimo	Bom	Ótimo
B	Com relação ao local de realização (CEMEI)	Ótimo	Ótimo	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Ótimo
C	Com relação à organização dos espaços	Ótimo	Bom	Bom	Bom	Ótimo	Ótimo	Bom	Ótimo
D	Com relação à organização dos materiais	Ótimo	Bom	Bom	Bom	Ótimo	Ótimo	Bom	Ótimo
E	Com relação às estratégias utilizadas	Bom	Bom	Bom	Ótimo	Ótimo	Ótimo	Bom	Ótimo
F	Com relação aos recursos utilizados	Ótimo	Sem resposta	Bom	Bom	Ótimo	Regular	Bom	Ótimo
G	Com relação à carga horária total do módulo	Regular	Regular	Bom	Regular	Bom	Regular	Bom	Ótimo
H	Com relação ao tempo de duração de cada encontro	Ótimo	Regular	Bom	Regular	Bom	Regular	Bom	Ótimo
I	Com relação à periodicidade entre os encontros	Regular	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Ótimo
J	Com relação à atuação da coordenação destes módulos	Ótimo	Ótimo	Bom	Ótimo	Ótimo	Ótimo	Bom	Ótimo
K	Com relação à participação do grupo	Ótimo	Bom	Ótimo	Ótimo	Ótimo	Ótimo	Bom	Ótimo
L	Com relação a sua participação em termos de frequência	Ótimo	Bom	Bom	Bom	Ótimo	Bom	Bom	Ótimo
M	Com relação a sua participação em termos de envolvimento no trabalho	Ótimo	Ótimo	Bom	Ótimo	Ótimo	Ótimo	Bom	Ótimo
N	Com relação a sua participação em termos de aproveitamento	Ótimo	Ótimo	Ótimo	Bo	Ótimo	Bom	Bom	Ótimo
2	Gostaria de continuar a participar?	Sim	Sim	Sim (com o mesmo grupo)	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim (com o mesmo grupo)
3	No mesmo módulo?	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
4	Freqüentou como qual opção?	2ª	1ª	1ª	1ª	1ª	1ª	Sem resposta	1ª

PARTE B						
Nome		1. O que aprendeu	2. O que facilitou	3. Correspondeu à expectativa	4. Contribuiu para o grupo	5. Sugestões
1	Cibele	Um pouco sobre como desenvolver atividades utilizando materiais alternativos pensando em alunos com necessidades especiais	As amplas discussões sobre os diferentes materiais e deficiências na sua utilização	Sim. Esperava sair com algum conhecimento sobre como pensar em atividades para alunos com necessidades especiais e consegui esse objetivo.	Atualmente não tenho contato direto com alunos com necessidades especiais, então, não tenho parâmetros para avaliar. Mas alguns dos materiais apresentados posso confeccioná-los com todos	Que continue com os módulos e todas as oficinas. Aumentar a periodicidade dos encontros.
2	Elke	O quanto é importante o olhar, o não julgar	O como e quanto pode ser feito	Sim. Principalmente pela troca de experiências	Que tudo é possível quando se realiza e se faz por amor, respeito e “humanidade”	Permitir troca de experiências, pois acredito que nos enriquece muito e foi o que ocorreu neste módulo. Observar os alunos usando os materiais confeccionados pelo grupo.
3	Flavia	Foi muito enriquecedor para mim. Principalmente, por Ter participantes que trabalham em outras áreas	Principalmente no entendimento cada vez maior que cada um é um e precisamos Ter muita perseverança	Sim. Foi além do que esperava pela contribuição das amigas que trabalham em áreas diferentes de ensino	Não. Não houve socialização em momento algum	Maior número de encontros e com tempo maior de duração de horas no dia
4	Flora	O curso traz orientações quanto a utilização de materiais e suas adaptações	Encontrar outros profissionais, ouvi-los e perceber que temos os mesmos anseios, dificuldades; a troca é sempre valida	Quanto a minha expectativa em relação a esse trabalho, como relatei de início; a busca deve ser uma característica constante em profissionais, não só da educação, como também em outros setores. A educação inclusiva começou a ocupar um espaço muito grande; é importante essa procura	Estar freqüentando a OAEDI, me permitiu momentos para ação – reflexão – ação. Enquanto observava atividades dos outros grupos e mesmo enquanto pude experimentar novas situações; senti que posso colaborar muito com o próximo	Análise de situações reais (filmadas); maior carga horária; Frequência em atividades vivenciadas e relatadas ao grupo.

PARTE B						
Nome		1. O que aprendeu	2. O que facilitou	3. Correspondeu à expectativa	4. Contribuiu para o grupo	5. Sugestões
5	Mariana	Aprendi que é sempre necessário preparar e saber o que quer que os alunos aprendam, ou seja, ao trabalhar com jogos, devo saber o que eles irão proporcionar de conhecimento aos alunos para poder fazer as adaptações necessárias	Acredito que a vontade de aprender e o entrosamento do grupo, pois além de aprender com a capacitadora aprendemos com as outras participantes	Sim. Porque nos primeiros encontros já comecei a Ter respostas que me intrigavam	Contribuiu muito pois o que aprendi aqui procurei socializar com as outras amigas e também coloquei em prática com os meus alunos	Continuar com o mesmo grupo. Um número maior de encontros. Testar com os alunos da unidade os materiais produzidos.
6	Regina	Aprendi que todos somos humanos independente de qualquer problema	A interpretar melhor os pacientes e seus familiares, dando até sugestões para melhorarem seu dia-a-dia	Sim. Superou, pois tem muito mais conteúdo que o tema indica	Sim, porque a todo momento estamos lidando com pessoas, algumas com problemas visíveis e outras não	Colher experiências das pessoas e discutir com o grupo, tendo uma orientação de uma profissional, ajudando-nos a conduzir as situações mais inusitadas que possa aparecer seja ela qual for
7	Suzana	Não respondeu parte B				
8	Tatiana	Que tudo é possível, desde que haja força de vontade, perseverança e compromisso. E o principal Ter fé em Deus e em si mesmo (acreditar)	O envolvimento de todos, o compromisso, a disponibilidade, a boa vontade, a simpatia, o alto- astral	Sim, porque hoje vejo com mais tranquilidade a criação e a elaboração dos materiais que podem ser confeccionados	Ainda não, pois não estamos nos encontrando devido aos vários cursos	Que os cursos continuem melhorando. Sugestão: que recebamos uma parte escrita durante o curso com as explicações e conclusões.
9	Viviam	estava presente no dia em que foi realizada a avaliação, a preencheu e chegou a ler trechos da mesma no último encontro. Entretanto, não foi encontrado o seus formulário de avaliação preenchido na pasta do grupo por ocasião do levantamentos dos materiais para a análise.				
Participante que não autorizou sua participação na pesquisa						

ANEXO 11 – Avaliação do Grupo 20

PARTE A									
1	Como você avalia o módulo do qual você participou:	Alessandra	Cintia	Joana	Mari	Monize	Noêmia	Priscila	Vera
A	Com relação aos temas trabalhados	Ótimo	Ótimo	Bom	Ótimo	Ótimo	Ótimo	Bom	Bom
B	Com relação ao local de realização (CEMEI)	Ótimo	Ótimo	Bom	Bom	Bom	Ótimo	Bom	Bom
C	Com relação à organização dos espaços	Ótimo	Ótimo	Bom	Bom	Bom	Ótimo	Ótimo	Bom
D	Com relação à organização dos materiais	Bom	Ótimo	Bom	Bom	Bom	Ótimo	Ótimo	Bom
E	Com relação às estratégias utilizadas	Ótimo	Ótimo	Bom	Bom	Ótimo	Ótimo	Ótimo	Bom
F	Com relação aos recursos utilizados	Ótimo	Ótimo	Bom	Bom	Bom	Ótimo	Ótimo	Bom
G	Com relação à carga horária total do módulo	Bom	Regular	Bom	Bom	Bom	Bom	Regular	Bom
H	Com relação ao tempo de duração de cada encontro	Ótimo	Regular	Bom	Bom	Bom	Bom	Regular	Bom
I	Com relação à periodicidade entre os encontros	Ótimo	Regular	Regular	Regular	Bom	Bom	Regular	Ótimo
J	Com relação à atuação da coordenação destes módulos	Ótimo	Ótimo	Bom	Bom	Ótimo	Ótimo	Bom	Ótimo
K	Com relação à participação do grupo	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom
L	Com relação a sua participação em termos de frequência	Bom	Bom	Bom	Bom	Bom	Ótimo	Bom	Bom
M	Com relação a sua participação em termos de envolvimento no trabalho	Ótimo	Ótimo	Bom	Bom	Bom	Ótimo	Bom	Bom
N	Com relação a sua participação em termos de aproveitamento	Ótimo	Ótimo	Bom	Bom	Bom	Ótimo	Ótimo	Bom
2	Gostaria de continuar a participar?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
3	No mesmo módulo?	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sem Resposta
4	Freqüentou como qual opção?	1ª	1ª	1ª	3ª	1ª	1ª	1ª	1ª

PARTE B						
Nome		1. O que aprendeu	2. O que facilitou	3. Correspondeu à expectativa	4. Contribuiu para o grupo	5. Sugestões
1	Alessandra	Que a muito o que aprender sobre o ser humano e que cada um tem a sua deficiência. Somos leigos em assuntos diferentes	Comunicação. Ter alguém na família que tenha deficiência e as diferentes opiniões, que não deixaram o grupo cansativo	Sim. Não imaginava a preocupação que existia com essas pessoas especiais. Cresci muito pessoalmente e profissionalmente	Sim. Trabalho com pessoas “normais”, quero dizer, que não tem deficiência, não saberia como lidar com um caso desse se o acontecesse. Mesmo não sabendo tudo, agora já tenho um pouco de amplitude em minha mente sobre esse assunto. Posso ajudar as pessoas e me ajudar	Poderíamos ver as pessoas usando os objetos adaptados. Seria muito interessante, quem sabe visualizaríamos algo novo, através dessa visão
2	Cintia	<p>Quando iniciei a oficina, trouxe comigo uma dúvida que me acompanhava desde que começou-se a falar sobre “inclusão” na escola “normal”. Como agir com as crianças portadoras de necessidades especiais, quando estas não puderem ou não conseguirem participar das atividades com o restante do grupo? Muitas vezes ouvi a resposta de que deveria adaptar as atividades para que todos pudessem participar igualmente... Mas bem sabemos que não é possível adaptar todas as atividades o tempo todo...</p> <p>Então, privar o grupo de realizar algumas atividades para não decepcionar o aluno portador de necessidades especiais?</p> <p>A dinâmica da oficina onde realizamos trocas de experiências e a competência teórica-prática da coordenadora do grupo, me trouxe essa resposta...</p> <p>O aluno portador de necessidades especiais deverá ter a consciência de suas limitações, assim, como todos os seres humanos. O sentimento de “pena” não poderá fazer parte de nossa conduta enquanto educadores ou mesmo enquanto cidadãos.</p> <p>Uma atitude bastante coerente com essa prática que respeita o aluno é questioná-lo sobre sua opinião a respeito de querer ou não participar da atividade proposta e como podemos fazer para que o mesmo participe de acordo com suas possibilidades.</p> <p>Espero participar no próximo ano de uma oficina que tenha a mesma dinâmica e com coordenadores com a mesma competência teórica e prática...</p> <p>A oficina contribuiu para meu trabalho não somente com os alunos portadores de necessidades especiais mas, principalmente, por me levar a refletir que todos nós temos limitações e possibilidades e que estas devem ser respeitadas, para aprendermos a respeitar...</p>				
3	Joana	Aprendi que os materiais para adaptação podem ser muito simples, e que só é preciso um pouco de dedicação e percepção da necessidade e que qualquer pessoa possa utilizar	As discussões e troca de experiências, que como nunca tive contato, existe “um medo” em não saber como se comportar; e a gente perceber que na prática tudo se transforma quando começa a viver a experiência	Sim. E continua a aguçar a curiosidade de, por exemplo, saber como foram os outros grupos, e outros temas	Sim, porque nossos recursos também são limitados, e podemos criar para todos.	Quero sugerir que os intervalos entre um e outro encontro sejam menores

PARTE B						
	Nome	1. O que aprendeu	2. O que facilitou	3. Correspondeu à expectativa	4. Contribuiu para o grupo	5. Sugestões
4	Mari	Apreendi a direcionar minha criatividade, de tal modo a “construir” possibilidades concretas para integração das pessoas (com ou sem necessidades especiais), além de rever meus conceitos ouvindo opiniões de pessoas (colegas) que viam aspectos diferentes de uma situação dada. Foi um período bastante profícuo para mim intelectualmente e humanamente	Minha pré-disposição em abrir-me para o novo sem restrições prévias	Na verdade superou. Pois além de Ter atingido meu objetivo de ampliar meus conhecimento e poder atuar melhor junto à comunidade o conhecimento não se restringiu à elaboração / confecção de material adaptado	Infelizmente não pude fazer essa avaliação pois não faço mais parte do quadro de funcionários da PMM (Prefeitura Municipal de Mauá). Entretanto, pelo conteúdo adquirido, com certeza, colabora em acréscimo para qualquer equipe de trabalho	Gostaria que houvesse continuação desse módulo em formato de “workshop” (conteúdos teóricos conjuntamente com parte teórica), apresentação (pode ser através de vídeo) de atividades desenvolvidas com pessoas com necessidades especiais. As necessidades especiais, como não faz parte do meu dia-a-dia, acabou ficando muito abstrato, sendo que “fingir” uma necessidade especial não dá a mesma vivência que o contato real.
5	Monize	Muito, mas principalmente estar atento antes de qualquer coisa a necessidade do outro, a sua forma de querer, de ser e estar neste mundo como ser “sujeito”	Foram encontros de várias descobertas, “informações”, mas principalmente de reflexão. As coordenadoras, sobretudo a Deigles que encaminhou muito bem as atividades com conhecimento teórico e prático sobre o tema	Sim, superou, pois não pensei que fosse possível pensar em “pequenos”, “grandes” detalhes, com o objetivo de ampliar a inserção das pessoas com necessidades especiais a vida social	Por enquanto, não, pois não tivemos tempo para discutir sobre tal tema nas ocasiões de reuniões até o momento	Sugestão: encaminhar um grupo (já formado ou não) na construção de pesquisas voltadas a trabalhos de conscientização nas escolas estaduais, municipais, públicas e privadas. Conscientização de ações de fatos inclusivas aos portadores de necessidades especiais. Por meio de palestras, fóruns, materiais didáticos, etc...

PARTE B						
Nome		1. O que aprendeu	2. O que facilitou	3. Correspondeu à expectativa	4. Contribuiu para o grupo	5. Sugestões
6	Noêmia	Apreendi que o profissionalismo deve vir “antes” da piedade, pois muitas vezes tendo pena de alguém sendo ele deficiente ou não, você acaba por “neglicenciá-lo”	A dinâmica utilizada pela coordenação possibilitou um maior envolvimento, tendo em vista principalmente seu embasamento prático e teórico, despertando assim maior confiança em relação ao seu trabalho e ao aprendizado que oferece	Tenho plena convicção de que meu tempo foi muito bem investido, pois em nenhum momento deixei minha casa pela obrigação, mas pelo <u>prazer</u> com o <u>aprender</u> em todas as situações e isso nos é oportunizado	Tive a oportunidade de estar diretamente ligada a crianças especiais, alunas de outras colegas na Unidade de Trabalho, e mesmo vivenciar situações entre as colegas e suas crianças, e seguramente, minha postura foi mais segura e consciente do que provavelmente seria em outros momentos	Sugiro que seja dada sequência realmente, para evitar a repetitividade e a mesmice, tornando desinteressante o curso
7	Priscila	Que podemos, sim, adaptar vários objetos e pensar muito o que o outro gostaria ou não que fosse adaptado	Os trabalhos prontos de outros grupos, pois aumentou a nossa criatividade e vontade de efetuar o trabalho	Não, pois ficou faltando a parte em cada um de nós para a sua adaptação	Não, pois ainda não temos no nosso grupo de trabalho, de Auxiliares no desenvolvimento infantil, uma criança que necessite destas adaptações	Poderia até ser um número de horas menor, mas com mais frequência. No mínimo duas aulas dessa por semana para não perder “o fio da meada”, e não termos que toda hora, estar recapitulando
8	Vera	Apreendi como trabalhar com inclusão na sala de aula, pois não tinha experiência nenhuma como havia falado no meu primeiro dia	Que agora já tenho uma experiência, ou seja, uma noção	Sim, tenho certeza	Não. Na minha sala não tem nenhuma criança com a necessidade especial	Foi legal trabalhar com dinâmica e: - vivenciar a prática; ver as crianças na sala de aula fazendo atividades

ANEXO 12 – Estatística de participação dos Grupos acompanhados na pesquisa

Grupo 16

Participantes	Quantidade
Inscritos	21
Preencheram Perfil participantes	13
Em nenhum encontro	8
Em 1 encontro	2
Em 2 encontros	0
Em 3 encontros	0
Em 4 encontros	0
Em 5 encontros	1
Em 6 encontros	4
Em 7 encontros	3
Em 8 encontros	2
Em 9 encontros	1
Que optaram em não participar da pesquisa	2
Aceitaram participar da pesquisa	11

Grupo 20

Participantes	Quantidade
Inscritos	24
Preencheram Perfil Participantes	18
Em nenhum encontro	6
Em 1 encontro	3
Em 2 encontros	1
Em 3 encontros	2
Em 4 encontros	2
Em 5 encontros	2
Em 6 encontros	4
Em 7 encontros	4
Que optaram em não participar da pesquisa	0
Aceitaram participar da pesquisa	18

**ANEXO 13 – Autorização para realização de pesquisa acadêmica –
Presidente de comissão de pós-graduação para Secretária Municipal**

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA

À Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes – SMECE/ Prefeitura do Município de Mauá

Eu, Professor Antonio Joaquim Severino, presidente da Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, venho através desta declarar ciência e solicitar a autorização para realização da pesquisa de campo da aluna Deigles Giacomelli Amaro ser desenvolvida sobre o programa de formação em serviço para educadores orientado para uma prática inclusiva oferecido no CEMEI – Centro Municipal de Educação Inclusiva “Cleber da Silva” / SMECE - através das *OAEDI - Oficinas de Apoio à Educação Inclusiva: construindo a inclusão social*.

A referida pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Doutorado na área de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares desta faculdade, sob a orientação da Professora Leny Magalhães Mrech.

Atenciosamente,

Prof. Antonio Joaquim Severino
Presidente da Comissão de Pós-graduação

São Paulo, 20 de março de 2005

**ANEXO 14 – Autorização para realização de pesquisa acadêmica –
Pesquisadora para Secretária Municipal**

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA

À Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes – SMECE/ Prefeitura do Município de Mauá

Eu, Deigles Giacomelli Amaro, terapeuta ocupacional, aluna regularmente matriculada no programa de doutorado em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, venho através desta solicitar autorização para realização de pesquisa acadêmica orientada pela Professora Leny Magalhães Mrech. Esta tem como objetivo analisar os procedimentos utilizados no programa de formação em serviço para educadores orientado para uma prática inclusiva oferecido no CEMEI – Centro Municipal de Educação Inclusiva “Cleber da Silva” / SMECE - através das *OAEDI - Oficinas de Apoio à Educação Inclusiva: construindo a inclusão social*.

Coloco-me a disposição para eventuais esclarecimentos e divulgação dos dados obtidos durante todas as fases da pesquisa.

Atenciosamente,

Deigles Giacomelli Amaro

R.G. 16.779.918-6

Mauá, 19 de março de 2005

ANEXO 15 – Termo de acordo para colaboração em pesquisa acadêmica

TERMO DE ACORDO PARA COLABORAÇÃO EM PESQUISA ACADÊMICA

Eu, Deigles Giacomelli Amaro, R. G. nº 16779918-6, terapeuta ocupacional e pós-graduanda em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, doravante chamada pesquisadora, de um lado, e _____, R. G. nº _____, de outro lado, doravante chamado (a) de colaborador, firmam o presente ajuste de participação em pesquisa acadêmica, fazendo-o nos seguintes termos:

1. O colaborador concorda expressamente em participar da pesquisa **“Formação de educadores para uma prática inclusiva: estudo sobre uma proposta de intervenção”**, sob responsabilidade da pesquisadora e sob orientação da Professora Leny Magalhães Mrech.
2. O colaborador está ciente de que a pesquisa tem por objetivo analisar os procedimentos utilizados no programa de formação em serviço para educadores oferecido no Centro Municipal de Educação Inclusiva “Cleber da Silva” – CEMEI: *OAEDI – Oficinas de Apoio à Educação Inclusiva: construindo a inclusão social*, do qual você participa como coordenador ou aluno.
3. Pelo presente instrumento o colaborador dá seu pleno consentimento para que suas manifestações nas reuniões de planejamento e / ou ao longo dos encontros nas OEADI, questionários e eventuais entrevistas concedidas, registros escritos, gravados ou filmados sejam utilizados como material de análise na referida pesquisa.
4. A pesquisadora se compromete a não identificar, direta ou indiretamente, a pessoa do colaborador, abstendo-se de mencionar no produto ou na divulgação da pesquisa nomes, apelidos, datas de nascimento ou outras informações que permitam individualizar o colaborador.
5. A pesquisadora se compromete a cientificar o colaborador, sempre que por ele solicitado, dos resultados da pesquisa e do uso dado ao material por ele fornecido.
6. A pesquisadora se compromete a responder a qualquer pergunta ou esclarecer o colaborador de qualquer dúvida relacionada à pesquisa;
7. É direito do colaborador não ser forçado a responder a quaisquer perguntas que não deseje ou julgue prejudiciais à sua integridade pessoal e moral;
8. O colaborador pode, de forma unilateral e sem necessidade de motivação, retirar a qualquer tempo seu consentimento de uso do material por ele disponibilizado para a pesquisadora, assim como, nas mesmas condições, deixar de participar do estudo.
9. O presente pacto é elaborado em duas vias, ficando uma em poder de cada uma das partes deste acordo de colaboração.

São Paulo, ____ de _____ de 2005

colaborador

pesquisadora