

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

**AÇÃO DOCENTE, FORMAÇÃO CONTINUADA E INCLUSÃO
ESCOLAR**

Simone Girardi Andrade

Porto Alegre / RS
2005

Simone Girardi Andrade

**AÇÃO DOCENTE, FORMAÇÃO CONTINUADA E INCLUSÃO
ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador:

Professor Doutor Claudio Roberto Baptista

Porto Alegre / RS
2005

A553a Andrade, Simone Girardi

**Ação docente, formação continuada e inclusão escolar / Simone
Girardi Andrade. – Porto Alegre : UFRGS, 2005.
f. 204**

**Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2005, Porto Alegre, BR-RS. Orientador: Cláudio Roberto Baptista.**

**1. Professor : Educação continuada : Inclusão escolar. 2. Rede
Municipal de Ensino : Porto Alegre : Rio Grande do Sul. 3. Projeto
pedagógico : Política educacional : Educação especial. I. Baptista,
Cláudio Roberto. II. Título.**

CDU – 371.14:376.4.043(816.51)

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

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Tese de Doutorado

AÇÃO DOCENTE, FORMAÇÃO CONTINUADA E INCLUSÃO ESCOLAR

Elaborada por

Simone Girardi Andrade

Como requisito parcial para a obtenção do grau de

Doutor em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Claudio Roberto Baptista (orientador)

Prof. Dra. Rosângela Gavioli Prieto

Prof. Dra. Denise Meyrelles de Jesus

Prof. Dra. Beatriz Vargas Dorneles

Agradecimentos

Muitas pessoas importantes participam da realização de uma jornada como essa, para a elaboração de um trabalho igualmente importante na vida de quem se aventura...

Algumas pessoas dividiram comigo os melhores momentos, e os mais difíceis também. A todas, eu agradeço com carinho.

À minha família, pela torcida e pelo apoio, ainda que à distância.

Agradeço a você, Luiz, pela esperança amorosa no sentido mais genuíno que pude conhecer. Pela cumplicidade na acolhida dessa minha aventura, que se tornou nossa, apesar da distância, das saudades, dos momentos solitários, da conta telefônica... Você é fundamental... Neste caminho já percorrido e, principalmente, naquele(s) que espero percorrer.

Aos professores e todos os profissionais que participaram desta pesquisa, agradeço pela oportunidade e confiança. Especialmente à professora Lenize Pistóia, pela abertura e disponibilidade colaborativa, que qualificaram esta investigação.

Ao professor Claudio, meu orientador (pela segunda vez!), com quem se pode aprender muitas coisas. Pela orientação e acompanhamento criteriosos na construção deste trabalho e da minha formação; pela sua acolhida, sempre presente, e pelo valor que credita aos momentos educativos como momentos de vida.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela dedicação no auxílio e oportunidades.

Com carinho especial, agradeço à Gisele. Uma suavidade sempre atenta e presente... Pela parceria, seriedade, vontade de aprender que contagia e dedicação na elaboração deste trabalho.

Agradeço, com muito carinho, aos amigos que me acompanharam em diferentes momentos. Em especial: Mancha, Ivonete, Carla, Gilberto, Guacira, Letícia, Maria Sylvia, Maria Clara, Patrícia, Sandra, Dani, Rudy, Merce... E todas as colegas de grupo que compartilharam dúvidas, buscas e sorrisos.

A formiga Aurélia (e outros jeitos de ver o mundo...)¹

Era uma vez, muito longe daqui, uma formiga chamada Aurélia. É claro que ela vivia num formigueiro. Todos os dias acordava muito cedo e saía pelas redondezas em busca de comida, como todas as formigas do mundo.

Acontece que a Aurélia, por ser muito mais curiosa do que as outras, gostava de procurar lugares que não conhecia, bem longe de casa. Um dia, ela andou tanto, mas tanto, que quase se perdeu. Foi parar, não se sabe como, numa folha de papel, branca do começo ao fim, que estava em cima de uma mesa.

Ela achou o máximo aquele chão liso e completamente branco. E foi experimentando diferentes tipos de caminhos. Às vezes, corria mais rápido, às vezes, dava uma paradinha, de um lado e do outro do papel. Só havia o barulhinho leve dos seus passos. Então ela foi percebendo que aquele era um momento muito especial, de descoberta, e ficava pensando que poderia levar outras formigas para aquele... mundão silencioso. Elas poderiam dançar, rodar, brincar de fila interminável... Aliás, fila interminável era o principal jogo delas, muito antigo, que as avós ensinavam para as netas.

De repente ela parou. Viu que não estava mais sozinha e todos os seus pensamentos se encolheram dentro da sua cintura apertada. Um barulho seco e rápido e pronto: apareceu um risco preto no chão, depois outro e outro. Buscando um pensamento dentro da cintura ela se perguntou: “ - De onde vem isso?”. Era uma espécie de graveto, reto e comprido e fininho na ponta. Com os olhos arregalados ela foi acompanhando “que maravilha!”. Aurélia voltou correndo para o formigueiro, queria contar sua descoberta. No caminho, encontrou a amiga Deolinda, de walkman, dançando. Chama que chama, espera a Deolinda acabar de dançar... e seus olhos brilharam dizendo que queria ir lá dançar nos rabiscos. Mas antes foram ao formigueiro chamar outras amigas.

Encontraram uma formiga-cientista que ouviu o caso atentamente e lá foram as três. Deolinda ficou dançando, a amiga cientista tinha mania de investigar tudo e constatou que Aurélia disse a verdade, mas foi além, talvez por causa dos óculos e de tantos anos lidando com as coisas da ciência. Ela observou minuciosamente o ser estranho e constatou que ele não agia sozinho, estava com mais cinco seres estranhos grudados nele e que o comandavam.

¹ Adaptado de Machado, Regina. *A formiga Aurélia e outros jeitos de ver o mundo*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

O tempo passou, muitas formigas se interessavam por aquele fenômeno... Aurélia casou, teve filhos e sempre contava as histórias sobre os cinco seres com poderes desconhecidos. Um dia chegou uma formiga que tinha ido estudar no exterior e sabia pesquisar como ninguém. Quando soube dos cinco seres, dos sinais pretos do graveto, quis ver com seus próprios olhos. Percorreu todos os seres de ponta-a-ponta, parava, tomava notas, fazia cálculos... De repente, viu que era um único ser; quase caiu lá de cima! Então, começou a explorar essa nova descoberta no estilo ancestral das formigas, isto é, caminhando por toda parte, em várias direções. Voltou entusiasmada ao formigueiro, certa de que receberia um prêmio da Academia Científica do Formigueiro. E contou ofegante, o que descobriu: os cinco seres eram apenas a ponta de outro ser, uma espécie de aranha gordinha que fazia as pontas se movimentarem segurando o graveto. Aquele era um momento em que a ciência avançava rapidamente no formigueiro, e não só a ciência, pois a Deolinda, aquela do walkman, abriu uma “academia de dança dos rabiscos do além” que era o maior sucesso!

Enquanto isso, centenas de formigas-cientistas continuavam as investigações. Descobriram que a aranha gordinha saía de um ser comprido que parecia uma cobra fininha, coberta de pelinhos... que ficava de pé e tinha outras partes com outras formas. Tudo isso demorou anos...

Quando Aurélia já estava bem velhinha contava aos netos, enquanto comiam pipocas, aquela fantástica aventura no chão branco e liso. Sua netinha mais nova escutava com atenção; ela era especial, gostava de contar estrelas e tinha muitos pensamentos grudados na cintura que não segurou mais:

- Vó, a senhora já contou essa história mil vezes. Mas tem uma coisa que eu não entendo. O trabalhão danado dos rabiscos no chão branco é feito por aqueles seres, um comandando o outro, e assim por diante. Até aí tudo bem. Mas onde é que tudo começa? Quem manda em todos esses seres, e por quê? Será que os rabiscos têm algum sentido? Vó, que sentido será esse?

A Aurélia enfiou um monte de pipocas na boca, não sabia o que responder. O jeito que as formigas tinham de aprender sobre as coisas só permitia que elas conhecessem até aquele ponto aonde chegaram. Assim, nunca puderam entender nada sobre o sentido e a intenção daquele fenômeno.

Um convite à experiência... Passar dos momentos de curiosidade aos de entendimento; compartilhando, indagando, descobrindo, vendo os limites...

Índice

Lista de Tabelas	10
Resumo	11
Abstract	13
Resumen	15
1. Palavras Iniciais	17
A Constituição do Lugar da Pesquisadora.....	18
2. A Trajetória da Pesquisa	24
A Temática	24
As Questões da Pesquisa.....	28
A Perspectiva Teórico-Metodológica	28
Procedimentos.....	30
a) O “grupo operativo”	30
b) A análise documental	31
c) Realização das entrevistas	35
3. Considerar a Complexidade: questões teóricas	37
O pensamento sistêmico, uma história recente... ..	38
Considerando a Complexidade... A Educação em Direção à Transdisciplinaridade	58
Caracterizando a Pedagogia Institucional	63
A Formação Continuada	69
4. Conexões evidenciadas: a formação interativa individualizada e a formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS (1999-2004)	76
A Formação Interativa Individualizada: descrição e processos.....	76
O(s) Projeto(s) Pedagógico(s) da RME de Porto Alegre/RS: situando a educação especial, a educação inclusiva e a formação continuada.	91
Educação, Educação Especial e Educação Inclusiva na RME: ambigüidades, ações tecidas no cotidiano.	107
Visão de formação continuada na RME	123
Conexões evidenciadas: continuidades, descontinuidades e/ou rupturas entre formação continuada e ação docente, a partir da experiência com a formação interativa individualizada	128
5. Ação docente e relação pedagógica: múltiplas configurações da educação inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS	132
Sentimentos e ações: a relação pedagógica com turmas de alunos incluídos	134
Recursos ativados pelos professores, individual e coletivamente	146

6. As Especificidades da Formação Interativa Individualizada como Dispositivo de Formação Continuada -----	151
...Sobre o contexto de trabalho-----	153
Sobre a metodologia da formação interativa individualizada...-----	154
Sobre a formação teórico-prática...-----	158
7. Considerações Finais -----	175
Referências -----	182
ANEXOS -----	190
Anexo I - Roteiros de Entrevista-----	191
Anexo II - Apresentação dos Entrevistados -----	194

Lista de Tabelas

Tabela I	Relação entre o número de escolas, de participantes inscritos e concluintes do curso	86
Tabela II	Distribuição das escolas atendidas por região da cidade	86
Tabela III	Número de escolas por etapa e modalidade de ensino na Rede Municipal de Ensino	91
Tabela IV	Número de alunos, por etapa e modalidade de ensino na Rede Municipal de Ensino	92

Resumo

A investigação da temática *ação docente, formação continuada e inclusão escolar* teve como objeto a busca de compreensão das relações entre a formação continuada e um plano geral de ação – projeto político-pedagógico – em um sistema de ensino, além de focalizar e analisar as singularidades necessárias a propostas de formação que se associem à educação inclusiva. O cenário específico investigado foi uma experiência com a *formação interativa individualizada*, vivida sob a forma de cursos de formação continuada para educadores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Nesse sentido, foram analisados os registros dessa experiência de formação que envolveu 37 escolas e 133 docentes. As questões que orientaram a investigação deram prioridade à análise dos processos vividos nestes cursos, à consideração da complexidade que caracterizou as influências mútuas entre a formação continuada de educadores e o desenvolvimento dos processos inclusivos na referida Rede de Ensino, aos aspectos que constituem o *continuum* entre a formação continuada e as políticas educacionais, e à identificação das especificidades da *formação interativa individualizada* como dispositivo de formação continuada. O universo teórico que deu suporte à investigação foi a articulação entre o pensamento sistêmico e a pedagogia institucional, tendo-se caracterizado a educação e os processos formativos a partir de uma perspectiva transdisciplinar. Esta perspectiva valorizou o aspecto associado à *inovação*, tanto no que se refere à ação criadora por parte dos sujeitos em processos formativos, quanto ao que se refere à pluralidade temática para a compreensão das relações que constituem a complexidade dos fenômenos ligados à mudança da prática pedagógica e às políticas públicas educacionais em um contexto de educação inclusiva. No plano metodológico, a investigação orientou-se pelos pressupostos da pesquisa qualitativa em educação, caracterizados pela consideração da implicação dos sujeitos envolvidos, pela valorização dos significados pessoais atribuídos às análises e pela diversidade de instrumentos. A análise dos documentos relativos ao curso envolveu os relatórios elaborados pelos docentes em formação, os diários de campo dos tutores que acompanharam a experiência e os materiais resultantes do trabalho desenvolvido nas escolas. Houve, também, a realização de entrevistas semi-estruturadas com docentes participantes e gestores, as quais foram relevantes para o desenvolvimento da investigação, na busca dos possíveis desdobramentos posteriores à experiência formativa. Foram entrevistados 14 professores e quatro gestores. O presente estudo caracterizou *ambigüidades* presentes nas ações dos gestores e docentes relativamente aos processos inclusivos que se constituem no movimento de ressignificação das escolas comuns e especiais, de modo concomitante às ações que visam à inclusão escolar; e identificou movimentos de continuidades, descontinuidades e/ou rupturas que constituem o *continuum* na formação continuada dos docentes e na relação desta com as políticas públicas educacionais. Identificou, ainda, que a formação interativa individualizada tornou-se uma experiência de formação e uma oportunidade de investigação, pois, ativou movimentos de mudanças operados pelos sujeitos de modo associado à análise da inserção destes em seus contextos, implicando-os com ações posteriores. A modalidade semi-presencial e a estrutura teórico-prática desta proposta favoreceram: o desenvolvimento de uma postura participativa; a emergência de uma percepção qualitativamente diferenciada em relação aos objetivos mais amplos da educação inclusiva para os envolvidos; e as análises, no sentido de considerar a

contextualização dos processos formativos, ampliando a complexidade das compreensões. Tais especificidades permitem considerar que esta é uma proposta de formação voltada para a educabilidade dos sujeitos, de modo articulado com seu contexto de trabalho, que proporcionou ampliar a conscientização sobre os processos instituídos e instituintes, tornando-se um espaço de sistematização das próprias reflexões e de ativação de um processo de criação de oportunidades para ampliar o próprio trabalho e as relações de colaboração com os colegas.

Palavras-chave: ação docente; formação continuada; processos de inclusão escolar.

Abstract

Research of the thematic *actions of teachers, continued formative period and educational inclusion* had as object the search for understanding the relations between the continued formative period and a general plan of action – a pedagogical political project – in an educational system, besides focusing and analyzing the necessary singularities to formation proposals that are associated to inclusive education. The specific scenario investigated was of an experiment with *individual interactive formation*, experienced in the form of courses of continued formative period for educators of the Municipal Educational System of Porto Alegre/RS. In this way, registers of this experiment in formation, which involved 37 schools and 133 teachers, were analyzed. The questions which guided the investigation gave priority to the analysis of the processes experienced throughout these courses, to the consideration of the complexity which characterized the mutual influences between the continued formative period of teachers and the development of inclusive processes in the Educational System mentioned, to the aspects that constitute the *continuum* between the continued education period and educational politics, to the identification of the specific qualities of the *individual interactive formation* as a device of continued formative period. The theoretical universe which gave support to the investigation was the articulation between systemic thought and institutional pedagogy, having characterized education and the formative processes from a trans-disciplinary perspective. This perspective gave volume to the aspect associated to *innovation*, both, in what is referred to as the creative action of the subjects in the processes of formation and in what is referred to as the thematic plurality for comprehension of the relationships that constitute the complexity of the phenomenon related to the changes in pedagogic practice and to the educational public politics in an inclusive educational context. On a methodological basis, the investigation was guided by projects of the qualitative research in education, characterized by considering the implication of the involved subjects, by the value given to the personal meanings attributed to the analysis and by the diversity of the instruments. The analysis of the documents related to the course involved the reports elaborated by the teachers in formation, the field reports of the tutors who followed the experiment and the resulting material of the work developed within the schools. There was also accomplishment of half-structured interviews with participating teachers and administrators, which were important for the development of the investigation, in search of the possible beforehand unfolding to the formative experiment. Fourteen teachers and four administrators were interviewed. The present study characterized *ambiguities* in the actions of the administrators and teachers in relation to the inclusive processes that came up in the movement of resignification of the common and special schools, in a concomitant way towards the actions that aim at school inclusion; and identified movements of continuity, uncontinuity or ruptures that constitute the *continuum* in the continued formative period of the teachers and in the relationship of those with the educational public politics. It identified, still, that the individual interactive formative period resulted in being an experiment of formation and an opportunity of investigation, because it activated movements of changes made by the subjects associated with the analysis of the insertion of these in their contexts, implying them with posterior actions. The half-present modality and the theoretical practical structure of this proposal favors: the development of a participative position; the arise of

a qualitatively differentiated perception in relation to the wider objectives of inclusive education for those involved; and the analysis, in the sense of considering the contextualization of the formative processes, extending the complexity of the understandings. Such specificities allow to consider that this is a proposal of formation directed towards the possibility of educating the subject, in an articulated way with its context of work, that provided to extend the awareness of the process instituted and instituting, becoming a place of systematization of its own reflections and of activating a process of creating opportunities to extend work itself and the relations of contributions among colleagues.

Key Words: actions of teachers; continued formative period; educational inclusion process

Resumen

La investigación de la temática acción docente, formación continua e inclusión escolar tiene como objeto la búsqueda de la comprensión de las relaciones entre la formación continua y un plan general de acción – proyecto político-pedagógico– en un sistema de enseñanza, aparte de focalizar y analizar las singularidades necesarias de las propuestas de formación que se asocien a una educación inclusiva. El escenario específico investigado fue una experiencia con la *formación interactiva individualizada*, vivida sobre la forma de cursos de formación continuada para educadores de la Red Municipal de Enseñanza de Porto Alegre/RS. En ese sentido fueron analizados los registros de esa experiencia de formación que comprendió 37 escuelas y 133 docentes. Las cuestiones que orientaron la investigación dieron prioridad al análisis de los procesos vividos en estos cursos, a la consideración de la complejidad que caracterizo las influencias mutuas entre la formación continua de educadores y el desenvolvimiento de los procesos inclusivos en la referida Red de Enseñanza, en los aspectos que constituyen lo *continuun* entre la formación continua y las políticas educacionales, y a la identificación de las especificidades de la formación interactiva individualizada como dispositivo de formación continua. El universo teórico que dio soporte a la investigación fue la articulación entre el pensamiento sistémico y la pedagogía institucional, habiéndose caracterizado la educación y los procesos formativos a partir de una perspectiva transdisciplinaria. Esta perspectiva valorizó el aspecto asociado a la *innovación*, tanto en lo que se refiere a la acción creadora por parte de los sujetos en procesos formativos, cuanto a lo que se refiere a las pluralidades temáticas para la comprensión de las relaciones que constituyen la complejidad de los fenómenos ligados a la mudanza de la practica pedagógica y las políticas publicas educacionales en un contexto de educación inclusiva. En el plano metodológico, la investigación se orientó en los supuestos de la pesquisa cualitativa de la educación, caracterizadas por la consideración de la implicación de los sujetos envueltos, por la valorización de los significados personales atribuidos a los análisis y por la diversidad de instrumentos. El análisis de los documentos relativos al curso envolvió los relatórios elaborados por los docentes en formación, los diarios de campo de los tutores que acompañaran la experiencia y los materiales resultantes del trabajo desenvuelto en las escuelas. Hubo, también, una realización de entrevista semi estructurada con los docentes participantes y gestores, las cuales fueron relevantes para el desenvolvimiento de la investigación, en la búsqueda de los posibles desdoblamientos posteriores a la experiencia formativa. Fueron entrevistados 14 profesores y cuatro gestores. El presente estudio caracterizo *ambigüedades* presentes en las acciones de los gestores y docentes relativo a los procesos inclusivos que se constituyem en el movimiento de resignificación de las escuelas comunes y especiales, de modo concomitante a las acciones que visan a la inclusión escolar, e identificó movimientos de continuidad, discontinuidades o rupturas que constituyen el *continuun* en la formación continua de los docentes y en la relación de esta con las políticas publicas educacionales. Identificó, todavía, que la *formación interactiva individualizada* se tornó una experiencia de formación y una oportunidad de investigación, pues activó movimientos de mudanzas operadas por los sujetos de modo asociado al análisis de la inserción de estos en sus contextos, implicándolos con acciones posteriores. La modalidad semi presencial y la estructura teórico-practica de esta propuesta favorecieran: el desenvolvimiento de una

postura participativa; la emergencia de una percepción cualitativamente diferenciada en relación a los objetivos mas amplios de la educación inclusiva para los envueltos; y el análisis, en el sentido de considerar la contextualización de los procesos formativos, ampliando la complejidad de las comprensiones. Tales especificaciones permiten considerar que esta es una propuesta de formación ubicada en la educación de los sujetos, de modo articulado con su contexto de trabajo, que proporciona ampliar la concientización sobre los procesos instituidos y los instituyentes, tornándose un espacio de sistematización de las propias reflexiones y de activación de un proceso de creación de oportunidades para ampliar el propio trabajo y las relaciones de colaboración con los colegas.

Palabras-llave: acción docente; formación continua; procesos de inclusión escolar

1. Palavras Iniciais

A investigação da temática **ação docente, formação continuada e inclusão escolar** foi desenvolvida tendo como objeto a experiência com a *formação interativa individualizada*, que organizou os cursos de formação continuada oferecidos para educadores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS (RME) entre os anos de 1999 e 2002. A partir de análises sobre os processos vividos e da busca de possíveis desenvolvimentos posteriores à sua vivência, a investigação teve os propósitos de considerar a complexidade das influências mútuas entre a formação continuada de educadores e o desenvolvimento dos processos inclusivos na RME, e buscar o aprofundamento das análises sobre as especificidades da *formação interativa individualizada* como dispositivo de formação continuada.

O universo teórico que deu suporte à investigação foi a articulação entre o pensamento sistêmico e a pedagogia institucional. Partiu-se da busca de pontos de interface entre essas teorias, desenvolvendo compreensões que permitiram situar a formação continuada de educadores e o desenvolvimento da educação inclusiva de forma mais ampla, considerando aspectos da complexidade inerente aos seus processos, dando ênfase, mais especificamente, a aspectos relacionados tanto às singularidades da prática profissional dos sujeitos que participaram dos cursos, quanto à multiplicidade das condições institucionais desta RME. Neste *continuum*, a investigação delinea a formação continuada como processo constantemente instituído e modificado pelas ações dos envolvidos, destacando, ainda, a importância das relações entre os profissionais no âmbito das escolas e da RME.

Desta forma, a investigação está organizada em seis sessões. Nesta, a primeira, intitulada “Palavras Iniciais”, destaco uma apresentação breve da investigação, seguida pela descrição dos momentos e sentidos de minha trajetória acadêmica e profissional, e suas ligações com a problematização da temática investigada. Na seqüência, apresento a trajetória da pesquisa e as questões teóricas relativas à consideração da complexidade nas investigações. Mais adiante, situo os eixos de análise da investigação, destacando, inicialmente, as conexões entre as propostas de formação da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e a *formação interativa individualizada*, a partir da identificação e

problematização de ambigüidades percebidas nas ações dos envolvidos e nos processos que articulam educação, educação especial e educação inclusiva. O eixo de análise seguinte aprofunda as análises nas questões relativas à relação pedagógica com turmas de alunos incluídos, destacando como os docentes vivem esta experiência, situando, na continuidade, as análises sobre as especificidades da *formação interativa individualizada* como dispositivo de formação continuada no contexto da RME de Porto Alegre. A finalização prossegue com as conclusões, referências e anexos.

A Constituição do Lugar da Pesquisadora

Falar da origem de uma investigação envolve as lembranças da história que a construiu, das oportunidades, das relações e espaços que foram habitados e, também, os sentidos que fomos atribuindo ao longo do processo às situações e a nós mesmos. Com um olhar retrospectivo identifico o horizonte reflexivo que permitiu minha aproximação com a investigação sobre “**Ação docente, formação continuada e inclusão escolar**”. Esse percurso é representado por minha formação acadêmica, inicial e a continuada, associadas às primeiras experiências como profissional.

Concluí a formação inicial na graduação em Psicologia (1995), na Universidade do Vale do Itajaí -UNIVALI/SC. Durante os estágios curriculares em psicologia escolar e clínica, tive a primeira oportunidade de atuar com as questões ligadas à ação docente e sua formação continuada. Os sujeitos que me levaram a esse “encontro” com os docentes eram os alunos de classes de alfabetização considerados pela escola, pela família e por si mesmos como os “alunos-problema”. Conforme os profissionais daquela escola, aqueles eram os alunos que “tinham” os “problemas clássicos” de comportamento: não-aprendizagem (cinco anos na primeira série), indisciplina, agressividade, apatia, déficit de atenção, entre outros. Pelas orientações das supervisoras, aqueles problemas não traziam qualquer novidade. Tive a sensação de estar “entrando pela porta da frente” nas questões de interface entre psicologia e educação.

A proposta de atuação naquela escola, elaborada pelo grupo de três estagiárias que eu compunha, envolvia dinâmicas de grupos com as professoras das séries iniciais participantes; discutíamos situações específicas das aulas com os “alunos-problema” buscando mudanças na organização das mesmas. E, também, atendimento clínico, fora

do prédio da escola, aos alunos considerados mais necessitados, do ponto de vista da avaliação psicológica.

O êxito obtido com as atividades do estágio foi significativo, minimizando a sensação de impotência frente àqueles problemas. Do trabalho com as professoras alcançamos a instituição de um espaço dialogal para elas, de um “*tempo para elas*” (como diziam), quando podiam discutir tanto aspectos teórico-metodológicos em psicologia como suas atuações, deliberando sobre dúvidas comuns. No trabalho com os alunos encaminhamos mudanças nas concepções sobre eles na escola; já não eram os que nada podiam aprender e houve novos investimentos nas práticas educativas por parte de suas professoras e famílias.

Após essa etapa de formação inicial, seguiu-se o momento da formação continuada, com o exercício da atividade profissional como psicóloga escolar e a concomitante sistematização das inquietações inicialmente configuradas no espaço da pós-graduação *Lato Sensu*².

Como psicóloga escolar, envolvi-me em um projeto de investigação-ação educacional³, que proporcionou a intensificação das reflexões, iniciadas na graduação, sobre a necessidade de serem redimensionados os fundamentos psicológicos da formação e prática docente. Buscava situar-me, com maior profundidade, na discussão teoria-prática educacional, com base nos fundamentos da educação e questões sobre: o potencial dos fundamentos psicológicos para a compreensão da prática educativa; e a implicação, para o trabalho dos profissionais das escolas, da atuação clínica dos psicólogos junto aos sujeitos da escolarização, na constituição das “dificuldades de aprendizagem” como objeto das práticas clínicas.

A conclusão da monografia apontou o desafio de ser instituído um processo, no qual fosse viabilizada a construção de habilidades para a prática educacional, capazes de promover: o estabelecimento de inter-relações que atendessem necessidades mais básicas e de continuidade do desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos que vivem obstáculos na aprendizagem (questões vinculadas à evasão e repetência ou fracasso

² *Curso de Especialização em Psicologia Clínico-Social: Repensando a Clínica*, na Universidade Federal de Santa Maria, concluído em maio/1998 com a monografia intitulada *Apontamentos iniciais sobre a relação entre psicologia e educação* (Andrade, 1998).

³ Projeto sobre Ensino de Ciências nas Séries Iniciais, pautado pelas abordagens Conceitual e Unificadora (Delizoicov & Angotti, 1990) e a investigação-ação educacional emancipatória (Carr & Kemmis, 1986),

escolar); e o esclarecimento e o fortalecimento da prática profissional do professor nos aspectos teórico-práticos e políticos, a partir de práticas colaborativas que considerassem a própria prática como objeto de investigação. Habilidades que, acopladas a um fazer colaborativo pautado na tríade ensino-pesquisa-extensão, poderiam vir a fazer frente à tradição de renúncia, por parte dos educadores, a uma interpretação própria que os reorientasse sobre os problemas de sua prática profissional.

Na seqüência de minha formação, ingressei no curso de mestrado em educação (UFSM, 1998) para a investigação das possibilidades concretas de se organizar a prática educativa para o fim acima mencionado, sob a concepção da investigação-ação educacional emancipatória. Essa investigação culminou na dissertação que defendeu um reinterfaceamento entre educação e psicologia, através de ações colaborativas entre a equipe da Universidade, que eu integrava, e duas escolas públicas em Santa Maria/RS. O propósito era fortalecer o profissionalismo dos participantes, em formação inicial e continuada, no que se referia aos fundamentos educacionais para o ensino-aprendizagem; enfatizando a problematização sobre os fundamentos psicológicos de forma crítica e não justaposta à didática. Ao reconhecer educação e psicologia como áreas com pontos de interface, com influências mútuas, empreendemos ciclos pautados pela investigação-ação educacional emancipatória (Carr & Kemmis, 1986) e pela ação colaborativa, como princípio de deliberação curricular (Grabauska, 1999). Isto é, procurávamos organizar o trabalho educacional, juntamente com as professoras participantes, atentos aos saberes e fundamentos envolvidos, tidos como possibilitadores das mudanças que desejávamos alcançar.

Durante as atividades de investigação, tivemos como meta a promoção de mudanças no ensino-aprendizagem com os alunos das séries iniciais do ensino fundamental (duas classes de alfabetização, uma de 3^a série e uma de 4^a série), através de diversas atividades, algumas inovadoras, que ampliavam as ações do ano letivo regular e procuravam envolver alunos e famílias em atividades complementares⁴. Realizávamos reuniões semanais de planejamento e reflexão com todos os participantes, sendo os planejamentos relativos às aulas e demais atividades.

do Departamento de Metodologia do Ensino/CE/UFSM-RS.

⁴ Para maiores esclarecimentos sobre esse trabalho, ver Andrade (2000).

Boa parte das atividades desenvolvidas configurou processos de formação continuada em serviço, no local e em horário de trabalho, o que foi considerado tanto facilitador como complicador, dadas as interrupções e surpresas próprias do cotidiano escolar. Vivi, eu mesma, a importância da formação continuada que articula Universidade e escola e vi, através da experiência dos demais participantes, a importância que os processos que envolvem esses dois ambientes, e suas demandas específicas, assumem na construção e significação do cotidiano da profissão docente.

Durante o curso de mestrado, frequentei uma disciplina no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, a respeito de educação e aprendizagem à distância, coordenada pelo professor Claudio Baptista. No âmbito dessa atividade houve a elaboração da proposta de um curso intitulado “*Diferenças na escola e possibilidades educativas*”⁵, utilizado para formação continuada em serviço de educadores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que estavam recebendo, nas classes regulares, os alunos egressos de classes especiais. Particpei da elaboração do material e da execução da proposta, como tutora, integrando o grupo coordenado pelo professor Claudio Baptista. Foram oferecidas cinco etapas desse curso, entre os anos de 1999 e 2002, o qual integrava um conjunto de atividades viabilizadas pela Assessoria de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, visando oferecer suporte ao trabalho docente no âmbito da educação inclusiva⁶. A partir dessa experiência, muitos aspectos que articulam a análise da ação docente, da educação inclusiva e das características dessa modalidade de formação continuada passaram a ser prioritários para a investigação aqui apresentada.

Prossigui com a atenção voltada para questões envolvendo psicologia e educação no âmbito da formação de educadores. A possibilidade de atuar como docente no ensino superior, em espaços institucionais diferentes, permitiu desdobramentos dessas questões em minha prática educativa.

Nas aulas com alunos das Licenciaturas, mais uma vez as discussões sobre a formação continuada protagonizaram a cena. Não era possível falar de questões próprias da formação inicial sem fazer referência à necessidade de continuidade das análises

⁵ Baptista, C. R.; Andrade, S. G.; Müller, L.I. *Diferenças na escola e possibilidades educativas*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre-SMED/UFRGS, 1999.

⁶ Essa experiência será retomada posteriormente, pois a presente investigação é uma decorrência de possibilidades e questionamentos nela baseados.

sobre os problemas da prática educativa, em oportunidades posteriores, porque relativas aos contextos específicos do trabalho dos futuros professores.

Recordo que essas discussões, por vezes, irritavam alguns alunos mais adaptados ao modelo “causa-e-efeito”, que questionavam a qualidade da formação técnica na graduação por indicar a impossibilidade de previsão dos problemas e soluções futuros. A concepção de educação que eu procurava compartilhar com os alunos em formação inicial era baseada nas noções de dialogicidade, provisoriedade e construção colaborativa. Observei, entretanto, que os estagiários utilizavam em seus planejamentos didáticos modelos próximos daqueles que seus professores das disciplinas da área da específica costumavam utilizar (leitura e interpretação de textos); e, além disso, procuravam não criar dissonâncias entre o que eles gostariam de propor aos seus alunos no estágio e o que o professor regente da disciplina propunha nas escolas. Isso limitava o campo de ação e o tateamento das primeiras vivências dos estagiários.

No âmbito do meu curso de doutorado em educação, sentia-me “convocada” a continuar a investigação sobre ensinar e aprender, agora percebendo o cotidiano escolar também do ponto de vista do “formador”.

Meu interesse em aprofundar investigações a respeito da educação inclusiva foi uma conclusão quase óbvia, considerando minha trajetória anterior. Desde a graduação estive interessada e envolvida com as questões pertinentes ao ensinar e aprender, em seus limites e possibilidades: concepções teóricas sobre obstáculos para a aprendizagem, modos de desenvolver a relação ensino-aprendizagem, questões relativas à formação e ao desenvolvimento profissional do professor, concepção de sujeito e educabilidade, entre outras. Entendi, por fim, que essas questões poderiam ser aprofundadas no âmbito da educação inclusiva, dadas as atuais circunstâncias históricas que envolvem a busca das possibilidades de uma educação para todos, que envolvem a superação de velhas fronteiras entre áreas do saber, teorias e metodologias.

O envolvimento com um grupo de pesquisa que tem como eixo de investigação as políticas de inclusão escolar⁷ tornou-se um ponto de sustentação em nosso percurso. Os diálogos que mantivemos periodicamente em espaços como disciplinas específicas, elaboração de investigações conjuntas sobre políticas educacionais, experiências

⁷ Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar, do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRGS.

inclusivas, produções acadêmicas, entre outras atividades, nos permitiram aprofundar e revisar literatura na área, além de refletir sobre a elaboração de nossos objetos e pesquisas.

A partir desse percurso e no contexto desse trabalho colaborativo, constituí a proposta de investigar a temática que articula, em perspectiva, a *ação docente, a formação continuada e a inclusão escolar* no contexto da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS, tendo como objeto a articulação entre a formação continuada, proposta em cursos de *formação interativa individualizada* sobre inclusão escolar, concebida em conexão com o projeto político pedagógico da rede de ensino em questão, e seus possíveis desdobramentos para a ação docente. Como referências e interlocutores para esse estudo, apontamos para autores que auxiliam na compreensão de processos em contínua transformação, com possibilidades de aprofundamentos e reelaborações propositivas, como Humberto Maturana, Edgar Morin, Georges Lapassade, Antoine Lourau, Aída Vazquez, entre outros.

Esse é o fio condutor do trabalho que foi empreendido nesta investigação e está apresentado a seguir.

2. A Trajetória da Pesquisa

O propósito desta sessão é apresentar a temática, os objetivos e as atividades desenvolvidas para a elaboração da pesquisa. Oportunamente, estarão explicitados os processos vividos pelos participantes envolvidos.

A Temática

“**Ação docente, formação continuada e inclusão escolar**” é a temática desta pesquisa. O objeto foi a experiência em torno da *formação interativa individualizada*⁸, partindo de análises sobre os processos vividos na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS e buscando possíveis desenvolvimentos posteriores a essa vivência.

A perspectiva teórico-metodológica desta pesquisa associa-se às características da pesquisa educacional qualitativa, constituindo-se em uma proposição definida por princípios elaborados a partir da articulação entre a pedagogia institucional e a abordagem sistêmica. De modo geral, tais princípios referem-se à implicação dos sujeitos, incluindo-se o pesquisador, à valorização do processo em detrimento dos resultados e à busca da compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), as características enfatizadas na pesquisa educacional qualitativa referem-se à descrição dos dados recolhidos, em forma de palavras ou imagens e não de números (descrições narrativas do que consiste determinada situação ou visão de mundo); à concepção segundo a qual nada é trivial, tudo tem potencial para constituir pistas de compreensão mais esclarecedoras; e à tendência dos investigadores para analisarem seus dados de forma indutiva: “*não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses*

⁸ Esta denominação refere-se à metodologia que embasou o Curso intitulado “*Diferenças na escola e possibilidades educativas*” (Baptista, Andrade e Müller, 1999), desenvolvido com docentes e outros profissionais ligados às séries iniciais do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. A proposta de formação continuada que desenvolvemos se alinhou aos princípios de formação que priorizam a reflexão sobre a prática docente e seu contexto. Em sua elaboração, pautamo-nos em um modelo inovador baseado na pedagogia institucional, intitulado *formação interativa individualizada*, caracterizado por: presencialidade/não-presencialidade; interatividade dos participantes; atividades múltiplas, que exigem implicação pessoal; uso de suportes adicionais (como vídeo e leituras); análise das práticas e replanejamentos; e análise do contexto de inserção. Essa experiência será detalhadamente explicitada no capítulo IV; neste momento, apenas sinalizo a centralidade dessa experiência na constituição do objeto da investigação.

construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (Bogdan & Biklen, 1994:50).

Essa perspectiva permitiu fazer uma abordagem investigativa que tanto nos desse algumas informações pontuais a respeito da experiência com a *formação interativa individualizada* como nos permitisse conhecer processos relacionados às idéias-chave da temática, e que vêm ocorrendo durante a implementação das políticas de inclusão escolar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

As articulações necessárias no âmbito desta pesquisa entre o plano teórico e o objeto fundamentam-se na noção de *complexidade* (Morin, 1999). Para o autor:

Todo o sistema constitui uma unidade complexa comportando diversidade e multiplicidade, e até antagonismo. Os “sistemas vivos” e o sistema da vida no seu conjunto (ecossistema, biosfera) dão ao termo complexo um sentido pleno: *plexus* (entrelaçamento) vem de *plexere* (entrelaçar). O complexo – aquilo que está entrelaçado em conjunto – constitui um tecido estreitamente unido, embora os fios que o constituam sejam extremamente diversos. A complexidade viva é a *diversidade organizada* (Morin, 1999:335).

Uma operação lógica emerge dessa noção; podemos distinguir (distinção) o objeto do seu contexto para, então, focalizar as suas relações com esse mesmo contexto (conjunção), de modo a constituirmos uma complexidade organizada. Tal lógica está fundamentalmente ligada à noção de *recursividade* (Morin, 1997), que se associa à anterior e constitui o eixo que conduz à percepção sobre os movimentos que articulam as três idéias-chave da temática. Para o autor, “*no processo recursivo, os efeitos e produtos são necessários para o processo que os gera. O produto é produtor daquilo que produz*” (Morin, 1997:123, tradução minha).

Nesse sentido, esta pesquisa considerou que há um processo constituído por continuidades, descontinuidades e/ou rupturas, ao longo do tempo; que conecta e desconecta influências mútuas entre a ação docente, a formação continuada e a inclusão escolar; que nos permite voltar um olhar interrogativo sobre esse processo, para nos lançarmos a novos “alvos”, com novas possibilidades e podendo percorrer outros caminhos.

Um movimento como esse remeteu à investigação, ora de situações, ora de idéias, ora de significados, que permitissem construir uma leitura crítica e compreensiva, pautada pela vivência dos participantes da *formação interativa individualizada* e pelas suas relações com o contexto da Rede de Ensino de Porto Alegre. E, nesse contexto, a existência de um projeto de educação, que contemple a inclusão, necessariamente envolve a articulação entre a formação continuada de educadores e a reorganização curricular. Ambas, ao mesmo tempo em que constituem o processo pedagógico, tornam-se produtos desse processo e o realimentarão. Essa é a dinâmica que envolve a presente pesquisa.

Em outras palavras, a pesquisa orientou-se pela consideração das influências mútuas entre a formação continuada de educadores e a implementação das políticas de inclusão escolar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, particularmente com alunos com necessidades educativas especiais. Partindo dessas bases buscamos o aprofundamento sobre as especificidades da *formação interativa individualizada* como dispositivo de formação continuada.

As possibilidades que uma pesquisa como esta nos coloca são relativas à pesquisa da prática docente e à análise dos critérios de utilização da formação continuada nas redes de ensino, no sentido em que abre possibilidades de análise sobre a gestão e a avaliação da formação continuada nos diversos contextos e processos de educação inclusiva.

Explicitando um pouco mais, podemos ainda considerar que a formação continuada se torna um espaço de possibilitação para o desenvolvimento da qualidade da educação. Nesse sentido, a investigação sobre as contribuições da formação continuada torna-se um foco privilegiado de estudos, uma vez que é um dos recursos centrais na profissionalização docente, tanto pelos motivos relativos à melhoria e ao desenvolvimento da prática educativa quanto por aqueles relativos ao debate e estabelecimento das políticas públicas educacionais. Essa é uma discussão que vem sendo amplamente desenvolvida no país, com base em diversas perspectivas teóricas. No âmbito dos estudos no Rio Grande do Sul, podemos destacar a contribuição crescente relativa à temática das políticas públicas na área da educação, representada pelas discussões propostas em Baptista (2003 e 2004 a,b), Baptista e Dorneles (2004), Brizolla (2000) e Viegas (2004), entre outros.

No contexto da gestão municipal da educação, algumas proposições de utilização do dispositivo “formação continuada” merecem uma reflexão apurada. As vantagens estariam ligadas à avaliação de experiências pautadas pela busca de qualidade da educação, ao problematizar as bases em que a formação continuada pode se tornar uma “estratégia ativadora” de projetos e políticas educacionais; ao planejamento otimizado das horas-atividade a que se dedicam os seus docentes; e, ainda, à relação custo-benefício dos investimentos financeiros de uma gestão.

A oferta de cursos de formação continuada pode instaurar processos de estudos colaborativos e aprendizagens sobre problemas enfrentados no cotidiano escolar pelos docentes. Entretanto, como *processo*, a formação *continuada* parece merecer uma reflexão com a meta de avaliar a sua dinâmica característica e os resultados institucionais esperados. Assim, um outro aspecto relevante nesta investigação é uma aproximação com os fatores que permitem caracterizar em que medida a formação continuada “merece” essa designação. Em outras palavras, investigar “o que” e “como” constitui a formação *continuada*, de acordo com a reflexão dos envolvidos nesses processos.

Essa é uma discussão que se amplia, pois nos remete a buscar suporte em diversos outros debates, porque constitutivos, relativos: ao papel e aos modelos da formação inicial e também da continuada para a prática docente; às relações entre educação e educação especial; às propostas e práticas de educação inclusiva; aos sistemas de ensino; às políticas públicas educacionais, entre outros.

Contudo, para nós, os aspectos teórico-metodológicos da formação de professores somam-se à necessária análise paradigmática que confere diferentes interpretações ao ato educativo. Os desafios decorrentes dessa análise sinalizam que as diretrizes para uma discussão relativa à atuação docente se associam aos contextos de intensa mudança, na perspectiva das inovações educacionais que promovam a democratização do ensino. E nesse contexto, em posição de destaque, a investigação das características delineadoras dos “saberes” docentes, considerando-se o atendimento às diferenças e as possibilidades de uma pedagogia que valorize a individualização dos percursos de formação.

É preciso que se diga, ainda, que as mudanças ocasionadas com os processos de educação inclusiva exigem que se discuta a relação entre os saberes da educação e da

educação especial, ressignificando-se a função docente e buscando contribuir com os processos de transformação que envolvem os sistemas de ensino. Estão colocados, portanto, desafios inéditos, exigindo forte comprometimento com as bases de uma educação que possa ter como referência *todos os alunos*. Dos educadores são exigidas capacidades para novos delineamentos profissionais, criatividade e adequações qualitativamente diferenciadas quanto ao “saber” e ao “saber-fazer” docente. Importa-nos conhecer como os docentes vêm respondendo a esses novos desafios, delineando perspectivas de colaboração das nossas próprias ações nesses processos.

As Questões da Pesquisa

A partir desse horizonte reflexivo ganham relevância as seguintes questões de pesquisa:

- Como compreender a dimensão de *continuum* existente entre formação continuada e ação docente?
- Quais as relações existentes entre as propostas de formação e a ação docente, considerando-se as políticas de inclusão da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS?
- Que características (singularidades) de formação em serviço tendem a favorecer a ação docente em um contexto de educação inclusiva?

A Perspectiva Teórico-Metodológica

Na investigação da temática em torno da **ação docente**, da **formação continuada** e da **inclusão escolar**, conforme explicitado inicialmente, a perspectiva teórico-metodológica delineou-se pela articulação entre a abordagem sistêmica e a pedagogia institucional. Tal articulação configura aspectos que geram conseqüências para os passos metodológicos da pesquisa, colocando-a em sintonia com a perspectiva qualitativa de investigação em educação (Bogdan & Biklen, 1994).

A investigação educacional qualitativa pode ser caracterizada pela associação de alguns aspectos que a delineiam, como: as entrevistas em profundidade, a presença do investigador nos ambientes em processo de investigação e o recurso à descrição e

interpretação dos processos percebidos pelo investigador. Nessa investigação, a coerência com o universo teórico é explicitada a partir dos seguintes aspectos como parâmetros de ação metodológica:

- compõe uma perspectiva que coloca em evidência o entendimento de que a experiência humana é mediada pela interpretação;
- preocupa-se em buscar os sentidos construídos pelas pessoas participantes do processo de investigação, incluindo-se o investigador;
- admite-se que o comportamento das pessoas em organizações formais nem sempre é limitado pelas normas e regras fixadas, ou seja, o comportamento das pessoas varia de acordo com os processos interativos desenvolvidos, que estabelecem significados, os quais estão sempre sujeitos a negociação;
- necessariamente, ao perceber e interpretar tais processos, o investigador considera os sentidos que lhes são atribuídos pelos sujeitos que atuam no ambiente em investigação, isto é, o foco do investigador é o modo como os processos de definição de sentidos se desenvolvem nas interações (Bogdan & Biklen, 1994:56).

Associando-se a compreensão contextualizadora da pedagogia institucional à abordagem sistêmica, podemos vislumbrar, como efeito mais imediato dessa aproximação, o fortalecimento de uma perspectiva inter/transdisciplinar que, partindo da contextualização, envolva os sujeitos e analise os seus saberes para além das fronteiras específicas das disciplinas de origem e ative a sua necessária implicação com o ato que significa encontro (de pessoas e de projetos).

De acordo com a pedagogia institucional, considera-se a relação dialética entre os elementos primordiais para a existência da instituição formal: o grupo e as regras. Dessa perspectiva, a dinâmica institucional é considerada em duas dimensões: a *instituída* (estabelecida e cristalizada nas formas de ação e processos) e a *instituinte* (o “estar sendo” do cotidiano que admite abertura para a configuração de novas regras). Há na teorização da pedagogia institucional a valorização da *autogestão* como um dos conceitos centrais, que define as possibilidades de ação dos sujeitos, balizadas pela dupla dialética individual-coletivo. É uma idéia que implica interação, processualidade, movimento e instabilidade.

Essas características conectam a pedagogia institucional à abordagem sistêmica, na qual há uma valorização da tríade formada pelos componentes que caracterizam o

pensamento sistêmico novo-paradigmático⁹ - *instabilidade, intersubjetividade e ampliação do foco* (Vasconcellos, 2002) - permitindo a construção de uma nova visão de mundo e instituindo rupturas com o pensamento científico moderno.

O pensamento pedagógico pautado nessas teorias tem implicações que são metodológicas e didáticas, pois são pressupostos que não dissociam teoria, metodologia, fenômeno e projetos de educação. Além disso, geram algumas análises a serem consideradas na formação de professores, tanto no que se refere à teoria quanto à metodologia¹⁰.

Procedimentos

Os procedimentos para a realização desta investigação constituíram-se de atividades complementares entre si, envolvendo: ação constante de um “grupo operativo”; análise documental; realização de entrevistas semi-estruturadas com docentes participantes da *formação interativa individualizada*, com gestores e assessores municipais ligados ao Nível de Educação Especial/SMED¹¹; reflexão sobre os dados, constituindo os eixos analíticos e contextualizando-os nos processos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre; descrição compreensiva e interpretativa das conclusões relativas aos objetivos da investigação.

A trajetória da pesquisa pode ser identificada em três momentos que serão explicitados a seguir: o grupo operativo, a análise documental e as entrevistas.

a) O “grupo operativo”

O que estou chamando aqui de “grupo operativo” denota um modo de atuar colaborativo, que colocou em relação estreita os olhares, as ações e as interações investigativas de pessoas em formação inicial e continuada: eu, o orientador - o

⁹ A expressão “novo-paradigmático” designa, de acordo com Vasconcellos (2002), o conjunto de teorias identificadas com o pensamento sistêmico e que colocam em evidência a influência do pesquisador na constituição da pesquisa e a superação da crença no realismo, na objetividade e na estabilidade do universo.

¹⁰ Esses aspectos serão abordados e discutidos nas sessões seguintes. A respeito do aprofundamento de tais análises, ver também Andrade (2004b).

¹¹ A denominação “Nível de Educação Especial” da SMED refere-se à identificação atual de uma das instâncias organizacionais da Secretaria, a qual é responsável pela elaboração e articulação de políticas de formação de professores e de inclusão escolar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

interlocutor privilegiado - e a bolsista de iniciação científica, que participou prioritariamente do trabalho de campo, com tarefas operacionais e reflexivas¹².

Os momentos coletivos de trabalho valorizaram a consideração das diferentes perspectivas de cada um nas compreensões e análises tecidas. A combinação entre os momentos coletivos e aqueles individuais nos proporcionou romper com a dicotomia reflexão-ação no desenvolvimento das atividades, ou seja, nos proporcionou maior coerência com o universo teórico pautado pela noção de complexidade, isso, pelo fato de haver diferentes perspectivas de análise interagindo. Além disso, tornou a idéia de *rede* um dos suportes desse movimento metodológico, no sentido de que o diálogo entre sujeitos que estão “cuidando” da pesquisa de um mesmo objeto se tornou uma necessidade e uma referência nas tomadas de decisão. Isso ficou evidente, por exemplo, nos momentos de atividades de leitura dos documentos, de realização e análise das entrevistas, de encontros com o orientador e encontros com os demais colegas do grupo de pesquisa ao qual somos vinculados; todos se deram com a presença das pessoas desse “grupo operativo”. Na processualidade assim constituída por este “grupo operativo” emergiram os pontos nodais da análise que deram suporte à construção dos eixos de análise apresentados mais adiante. Isto é, a necessidade de caracterizar o contexto (institucional, profissional e também pessoal) captando a sua dimensão auto-organizadora, distinguindo aspectos relevantes para a compreensão das questões em tela para, posteriormente, operar uma conjunção entre eles, de acordo com a perspectiva da autora e admitindo a impossibilidade de controle.

Tais atividades e movimentos caracterizam a afirmação feita anteriormente, segundo a qual esta pesquisa baseou-se em uma multiplicidade de instrumentos.

b) A análise documental

A análise das trajetórias de grupos que produziram registros permite que o conjunto desses materiais seja considerado como uma produção de especial interesse na busca de padrões e eixos de análise relevantes que auxiliem a compreensão dos fenômenos em estudo. Lüdke e André (1986:38) assinalam que a análise de documentos, oficiais ou pessoais, é particularmente adequada quando se busca identificar informações a partir

¹² Refiro-me à aluna do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRGS Gisele Susan Giacomini.

de interesses específicos. As autoras, citando o texto intitulado “Content analysis for the social sciences and humanities”, de O. R. Holsti, ainda situam a pertinência do uso da análise documental:

Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas etc. (Holsti apud Lüdke e André, 1986:39).

No âmbito desta pesquisa a análise documental foi um recurso enfatizado, considerando-se seus objetivos.

Houve dois conjuntos prioritários de documentos: materiais referentes à *formação interativa individualizada* e documentos que organizaram as políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

O primeiro conjunto de materiais, relativos à *formação interativa individualizada*, compreendeu: relatos escritos dos tutores do curso; relatórios arquivados de autoria dos concluintes – (ficha de inscrição, descrevendo dados de identificação e objetivos pessoais para o curso, atividades do caderno didático e projetos desenvolvidos) - ao longo das cinco etapas da *formação interativa individualizada*, entre os anos de 1999 a 2002; documentos de divulgação e análise anterior da experiência com a *formação interativa individualizada*, representados pelas produções acadêmicas que analisaram a experiência com a *formação interativa individualizada*, apresentados em eventos nacionais¹³.

Os documentos relativos ao curso são aqueles produzidos durante as cinco edições que foram oferecidas, entre os anos de 1999 a 2002. Nesse período, 37 escolas foram abrangidas. Também é significativo destacar, neste momento, que de um total de 133¹⁴ inscritos 90 participantes (ou 68%) concluíram o curso.

Para a leitura e o registro das informações consideradas relevantes houve algumas ações consecutivas. Na etapa inicial, procedemos à organização do material arquivado referente às cinco etapas do curso “*Diferenças na escola e possibilidades educativas*”.

¹³ Os artigos de divulgação do trabalho são: Andrade, Baptista & Müller, 2000; Baptista e outros, 2000, Baptista, Andrade e Müller, 2002; e Baptista, 2004a.

¹⁴ Em texto anterior (Andrade, 2004a), o número total de inscritos foi indicado como 154 sujeitos. A diferença entre esse número e o total ora apresentado é uma decorrência da inclusão indevida de um grupo de docentes/alunos que participaram de atividade de formação diferente daquela integrante da presente análise.

Procuramos reunir todo o material arquivado fazendo uma identificação, por etapa do curso, de todos os inscritos, dos concluintes, dos materiais arquivados pertencentes a estes últimos e uma listagem das escolas atendidas pelo curso.

Na seqüência, houve a leitura e análise do material arquivado de cada um dos 90 concluintes. Tais ações foram realizadas tanto por mim quanto pela bolsista de iniciação científica. A etapa consecutiva foi a de identificar interlocutores que seriam entrevistados, resultando em 15 pré-selecionados; e, ainda, houve a sistematização de informações consideradas relevantes para a análise mais ampla na pesquisa.

Consecutivamente à compilação dessas informações contextuais, fizemos a escolha final dos docentes a serem entrevistados, elegendo critérios prioritários que definiram a permanência de todos os sujeitos escolhidos inicialmente. Os critérios emergidos da leitura e análise dos documentos dos participantes e que estavam presentes nos relatórios dos interlocutores selecionados foram relativos a:

- *presença de reflexões sobre mecanismos processuais* como oportunidades para a gestão da educação inclusiva na escola;
- *profundidade na interpretação das atividades propostas no curso*, como: afirmação de uma disposição pessoal favorável à inclusão associada a uma capacidade de delinear suas dúvidas e modos de sua inserção no processo; criatividade na recriação das atividades propostas pelo curso a serem realizadas com suas classes, justificada pela sua análise do contexto da classe e por uma habilidade para criar mecanismos de aproximação para os alunos atingirem os objetivos traçados; preocupação em descrever os elementos considerados importantes para delinear análises da experiência nas atividades com os alunos;
- *capacidade de mobilizar-se para a discussão didática e teórica*, demonstrando maior envolvimento como docente em contexto de educação inclusiva;
- *capacidade de elaboração teórica*, representada por: referência a autores e teorias estudados anteriormente na construção da interpretação das atividades propostas pelo curso; referência a análises sobre educação e/ou educação especial; capacidade de articular elementos e atribuir-lhes significado em um tema refletido (inclusão, mudança da prática, desenvolvimento do sujeito, aprendizagem, entre outros);
- *capacidade de articulação das análises* propostas pelo curso com questões relativas à relação professor-aluno e adulto-criança;
- *afirmações auto-reflexivas* na interpretação das atividades propostas pelo curso.

Essas características foram percebidas na análise dos relatórios dos 15 selecionados, em maior grau que os demais e/ou com uma combinação entre duas ou mais características que os destacavam em relação aos demais. Portanto, tornaram-se “alvos prioritários” em relação aos demais participantes que também apresentaram esse perfil, quando pensamos nos objetivos desta pesquisa.

O segundo conjunto de documentos analisados foi composto por materiais relativos às políticas educacionais da SMED/Porto Alegre, dentre os quais destaco:

- Caderno Pedagógico número 9, *Ciclos de formação – Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã*. Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre, maio de 2003 (3ª edição).
- Caderno Pedagógico número 15, *Proposta Pedagógica da Educação Infantil*. Secretaria Municipal de Educação Infantil, Porto Alegre, agosto de 2003 (3ª edição).
- Plano Municipal de Educação (versão parcial), Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre, dezembro de 2004.
- *As Políticas de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: 1989-2000*. Porto Alegre, 2002. Dissertação de Mestrado em Educação, Francisco Dutra Santos Júnior (UFRGS). (Santos Júnior, 2002).
- *Documentos dos Arquivos Pessoais. Síntese de Reuniões de Trabalho da Assessora da Regional Centro/Norte*. Realizada por Lenize Henz Pistóia, no período 2002-2004.

Esse segundo conjunto de materiais é formado tanto por documentos chamados oficiais quanto por outros chamados pessoais (Bogdan & Biklen, 1994). Os documentos oficiais foram considerados como fontes na pesquisa por representarem as metas de um período histórico, constituintes do contexto em análise na pesquisa. Com relação aos documentos pessoais referidos acima, estes estão sendo considerados como fonte por serem uma produção que sistematizou aspectos relativos à experiência de uma profissional, que vem ocupando um cargo de Assessoria ligada diretamente ao Nível de Educação Especial desde 2002, está no quadro efetivo da SMED há cerca de 14 anos e integra o conjunto de entrevistados.

Para a análise desse segundo conjunto de documentos, os critérios utilizados foram: a busca de aspectos ligados à formação continuada de educadores na Rede Municipal de Ensino e, conseqüentemente, ligados à *formação interativa individualizada*; a identificação das diretrizes das políticas educacionais e das políticas de inclusão; e a identificação de ações que fossem evidenciadoras dessas políticas.

c) Realização das entrevistas

A realização das entrevistas foi baseada em roteiros semi-estruturados, elaborados especificamente para cada grupo de entrevistados, os quais se encontram disponíveis entre os anexos (Anexo I). Os aspectos que julgamos pertinentes serem abordados também tiveram por base a análise dos relatórios dos participantes do curso. No caso dos docentes, os critérios foram relativos à busca de entendimentos quanto à trajetória do profissional e à relação entre as reflexões a partir do curso e a prática do profissional. Para as entrevistas dos gestores e assessor, os critérios foram relativos à busca de entendimentos quanto à coerência entre as diretrizes e as ações na implementação das políticas educacionais. A realização das entrevistas ainda teve o propósito de atualizar e complementar as informações obtidas pela análise documental.

As entrevistas foram gravadas, posteriormente transcritas na íntegra e analisadas.

A operacionalização do trabalho de investigação envolveu mudanças no planejamento inicial das entrevistas; houve um contato preliminar com os 15 docentes selecionados e todos aceitaram participar da pesquisa. Entretanto, duas entrevistas não foram concretizadas. Mesmo assim, o total de docentes entrevistados resultou em 14 sujeitos, por incluir-se uma participante (não selecionada inicialmente) a convite de uma das entrevistadas selecionadas, o que foi aceito por nós sem questionamentos.

Além dos docentes participantes do curso, os outros quatro entrevistados foram três gestores e um assessor, todos ligados ao Nível de Educação Especial da SMED-Porto Alegre/RS e atuantes na quarta e última gestão da Administração Popular na Prefeitura de Porto Alegre. Nesse caso, os critérios para a seleção foram a ocupação do cargo, a disponibilidade e a possibilidade de localizá-los atualmente.

O total final de entrevistados é de 18 sujeitos, sendo 14 docentes¹⁵ ligados ao ensino fundamental; 3 gestores e 1 assessor ligados ao Nível de Educação Especial da SMED.

¹⁵ Em respeito à solicitação dos docentes entrevistados, alguns nomes são fictícios.

As entrevistas foram realizadas, em sua maioria, nas escolas onde cada docente trabalhava, na sede da SMED ou na FAGED/UFRGS, tendo ficado a critério dos entrevistados a escolha do local, data e horário apropriados.

Neste item, ao descrever os procedimentos realizados, gostaria ainda de apresentar, brevemente, um perfil dos 18 entrevistados na pesquisa. Uma descrição individualizada dos entrevistados encontra-se disponível entre os anexos (Anexo II).

De modo geral, o perfil dos docentes escolhidos indica um grupo que possui: formação inicial que varia entre as áreas da educação (pedagogia e licenciaturas) e da educação especial, sendo que alguns tinham formação em nível de pós-graduação; tempo de experiência docente variável, oscilando de 3 a 29 anos (à época do curso); capacidade reflexiva de modo a implicar-se na ação docente, segundo a apreciação realizada pelo “grupo operativo”; e variabilidade quanto às funções que ocupavam na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (professor-referência de ano-ciclo, de turmas de progressão, de áreas, de Laboratório de Aprendizagem, de Sala de Integração e Recursos, além das funções de Supervisão e Orientação Pedagógica).

Os quatro profissionais ligados ao Nível de Educação Especial da SMED ocupavam os cargos de gestores e assessor, conforme dito anteriormente, e as características de formação inicial coincidem com aquelas dos docentes, sendo que a formação em nível de pós-graduação é o doutorado¹⁶ na área da educação para três deles e a especialização *Lato Sensu* para um.

¹⁶ Até o momento da conclusão do presente estudo, a formação em Pós-Graduação *Stricto Sensu* de tais assessores era o doutorado concluído para um e em curso para dois deles.

3. Considerar a Complexidade: questões teóricas

Considerar a complexidade como uma característica inerente aos processos, articulando essa compreensão no percurso de uma investigação, é um desafio teórico que vem sendo apontado como necessário no âmbito da educação (Meirieu, 2002; Nicolescu et. alii. 2000; Morin, 2002; Maturana, 1999 b). O enfoque transdisciplinar aponta para uma relação de necessidade com a ruptura das fronteiras disciplinares e da fragmentação na leitura dos fenômenos, pois permite ampliar o foco de leitura sobre os mesmos. Esta é uma concepção epistemológica com efeitos nas formas de proceder que legitimam compreensões mais precisas e contribuem com a busca de compreensões diversificadas, implicando os envolvidos e considerando os movimentos temporais anacrônicos das ações.

Estas tendências no desenvolvimento do conhecimento científico vêm sendo pautadas pelas teorias associadas ao pensamento sistêmico. Para situar as bases teóricas que pautaram o presente estudo, parto de uma explicitação do ponto de vista científico que se pode identificar no pensamento sistêmico, abordando o seu histórico e sua epistemologia interna. Sigo apresentando uma discussão sobre considerar a complexidade no campo da educação, com base em Edgar Morin, Humberto Maturana e Philippe Meirieu, interlocutores privilegiados na investigação. E finalizo, com a busca de conexões dessas noções com a pedagogia institucional e as questões relativas à formação continuada de professores.

O pensamento sistêmico, uma história recente...

Em seu histórico¹⁷, vê-se que o pensamento sistêmico tem origem em diversas áreas, como a Biologia, a Antropologia, a Física, entre outras. Alguns pesquisadores inovaram o pensamento científico, no início do século XX, propondo as teorias chamadas “sistêmicas”. Entre seus desdobramentos merecedores de ênfase, estão a modificação nas concepções de realidade, de pesquisador e de aprendizagem envolvidas na produção da Ciência. Nesse sentido, há rupturas com o paradigma tradicional da ciência, aquele definido por um perfil naturalista, experimental e objetivista. Inicialmente, pode-se dizer que esses estudiosos procuraram ultrapassar a fragmentação disciplinar, assim como aquela relativa aos níveis orgânico e inorgânico, nos estudos científicos sobre a natureza e a cultura.

Vasconcellos (2002) situa o quadro geral das teorias sistêmicas em duas posições epistemológicas¹⁸, as teorias associadas ao paradigma tradicional (Teoria Geral dos Sistemas e Teoria Cibernética), porque não conseguiram tornarem-se teorias efetivamente transdisciplinares; e aquelas associadas ao novo paradigma (Teoria da Autopoiese/Biologia do Conhecer; Cibernética da Cibernética/Construtivismo e Si-Cibernética), por serem teorias transdisciplinares.

Baseando-se no biólogo austríaco Ludwig von Bertalanffy (1973), Vasconcellos (2002) ainda situa as teorias sistêmicas em duas tendências básicas: a organicista e a mecanicista. Bertalanffy associou a tendência organicista com a sua Teoria Geral dos Sistemas, pelo destaque dado aos organismos ou aos sistemas naturais, como os biológicos e os sociais; e a tendência mecanicista com a Teoria Cibernética de Norbert Wiener, pelo destaque dado aos sistemas artificiais, às máquinas. E Vasconcellos propõe, ainda, que entre as teorias associadas ao novo paradigma, aquelas intituladas Teoria da Autopoiese e Biologia do Conhecer sejam consideradas na tendência organicista; e, que as teorias intituladas Cibernética da Cibernética, Construtivismo e a

¹⁷ A apresentação das teorias relativas ao pensamento sistêmico será realizada tendo por base a sistematização de Vasconcellos (2002), incluindo-se as ampliações aqui consideradas necessárias.

¹⁸ A autora justifica conceber a Teoria Geral dos Sistemas e a Teoria Cibernética mais próximas do paradigma tradicional da Ciência, pelo fato de que ambas teorias não ultrapassaram os pressupostos da objetividade e do realismo do universo; esta ultrapassagem é o que define uma teoria como sendo transdisciplinar ou novo-paradigmática (Vasconcellos, 2002:188).

Si-Cibernética sejam consideradas na tendência mecanicista, pelos motivos já explicitados.

Esta divisão interna pode ser melhor visualizada no quadro abaixo, desenvolvido por Vasconcellos (2002) e aqui apresentado com algumas modificações, que a seguir serão explicitadas:

	Tendência Organicista (dos seres vivos)	Tendência Mecanicista (das máquinas)
Pensamento sistêmico tradicional	Teoria geral dos sistemas	Cibernética
Pensamento sistêmico novo-paradigmático	Teoria da Autopoiése Biologia do Conhecer	Cibernética da Cibernética Construtivismo Si-Cibernética

Quadro 1- Esquematisando o pensamento sistêmico

Do meu ponto de vista, considero que as teorias em sintonia com o pensamento sistêmico novo-paradigmático devem estar em intercomunicação, em uma demonstração esquemática, como esta acima. Tanto por algumas terem se constituído a partir da interação entre seus autores, como por não separarem seu foco de análise entre os seres vivos e as máquinas. Isto é, pelo fato de estas teorias apontarem conceitos válidos para a leitura dos fenômenos da vida como um todo.

As diversas teorias sistêmicas vistas sob essa separação epistemológica, culminaram na constituição de um pensamento sistêmico novo-paradigmático. Suas características são aquelas que se opõem aos pressupostos da ciência tradicional, pautada pelo desvelamento do realismo subjacente aos fenômenos, de modo objetivo, simples e cumulativo.

No novo paradigma, os pressupostos para a atividade científica transitam para a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade, ou seja, múltiplas e provisórias relações a serem estabelecidas por um conjunto de sujeitos, criando diversos níveis de

realidade. Esta tríade, ao tornar-se comum às pesquisas e às práticas científicas, teria o potencial de favorecer a percepção e construção da realidade, de forma a buscar a mais ampla rede de relações, de integração entre seus componentes. Assim, superando, ou levando à superação, da visão fragmentária sobre a realidade, pois, possibilita uma visão ampliada e integradora sobre o que se está observando, o que inclui o pesquisador, necessariamente.

As mudanças acarretadas são paradigmáticas, no sentido em que oferecem um reenquadramento das percepções anteriormente estabelecidas, tanto em relação à articulação entre os elementos da situação em análise, quanto à posição do pesquisador, que passa a implicar-se nos processos sob sua análise. Este conjunto diversificado, com relações errantes, transitórias, instáveis, pode ser entendido como aquilo que define o aspecto sistêmico que caracteriza este novo paradigma. O que se busca não são mais os aspectos isolados identificadores de um ou outro objeto. Busca-se as relações entre os diferentes elementos/aspectos envolvidos na situação em análise, que integra um sistema mais amplo, como se fosse o centro de uma espiral que se abre indefinidamente, com possibilidade da descrição de tais relações ser sempre ampliada. E, o recorte que se faça desta situação em análise, no tempo e espaço, será sempre arbitrário e por motivos relativos à execução da tarefa, mais do que por pressuposições epistemológicas.

Para Vasconcellos:

Hoje, quando falo de pensamento sistêmico, estou me referindo a uma visão de mundo que contempla as três dimensões que distingo na ciência contemporânea. Então, nesse caso, um cientista ou um profissional é sistêmico ou é novo-paradigmático, quando vive – vê o mundo e atua nele - as implicações de ter assumido para si esses novos pressupostos. (Vasconcellos, 2002:148)

Isto leva a entender que a visão sistêmica de mundo não se restringiria apenas ao âmbito da atividade científica de um profissional, mas sim o orientaria nas suas ações existenciais através de sua trajetória social. Esta possibilidade, certamente, pressupõe a exigência de um tempo de reconstrução da visão de mundo do pesquisador, que passa pela construção de relações diferenciadas, com as pessoas e o meio, no fluir cotidiano.

É possível dar ênfase, juntamente com a autora, ao plano das ações, pois, “*quando se fala de uma ‘nova epistemologia da ciência’, está se falando de uma nova visão ou*

concepção de mundo e de trabalho científico, de uma nova concepção de conhecimento, implícita na atividade científica – em suas teorias e práticas” (Vasconcellos, 2002:43).

Para situar melhor a articulação entre o pensamento sistêmico e a temática da presente investigação, passo a explicitar, brevemente, algumas teorias referidas anteriormente na epistemologia interna do pensamento sistêmico.

Distinguindo Algumas Teorias Sistêmicas

A *Teoria Geral dos Sistemas* de Bertalanffy (1901-1972) representou sua busca no sentido de superar a disciplinaridade, com vistas à interdisciplinaridade. Envolvido com estudos no âmbito da Biologia, desenvolveu conceitos baseados na idéia de isomorfismos, ou propriedades gerais que aparecem em diferentes disciplinas, o que “*permite aplicarem-se as mesmas abstrações e os mesmos modelos conceituais a fenômenos diferentes*” (Vasconcellos, 2002:196). Em seu horizonte reflexivo estava a pretensão de superar a hegemonia dos pressupostos científicos postulados pela Física (considerados por ele como inadequados para a Biologia e a Sociologia), e encontrar uma forma “unificada” de fazer ciência que contemplasse, inclusive, os problemas da Biologia e da Sociologia.

Esta forma encontrada foi o conceito fundamental de *sistema*, cunhado na Teoria Geral dos Sistemas, que propôs princípios válidos para os sistemas em geral, aplicáveis às ciências que tratam de totalidades ou ‘*todos organizados*’. Estudando-se os *sistemas*, seria possível alcançar uma síntese do conhecimento que não eliminasse as diferenças intrínsecas aos sistemas, uma vez que os sistemas são conjuntos complexos de elementos em interação, não sendo possível separar suas partes. Bertalanffy ainda propôs que a Teoria Geral dos Sistemas deveria ter uma linguagem lógico-matemática como expressão.

O sistema, como totalidade de partes com suas inter-relações, constitui-se instantaneamente e não só a característica constitutiva do sistema não é um simples somatório das características dos elementos, como também as características dos elementos dependem das relações específicas no interior do complexo. (Vasconcellos, 2002:199)

Do ponto de vista científico, a busca pelas interações em um sistema e entre os sistemas impede que o pesquisador conheça os elementos isolando-os entre si, pelo procedimento analítico. O foco deve ser nas relações, isto é, nos processos interacionais, considerando-se a mutualidade entre os elementos de um sistema; o que constitui o conceito de *circularidade*, também característico das teorias sistêmicas.

No âmbito da Teoria Geral dos sistemas, houve uma preocupação com a descrição das propriedades dos sistemas naturais e artificiais, (nos átomos, nas células, nas famílias, etc), em termos que explicitassem sua organização característica. Entretanto, para Vasconcellos (2002), Bertalanffy não chegou a construir uma teoria da organização dos sistemas, apenas apontou algumas características comuns aos sistemas sociais, biológicos, etc, como as de crescimento, de diferenciação, de ordem hierárquica. Tal sistematização teórica surgiu com os estudos de Humberto Maturana e Francisco Varela. Especificamente, a Biologia do Conhecer, de Humberto Maturana (Maturana e Varela, 2001), permite superar a concepção objetiva da existência da realidade, independente de um observador, tal como encontrada na Teoria Geral dos Sistemas de Bertalanffy, posto que esta é relativa à concepção de hierarquia na natureza. Maturana avançou ao propor que, o que produz a realidade é a distinção que dela faça um observador, portanto o observador é quem faz emergir um sistema qualquer. Para o autor, qualquer unidade (entidade, objeto) torna-se definida por um ato de distinção ou designação; quando alguém se refere a uma unidade torna implícita a operação de distinção que a define e torna possível, elencando as relações entre as partes que acredita compor a sua organização (Maturana e Varela, 2001: 47-49).

Neste sentido, mais um destaque ajuda a compreensão do limite, apontado anteriormente, na Teoria Geral dos Sistemas. Ao falar de *sistemas*, a teoria de Bertalanffy trata dos sistemas abertos, em oposição aos fechados (que o autor aponta como sendo aqueles próprios da área da Física, como os sistemas termodinâmicos, visão que ele pretende superar, conforme assinalado anteriormente). Os sistemas abertos possuem fronteiras - por exemplo, a membrana celular - que permitem trocas realizadas dinamicamente com o meio externo, sendo um lugar de relações que pode alterar-se, conforme estas relações se estabelecem¹⁹, dependendo da energia recebida e de sua

¹⁹ Na Teoria Geral dos Sistemas, há distinções e problematizações acerca das concepções de sistemas abertos, fechados e semi-abertos que, devido aos limites desta seção dedicada aos apontamentos históricos e do interesse em priorizar o pensamento sistêmico novo-paradigmático, não serão abordadas. Para aprofundamentos ver Vasconcellos (2002) e Bertalanffy (1973).

auto-organização. Concepção diferente daquela apresentada pelo pensamento sistêmico novo-paradigmático, que “*considera tanto o sistema quanto suas fronteiras como resultantes de distinções do observador*” (Vasconcellos, 2002:207). Um outro conceito que surge a partir das trocas entre os sistemas e destes com o ambiente é o de *retroalimentação*, ou *retroação*, o qual se tornou central na Teoria Cibernética, que será explicitada a seguir.

A *Teoria Cibernética* foi desenvolvida principalmente por Norbert Wiener (1894-1964), com formação em Matemática e Filosofia, nos anos de 1940. Cibernética vem do grego *kybernetes*, e significa piloto, condutor.

Wiener e seus colegas mobilizaram-se em torno da busca pela ciência interdisciplinar, do saber não fragmentário sobre os fenômenos. Envolvido com estudos a respeito de artilharia antiaérea (no Massachussets Institut of Technology/MIT/Estados Unidos da América), juntamente com seus colegas, chegou à conclusão que para aperfeiçoar os ataques aéreos seria imprescindível conhecer a performance das funções humanas, a fim de produzir sistemas análogos quanto à eficiência. Concluíram que “a chave” para o aperfeiçoamento do funcionamento das máquinas seria o conceito de *feedback* (*retroalimentação ou retroação*). “A *realimentação é o que permite o controle da máquina, com base no seu desempenho efetivo, para que realize seu desempenho previsto*” (Vasconcellos, 2002:213). O sistema que elegeram foi o sistema nervoso, considerando-se sua característica de um todo integrado e que tanto “emite” quanto “recebe”, isto é, é realimentado por outros sistemas. Estas conclusões culminaram na publicação de um artigo intitulado “Comportamento, intenção e teleologia”, de 1943, assinado por Wiener, Bigelow e Rosenblueth, o qual é considerado o marco inicial da Teoria Cibernética.

Outros estudos passaram a ser desenvolvidos com a presença de pesquisadores convidados ligados a diversas áreas (Psicologia, Antropologia, Economia, Engenharia, Fisiologia, Matemática, entre outras), além de outros que se aproximaram por interesse no tema cibernética, tendo como foco o mecanismo do *feedback*. Reuniões periódicas sucederam-se e ficaram conhecidas como “Conferencias Macy”, sendo que a primeira foi realizada em 1944, tendo sido promovida pela Fundação Josiah Macy/New York. Autores como Gregory Bateson e Margaret Mead, antropólogos e representantes das Ciências Sociais com destaque no âmbito daquele grupo, participavam com a preocupação de reconstruir conceitos das Ciências Sociais baseados nos estudos sobre a

cibernética.

Daí em diante, a Cibernética passou a ser reconhecida por suas inúmeras e variadas realizações tecnológicas: aparelho que permite aos cegos a leitura auditiva de um texto impresso, computadores ultra-rápidos, próteses para membros perdidos ou paráliticos, máquinas artificiais com *performances* altamente elaboradas, pulmão artificial, máquina de jogar xadrez, aparelho auditivo que transforma os sons numa fala visível para os surdos, máquinas para atuarem em situações em que o aparelho implica risco de vida para o homem etc. (Vasconcellos, 2002:216)

Os temas configurados no domínio da Cibernética são aqueles associados à chamada “teoria das máquinas”: máquinas mecânica, eletrônica, social, neural e assim por diante. Os estudos Cibernéticos permitiram o “controle do controle”, ou seja, tornaram o comando sobre o processo interno à máquina (chamado “programação”), como um autômato capaz de se autoregular. Esta possibilidade caracterizou uma superação histórica e foi chamada “Segunda Revolução Industrial”, ultrapassando a “Primeira Revolução Industrial”, durante a qual os sistemas autômatos apenas reproduziam os comportamentos animais e humanos, desde que fossem programados previamente para isso e eram capazes de, apenas, se auto-estabilizarem.

A transição entre a Primeira e a Segunda Revolução Industrial foi associada ao aprofundamento dos estudos sobre o conceito de *circularidade*. Em 1963, um artigo do antropólogo e ciberneticista Magoroth Maruyama tratou de especificar as diferenças entre os processos morfostáticos, associados à retroação auto-reguladora, que permite ao sistema manter a mesma forma de funcionamento inicial; e, os processos morfogenéticos, associados à retroação que leva o sistema um novo regime de funcionamento, isto é, que “lida” com a entropia²⁰ própria de funcionamento do sistema em interação com o ambiente. Os processos morfostáticos e morfogenéticos são chamados, respectivamente, de Primeira Cibernética e Segunda Cibernética (Vasconcellos, 2002:225).

Alguns autores desenvolveram estudos que ultrapassaram o caráter objetivista do

²⁰ Entropia é uma palavra grega, representada pela letra “S”, que significa “evolução”; a mudança de entropia pode decompor-se em duas partes, o fluxo de entropia ($d_e S$) e a produção de entropia ($d_i S$). O fluxo corresponde às trocas com o mundo externo, e a produção refere-se aos aspectos irreversíveis que acontecem dentro de um sistema. Este conceito é definido na Segunda Lei da Termodinâmica que postula: “a produção de entropia $d_i S$ é positiva ou nula, resultando daí que a entropia de um sistema isolado aumenta até que o sistema alcance o equilíbrio” (Prygogine, 1996: 27). Ou seja, é uma noção que

pensamento sistêmico tradicional. Entre estes autores estão Heinz von Foerster, Humberto Maturana e Gregory Bateson.

O diferencial de suas teorias reside no fato de estes haverem focado o “sujeito do conhecimento”, o “observador”, ao estudarem os caminhos do “conhecimento”. Com este diferencial suas teorias configuraram as bases para o pensamento sistêmico novo-paradigmático, conforme analisa Vasconcellos (2002). Os estudos de autores como Edgar Morin, Ilya Prigogine, Ernst von Glasersfeld, Evelyn Fox Keller, Dora Fried Schnitman, Fritjof Capra, entre outros, também podem ser associados às noções características do pensamento sistêmico novo-paradigmático.

Entre os estudos destes autores destaco, a seguir, alguns que explicitam noções fundamentais do pensamento sistêmico, que auxiliarão o desenvolvimento da argumentação desta investigação, interessada em refletir sobre questões relativas à Educação. Algumas destas noções fundamentais são, por exemplo, as de: circularidade, processos, auto-organização e autopoiese, mente e ação.

A *Ecologia da Mente*, de Gregory Bateson (1904-1980), inglês com estudos associados à Antropologia e à Biologia²¹, é uma epistemologia de base sistêmica, que procura colocar em evidência o padrão de relações, o contexto que une as partes do sistema “natureza”. A identificação das relações entre as partes de um sistema permite a classificação das partes e a visualização de um padrão através do tempo. Entretanto, ao falar de classificação das partes não se referia a um reducionismo ou mecanicismo, mas sim à organização estrutural dos sistemas e entre estes, no conjunto maior, a natureza.

A noção de ecologia, em sua teoria, está associada ao que Bateson chamou de *unidade de sobrevivência* no mundo biológico, isto é, o organismo e o ambiente em relação; esta unidade fundamental também situa a noção de mente, conforme explicita Vasconcellos:

Rejeitando o dualismo mente-matéria e buscando pensar uma ciência de estrutura monística, Bateson desenvolveu um conceito novo e radical de mente, capaz de superar a cisão cartesiana. Concebeu a *mente* como um fenômeno sistêmico característico dos seres vivos, uma característica relacional, vital: a unidade de sobrevivência é então a

se refere à desorganização e a sucessivas reorganizações nos sistemas.

²¹ Bateson, em um determinado momento de suas reflexões, se auto-definiu como um teórico da história natural, para evitar confusões epistemológicas em suas teorias e colocar em destaque os aspectos do “mundo das coisas vivas”, que se tornara seu campo privilegiado de estudos (Vasconcelos, 2002:235 e Capra, 1995:66).

mente. Por isso se diz que, para Bateson, a mente não está no cérebro, na caixa craniana ou em qualquer parte do corpo, e sim nas relações. Os processos mentais não dependem, pois, da existência de cérebro ou de características especiais do sistema nervoso, manifestando-se não só em qualquer ser vivo, mas também em sistemas sociais e ecossistemas. Então a mente está na natureza, tornando coeso o tecido das coisas vivas. (Vasconcellos, 2002:238-9)

Ao enfatizar o contexto em que se dão os fenômenos, Bateson pretendia fazer notar a mutualidade entre o contexto e o seu significado, de forma dinâmica, em lugar de tomar esta relação como determinada, o que seria uma compreensão ligada ao pensamento linear-causal, próprio das ciências tradicionais. Bateson diz que, ao afirmar que algo acontece em um contexto, será preciso *ver a ação* que interessa analisar como parte de um subsistema ecológico e estudar a interação e a sobrevivência de idéias e programas (diferenças, complexos de diferenças, etc) em circuitos (Bateson, 1986). Assim, pode-se entender que o que é vivo é ecológico, isto é, está em interação e se define como “nós” e não como “eu”; coletivo e em rede, em vez de individual e pontual. Dito de outra forma, a natureza e a cultura *o são* desde o ponto de vista de um observador que as distingue, cabendo-lhe movimentar-se (viver) considerando-se uma parte em interação nos diversos subsistemas ecológicos. Assim, a estrutura da natureza e aquela da mente são reflexos, uma da outra.

Bateson (1986) sempre recorria ao uso de metáforas para falar dos padrões que identificava. Capra (1995) afirma que a metáfora é o aspecto fundamental da obra de Bateson, porque expressa a similaridade estrutural, de organização, entre a natureza e a mente. Capra ainda caracteriza da seguinte maneira o pensamento de Bateson

Gregory Bateson será considerado um dos pensadores mais influentes de nossa época por historiadores futuros. A singularidade de seu pensamento decorre de sua amplitude e generalidade. Numa época caracterizada pela fragmentação e pela sua especialização, Bateson desafiou os pressupostos básicos e os métodos das várias ciências ao buscar os padrões que se articulam por trás dos padrões e os processos subjacentes às estruturas. Ele declarou que a relação deveria ser a base para toda definição, e sua meta principal seria a de descobrir princípios de organização em todos os fenômenos que observa, o “padrão que une”, como ele diria. (Capra, 1995:60)

Na obra batesoniana houve preocupação em refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento desta visão de mundo na cultura ocidental. O autor apontou que haveria necessidade de amplos debates destas idéias para fazer frente, mudando regras de interação, às idéias culturais cristalizadas de longa data e presentes nas formas de governo, nas relações econômicas, sociais, etc. Segundo as análises de Manghi (1994), em sua teoria Bateson propôs um modo de relação com as idéias, inclusive a de mente:

Aquilo que a ecologia da mente sugere não é tanto uma nova e 'boa' classificação das coisas do mundo, nem mesmo, obviamente, uma ingênua versão que substitua o primado do elemento concreto por aquele da classe abstrata. Mais sutil e problematicamente, Bateson sugere um certo modo de relação com as idéias que nos vêm em mente, sejam elas quais forem. (Manghi, 1994:70, tradução minha)

A necessidade de os entendimentos construídos serem ativamente realizados pelo próprio sujeito, talvez esteja relacionada com as dificuldades que assinalou. O entendimento a ser considerado é aquele que o sujeito atinge estabelecendo as relações por si mesmo, num ato criativo, de modo que a sua mente e a do interlocutor estejam em ressonância. Ou seja, a ação sempre contextualizada em suas relações é que deve ser o foco. E esta concepção é válida para os sistemas em geral (sociais, ecossistemas), não apenas para os sujeitos, "*isto é, a imanência da mente não existe só no corpo, mas também nas vias e mensagens fora do corpo*" (Capra, 1995:69). Também foi assinalada pelo referido autor, a íntima relação entre o conceito de mente de Bateson e aquele de auto-organização de Ilya Prigogyne, colocando-os lado-a-lado, como dois aspectos diferentes de um mesmo fenômeno, a vida. Prigogyne define que um organismo vivo é um sistema auto-organizador; sua ordem não é imposta pelo meio-ambiente externo, mas sim estabelecida por si mesmo. Ou seja, os padrões de organização dos sistemas vivos podem ser expressos nos termos do princípio dinâmico da auto-organização. Maturana & Varela (2001) oferece uma compreensão idêntica, ao dizer que um ser vivo é um ser autopoietico, isto é, uma unidade que se autoproduz e busca um equilíbrio em sua relação com o meio.

O físico austríaco Heinz von Foerster (1911-) contribuiu com o desenvolvimento da *Cibernética de Segunda Ordem*, especificamente quanto ao fenômeno da auto-organização.

Assim como Bateson, havia participado das Conferências Macy. Posteriormente, entre as décadas de 1950 e 70, baseando-se nos modelos cibernéticos originais e avançados, desenvolveu o megacomputador Illiac III, na Universidade de Illinois/EUA. Os modelos avançados da cibernética estavam baseados nas pesquisas que construíram modelos matemáticos sobre a lógica de funcionamento das redes neurais, do sistema nervoso do organismo. E “*os cientistas perceberam a emergência espontânea de padrões ordenados de funcionamento, a que deram o nome de auto-organização*” (Vasconcellos, 2002:241). Equivale a dizer que a entropia dos sistemas permite novas formas, novas estruturas dos mesmos, isto é, a auto-organização é possível desde que o sistema não desapareça, não se desintegre.

Constituiu-se, na cibernética, um questionamento mais direto da crença sobre a possibilidade de se conhecer o mundo objetivamente. Assumiu-se que as noções da cibernética não eram independentes dos ciberneticistas, sendo aplicáveis aos sistemas observados e aos observadores. Segundo a autora referida anteriormente, tais afirmações seriam válidas para os sistemas artificiais (ou triviais), assim como, para aqueles naturais (sistemas não-triviais; segundo denominação proposta por Foerster).

Com o desenvolvimento de suas pesquisas, Foerster propôs a concepção do *sistema observante*, segundo a qual o pesquisador/observador é parte integrante do sistema que observa. De acordo com Vasconcellos:

Foerster fez uma das primeiras e mais completas exposições sobre os fundamentos lógico-biológicos de uma teoria do observador, texto-chave do construtivismo, importante para que todos os seres humanos conheçam como eles próprios conhecem, como seres vivos. Esse texto tem o título ‘Notas para uma epistemologia dos objetos vivos’. (Foerster, 1972 citado por Vasconcellos, 2002:243)

A partir dessas noções, a cibernética tomou-se como objeto e Foerster propôs, na década de 1970, o nome Cibernética da Cibernética, também conhecida como Cibernética de Segunda Ordem, Cibernética dos Sistemas de Observação, entre outros.

Na década de 1970, houve a aproximação de Foerster e Paul Watzlawick, teórico da área da comunicação e do construtivismo, a partir do que a epistemologia cibernética foi integrada em suas teorizações. Paul Watzlawick organizou uma obra em conexão com a epistemologia cibernética e o construtivismo “*La Realidad Inventada. Como sabemos lo que creemos saber*” (1998), publicada originalmente em 1981. Sua

discussão sobre o construtivismo se dá no sentido de ultrapassar a tradição filosófica que explica a relação entre o saber e a realidade, isto é, as explicações sobre a confiabilidade dos nossos sentidos frente à existência mesma dos objetos, por isso é denominado de construtivismo radical. Segundo Watzlawick, o “que” se conhece resulta da própria investigação, isto é, do “como” se conhece: “*se trata do ponto de vista segundo o qual toda realidade é, no sentido mais direto, a construção daqueles que crêem que descobrem e investigam a realidade*” (Watzlawick, 1998:15). Nesta teoria, a concepção sobre o conhecimento é a seguinte:

Em primeiro lugar, está o ponto de vista segundo o qual o conhecimento, quer dizer o que é “sabido”, não pode ser fruto de uma recepção passiva, senão que se origina como produto da atividade de um sujeito ativo. Esta atividade não corresponde, certamente, a uma manipulação das “coisas em si”, quer dizer, objetos que se poderia pensar que têm, antes de serem experimentados, as propriedades e estrutura que o experimentador lhes outorga. Por isso designamos “operar” a atividade que constrói o conhecimento e se trata do operar dessa instância cognitiva que, como bem expressa Piaget, ao organizar-se a si mesma organiza seu mundo experiencial. (Glaserfeld, 1998:31, tradução minha)

No âmbito dos estudos relativos à RME de Porto Alegre, o construtivismo tem sido uma referência importante para os pesquisadores. Alguns desses estudos são baseados em autores que propõem a organização do ensino-aprendizagem em torno dos “mediadores reais”, isto é, aquilo que provoca a produção do sentido de realidade para o sujeito em um dado momento e contexto históricos. Autores como Piaget (1991), Vygotsky (1991), Morin (1999 e 2002) e Fichner (1998) compõem essas bases. A título de exemplo das características dos “mediadores reais”, Fichner (1998) oferece pistas interessantes de serem trazidas para esta análise. Ele conta a respeito de uma situação envolvendo observação e proposição: “*as lontras*”.

Em 1952, o diretor do Jardim Zoológico de Fleishacker/San Francisco/EUA, convidou Gregory Bateson para dar uma olhada em uma coisa muito estranha: duas lontras não brincavam juntas. Lontras são consideradas animais que gostam de brincar juntas. Inicialmente, Bateson pensou que seria por falta de algo que normalmente estaria em seu ambiente natural, mas, aparentemente, não era isso. Depois, ele mudou sua estratégia, tentando descobrir se esses animais

seriam capazes de brincar. Como as crianças fazem em casa com os gatos, Bateson pegou uma bola de papel e uma corda e cada lontra jogou, individualmente, com ele; depois, criou outras situações em que as lontras continuavam a jogar com ele. Finalmente, os meios (brinquedos) foram descartados e as lontras jogavam entre si, pelo menos, por um certo tempo. O que Bateson ensinou de fato as lontras? Não só que uma bola de papel é um motivo para fazer movimentos excêntricos e imprevisíveis, mas também que poderia ser muito divertido ocupar-se desse modo, brincando. As lontras devem ter aprendido algo e, ao mesmo tempo, alguma coisa sobre este algo. O episódio aponta que as lontras, para brincarem entre si, devem ser capazes de se comunicarem através de um sinal, mais precisamente, uma meta-linguagem: “isto é um jogo” (Fichner, 1998:28)

Voltando à cibernética, na mesma década de 70 houve, ainda, a formulação da crítica segundo a qual a Cibernética de Segunda Ordem não havia alcançado o pressuposto da complexidade. O argumento central da crítica baseou-se no entendimento de que esta teoria ainda permitia o controle sobre o sistema ao subordinar a comunicação ao comando. Segundo Vasconcellos (2002), esta concepção foi avaliada como não adequada aos sistemas sociais e Edgar Morin propôs o nome Si-Cibernética (sendo “*si*” elemento da preposição grega *sun* que significa com, estar com, estar junto), por marcar a idéia de mutualidade entre as partes em relação, tornando-se uma teoria mais abrangente e integradora dos fenômenos da vida. Este posicionamento do autor fica evidente através da problematização a respeito do sujeito, com as características que definem a unidualidade cérebro-espírito (Morin, 1996; 1999; 2003).

Atualmente, a referida autora propõe que não se considere em separado o pensamento sistêmico e o construtivismo, chegando à formulação do termo *sistêmico-si-cibernética* para caracterizar as práticas novo-paradigmáticas correspondentes a este segundo momento da Cibernética, integrando seus elementos característicos: a complexidade (foco no sistema); a instabilidade (auto-organização, saltos qualitativos, impossibilidade de controle sobre os sistemas); a intersubjetividade (postura construtivista: construção da realidade no espaço da intersubjetividade).

A *Biologia do Conhecer* de Humberto Maturana (1928-), biólogo chileno, é uma das teorias com destaque no estabelecimento de um pensamento sistêmico novo-paradigmático. Após desenvolver estudos no campo da neurofisiologia e da

epistemologia, buscando saber “o que é o conhecer”, foi estruturando a Teoria da Autopoíese e a Biologia do Conhecer, segundo a qual o conhecer e o estar vivendo são um mesmo fenômeno (Maturana e Varela, 2001). Maturana relata que já no início de sua trajetória acadêmica, entre os anos de 1948 e 1953 “... *aprendí a considerar a los seres vivos no como conglomerados de propiedades o componentes con importancia funcional, sino como entes dinámicos autónomos en continua transformación en coherencia con sus circunstancias de vida*”²² (Maturana, 2005).

O termo “autopoíese” foi cunhado nos anos 70, por Maturana e Varela (*De Máquinas e Seres Vivos*, Maturana e Varela 1999; original de 1972), para nomear a complementaridade fundamental entre estrutura e função e compreender a capacidade de auto-criação do ser. O autor esclarece, em suas palavras, como se deu o processo:

La noción de que el sistema nervioso opera como una red cerrada de cambios de relaciones de actividad neuronal ha resultado poderosa para la comprensión de los fenómenos cognoscitivos. En 1970 entrelacé la visión del operar del sistema nervioso como sistema cerrado de cambios de relaciones de actividad, con la visión del ser vivo como sistema cerrado de producciones moleculares, en el desarrollo del entendimiento de los seres vivos en su organización como redes cerradas de producciones moleculares abiertas al flujo material y energético. Así invente la palabra "**autopoiesis**" para capturar el hecho de que los seres vivos son sistemas autónomos como redes discretas de producciones moleculares en las que las moléculas producidas con sus interacciones constituyen la misma red que las produjo y especifican su extensión en un ámbito de continuo flujo molecular. En un libro que escribí con mi antiguo alumno Francisco Varela, y que llamamos "**de Máquinas y Seres Vivos**" mostramos que todos los fenómenos biológicos resultan directa o indirectamente del operar de los seres vivos como sistemas autopoieticos moleculares. La teoría de la autopoiesis junto con el entendimiento de que el sistema nervioso no opera con representaciones del medio, ha tenido muchas consecuencias en el ámbito de la biología, teoría del conocimiento, y ciencias sociales.²³(Maturana, 2005)

²² “Aprendi a considerar os seres vivos não como conglomerados de propriedades ou componentes com importância funcional, mas como entes dinâmicos, autônomos, em contínua transformação em coerência com suas circunstancias de vida” (tradução minha).

²³ “A noção de que o sistema nervoso opera como uma rede fechada de mudanças de relações de atividade neuronal foi poderosa para a compreensão dos fenômenos cognitivos. Em 1970 entrelacei a visão do operar do sistema nervoso como sistema fechado de mudanças de relações de atividade, com a visão do ser vivo como sistema fechado de produções moleculares, no desenvolvimento do entendimento dos seres vivos em sua organização como redes fechadas de produções moleculares abertas ao fluxo material e energético. Assim inventei a palavra “autopoíese” para capturar o fato de que os seres vivos são sistemas autônomos como redes discretas de produções moleculares, nas quais as moléculas produzidas com suas

Em outras obras, como *A Árvore do Conhecimento* (Maturana e Varela, 2001), *A Ontologia da Realidade* (1999a) e *Emoções e Linguagem na Educação e na Política* (1999b), encontram-se noções fundamentais de sua teoria, as quais problematizam os diversos campos de reflexão e de conhecimento científico, como a Sociologia, a Educação, a Política, entre outros.

Para Vasconcellos (2002), a *Biologia do Conhecer* foi a primeira teoria de origem científica, específica sobre o ser humano (a unidade autopoietica, o observador que produz o conhecimento científico), a transbordar os limites do paradigma tradicional com implicações epistemológicas e ontológicas. Apesar de se referir inicialmente aos sistemas biológicos, Maturana preocupou-se em enfatizar que sua teoria admitia transposição para a compreensão de outros sistemas, como os sociais. Ele diz que fala como biólogo porque estudando a fenomenologia da percepção como fenômeno biológico encontrou-se no espaço de reflexões sobre a linguagem, o conhecimento e o social; que não entrou nestes temas através do estudo do social ou da linguagem, mas os aceitou como problemas legítimos para serem tratados por um biólogo (Maturana, 1999b).

Na *Biologia do Conhecer*, alguns conceitos são fundamentais: organização autopoietica, fechamento estrutural, acoplamento estrutural, objetividade entre parênteses, emoções, domínios consensuais. Maturana esclarece como se articulam a *Biologia do Conhecer* e a *Teoria da Autopoiese*:

Desde 1970 he trabajado en el desarrollo de lo que he llamado "**biología del conocimiento**" así como en las implicaciones de la teoría de la autopoiesis en distintos ámbitos de la fenomenología biológica, en particular en el antropológico social, en el origen de lo humano, y la evolución biológica. Estos distintos temas están entrelazados tanto desde lo que se refiere a la organización del ser vivo y su operar como sistemas determinados en su estructura, como desde lo que se refiere al entendimiento del operar del sistema nervioso como una red neuronal cerrada. Lo central en el desarrollo de mi pensar ha sido el hacerme cargo de que los seres

interações constituem a mesma rede que as produziu e especificam sua extensão em um âmbito de contínuo fluxo molecular. Em um livro que escrevi com meu antigo aluno Francisco Varela, e que chamamos "De Máquinas e Seres Vivos", mostramos que todos os fenômenos biológicos resultam direta ou indiretamente do operar dos seres vivos como sistemas autopoieticos moleculares. A teoria da autopoiese, junto com o entendimento de que o sistema nervoso não opera com representações do meio, teve muitas conseqüências no âmbito da biologia, teoria do conhecimento e das Ciências Sociais" (tradução minha).

vivos existimos en dos dominios operacionales, uno el de la dinámica estructural interna, que es donde se realiza la autopoiesis, y el otro es el de la dinámica relacional que es donde existimos propiamente como seres vivos en la realización de nuestro vivir como las distintas clases de seres vivos que somos.²⁴ (Maturana, 2005)

Ao delinear a ontologia da realidade (Maturana, 1999a), colocou o observador como o ser agente e a referência, ao mesmo tempo, o que significa dizer que o observador é aquele capaz de dizer a realidade, distingui-la. O “como” se conhece implica o “que” se conhece, assim, o observador é quem produz distinções, que nomeia e constitui a realidade, enquanto busca conhecê-la, ao mesmo tempo, o que significa dizer que estar vivendo é estar conhecendo e vice-versa. Isto é, “*somos conhecedores ou observadores no observar, e ao ser o que somos, o somos na linguagem*” (Maturana, 1999b: 37; 1999a).

O *ser*, como um sistema estruturado, se relaciona com o ambiente e os outros seres; esta relação nunca será determinada pelo ambiente que é externo ao ser, mas dependerá da estrutura do ser naquele momento, porque esta estrutura estará em acoplamento estrutural com o ambiente e, durante a interação entre ambos, as mudanças irão acontecendo de modo congruente em ambos, no “estar-sendo” da interação.

Em outras palavras, *organismo e meio* desencadeiam mutuamente mudanças estruturais sob as quais permanecem reciprocamente congruentes, de modo que cada um flui no encontro com o outro seguindo as dimensões em que conservam sua organização e adaptação, caso contrário, o organismo morre. (Maturana, 1999b: 62)

Estrutura e organização são noções diferentes na teoria de Maturana. *Estrutura* é definida pelos componentes e relações que constituem concretamente uma unidade particular e configuram sua organização (Maturana e Varela, 2001:54); admite

²⁴ “Desde 1970 trabalhei no desenvolvimento do que chamei “biologia do conhecimento”, assim como nas implicações da teoria da autopoiesis nos distintos âmbitos da fenomenologia biológica, em particular no antropológico social, no da origem do humano e no da evolução biológica. Estes distintos temas estão entrelaçados, tanto desde o que se refere à organização do ser vivo e seu operar como sistemas determinados em sua estrutura, como desde o que se refere ao entendimento do operar do sistema nervoso como uma rede neuronal fechada. O central no desenvolvimento do meu pensar foi dar-me conta de que os seres vivos existimos em dois domínios operacionais: um, o da dinâmica estrutural interna, que é onde se realiza a autopoiesis; e o outro, é o da dinâmica relacional, que é onde existimos propiamente como seres vivos que somos” (tradução minha).

alterações até o nível em que não comprometa a sobrevivência do sistema. Por exemplo, o corpo humano, com seus órgãos e membros; pode-se supor que perder uma das pernas não significa deixar de ser humano. Já a *organização* é a configuração das relações que devem ocorrer entre os componentes do sistema que lhe definem uma identidade, para que seja possível reconhecê-lo como membro de uma classe específica; não admite alterações, variância na configuração, sob pena de não manter a mesma identidade, tal qual distinguida por um observador (Maturana e Varela, 2001:54). Nas palavras de Maturana e Varela (1999:69) este entendimento se esclarece e também se amplia: “*as relações que estabelecem, no espaço em que estão definidos, e a dinâmica de interações e transformações dos componentes e, com isto, os possíveis estados da máquina como unidade, constituem sua organização*” (Maturana e Varela, 1999:69).

Assim, a estrutura do organismo goza de uma plasticidade, que vai incorporando as transformações vividas na história de seu acoplamento estrutural com o meio, de suas experiências e interações. Tais incorporações modificam potencialmente as futuras interações possíveis. É a continuidade numa rede de relações de produção entre os componentes do sistema. A dinâmica da estrutura do organismo não admite previsões, ou seja, não se pode determinar, a partir do exterior e *à priori*, como a estrutura “resolverá” a reconfiguração num dado acoplamento estrutural com o ambiente. Trata-se da noção de *fechamento estrutural* do organismo, que leva à noção de *autopoiése*, isto é, a capacidade de o organismo se criar, de tornar o seu produto sua própria organização. Ou seja:

Uma máquina autopoiética é uma máquina organizada como um sistema de processos de produção de componentes concatenados de tal maneira que produzem componentes que: **I**) geram os processos (relações) de produção que os produzem através de suas interações e transformações, e **II**) constituem à máquina como uma unidade no espaço físico. (Maturana e Varela, 1999:71)

As mudanças no ambiente correspondem também a uma mudança na estrutura; sua tentativa é manter-se viável e em acoplamento com o ambiente. Caso as alterações ambientais não sejam incorporáveis à estrutura, o organismo morre.

Portanto, em Maturana, não tem sentido falar de mudança de organização como se um sistema pudesse sofrer uma mudança de organização e permanecer o mesmo. Por isso, ele prefere não usar a noção de auto-organização, considerando que, se a organização muda, o sistema não é

mais o mesmo. Já a estrutura, esta sim, nos seres vivos, em seu acoplamento estrutural com seu ambiente, vai passando por sucessivas modificações – dentro de suas possibilidades – exatamente para que não se perca sua organização, ou seja, sua identidade de ser vivo. (Vasconcellos, 2002:138)

Parece esclarecer-se, com as noções acima explicitadas, que o teor mecânico dos sistemas vivos refere-se às suas propriedades surgidas de si mesmos.

Neste sentido, Maturana propôs que o conhecimento científico abandonasse a postura afirmativa que ele chamou de *objetividade sem parênteses*, em favor de uma outra postura do observador que ele chamou de *objetividade entre parênteses*. Conforme dito anteriormente, na objetividade sem parênteses, os objetos existem independentemente dos observadores. Na objetividade entre parênteses, o critério de validação da existência dos objetos é a subjetividade de um observador que os distingue. É a distinção que um observador faz de um objeto que o torna real. Assim,

A validação das experiências subjetivas se fará, criando-se *espaços consensuais*, nos quais a ciência possa se desenvolver, com o novo pressuposto que é o da *intersubjetividade*. Fica claro, então, que esse jamais será um espaço da verdade, mas um espaço de consenso, de acoplamento estrutural entre observadores. (Vasconcellos, 2002:140).

A comunidade científica fica implicada, então, na configuração das teorias explicativas dos fenômenos observados, em suas especificidades e relações mais amplas. A ciência torna-se um dos domínios de coerências operacionais, entre outros como a religião, a política, etc., e passa a admitir que não há uma verdade, ou versão, mas diversas verdades, múltiplas versões. Isto é “*tantos domínios da realidade quantos domínios de coerências operacionais sejam constituídos pelas operações de distinção dos observadores*” (Vasconcellos, 2002:141).

A implicação da subjetividade, no espaço consensual da intersubjetividade, realoca a emoção. Preferencialmente excluída do pensamento científico tradicional, com Maturana as emoções passam a ser vistas como componentes constituintes legítimos dos sistemas vivos; e, ainda, como fundantes da vida social: “*as emociones, por lo tanto especifican el curso de las relaciones del organismo en el medio, y de hecho constituyen un factor guía en el devenir ontogénico y filogénico a la base de la historia evolutiva de*

los seres vivos”²⁵ (Maturana, 2005). É possível ressaltar, nesse aspecto, que para Maturana o amor seria a emoção particularmente fundadora da convivência e da linguagem através da história da humanidade; uma emoção de ligação, de vinculação. Ao dizer que a realidade o é para um observador que a distinga desde a sua experiência, a emoção agora surge como produto autopoietico dos seres.

Quando falamos de emoções, fazemos referência ao domínio de ações em que um animal se move. Notamos que isto é assim pelo fato de que nossos comentários e reflexões, quando falamos de emoções, se referem às ações possíveis do outro, que pode ser um animal ou uma pessoa. Por isso, digo que o que conotamos quando falamos de emoções são os diferentes domínios de ações possíveis nas pessoas e animais, e as distintas disposições corporais que os constituem e realizam.

Por isso mesmo, sustento que não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato. (Maturana, 1999b: 22)

Para o campo da educação, considerar que as emoções são o fundamento do social e dos sujeitos é admitir um outro grau de complexidade para as práticas educativas. Diferente daquele em que se propõe a educação como instrução. Se a realidade necessita da experiência de um observador que a distinga e, de uma operação de consensos na linguagem, a verdade objetiva e a autoridade de outro ser não são consideradas critérios de validação possíveis. Para Maturana, educar é uma história de reciprocidades em processos de convivência.

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem. A *educação* como “sistema educacional” configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educados no educar. (Maturana, 1999b: 29)

²⁵ “As emoções, portanto, especificam o curso das relações do organismo no meio e, de fato, constituem um fator guia no devir ontogenético e filogenético na base da história evolutiva dos seres vivos” (tradução minha).

Nos sistemas educacionais, a correção dos atos dos educandos é vivida como correções do ser, da subjetividade. Equivale a dizer que se o ato está errado, a emoção também está, o sujeito é que é negado. A aceitação do *outro como legítimo outro* se torna condição de possibilidade para que se constitua o fenômeno social na convivência, na intersubjetividade. É necessário desenvolver a sabedoria de convivência (operar nos domínios consensuais, organizar os espaços de convivência...) e aprender a tratar os erros como oportunidades legítimas de mudanças; às ações são atribuídos valores, e estes constituem um mundo no qual se acredita e age. A capacidade de conhecer qualquer domínio depende, assim, de uma postura reflexiva no mundo no qual se vive, se *convive*. Se os seres não estão na linguagem, não há reflexão, não há discurso, comunicação; é como se o ser fosse sem sê-lo, de fato, até que passe a refletir sobre ser. Segundo Maturana, o aprender é relativo às mudanças estruturais que ocorrem nos seres de maneira contingente às histórias de suas interações.

Implica em pensar na complementaridade entre a formação humana e a capacitação técnica que o ambiente escolar, como espaço artificial de convivência, proporciona. Para Maturana e Rezepka (2000), o ambiente escolar deve cuidar para criar condições em que os educandos convivam a partir de seus processos autopoieticos; de modo que ampliem sua capacidade de ação e de reflexão no mundo em que vivem, contribuindo com sua preservação e transformação de maneira responsável e em coerência com a comunidade e o meio ambiente. A escola precisa tornar-se um ambiente no qual se corrija o fazer e não o ser dos educandos.

A cooperação ocorre na prática da atividade que se aprende, quando esta prática é vivida no respeito mútuo do professor ou da professora e do aluno ou da aluna. O respeito mútuo (biologia do amor) é fundamental porque amplia a inteligência ao entregar aos participantes, na aprendizagem, a possibilidade de dar um sentido próprio ao aprender e ao que se aprende. (Maturana e Rezepka, 2000:18).

Os problemas do ensino estão relacionados com as rotinas de reflexão. Para Maturana, o professor necessita da reflexão para desenvolver sua relação de trabalho com os alunos. A reflexão é um espaço no qual a pessoa se pergunta “como estou fazendo”, tomando a si mesma como referência. É imprescindível que se abra mão das certezas para que a reflexão possa acontecer e, também, para evitar as conclusões

reconfirmatórias. Abrir-se à reflexão é um ato de sensibilidade, na medida em que a pessoa necessita, antes, despojar-se de seus saberes estabelecidos, abdicar das certezas que já construiu para, então, olhar-se e ponderar sobre isso.

Em uma aula de encerramento de um curso sobre a Biologia do Conhecer, em 1990, um aluno pergunta a Maturana: “*o que ou quem é o professor?*”. Ele respondeu: “... *vivemos um semestre juntos... então, qual foi a minha tarefa? Criar um espaço de convivência, isto é, ensinar. E quem é o professor? Alguém que se aceita como guia na criação deste espaço de convivência*” (Magro e Vaz, 1990). Nesta passagem, é perceptível como o autor situa a dimensão relacional na organização do ato educativo e a sua implicação com as rotinas de reflexão na prática educativa²⁶.

O espaço reflexivo abre possibilidade para as mudanças. Esta mesma experiência, o professor deve proporcionar aos alunos, tomando suas perguntas e transformando-as em algo que os faça sentir, no espaço educacional em que estão; criando possibilidades de transformar o que era lido como “erro” em “projeto educacional”. Um projeto educativo é uma nova oportunidade de aprendizagem vivencial, quando os envolvidos têm a oportunidade de se perguntarem “o que isto está me mostrando” (Lopez Melero e outros, 2003, 2003).

Considerando a Complexidade... A Educação em Direção à Transdisciplinaridade

A noção de complexidade é central no pensamento sistêmico novo-paradigmático. Segundo Morin (1999, 1997) a idéia de *complexus* significa o conjunto dos sistemas da vida, os quais são interligados, ou “tecidos juntos”, como já apresentado no capítulo precedente.

Assim, compreender os fenômenos a partir da consideração da complexidade que os compõem exige do pesquisador habilidades para que mantenha o foco no sistema; considere a relação inquebrantável e irreduzível entre o todo e a parte; lide com a sua instabilidade inerente (auto-organização, saltos qualitativos, impossibilidade de serem controlados) e se situe desde o ponto de vista da intersubjetividade (espaço das interrelações ou domínio consensual).

Morin (1997) alerta que é necessária a reflexão sobre os riscos que se corre ao

²⁶ Em colaboração com Ximena Dávila, Maturana fundou o *Instituto de Formação Matriztica*, situado em Santiago do Chile. Para maiores informações ver <http://matriztica.org>

considerar a complexidade. Segundo o autor, a idéia de complexidade está para ser tomada como um princípio do pensamento na apreciação do mundo e não como revelação da essência do mundo: “*para mim, a idéia fundamental da complexidade não é que a essência do mundo é complexa e não simples. É que essa essência é inconcebível*” (Morin, 1997:145, tradução minha).

Além disso, o autor ainda argumenta que a explicação sobre os fenômenos não pode ser reduzida a um princípio de ordem pura nem a um princípio de organização última, mas deve responder ao tetragrama ordem/desordem/interação/organização, o qual não pode ser comprimido. Nas palavras do autor:

A ordem, a desordem e a organização são interdependentes, e nenhuma é prioritária.(...) Minha idéia do tetragrama não é de nenhum modo análoga à fórmula do tetragrama do monte Sinai, que entrega as tábuas da Lei. É, pelo contrário, um tetragrama que diz: eis aqui as condições e os limites da explicação. (Morin, 1997:150-1, tradução minha)

Assim, as mudanças ocorreriam por complexificação da compreensão, da auto-produção, da organização de sistemas cada vez mais complexos, sendo necessária uma “*potencialidade reorganizadora incluída na auto-organização que receba o acontecimento aleatório*” (Morin, 1997: 149). Ou seja, o sujeito que se dedica à compreensão dos fenômenos precisa estar organizado e situado em uma rede de relações, de forma a receber as inovações e poder reconfigurar a compreensão, como um movimento de auto-reorganização (Morin, 2003).

Por outro lado, para o autor, o pensamento consciente ainda é baseado em modelos disjuntivos e mutilantes. Para passar a considerar a complexidade seriam necessárias profundas mudanças nos esquemas mentais, ainda pautados pelas operações de disjunção e redução. Na direção da construção do espírito humano complexificado, as operações do pensamento passam a ser a distinção, a conjunção e a implicação.

Esse entendimento configura um aspecto teórico importante, como analisa Nicolescu (2000:16). Para o autor, a complexidade é um dos três pilares constituintes da transdisciplinaridade, acompanhada pelas noções de vários níveis de realidade e da lógica do terceiro incluído, segundo a qual um elemento A é ao mesmo tempo um elemento não-A. Estes três pilares compõem a metodologia da pesquisa transdisciplinar, segundo afirma o referido autor, a qual não vem a ser uma nova disciplina ou hiperdisciplina, mas, é o ponto de vista que se interessa pela dinâmica gerada pela ação

de vários níveis de realidade ao mesmo tempo. Há uma mutualidade entre as pesquisas disciplinares e aquelas transdisciplinares, no sentido de que são complementares, pois, se retroalimentam em algum sentido. Esse entendimento parece sugerir uma contradição ao considerar as disciplinas em relação à transdisciplinaridade, mas é coerente com a crítica apontada por Morin, sinalizada anteriormente, relativa ao processo de superação dos esquemas mentais objetificantes do conhecimento.

No âmbito da educação, Morin (1997) situa a implicação da consideração da complexidade através da idéia de recursividade, explicitada no capítulo precedente (o produto produz o processo que o gera), de modo que envolve todo o conjunto social e ambiental:

A sociedade, por exemplo, é produzida pelas interações entre os indivíduos que a constituem. A sociedade mesma, como um todo organizado e organizador, retroatua para produzir os indivíduos mediante a educação, a linguagem, a escola. Assim é que os indivíduos, em suas interações, produzem à sociedade, a qual produz os indivíduos que a produzem. Isso acontece em um circuito espiralado através da evolução histórica.

Esta compreensão da complexidade requer uma mudança muito profunda de nossas estruturas mentais. O risco, se essa mudança de estruturas não se produz, seria o de ir em direção à pura confusão ou ao rechaço dos problemas. Não está o indivíduo por uma parte, a sociedade por outra, a espécie de um lado, os indivíduos do outro, de um lado a empresa com seu organograma, seu programa de produção, seus estudos de mercado, de outro lado seus problemas de relações humanas, de pessoal, de relações públicas. Os dois processos são inseparáveis e interdependentes. (Morin, 1997:123)

Ao abordar o problema das organizações formais, ou empresas, como refere no texto citado, o autor nos leva a pensar nas questões organizacionais do âmbito educacional e, com mais ênfase, naquelas referentes à necessária coerência entre epistemologia, teoria e metodologia, que pode ser identificada nas atividades científicas ou profissionais. É justamente neste aspecto que se pode encontrar pontos de análise referentes à docência no contexto da educação inclusiva, aspecto que integra a temática desta investigação.

A respeito da consideração da complexidade na organização da educação, Meirieu (2002) faz uma leitura semelhante. Caracteriza os paradigmas da educação em duas vertentes, uma tradicional e outra que busca a complexidade como parâmetro. Chama a estes paradigmas, respectivamente, o paradigma da certeza e o paradigma da incerteza (Meirieu, 2002:244).

O paradigma da certeza foi caracterizado pela perspectiva do taylorismo, segundo a qual o indivíduo é formado para tarefas específicas; pelo behaviorismo, segundo o qual a aprendizagem deve ser controlada e prevista; e, pelo controle do desempenho, como perspectiva para a avaliação de resultados previamente traçados.

Por outro lado, o paradigma da incerteza baseia-se na conduta de projeto, em lugar do taylorismo, uma vez que o sujeito aprende inserindo-se numa atividade coletiva, à qual atribui sentidos pessoais; pelo construtivismo, em lugar do behaviorismo, uma vez que o sujeito aprende pelas operações mentais ativadas nas relações com o grupo; e, pela avaliação das competências, em lugar do controle do desempenho, uma vez que se realiza por indicadores das habilidades estabilizadas e transferíveis a outras situações.

Esta mudança paradigmática na educação implica em transformações diretas na prática educativa, na identidade profissional dos docentes e da própria educação, no que se refere ao seu papel social. Traz, ainda, a necessidade de discussão dos sentidos de “ser educador” atualmente, nos âmbitos social e educacional, mais especificamente.

Para Maturana (1999b), educar é uma história de reciprocidades em processos de convivência. Segundo o autor:

A célula inicial que funda um organismo constitui sua estrutura inicial dinâmica, aquela que irá mudando como resultado de seus próprios processos internos, num curso modulado por suas interações num meio, segundo uma dinâmica histórica na qual a única coisa que os agentes externos fazem é desencadear mudanças estruturais determinadas nessa estrutura. O resultado de tal processo é um devir de mudanças estruturais contingente com a seqüência de interações do organismo, que dura desde seu início até sua morte como num processo histórico, porque o presente do organismo surge em cada instante como uma transformação do presente nesse instante. O futuro do organismo nunca está determinado em sua origem. É com base nessa compreensão que devemos considerar a educação e o educar”. (Maturana, 1999b:28-9)

O autor situa a aprendizagem no âmbito das ações, das experiências; aprender é sempre relativo às mudanças estruturais que ocorrem nos seres de maneira contingente às histórias de suas interações, é um devir que flui constantemente.

Nesse processo de interações, também se constrói e reconstrói o ser:

A autoconsciência não está no cérebro – ela pertence ao espaço relacional que se constitui na linguagem.

Tenho um cérebro que é capaz de crescer na linguagem, mas a linguagem não se dá no cérebro. A linguagem como fenômeno, como um operar do observador, não ocorre na cabeça nem consiste num conjunto de regras, mas ocorre no espaço de relações e pertence ao âmbito das coordenações de ação, como um modo de fluir nelas. Se minha estrutura muda, muda meu modo de estar em relação com os demais e, portanto, muda meu linguajar. (Maturana, 1999b: 27)

Quando se pensa na docência como profissão, pode-se visualizar como efeito imediato da relação entre educação e transdisciplinaridade que o profissional passa a ter compromisso com: a ampliação do foco de observação; proceder as descrições com o verbo “estar” e acatar outras descrições; assumir a transitoriedade, a incompletude dos saberes produzidos - a perspectiva transdisciplinar -, admitindo diversos níveis de realidade com diferentes lógicas subjacentes e, ainda, buscando saberes através e além das áreas/disciplinas. Estas características da ação pedagógica implicam o profissional com um fluxo de reflexões sobre as experiências vividas, para desenvolver sua relação de trabalho com os alunos e os critérios da validação dos percursos formativos.

Nesse sentido, o papel dos mediadores torna-se primordial. Mediadores são os elementos que ativam conexões, ligações ou interfaces; é uma rede de elementos reais, isto é, tornados reais pelos observadores, sem fim de possibilidades na cena pedagógica.

Para a discussão sobre os processos formativos, pode se tornar primordial considerar que o observador se realiza enquanto tal e, além disso, constitui o conhecimento, *durante* o ato de observar e *durante* as articulações desse saber no plano da linguagem. Isto é, essa compreensão situa o conhecimento como um acordo consensual a respeito de um domínio do saber – objetividade entre parênteses - e não como um dado objetivo que impõe o que autor chama de “petição de obediência” – objetividade sem parênteses. Nas palavras do autor:

No caminho explicativo da objetividade sem parênteses, afirmações cognitivas implicam a negação dos observadores que não concordam com as afirmações. No entanto, se o observador falante se encontra no domínio explicativo da objetividade entre parênteses está alerta para o fato de que há muitos domínios diferentes de realidade, todos igualmente válidos, e que suas afirmações cognitivas não podem constituir petições de obediência. Nesse caminho explicativo, afirmações cognitivas operam como convites para se entrar no mesmo domínio de realidade que o falante, e independentemente de serem ou não aceitos, eles são ouvidos como tais. No caminho explicativo da

objetividade entre parênteses, desacordos cognitivos não envolvem a negação do outro; eles são operações legítimas em domínios cognitivos diferentes e seu reconhecimento constitui a possibilidade de um conversar que pode levar a um novo domínio de realidade, onde as partes em desacordo podem coexistir. A dinâmica emocional da coexistência cognitiva, nesse caminho explicativo, se dá através da sedução, não através da obediência. (Maturana, 1999a: 297)

É no sentido de proporcionar a circulação dos saberes e da palavra nos processos formativos que esse estudo se apóia ao buscar as articulações entre o pensamento sistêmico e a pedagogia institucional. A perspectiva transdisciplinar é um primeiro efeito da aproximação entre as referidas abordagens. A complexificação das compreensões sobre os fenômenos durante o percurso de aprendizagem é outro aspecto que se destaca.

Para esclarecer melhor as interfaces entre o pensamento sistêmico e a pedagogia institucional na investigação sobre a ação docente, a formação continuada e a inclusão escolar, tendo como objeto a experiência com a *formação interativa individualizada*, passo a uma caracterização da pedagogia institucional.

Caracterizando a Pedagogia Institucional

O movimento institucionalista, como reflexão sobre a prática educativa e um conjunto de propostas inovadoras, surgiu ligado aos estudos de autores com origens e perspectivas de pensamento diversas. No contexto de tais mudanças houve, por parte destes autores, a preocupação com a busca de alternativas para a prática, dentre outros, nos âmbitos terapêutico e pedagógico.

Inicialmente, houve ênfase na problematização oriunda da educação ativa, representada pelas propostas de Célestin Freinet e seus colaboradores, a partir da década de 1940. Mais tarde, na década de 1960 e 70, os trabalhos desenvolvidos por Fernand Oury²⁷ e Aída Vasquez com as classes cooperativas, concomitantemente às propostas de

²⁷ Meirieu (2002:178) destaca a influência de F. Oury na constituição de uma pedagogia institucional mais consistente com as reflexões eminentemente educativas, em detrimento de autores como Lourau, Lobrot e Lapassade, que estariam situados numa perspectiva que ao autor chamou de “pedagogias institucionalistas”. Meirieu (op.cit.) ainda destaca o caráter atual da pedagogia institucional, ao tomá-la

psicossociólogos ligados à análise institucional, como Georges Lapassade, René Lourau e Michel Lobrot. Uma importante referência são os trabalhos de Jean Oury e François Tosquelles, relativos à psicoterapia institucional, da qual surgiram pressupostos para as três tendências encontradas no quadro de referência teórica da pedagogia institucional: a educação ativa, a não-diretividade e a dinâmica de grupo. A psicoterapia institucional teve, ainda, como um dos seus aportes, a psicanálise; esta também tornou-se uma importante referência para o desenvolvimento da pedagogia institucional .

De acordo com os apontamentos de Coccever, encontram-se alguns dos pressupostos mais característicos da pedagogia institucional em autores como Célestin Freinet (2001), ainda na primeira metade do século XX, através das propostas desenvolvidas com base na educação ativa; o norte-americano Carl Rogers com base na não-diretividade; o alemão Kurt Lewin, com seus trabalhos e pesquisas relativos à dinâmica dos grupos em território norte-americano. Posteriormente, em Aida Vasquez e Fernand Oury (1967; 1977), seguindo as diretrizes da escola ativa; Michel Lobrot, seguindo a tendência da não-diretividade; Georges Lapassade e René Lourau na perspectiva da não diretividade e da dinâmica de grupo.

Em ambas as perspectivas, a terapêutica e a pedagógica, encontram-se conceitos-chave da concepção institucionalista, tais como: a dupla dialética instituição-indivíduo e indivíduo-grupo; autogestão; implicação; burocracia e ativação.

Lapassade (1986) define os antecedentes históricos da pedagogia institucional principalmente em duas situações: a influencia filosófica da teoria marxista, dos movimentos sociais por ela inspirados, e os trabalhos da psicoterapia institucional. A influência filosófica marxista pode ser entendida no sentido em que permitiu uma leitura da organização social, ao caracterizá-la como uma estrutura de exploração, organizadora de experiências no cenário social como um todo. Por outro lado, os pontos de apoio encontrados na psicoterapia institucional foram evidenciados com a constatação de que o processo psicoterápico encontrava-se, necessariamente, em sintonia com os movimentos e os limites da organização institucional.

Para esclarecer melhor a constituição dessas influências apontadas por Lapassade, é possível recorrer a alguns apontamentos contextuais.

como referência no desenvolvimento de suas propostas sobre o saber do professor e os caminhos da aprendizagem numa pedagogia diferenciada.

A lógica ativa, uma das características centrais da pedagogia institucional, teve seus contornos delineados num contexto histórico e político, percebido como essencialmente problemático, dada a instabilidade existencial determinada pela crise social, política e econômica ocasionada pelas conseqüências do pós-guerra. À época em que a proposta da educação nova procurava desenvolver-se sob perspectivas inovadoras, frente às necessidades da organização social capitalista, esta mesma organização enfrentava críticas nos campos da filosofia, política, economia, ideologia. Movidas pelo clima cultural dos momentos finais do Romantismo Alemão e, caminhando para além das críticas, pesquisas e práticas buscavam fundamentos em autores como Marx, Hegel, Weber, Freud, Nietzsche e Durkheim, no sentido de superar algumas das contradições que identificavam ser originadas a partir do modelo da sociedade capitalista. As denúncias e reivindicações impulsionadas pelo movimento operário, fortemente inspiradas nas teses marxistas, tiveram destaque na composição das novas pesquisas e práticas. A burocracia do Estado, a divisão social do trabalho, a detenção dos meios de produção por uma classe social que engendrava a exploração do trabalho dos demais, foram os pontos principais que organizaram as análises e práticas que tendiam à superação desta organização social, por parte de alguns grupos.

É no âmbito da teoria marxista que o conceito de autogestão emerge filosoficamente. A proposta socialista de se romper o Estado burguês liberal, pressupunha que haveria novos gestores do poder estabelecido. Lapassade (1986) entende que, o que poderia ser considerado uma forma inédita de gestão do poder na sociedade, é o que está proposto na idéia, segundo a qual, a revolução proletária deveria consistir na destruição da superestrutura do Estado. Isto “liberaria” a espontaneidade criadora do “corpo social”, pois esta seria verdadeiramente coletiva e imbuída de uma função instituinte. Ou seja, permitiria superar a rigidez institucional e instaurar a institucionalização como processo dinâmico, relativo às ações dos diversos atuantes.

Tomado em sua relação com a educação, o tema “trabalho” passa a figurar com destaque político. Desse ponto de vista, a relação entre educação e trabalho coloca em evidência o papel da educação na estruturação das condições de vida social, constituindo-se a idéia da autogestão pedagógica. A pedagogia institucional reorganiza a complexidade teórica e as propostas de intervenção identificadas no conceito de *política* que orienta a educação na sociedade. Neste sentido, Lourau (1986) afirma que a educação, por mais determinada que esteja pelas condições políticas do momento, atua

sobre seus próprios determinantes, podendo elucidar as contradições entre os fatores objetivos e subjetivos nos processos de mudança. Este autor ainda destaca que o “projeto de autogestão” expressa uma dupla negação: a das relações de produção instituídas pelo capital entre os trabalhadores; e, a negação das formas modernistas e reformistas que o capital é obrigado a oferecer, como: participação, estabelecimento de acordos e co-gestão, a fim de corrigir os problemas de funcionamento das instituições. Lapassade (1986:19) situa a *autogestão pedagógica* como um sistema de educação, de modo que o professor organiza sua intervenção educativa a partir do *meio* de formação. Tal organização abre espaços relacionais para que os alunos tomem decisões, assim como para a produção dialética entre o *instituído* e o *instituinte*.

A pedagogia institucional valoriza a riqueza de explorar a interação a partir de visões e de ações dos envolvidos, transformando a heterogeneidade em recurso para o processo, com mediações que possam ampliar a consciência sobre os conflitos. Este movimento pode se tornar fecundo, gerando processos que produzam a associação entre conceitos e/ou visões até então divergentes, e a ativação de fluxos de ações complementares, normalmente tidas como contrárias. Nesse sentido, abertura e cooperação são parâmetros para a ação dos envolvidos e, as interrelações fortalecem a perspectiva da transpessoalidade nos processos formativos, na consideração dos elementos instituídos e dos movimentos instituintes da mudança nos contextos educativos.

Voltando aos apontamentos históricos, são encontradas, no campo da educação, inovações desenvolvidas no âmbito europeu, ligadas aos contextos locais e tomando como foco a prática sócio-educativa com grupos excluídos, marginalizados. São exemplos destas práticas as experiências de Makarenko, na Rússia; Freinet (2001) na França; Don Milani, na Itália; Vasquez e Oury (1967) na França²⁸. Nestas experiências, pode-se perceber como a lógica educativa fundamenta-se em uma perspectiva pedagógica que procura colocar as técnicas a serviço dos pressupostos que as sustentam.

O eixo do “movimento Freinet” estava pautado pela concepção de que a nova escola deveria estar centrada na criança e ter a atividade construtiva, baseada no *trabalho*, como principal elemento da mediação pedagógica. As propostas de Freinet valorizavam o trabalho pedagógico que propunha a organização do ambiente, dos *meios*

²⁸ Maiores detalhes a respeito destas experiências também podem ser encontrados em Masini (1981) e Andrade (1998).

(ambiente, materiais, atividades...) educativos de maneira diferenciada, baseada em atividades como a correspondência, a imprensa, o texto coletivo, as diversas oficinas (lavoura, artes, marcenaria, etc).

Vasquez e Oury (1967) posicionaram-se criticamente em relação à pedagogia tradicional, delineando idéias relativas à pedagogia institucional a partir das práticas com as classes cooperativas e da intenção de construir uma proposta pedagógica que se adaptasse às crianças, em lugar de esperar o contrário, como a educação tradicional vinha fazendo até então (Vasquez e Oury, 1967:88). Segundo estes autores, a análise do meio educativo envolveria três dimensões: a *materialista* (o material, as técnicas de organização que regulam as atividades, situações e relações); a *sociológica* (classes, grupos, conjuntos de grupos integram interrelações e fenômenos que, se conhecidos, podem tornar-se agentes de educação); e *psicanalítica* (necessidade de escutar e compreender o inconsciente, presente e atuante nos grupos-classes) (Vasquez e Oury, 1977:31). Definiram a classe institucional como

Um conjunto de técnicas, de organizações, de métodos de trabalho, de instituições internas, nascida da práxis das classes ativas, coloca crianças e adultos em situações novas que requerem de cada um, compromisso pessoal, iniciativa, ação, continuidade. Estas situações – trabalho real, limitação de tempo e de poder – são freqüentemente criadoras de ansiedade e levam naturalmente a conflitos; estes, não resolvidos, proíbem ao mesmo tempo a atividade comum e o desenvolvimento afetivo e intelectual dos participantes. Daí a necessidade de utilizar, além de utensílios materiais e de técnicas pedagógicas, utensílios conceituais e instituições sociais internas capazes de resolver estes conflitos facilitando permanentemente as trocas materiais, afetivas e verbais, a níveis conscientes e inconscientes. (Vasquez e Oury, 1977:32)

A Pedagogia Institucional como um campo propulsor de dispositivos a serem explorados...

Trazer a pedagogia institucional para a presente reflexão é uma escolha relativa à realidade atual, que envolve a existência de processos político-econômicos como aqueles ligados à globalização, à crise da economia mundial, tensões políticas que exigem inovações nos diversos campos das ações sociais. É, também, uma escolha relativa à educação inclusiva, ao envolvimento com os processos engendrados por suas

diretrizes e pelas experiências. De certo modo, partindo de outros pressupostos, a pedagogia institucional sempre teve um caráter inclusivo, no sentido em que orientou seus trabalhos com grupos de alunos excluídos ou marginalizados, valorizando amplamente os aspectos relativos à formação de educadores.

Atualmente, a educação inclusiva tem sido referida nas falas dos professores que vivem esta realidade desafiadora como algo não viável, uma vez que enfrentam situações para as quais não se sentem preparados. Firmemente embasados na crença de que, para os alunos com necessidades educativas especiais se deve oferecer atendimento igualmente especial, localizam-se externamente a esta aliança. Ou seja, não estão sentindo-se ou permitindo-se ser “incluídos” no processo da educação inclusiva. Alguém deve ter uma resposta satisfatória, mas não eles, os professores das classes regulares...

Este parece ser o ponto central: produzir lugares/posições apropriados às diferenças, de modo a interconectá-las, ampliar a socialização. O segundo ponto importante baseia-se em admitir a educação inclusiva como valor fundador de uma ética educacional voltada para um projeto de “Educação para todos”. Criar as ações educacionais que dêem consistência a este projeto exige teorização pedagógica de base. Organizadora sim, mas aberta o suficiente para permitir que as novas redes sociais se instaurem, na medida da possibilidade dos sujeitos nela implicados. E, com isso, permitir que se desloque a exigência de resultados escolares pré-formatados para outros, interessados na realização do desenvolvimento e da aprendizagem dos sujeitos sociais, “satisfeito” com o que lhes seja possível e desejável. Esta parece ser a possibilidade que a pedagogia institucional oferece à educação inclusiva: oxigenar o ambiente e permitir a auto-criação dos sujeitos e das relações, continuamente analisadas e teorizadas, do ponto de vista educacional, pelo deslizar entre o *instituído* e o *instituinte*. No que se refere à formação continuada dos educadores, mais especificamente, pôde-se perceber com a *formação interativa individualizada* que este tempo de elaboração e auto-superação se faz necessário aos educadores.

Ao permitir que os profissionais diretamente envolvidos analisem e compreendam esse movimento *instituído-instituinte*, relativizando as práticas individuais e os contextos sociais geradores e, por eles também gerados, esse estudo buscou contribuir com uma nova estrutura relacional e, portanto, profissional, melhor desenvolvida quanto à qualidade das práticas pedagógicas a serem oferecidas.

Podem ser notadas duas dimensões da potencialização que a pedagogia institucional oferece à educação inclusiva. Uma prática ou empírica, ligada ao modo de organizar o trabalho pedagógico propriamente dito, em sala de aula. Outra, epistemológica, ligada à ação do professor que reflete ativa e criticamente sobre cotidiano escolar e a teoria pedagógica, o que o inclui.

O professor encontra-se em uma posição privilegiada, pois tem diferentes planos de ação: com os alunos, com a instituição e com a área do saber. Pondo em exercício esse seu “lugar/posição”, encontra diferentes classes de problemas e possibilidades de superação, a partir da análise do contexto, dos recursos disponíveis e interesses previstos. De acordo com Marisa Eizirik, as instituições podem sucumbir pelo medo da mudança, pela rigidez, e conclui:

Convém ressaltar este aspecto: as instituições precisam de grandes perguntadores; ou seja, correndo o risco de se deixar questionar, de perder grande parte do controle que aprisiona bocas, corações e mentes, e, portanto, se autodestraindo em pequenas doses, é possível que a instituição ganhe força, progrida em novas direções, enriquecendo-se com o novo e se autoconstruindo de forma mais verdadeira e consistente. (Eizirik, 2001:101).

A auto-criação consistente parece estar intimamente ligada às experiências fundantes e analisadas dos/pelos sujeitos participantes destas mesmas situações. Nesse cenário, torna-se pertinente passar aos comentários sobre a formação continuada.

A Formação Continuada

As questões teóricas, apontadas anteriormente, remetem a considerar aquelas relativas à formação continuada de professores, que integra a temática desse estudo. Nóvoa (1991) afirma que as análises sobre a formação continuada inserem-se no campo dos debates sobre as políticas educativas e a profissão docente, pois, em um cenário de mudanças e inovações a formação continuada adquire um estatuto relevante, no sentido de proporcionar um tempo necessário para elaborações que refazem as identidades.

No contexto nacional, os aspectos institucionais do debate relativo à formação de professores vêm sendo articulados àqueles sobre a Reforma Universitária, atualmente

em processo de conclusão. A criação de novos cursos e de instituições específicas para a formação de professores é parte da estratégia adotada pelo governo brasileiro, em cumprimento às exigências dos organismos internacionais, as quais vêm sendo rechaçadas em diversos fóruns aos quais são ligados os profissionais da educação. Segundo Freitas (1999: 24-5), os parâmetros orientadores das políticas do Banco Mundial para a educação básica são relativos ao financiamento (enxugamento dos recursos do Estado para a educação e conseqüente privatização); à formação inicial dos professores (o pragmatismo e o retorno ao tecnicismo na formação de professores, atendendo aos princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino); e à formação continuada dos professores (o individualismo e a responsabilidade pessoal no processo formativo, o professor deve “autogerir” sua formação continuada).

Em que pesem essas forças que tensionam as perspectivas reflexivas de formação continuada de professores, não se pode deixar de considerar a sua influência para as análises que articulam a formação continuada e a ação docente em contextos de educação inclusiva, pelo aspecto que discute o profissionalismo e a profissionalização dos docentes, tema controverso e sempre dependente das reformas do ensino, como também sinaliza Tardif (2000). Principalmente pelo fato de estar em debate a questão relativa ao *locus* da formação de professores para a educação básica, que passaria das Universidades aos Institutos Superiores de Educação, que não são pautados pela tríade ensino-pesquisa-extensão, ou ainda mantida no ensino médio em regiões desfavorecidas e de difícil acesso.

Alguns dos documentos que embasam estas discussões são o *Projeto de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica/Conselho Nacional de Educação-Comissão Plena/CNE-CP (03/2004)*, a *Resolução 02/99-CEB Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal*, e a *Minuta de Proposta de Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia/FORUMDIR (12/2003)*. Para cada proposta há diferentes entendimentos quanto à abrangência e à natureza da formação dos professores. No Projeto de Resolução (03/2004), indica-se a formação em curso normal superior como licenciatura; em contraposição, a Minuta do FORUMDIR indica a formação em ensino superior como graduação; e a Resolução 02/99 especifica a formação no ensino médio.

O interesse em considerar tais questões em uma análise sobre a formação continuada reside no fato de que as decisões finais podem redundar em implicações compensatórias para as ações de formação continuada. Por exemplo, quanto à formação em nível médio, que chama a atenção pelo aspecto relativo ao trabalho com as necessidades educativas especiais, bem como à formação continuada entre o ensino médio e aquele superior.

Além das especificações constantes nos referidos documentos que definem a formação de docentes no nível médio para atuarem na educação infantil e no ensino fundamental, ainda há o destaque para o papel do Curso Normal em nível médio na consolidação da oferta da Educação Básica no território nacional. Isto se justifica com base em dados que refletem a precariedade da formação de professores leigos, que atuam nas regiões mais distantes e/ou desfavorecidas na realidade nacional, em termos de desenvolvimento econômico e humano. O questionamento a esta política já vem sendo feito, como bem representam as análises de Bueno (1999) e Michels (2004).

O aspecto particular que se pode colocar em destaque é aquele relativo à possibilidade da oferta exclusiva ou combinada, nos cursos de formação de professores em nível médio, quanto às áreas de atuação futura. Em sendo que o mesmo não se dá na formação em nível superior, fica a dúvida sobre a existência de uma abertura intencional, no sentido de que os profissionais com formação em nível médio seriam os mais preparados para atender determinadas demandas específicas, como a indígena ou a dos alunos com necessidades educativas especiais:

Art. 9º As escolas de formação de professores em nível médio na modalidade Normal, poderão organizar, no exercício da sua autonomia e considerando as realidades específicas, propostas pedagógicas que preparem os docentes para as seguintes áreas de atuação, conjugadas ou não:

- I – educação infantil;
- II – educação nos anos iniciais do ensino fundamental;
- III – educação nas comunidades indígenas;
- IV – educação de jovens e adultos;
- V – educação de portadores de necessidades educativas especiais”. (CEB, 1999)

Apesar do risco que o trecho citado acima sinaliza, pode-se supor que a divisão do ensino para alunos com necessidades educativas especiais entre professores com formação em nível médio e superior não seria algo tão simples de acontecer nas diversas

Redes de Ensino do país. Esta é uma situação associada àquela analisada por Michels (2004) quanto à formação dos professores especialistas em cursos paralelos ou diversificados e nos diferentes níveis (superior e médio). A autora ainda analisa a contribuição que a formação de professores especialistas, pautada por uma perspectiva médica em detrimento daquela pedagógica na formação, deu à exclusão dos alunos considerados deficientes das escolas comuns.

Minha intenção trazendo estes apontamentos é situar os debates que envolvem a formação continuada no país atualmente, abrangendo a temática inclusão escolar. Passo a destacar aspectos mais pontuais.

A LDB 9.394/96 regulamenta a oferta da formação continuada no Artigo 67, incisos II e V: “*Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: inciso II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; inciso V - período reservado aos estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho*” (Brasil, 1996). Ou seja, a formação continuada, ao longo da carreira do profissional da educação, seria um recurso e um direito; é definida por atividades especificamente sistematizadas e, também, combinada com os momentos de estudo e organização do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, é possível entender que a idéia mesma de formação comporta a ambigüidade de *formar* e, ao mesmo tempo, de apostar na sua incompletude. Esteves (1991) coloca uma discussão relevante a respeito da formação continuada:

Tem ganho espaço (e, em nosso entender, bem) a idéia de que toda a formação deve ser entendida como um processo contínuo, sobretudo no sentido de que é cada vez mais insustentável a idéia de que haja competências que são adquiridas de uma vez por todas. A consciência cada vez mais nítida de que os sistemas educativos são sistemas sociais em mutação mais rápida que em outros momentos do passado, não admite a tese de uma formação de professores acabada. A renovação e a transformação dos papéis atribuídos à escola e aos professores implica concomitantemente, como corolário, a necessidade de revisão, aprofundamento e extensão das competências destes profissionais, entendidas no sentido mais amplo possível. (Esteves, 1991:103)

A formação inicial é apontada pela autora como o primeiro passo de um

processo formativo contínuo, isto é, sem interrupção, permanente. Paralelamente, já podem ter lugar as primeiras experiências de formação continuada, ou “extra-curriculares”, como se costuma dizer. É o caso, por exemplo, das atividades de alunos de graduação ligadas a bolsas de pesquisa de iniciação científica, dos projetos de pesquisa, das bolsas de trabalho como estagiários na área, entre outras. O diferencial da proposta da formação continuada parece residir nas idéias de aprofundamento, de especialização ou de ampliação dos saberes e das práticas, mais estreitamente vinculados com os contextos e áreas de trabalho. Não se confunde com o tempo de experiência profissional, podendo ser melhor caracterizada pelos espaços nos quais o profissional irá dispor de tempo e instrumentos para problematizar e sistematizar análises geradoras do crescimento profissional.

Tardif (2000:6-7) sinaliza um aspecto que corrobora a análise de Esteves (1991) sobre a formação continuada de professores; este aspecto diz respeito ao grau de improvisação que constitui os conhecimentos de uma profissão, pois, situações novas e únicas exigem do profissional adaptação, reflexão e discernimento para que possa compreender o problema, esclarecer os objetivos almejados e organizar a ação para atingi-los. Para Tardif (2000:6-7) *“tanto em suas bases teóricas quanto em suas conseqüências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada”*.

Nesse sentido, *formar* no tempo do exercício profissional, da formação continuada, exige que as ações e reflexões possam ser elevadas ao plano dos conceitos, da teorização, partindo dos questionamentos, das dificuldades, dos impedimentos ou das análises sobre a prática. E, ainda, que este seja um processo contínuo ao longo do tempo na profissão. Nesse sentido, os dispositivos de formação devem proporcionar experiências articuladas às necessidades da prática dos professores aos quais se destina.

A esse respeito Tardif (2000) propõe que os saberes dos professores têm as seguintes características: são adquiridos através do tempo (vinculam-se especialmente a sua história de vida escolar e à estruturação da rotina de trabalho desde os primeiros anos de prática); são plurais e heterogêneos (provêm de diversas fontes, podem ser ecléticos, sincréticos e utilizados de modo integrado no trabalho de acordo com os objetivos); são personalizados e situados (saberes apropriados, subjetivados, com sentidos construídos em função de uma situação).

Articulada a esta preocupação com os saberes dos professores, situa-se aquela referente à caracterização do professor como um profissional que reflete sobre sua prática e sobre a inserção das suas ações pedagógicas. Alarcão (1996) situa a discussão sobre a formação de professores reflexivos, analisando as contribuições de Schön (1992; 2000), entre outros autores. A característica reflexiva para os professores seria a possibilidade de evitar os modelos aplicativos na transposição dos saberes veiculados em sua formação para a prática, privilegiando uma avaliação pessoal deste profissional que articularia estes saberes às necessidades da sua prática, em seu contexto, criando modos de ação nos quais acredita e pelos quais responde. Nesse sentido, tornam-se pontos de referência para a análise os movimentos dos professores vinculados às idéias de reflexão na ação e reflexão sobre a ação, ou seja, as avaliações que os professores constroem para tomar decisões e dar sentidos à sua prática. Ganha relevância “*um conjunto de processos que não dependem da lógica mas são manifestações de talento, sagacidade, intuição, sensibilidade artística*” (Alarcão, 1996:15).

Portanto, os dispositivos de formação orientados por estas considerações precisariam abrir espaços para fazer fluir as habilidades e as análises sobre estas, na busca da articulação com as questões teóricas em pauta na formação específica. Alarcão aponta mais um elemento importante de se salientar, a questão da não-diretividade nos programas de formação, para além das competências técnicas:

Schön retoma assim a pedagogia deweyiana, e também rogeriana, ao afirmar que não se pode ensinar ao aluno aquilo que ele vai ter necessidade de saber, embora se possa ajudá-lo a adquirir esse conhecimento. Esta verdade é tanto mais válida neste contexto quanto é certo que a competência profissional implica um conhecimento situado na ação, holístico, criativo, pessoal, construído, um conhecimento que depende, entre outras coisas, da capacidade do profissional para apreciar o valor das suas decisões e as conseqüências que delas decorrem. (Alarcão, 1996:18-19)

Nóvoa (1991) e Alarcão (1996) concordam ao afirmar que a formação do professor deve articular-se aos projetos da escola, vinculando as aprendizagens individuais àquelas provenientes do movimento de todos os envolvidos. A formação e a afirmação profissional também são envolvidas pelo tecido sócio-cultural, denso e complexo, com vínculos delicados, necessários. Considerando a inserção cultural e profissional do professor, o espaço pertinente da formação continuada é aquele que

insere o professor em um corpo profissional e em uma organização escolar, construindo dispositivos de parceria entre aqueles implicados no processo da formação continuada.

Para Nóvoa (1991):

Parece assim justificar-se uma formação contínua alicerçada na experiência profissional. Mas não se trata de mobilizar a experiência apenas numa perspectiva pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, falar de formação contínua de professores é falar da criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. (Nóvoa, 1991:71)

Esta perspectiva diverge daquelas segundo as quais a formação continuada seria um processo de responsabilidade exclusiva do docente e que pode continuar sendo definido pelo modelo instrumental de ensino-aprendizagem. Este, freqüentemente, reafirma a ação do professor no domínio técnico e minimiza as dimensões auto-produtivas e intersubjetivas da construção dos conhecimentos.

Estes são princípios que organizaram a visão de formação continuada que guiou a proposta da *formação interativa individualizada* e as minhas análises, conforme os capítulos seguintes explicitam.

4. Conexões evidenciadas: a formação interativa individualizada e a formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS (1999-2004)

Este capítulo apresenta descrições e análises que mostram a problematização e as compreensões tecidas, a partir das questões de pesquisa anteriormente indicadas.

Inicialmente, será descrita a *formação interativa individualizada*: suas bases teóricas, sua estrutura e seus processos, com algumas análises expressas pelos participantes, representadas por suas falas nas entrevistas e/ou nos relatórios relativos ao Curso. Em seguida, serão consideradas as políticas de inclusão e a visão de formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a fim de identificar relações entre as propostas de formação – mais especificamente com a *formação interativa individualizada* -e a ação docente. Por último, uma discussão que busca compreender a dimensão de *continuum* entre formação continuada e ação docente.

A Formação Interativa Individualizada: descrição e processos

O início do trabalho de formação docente utilizando a metodologia da *formação interativa individualizada* esteve associado ao fechamento das classes especiais e à oferta de formação aos professores do ensino comum que recebiam os alunos egressos desses espaços. Dentre os cursos oferecidos aos docentes, aquele sob o título “*Diferenças na Escola e Possibilidades Educativas*” foi organizado e desenvolvido pelo grupo que eu integrava, coordenado pelo professor Claudio Baptista, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

A oferta deste Curso inseriu-se na rede de iniciativas da então Assessoria de Educação Especial da SMED²⁹. Esse suporte, por sua vez, caracterizava-se como um apoio complementar às ações que já integravam a rotina do trabalho escolar: reuniões com assessor da secretaria, reuniões com orientador educacional e com supervisor que atuavam na escola e reuniões com professores das Salas de Integração e Recursos, além

²⁹ A denominação ora apresentada era utilizada em 1999, época da primeira edição do Curso; atualmente, a denominação é aquela já referida anteriormente, Nível de Educação Especial.

da oferta concomitante de outros cursos de formação continuada sobre diversas temáticas.

Dessa maneira, a proposta de investigação/formação que desenvolvemos foi um projeto de colaboração Universidade/Secretaria, que teve como objetivos gerais: reduzir as dificuldades associadas à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum, qualificar os professores para o atendimento às diferenças e investigar possibilidades de desenvolvimento futuro de mecanismos de apoio às classes e docentes que vivenciam o cotidiano da educação inclusiva.

a) As bases da proposta:

A proposta metodológica baseada na *formação interativa individualizada* configura-se pela combinação de momentos presenciais e à distância, pautando-se na construção e desenvolvimento de um projeto do aluno, convidando-o a tomar-se como ponto de referência, em relação ao contexto e ao grupo, no processo reflexivo que propõe.

Tais características têm seu pressuposto pedagógico central baseado na pedagogia institucional e nos trabalhos de formação vinculados ao Dipartimento di Scienze dell'Educazione da Università degli Studi di Bologna e ao Projeto "Formazione individualizzata attraverso materiali interattivi" [Formação individualizada através de material interativo], coordenado por Marina Maselli e Giovanna Di Pasquale (Maselli e Di Pasquale, 1992). O referido projeto tem como temática central a formação através de mediadores que permitam maior individualização na gestão de um "projeto do aluno" vinculado ao plano coletivo de ação. Nesse sentido, há diversas ações que se complementam: a elaboração do material de base (apostilas ou software) e a preparação de tutores, que atuam no acompanhamento dos alunos (presencial e à distância) com o objetivo de apresentação da proposta e de articulação entre o material oferecido e as exigências do contexto de formação. Esta proposta de formação prevê a possibilidade de estruturação de percursos personalizados com base nas exigências dos envolvidos, favorecendo a gestão do tempo, do espaço dedicado às leituras e atividades, consequentemente, adequando-se à disponibilidade de cada integrante. A combinação de momentos presenciais e momentos de trabalho individualizado, à distância, exige cuidados com o material de "suporte" para a aprendizagem. O emprego de material didático tende a substituir temporariamente o professor. Para tanto, este material pode

ser composto de diferentes tipos de recursos (textos escritos, vídeos, softwares) destinados ao uso preponderantemente individual.

A pedagogia institucional, uma das referências centrais na constituição da perspectiva de trabalho definida pela *formação interativa individualizada*, organiza um processo que propõe aos alunos responsabilizar-se parcialmente por sua aprendizagem e formação; este processo busca atuar sobre o *meio, a instituição, os dispositivos* pelos quais circulam as mensagens (Lapassade, 1986:19).

A pedagogia institucional cria classes de envolvimento, por parte dos sujeitos, que os implica em manter-se engajados no processo, atentos às produções e mudanças individuais, relativas às do grupo. Produz uma relação ensino-aprendizagem diferente daquela pautada em obrigar o aluno a estudar, de uma forma específica, determinados conteúdos, assim como, não centraliza o processo educativo na relação ensino-aprendizagem. Pelo contrário, estimula valores e atitudes interessados na construção da autonomia relativa à mutualidade das interrelações, ocasionando mudanças na concepção dos papéis de educador e aluno; entende que a relação educador-educando compõe uma rede de relações percebidas sistemicamente no contexto. Ao mesmo tempo, a classe também é percebida como um sistema, dada a sua organização característica e o seu caráter dinâmico, mutável e interconectado; busca-se compreender a relação entre o sistema (grupo e conjuntos de grupos) e as vivências (ações), assim como, o “jogo” entre as *instituições internas e externas*³⁰.

O aluno torna-se ativador do movimento instituinte da aprendizagem a ser instituída e, o educador, a partir de sua posição diferenciada, pode colaborar ativamente com o processo em andamento, na medida das solicitações dos alunos; ao atualizar as demandas destes, visa evitar a estagnação ou burocratização das ações do/no grupo.

O papel do educador torna-se diferenciado. De acordo com Lapassade (1986), as classes organizadas pela autogestão são como cooperativas, onde se administra coletivamente o conjunto das atividades (materiais, tarefas, etc). Logo, o papel do educador não é aquele de transmitir mensagens definidas por ele, de maneira organizada previamente. Sua intervenção estrutura-se em três níveis: o do analista, o do técnico da organização e o do educador que possui um saber e deve compartilhá-lo por obrigação profissional. As metas do educador na autogestão pedagógica são: realizar tarefas, com êxito e vivacidade; abordar uma formação sistemática, situada no plano da

personalidade e da vida social, para além daquele intelectual; e, preparar os alunos para a análise do sistema social em que vivem, partindo dos significados elaborados durante a experiência. Em outras palavras, a preocupação do educador volta-se para a construção de conceitos (circunstanciados em relação a si e ao grupo) e não para a transmissão de conteúdos (instrucionais, pontuais e fragmentados).

Pode-se dizer que o “motor” da pedagogia institucional é a mobilização dos indivíduos percebendo-se nas interrelações do grupo, assim como, nas interrelações de seu grupo com outros grupos; é uma *dialógica*, pois contempla relações casuais entre os sujeitos, e entre os sujeitos e as tarefas que elegem, sem obrigatoriedades finalistas pré-formatadas. Assim, promove a criação e expansão de novas redes sociais, uma vez que permite buscar a autoconsciência nas interrelações estabelecidas, sob a forma de descrição e qualificação do seu próprio campo de experiências.

A relação educativa é dinamizada através da dialética entre o *instituído* e o *instituinte*, ou seja, dimensões da ação na busca da ruptura da cristalização nas crenças e ações, num contínuo movimento progressivo-regressivo, conforme as necessidades identificadas em direção ao objetivo pretendido. Por isso, a pedagogia institucional permite a análise permanente das instituições escolares e a elaboração de propostas de superação das estagnações instituídas. Por exemplo, o Conselho³¹, concebido como instrumento didático, prevê um tempo de curta duração, para tratar das questões assinaladas pelos participantes, como merecedoras de discussão e deliberação; a sua dinâmica impede que o poder de decisão permaneça cristalizado na ação de uma pessoa apenas, pois há a previsão de rodízio dos participantes para ocupar a presidência de cada sessão.

De acordo com René Lourau (1996:255), a pedagogia institucional favorece a análise das instituições escolares. O termo *organizações* refere-se mais diretamente aos grupos oficiais, empresas, escolas e sindicatos; o termo *instituições* refere-se aos sistemas de regras que pautam a vida desses grupos. Assim, podemos falar em *instituições internas* (regras interiores ao estabelecimento e o conjunto de técnicas

³⁰ Estes conceitos encontram-se explicitados a seguir.

³¹ O *Conselho de cooperativa* é um instrumento didático analisado pelos diversos autores da pedagogia institucional, além dos já referidos, que se caracteriza por: encontros regulares e breves (geralmente não excedendo 50 minutos); abrangência de temáticas que extrapolam os conceitos em estudo nas aulas, envolvendo situações do cotidiano do grupo; rotatividade na ocupação dos papéis de coordenador e auxiliar, pelos diversos integrantes do grupo; e, tem caráter deliberativo para as diversas atividades e vivências do grupo.

institucionais definidas pelo grupo-classe que está operando, por exemplo, o Conselho) e em *instituições externas* (regras exteriores ao estabelecimento e ao grupo-classe, como instruções, programas oficiais, burocracia hierárquica, etc.).

A pedagogia institucional é portanto o método que consiste em ordenar, pela análise permanente das instituições externas, a margem de liberdade na qual o grupo-classe poderá autogovernar seu funcionamento e seu trabalho, assegurar a própria regulação pela criação de instituições internas. (Lourau, 1996: 256)

A pedagogia institucional, favorecendo a socialização no grupo, cria hábitos eticamente orientados, a partir da análise em situação: conscientização e crítica das coações institucionais e sociais.

A autogestão, no interior do grupo classe, permite a criação de *instituições internas* que terão o papel de mediar a formação escolar e as interrelações no grupo. No trabalho educacional, as *instituições internas* atualizam, dão continuidade e imprimem ruptura em relação às *instituições externas*. A importância desta possibilidade torna-se claramente perceptível, quando se analisa os resultados em termos de formação do indivíduo. Estará presente uma conduta responsável relativa às próprias opções. Conforme Lourau (1986),

Aprender a expressar-se, a compreender os outros, a escutá-los antes de contestar-lhes, conversar antes de julgar, pensar sobre si mesmo, autocriticar-se, tomar iniciativas: tais são as metas da autogestão pedagógica. (Lourau, 1986:159, tradução minha)

As metas destacadas para a autogestão pedagógica são, portanto, relativas ao trabalho em grupo, como trabalho coletivo e produtivo; são, ainda, orientadas para a constituição do espaço intersubjetivo em que nascem as *instituições* no grupo. Do ponto de vista da ação do educador, a descentralização de seu papel considerada como objetivo privilegiado, abre espaços para a circulação da palavra e institui movimentos no grupo que possibilitam a identificação do poder do educador e aquele das instituições, criando condições para o educador melhor perceber-se no processo.

Lourau (1986) ainda aponta que a *pedagogia tradicional* repousa na exploração da referida identificação entre o poder do educador e aquele das instituições. Contrapondo-se a isto, a pedagogia institucional favorece a socialização, possibilitando

aos envolvidos instituir, na medida do possível, sua organização, fazendo-os adquirir consciência das coações institucionais, sociais, de sua aprendizagem.

Mais alguns conceitos da pedagogia institucional são pontualmente destacados por Baptista (1996), e colocam em evidência a valorização das interações de diversos tipos, como tentativa de torná-las situações de aprendizagem: *grupo; coletivo; trocas-relações-reciprocidade; papéis; utilização dos conflitos; dimensão histórica; vínculo com o contexto; dimensão temporal ampla; articulação de diferentes fontes de recursos; reconhecimento dos planos imaginário e simbólico; expressão livre –jornal correspondência...; estudo do ambiente; cooperação; mediação; ambiente educativo* (Baptista, 1996:24). Estes elementos nos dão pistas de entendimento quanto ao que comumente chamaríamos de “técnicas da pedagogia institucional”. Estas podem ser diversos recursos que articulem os interesses e cuidados que emergem da reflexão teórica da pedagogia institucional representada pela tendência à não-diretividade e à autogestão.

Neste ponto da exposição, faz-se necessário destacar que as concepções de educação ativa, de autogestão e relação diferenciada entre professor e aluno delineadas pela pedagogia institucional foram especialmente enfatizadas na organização do curso que oferecemos aos professores da RME. Ainda é preciso esclarecer que a especificidade vinculada ao tema “diferenças na escola” também foi organizada com base nos mesmos pressupostos, sendo que a noção de “desvantagem” foi a guia para situar a condição dos alunos com necessidades educativas especiais que estavam iniciando a frequência ao ensino comum.

Outro aspecto vinculado às bases da proposta é aquele relativo ao *design* semi-presencial do Curso. Conforme dito anteriormente, esta proposta metodológica baseia-se no projeto coordenado por Maselli e Di Pasquale (1992) e, podemos perceber a sintonia estabelecida com as propostas da pedagogia institucional, tanto no que se refere ao uso de mediadores quanto à “arquitetura” da relação professor-aluno, baseada na autogestão e na circulação da palavra. Nesse sentido, tornam-se minimizados os “efeitos” de um percurso que tem como uma de suas bases a educação à distância. No caso desta proposta, a “distância” acaba tornando-se um dos mediadores ativados.

Os relatos dos participantes apontam para dois tipos de experiências, na aproximação com esta metodologia: com e sem a necessidade de adaptações. Alguns afirmaram que não tiveram problemas nesta aproximação, inclusive, porque houve outras experiências com educação a distância, também positivas, uma vez que houve acompanhamento dos responsáveis pelo curso e tempo viável de elaboração dos estudos sugeridos pelo curso. A professora Liamar resume bem estas impressões sobre formação semi-presencial³²:

*“Ah eu acho legal, tô acostumada; mas eu acho assim, a dedicação é tão parecida quanto de um curso presencial, porque geralmente tem um tempo pra ser feito, tu tens que usar o tempo, te organizar dentro daquele tempo e não pode dizer assim ah, tal dia eu vou fazer; não, tem que te dedicar tanto quanto o presencial, porque tu tem que fazer dentro do teu momento de trabalho, espaços pra aquele curso (**certo, tem que ser empenhado, né**). Tem que ser senão tu se perde. E eu acho que requer tanto estudo quanto o presencial. E eu acho que com o passar do tempo é o que muitas vezes a gente vai fazendo, eu inclusive tinha interesse em fazer o pedagogia a distancia”.*
(Professora Liamar)

Para outros participantes o Curso estava sendo a primeira oportunidade de envolver-se com um trabalho semi-presencial; isso, de certa forma, desacomodava os hábitos anteriores de estudo, como ter a presença constante de um professor e dos colegas, definir o ritmo pessoal em função destas presenças e dispor de menos tempo para preparar as atividades que seriam discutidas em grupo. Como fator complicador, apontaram que houve algumas dificuldades em se organizar dentro dos horários disponíveis para os momentos de estudo relativos ao Curso, entretanto, apontaram ter sido melhor dispor de mais tempo de preparação das atividades de estudo para a discussão em grupo. A maioria dos participantes afirmou, como a entrevistada citada, que um curso a distancia exige tanto estudo quanto o presencial, porque haverá sempre um momento posterior de reflexão sobre o estudo feito individualmente.

³² Em todo o presente estudo, nas citações de trechos de entrevistas, as falas entre parênteses e em negrito identificam a entrevistadora.

b) *A estrutura do Curso “Diferenças na escola e possibilidades educativas”:*

A problematização temática do curso referiu-se às possibilidades de responder à necessidade de confronto com as “diferenças” nas salas de aula. Nesse confronto, as atitudes são decorrentes, inclusive, de uma postura individual, baseada “nos sentidos” que a atividade educativa assume para o/a professor/a.

Pautamo-nos pelo entendimento segundo o qual a construção e/ou clarificação destes sentidos está relacionada com uma pesquisa didática ativa sobre a própria prática, os próprios problemas profissionais. E, ainda, pela aposta que a reflexão na ação, devidamente sistematizada e compartilhada, torna-se um dos aspectos a serem ampliados no conjunto das competências do professor. Tal sistematização investigativa deveria, por sua vez, “alimentar” as diretrizes políticas necessárias ao processo da educação inclusiva.

No caso do curso que oferecemos, sobre “*Diferenças na escola e possibilidades educativas*”, o material de suporte foi um *caderno formativo*³³, elaborado pela equipe da Universidade que previa uma duração de 20 horas, sendo seis presenciais, em três encontros distribuídos ao longo de dois meses, aproximadamente. Durante os intervalos entre os encontros presenciais, a equipe disponibilizava acompanhamento tutorial à distância, por meio da internet, telefone ou fax.

As temáticas que integraram o *caderno de formação* procuraram colocar em relevo questões relativas à identidade: da escola, do profissional - problematizando a implicação de sua função e iniciativas na gestão da classe e da escola -, e dos alunos, individualmente e inseridos nas interações com os colegas. Conferindo ao Curso, portanto, uma dimensão de investigação. As temáticas foram organizadas em quatro unidades de estudo, conforme segue:

Unidade I:

- Reflexão dirigida ao contexto de trabalho, identificando vantagens e limitações;

Unidades II e III:

- Análise dos conceitos: deficiência e desvantagem;

³³ O *caderno formativo* foi elaborado com encadernação espiralada, totalizando 46 páginas. Para a organização visual recorremos ao que chamamos de “indicadores” (na forma de ícones) que esclareciam ao participante a organização do material, a natureza da atividade e a previsão do tempo necessário para a realização de cada atividade, com o objetivo de facilitar o manejo durante os momentos individuais.

- Análise de situações concretas onde possam ser identificados esses níveis de limitações (deficiência e desvantagem): relato de percepções e sentimentos associados;

Unidade VI:

- Proposta de gestão de grupos que valorize o diálogo e a troca de experiências, favorecendo a identificação de: conhecimentos, habilidades, preferências;
- Sugestão de atividades que estimulem a produção expressiva dos alunos na construção de um perfil (auto-retrato) a ser compartilhado e analisado pelo grupo;
- Sugestão de atividades de investigação junto à classe utilizando frases incompletas, que podem ser inicialmente aplicadas ao próprio grupo de formação. Por exemplo: sei fazer.... não sei fazer.... gostaria de aprender.... eu me lembro.... (importante: valorização do processo, respeito aos tempos e ativação de mecanismos preparatórios);
- Reflexão sobre as diferenças surgidas a partir das atividades, confronto para a análise que permita encontrar “pontos de partida” para percursos de aprendizagem contratados.

Estas temáticas foram desenvolvidas por meio de atividades que envolveram: leitura e problematização de texto, de um filme em vídeo e sugestões de atividades com os alunos³⁴.

De acordo com nosso planejamento, para cada encontro havia objetivos específicos. No primeiro encontro presencial, ocorria a apresentação mais detalhada da proposta, a entrega do material didático (caderno formativo e texto para uma das atividades), preenchimento das fichas de inscrição/apresentação pessoal, levantamento de suas expectativas, estabelecimento do contrato e definição das datas dos dois próximos encontros³⁵.

O contrato estabelecido com os professores previa frequência de 100% nos encontros presenciais, execução das atividades propostas no caderno formativo, entrega

³⁴ O texto indicado foi “*Sobre crocodilos e avestruzes...*”, de Amaral (1998); o filme *Gaby: uma história verdadeira*; e diversas atividades coletivas a serem adaptadas aos planejamentos didáticos a critério dos participantes.

³⁵ A critério dos participantes, houve a disponibilização da equipe da Universidade para um encontro intermediário entre o primeiro e segundo encontros previstos no Curso, a fim de garantir a todos o acesso ao filme que integrava as atividades de estudo, que foi exibido nas dependências da FACED/UFRGS e da SMED.

destas atividades por escrito aos tutores, participação ativa nos encontros presenciais e disponibilização de contato via fax, internet e/ou telefone com os tutores, durante os intervalos entre os encontros. No segundo encontro presencial, havia a discussão das atividades propostas nas três primeiras unidades do caderno formativo, que totalizavam seis horas de trabalho individualizado, voltado para a análise sobre a instituição, a prática docente e a autoreflexão; o objetivo geral era situar e caracterizar o contexto de cada um, implicando-os nestas análises. As temáticas versavam sobre a própria escola e as reflexões associadas aos conceitos “deficiência e desvantagem”, decorrentes da leitura do texto indicado e do filme, constantes no caderno formativo. O terceiro e último encontro presencial era baseado na quarta unidade e completava o trabalho. O objetivo estabelecido para este encontro era a análise de atividades desenvolvidas com os alunos, confronto do material produzido e avaliação do percurso de formação, com base em critérios propostos por Gutierrez e Prieto (1994)³⁶. Tanto no segundo quanto no terceiro encontros, ocorriam discussões acerca das respostas elaboradas por cada participante e/ou suas dúvidas e questionamentos, além de destaques das contribuições mais relevantes em torno do trabalho com as diferenças na escola.

c) Processos na experiência com a formação interativa individualizada:

A investigação/formação foi associada a momentos de formação em serviço. O Curso foi desenvolvido em cinco etapas, nas quais as mesmas propostas eram trabalhadas com diferentes grupos de professores. Houve o envolvimento de docentes de diversas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, tendo como sujeitos um grupo de 133 professores do ensino comum, sendo que alguns eram docentes com formação em educação especial que atuavam como professores de apoio (itinerante). Deste total de inscritos, 90 participantes foram considerados concluintes do Curso, de acordo com o contrato firmado no início das atividades, conforme descrito anteriormente. A tabela a seguir permite uma visualização da amplitude da experiência.

³⁶ O propósito da utilização destes critérios era balizar a avaliação do curso e a auto-avaliação; diziam respeito a: apropriação do conteúdo, desenvolvimento e mudança de atitudes e desenvolvimento da criatividade (Gutierrez e Prieto, 1994:132).

Tabela I – Relação entre o número de escolas, de participantes inscritos e concluintes do Curso.

Etapa do Curso	Número de escolas	Participantes inscritos	Participantes concluintes
1999 fase 1	04	27	21
1999 fase 2	06	35	17
2000	17	29	29
2000*	01	24	16
2002	18	18	7
Totais:		133	90

*Esta edição do Curso foi oferecida à Escola Municipal de Ensino Fundamental Monte Cristo, que teve a iniciativa de solicitá-lo e, é apresentado em separado, pois, neste mesmo ano, o Curso foi oferecido para toda a Rede.

Entre os anos de 1999 e 2002, as cinco etapas do Curso abrangeram 37 escolas; destas, 9 participaram em mais de uma edição. A distribuição por etapa de ensino ficou na seguinte proporção: 31 são de ensino fundamental, 05 de educação infantil e 1 de educação especial.

De modo geral, as comunidades atendidas pela Rede Municipal de Ensino envolvem as características das classes populares e têm localização periférica na cidade.

As escolas abrangidas pelo Curso situam-se nas diversas regiões da cidade, na proporção descrita de acordo com a tabela a seguir.

Tabela II – Distribuição das escolas atendidas por região* da cidade.

Região	Número de escolas
Região Norte	6 escolas (3 E.F.; 3 E.I.**)
Região Leste	4 escolas (3 E.F.; 1 E.E.*)
Região Sul Glória/Cruzeiro/Cristal/Centro	9 escolas (6 E.F.; 2 E.I.; CEMET*)
Região Extremo Sul	6 escolas (6 E.F.)
Região Oeste Partenon/Lomba Do Pinheiro	7 escolas (7 E.F.)
Região Noroeste/Eixo Baltazar	4 escolas (4 E.F.)

*Esta distribuição equivale ao zoneamento definido pela SMED.

**E.F.: ensino fundamental; E.I.: educação infantil; E.E.: educação especial; CEMET: Centro Municipal de Educação do Trabalhador

A respeito da caracterização das comunidades atendidas pela RME, a fala da professora Aneri ilustra o teor das experiências vividas na relação professor-aluno, de modo geral, além de uma certa aproximação entre as discussões da inclusão social e

aquela da inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais, também presente nas falas dos demais entrevistados:

*“... me lembrei agora, que quando eu fui fazer o curso eu não pensei assim, em educação especial, mas na questão da inclusão, eu acho que é bem mais abrangente, e quanto mais na periferia a gente trabalha, mais a gente sente assim (...). O Timbaúva é um lugar de re-assentamento de pessoas que moravam em local de risco, então eles vieram de vários lugares e agora que eles tão começando a ter uma identidade, assim, como espaço, como comunidade, e cada um trouxe as suas coisas dos seus espaços, então, a fala que a gente trabalhou muito... que a gente escolheu [para o Complexo Temático] é, “nós é nós e eles é eles”. Então... é bem significativa porque isso é entre eles mesmos, mas funciona pra questão da escola; a fala do professor também, muito seguido, é essa, as diferenças assim que... é um desafio muito grande trabalhar lá, já tá assim há três anos... **(De novo é a questão da identidade, né?)** É. E volta bastante pra questão da identidade, sempre, e daí é uma comunidade muito, muito carente, e é uma coisa interessante também que a gente tá descobrindo, umas coisas novas: tu trabalha a questão da identidade, às vezes, eles meio que se negam, né (...)”* (Professora Aneri)

Em 1999 houve duas etapas, inicialmente para docentes de quatro escolas que estavam passando pelo fechamento das últimas classes especiais em funcionamento à época na Rede Municipal; nesta primeira edição o curso foi realizado nas escolas, em horário de serviço dos participantes³⁷. Na segunda etapa participaram outros docentes das mesmas escolas envolvidas na primeira edição e de outras duas. Devido à ampliação do número de escolas o curso aconteceu na sede da SMED; é interessante destacar que os participantes utilizavam o seu horário regular de trabalho para este fim. No ano de 2000 o curso foi oferecido a toda a Rede Municipal, incluindo-se as escolas especiais, e houve uma ampliação significativa com participantes de 17 escolas. Também foi realizado na sede da SMED, porém, no período noturno, após o horário de trabalho dos participantes. Ainda em 2000 houve uma edição do curso, realizada na sede de uma escola solicitante. E, no ano de 2002, novamente o curso foi oferecido a toda a Rede Municipal, abrangendo 18 escolas, nas mesmas condições em que foi realizado em 2000.

³⁷ A oferta no local e em horário de serviço foi intencional e visava ao favorecimento dos objetivos

Considero significativa a relação entre o número de participantes inscritos e aquele dos concluintes do curso, que totalizam 68%. A desistência de 32% dos inscritos pode ser entendida a partir do contrato inicialmente acordado com os participantes que previa 100% de frequência e a necessidade de desenvolvimento de projetos com os alunos; além disso, houve a influência de fatores pessoais (viagem para estudos, questões de saúde, etc).

Entre os participantes havia pessoas ligadas a diversas funções; desde docentes de ensino comum e de educação especial a, em escala muito reduzida, ocupantes de funções técnicas. Entre os docentes, a maioria era ligada às classes comuns e atuavam nos três ciclos (sendo aqueles do terceiro ciclo em menor proporção), nas turmas de progressão, nas SIR's e, ainda, os itinerantes. Houve abertura para a participação de pessoas ligadas a funções técnicas como a biblioteca, secretaria (ambas ocupadas temporariamente por docentes) e nutrição.

Alguns aspectos relevantes podem ser destacados, no que se refere à dimensão de investigação que a *formação interativa individualizada* proporcionou. Por exemplo, no plano da experiência pessoal, a formação continuada torna-se um espaço que permite aos docentes uma sistematização das próprias reflexões, além criar oportunidades para ampliar o próprio trabalho e as relações de colaboração com os colegas. Isto fica evidente no seguinte relato³⁸:

“... nessa época aí eu já tinha, meu olhar já era... meio combinado com o curso, então, eu já via algumas coisas que não eram bem definidas, mas que eu já vivia e o curso, então, me deu essa visão de organizar os pensamentos em relação a essa idéia de incluir (...) (E a função que você tem como professora de uma área, você acha que esse é um lugar estratégico?) Sim, é. Acho que sim, porque inclusive, não sei na questão até... como eu... a minha titulação, como eu não tinha titulação, às vezes o pessoal até “ah, mas como tu não tem titulação? Parece que tu tens” (risos). Eu digo, mas, é a vida (é claro) e essa questão assim, de sempre querer participar. Um dos últimos cursos que eu fiz, que faz uns quatro anos, foi todo o trabalho de informática, eu fui atrás, porque eu acho que a gente tem que saber. Eu vou com os alunos e vamos gurias, e vamos fazer, colocar os alunos lá dentro do Laboratório [de informática], porque numa época a gente não entrava ali. (por que não

institucionais do curso, pois, houve resistências apresentadas frente ao fechamento das classes especiais.

³⁸ Segundo a descrição dos entrevistados, constante no Anexo II, a professora Liamar atua como docente há 33 anos, com formação no Curso Normal complementado constantemente com outros de formação continuada; atualmente, está cursando o primeiro ano no ensino superior (Curso de Pedagogia).

sabiam?) Os colegas não iam. Aí, eu fui lá pro... faço parte do comitê de informática, a gente fez um plano, eu e mais uma colega de colocar os professores em contato com o Laboratório, a gente começou levando os professores primeiro, né, nas oficinas, depois a gente foi hã... sugerindo, né, atividades, pra que eles pudessem fazer”.(Professora Liamar)

Em oportunidades anteriores, a equipe da Universidade desenvolveu análises a respeito da experiência (Baptista, Andrade e Müller, 2000; Baptista e outros, 2000; Andrade, Baptista e Müller, 2002). Para nós, ficou evidente que o desenvolvimento de uma educação inclusiva é um processo associado à existência de um projeto pedagógico que amplia as bases estruturais para o trabalho das escolas, criando linhas de ação que não podem ser restritas às classes que recebem os alunos com necessidades educativas especiais. Conseqüentemente, as dificuldades que podem surgir, no âmbito da gestão de uma classe, integram uma complexa rede de fatores que deve ser considerada. O projeto de formação pode ser composto de ações que sejam dirigidas às classes e, necessariamente, deve estar em sintonia com o projeto pedagógico que está organizando a experiência curricular, além de proporcionar a auto-reflexão, ativa e crítica, na avaliação do trabalho desenvolvido. Dessa forma, possibilitar que sejam analisadas as conquistas e as limitações, e potencializar novas ações que podem levar a responder as demandas identificadas, implicando os sujeitos no avanço do processo como um todo. Isto teria conseqüências para o aprofundamento da dimensão de “investigação” no âmbito acadêmico, no plano das teorias pedagógicas que, por sua vez, retroalimentam o desenvolvimento dos projetos pedagógicos.

Esta capacidade de “leitura” de uma situação contextual foi possibilitada pela *formação interativa individualizada*, na sua dimensão de “investigação”, considerando o que se refere aos participantes do curso relativamente aos desafios enfrentados na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

A investigação cuidadosa dos “enredos”, que constituem tais desafios, pode vir a tornar-se um saber que tenderia a facilitar a ampliação da educação inclusiva. Alguns entendimentos e dúvidas, compartilhados pelos grupos de docentes participantes, corroboram esta proposição: a necessidade de mais tempo compartilhado para o planejamento integrado e para o enfrentamento coletivo das dificuldades; maior envolvimento deles com as questões transversais como a enturmação dos alunos;

necessidade de um projeto pedagógico específico da escola; dificuldades na gestão do complexo temático no planejamento didático; buscar saber como estes alunos desenvolvem sua aprendizagem, como identificar este processo e o desenvolvimento cognitivo; o papel da escola para estes alunos; a necessidade de diálogos com colegas que ainda não se permitiram o envolvimento com alunos com necessidades educativas especiais; entre outras.

A experiência com a *formação interativa individualizada* favoreceu a emergência de uma postura reflexiva por parte dos integrantes, problematizando os desafios associados à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Este movimento permitiu a identificação de dificuldades que não estão associadas necessariamente à inclusão e que podem interessar aos gestores, para que haja melhorias no trabalho desenvolvido pelos docentes. Um destes fatores está ligado ao tipo de organização dos cursos oferecidos; no caso da experiência aqui em destaque, a metodologia semi-presencial mostrou-se particularmente adequada à rotina dos docentes, conforme esclarece a citação a seguir:

O fato de a metodologia ser baseada em educação à distância parece ter contribuído com os objetivos de uma formação em serviço numa rotina intensa de atividades e compromissos, como as que se dedicam a maioria dos docentes. (Baptista e outros, 2000:14)

Mostrou ser particularmente favorável, também, à possibilitação de uma postura participativa, como afirma a professora Maria de Fátima: *“achei bem legal porque daí era uma maneira de tu também interagir, porque não era só chegar lá e ouvir, ouvir... (risos) tu tinha que chegar e fazer a tua parte também, né. Achei bem legal”*.

Um outro entendimento interessante de ser destacado refere-se à oportunidade de serem desenvolvidas didaticamente atividades que não separaram os alunos com necessidades educativas especiais dos demais. Esta sugestão foi novidade para alguns participantes e permitiu a emergência de uma percepção qualitativamente diferenciada em relação aos objetivos mais amplos de uma educação inclusiva para os envolvidos, no que se refere ao plano das interações sociais, e em relação à investigação das aprendizagens possíveis aos alunos incluídos. O relato a seguir ilustra este entendimento:

“esse trabalho de auto-retrato, que é uma coisa que a gente usa muito, às vezes, até cortar a revista ao meio, né, a figura, daí ele tem que achar o quebra-cabeça... a gente usava muito. E eu

me lembro que eu tinha feito isso aqui... com um aluno e daí tu disse: “Não, vamos fazer com todos!”. Daí, pra mim, eu voltei e fiz com todos os alunos pra eles irem montando a figura deles (...).” (Professora Maria de Fátima)

A seguir, passo a caracterizar as relações entre educação, educação especial e educação inclusiva na RME, buscando explicitar o espaço de inserção da experiência de formação aqui descrita, que permitirá a análise das suas especificidades como dispositivo de formação continuada.

O(s) Projeto(s) Pedagógico(s) da RME de Porto Alegre/RS: situando a educação especial, a educação inclusiva e a formação continuada.

A caracterização da educação especial no município de Porto Alegre envolve a historicização de própria RME, principalmente a partir da década de 1990, quando o Projeto Escola Cidadã começou a ser configurado no contexto da Administração Popular vigente no período de 1989 a 2004.

Atualmente, a estrutura da RME de Porto Alegre é composta por 92 escolas, distribuídas por todas as regiões da cidade, oferecendo educação infantil, ensino fundamental e médio³⁹. Entre essas, quatro são Escolas Municipais Especiais de Ensino Fundamental, sendo que uma é voltada para o atendimento de alunos com autismo e psicose (Escola Francisco Lucena Borges). A distribuição das escolas por etapa de ensino é a seguinte:

Tabela III - Número de escolas por etapa e modalidade de ensino na RME.

Escolas/Etapa do Ensino	Número
Educação Infantil	33
Jardins de Praça	7
Ensino Fundamental	46
Educação de Jovens e Adultos	1
Ensino Fundamental Especial	4
Ensino Médio e Profissional	1
Total de Escolas	92

Fonte: Site da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED/POA em 03/03/2005).

³⁹ Para outros detalhes ver www.portoalegre.rs.gov.br/smed (dados de 2004 com base no Censo Escolar de 2003) e Baptista e Dorneles (2004), que caracterizam de modo mais amplo o contexto (região metropolitana, população, sistema educacional) e as políticas educacionais do município de Porto Alegre, enfatizando aquelas relativas à educação especial.

Além das escolas municipais, a Prefeitura mantém convênio com instituições para a educação infantil (133); mantém, ainda, salas para educação de jovens e adultos (37–Serviço de Educação de Jovens e Adultos/SEJA) e alfabetização de adultos (140–Movimento de Alfabetização/MOVA).

O quadro de professores possui, aproximadamente, três mil e novecentos profissionais, entre os quais 89% com formação inicial (licenciatura plena) e/ou pós-graduação (Baptista e Dorneles, 2004:122). Além dos docentes, há seiscentos e sessenta estagiários, sendo 70 ligados às atividades do Nível de Educação Especial, ou seja, trabalhando em turmas com alunos incluídos; e trezentos e setenta monitores para o atendimento. Esses recursos humanos atendem a pouco mais de 59.600 alunos, nos diversos níveis e modalidades de ensino, distribuídos da seguinte forma:

Tabela IV - Número de alunos por etapa e modalidade de ensino na RME.

Alunos/Modalidade-Etapa	Números
Alunos atendidos pelas creches conveniadas	8.520
Alunos da Educação Infantil	5.619
Alunos do Ensino Fundamental	41.359
Alunos da Educação Especial	517
Alunos do SEJA	9.999
Alunos do Ensino Médio	2.113
Total de alunos da RME	59.607

Fonte: Site da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED/POA em 03/03/2005).

Com o início da Administração Popular a partir de 1989⁴⁰, as políticas públicas para a educação, no município, passaram a ser baseadas nos princípios filosóficos da educação para todos; no que se refere mais especificamente aos princípios pedagógicos, a orientação dialógica da educação popular vem enfatizando o desenvolvimento de dispositivos para o acesso e permanência na escola. A chamada “gestão democrática” implementada na RME tem sintonia com as noções de interdisciplinaridade, avaliação emancipatória e a construção de princípios de convivência (SMED, 2003).

No documento que organiza as bases da estruturação curricular no município⁴¹, conhecido como Projeto *Escola Cidadã*, encontramos características da educação que a

⁴⁰ Primeira gestão da Administração Popular: de 1989-1992; segunda gestão: de 1993-1996; terceira gestão: de 1997-2000; e quarta gestão: de 2001-2004.

⁴¹ O período prioritário de vigência desse documento se dá entre os anos de 1994 a 2000; a partir de 2001 ele foi reformulado, sendo mantida a organização curricular por ciclos como uma das possibilidades para

definem como: gratuita, laica e pluralista; voltada para o trabalho com as classes populares historicamente excluídas; promotora de práticas coletivas de discussão e de envolvimento de toda a comunidade; descentralizadora do poder sobre o projeto de escola; articulada com outras organizações sociais; oportunizadora do acesso, da construção e da reconstrução do conhecimento a partir da realidade vivida pelos educandos; promotora de espaços de formação para os educadores, com vistas à busca da construção de sujeitos críticos e da investigação permanente da realidade social; voltada para a busca da superação das formas de opressão, discriminação e exploração, visando enfatizar os valores éticos da liberdade, da solidariedade, do respeito à diferença, à pessoa humana e à preservação do ambiente (SMED, 2003:32). Dessa forma, a escola pode ser entendida como um espaço vivo e democrático da ação educativa, que se baseia em uma concepção dialética de conhecimento, organizando-a para considerar: a prática social como fonte do conhecimento; a teoria voltada para ações transformadoras da realidade; e a prática social como critério de verdade e fim último do processo de conhecimento (SMED, 2003:33).

A atual organização dessa RME é resultante das mudanças institucionais⁴², de ordem político-administrativas, ocorridas tanto na Secretaria quanto nas escolas. Ao longo da Administração Popular na capital, que concluiu a quarta e última gestão recentemente, esse processo possibilitou o planejamento e o acompanhamento de propostas específicas para o setor educacional. Uma caracterização panorâmica da organização dessa RME nos é oferecida por Baptista e Dorneles (2004):

A diretriz que organiza o projeto político-pedagógico dessa rede prevê a organização curricular por ciclos de formação, com efeitos no plano da proposição de dispositivos que inserem parâmetros coletivos no planejamento da ação pedagógica, intensificam a dimensão qualitativo-descritiva na avaliação dos alunos (avaliação formativa) e inserem alternativas de apoio complementar ao ensino comum. Estas alternativas se apresentam como serviços de atendimento direto ao aluno que necessita de atendimento especializado ou como suporte ao docente do ensino comum por meio de assessoria e acompanhamento de projetos específicos. (Baptista e Dorneles, 2004:119)

as escolas, e ampliando os conceitos-referência para *Ciclos de Vida e Cidade Educadora*.

⁴² A noção de “mudanças institucionais” já foi empregada por autores como Souza (2004) e Baptista e Dorneles (2004) para referir-se às singularidades dos processos de desenvolvimento das políticas educacionais no âmbito da RME de Porto Alegre.

Tanto o planejamento como o acompanhamento das propostas no setor educacional tiveram por referência a participação das comunidades escolares e da sociedade civil, tal como foi conduzido recentemente o processo de elaboração do Plano Municipal de Educação⁴³.

Desde a primeira gestão da Administração Popular, no início da década de 1990, a educação foi enfatizada como a meta primordial. A proposta curricular foi organizada, nessa gestão específica, em torno dos pressupostos da educação construtivista (Titton, 2004), segundo a qual haveria uma progressiva ampliação da consideração das questões sociais na organização das políticas e práticas educacionais, tais como: classe social, gênero, cultura local, etnia, erradicação do analfabetismo, valorização da perspectiva pessoal na construção do conhecimento. Nesse momento, começaram a ser construídas as bases para um projeto em sintonia com os objetivos da educação inclusiva, o qual veio sendo ampliado ao longo do tempo; a presença de ações pontuais que indicavam a restrição de espaços especializados separados da escola regular, como as classes especiais, é representativa desse processo.

O atendimento em educação especial no município de Porto Alegre iniciou-se nos anos 70, associando-se aos serviços mantidos pelo Estado e pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) na capital; entretanto, as mudanças na estrutura da sua oferta acompanharam os diversos processos de transformação. À época, foram abertas as primeiras classes especiais, cujo funcionamento era articulado aos serviços de saúde e assistência social. Em 1989, contava com vinte e uma classes especiais, as quais começaram a ser desativadas paulatinamente; esse movimento foi associado à criação de um órgão específico na SMED para a coordenação das ações, o qual atualmente se denomina Nível de Educação Especial.

Esse Nível de Educação Especial integra o Grupo de Políticas de Formação, juntamente com as áreas de ensino fundamental, de educação infantil, temáticas contemporâneas, educação e trabalho, sob coordenação da Supervisão Pedagógica (SUPED), responsável pela parte pedagógica da Secretaria. *“Então, esses seriam os responsáveis pela formação continuada e pelas políticas, na Rede Municipal de Ensino,*

⁴³ Uma versão do Plano Municipal de Educação foi finalizada no III Congresso Municipal de Educação, em novembro/2004, e encontra-se tramitando na Câmara de Vereadores para aprovação; as referências a esse documento aqui presentes têm interesse descritivo e compreensivo, resguardada a ressalva de que ainda não é um documento oficializado. É possível acessar o documento no site da SMED: www.portoalegre.rs.gov.br/smed

com esses níveis ou modalidades de ensino”, afirma Francisco Dutra Santos Júnior, um dos coordenadores do Nível de Educação Especial entrevistados.

Entre os anos de 1988 e 1991 entraram em funcionamento as quatro escolas especiais municipais (Wainer e Santos Júnior, 1998:82) e, a partir de 1994, as Salas de Integração e Recursos –SIR (Santos Júnior, 2000:18), com os objetivos de investigar as necessidades e acompanhar a escolarização dos alunos com necessidades educativas especiais, tornarem-se espaços para orientação às famílias e para trocas de experiências entre os professores envolvidos com esses alunos. Estão em funcionamento, atualmente, 17 SIR’s, contando com dois profissionais especializados cada uma; entre essas, três são adaptadas para alunos com deficiência visual (chamadas SIR Visual), dispendo de máquinas de escrever e impressoras em Braille, lupas eletrônicas, jogos e material ampliado.

De acordo com Baptista e Dorneles (2004), *“atualmente, as ações da educação especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre concentram-se nas escolas especiais, nas Salas de Integração e Recursos, na oferta de assessoria especializada ao ensino comum, além de projetos complementares”* (Baptista e Dorneles, 2004:127).

A respeito da permanência das escolas especiais na RME, o coordenador entrevistado Francisco Dutra Santos Júnior esclarece que:

“agora, os alunos que estão lá são aqueles alunos com... bastante dificuldade, sim, e a escola regular que nós ainda temos, ela ainda não teria como... Precisaríamos de mudanças culturais muito grandes para que esses alunos estivessem ali dentro. Porém, essa escola especial, ela se reformula pra trabalhar, né, de forma bastante positiva, com esses alunos que, até então, nem estariam em qualquer tipo de escola. Porque essa é uma outra mudança de papel da escola especial, ela passa a ser um lugar de aprendizagem, e inclusive pra esse que até então não estava em qualquer espaço pedagógico. Então, mesmo ela mudando, veja bem, mesmo ela mudando de tipologia, passando pra casos com mais dificuldades, ela acentua o papel pedagógico dela, ela se configura mais no papel pedagógico. E não apenas de um lugar de segregação, de cuidadora. Aí qual é o paradigma que vem? Não mais o de transitoriedade [do aluno ir para a escola regular], mas ela entra com uma outra função, com uma função de inclusão social. (Coordenador Francisco)

Quanto à formação de professores, Santos Júnior (2002) informa que:

A grande ênfase dada à formação dos professores consistiu em uma das principais diretrizes das políticas educativas desse período. As razões para a adoção dessa política estavam

relacionadas com o movimento de implantação de um novo modelo pedagógico (Santos Júnior, 2002:63).

Os meios variavam entre cursos, palestras, seminários e jornadas de estudos nas escolas, para todos os professores; entretanto, nas escolas especiais houve outras atividades de formação continuada para além dessas, envolvendo plantões semanais, estudo de casos e atendimentos individualizados (Santos Júnior, 2002:65).

A partir de 1993, na segunda gestão da Administração Popular, houve a continuidade da valorização da produção do conhecimento pelos sujeitos componentes do cotidiano escolar. Partindo de uma avaliação do percurso anterior, novas metas e planejamentos foram estabelecidos. Esse processo envolveu toda a comunidade escolar (servidores das escolas, pais e alunos) e promoveu a geração de novos projetos de ação, especificamente nas escolas. De acordo com Santos Júnior (2002:81, 160), a formação continuada era disponibilizada a todos os professores, com ênfase no referencial construtivista, inclusive para aqueles das escolas especiais, sendo que, para estes últimos, ainda houve ênfase no referencial psicanalítico. As atividades de formação envolviam espaços coletivos de discussão, colóquios, grandes seminários, oficinas visando ao aprofundamento da reflexão sobre as práticas pedagógicas. Além disso, a ação dos assessores ligados à equipe de apoio interdisciplinar e à equipe pedagógica também era considerada no âmbito da formação continuada.

Baptista e Dorneles (2004) destacam ações regulares previstas como espaços de formação, as quais vêm se mantendo:

A operacionalização desse movimento de formação continuada ocorre por meio de reuniões semanais por ciclo, reuniões por ano de ciclo e por áreas de estudo e/ou atuação (nutrição, serviços gerais, setores), e, mensalmente, reuniões com o grupo geral de professores. (Baptista e Dorneles, 2004:123)

A partir de 1995, a experiência vivida pela Escola Monte Cristo, pautada pela organização curricular por ciclos de formação⁴⁴, em lugar da seriação escolar, foi ampliada para toda a RME e tornou-se central para a designação do Projeto Escola Cidadã.

De acordo com essa nova proposta, a estrutura da RME foi modificada e todas as

⁴⁴ Conforme Parecer 415/96 do Conselho Estadual de Educação (SMED, 2003).

escolas do município (inclusive as escolas especiais), entre os anos de 1995 e 2000, tornaram-se organizadas por ciclos de formação.

Os “ciclos de formação” organizam a escola em três ciclos, sendo que há diferenças entre as suas configurações para as escolas regulares e aquelas especiais. A idade cronológica é determinante para a enturmação dos alunos. A organização curricular por ciclos propõe colocar em sintonia os tempos escolares com os da vida dos estudantes. São três ciclos que correspondem aos períodos do desenvolvimento na infância, pré-adolescência e adolescência.

Nas escolas regulares os docentes do 1º ciclo (professor-referência, itinerante, em arte-educação e educação física) atendem alunos de 6 anos a 8 anos e 11 meses aproximadamente, tendo como ponto de partida da base curricular a consideração do educando em uma dimensão globalizadora e os objetivos de ampliar e organizar a experiência escolar para a apropriação do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar. No 2º ciclo, os docentes (professor-referência generalista para duas turmas, professor itinerante, de língua e cultura estrangeira moderna, de arte-educação e de educação física) atendem alunos de 9 anos a 11 anos e 11 meses aproximadamente; a base curricular é configurada através de grandes áreas do conhecimento (diversas formas de expressão, ciências físicas e naturais, sócio-históricas, educação matemática), que devem se articular para a construção e apropriação do conhecimento pelo aluno, de modo a perceber-se como sujeito histórico-social. No 3º ciclo os docentes (professor de língua portuguesa e literatura, de língua e cultura estrangeira moderna, professor itinerante, de arte-educação e de educação física) atendem alunos dos 12 aos 14 anos e 11 meses aproximadamente, e têm por base curricular a organização por áreas e relações pluri e interdisciplinares (SMED, 2003:34-35).

Nas escolas especiais os ciclos estão organizados da seguinte forma: 1º ciclo – de 4 a 9 anos, orientado pela educação infantil, com objetivos ligados ao desenvolvimento motor, social e afetivo; 2º ciclo – de 10 a 14 anos, orientado pela educação infanto-juvenil, com objetivos ligados ao aprimoramento da etapa anterior e introdução gradativa aos conhecimentos nas diferentes áreas; e 3º ciclo – de 15 a 21 anos, orientado pela educação juvenil, buscando maior independência do educando, sistematização dos estudos e voltado a uma preparação para o trabalho. Durante os três ciclos estão incluídas “atividades especializadas” nas áreas da educação física, ludoteca e biblioteca; atividades de “integração” nos planos cultural, escolar e laboral; além dos

“complementos curriculares” nas áreas de orientação sexual, expressão, educação ambiental e integração e educação para o trabalho (Wainer e Santos Júnior, 1998:82-3; Teixeira e Bassetti, 2000:41-43).

A organização curricular das escolas especiais teve por base:

Em vez de pensar em um currículo linear, entende-se que se deve pensar em várias formas possíveis de currículos transversais que estão presentes, todas voltadas para o objetivo principal a ser traçado dentro dos ciclos de desenvolvimento humano para o grupo em questão, inseridos e inter-relacionados com o objetivo maior da escola.

Ela deve ser pensada sempre numa relação com a proposta curricular da escola regular, pois o ensino especial é necessário, quando o ensino regular não dá conta do processo de aprendizagem de todos os alunos. Este entrecruzamento possibilita uma maior flexibilidade no trânsito entre a educação realizada nos diferentes espaços de ensino, desestigmatizando o aluno da Escola Especial e favorecendo sua interação com a comunidade. Faz-se necessária a aproximação entre o ensino especial e o regular, deixando estas modalidades de ser simplesmente paralelas e passando a se entrecruzar todas as vezes que se fizer possível e/ou necessário (Wainer e Santos Júnior, 1998:82).

Ainda com relação às escolas especiais, os professores têm formação especializada e dispõem de quatro ou oito horas semanais, dependendo de sua carga horária, para participar de espaços de discussão sobre sua práxis e planejamento interdisciplinar do ensino.

As chamadas “medidas de apoio educativo e complementos curriculares” para as escolas regulares foram implantadas visando ampliar a base curricular. São definidas pelas dimensões formativa, lúdico-cultural, artística e tecnológica, configurando-se por: turmas para atividades de complemento curricular com alunos provenientes de diversas turmas; ações de apoio educativo a alunos com dificuldades de aprendizagem e com necessidades educativas especiais por parte do coletivo de professores de cada ciclo, dos laboratórios de aprendizagem e das salas de integração e recursos – SIR (SMED, 2003:34-35).

A concepção de currículo que organizou inicialmente o Projeto Escola Cidadã foi a seguinte:

O currículo, cerne da educação escolar, é um fenômeno histórico.

Resultado de forças sociais, políticas e pedagógicas que expressam a organização dos saberes vinculados à construção de sujeitos sociais.

Nessa perspectiva, currículo é ação, é trajetória, é caminhada construída coletivamente e em cada realidade escolar, de forma diferenciada. É um processo dinâmico, mutável, sujeito a inúmeras influências, portanto, aberto e flexível. Essa concepção de currículo veicula toda a concepção de pessoa, sociedade, conhecimento, cultura, poder e destinação das classes sociais às quais os indivíduos pertencem; portanto, referidas sempre a uma proposta político-pedagógica que explicita intenções e revela sempre graus diferenciados da consciência e do compromisso social. (SMED, 2003:08)

O *complexo temático* foi um instrumento-chave da organização curricular; ele exige que o planejamento didático tenha pontos de referência iniciais na comunidade na qual a escola está inserida. Os professores constroem uma rede temática a partir de entrevistas junto às famílias. Essa rede passa a ser “aberta” em diferentes tópicos associados às áreas, gerando um processo contínuo de valorização da investigação e do resgate das “falas” dos sujeitos que integram a comunidade escolar (Baptista e outros, 2000).

Alguns pressupostos políticos tornaram-se aspectos importantes nessa mudança estrutural. Estes se referem a associá-la a um processo de democratização do Estado e das políticas sociais, através da busca pela ampliação da participação popular, da crítica e autocrítica dos sujeitos. Entre os dispositivos desse processo, encontramos: o Orçamento Participativo⁴⁵; o Congresso Constituinte de diretrizes para a educação na RME (nos anos de 1994/95 e 1999); a descentralização das decisões através de eleições diretas para a direção das escolas e seus Conselhos Escolares; uma política de gestão dos recursos conjunta entre SMED e escolas; e uma linha de publicações periódicas sobre os processos e produtos relativos à RME⁴⁶ (Azevedo, 2000).

Em documento que trata especificamente da concepção curricular (SMED, 1994), encontramos reflexões orientadas por eixos de análise como: organização dos coletivos de professores, tempos e espaços, avaliação e gestão democrática. Foram

⁴⁵ O Orçamento Participativo é um instrumento que convida a população a decidir sobre a aplicação dos investimentos e recursos orçamentários, na sua região de moradia na cidade.

⁴⁶ São exemplos a Revista *Paixão de Aprender* e os *Cadernos Pedagógicos*, entre outras publicações; dados disponíveis via internet em www.portoalegre-rs.gov.br

configuradas as chamadas “fontes do currículo”, que são: a fonte filosófica; a fonte socioantropológica; a fonte sociopsicopedagógica; e a fonte epistemológica⁴⁷. A finalidade foi aquela de levar a escola a assumir plenamente sua função, em todas as suas dimensões, uma vez que:

Tanto os aspectos de ‘conteúdo escolar’, de desenvolvimento/aprendizagem, como as questões da realidade local e global, a avaliação, a organização dos tempos/espacos, a arte, a cultura, a gestão democrática, a produção social da vida, desenvolvida através do trabalho (este último como princípio educativo) são dimensões que se entrelaçam no currículo da escola. (SMED, 1994:05)

No referido documento fica evidente uma preocupação com a noção de complexidade dos fenômenos, representada por afirmações que envolvem autores como Edgar Morin e Hannah Arendt; além de autores ligados à matriz sócio-histórica como Lev S. Vygotsky e às temáticas que relacionam cultura, currículo e trabalho como Paulo Freire, Pistrak e Claude Forquín. Foram fortalecidas e ampliadas as concepções dialógica, emancipatória e democrática no projeto de educação para o município. Além disso, a RME reafirma o respeito à autonomia das escolas, considerando-a “*um pressuposto fundamental nos debates curriculares é o entendimento de que as escolas não são átomos isolados, mas pontos de uma rede que compõe a conjuntura local e global*”; e, ainda, que a autonomia das escolas pressupõe “*principalmente na esfera pública, níveis de interdependência e articulação que consideram toda a rede de formulação de políticas públicas no setor educacional*” (SMED, 1994:03). Essa perspectiva é definida, mas sua implementação acontece, de fato, permeada por conflitos.

⁴⁷ Esclareço muito brevemente a que se refere cada uma das fontes. Fonte filosófica: conceber a educação como processo de atualização e transformação cultural, que reconhece a educabilidade de qualquer sujeito, respeita suas características de origem, entrelaça tradição e transformação, buscando saberes necessários à contemporaneidade (no documento há referência em Edgar Morin, *Sete saberes necessários à educação* e *O Método II*). Fonte socioantropológica: reconhecer os diversos contextos culturais e sua implicação na educação para a problematização e leitura crítica das diferentes produções e dos mecanismos que se estabelecem socialmente como decorrência de: relações de desigualdade, prestígio/desprestígio. Fonte sociopsicopedagógica: organização de atividades pautadas por desafios mais amplos, interações que considerem fenômenos relativos ao desenvolvimento humano, complexo por sua natureza múltipla – social, cultural, biológica -, e suas fases entrelaçadas com as características sociais singulares dos grupos. Fonte epistemológica: caracterizar o conhecimento pela busca de respostas que não dissociem fenômenos e linguagens que o expressam, de modo que supere a fragmentação do conhecimento estabelecido e ocasione o pensar contextualizado (SMED, 2003:5-7).

Outras diretrizes da Escola Cidadã envolviam a tendência à “progressão automática” dos alunos, que dificultava a reprovação, particularmente no âmbito de cada ciclo composto de três anos; além disso, destacava-se a nova posição do professor que passou a ser “solicitado” como pesquisador dos saberes e da vida escolar, no sentido da construção de um plano curricular dinâmico, flexível e articulado com a vida das comunidades envolvidas. De acordo com Tilton:

Para a efetivação da Escola Cidadã, é preciso que o professor se torne pesquisador e assuma a *pesquisa socioantropológica* como uma prática indispensável ao planejamento do ensino, sob a forma de complexo temático. A partir das falas dos sujeitos ouvidos na pesquisa – em um primeiro momento, somente adultos da comunidade, pais ou não -, define-se o fenômeno, grande tema, centro do complexo temático e conceitos amplos e específicos. Estes servem para trabalhar as contradições que, revelando as diferentes visões de mundo, deverão se constituir em novos conteúdos escolares, porquanto carregados de compromisso social para a transformação da realidade. (Tilton, 2004:125)

Digo “envolviam” e “dificultavam” porque houve mudanças institucionais na lógica prevista para o uso desses dispositivos. Podemos recorrer a Souza (2004) quando analisa mudanças relativas ao funcionamento das turmas de progressão e a constituição dos espaços escolares na RME de Porto Alegre. Para a autora, “*é possível perceber a presença de uma dissonância e a significativa distância que vem se produzindo entre a proposição dos gestores e o funcionamento prático dessas turmas*” (Souza, 2004:81). Essa discrepância vem gerando questionamentos quanto à real superação da existência das classes especiais na RME, uma vez que o tempo previsto para permanência em turmas de progressão é de dois anos. Mais algumas idéias da autora podem nos auxiliar a compreender esse contexto:

Para além de um espaço caracterizado pela permanência dos alunos, as turmas de progressão também se caracterizam por abrangerem a “*diferença*” – “*Então a idéia é que a progressão seja esse espaço pra essa diferença*” (Prof. Gabriela) – parecendo se constituir como um espaço que abriga todos que fogem de uma “*determinada ordem*”, e de determinados padrões cognitivos e comportamentais. Provavelmente, a “*concentração da diferença*” contribui com a produção de

estigmas e discriminações referentes a essas turmas e a seus alunos. (Souza, 2004:82)

É interessante destacar que Souza (2004) se refere a uma “proposição dos gestores”, apesar de sabermos, pelo exposto até o presente momento, que houve processos coletivos de decisões sobre as bases curriculares no âmbito da RME. Considerando que a autora recorreu a entrevistas e observações em sua pesquisa, podemos entender que há antagonismos - provavelmente ainda não visualizados nem debatidos-, presentes nos processos reflexivos e decisórios no âmbito da RME.

A presença dos diversos dispositivos de apoio ao trabalho pedagógico das classes regulares, como: a pluridocência, os laboratórios de aprendizagem, as turmas de progressão e a progressiva instalação das salas de integração e recursos –SIR, foram ações institucionais implementadas na construção de um projeto de educação inclusiva e encontram-se caracterizados por Baptista e outros (2000), tal como segue:

- a) *Pluridocência*: desde os primeiros anos do ensino fundamental, há um conjunto de docentes que se ocupam das classes: professor-referência, professor especializado (Educação Física e Artes), professor volante (que atua como apoio a mais de uma classe). O professor volante deve agir em modo concomitante com o docente-referência, permitindo uma ação compartilhada e o desenvolvimento de projetos que mostrem um maior nível de individualização.
- b) *Turmas de progressão*: são utilizadas como espaço alternativo à classe de “ano-ciclo” e possuem um número reduzido de alunos (máximo de 20). Destaca-se, ainda, o caráter transitório e o trabalho pedagógico que prioriza a individualização. Tais características permitem que haja uma preparação para a enturmação futura do aluno no “ano-ciclo” relativo à sua idade cronológica. As turmas de progressão têm sido utilizadas para o processo de transformação série/ciclos, pois há alunos multirepetentes que teriam dificuldades com a inserção imediata em uma classe com colegas de idade similar. Além disso, esse espaço presta-se também para o recebimento de alunos de outras redes de ensino não cicladas.
- c) *Salas de integração e recursos*: trata-se de um espaço paralelo de atendimento, em turno inverso àquele no qual o aluno frequenta a classe comum. Os alunos atendidos passam por uma triagem pedagógica, a qual pode identificar a necessidade de uma ação específica e complementar, a ser desenvolvida por um profissional da educação especial. Há ênfase em atividades alternativas àquelas já desenvolvidas em sala de

aula, partindo-se dos recursos apresentados pelo sujeito. Essas salas foram implementadas segundo critérios de cobertura das diferentes regionais e cumprem uma função de “pólo” para o atendimento de alunos que freqüentam escolas próximas. Atualmente, contam-se 17 salas, sendo que cada uma delas é composta por uma equipe de dois profissionais. Há a preocupação com a busca de articulação desse trabalho com a ação do docente que atende o aluno em classe comum (reuniões conjuntas), além do acompanhamento oferecido às famílias.

- d) *Professor itinerante de educação especial*: profissional designado para o apoio às classes que receberam alunos que freqüentavam precedentemente as classes especiais. Trata-se de um profissional contratado temporariamente para atuar em tempo parcial junto a essas classes.

Na estrutura da SMED, houve o progressivo desenvolvimento de uma política de inclusão para os alunos com necessidades educativas especiais, através de mecanismos de ação e iniciativas organizacionais que pretenderam instituir mudanças nos serviços de educação especial e oferecer suporte aos professores, a fim de efetivar tais mudanças. Dentre essas ações, merecem destaque: a qualificação do atendimento educacional nas escolas especiais, a criação de espaços de apoio como as salas de integração e recursos, a implementação de Assessoria especializada, a oferta constante de formação sobre temáticas relativas à inclusão.

No âmbito das referidas iniciativas, situa-se, como afirmado em precedência, o fechamento das classes especiais, ocorrido até 1999. Houve, com isso, um crescente aumento na oferta de ensino nas classes comuns aos alunos egressos das classes especiais, assim como uma diferenciação nas exigências para o trabalho dos docentes.

No sentido de possibilitar o desenvolvimento do trabalho docente nesse novo contexto, houve a valorização de políticas de formação continuada. Nesta, a formação em serviço foi considerada prioridade, havendo a oferta de diferentes espaços e ações que a possibilitassem. Essas medidas estavam em sintonia com o planejamento do documento que trata das bases curriculares, quanto aos espaços de formação e qualificação, conforme segue:

- a) serão destinados, no calendário escolar, período e/ou horários especialmente organizados para o planejamento e a formação contínua dos segmentos

para que se atualizem diante das mudanças curriculares propostas pela escola;

- b) serão garantidas, semanalmente, reuniões por ciclo, reuniões por ano do Ciclo e por áreas de estudo e/ou atuação (nutrição, serviços gerais, setores);
- c) serão garantidas, mensalmente, reuniões gerais;
- d) a escola buscará viabilizar a participação dos trabalhadores em educação nos espaços de formação oferecidos pela mantenedora. (SMED, 2003:47)

Entre as temáticas de formação continuada oferecida, Baptista e Dorneles (2004:123) destacam: Estratégias de aprendizagem para a integração escolar; Diferenças na escola e possibilidades educativas; Integração escolar de alunos cegos; O aluno com altas habilidades e a integração escolar; Portadores de deficiência e os movimentos sociais; Língua Brasileira de Sinais; Educação de surdos; e Condutas típicas. Além dessas, a coordenadora do Nível de Educação Especial entrevistada, Liliane Giordano, ainda destaca que houve preocupação com temáticas:

Desde a questão da constituição do sujeito em cada eixo com temas. Nós trabalhamos a formação em Altas Habilidades, em Educação de Surdos, em Deficiência Mental, em Deficiência Visual, em criança institucionalizada. A gente fez blocos, blocos por áreas, assim, pra conhecer um pouquinho do que é cada área, os princípios gerais e aí os dois primeiros cursos, os cursos de 120 horas foram [em 2004], basicamente, em cima disso, de cada área, chamando pessoas das áreas específicas pra trazer informações, tanto da concepção como do manejo, da metodologia, da didática. E no segundo semestre do ano passado, depois dessa formação mais pontual, a gente fez uma formação mais curta de 20 horas, trabalhando aí os princípios da política nacional, todo o material que o MEC vem distribuindo pros municípios, né, do programa de Educação Inclusiva e situando, retomando um pouquinho a discussão das áreas, situando essas áreas nesse programa. (Coordenadora Liliane)

Os autores referidos anteriormente também situaram a formalização das metas/prioridades para o atendimento educacional especializado em dois documentos: *Políticas de integração dos alunos portadores de necessidades especiais na Rede Municipal de Ensino de 1994* e nos *Cadernos Pedagógicos nº 21 – 2000, II Congresso Municipal de Educação: Teses e Diretrizes*. As metas destacadas foram: ampliação de parcerias com outras instituições e de vagas no ensino e no mundo do trabalho,

continuidade da adaptação estrutural/arquitetônica na RME e ampliação do atendimento a outras tipologias, como cegos e superdotados (Baptista e Dorneles, 2004:128).

A ênfase e a amplitude atribuídas à formação continuada na RME é também confirmada pelos autores:

Uma das ações prioritárias da SMED é a formação permanente que se dá por meio de espaços permanentes para discussões político-pedagógicas com diretores e vice-diretores, coordenadores, supervisores e orientadores educacionais, agentes comunitários, funcionários, educadores populares e professores. Efetiva-se por ações cotidianas de acompanhamento às escolas e ações por áreas, por temas, etc. São destinados, no calendário escolar, períodos e/ou horários especialmente organizados para planejamento e a formação contínua dos segmentos para que se atualizem diante das mudanças curriculares propostas pela escola, como espaços de Formação e qualificação (Baptista e Dorneles, 2004:123).

Na versão do Plano Municipal de Educação que aguarda aprovação, constam itens relativos aos objetivos e diretrizes das parcerias/qualificação que se referem à ampliação das ações de formação continuada dos profissionais voltadas para a inclusão escolar; à ampliação dos programas de atendimento aos alunos em situação de inclusão escolar; à articulação entre os órgãos públicos das esferas federal, estadual e municipal para garantir atendimento especializado aos alunos com necessidades educativas especiais; e à ampliação de parcerias para potencializar a inclusão social e no mundo do trabalho para esses alunos (Plano Municipal de Educação, 2004).

O documento enfatiza a necessidade de continuidade de uma política de valorização dos profissionais ligados à educação, situando-a como estratégica para o alcance da qualidade social da educação. Os componentes dessa política seriam: a formação inicial, continuada e a profissionalização; carreira e salário; e condições de trabalho (Plano Municipal de Educação, 2004:21).

Para um dos coordenadores do Nível de Educação Especial, esse Plano Municipal de Educação representa um marco no histórico das mudanças institucionais ocorridas na RME:

“O Plano Municipal tem um papel extremamente relevante, no atual contexto da Rede Municipal e da própria conjuntura do país, em se tratando de paradigma de educação inclusiva, mais ainda, se nós pensarmos que estamos passando por 10 anos da

Declaração de Salamanca, né, e se nós considerarmos, há 10 anos foi exatamente quando nós iniciamos com políticas diretas e objetivas para educação inclusiva. Foi quando nós iniciamos o processo de desativação das quatro últimas classes [especiais] e iniciamos um, um juntamente com ela, um projeto concomitante de Assessoria, de discussão mais específica em relação à inclusão, então (...) significa, hoje... no Plano Municipal, a discussão, ela é mais ampliada, e aí já tá dando inclusive pra gente ter uma noção mais apropriada do que significou o que se fez há 10 anos atrás. Então, o que há 10 anos atrás foi mais no âmbito... foi mais localizado, ou seja, se trabalhava mais especificamente com as pessoas mais envolvidas com as classes especiais, com algumas... escolas, (...) bem, hoje (...) outros serviços tão envolvidos (...) o Plano Municipal, ele tem essa característica, de ampliação das chamadas tipologias e diferenças nas necessidades educacionais, a participação dos pais e o outro fator que seria do próprio envolvimento de toda a Rede, ou seja, da educação infantil, do ensino fundamental, da educação de jovens e adultos muito forte, do ensino médio, não sei se tu já ouviu falar do ensino médio que hoje tá bastante envolvido nessa questão, coisa que na época também, nem na tangência passava. Então a gente acredita que hoje o Plano Municipal ele...ele tem uma participação muito forte do locus de inclusão". (Coordenador Francisco)

A conclusão da quarta gestão da Administração Popular no município de Porto Alegre deu-se no ano de 2004. No que se refere à dimensão educacional, no início da referida gestão houve a implementação de mudanças, as quais têm como primeiro elemento de diferenciação uma nova designação do Projeto que orienta o trabalho na RME: *Cidade Educadora*. No âmbito dessas inovações, as idéias de autonomia pedagógica e protagonismo docente ganharam destaque, no sentido de “*incentivar a construção e a socialização de projetos próprios de cada escola, que traduzissem a sua interpretação, qualificação e superação das propostas, até então, emanadas da Secretaria*” (Titton, 2004:127). A concepção dos ciclos de formação foi ampliada para aquela dos ciclos de vida, colocando em relevo iniciativas pedagógicas que articulam escola e cidade, no sentido de valorizar diversos outros espaços e experiências não restritos às escolas e que possuem valor educacional. Outras metas no projeto Cidade Educadora envolvem: a ampliação da abrangência da educação de jovens e adultos, a formação pedagógica para educadores informais em nível médio, a formação pedagógica para metas relativas à educação infantil, informática educativa, educação especial, educação para a paz e ensino médio.

Ao participar de alguns processos relativos à formação continuada de docentes na RME (com o curso baseado na *formação interativa individualizada*), pude perceber a multiplicidade de fatores relevantes incidentes nas políticas de educação inclusiva, no âmbito de uma Rede de Ensino. Alguns desses destacam-se e são referentes aos aspectos envolvidos no entrelaçamento dos docentes com a organização institucional numa Rede de Ensino: margem de decisão concernente ao educador sobre a vida escolar dos alunos e à sua profissão; as motivações do educador e as situações-limite enfrentadas profissionalmente em uma Rede de Ensino.

Esses aspectos parecem relacionados com uma circularidade interna aos processos vividos a partir das mudanças na área da educação da RME; tal circularidade parece ser reconhecida no Plano Municipal de Educação ao afirmar que dois aspectos complementares influenciam-se mutuamente:

Na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, dois aspectos complementares se evidenciam como preocupações que foram delineando a política educacional: a ampliação dos espaços coletivos de formação na escola e a criação de novos instrumentos e estratégias de formação que potencializem a utilização desses espaços. (Plano Municipal de Educação, 2004:23).

As descrições e discussões a seguir auxiliam o entendimento e a análise das características que constituem essa circularidade, em termos das contradições que se configuraram nas ações frente às políticas educacionais pretendidas.

Educação, Educação Especial e Educação Inclusiva na RME: ambigüidades, ações tecidas no cotidiano.

As mudanças ocorridas na RME com o início da Administração Popular permitem dizer que houve transições nas concepções de educação, de educação especial e de educação inclusiva. As características destas transições estão ligadas aos processos de atualização dos objetivos das políticas educacionais e suas implicações: para a prática pedagógica, nas escolas, e para a gestão na RME, articulando Secretaria e escolas. As conexões entre a proposta de organização curricular por ciclos, a educação especial e a inclusão foram objeto de análise para Baptista (2004 b), que indicou a necessidade de

se ficar atento ao fato de que a discussão sobre a inclusão escolar leva o educador ao debate de perspectivas, de movimentos que o colocam em uma direção e exigem que ele suporte as instabilidades e incompletudes de um caminho (Baptista, 2004b:191).

Para o autor:

Se faz sentido a interrogação relativa a essas conexões, torna-se imprescindível admitir que tais conexões deverão ser analisadas a partir de uma premissa: não há uma proposta de ciclos e não há uma proposta de educação inclusiva. Há, sim, uma multiplicidade de proposições que são denominadas de ciclos ou inclusivas. (Baptista, 2004b: 192)

Neste contexto, percebe-se que a formação continuada tornou-se um eixo de sustentação, uma ação no sentido de tornar-se uma estratégia, uma aposta, tal como explicitado por Morin (1997:113). Para o autor, há uma relação clara entre ação e complexidade:

O domínio da ação é muito aleatório, muito incerto. Nos impõe uma consciência muito aguda dos elementos aleatórios, as derivas, as bifurcações e nos impõe reflexão sobre a complexidade mesma. (Morin, 1997:114)

Nesse sentido, tanto Santos Júnior (2002) como Baptista (2004 b) e Becker (2004), concordam ao afirmar que a formação em serviço ou continuada foi um dos suportes aos processos de mudança na RME, entendimento também corroborado pelo presente estudo.

Para buscar compreender as relações entre as propostas de formação continuada e a ação docente, é necessário inteirar-se dos processos, em seus diferentes níveis, que se desenvolvem no “espaço” entre o que se pretende com as políticas educacionais e o que se alcança; variar continuamente o *zoom*, do detalhe à amplitude e vice-versa, colocando em relevo fragmentos que permitam compor sentidos nesta busca e organizar o que, até então, figura como desordem. E, para pensar a respeito da penetrância das formações oferecidas na RME - particularmente, da experiência com a *formação interativa individualizada*-, e nos efeitos surgidos com estes processos, é necessário que se perceba quais foram as suas balizas, ou melhor, quais foram as balizas consideradas relevantes pelos sujeitos envolvidos, pelos atores no processo.

Em um contexto em que estão presentes muitos enredos, verdadeiras teias de necessidades, avanços e retrocessos, seria precipitado simplesmente falar de “efeitos

positivos” ou “efeitos negativos” frente aos objetivos iniciais, tanto das políticas educacionais como das próprias ações de formação continuada. Além disso, propiciaria o distanciamento da busca pela complexificação das compreensões possíveis.

Neste estudo, ficou claro que os processos também são constituídos por ambigüidades, contradições, resistências. Algumas identificadas e consideradas relevantes são relativas a movimentos no âmbito de dois grupos de fenômenos na RME: a construção de “pontes” entre a educação especial e um projeto de educação inclusiva; e a construção da gestão da educação inclusiva em cada escola.

Com relação ao primeiro grupo de fenômenos, isto é, a construção de “pontes” entre a educação especial e um projeto de educação inclusiva, as situações relevantes dizem respeito à busca de meios que permitam ressignificar o papel da educação especial na medida em que a construção efetiva de um projeto de educação inclusiva na RME vai permitindo que seja ressignificado o papel das escolas comuns.

Quanto ao segundo grupo de fenômenos, a construção da gestão da educação inclusiva nas escolas comuns, as situações relevantes trazem a necessidade de se rever os modos historicamente estabelecidos de se fazer tal construção. Isto é, as necessidades são novas a partir da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, fazendo-se necessário ter novas habilidades e ritmos para buscar elementos de análise no cotidiano da escola; desde o “como selecionar” esses elementos, passando pela ressignificação efetiva do papel da escola comum, até o “como articular” essas necessidades junto à comunidade escolar. São questões perpassadas pelas idéias de autonomia da escola, autonomia didática, identidade profissional do professor, papel que a educação e a escola têm para os sujeitos envolvidos, capacidade de trabalhar em grupo visualizando-se como integrante de uma RME, no sentido de perceber a amplitude e a mutualidade que se configuram neste contexto.

Inicialmente, pode-se dizer que as relações entre a ação docente e a formação continuada na RME de Porto Alegre são muitas e importantes, embora não lineares do tipo “causa e efeito”, como será visto mais detalhadamente a seguir. São relações que se constroem a partir da existência de processos inclusivos no projeto de educação da Rede, o qual se desdobra em mecanismos de processualidade, como as ações que conectam as Assessorias, as SIR’s e as escolas e, ainda, os próprios docentes (especialistas e não especialistas), quando se colocam em diálogo colaborativo e refletem sobre a sua prática com os alunos com necessidades educativas especiais; e,

que se efetiva, mais pontualmente, na ação dos docentes, na relação pedagógica propriamente dita em sala de aula. São relações formadas por continuidades e descontinuidades, como se fizesse falta um esforço sistematizador que articulasse o projeto de trabalho individual dos professores e aquele relativo à dinâmica da inclusão em cada escola. Por fim, estas relações também são aleatórias, “descontroladas”, e se configuram em um grande desafio para a gestão da RME.

Torna-se relevante conhecer as ambigüidades e alguns elementos que constituem as continuidades e as descontinuidades nos processos, quando o interesse é proporcionar uma ampliação do horizonte reflexivo. Isso está além de qualquer perspectiva de denúncia. Para Maturana (Lopez Melero e outros, 2003), a reflexão abre espaço para a conscientização e as mudanças; a reflexão é um espaço no qual a pessoa se pergunta “como estou fazendo”, tomando a si mesma como referência, abrindo mão das certezas para evitar conclusões confirmatórias de idéias cristalizadas. Quando se pensa em formação continuada de educadores, o espaço reflexivo é um dos aspectos que possibilitam ao educador tornar-se educando ao tomar sua prática e seu contexto como oportunidade ou objeto de reflexão (Alarcão, 1996).

Então, passo a situar algumas das balizas relativas aos dois grupos de fenômenos referidos anteriormente, especificando o ponto de vista dos gestores na Secretaria e dos docentes nas escolas, para visualizar como estes diferentes níveis se articulam, ainda que, em algumas ocasiões, seja por dissociação.

Na visão dos coordenadores do Nível de Educação Especial, é conhecida a existência de diferentes níveis de envolvimento dos professores da RME com o projeto de educação inclusiva, como esclarece o relato a seguir:

“Tem diversos níveis, tem diversos níveis, tu até pode chegar e pensar o seguinte, bem, na medida que todas as pessoas tem formação e se sabe que essa é uma Rede que os professores têm um nível de formação, é uma coisa bastante importante, porém, isso não quer dizer que... pelo nível de formação eles... venham a ter essa compreensão. Então, se sabe disso, de professores que se negam, que rejeitam, que não querem saber (não conseguem, né) não conseguem, não conseguem mesmo, né, e a gente entende que também não é um problema de falta de formação. Hoje o que a gente tá trabalhando muito mais é de qual a formação, de como a gente estabelece essa relação de formação. Hoje a gente tá pensando numa formação que faça o cara se ver muito mais nos seus paradigmas, nos seus posicionamentos, de suas posturas, de

sua visão de mundo do que propriamente trabalhar especificamente com a questão do sujeito com quem ele vá trabalhar”.(Coordenador Francisco)

São diversos os sentidos que a existência de um projeto de educação inclusiva têm para os diferentes sujeitos, e é perceptível como o projeto, por si só, não se configura em uma garantia para alcançar os objetivos previamente traçados. Na avaliação dos referidos coordenadores, tem havido um esforço para que o projeto se estabeleça, desencadeando várias frentes de ações (administrativas –financiamento e adaptações estruturais, e inovações pedagógicas) que são indispensáveis. Entretanto, ao nível da ação pedagógica, a questão do conhecimento do professor das escolas especiais e comuns necessita de aprofundamentos, além de ainda haver resistências à aceitação da idéia de inclusão escolar para alunos com necessidades educativas especiais.

Ao falar das mudanças no papel da escola especial, os coordenadores afirmam que esta avançou e vem acompanhando os avanços da educação comum; mas, a percepção da importância dessas mudanças para um projeto de educação inclusiva, pelos professores da escola comum, parece ser um ponto que precisa ser fortalecido, conforme indica o seguinte relato:

“É, isso não dá pra generalizar, não dá pra generalizar, porque tem uma coisa que a gente tá percebendo, [os professores] começam a ter clareza disso quando eles estão envolvidos diretamente. E o quê que é envolvido diretamente? Envolvido diretamente não é apenas ele trabalhar com uma criança, ele ter na sua sala de aula uma criança com necessidades educacionais especiais, não. Envolvimento decorre quando ele conhece uma escola especial. É quando ele entra pra dentro de uma escola especial, e olha e diz “mas para aí, esse não é o lugar pro meu aluno”. Entendeu? Então, ele se dá conta quando ele conhece, ele se dá conta quando ele tem outros pares, outras pessoas, que dizem “mas, esse teu aluno, aqui... a escola especial funciona assim, assim, não sei se seria... olha, melhor é ele aqui mesmo...”; é quando ele fica pontuado por outras imersões, então, não acredito também que só a formação... por isso que hoje a nossa discussão da formação ela tem que tá ligada ao conhecimento, ou melhor, a presença dele nesses outros espaços que a gente chama de educação especial, então hoje, basicamente a formação continuada para a modificação de paradigma do... de visão de mundo que possa ter, ela se coloca na presença desse professor em outros espaços que não seja exclusivamente o convívio dele com o seu aluno, então, isso é que tem nos chamado a atenção”.(Coordenador Francisco)

Por outro lado, os professores das escolas especiais vivem conflitos semelhantes àqueles vividos pelos professores das escolas comuns, uma vez que seus novos alunos, agora com maiores comprometimentos, também colocaram em xeque os procedimentos que os guiavam anteriormente. A esse respeito, a coordenadora relata que

“Um processo de mudança na escola, mudança de paradigmas da escola regular, ela também tensiona mudanças de paradigmas na escola Especial. Eu não acredito que a escola especial vá... que ela vá deixar de existir. Eu continuo acreditando na escola Especial, acho que é um espaço importante de conhecimento e que ela também precisa acompanhar essa discussão, porque alunos com muito mais dificuldade, que necessitam de uma infraestrutura muito mais é... organizada, menor, vão precisar desse lugar. E os professores da Escola Especial, também não estão, entre aspas, preparados, formados, prontos para a estrutura da escola Regular. Então, a fala é muito igual nessas escolas”. (Coordenadora Liliane)

A entrevistada ressalta um ponto importante, aquele sobre os limites que os professores especializados têm para se apropriar da lógica e das necessidades da escola comum, e para construir ações colaborativas com os professores desta última. A coordenadora continua, ponderando sobre os obstáculos vividos pelos professores especializados, percebendo-os vinculados às mudanças estruturais da escola:

“A escola Especial, na Rede, quando inicia, ela inicia... já com uma organização, falando um pouquinho da diferença das duas, do sistema das duas, ela inicia com um foco muito definido: pra atender a deficiência mental e determinando o número de alunos que não controla esfíncteres, tem toda uma estrutura, um regimento bastante fechado, o que dá de certa forma uma tranquilidade aparente pros professores. E isso com certeza mudou, nos últimos anos, também na escola Especial. Na escola Regular a gente foi fazendo, foi acontecendo e a gente foi fazendo junto, não teve esse preparo anterior: “vamos nos preparar para começar a atender!”. Na escola Especial, os professores, bom, têm uma determinada formação, fizeram um concurso... A escola tem uma arquitetura apropriada... já se pensou para aquele público. Na escola Regular, os prédios das escolas do município, a maioria deles são inacessíveis né, a arquitetura ela não ajuda, então, não foi pensado para um público que pudesse acessar de forma total a escola. E aí, agora, tá tendo que se repensar várias coisas, desde a estrutura da escola, da arquitetura da escola à formação continuada desses professores. Agora, no momento atual, eu vejo as duas... na mesma situação, enfrentado as mesmas questões”.

Quando a coordenadora relaciona as conseqüências que as mudanças na escola comum geram para a escola especial, enfatiza a questão da tipologia dos alunos que agora são atendidos na escola especial, sendo este o ponto de maior similaridade entre os obstáculos enfrentados pelos professores de ambas as escolas, ou seja, a natureza da dificuldade é a mesma, representada pela dúvida “como lidar com este novo aluno”. Conforme seu relato:

*A queixa dos professores da escola Especial é muito grande do público que tá entrando na escola Especial, de tá se recebendo alunos com deficiência múltipla, alunos que têm questões de saúde importantes e eles repetem o discurso da escola Regular, que não estão preparados, que não tem formação, que a formação é pra deficiência mental e que, enfim, que têm alunos com condutas típicas associadas a deficiência mental, às vezes se mescla, tu não tem clareza se o aluno tem uma questão de saúde mental ou de deficiência mental. A pobreza da população que se atende, também entra pra dentro da escola como uma, um tensionamento pros professores, **então se a gente vai em espaços de reuniões nos dois lugares, se tu coletar a fala dos professores, tirando a tipologia da escola, é a mesma fala; é muito, muito parecido, a queixa é absolutamente igual**”.(Coordenadora Liliane, grifo meu)*

A igualdade apontada pela coordenadora entre as condições em que se encontram os professores de escolas especiais e comuns, com relação às dificuldades frente aos novos alunos, é um ponto intrigante. Tal fato leva a pensar que parece haver uma falta, um espaço, na formação pedagógica propriamente dita, dos professores especialistas e dos não especialistas; principalmente, no que se refere ao aspecto criador da formação pedagógica, na busca de novos mediadores, da constante resignificação da aprendizagem e do ensino visando um projeto de educação. No caso da RME, este ponto intrigante fica sobredeterminado, se considerado que há mais de uma década de implementação e re-construção de um projeto de educação atento às diferenças, que se baseou, inclusive, na oferta de formação continuada voltada para a temática da inclusão escolar. Neste ponto parece abrir-se uma “brecha” que liga os dois grupos de fenômenos que estão situando estas análises, pois, começa a fazer sentido a pergunta pelos modos como as escolas estão percebendo e resolvendo os novos problemas surgidos com a inclusão desses alunos.

Ligado ao aspecto dos sentidos de um projeto de educação inclusiva está aquele relativo ao que se entende por aprendizagem escolar. Mais uma vez, pode-se observar

como há similaridade entre os questionamentos dos professores das escolas especiais e das comuns. Estes questionamentos referem-se à idéia sobre um “perfil de aluno” adequado ou não ao trabalho escolar, tanto na escola comum como na especial. As explicitações a seguir trazem elementos compreensivos sobre esta questão no âmbito das escolas especiais e comuns. Inicialmente, quanto à escola especial:

“É, na verdade, a questão que bate na escola Especial é se ele é aluno, se é de escola, se ele não se beneficiaria estando numa clínica, por que ele tá na escola, se ele não tá em processo... não tem a questão da aprendizagem; se percebe que há alguma aprendizagem, mas o sofrimento por muitas vezes, ter, passar por convulsão, surto, violência..., quer dizer, o que acontece no cotidiano mascara algumas possibilidades de aprendizagem; porque o lugar da saúde, ele é muito demandado na escola especial(...). O professor bota o menino no carro, leva, mas isso é... trava um tensionamento da escola, da responsabilização.(Coordenadora Liliane)

Esta passagem parece esclarecer que apesar de estarem envolvidos em um projeto de educação inclusiva, os professores não deixam de refletir sobre a pertinência destas práticas, uma vez que a escola especial na RME tem caráter eminentemente pedagógico, não dispondo de serviços de saúde em seu espaço. A coordenadora prossegue:

Então, bem, ele tá aqui, mas será que ele tá se beneficiando mesmo com esse lugar? É esse o lugar? A gente, como gestor, manteve durante esses quatro anos, sempre o discurso de que “sim, que todas as crianças, independente da condição, elas aprendem na escola, vem a escola como espaço de referência, a escola é o lugar”, a gente insistiu muito com isso. Mas a gente tem clareza de que o cotidiano ele é muito duro, o que faz a professora refletir sobre isso e é o que tem batido mais com relação à aprendizagem, mas... se percebe muito na escola Especial, essa possibilidade de avanço dos alunos, assim, de enxergar porque, sabe, o mínimo que se tem de concreto, caracteriza um grande avanço. (Coordenadora Liliane)

Com relação à escola regular, a questão da aprendizagem se complexifica devido às concepções sobre o papel curricular do conhecimento:

Ainda a escola Regular tá muito engessada com a questão do currículo mais formal, a possibilidade de homogeneização dos alunos e do conhecimento, só avança pro ano seguinte, o professor só suporta receber no ano seguinte se eles têm mais ou menos o mesmo padrão de conhecimento, senão como é que vai trabalhar as áreas do conhecimento se ele não é letrado ainda, como é que tu vai dar uma aula de História se ele não vai aprender a ler e escrever? E aí a gente vai tentando mostrar

para esses professores que é possível trabalhar sem a leitura e a escrita, mas é um trabalho, enfim, que não pode passar pela questão da solidariedade, do “Ah, não, tá bem! Então vamos aceitar... enfim, não tem lugar pra ele mesmo, nós vamos ser legais com ele”, mas é a discussão da concepção de conhecimento”.(Coordenadora Liliane, grifos meus)

Parece que a questão apontada é, mais acertadamente, uma questão multifacetada. Se, por um lado são questionadas as possibilidades e habilidades dos alunos para freqüentarem uma instituição formal como a escola, cujo objetivo mais aceito é de formação de competências estreitamente vinculadas às áreas do saber, por outro, tal exigência choca-se com os objetivos de uma educação que torna as escolas um espaço de experiências sociais para aprendizagens possíveis e não restritas às áreas do saber científico. Parecem estar implicadas as idéias que definem o papel da escola, da educação, a identidade do professor (seus objetivos e, portanto, seus critérios de sucesso na função); além disso, pode-se falar de uma necessidade de resistir à mudança histórica trazida pela educação inclusiva, que desacomoda concepções e posições cristalizadas, conforme já assinalado por Baptista (2004 b: 192). Becker (2004) analisa a formação docente nas escolas municipais e aponta que já nas avaliações relativas à formação continuada na primeira gestão da Administração Popular surgiram as primeiras resistências à mudança de uma concepção de escola; sinaliza, para isso, relatos de que a idéia segundo a qual “todos são capazes de aprender” seria um dogma a ser sustentado (Becker, 2004:225). Ou seja, ao se depararem com o desafio cotidiano de ensinar alunos com dificuldades de diversas naturezas se concluíu que, em não se encontrando justificativas para o não aprender no contexto analisado, restava procurá-las nas crianças. É possível visualizar que este questionamento foi mantido pelos sujeitos ao longo das outras gestões, mesmo em face de todas as mudanças vinculadas aos processos de educação inclusiva. A autora ainda esclarece que:

As idéias de “dogma” e de “imposição” emergentes nas avaliações da equipe psicopedagógica sugerem cristalizações que boicotam o processo de construção, em âmbito individual, grupal e institucional. A formação de educadores, nessa perspectiva escolhida, é um projeto que não tem prazos fixos. Implica uma permanente recriação das práticas que se dá de forma indissociável dos avanços na construção dos conhecimentos. (Becker, 2004:230)

Voltando aos relatos citados, ambos os coordenadores relacionam, de modo complementar, os aspectos destacados com a questão do *conhecimento*. O primeiro, em um sentido mais estrito, ligado ao “como fazer” o trabalho pedagógico com os alunos “incluídos”⁴⁸ e à possibilidade de sentir-se no lugar de quem toma uma decisão importante e antecipadora de conseqüências para os alunos; a segunda, em um sentido mais ampliado, que sugere a necessidade de uma apropriação anterior sobre a idéia de educação inclusiva e seus desdobramentos, como condição de possibilidade para a gestão da educação inclusiva na escola comum.

Os aspectos destacados até aqui remetem ao ponto de vista dos professores. Entre aqueles que foram entrevistados nesse estudo, muitos se referem exatamente aos apontamentos citados até o momento. Ao falar de suas idéias atuais sobre inclusão, uma entrevistada refere-se ao esforço que faz com seus colegas para acompanhar o desempenho de uma aluna com limitações (sic) na aprendizagem e conclui “*a gente sabe que não pode exigir muito dela*” (Professora Liamar). Esta afirmação representa outras idênticas em que fica patente a cisão que a inclusão de alunos com necessidades especiais produz na identidade do trabalho do professor, que não é mais quem ensina a ler, escrever e contar de modo eficiente aos seus alunos. Sobre a inclusão de um aluno com baixa visão que retornou da turma de progressão à de ano-ciclo, a mesma entrevistada relata a falta de aceitação dos seus colegas professores:

“E ela disse que sentiu muita dificuldade pra incluí-lo na turma novamente, que o pessoal não aceita (os alunos rejeitam?) Não, os alunos não rejeitam, (ah, não?) o aluno é o que mais aceita. (Quem rejeita?) O professor acha que é difícil, né, o professor não confia nele, eu não sei. Eu sou uma pessoa de fé, eu acredito que dá, é possível as coisas”. (Professora Liamar)

Os comentários sobre o trabalho com o grupo de colegas referiram-se à ausência de um olhar coeso sobre os alunos com necessidades educativas especiais; sobre aceitar estes alunos e procurar novos modos de trabalho com eles, além de uma forma colaborativa de trabalho entre todos os professores envolvidos e não só duas ou três colegas do mesmo ciclo ou até de outro ciclo. Ainda sobre as formas de trabalho colaborativo, refere-se a uma falta de sistematização que facilite o acompanhamento da

⁴⁸ A expressão alunos “incluídos” está sendo apresentada ao longo deste estudo como um reconhecimento da presença de ambigüidades nas ações de educação inclusiva na RME de Porto Alegre, as quais o estudo também apresenta e discute. É uma referência à presença de alunos com necessidades educativas especiais nas classes comuns desta RME.

vida escolar dos alunos, e que poderia auxiliar, inclusive, a ação dos professores como grupo durante o avanço dos alunos através dos ciclos:

“... na minha cabeça, o aluno deveria ter a sua ficha, agora, outros dizem que rotula, eu não vejo que rotula... tu ler, conhecer a vida do aluno não é que tu vai rotular, eu não vejo assim, e às vezes não dá tempo de tu conversar com a pessoa, mas tu vai lá na pasta do aluno, tu lê e tu já tira os dados que tu precisa pro teu trabalho”(Professora Liamar).

A professora refere-se a dois aspectos interessantes de serem destacados, a possível existência de discordâncias de origem teórico-prática e a insuficiência dos tempos disponíveis para as articulações entre os professores. A respeito dos tempos para trabalho coletivo, outro relato é esclarecedor:

“o município tem garantido períodos de planejamento. O que acontece? Nem sempre tu dá conta de, por exemplo, os teus paralelos de ano ciclo estarem no mesmo período de planejamento que tu. Então, de repente, pode acontecer de tu ter garantido os períodos, mas não ter garantido o espaço de tá com o teu colega porque enfim, pra fechar o horário”. (Professora Giovanna)

Os relatos destas entrevistadas podem ser considerados representativos de uma situação que parece não estar sendo resolvida de acordo com as necessidades dos docentes, e que se refere aos modos de as escolas organizarem seus processos internos de uma forma mais adequada às novas necessidades da prática pedagógica, estreitamente vinculadas com a dimensão de investigação dessa prática. Neste sentido, confirma a “brecha”, o espaço assinalado anteriormente, que existe entre o que se planeja e aquilo que se torna possível efetivar nas escolas. Por outro lado, o papel de suporte previsto para ser desenvolvido pela SIR e pelo Laboratório de Aprendizagem é um dos aspectos favorecedores que foi destacado pelas entrevistadas, principalmente com relação à SIR Visual. Ainda assim, é necessário que se diga que nem sempre as professoras que encaminham alunos para estes espaços conseguem combinar os horários para reuniões periódicas. Com relação à SIR, o relato a seguir é elucidativo:

“... É, eu pedi no primeiro conselho de classe eu disse que estava andando sozinha e que eu queria, né, que alguém andasse comigo. A orientação foi em busca de uma reunião com a SIR e daí teve essa reunião (...) até na SIR, a gente vai e conversa pra ver o que tá acontecendo, o que tá sendo trabalhado e por onde

ir, alguma coisa assim. Eu tive uma reunião com a SIR já este ano e agora⁴⁹ provavelmente terei outra e termina o ano né, e daí...”. (Professora Maria de Fátima)

O mesmo se observa com relação às Assessorias oferecidas pela SMED, isto é, há ações que oferecem suporte, mas a efetividade do suporte nem sempre coincide com aquela esperada: *“o que tu quer é um apoio a mais pra essa criança avançar. É aquilo que eu digo, tu não tá conseguindo lidar com essa coisa da frustração, de não ver a criança avançar e aí tu quer apoio, quer apoio”* (professora Giovanna). Estes descompassos entre os tempos e as possibilidades de trabalho conjunto criam efeitos que incidem diretamente na organização do trabalho pedagógico. Segundo Lenize Pistóia, Assessora do Nível de Educação Especial e do Regional Oeste/Centro entrevistada, a efetividade da assessoria nas escolas varia, pois, há dificuldades para levar a cabo uma função como esta, que prevê sintonia prévia quanto aos objetivos do projeto político-pedagógico da Rede, principalmente, no que se refere à educação inclusiva. Outro fator referido por ela é a forma organizacional das escolas, a qual está diretamente relacionada com a etapa de ensino a que atende. Na educação infantil há equipes menores com mínima rotatividade das pessoas nos cargos; isto permite maior facilidade na abordagem do grupo e continuidade no trabalho, conforme explicita em seu relato:

“Aí quando a gente começou a se colocar como mais uma pessoa pra compor essa equipe, a gente conseguiu rapidamente essa inserção nas escolas, tanto as infantís quanto... mas mais ainda nas creches. Então aí a gente conseguiu fazer um trabalho legal. Porque aí a gente entrava junto, tanto nos momentos com as equipes como nos momentos com os professores. E esses momentos com os professores sempre eram planejados com as pessoas da equipe. Então, o que a gente tem na escola infantil? Na escola infantil tu tem a figura do diretor e do vice-diretor, então, é menos pessoas. No Jardim de Praça tu só tem o diretor. E nas creches tu tem o coordenador pedagógico. Então são menos pessoas, e essas pessoas elas permanecem nos espaços por muito tempo. Então tu consegue, traçar uma história daquela, daquela questão que quer ser trabalhada, tem mais elementos. Aí a gente tem, consegue fazer. Então nisso é mais tranquilo” (Assessora Lenize)

⁴⁹ A entrevista com esta professora ocorreu em meados do mês de novembro, ou seja, final do período letivo; como ela mesma esclarece, não houve maior aproximação entre as professoras nem o desenvolvimento de um trabalho integrado.

Já no ensino fundamental, pelo contrário, há equipes muito grandes e com rotatividade acentuada, tanto as previstas, como o cumprimento dos mandatos nos cargos eletivos, como aquelas circunstanciais, que variam de acordo com as necessidades de cada integrante (licença-saúde, etc). Nas palavras da Assessora:

“Na fundamental já é o problema do muro das lamentações, e até porque é muita gente. A equipe da escola é grande, então tem o diretor, tem o vice-diretor, tem o supervisor, tem o orientador, tem o coordenador cultural. E essas pessoas também se alternam, muitas vezes, né, porque o mandato é de três anos, e às vezes, as pessoas saem por outros motivos, também. Então falta uma continuidade também na escola pro trabalho de proposta”. (Assessora Lenize)

A forma operativa encontrada foi baseada na busca de parcerias, afirma a entrevistada, referindo-se especificamente às parcerias com os Assessores das demais etapas do ensino (educação infantil, ensino fundamental e médio), e com as equipes técnico-diretivas das escolas, para envolver também os professores. Com relação ao trabalho dos Assessores do Nível de Educação Especial nas escolas especiais, a Assessora entrevistada informou que não houve inserção nestes espaços, a não ser da Assessoria de psicologia; uma das razões apontadas por ela, diz respeito à ausência da necessidade, por parte das escolas especiais, de construir uma discussão relativa aos processos inclusivos com os demais Assessores, uma vez que o grupo de profissionais especializados considera-se um ponto de sustentação suficiente.

A rotatividade, que também pode ser observada no corpo docente das escolas, é um dos aspectos apontados pelas professoras entrevistadas que justificam o alargamento de prazo para concluir discussões em andamento na escola, como é o caso do projeto político pedagógico, por exemplo; e, por conseguinte, das ações de trabalho coletivo.

O mesmo tipo de descontinuidade é sentido pelas professoras no desenvolvimento do trabalho com apoio dos estagiários de integração, que participam em mais de uma turma com alunos “incluídos”, por turno. A fragmentação dos tempos e das possibilidades de um trabalho planejado, na avaliação das professoras, justifica a situação representada pelo relato da entrevistada a seguir:

“... tem que dá um... tipo um... atendimento diferenciado pra essas crianças, né. E daí assim... às vezes, “bah, mas não vai tá aqui a estagiária, não posso fazer isso”, entende? Daí vamos ver outra alternativa. E pra essa menina que eu tenho esse ano, eu quase nunca fiz nada diferenciado pra ela e daí quando chegou

essa estagiária eu disse: “Bah, vamos propor outras coisas, tu tem tempo de fazer o material, quando eu vou na praça, tu vai e faz assim...”. Daí ela fez, mas eu acho que se esvazia, sabe? Não tem aquela continuidade e eu acho que meio que vai se esvaziando. Não sei se por parte da gente que vai vendo, assim, que não vai surtindo efeito ou se não tem ninguém que também tá junto contigo, bem aquela velha história de alguém andar junto contigo. Eu acho que meio que... que barra mesmo...”.
(Professora Maria de Fátima, grifo meu)

Neste relato, percebe-se que a professora se refere a questões de trabalho conjunto com estagiários de integração, mas também toca em um ponto importante, como indica o trecho em destaque: a questão da aprendizagem do aluno “incluído” como dependente de um processo mais amplo na organização do trabalho pedagógico. Sua noção sobre a necessidade de trabalho diferenciado com esses alunos é clara, investida de reflexão na ação, entretanto, quando combinada com a fugacidade do trabalho coletivo possível de ser desenvolvido em suas condições de trabalho, há uma oscilação nas possibilidades de seus investimentos que, por sua vez, dependem daquelas que a escola oportuniza de fato.

Mais especificamente com relação à gestão em cada escola, a Assessora analisa aspectos importantes de serem considerados nesta análise, por explicitarem os diferentes níveis de envolvimento com os processos de educação inclusiva, conforme referido anteriormente. Em suas palavras

“Quando eu comecei na assessoria [2002], teve um período de extrema abertura, o que aconteceu? As escolas podiam fazer o que elas queriam em termos de proposta pedagógica, então, tinha gente trabalhando com projeto, com tema gerador, com centro de interesse, com nada... E o complexo [temático], por exemplo, que era a proposta metodológica mais organizada e mais afinada com os ciclos, se perdeu completamente. Por exemplo, foi uma das coisas que a gente teve mais dificuldade. Então, assim, tudo muito solto quando a gente chegou nas escolas, tudo muito perdido, cada um fazia o que queria, cada escola que tu entrava era uma história diferente. Não que as escolas não tenham que ter a sua história, mas eram caminhadas diferentes... mas que não estavam realmente levando pra uma construção pedagógica. A gente não tava vendo nada de coerente, de substancial no trabalho dos alunos. Então quando a gente ia discutir inclusão, meu Deus, aí era o fim do mundo”. (Assessora Lenize)

Entre os estudos que já analisaram estes aspectos destacados, novamente Becker (2004) e Baptista (2004b) podem auxiliar na busca por uma compreensão, pois, Becker

relaciona o jogo de aproximações e afastamentos com um projeto de educação à questão da construção do conhecimento pelos indivíduos e grupos envolvidos, segundo seus tempos e processos de ação-reflexão-ação; e, Baptista, esclarece que a incompletude e a fragmentação sempre estarão presentes na construção de um projeto de educação inclusiva. Entretanto, ambos os autores também consideram pertinente e viável a busca de soluções às demandas locais.

Há, ao mesmo tempo, situações nas escolas da RME que levam a relativizar a posição de resistência dos professores frente à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, sendo que a postura de assumir o trabalho pedagógico parece estar vinculada às possibilidades efetivas de organizá-lo de acordo com as necessidades que o professor identifica e consegue suprir. O seguinte relato de uma professora ilustra tais situações:

*“A inclusão é uma coisa que faz parte da realidade até em termos legais, né, não tem como se fugir disso, mesmo que se pudesse optar hoje não teria mais essa questão, pelos menos, no que tá até hoje. A questão da lei só tá avançando nesse sentido, né, da questão da inclusão de alunos especiais em escolas regulares. Além de acreditar nisso como proposta, **acho que essa coisa da convivência é fundamental, talvez esteja acima até das questões da aprendizagem, na minha opinião**, mas, além disso, é uma questão que está sendo dada. Não dá mais pra tu chegar e dizer: ‘Não, a escola não vai aceitar!’, como teve várias crianças e a Escola Chico Mendes tem essa característica de aceitar alunos de inclusão, porque teoricamente ninguém poderia negar, mas isso acontece, extra-oficialmente isso acontece. (...) Então, a nossa escola ainda tem essa coisa de aceitar. **Só que a escola como um todo, em termos de professores, ela ainda não abraça bem a idéia**. Eu acho que tem que ter esse respeito [aos professores que não aceitam alunos incluídos] porque eu acho que daí tu tá agredindo a turma, tu tá agredindo o aluno quando tu impõe isso pro professor. Só que ao mesmo tempo tem não sei quantas turmas, que se tu for olhar, quase todas têm algum tipo de inclusão...”* (Professora Giovanna, grifo meu)

Quando a professora refere-se a “algum tipo de inclusão”, é possível pensar em alunos que não deixam de ser capazes de aprender os conteúdos de acordo com as formas já legitimadas de se fazer isso, e que poderiam integrar um grupo mais relacionado com a chamada inclusão social em seu aspecto escolar. Entretanto, tais alunos são, freqüentemente, aqueles atendidos nos Laboratórios de Aprendizagem e, em alguns casos, também na SIR. Segundo comentários das entrevistadas, são alunos que

vivem situações sociais de envolvimento com violência, maus tratos na família, abandono. Outra dimensão destacada no relato da professora Giovanna é relativa à necessidade de ser respeitado o tempo do professor, no sentido de que ele possa optar por atender alunos “incluídos” de acordo com sua trajetória profissional. Esta se torna, sem dúvidas, uma situação de entrave para os gestores, já assinalada por Baptista (2004 b).

Além destas, outras questões que têm sido tratadas por seu cunho administrativo, como as matrículas, também geram questionamentos do ponto de vista pedagógico no trabalho com alunos “incluídos” e, igualmente, parecem configurar pontos de questionamentos por parte dos docentes, conforme o relato a seguir informa:

*“Te diria que em termos de escola hoje, claro, apareceu, por exemplo, numa reunião essas questões da inclusão; o assunto era sobre, não era necessariamente sobre isso, mas as pessoas colocando que, bom, turmas superlotadas e eu concordo plenamente, se tu quer pensar e não na inclusão que nem eu te falo, da inclusão que todo mundo pensa “ a educação especial”; esse tipo de aluno que tá na rua, que a gente tá tentando resgatar. Se tu tem 30, 33, 35, tu não vai fazer um trabalho que atinja como tu gostaria, não tem como. Então acho que em termos, assim, de Brasil e de mundo né, a questão do número de alunos por turma, o tipo de trabalho que tu quer desenvolver isso é uma coisa que é dada, o que a gente não tá conseguindo é dar conta da demanda e aí a Secretaria, acho que a Secretaria anterior já fazia isso também: central de vagas. Bom, lá eles entendem que até 33 alunos, porque a sala tem um espaço físico que comporta, e aí pediram uma transferência eles mandam. **Eles não querem saber se o perfil de aprendizagem daquele aluno tem a ver com aquela turma, simplesmente a central de vagas localiza no seu computador que a turma tal da escola tal tem vaga para mais um e aí manda. E isso não pode ser assim! Sabe, enturmação não é assim! Tu não fica no final do ano em conselho de classe, pensando cada aluno, qual é a melhor turma pra ele pra depois chegar gente na central de vagas e mandar aluno que é lá não sei da onde pra cá, sem ter a menor noção do que a gente pensou pra aquela turma, em termos de projeto de trabalho, né. E aí isso detona e claro, e daí junto a isso os professores têm vários alunos, não são professores que se entendam com perfil pra trabalhar e aí isso apareceu bem explícito assim numa reunião”**.(Professora Giovanna, grifo meu)*

Estas situações nas escolas acabam por redundar em discussões agastadas, ou um “climão” (sic), uma vez que os professores se colocam com a necessidade de contrapor “ordens superiores” (sic). Assim, a ausência de uma seleção prévia dos alunos

da RME, que poderia ser um fator de caráter inclusivo, porque todas as crianças poderiam ser potencialmente matriculadas nas escolas comuns, torna-se esvaziada por privilegiar o critério quantitativo, que se choca com a necessidade de um planejamento qualitativo para a *enturmação*, pelo qual os docentes se responsabilizam. Nesse sentido, a disposição aleatória dos alunos nas escolas resulta em favorecimento de elementos na construção de uma postura de resistência à inclusão, por parte dos professores.

Até aqui foram explicitados os aspectos que destacaram a existência de ambigüidades e contradições que constituem as relações entre educação, educação especial e educação inclusiva na RME, quais sejam: os diferentes níveis de envolvimento dos docentes com um projeto de educação inclusiva, os sentidos da inclusão escolar para os sujeitos, a manutenção das concepções de educação e de aprendizagem incompatíveis com tal projeto, e os questionamentos de alguns modos de gestão vigentes. Estas balizas constituem marcos que se entrelaçam e que permitem compreender e discutir a penetrância que a formação continuada pode alcançar, uma vez que retratam as disposições e os limites dos docentes frente às questões de seu contexto de trabalho e sua ação profissional. Ainda é necessário falar sobre os entendimentos que se tem da formação continuada na RME, antes de passar às conclusões sobre as relações entre ação docente e propostas de formação continuada.

Visão de formação continuada na RME

O recurso à formação continuada se fez presente nas gestões da Administração Popular, tornando-se um dos aspectos na busca de aproximações entre educação especial e educação inclusiva. Para o coordenador Francisco “*a formação, a gente não entende que ela seja acabada, tu tem formação e pronto. Não, a gente entende que a formação ela é continuada. Por isso a nossa idéia de investir mais em formação, (...) inclusive... aquele que já fez que possa tá se colocando de novo*”.

Mais especificamente na quarta gestão, o lugar das ações relativas à formação continuada teve sua importância reconfirmada, conforme o relato a seguir:

“Nós trabalhamos sempre com grandes blocos, assim. A gente sempre buscou um financiamento ou do FNDE dos projetos de formação ou, então, o próprio, o próprio programa do MEC que ... nós nos conveníamos, assim como outros tantos municípios brasileiros, no programa de Educação Inclusiva e que, então,

através dessas verbas ... nós damos várias ações de formação”.
(Coordenadora Liliane)

Entre as diretrizes que guiaram as escolhas sobre a formação continuada, os coordenadores afirmaram ter considerado: os pedidos dos professores para auxílio sobre questões do cotidiano (como conhecer esse aluno); e a própria constituição da gestão do Nível de Educação Especial (constituída por profissionais ligados às áreas de deficiência mental, visual e auditiva), buscando descentralizar das *áreas-ícones*, ampliando para outras questões, como deficiências múltiplas e altas habilidades. A esse respeito o seguinte relato é pontual e elucidativo:

“E aí a gente pensou o seguinte: um pouco por essa formação da gestão de ter pessoas de áreas diferentes, nós optamos, num primeiro lugar, de sair da centralidade da Educação especial, como um discurso pra todas as áreas e trabalhar uma área específica, uma formação didática, mesmo, assim. Desde a questão da constituição do sujeito em cada eixo com temas. Nós trabalhamos a formação em Altas habilidades, em Educação de Surdos, em Deficiência Mental, em Deficiência Visual, em criança institucionalizada”. (Coordenadora Liliane)

Do ponto de vista da ação dos profissionais ligados ao Nível de Educação Especial, a formação continuada é um processo que ocorre por ações contínuas formalizadas, como: as reuniões previstas entre professores de classes regulares e aqueles das SIR's e dos Laboratórios de Aprendizagem; as reuniões com as Assessorias; as reuniões com a equipe técnica (supervisão e orientação educacional); as reuniões pedagógicas semanais nas escolas; os cursos sobre as variadas temáticas oferecidos para os docentes; os cursos sobre temáticas específicas oferecidos no âmbito interno da SMED para gestores e Assessores; e os seminários para toda a RME. Portanto, é um processo que se dá em três direções. Uma é o contato dos gestores e dos assessores com as escolas, quer dizer uma fonte e uma via de processo; outro ponto são os processos internos da SMED com os assessores, as reuniões, o feedback que os assessores trazem das escolas, o processamento disso e o retorno para as escolas, na forma de tomadas de decisão. E um outro movimento, uma tentativa de integrar todos os aspectos oferecendo espaços coletivos como cursos de formação.

Das ações de formação voltadas para o trabalho interno na Secretaria espera-se um “efeito multiplicador”, no sentido de que estes profissionais encontrarão no contato com aqueles das escolas a oportunidade necessária para isso.

Quanto à organização da oferta da formação continuada, uma das entrevistadas ainda esclarece que:

“A gente fez blocos, blocos por áreas assim pra conhecer um pouquinho do que é cada área, os princípios gerais e aí os dois primeiros cursos, os cursos de 120 horas foram, basicamente, em cima disso, de cada área, chamando pessoas das áreas específicas pra trazer informações, tanto da concepção como do manejo, da metodologia, da didática. E no segundo semestre do ano passado, a, depois dessa formação mais pontual, a gente fez uma formação mais curta de 20 horas, 20 ou 40... 20 horas, trabalhando aí os princípios da política nacional, todo o material que o MEC vem distribuindo pros municípios, né, do programa de Educação Inclusiva e situando, retomando um pouquinho a discussão das áreas, situando essas áreas nesse programa”.
(Coordenadora Liliane)

Entre as conclusões a respeito destas ações parece estar colocada a existência de metas para o trabalho com a formação continuada, como o esclarecimento sobre a educação especial e a articulação entre as políticas inclusivas nacionais com as locais. Veja:

“Então como, a princípio, o que nos levou era... clarear as diferenciais da Educação especial, tanto pros professores como pra dentro da Secretaria, isso não é claro nos diferentes níveis da Secretaria, não é dado isso na Secretaria e aí depois disso fazer, então, essa discussão da relação dos princípios da política nacional com as nossas discussões internas e de efetivação de política pública, como é que a gente tratava isso”.(Coordenadora Liliane)

Os relatos em destaque representam outros análogos e permitem dizer que há a possibilidade de identificar a acolhida de diversas perspectivas de análise que guiam as ações de formação continuada, embora seja evidente que devam estar em sintonia com os pressupostos filosóficos e epistemológicos do projeto educacional do município, já referidos. Pode-se perceber um caráter informativo que talvez se configure como instrumental em alguns temas de formação; este caráter informativo é associado a uma preocupação que visa compreensões mais abrangentes das questões pertinentes ao contexto da Rede e que procura efetivar-se de modo cíclico, embora também comporte fragmentações na trajetória dos indivíduos, haja vista a não obrigatoriedade de participação nas oportunidades de formação continuada.

A respeito das articulações que também são buscadas com a oferta de formação continuada, outra fala da coordenadora do Nível de Educação Especial, é ilustrativa:

“A gente fez algumas tentativas, principalmente na formação, abrindo formação pras redes, não especificando pra que rede. Todas as formações foram abertas tanto pra rede especial, escolas especiais, como pra rede regular e a gente teve participação de ambas. E tentamos muito, através da Sala de Integração e Recursos, aproximar esses professores que são professores formados em Educação especial, dos Laboratórios de Aprendizagem, por exemplo. São professores da rede que fazem esse apoio pros alunos. Buscar produzir mais discursos, desmistificar um pouco de que a vitimização só tá em mim, né, eu que assumo esse papel, eu que trabalho com isso, ninguém mais faz nada”. (Coordenadora Liliane)

A coordenadora refere-se a “duas Redes”, uma relativa às escolas especiais e outra às escolas comuns, provavelmente, destacando os diferentes significados e especificidades de cada uma. Entretanto, pode-se considerar que este entendimento retrata o caráter ambíguo entre a educação especial e a educação inclusiva na RME, também perceptível nas falas dos demais entrevistados. Ora a educação especial se mescla com o ensino comum através de ações com caráter de educação inclusiva; ora a educação especial se afirma no âmbito pedagógico especializado: pela ação das escolas especiais; pela abdicação, por parte dos professores do ensino comum, do seu poder de ensinar alunos com necessidades educativas especiais ao encaminhá-los aos serviços de apoio (SIR e Laboratório de Aprendizagem) sem manter contato com estes colegas durante o ano letivo; pela organização da gestão do Nível de Educação Especial por áreas especializadas; e, ainda, pelo fato de as escolas especiais aceitarem a Assessoria psicológica e não as demais.

Na RME não houve possibilidade de avaliar os efeitos de toda a carga de formação continuada oferecida ao longo das quatro gestões. Segundo o coordenador Francisco, o retorno que se tem obtido com a oferta de formação continuada não vem se dando na mesma proporção; nenhuma formação é obrigatória, os professores participam por motivação pessoal e disponibilidade de horários extra-escolares. Ele afirma, ainda, que não há um instrumento, uma metodologia para averiguar os resultados práticos das formações que os professores participam e sua influência na construção da educação inclusiva.

Entretanto, os gestores obtiveram informações sobre os efeitos destas formações nas ações dos professores de forma circunstancial, quando observaram que houve participantes mais frequentes, mais afinados com a idéia de educação inclusiva e outros que não retornaram depois da primeira experiência; quando observaram o percentual de concluintes dos cursos oferecidos, que se mantém em torno de 2/3 do total de inscritos; e, ainda, quando analisaram as fichas de avaliação dos cursos, preenchidas pelos participantes com análises breves que mostram o sentido proveitoso daquela experiência para os participantes. O relato a seguir é ilustrativo:

“A gente fez muita formação, principalmente, nos três últimos anos foram formações pesadas de 40 horas, de 100 horas, 120 horas, tomou muito o tempo e as pessoas procuraram, teve quorum. Num quorum, por exemplo, de 50 escritos, 35 concluíram 100 horas de curso. Isso é um número bom, importante porque quando é um curso no fim de semana, não tem custo pro professor, não tá dentro da sua carga horária, ele ah... mais da metade, geralmente, desiste. E a gente achou que o número de permanência dos professores foi muito positivo. (...) A gente sabe, por exemplo, que esses professores em suas escola começam, alguns, a fazer diferença na escola e a gente sente isso nas reuniões que a gente vai e... reuniões de formação quando tem um debate sobre Educação Inclusiva aparece um professor citando o curso, dizendo que fez, que a partir do curso se desmistificou algumas coisas e tal, tal.” (Coordenadora Liliane)

Quanto aos avanços alcançados nas questões relativas à ampliação da educação inclusiva na RME, houve possibilidade de identificar pontos nodais com auxílio das experiências de formação continuada e encontrar meios de responder a estas demandas. Ou seja, os espaços de formação continuada tornaram-se efetivamente operativos no sentido de possibilitar a solução de alguns problemas identificados. Nesse sentido, o coordenador Adílso também relata, na entrevista, situações envolvendo a inclusão de alunos com deficiência visual nas classes comuns, em que os espaços de formação continuada foram oportunidades de resolver conflitos ligados à aceitação dos alunos “incluídos”, através da demonstração das possibilidades de trabalho e sucesso pedagógicos com estes alunos. Outro exemplo refere-se às discussões que os gestores estavam enfrentando sobre a diferença salarial entre os professores especialistas e não especialistas, justificada através da tipologia específica do aluno da escola especial e das dificuldades que eles acarretam. Isso fica mais claro a partir do relato a seguir:

“O professor da escola especial enxergar, lá na escola Regular, questões importantes que parecem ser só tão suas, mas

a miserabilidade, o sofrimento, a violência infantil e a própria deficiência, ah... está na escola regular. E o professor na escola Regular que faz a queixa de ter 30 alunos, não ganhar 50% de adicional, que tem aluno deficiente mental na sua turma, ir pra escola especial e enxergar 10 alunos que são da escola especial que têm comprometimentos severos e que precisa daquele espaço especializado e por que é que esse professor tem um salário diferente do dele. Algum sucesso a gente teve, acho que tem muito pra caminhar, com certeza". (Coordenadora Liliane)

Os apontamentos apresentados até aqui dão condições de passar a tratar das conexões evidenciadas entre as ações docentes e as formações oferecidas na RME, para particularizar aquelas relativas à experiência com a *formação interativa individualizada* no decorrer das análises.

Conexões evidenciadas: continuidades, descontinuidades e/ou rupturas entre formação continuada e ação docente, a partir da experiência com a formação interativa individualizada

Pelo exposto anteriormente, pudemos visualizar aspectos da complexidade que constitui a RME de Porto Alegre e situar a importância atribuída ao papel da formação continuada na busca pelos objetivos das políticas educacionais. A partir do eixo de análise que identificou ambigüidades como elementos importantes na configuração da educação inclusiva no município, é possível afirmar que o aproveitamento das ações de formação continuada encontra-se facultado a uma série de fatores que não são modificáveis no âmbito isolado das ações dos diversos profissionais na RME, requerendo um processo conjunto de ações, que relativize a gestão da educação inclusiva nas escolas e na Rede como um todo, e esteja voltado para a discussão dos pontos de estrangulamento do processo.

No caso da experiência com a *formação interativa individualizada* isto é particularmente perceptível. Se, por um lado, este curso partiu de objetivos que o colocavam em sintonia com aqueles relativos à continuidade da viabilização da educação inclusiva na RME, por outro, tais objetivos e sua proposta de estudo foram limitados ao nível de envolvimento dos indivíduos com o projeto de educação inclusiva na RME. O processo que configurou estes limites, ou balizas, foi caracterizado nas

análises anteriormente apresentadas, mas, as especificações destes limites serão tratadas no capítulo seguinte.

Foi possível identificar dimensões que envolvem e configuram as ações dos gestores e dos docentes neste contexto de educação inclusiva. Estas dimensões são interdependentes e, portanto, multideterminadas; são representadas por ações que ocorrem de modo cíclico, mas, geram efeitos fragmentários, como não poderia deixar de ser. Pode-se visualizar três linhas de ação que buscam constituir uma continuidade ou uma lógica para a organização das ações no âmbito da RME. Uma primeira linha de ação parte de um processo que caminha desde a construção coletiva das políticas até a ação dos docentes, combinando momentos simultâneos: internos à SMED (organização de proposições) e momentos externos abertos à toda a Rede (discussões nos fóruns temáticos, nas escolas, na cidade). Em uma segunda linha de ação acontecem escolhas e definições. E em uma terceira linha de ação as escolhas passam a guiar as práticas dos profissionais ligados à SMED e à Rede como um todo. Portanto, o processo da elaboração à vivência das políticas educacionais no âmbito da RME constitui-se de continuidades, descontinuidades e/ou rupturas próprias às ações individuais dos sujeitos envolvidos, uma vez que coloca em debate visões, tempos e argumentos diferenciados, além de criar em seu desenvolvimento necessidades e perspectivas de análise que não poderiam ser previstas, mas que precisam ser lidas e resolvidas. Nos remetendo, portanto, ao nível da primeira linha de ação novamente.

As incompletudes assim constituídas passam a estar presentes nas práticas dos profissionais da RME e nas experiências de formação continuada. Isso fica claro quando se entende que há diferentes níveis de envolvimento dos docentes com um projeto de educação inclusiva como este na RME e articula-se a este “descompasso” os efeitos heterogêneos das ações educativas com alunos “incluídos”. Por exemplo, quando apenas alguns professores trabalham com alunos “incluídos” nas diferentes escolas; ou quando não são encontrados meios mais fluentes para os planejamentos conjuntos entre os docentes que trabalham diretamente com estes alunos.

Outro elemento importante para consideração refere-se ao desenvolvimento de conhecimento sobre as especificidades do trabalho pedagógico com alunos “incluídos”. A esta vincula-se a questão do conhecimento sobre as mudanças nas configurações da educação especial frente à educação inclusiva na RME. Houve um movimento contraditório no âmbito da RME; foram oferecidas maciças ações de formação

continuada que visaram dar suporte e buscar soluções viáveis à prática pedagógica com alunos “incluídos”, mas, não foram considerados os questionamentos que emperram a base das ações inclusivas, relativas ao trabalho pedagógico. Assim como, estes questionamentos não foram articulados em conjuntos ou temáticas que permitissem ser trabalhados na busca de soluções e/ou esclarecimentos - na gestão da RME e das escolas -, e auxiliassem uma valorização global da complexidade dos problemas.

São elementos ligados aos movimentos no âmbito dos grupos de fenômenos analisados: a construção de “pontes” entre a educação especial e um projeto de educação inclusiva; e a construção da gestão da educação inclusiva em cada escola.

Nas análises desenvolvidas anteriormente, esta contradição foi associada à manutenção das idéias cristalizadas de educação, ensinar e aprender, papel da escola e identidade profissional do professor, no sentido de que esta visão confirma estes componentes como promotores de sucesso escolar marcado, preferencialmente, pelo trânsito alcançado pelos alunos nas áreas do conhecimento. Esta visão pôde ser percebida, inclusive, por parte dos professores das escolas especiais no município, que já possuem um currículo flexibilizado em relação às escolas comuns. A questão que se coloca é: por que houve a necessidade de manter tais visões cristalizadas por grande parte dos envolvidos neste projeto de educação inclusiva? Pode-se aventar algumas hipóteses relativas às opções pessoais de cada indivíduo; às habilidades, ou ainda, às disposições para abraçar uma proposta como essa que gera mudanças tão significativas. As respostas a este questionamento encontraram uma direção –as resistências referidas ao longo da exposição- mas, a constituição delas ainda surge como uma silhueta sem maiores definições, dada a amplitude das possibilidades e a curta sistematização já elaborada a respeito.

Foi com base nas análises de Baptista (2004 b) que se confirmou essa percepção e, também é com base nesta referência que se pode vislumbrar a importância dos movimentos para a superação ao nível individual, como o autor explicita na seguinte passagem:

Como fazer para que essas forças contrárias possam transformar-se em elementos de correção do fluxo, sem que procuremos simplesmente bani-las do processo? Nos movimentos de resistência podem estar concentrados nossos antigos hábitos de uma escola que está impregnada em nossos poros, que fala em nós antes mesmo que sejamos capazes de formular as nossas idéias. No entanto,

as resistências podem também mostrar os “nós” ainda pouco explorados dessa rede de mudanças complexas. Acredito que a nossa capacidade de investigação quanto a esses processos seja o elemento necessário para que se busque novas alternativas de compreensão. Cada um de nós deveria, portanto, admitir-se como produtor de resistências. Conhecer e conhecer-se. Procurar, por meio da reflexão e da interrogação dirigida [...], descobrir o que há de repetição e de ponto de estagnação. (Baptista, 2004b:192).

O autor fala de atitudes autorreflexivas que podem fortalecer interações e dar visibilidade aos problemas enfrentados; condições que podem levar a buscas de alternativas e repostas em contextos complexos.

Na linha de análise seguida, foi visível a estreita relação entre as mudanças da educação especial e do ensino comum com os modos de gestão dos novos problemas nas escolas comuns, a partir da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. O que deixa antever que a gestão das escolas pode tornar-se um “foco” privilegiado das análises na busca por soluções aos questionamentos apontados. Este poderia concentrar esforços quanto aos problemas aqui apontados, como a organização mais favorável dos tempos e espaços para trabalho conjunto entre os docentes e a gestão de aspectos formais como os objetivos educacionais (flexibilização curricular), a certificação para os alunos “incluídos” (terminalidade) e a questão da rotatividade das pessoas nos cargos.

O capítulo a seguir amplia as análises enfocando as questões relativas ao nível da relação pedagógica e dos indivíduos.

5. Ação docente e relação pedagógica: múltiplas configurações da educação inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS

Tendo como cenário as condições institucionais analisadas anteriormente pode-se, agora, aumentar o *zoom* nos fenômenos mais especificamente relacionados com a ação pedagógica em um contexto de educação inclusiva. Falar da ação pedagógica implica visualizar sujeitos, relações entre sujeitos, assim como, os processos que são empreendidos por estes nas instituições.

A relação pedagógica pode ser considerada como um dos instrumentos didáticos no jogo das interações em sala de aula. Nesse sentido, está vinculada a uma perspectiva teórico-metodológica que a configura e indica a direção das interações entre professores e alunos. Assim, a “arquitetura” da relação pedagógica também vincula-se, estreitamente, à formação continuada dos docentes, no sentido em que esta institui espaços reflexivos que permitem aperfeiçoar e/ou mudar a direção do trabalho que vem sendo desenvolvido.

Para além da forma teórico-metodológica, a relação pedagógica é um fenômeno existencial e, como tal, mobiliza os recursos pessoais dos sujeitos: sentimentos, horizonte reflexivo, estratégias de ação, possibilidades para aceitar desafios e dirigir seus investimentos (de estudo, relacionais...), entre outros. Podendo, a análise desses fenômenos, levar a reflexões posteriores nos âmbitos ético e sociológico.

Philippe Meirieu se pergunta quem poderia querer ignorar a relação pedagógica, uma vez que ela é um encontro entre pessoas vivas e cheias de desejos; é um conjunto de fenômenos afetivos, de transferências e contra-transferências; tornando-se impossível a escolha pela suspensão da afetividade, pois esta decisão já seria uma escolha afetiva, pela preocupação consigo, pelo medo do outro ou pelo desejo estranho de melhor exercer seu poder camuflando a natureza deste; porque uma atitude cognitiva não pode prescindir da energia do desejo que a move; e porque não seria nada prudente negar a força determinante, para a aprendizagem, dos fenômenos da identificação e da sedução (Meirieu, 1998:80).

Neste capítulo, a direção da análise remete às possibilidades mais precisas para considerar os efeitos de uma formação como aquela oferecida pela *formação interativa*

individualizada, pois amplia um pouco mais a compreensão sobre o cenário e as ações dos sujeitos que participaram do Curso. A busca pela complexidade dos fenômenos educacionais é uma das justificativas para que o estudo percorra este caminho, levando, agora, ao nível do indivíduo. Outra, se refere à necessidade apontada por Philippe Meirieu, ao tratar do que poderia ser chamado de *uma posição* onde o professor possa situar-se para lidar com o conhecimento como objeto na relação pedagógica:

(...) o professor, a nosso ver, deve preservar-se como um profissional capaz de compreender que a lógica da produção, que é a da eficácia social imediata, não se associa espontaneamente à lógica das aprendizagens... e que, inclusive, deve haver uma ruptura entre elas, uma descontextualização que permita distanciar-se e compreender os desafios intelectuais, políticos e sociais dos saberes e das capacitações em circulação. Todavia, isso exige uma abertura por meio de outras abordagens menos diretamente acessíveis, de um trabalho insubstituível que constitui a própria especificidade da instituição escolar: *o entendimento da distinção fundamental entre a tarefa e o objetivo*. (Meirieu, 2002:168)

Tal necessidade pode ser transposta para o ponto de vista dos formadores de professores, auxiliando o percurso de uma análise dos efeitos da formação continuada que esse estudo enfoca, tanto no plano da ação do professor com seus alunos, quanto no plano da ação dos formadores com os professores.

Para tanto, procuro explicitar alguns sentimentos que circulam nas ações dos professores com as turmas com alunos “incluídos”; e, os recursos individuais e coletivos ativados pelos professores para desenvolver seu trabalho.

Alguns sentimentos na relação pedagógica com alunos “incluídos” puderam ser identificados neste estudo (certamente, há muitos outros...) e vinculados à análise construída. Podem ser entendidos como “janelas” através das quais pode-se ter um contato privilegiado com as diferentes perspectivas dos docentes. Para passar a considerá-los, antes, parece pertinente ter em vista as palavras da Assessora entrevistada que propõe parâmetros para a análise dos sentimentos na relação pedagógica, ao falar das atuais circunstâncias da educação inclusiva na RME:

“eu acho um momento difícil porque, a gente tem grupos de professores que são mais disponíveis, que conseguem receber esses alunos bem, esses alunos vão, avançam; o trabalho da SIR eu acho que é muito importante, mas de maneira geral eu acho que tem muuuuito pra avançar. O que a gente tem são experiências isoladas onde a coisa funciona, onde dá certo, porque as pessoas

se envolvem, porque tu tem uma orientadora que é disponível, porque tu tem a sala de recursos que é muito atuante, porque tu tem um professor que tem esse olhar... mas ainda tá muito personalizado, tá muito na figura de quem se dispõe. Porque tem escola que não aceita, não quer saber, que vira as costas pros alunos, não quer nem discutir. Então acho que tem muito disso. Mesma coisa nas turmas de progressão, quem são as professoras das turmas de progressão? São as professoras que se dispõem a ficar lá, e normalmente, se tu é de turma de progressão num ano tu vai ser a vida inteira, porque ninguém mais quer, eu sei, isso eu falo de cadeira”. (Assessora Lenize)

Este relato reapresenta a necessidade de considerarmos os diferentes níveis de envolvimento dos sujeitos nos processos inclusivos na RME. Passo a problematizar os sentimentos associados a esta conjuntura.

Sentimentos e ações: a relação pedagógica com turmas de alunos incluídos

Os sentimentos identificados e problematizados neste estudo são: assumir um desafio; hesitação; negação (total, parcial) e aparente incongruência ou esvaziamento. Encontram-se explicitados a seguir.

Assumir um desafio...

Frente à inclusão de alunos em suas turmas, os professores colocam-se em distintas posições que variam conforme a situação específica que os desafia, isto é, um mesmo professor pode variar da total assunção à negação da inclusão, se o momento colocá-lo frente a um problema que não pode resolver ou suportar.

No relato a seguir é possível perceber como a diferenciação das atividades nas turmas com alunos “incluídos” exige mudanças em pontos importantes do processo e da organização do trabalho pedagógico, como a avaliação do aluno e as expectativas do investimento pedagógico feito pelo docente:

“Foi bem legal e a gente vai continuar com a turma no ano que vem, essa é uma turma que precisa da questão da inclusão. Eu acho... o que mais ficou marcado pra mim, é a questão da avaliação sabe... tu conseguir fazer o parâmetro ser ele mesmo, tu avaliar os progressos daquele aluno com ele mesmo e não com os outros, que a tendência é muito grande de tu... de fazer essa [comparação]... porque a gente sempre tem expectativas na

questão da aprendizagem que vá mais, que vá além...”
(Professora Aneri)

No que se refere ao encontro entre pessoas, professor e alunos, assumir o desafio qualifica a interação, como se percebe através desse relato que representa outros semelhantes:

“Eu não tenho nenhum problema quanto a isso, eu não tenho nenhum problema, eu desenvolvo, vou lá e enfrento. E... às vezes, se tornam os nossos melhores alunos, amigos, alunos; amigos são eles, esses diferentes. (É mesmo?) Se tornam, porque eles sabem que a gente tá ali pra apoiar, eles sabem que podem contar com a gente”. (Professora Marlene)

A entrevistada parece destacar algo importante na relação pedagógica quando afirma que os “diferentes” são os melhores “*alunos, amigos, alunos*”; há uma relação de aceitação mútua, um nível de interação diferenciado que captura os sentimentos recíprocos entre eles e os mantém ligados, independentemente do tipo de aprendizagem que o aluno tem do conteúdo.

Por outro lado, a assunção de um desafio não se dá de forma descolada, de uma reflexão sobre as conseqüências disso para o trabalho e para os alunos. É como se os professores, ao perceberem que os efeitos não justificam o empreendimento, estivessem se perguntando “assumo um desafio, mas para quê?”, desde um ponto de vista algo cristalizado frente à questão do conhecimento. Isso fica mais claro a partir do relato a seguir:

*“O professor não está preparado para trabalhar com a inclusão, não sei se um dia a gente vai estar preparado para trabalhar com a inclusão, sinceramente eu não sei. Todo dia é um desafio, então acho que a pessoa tem que ir buscar também, e mesmo indo buscar nós não vamos conseguir resolver todos os problemas dos alunos, e nem temos que pensar assim. Durante muito tempo eu pensei assim, eu achava ‘mas, o fulaninho... isso não...acho que não é’; a gente...tem limite, né, então eu vejo que agora, ai... eu acho que às vezes, a inclusão exclui. Em muitos momentos eu penso que a inclusão exclui. Dependendo, tem N situações ali, casos que podiam ser certos, e muitas vezes dá certo e dá certo, com certeza, mas em outros não dá certo, no meu ponto de vista. **Aí o que acontece, aquela criança fica lá... naquele fundo daquela sala de aula ou colado na mesa do professor ali...** e eu gostei muito de uma expressão que uma amiga minha de Natal usou que **é um jarro de flor, então de vez em quando tu vai lá e rega...** eu nunca tinha pensado nisso e é*

mais ou menos isso, então aquela criança fica incluída e excluída, (então, ali dentro da sala de aula ela tá em outro...em outro nível) é, ou se faz então aquela inclusão social, diz 'ah, ele se dá bem com todo mundo', e cadê aquela inclusão educativa, da questão do conhecimento? Acho que fica muito...não sei, é um pouco complicado isso, né, não existe receita também"
(Professora Virgínia, grifo meu)

Ao constatar que a inclusão exclui, a professora associa esta condição do aluno ao afastamento efetivo dele em relação ao movimento da turma frente ao objeto de estudo, fundamentalmente definido pelo conhecimento sacralizado (ler, escrever e contar segundo um padrão de qualidade)⁵⁰. Isso desloca o professor de seu papel de ensinar, talvez aproximando-o do papel de um jardineiro, segundo ela conclui, na falta de uma orientação curricular que mantenha a atuação do professor nos domínios de sua especificidade educativa pela ampliação dos objetivos desta. A metáfora do “jarro de flor”, proposta na reflexão da professora para pensar a condição dos alunos “incluídos” nas classes comuns, representa, também, a condição em que muitos alunos se encontram nas salas de aula; entretanto, parece que, para o professor, essa associação é mais freqüente com relação aos alunos “incluídos”.

Esta é uma questão recorrente nas análises desse estudo e que define um ponto nodal para os gestores da RME e da educação como um todo: institucionalizar mudanças necessárias nos objetivos da educação e da escola para a criação de um espaço de manejo pedagógico apropriado à acolhida das diferenças na escola. Se o professor assume um projeto inclusivo e não se satisfaz com os efeitos disso, talvez ele não esteja tendo poder para definir, legitimar a sua prática e as aprendizagens possíveis aos alunos “incluídos”. A ele se pede uma ação pedagógica inclusiva e, ao mesmo, que mantenha os alunos em nível padrão? Esta contradição não é a diretriz preconizada pela organização do trabalho no âmbito da RME, mas é a “cobrança” sentida por alguns professores; e pode estar relacionada ao seu cuidado, à sua responsabilização pela trajetória educativa dos alunos com os quais se relaciona, além de estar relacionada diretamente às suas imagens sobre a profissão e o papel da educação. Ao professor importa sim, com base nas reflexões apresentadas há pouco, se o aluno está perdendo o contato com os colegas, o envolvimento no projeto de estudo do grupo e as

⁵⁰ É preciso que se diga que esta professora atua no III ciclo e percebe mais de perto o quanto a escola instrumentalizou o aluno para dar continuidade à sua vida social e profissional.

possibilidades de sucesso ao nível dos demais, tanto na escola quanto após passar por ela.

A questão da terminalidade, da certificação diferenciada para os alunos “incluídos” parece ser o ponto que centraliza incertezas e coloca “na berlinda” o papel do professor, como conclui a entrevistada no trecho acima, complementado por este que segue:

“eu, às vezes, eu me debato com algumas coisas; o que eu vou fazer com o L..., com o E...? Eu não sei! Aí eu coloco lá que o fulano sabe isso, sabe aquilo, pode chegar numa escola de segundo grau e eles não vão aceitar a matrícula, independente se tá na Constituição, se não está... eles não vão aceitar. Eles poderiam aceitar porque, naturalmente, essas pessoas vão evadir da escola, então é um pouco complicado”. (Professora Virgínia)

É particularmente crítica a afirmação que expressa a certeza de que os alunos “incluídos” vão se evadir da escolarização avançada. Entretanto, ela está em sintonia com um aspecto da realidade institucional da RME; o CEMET (Centro de Educação Municipal do Trabalhador) que atende alunos jovens e adultos tem se tornado uma escola que acolhe muitos alunos com necessidades educativas especiais vindos, inclusive, de outras escolas da Rede. O mesmo se observa em turmas de Educação de Jovens e Adultos nas diversas escolas. Tal situação parece intimamente relacionada com a “desistência” desses alunos por parte das escolas comuns e especiais. Com a intenção de esclarecer melhor esta compreensão, recorro às palavras da Assessora entrevistada:

“o CEMET é um espaço muito interessante. (por que?) porque o CEMET trabalha com alunos que a maioria das escolas não trabalha. Quem são os alunos do CEMET hoje? São os alunos que saíram da escola especial, que completaram os 21 anos e não podem mais ficar na escola especial; tem muitos meninos de rua, ex-meninos de rua que agora são adultos de rua; tem muitos alunos que sempre quiseram estudar e nunca tiveram oportunidade, são já alunos da terceira idade, que jamais teriam oportunidade num outro espaço, até porque o CEMET trabalha manhã, tarde e noite. Então, por exemplo, aquelas senhoras de 50, 60 anos não querem estudar de noite, lá elas têm oportunidade de estudar de dia; aqueles alunos que a escola de ensino fundamental não quer mais saber, já mandou passear faz tempo, tão lá também; alunos que... porque eles trabalham com todas as totalidades, até o fim do ensino fundamental. Então é muito comum aquele aluno que tem dificuldade, que vive na rua, que fuma, que se droga, que não sei que, e que acaba se evadindo da escola, que vai até 4ª, 5ª séries, 6ª, ele quer terminar o ensino

fundamental, lá pelas tantas ele quer terminar, então ele cai lá no CEMET também”.(Assessora Lenize)

Além dessa abertura diferenciada das demais escolas da RME, os recursos operacionais do CEMET e a sua localização (centro da cidade) são fatores que contribuem nessa trajetória, como conclui a entrevistada:

*“E, as gurias lá têm um olhar pra esses alunos, trabalha também com os alunos cegos, surdos. Tem o pessoal que faz a Sala de Recurso Visual, tem uma Sala de Recurso Visual, então, eu acho que é uma escola que realmente consegue ser um espaço de acolhimento pros alunos com necessidades especiais, alunos diferentes. **(É, ela tem quase um papel regulador na construção da educação inclusiva na Rede, né. Porque ela tá compensando o que as outras não conseguem fazer)** É, é verdade, e isso é um peso muito grande pra elas, é um peso muito grande, e inclusive elas dizem, a orientadora, ela é muito legal, ela diz “mas, não tem aluno que o CEMET não receba”, entende? Então, pra elas isso é tranquilo, quer dizer, elas vão trabalhar com todo mundo que chega, e chegam nas piores condições.(...) mas elas conhecem a vida dos alunos, elas sabem as condições que vivem aqueles alunos ali, elas se preocupam com isso, e, tem uma equipe bem legal, porque eles tem um regimento diferenciado. Então, eles têm a figura do psicopedagogo, eles têm a figura do educador especial dentro da equipe pedagógica, que nenhuma outra escola tem”.* (Assessora Lenize)

O CEMET alcançou um patamar diferenciado no desenvolvimento do trabalho pedagógico inclusivo na RME. Entre os elementos que a entrevistada destaca como promotores desta condição estão o regimento apropriado à *educação recorrente* e os profissionais ligados às áreas de psicopedagogia e educação especial integrando a equipe técnica da escola, isto é, presentes no cotidiano. Apesar de não comentar as pautas de trabalho desta equipe diferenciada, pode-se perceber que a mesma tem uma dinâmica que amplia as possibilidades de análise para todos e para cada um dos profissionais, agregando outro nível de qualidade ao trabalho docente. Além disso, alguns entrevistados nesse estudo chegaram a tecer comentários sobre alunos que foram transferidos da escola comum para este Centro, reconhecendo, de alguma forma, a capacidade do mesmo para acolher os “alunos diferentes”. Um estudo aprofundado dos processos de trabalho do CEMET poderia ser de especial pertinência para analisar as condições de ampliação de um projeto de educação inclusiva na RME e, em especial, da

questão relativa aos percursos de formação dos alunos. Este poderá ser um debate esclarecedor no que se refere aos objetivos da educação inclusiva, pois, a *educação recorrente* é considerada com outro estatuto em relação ao ensino comum, sendo mais comumente associada a uma aprendizagem “abreviada”, “superficial”.

Prosseguindo com a análise dos sentimentos, há um outro tipo de oscilação sentida pelos professores que assumem o desafio, uma hesitação mais enfaticamente sinalizada.

Hesitação...

A hesitação no trabalho nas turmas com alunos “incluídos” também está associada aos limites individuais e à possibilidade de superação destes limites, mas, também está associada ao apoio oferecido pela escola. Há momentos em que a superação é possível e exige esforços individuais dos professores. Um exemplo é ilustrado no relato a seguir:

“tem um menino que surta de vez em quando, tem dois que jogam coisas e... violentos mesmo, de ter que pegar e colocar de canto... e meio que conter mesmo, né. Isso também acho que mudou em mim ... eu me assustava muito com essa questão de ter que conter aluno, de segurar firme, com força, pra mim era uma agressão, porque eu nunca tinha precisado fazer isso onde eu trabalhava antes; e daí eu me sentia agredida e achava que tava agredindo né, eu acho que eu consegui lidar bem mais tranqüilo com isso também, que tem momentos que tem necessidade e, né...(Professora Aneri)

Esta entrevistada exemplifica um nível alto de exigência na relação com alunos “incluídos”, uma situação extrema para uma sala de aula, que é a contenção física. Esta é a mesma professora ao qual se refere o primeiro trecho citado sobre assumir o desafio, oportunizando perceber a complexidade das interações nesse contexto de trabalho.

A hesitação também aparece relacionada à adaptação e abertura da escola ao trabalho com a inclusão e o apoio oferecido aos professores. Ao relatar a situação de um aluno com psicose, uma entrevistada analisou as dificuldades para o trabalho ligadas às condições que foram oferecidas na escola; vendo-se em uma turma com quase 30 alunos, ele não podia evitar as crises. Mas, após mudanças implementadas pela equipe

(transferindo-o para uma turma de progressão com menos alunos), o trabalho fluiu melhor, como descreve no relato:

“Esse ano, num grupo menor, foi mais fácil trabalhar com ele, porque até julho ele apresentou poucas crises, sabe. Mas agora, mais no finaldo ano, vai cansando. Então, ele começou, quase todos os dias ele tem uma, duas crises. Mas foi menor, porque a criançada sabe, ele sai pra fora e fica ali até se acalmar e até alguém ter que reter ele ali, ter que conter ele; tem que segurar porque senão ele agride, ele morde, né. Mas eu ficava louca, eu dava aula de área pra essa turma, então, seguidamente eu ia ali com a professora, a orientadora, ver se o aluno tem condições, falar com ele, sabia como lidar e trabalhar com ele também. Foi difícil pra ela no início... foi, mas é coisa que muda, vai esquentando aquela coisa, né. Depois que passou nós fomos a encontros com psicólogo e ele... com a psicopedagoga, teve a última entrevista agora que foi uma colega com a psiquiatra. (...) E esse é um caso bem.... Tem outros casos assim nessa mesma turma que são mais... aí, deficiência na aprendizagem. Tem criança com idade mental bem inferior à idade cronológica, então são casos assim, mais graves.(Professora Marlene)

Pela lógica curricular o aluno de turma de progressão deverá voltar a integrar uma classe comum, o que deixou a professora apreensiva, apesar de ressaltar a inteligência e as aprendizagens dele, demonstradas por seus relatos orais, pois o ambiente da classe comum seria menos suportável para ele: *“eu fico assim... bastante preocupada com esse menino ir pra turma regular, mas vamos ver como é que vai ser a reação dele; se for como o ano retrasado ele vai se desorganizar todo o tempo”* (Professora Marlene). Portanto, a hesitação sentida pelos professores parece vinculada às condições reais que dificultam o andamento do trabalho pedagógico inclusivo. Para além desse posicionamento, ao se depararem com um contexto de trabalho que parece não favorecer o trabalho pedagógico com os alunos “incluídos”, e percebendo o afastamento pessoal em relação ao universo “dos diferentes”, alguns professores se negam ao envolvimento com o trabalho inclusivo.

Negação...

A negação pode ser situada entre uma opção individual e a resistência ao projeto de educação inclusiva da RME. E pode ser representada por uma fala simples que

exprime os argumentos mais usados para isso por parte dos professores que se posicionam desta forma:

“Ainda é difícil, é difícil, é difícil assim, porque ainda tem a não aceitação, não por parte da equipe diretiva, nada. O próprio grupo de professores... assim: “não é lugar deles aqui! Não é lugar deles aqui!”. (Professora Vanessa)

Além disso, é preciso ainda relativizar essa postura de negação total com uma outra, parcial talvez; isto é, quando os professores acreditam que em alguns casos a escola comum realmente não é o melhor lugar para os alunos. Esta postura é assumida a partir de uma reflexão na ação por um grupo de profissionais envolvidos com os problemas e não de modo irrefletido. Referem-se a casos considerados extremos, para os quais a escola comum não tem, segundo a apreciação dos mesmos, estrutura de apoio nem “abertura” para acolher.

Por exemplo, uma situação vivida em uma escola, com um aluno que integrou uma turma de progressão. Ele não falava, tinha um problema de palato, que exigia cuidados para comer porque se engasgava; problema cardíaco, de pressão alta e para andar. Segundo a professora *“ele foi se adaptando à escola, só que ali não... era o lugar dele... porque ele precisava de um investimento maior; então ele fazia o que, ele ficava na turma de progressão e era atendido pela SIR”* (Professora Virgínia). A partir das impossibilidades da escola como um todo, houve tratativas com a SMED no sentido de encaminhá-lo para uma escola especial, segundo descreve a professora: *“nós começamos a conversar com a SMED, pra fazer uma avaliação e encaminhar pra escola especial. Nem pen-sar! Imagina, vai da escola regular pra escola especial? Nem pen-sar!”*. As impossibilidades da escola como um todo referiam-se a não poder avaliar o desenvolvimento cognitivo do aluno, pois ele não se comunicava. Segundo a professora, em algumas oportunidades ele tentava contar coisas, e por mais que ele se esforçasse, não conseguiam entender. Isto chegou a causar um nível importante de ansiedade, como descreve a professora: *“eu chegava em casa, eu sonhava com esse menino! Eu sonhava que ele falava e eu dizia, ‘mas o que tu quer dizer, G...’, e assim ele ficou por quase três anos, sempre na turma de progressão, até que nós conversamos com a mãe”*. O aluno teve alguns progressos que não justificavam sua presença na escola comum, segundo afirma a professora: aprendeu a escrever o nome, algumas

letras e se envolvia com os colegas na educação física. Por iniciativa da família, o aluno foi transferido para uma escola especial.

Aparente Incongruência... (ou esvaziamento?)

Este é um sentimento que abriga uma variedade de experiências. Há professores que assumem o desafio e superam as hesitações. Entretanto, sinalizam claramente seus questionamentos ao projeto de educação inclusiva e ao modo como ele é gerido na RME. É difícil identificar, nestes relatos, se há um posicionamento favorável ou contrário, pois, é perceptível em suas falas uma sensação de esvaziamento, de desânimo e, por vezes, irritação. A sensação de esvaziamento, representada na fala a seguir, traduz a avaliação de vários entrevistados que, entretanto, encontram outras vias de desfecho:

“Eu acho que o caminho é a inclusão, eu sou favorável à inclusão, com certeza, mas teria que ter um acompanhamento mais específico. Porque parece que no momento que a criança é incluída, essa inclusão fica meio entre aspas, porque ele é colocado dentro de uma sala de aula. Acho que a inclusão, como ela está sendo feita é difícil. Claro, se faz um esforço da escola, atende no laboratório de aprendizagem, faz encaminhamentos, que normalmente esse tipo de criança os pais não levam, a gente tem se esbarrado nessa dificuldade (...), mas, eu acho que a inclusão tem que ser realizada, que aquela turma estagnada assim não funciona muito, até um tempo é bom, até eles conseguirem um pouco de aprendizagem, mas não pode ficar muito tempo senão eles... como uma turma fechada fica difícil, mas como tá também não está legal”.(Professora Maria das Dores)

Uma das diferenças deste sentimento em relação àquele mais entusiasmado, representado pelo “assumir um desafio” inicialmente referido, são as sutilezas perceptíveis no contato face-a-face, como se esse esvaziamento fosse uma etapa posterior ao entusiasmo inicial. Isto fica mais evidente quando se observa que essas falas vêm de professoras que trabalharam alguns anos em turmas de progressão e agora estão em turmas de ano-ciclo, como é o caso desta entrevistada citada. Além disso, é preciso considerar os limites não superados no trabalho, obviamente ligados à visão de educação inclusiva e às críticas ao funcionamento do serviço de suporte. São aspectos representados no relato a seguir:

“Eu acho falta de uma orientação mais segura ... pra ...como é que eu vou agir, na hora do teu conteúdo, do teu trabalho, que tipo de trabalho a gente vai fazer que possa atingir aquela criança que tá com defasagem, e ao mesmo tempo não deixar esse que está avançando, não deixar ele parado. Por que o que está acontecendo? A gente tá, parece que tá puxando pra baixo, a qualidade do ensino parece que tá ficando, complicada, porque a gente quer dar atendimento praquele que não está lendo, que nós temos, com certeza, alunos que não lêem nos ciclos em função dessa enturmação, dessa inclusão, e daí tu fica ali sem saber o que tu faz: se toca o barco em relação aos outros que tão bem, que tão alfabetizados, que tão querendo conteúdos e atividades mais expressivas, com mais rapidez, e fazer esse jogo aí, de não alienar esses outros que tão com dificuldades. Então, fazer essa coisa, de diversificar o trabalho, pra atender essas crianças, que no dia-a-dia me parece mais complicado”.(Professora Maria das Dores, grifo meu)

O trecho em destaque remete a uma questão histórica, presente no âmbito da formação de professores: aquela que “traduz” a lógica usual de proposição (externa) e aplicação (pelo professor) dos saberes e técnicas (Canário, 1991). Esta lógica também parece embasar parte dos argumentos presentes na fala-símbolo dos professores que recebem alunos para serem incluídos nas escolas comuns: “não temos formação para trabalhar com estes alunos”.

Esse esvaziamento também é sentido quanto à avaliação da função que um professor ocupa e do papel que esta assume no conjunto de professores envolvidos com os alunos “incluídos”. O relato a seguir refere-se à avaliação de uma professora de SIR sobre a sua função ser estratégica ou não neste contexto:

“Se a Rede funcionar, acho [que sim]. Senão eu acho que ele pode ser, se transformar simplesmente em mais um instrumento ali do professor encaminhar crianças que ele não saiba dar conta... acho que a frustração desses últimos tempos é essa, parece que fura uma coisa de sistema funcionando onde tu tem uma assessoria institucional eficiente, né, de dizer: “bem porque que não se discute didática na escola?”. Muitas das questões que acabam chegando como queixa do aluno são questões didáticas. Tu entende? Senão fica como os CAIS⁵¹ na escola do Estado, aonde tu vai lá faz um apoio pedagógico e não cria a rede mesmo. Agora, acho que isso bem articulado com uma série de outras operações fica sendo um... é um papel que pode ser muito produtivo. (...) Eu acredito que seja um lugar absolutamente

⁵¹ Centro de Atendimento Integral à Saúde.

paradoxal, bem, porque eu sou uma pessoa que trabalha individualmente com uma criança duas horas por semana e eu vou lá dizer pro professor que não escolheu trabalhar com essa criança, que lá quando fez a sua formação acadêmica escolheu ser professor de Ciências, de Matemática, de qualquer coisa eu vou lá dizer: “ Não, tu com os teus 30 alunos pode dar conta desse cara que arranca os cabelos”, tu entende? É um lugar complicado, até porque acho que por detrás disso a gente tem toda uma falta de articulação do sistema onde bem, se tu tem um aluno que arranca os cabelos, tá bem, ele tem o direito de tá na escola, mas tu precisaria ter alguém que também explicasse o porquê de uma criança arrancar os cabelos (...) ou seja lá o que for, dessas coisas bizarras que causam estranhamento mesmo”.(Professora Elaine, grifo meu)

Este relato é particularmente interessante para a compreensão dos obstáculos enfrentados na gestão da educação inclusiva na RME. Sinaliza a existência de lacunas no processo contínuo de ativação dos recursos na Rede e confirma a fragilidade ainda presente na relação pedagógica com turmas de alunos “incluídos”, tornando paradoxal a função do professor especializado de SIR e colocando a este profissional a exigência de lidar com as contradições próprias do processo de implementação de um projeto de educação inclusiva. Outros fatores que a entrevistada associa a esse esvaziamento referem-se às mudanças nos papéis de Assessoria e gestão, as quais foram associadas às diferentes perspectivas de ação presentes nas diversas gestões da Administração Popular:

“Eu acho que quanto mais a discussão foi afunilando pra política, reconhecendo a importância dessa discussão, foi se perdendo em termos pedagógicos. Então tu passou a ter... eu acho que a gente viveu nesses últimos anos, principalmente, de gestão Petista - falo isso como uma Petista-, uma ditadura onde... assim como se esvaziou o lugar de pensar do professor, o do assessor também.. O assessor era aquele que tinha que defender uma proposta política, se ele defendesse uma proposta política o resto... eu também cruzei com pessoas que não fizeram assessoria direta a nós, muito bacanas, tinha pesquisadores super interessantes dentro da Rede, mas isso não tava chegando como nutrição pra escola. Eram pessoas que tavam lá não sei bem com que tipo de articulação, quer dizer, eu acho que realmente a coisa ficou num idealismo administrativo-político que se perdeu coisas muito ricas que no decorrer das gestões se viveu. Teve assessorias brilhantes, a gente tinha sim pessoas que vinham, nos questionavam, articulavam espaços, faziam intervenção e realmente movimentos muito intensos assim, não é o que nos últimos anos vinha acontecendo.(Professora Elaine)

Há uma postura crítica de muitos entrevistados em relação às mudanças nas funções de Assessoria e gestão, freqüentemente, associando-se uma maior efetividade das Assessorias aos momentos iniciais da Administração Popular, e às diversas áreas das Assessorias disponibilizadas. Percebe-se, ainda, uma aparente idealização quanto às possibilidades de um funcionamento harmônico dos processos de trabalho. Essa postura dificulta a tolerância dos conflitos que, inegavelmente, constituem as ações e os processos institucionais, favorecendo atitudes de negação e recolhimento por parte dos indivíduos.

Esclarecendo um pouco mais, essa posição é compartilhada por professoras de classes comuns que agregam outra questão, aquela do professor itinerante ou estagiários de integração como suporte em turmas com alunos “incluídos”:

“mas eu sempre tive alunos que vieram ou da classe especial ou em algum momento vieram de outras escolas pra cá e com alguma necessidade especial... a proposta inicial era assim: ter um itinerante da Educação Especial e a gente não tinha. Às vezes esse itinerante estava na escola, mas era desviado pra outras turmas, pra suprir... faltas. Ah, às vezes... o último que nós tivemos, a última estagiária foi no início do ano passado e eu via, as vezes, até uma... não é uma restrição, uma resistência dos professores em ele permanecer na sala junto com esses alunos. Então, isso dentro da escola, não tá bem resolvido. E a gente fica pensando assim ah... eu, particularmente, acho que essa questão da aceitação, eu já superei”. (Professora Suzana)

A professora ainda se refere diretamente aos antagonismos no movimento da escola como um todo, em relação à inclusão, como um dos obstáculos para o maior envolvimento dos professores; além disso, aponta um fator fundamental para a análise desse contexto, a ausência de “outras medidas” para considerar válido o percurso escolar dos alunos “incluídos”:

“Eu lembro de um [aluno] que ficou dois anos comigo, na A30⁵², e quando chegou no final do ano assim eu tive que convencer a escola como um todo que a proposta é essa, não é porque o aluno não tá talvez lendo, escrevendo, como a gente gostaria pra sair do primeiro ciclo, que ele vai permanecer ali eternamente, porque senão aí não é inclusão, aí a gente vai tá trabalhando com outras medidas. E a gente tem, atualmente, casos bem sérios de alunos que a gente vê não avançar na

⁵² Esta denominação refere-se a uma turma de terceiro ano de I ciclo.

aprendizagem, até porque não tem um trabalho pensado pra isso". (Professora Suzana, grifo meu)

Essa questão tem se mostrado relevante em estudos que consideram a formação continuada para o fortalecimento dos processos de educação inclusiva. Jesus (2002) tem afirmado que através da formação continuada os professores podem ter a oportunidade de tornarem-se co-autores das mudanças nos dispositivos pedagógicos e didáticos. No estudo que analisa um percurso de construção de uma prática pedagógica reflexiva mediada pela colaboração (Jesus, 2002), a autora elenca aspectos da realidade institucional da escola que mostram a manutenção de uma prática pedagógica voltada para um "aluno médio", desconsiderando as diferenças: falta de tempo para o planejamento coletivo; predominância de conteúdos ligados à aquisição da leitura e da escrita; estratégias baseadas na repetição dos conteúdos; e diversificação do ensino presente aleatoriamente. Assim, a reflexão sobre a necessidade de buscar "outras medidas" para trabalhar em classes com alunos "incluídos" torna-se um ponto de interesse com alta prioridade no campo das inovações pedagógicas de caráter inclusivo.

Recursos ativados pelos professores, individual e coletivamente

Passo, agora, a falar dos recursos ativados individual e coletivamente para o trabalho pedagógico nas turmas com alunos "incluídos". Os recursos percebidos neste estudo são organizadores de ações diferenciadas por parte dos docentes, e variam de uma auto-organização (individual ou coletiva) à busca de colaboração envolvendo o grupo de profissionais da escola.

Iniciativa e auto-organização...

A iniciativa pessoal e a busca de uma auto-organização representam uma disposição dos docentes em sua trajetória profissional, intimamente relacionada com seu projeto de vida, como foi possível perceber em seus relatos. Surgem ligadas aos mais diferentes aspectos que extrapolam as questões relativas à educação inclusiva, como é o caso da formação continuada em diversos temas e áreas, da busca de uma maior integração com o grupo de profissionais da escola e, da busca por circular entre as diversas funções na escola variando a experiência profissional. E, ainda, parecem

vinculadas a uma tendência que objetiva fortalecer, simultaneamente, as relações de trabalho entre o grupo e as ações individuais.

Em um nível particularmente individual, o relato a seguir é ilustrativo da percepção do significado que um professor pode ter, relativamente aos interesses de todos os profissionais:

“eu disse assim, ‘ah, vocês tem que cobrar alguma coisa de mim, vocês tem que fazer com que eu divulgue isso pra escola, numa reunião pedagógica, apresentar alguma coisa desse curso’... tem que divulgar, então, acho que isso falta... não é uma questão de cobrança, mas de...compartilhar, afinal, essa formação que tu tens e que pode beneficiar e auxiliar o grupo de professores e os alunos, não ficar isso só pra mim, acho que isso é uma coisa que falta bastante”. (Professora Virgínia)

Na busca por possibilidades de organização que viabilizem as ações diferenciadas, os professores procuram articular-se institucional e interdisciplinarmente. A elaboração e implementação de projetos alternativos de trabalho são exemplares nesse sentido, como no relato a seguir:

“a gente fez um projeto de geração de renda, porque eles são adolescentes, daí a gente fez biscoito na Páscoa, foi muito legal; porque a gente trabalhou a questão da leitura e da escrita em cima do fazer. Trabalhamos a questão da higiene, porque o biscoito era pra ser vendido; eu acho que a gente teve bastante sucesso. Nós fizemos uma proposta pra escola, nós... três professores que já se conheciam, a professora referência, eu, como artes, e a professora volante e daí nós garantimos um espaço de reunião, num período de planejamento que as três tivessem juntas”. (Professora Aneri)

No mesmo sentido, outra experiência envolvendo culinária se destacou nos relatos das entrevistadas. Igualmente, mobilizou parte do grupo de profissionais, pois dependia da aceitação das possíveis conseqüências (como bagunça, sujeira, barulho) e parceria para tornar aquela experiência uma mediação para o estudo nas diversas áreas em estudo no III ciclo.

“quando eu resolvi trabalhar com a questão da culinária pedagógica, eu cheguei lá na sala, uns já me conheciam... aquele auê, nem ficar dentro da sala de aula não ficavam, nem comigo nem com ninguém; aí eu pensei ‘não, vou fazer uma coisa diferente’, porque acho que a comida... organiza as pessoas em volta de um grupo, tem a ver com o prazer... Daí chamei minha colega e digo, ó eu quero fazer uns doces... deixa fazer aquelas

bolinhas mas tu tem que estar junto na sala, sozinha... não sei como é que vai ficar; isso é surpresa. Então foi isso que nós fizemos levei máquina de fotografia e tudo, cheguei na sala toda carregada e disse 'hoje nós vamos fazer doce'. Bom, foi ma-ra-vi-lho-so a reação desses meninos, que a maioria são meninos, eu fiquei encantada". (Professora Virgínia)

O convite inicial partiu de uma pessoa, mas a experiência, quando assumida e desenvolvida pelo grupo, alcança outros desdobramentos. Mobilizar os alunos que sequer ficavam dentro da sala de aula é apenas um dos aspectos que chamam a atenção a partir deste relato. O que parece mais se destacar é o fato de se tornar difícil afirmar que os professores não se permitem ações diferenciadas ou inovadoras. A professora prossegue descrevendo como chegaram ao estudo dos conteúdos mediados pela culinária pedagógica:

"É uma coisa que eles conseguem, então, tem que escrever a receita, que é uma coisa que eles têm muita resistência; 'agora vamos calcular quanto foi o gasto disso'; 'vamos fazer jogo de memória com os produtos, com as embalagens'... coisas extremamente simples. Semana passada, conversei com a professora de espanhol, nossa! Nós escrevemos as frutas em espanhol, nós fizemos o Pancho uruguaio que tem o pãozinho de cachorro quente e uma salsicha enorme. A-ma-ram! A gente tá tentando trabalhar conteúdos, mas também se trabalha a questão do grupo, tem que sentar todo mundo junto, tem que se organizar, o que faz primeiro o que faz depois... os passos, como é que depois a gente organiza a receita, tem que lembrar do que fez, então, tudo isso é extremamente importante pra eles. Tem dado certo".(Professora Virgínia)

Mudanças na gestão interna da escola...

Relacionado ao aspecto das iniciativas pessoais, outro elemento que surge refere-se à busca de mudanças na gestão da escola, a partir de avaliações sobre como vem ocorrendo o envolvimento dos docentes com a inclusão. São representativas, nesse aspecto, a busca pela variação na ocupação das funções docentes pelos diversos profissionais da escola e a dinamização dos espaços de discussão coletiva, de temas ou de casos, ou seja, em ambos os casos, a formação continuada figura como suporte valorizado. Um exemplo disso é o relato que segue:

"...vou dizer uma coisa que eu acho bacana que vai acontecer lá, a partir de 2005... é que...acho que nós somos a única escola

que laboratório de aprendizagem é considerado um setor da escola, você vai lá por indicação ou porque você quer. Foi instituído que para o próximo ano qualquer pessoa ou grupo de pessoas vai apresentar projeto para o coletivo da escola e é feita uma votação. Eu achei ótimo isso, porque pelo menos... ‘olha aí, eu votei nesse grupo, em tantas pessoas, e agora não tá acontecendo bem... o que a gente pode mexer aí, pra melhorar isso?’. Então acho que isso acaba, de uma certa forma, forçando uma formação, se eu quero me candidatar a esse papel, por exemplo, a esse setor.” (Professora Virgínia)

A dinamização dos espaços de discussão coletivos, a partir dos problemas cotidianos, é um dos recursos valorizados pela análise de Canário (1991) envolvendo o campo das inovações pedagógicas. Para o autor, “*é a esta luz, de fusão num processo único das vertentes da inovação, da formação e da investigação que, a nosso ver deverá ser reequacionada a questão do processo de mudança das escolas*” (Canário,1991:87).

Nessa direção, outras ações são relativas ao trabalho orientador efetivamente alcançado pela SIR e ao envolvimento que os docentes estabelecem com e a partir deste espaço, que tem sido considerado, pelas entrevistadas, como um importante ponto de apoio. É preciso lembrar que esta seria uma contradição para alguns casos, conforme a análise da professora de SIR citada anteriormente. O relato a seguir explicita o aspecto colaborador da SIR:

“A SIR da escola faz reuniões freqüentes com professores que têm alunos de integração. Passam toda a trajetória do aluno quando é um professor novo, que não conhece esse aluno, desde quando entrou na escola, questões anteriores, o trabalho da SIR, sugestões de como trabalhar, acho que tem esse atendimento; mas ainda acho que tem outras questões que não passam pela SIR por questões de não ter diagnóstico ou por não ter vaga na SIR. Então, tem alunos que não tem vaga na SIR, vão pro atendimento do Laboratório [de Aprendizagem]. Então, enquanto isso tão aí, os professores se angustiam, não sabem o que a criatura tem e ficam: “Tá, mas e aí como é que tu tá fazendo?”, “Ah, to fazendo o trabalho que eu faço com os outros.”, “Mas não é difícil?”, “Bom, é difícil, mas é difícil como é pra ti na sala de aula”. Então, a gente sente, às vezes, que falta uma informação maior... redes de atendimento”.(Professora Giovanna)

Apesar de valorizar a participação de uma SIR atuante, a professora também concorda com a questão da falta que tem feito uma “rede de atendimento” mais efetiva, como também analisou a professora de SIR anteriormente citada.

Estes sentimentos e recursos são constituintes da relação pedagógica com turmas de alunos “incluídos” e, portanto, também são constituintes da disposição com a qual os professores se envolvem com sua função, seu contexto de trabalho e com a formação continuada. Este é um dos elementos importantes para que se fale, agora, sobre as especificidades da *formação interativa individualizada* como dispositivo de formação continuada.

6. As Especificidades da Formação Interativa Individualizada como Dispositivo de Formação Continuada

De acordo com a linha argumentativa deste estudo, torna-se evidente que as relações entre a ação docente e a formação continuada na RME de Porto Alegre são muitas e importantes, embora não lineares do tipo “causa e efeito”; e, também, que são formadas por continuidades e descontinuidades entre o projeto de trabalho individual dos professores e a dinâmica da gestão da inclusão em cada escola, e desta com aquela da RME, no que tange às diretrizes e à estrutura viabilizadora.

Há características do contexto institucional da RME de Porto Alegre que favorecem, em muitos aspectos, o desenvolvimento de um projeto de educação inclusiva. Entretanto, ao longo das análises desse estudo foram caracterizadas ambigüidades ainda não superadas, tanto no processo de implementação do projeto (ativação, pelos sujeitos, da funcionalidade dos suportes disponíveis), quanto no posicionamento dos professores em relação à inclusão escolar (características das inovações na relação pedagógica com turmas de alunos “incluídos”). Este percurso de análise esteve informado pela necessidade de um esforço na direção de evitar uma visão reducionista ou simplificadora sobre os fenômenos, a qual poderia levar a uma análise tecnicista nesse estudo.

Estes são elementos fundamentais para serem considerados na investigação que busca saber dos “efeitos” de um percurso de formação continuada específico, como é o caso da *formação interativa individualizada* sob o tema “*Diferenças na escola e possibilidades educativas*”. Primeiro, porque a perspectiva de reflexão proposta pelo Curso remeteu os participantes a analisarem criticamente o seu contexto de trabalho (escolas e RME) e a sua inserção neste processo, como grupo de profissionais e como agentes de uma prática pedagógica. Nesse sentido, o nível variável de envolvimento dos docentes com estas questões constitui a análise do Curso, no que se refere ao alcance de seus objetivos. Segundo, porque a valorização da formação continuada para o trabalho dos docentes depende da importância que é atribuída a esta no contexto da RME e, também, pelos próprios docentes. Daí, a necessidade de explicitar ambas as perspectivas. No que se refere aos docentes, também é necessário que sejam consideradas as possibilidades criadas e implementadas de articular as discussões e reflexões dos cursos de formação com a prática posterior, e, ainda, visualizar e articular

a tais possibilidades os sentimentos dos docentes sobre a relação pedagógica com turmas de alunos “incluídos”.

É a partir destas bases que passo a analisar os efeitos da formação interativa individualizada como dispositivo de formação continuada. Um dispositivo é aquilo que imprime ativação aos processos vividos pelos sujeitos em determinadas circunstâncias (Barros, 1995; Benevides e Passos, 2003), portanto, a busca se dá na direção dos possíveis desdobramentos posteriores à vivência do Curso.

A formação proporcionada nesta experiência específica alinha-se à tendência que considera a formação continuada por seu caráter prioritário ao longo da vida profissional dos docentes, e foi estruturada intencionalmente para contribuir com a inserção reflexiva destes profissionais nos processos coletivos, de trabalho e de produção de saberes.

Entre as características que imprimem esta direção à formação interativa individualizada, estão aquelas que a tornaram:

- um processo que articulou Universidade/SMED;
- um processo que articulou setores da instituição “RME de Porto Alegre”;
- uma experiência vivida nos níveis individual e coletivo pelos profissionais, tornando os participantes sujeitos e agentes da formação;
- uma formação efetivada com base em investigações, reflexões e ações;
- um “espaço” dialógico, estratégico e sistemático de atualização dos desejos (dos sujeitos) e das necessidades (da prática).

Tais características são tributárias das bases teórico-metodológicas desta proposta de formação, associadas à pedagogia institucional explicitada anteriormente, e à ação dos tutores que coordenaram os subgrupos em cada uma das edições do Curso.

“Efeitos” da formação interativa individualizada

A análise dos “efeitos” desta experiência de formação tem por base os documentos relativos ao Curso (relatórios dos participantes e descrições dos tutores) e às entrevistas, articuladas a uma leitura do contexto que vem constituindo e sendo constituído pela implementação de processos voltados para uma educação inclusiva na RME de Porto Alegre. As análises são apresentadas através de três aspectos que estão

de acordo com as problematizações propostas pelo Curso, relativas ao contexto, à metodologia e à formação teórico-prática.

...Sobre o contexto de trabalho

De modo geral, pode-se dizer que houve um aproveitamento relativo da oportunidade de analisar os processos de seu contexto institucional, a partir das reflexões propostas pelo Curso. Enquanto alguns participantes preocuparam-se em descrever detalhes sobre as ações dos colegas e analisá-las, outros limitaram-se a destacar aqueles aspectos que consideravam favorecedores ou não, em alguma medida.

Na parte inicial do Curso havia um convite aos participantes para que refletissem sobre os aspectos de “vantagem e desvantagem” identificados em seus contextos. Entre os aspectos que identificavam “vantagens” em seu contexto de trabalho, alguns se destacam. Com relação ao trabalho coletivo, a maioria afirmou que os processos do trabalho docente nas escolas vêm sendo realizados por um “nós”, ainda que por meio de laços frágeis, que se configuram por justificativas já conhecidas em alguma medida: pouco tempo disponível para isso na carga horária dos professores, falta de habilidades pessoais para trabalho em grupo e falta de pesquisa dos professores sobre as vivências na prática pedagógica. Com relação ao desempenho da gestão nas escolas, afirmaram que há espaços de diálogo com as equipes técnico-diretivas; que os recursos materiais estão presentes e há um clima de valorização da profissão e da formação continuada. E quanto à organização curricular, afirmam que a estrutura por ciclos de formação é facilitadora para professores e alunos, especialmente no que se refere ao alargamento dos tempos para a aprendizagem.

Entre os aspectos de “desvantagem”, alguns são significativos. A maioria destacou que o saber pedagógico disponível para o trabalho com turmas de alunos “incluídos” ainda é insuficiente; por exemplo, os professores reconhecem que dispõem de poucos recursos para perceber as diferenças e necessidades dos alunos. Ligado a isso, identificam a necessidade de uma “supervisão” constante no trabalho com essas turmas, para orientação e colaboração na organização do trabalho pedagógico. Ainda sinalizaram a existência de um número elevado de alunos por turma, dificultando a individualização do ensino. Um último aspecto que se destaca é a identificação, por

pouco menos de 100% dos participantes, de uma dificuldade extrema para encaminhar os alunos aos serviços complementares de saúde (médicos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos, etc).

Os elementos de análise escolhidos pelos docentes denotam que houve preocupação com aspectos essenciais da dinâmica da escola e da Rede; que vão da base material, passam pelo questionamento da função docente e alcançam a articulação entre as diversas funções que atravessam a especificidade do trabalho pedagógico com turmas de alunos “incluídos”. Esta é uma informação importante a ser destacada nesta análise, pois, representa a implicação com a qual os docentes situam-se como profissionais neste contexto, além de sinalizar as direções nas quais podem ser orientadas as intervenções e colaborações profissionais no âmbito da RME. Além disso, está em sintonia com a proposição do Curso, segundo a qual os participantes são os investigadores privilegiados do cotidiano escolar, são os agentes implicados em primeiro plano na busca das mudanças, tendo a equipe da Universidade se situado em uma condição dialógica para a reflexão colaborativa.

Sobre a metodologia da formação interativa individualizada...

A metodologia do curso, ou seja, a forma semi-presencial, a estruturação do material e a direção das análises, foi considerada por alguns participantes clara, bem organizada e apropriada; por outros, apropriada com algumas ressalvas; e enfatizada, de modo geral, como facilitadora da rotina de trabalho e de estudos. Apesar de não ser uma carga horária muito extensa (20 horas), os intervalos entre os encontros presenciais davam a oportunidade de uma elaboração pessoal mais aprofundada, tornando o momento do encontro coletivo uma oportunidade para repensar a prática, as vivências pessoais e os saberes, ao modo de uma pesquisa coletiva a partir de uma inserção subjetiva.

O relato a seguir refere-se a estes aspectos e destaca, ainda, aquele considerado pouco favorável, na estrutura do Curso:

“... a princípio acho que foi um curso bacana no sentido de realmente mobilizar as pessoas a pensarem... Então acho que pensar num curso, essa dinâmica de ver filme, trabalhar com arte é super bacana (...). Acho que o ponto forte do curso realmente é ali. Acho que essa coisa de levar as pessoas a fazerem trabalhos e trazer, quer dizer, não tá todo o tempo junto, super bacana, mas principalmente o que eu acho que enriquece é o tempo, é o

momento de parar pra refletir, pensar. Acho que se fosse uma estrutura de trabalho mais aberta do tipo ver o que o professor cria de atividade: “ah vamos trabalhar com auto-imagem do aluno, crie uma atividade do tipo, faça uma atividade”... agora, tanto tempo pra isso, tanto tempo pra aquilo, a mim isso incomoda brutalmente (...) me chamou a atenção esse tipo de método que me parece bastante condutivista, de controle de tempo, de tarefa, me chocou um pouco isso, é meio contra o que eu acredito que leva as pessoas a produzirem né, me lembrou estudo dirigido do colégio que eu já odiava quando eu tava no colégio”. (Professora Elaine)

Esta fala representa o apontamento segundo o qual a estrutura do Curso foi considerada próxima de uma metodologia tradicional, do tipo “estudo dirigido”, denotada pelo uso dos indicadores de tempo utilizados no *caderno formativo* para execução das atividades. O que leva a crer que os alertas dos tutores, a respeito de as indicações terem o intuito de facilitar o manejo do material no período individual de trabalho, esbarraram em concepções prévias que associaram esta experiência à educação à distância e ao estudo dirigido com formatação inflexível. Houve um conjunto de pistas oferecido pelos tutores para o manejo do *caderno formativo* que parece ter sido decodificado de diversas formas, pautadas em uma pluralidade de motivos que nem sempre permitiram que se concretizasse a intencionalidade presente na proposição do Curso, com uma organização que apostava na flexibilidade.

O mesmo tipo de reação foi percebido por alguns participantes em relação às atividades sugeridas na Unidade IV para serem desenvolvidas com os alunos. Alguns entenderam que deveria se tratar de uma aplicação daquelas atividades, em vez de serem tomadas apenas como pontos de referência e re-planejadas livremente de acordo com a leitura pedagógica de cada um. Este equívoco chegou a causar “boicotes”, pois alguns participantes se recusaram a “ter seu planejamento pré-determinado”, acreditando que se tratasse mesmo disso. Outros ainda entenderam que deveriam ser aplicadas apenas com os alunos “incluídos” e não com todo o grupo; após algumas explicações e a observação da exposição dos colegas no grupo, alguns decidiram refazer as atividades, envolvendo toda a turma.

Com relação à forma semi-presencial, a maioria dos participantes sentiu necessidades de adaptação, isto é, precisou de algum tempo e de esforço para organizar os horários disponíveis e dedicar-se ao estudo. Associada à dificuldade de adaptar-se à modalidade semi-presencial, está a necessidade de haver mais encontros presenciais,

apontada por alguns participantes. Entretanto, a necessidade de adaptação à modalidade semi-presencial pode ser considerada apenas em um nível transitório, pois não foram evidenciados indicadores de que tenha se tornado motivo de impedimento para o envolvimento dos participantes com o Curso. Os participantes que consideraram a forma semi-presencial apropriada afirmaram que a possibilidade de desenvolver os momentos de estudos individuais nos horários livres era especialmente facilitadora, pois, na rotina cotidiana de trabalho, podiam combiná-los com os tempos de suas atividades normais.

Os participantes também concluíram ter percebido uma similaridade entre os níveis de exigência nesta experiência e aquelas totalmente presenciais, por haver atividades de estudo e desenvolvimento de projetos com alunos, ambas elaboradas nos momentos individuais, para posterior apresentação e discussão nos encontros coletivos.

Quanto à direção das análises propostas pelo Curso, houve diferentes níveis de envolvimento elaborados pelos participantes, que devem ser considerados como posições diferentes em um mesmo *continuum*. Tais diferenças podem ser associadas às condições institucionais do momento, em cada uma das edições do Curso, e ao modo como os profissionais se situavam naquelas circunstâncias e em relação ao trabalho com turmas com alunos “incluídos”.

A trajetória dos participantes que, segundo as análises, se envolveram *mais efetivamente*⁵³ com o Curso teve algumas características específicas. Houve um destaque, por parte dos participantes, quanto à pertinência do Curso, pois, consideraram que o mesmo motivou a criação de reflexões e de estratégias para o trabalho, o que acabava “*ajudando os alunos*” (sic) e aproximando uns dos outros. No plano teórico, consideraram que o curso permitiu um posicionamento em relação à discussão sobre as diferenças, deficiências e desvantagens na escola, esclarecendo a necessidade de mais pesquisas, estudos e abertura, por parte dos professores, para a relação pedagógica com os alunos “incluídos”. Nesse sentido, a conclusão de um participante expressa o “clima” que organizou o envolvimento destes profissionais com o Curso: “*para conhecer os caminhos desse processo é preciso muito estudo teórico e de interiorização*” (sic). Esta conclusão é significativa quando se considera processos de formação de professores, pois evidencia preocupações voltadas para a ampliação da análise das dimensões sociais

⁵³ Outros participantes elaboraram um nível *mais superficial* de envolvimento com o Curso. As análises relativas a estes são apresentadas mais à frente, e foram baseadas no entendimento de que, para estes

da profissão, que admite a necessidade de mudanças e tem como referência a própria prática (Cortesão, 1991).

Segundo estes participantes, o Curso permitiu, ainda, o reconhecimento da mutualidade entre o crescimento do aluno e o desenvolvimento do professor; e, também, a emergência de um olhar sobre a condição dos alunos em desvantagem como “*sujeitos iguais*” (sic), com desejos e com vontade de aprender a partir de suas vivências. Um último aspecto destacado por estes participantes diz respeito ao fato de o Curso ter proporcionado “*mais tranquilidade*”, “*mais calma*” (sic) em relação ao próprio trabalho com alunos “incluídos”, devido à falta de referências anteriores e às fantasias sobre a exigência de êxito padrão desses alunos em relação aos demais nos estudos.

Estes participantes não tiveram resistências para perceberem-se como integrantes de uma rede imaginária que articula, atribui sentidos e sustenta o fazer institucional, situando e fazendo circular os diferentes lugares neste fazer (Lapassade, 1986).

Por outro lado, os participantes que se envolveram *mais superficialmente* com as propostas do Curso, situaram-se em posição divergente. Afirmaram ter dificuldades para se envolver com a proposta, porque esperavam do Curso outro tipo de trabalho, de caráter mais instrumental e que respondesse às necessidades que sentiam de fazer corresponder às “deficiências dos alunos” e às técnicas possíveis de trabalho pedagógico, para os diferentes casos. Entre os questionamentos apontados, estavam: os motivos para não tratar de cada tipo de deficiência; os motivos para não ultrapassar a questão da “aceitação”; uma dificuldade para perceber a relação entre as Unidades I, II e III com a IV; os motivos para não oferecer acompanhamento durante todo o ano letivo nas atividades com os alunos “incluídos”; e, os motivos para não priorizar questões de aprendizagem dos alunos deficientes em vez daquelas relacionais.

Esses questionamentos foram debatidos e esclarecidos nos encontros presenciais, entretanto, ficou evidente que entravam em conflito visões antagônicas sobre os propósitos dos processos formativos e as visões sobre a educação inclusiva. Além disso, esses questionamentos parecem emanados desde a postura de quem não percebe sua função como instituinte de processos. Entretanto, se for considerada estritamente a visão desses participantes, pode significar o contrário, uma vez que a afirmação recorrente entre os professores é “não temos formação para trabalhar com alunos com necessidades

educativas especiais”, o que a vincula à tradição, no âmbito da formação de professores, que polariza os “especialistas” e os “generalistas” (Bueno, 1999).

O raciocínio disponível como recurso mais comum é este de base instrumental, ainda mais quando se trata de educação, campo no qual esta lógica sempre teve muitos adeptos e que ainda responde pelos “resultados eficientes” de uma formação *standartizada* pelo modelo idealização-aplicação. Os participantes que tiveram um envolvimento *mais superficial* com as propostas do Curso parecem fazer a mesma pergunta que os anteriores, só que de uma forma mais impaciente: “afinal, como se trabalha com esses alunos?”. E o Curso propunha que “temos que conhecer os recursos e estarmos dispostos a criar”. É uma opção teórica, paradigmática que organiza o Curso a partir da concepção segundo a qual a educação inclusiva pressupõe um processo de transformações estruturais e culturais, as quais geram conseqüências para a relação entre a teoria e o fazer pedagógico com os alunos e, também, com os participantes do curso (Baptista, 2004b). Assim, no plano institucional situam-se práticas conflitantes, por vezes complementares, noutras divergentes. Nesse sentido, as intervenções dos tutores da *formação interativa individualizada* não se caracterizaram por prescindir dos seus saberes, mas estes foram submetidos à crítica, às diversas “escutas” dos grupos de participantes.

Sobre a formação teórico-prática...

Com base nos relatos dos participantes, pôde-se perceber que as discussões e reflexões propostas pelo Curso estão presentes como recurso teórico-prático na maneira como os professores falam de sua ação pedagógica, atualmente. De modo consonante com os diferentes níveis de aprofundamento em relação à direção das análises do Curso, a formação teórico-prática dos participantes também se apresenta em diferentes posições daquele *continuum*. Podem ser visualizados dois “pólos” contíguos, dos quais os participantes se aproximam em diferentes medidas; a definição destes pólos está associada a características específicas, que passo a analisar.

De acordo com os relatos, em um dos “pólos” as discussões e reflexões do Curso estão presentes atualmente como recurso teórico-prático. Situam-se mais próximos deste, os docentes que puderam reelaborar e sistematizar suas reflexões sobre a prática,

em oportunidades como participar de Seminários com trabalhos acadêmicos, de outros cursos de formação continuada, de novos projetos envolvendo colegas ou não, e mesmo nas reuniões pedagógicas.

Na trajetória dos participantes situados mais próximos de outro “pólo”, as discussões e reflexões estão presentes, atualmente, como “conteúdo espontâneo” para aqueles docentes que não se envolveram com oportunidades posteriores de reelaboração de suas análises –nos moldes descritos anteriormente –, mas rearticulam *intuitivamente* as aprendizagens em novas oportunidades, geralmente, dirigidas aos alunos (reutilização das atividades do Curso dirigida aos alunos na Unidade IV) e/ou a análises esporádicas sobre o contexto institucional.

Com relação ao primeiro “pólo”, são diversas as formas pelas quais podemos perceber que as reflexões do Curso estão presentes como recurso teórico-prático para a ação pedagógica dos participantes. Através disto, é possível inferir uma inserção diferenciada da formação continuada proporcionada a estes participantes. Pode-se visualizar aspectos *diferenciados* na forma de articular os novos conhecimentos destes docentes; tais aspectos se caracterizam por uma postura reflexiva e investigadora de aspectos ligados à sua prática pedagógica e ao contexto institucional; um olhar sensibilizado para as relações, que identifica sinais, oportunidades de problematização e de reflexão sobre diversos elementos que acabam constituindo-se em organizadores didáticos. Estes aspectos serão aqui representados pelas articulações elaboradas ao longo da trajetória de algumas professoras.

A trajetória da professora Giovanna expressa um perfil de professor que recorre à investigação, baseando-se em reflexões sobre a ação e sistematização destas reflexões. Ela afirma ter voltado ao material e às propostas em diversas outras ocasiões posteriores ao Curso: “*eu me lembro que fui participar do Seminário Nacional, quando eu fui elaborar minha proposta, fui lá, voltei nele, consultei, porque eu lembrava que tinha muitas coisas que eu tinha gostado*”. Para a sua participação neste evento, preparou um relato de experiência intitulado “*O trabalho com aluno de integração não alfabetizado no 2º ciclo*”. Nesta análise, articula seu percurso profissional, partindo da formação inicial e das superações vividas através da relação com os alunos, à construção da

habilidade para “ler” os processos de estabelecimento destas relações e das aprendizagens dos alunos; e, aponta uma discussão teórica entre “pares conceituais” que guiam a prática pedagógica: deficiência - prática pedagógica pouco variável X desvantagens – possibilidades educativas. Entre outras articulações posteriores, relata ter apresentado o filme “Gaby...” para a família, e vir reelaborando as atividades sugeridas no Curso para o trabalho no Laboratório de Aprendizagem, onde trabalha há três anos:

No Laboratório eu uso bastante porque o Laboratório, por ser um grupo menor, tu tem mais tempo de fazer essa intervenção, de sentar com cada um, ver o que cada um falou. No Laboratório a gente usa muito esse tipo de atividade, que eles têm que se colocar, sabe. Claro que a sala de aula tem espaço pra isso, mas tu não consegue o tempo todo. Eu com B30⁵⁴, às vezes me frustro bastante porque eu acabo tendo que dar conta de algumas coisas e acabo deixando de lado outras. (Professora Giovanna)

Afirma que o Curso propiciou subsídios que vêm orientando sua ação pedagógica de forma mais ampla, pois, antes, sentia-se insegura com a possibilidade de não desenvolver um trabalho diferenciado para os alunos “incluídos”. Procurava diversificar a atenção oferecida individualmente aos alunos e não necessariamente as atividades: “... a intervenção, aquele sentar do lado, ajudar, que era o diferencial. E aí o curso veio ao encontro disso, porque fala dessa integração como um todo, não necessariamente na questão da aprendizagem só, tu ter um trabalhado diferenciado na aprendizagem. Então aí me deu um pouco mais de segurança”.

Entre as suas preocupações, estão: a necessidade de interromper o trabalho no Laboratório de Aprendizagem, onde atua há três anos, pois acredita que “*tem que circular um pouco as pessoas nos espaços...*”; e, a necessidade de continuar atuando em a sala de aula, com uma turma diferenciada⁵⁵ de ano ciclo, organizada com um número de reduzido de alunos. Em sua avaliação geral do Curso destacou que:

“Não que o curso dê conta de tudo, mas ele te coloca mais à vontade pra pensar em possibilidades, de tu ir vendo quais são os caminhos. Eu me lembro que no polígrafo aquele, fala muito nessa coisa do tá navegando, de tu tá indo, tu vai descobrindo no

⁵⁴ Esta denominação refere-se a uma turma de terceiro ano do II ciclo.

⁵⁵ A denominação “turma diferenciada” refere-se, no âmbito da RME, a uma proposta específica de atuação das turmas de progressão (conforme capítulo precedente); entretanto, esta escola ressignificou a proposta criando uma turma de ano-ciclo com esta denominação, devido à presença de alunos “incluídos”.

caminho como é que as coisas funcionam. Não dá pra ti querer: “olha o aluno é assim, eu tenho que fazer assado”, isso não existe. Isso dá uma certa segurança porque quando tu vai meio tentando descobrir as coisas sem ter, por exemplo, o embasamento do curso, tu até pensa assim: “Bah, que é que eu to fazendo? Eu tô, tô viajando, tô deixando rolar?”. E dá uma insegurança, principalmente pra quem se preocupa de como está batendo pros alunos, né. Tu fica assim: “Será que eu to fazendo direito? To indo meio que por instinto!”, e o curso, ele te dá essa segurança de que algumas coisas vão ser assim mesmo. O dia-a-dia é que vai te mostrar como é que tu vai trabalhar. O que às vezes, várias vezes, me aconteceu é de eu tá me questionando até que ponto eu tô realmente contribuindo, principalmente, no que se refere às questões de aprendizagem mesmo”. (Professora Giovanna, grifos meus)

Os aspectos em destaque na citação estão em sintonia com a perspectiva pedagógica proposta pelo Curso, que colocava no centro da análise a criação da ação pedagógica baseada em uma leitura teórica e institucional.

A trajetória da professora Aneri foi diferenciada no Curso, e também representa o referido perfil reflexivo, porém, expressa um caráter mais sistemático. Esta professora articulou as propostas de atividades com os alunos ao complexo temático que a escola estava trabalhando naquele ano, em torno da temática “identidade” (conforme consta no anexo II, sobre a apresentação dos entrevistados). A atividade resultou em um painel do tipo mosaico que uniu as produções individuais de cada aluno, e integrou uma exposição realizada no saguão do Mercado Público de Porto Alegre. Alguns meses após o término do Curso, a professora Aneri foi convidada, pela equipe da Universidade, para sistematizar a sua experiência através da elaboração de um relatório. Deste processo, resultou uma produção acadêmica apresentada em um evento sobre formação de professores (Baptista, 2004 a).

A professora relata as oportunidades que teve de retomar as reflexões do Curso:

E depois daquilo que eu fui pra [escola] Timbaúva; algumas coisas eu fiz com os meus alunos, eu usei muito aquela técnica da escrita emocional sabe, e isso eu uso bem seguido com eles. Dou as perguntinhas xerocadas, separadinhas, aí passo os papéis, eles tem que escrever rápido e daí passa o outro, bem legal. Aquilo é uma coisa que eu tenho aplicado bastante. Porque daí eles não elaboram muito, eles colocam o que eles sentem mesmo. Daí a gente vai percebendo algumas coisas, e artes é bom porque a gente trabalha muito com a questão do auto-conhecimento, quer

dizer, não são todos os professores, mas... É uma grande oportunidade, porque eles se expressam ali, a gente tem que aproveitar” . (Professora Aneri)”.

Outras atividades que vem articulando ainda envolvem a retomada da trajetória de vida, da infância, das lembranças deles, as mudanças do corpo para fazer o auto-retrato: *“uma coisa que eu uso bastante... deles fazerem o auto-retrato pegando coisas de revista, são coisas que ficaram bem legais (...) bem fora daquela proposta que eu trabalhei lá na [escola] Piaget, mas que pra outros momentos também são bem importantes”*. Há uma preocupação evidente com as questões relativas à inclusão na relação pedagógica que estabelece com os alunos, que passa pela área de Artes com a qual trabalha. A professora relata que participou do planejamento para turmas de progressão, nas quais as aprendizagens ligadas às disciplinas das outras áreas são mais próximas do fracasso; na área de Artes é o contrário. A carga horária de Artes foi aumentada e, associada a outras mudanças na organização da escola, como diminuir o número de professores (um professor trabalha mais de uma área: história e geografia; matemática e ciências), envolveu mais os alunos, porque *“... é gritante que eles gostam de Artes, se encontram mais que as outras disciplinas, tem uma coisa de que reforça um pouco o fracasso, aí dizem assim: “é, não consigo aprender”. E em Artes é ao contrário, eles conseguem fazer. Trabalhei muito com tinta esse ano, foi muito bom, foi bem... dentro das possibilidades, às vezes, jogavam os panos encharcados e se jogavam não sei o que, mas a produção deles foi bem legal... se dedicaram um monte também...”*.

A partir deste relato, destacam-se os movimentos desse grupo de professores com relação às modificações curriculares desenvolvidas. Frente a uma compreensão segundo a qual os alunos sentem-se e declaram-se *menos capazes* de aprender nas disciplinas das áreas do saber, os professores perceberam o envolvimento destes com a área de artes, reorganizaram a carga horária das disciplinas e basearam o trabalho em uma interdisciplinaridade. O tempo maior dedicado às aulas de artes parece ter mobilizado os alunos, facilitando o “acesso” aos conteúdos das demais disciplinas, que também passaram a ser desenvolvidas por um número menor de professores, aumentando a vinculação entre os sujeitos e dando um caráter menos fragmentado aos processos. Estes movimentos ultrapassam a discussão, sempre presente, que propõe a existência de currículos diferenciados (Forquín, 1993), um mais “acadêmico” e outro diversificado,

pautado majoritariamente pelas áreas de artes e de esportes, para que os alunos possam ser situados na experiência curricular mais afim com suas condições de aprendizagem.

A professora Virgínia também tem sua prática associada a um perfil de professor que recorre à investigação e às reflexões, acrescentando-se um elemento particular, que a leva a diversificar os recursos que utiliza para ativar sua formação continuada institucionalizada e a do seu grupo de trabalho. Ela também trabalha em Laboratório de Aprendizagem há algum tempo, e associa diretamente o estudo no Curso com sua prática posterior: *“já pensei em extremos, em diferentes, em estranhamentos, então isso é uma coisa (...) em relação ao filme que nós vimos, uma pessoa que tinha extrema limitação física conseguiu fazer tantas coisas, então isso foi importante pra mim; eu sempre digo assim, eu joga pros meus alunos algumas coisas, o que vai acontecer eu não sei, se eles vão conseguir fazer, ou tudo ou nada... não sei”*.

Ressalta que o mais importante na formação continuada, segundo seu ponto de vista, não é só o estudo, mas a prática posterior, *“fazer tentativas”* (sic). Em sua trajetória envolve-se com a oferta de cursos de formação continuada na região metropolitana de Porto Alegre e na região serrana do Estado, oportunidades nas quais incluiu as atividades propostas pelo curso: *“Ah, isso aqui, esse ‘eu sei fazer desde que...’ eu achei bem legal, porque num desses cursos de capacitação que eu fiz com a minha colega, eu usei uma das técnicas, muito interessante acho pra fazer a reflexão, muito interessante a reação das pessoas, então fiquei usando uns dois anos essa técnica”*.

Igualmente, articulou em oportunidades posteriores as atividades propostas pelo curso com seus alunos: *“eu, geralmente, acho que eu tenho um perfil que mais ou menos eu sigo o mesmo caminho, não necessariamente o mesmo caminho, mas, eu uso essas coisas assim”*.

Além de se envolver com a oferta de formação continuada em outros espaços, a professora Virgínia procura envolver os colegas da escola em atividades dessa natureza, a partir de necessidades que observa na prática pedagógica: *“eu montei um grupo lá na escola pra gente fazer uma especialização on line via USP sobre violência e abuso infantil que é uma coisa que acontece, então vai ser eu mais uma pessoa do Laboratório, o pessoal da SIR e juntamos mais um pessoal de fora da escola, que pode ter advogado, enfermeiro, tal, a gente tá montando um grupo vamos ver se a gente vai ser aprovado pra isso”*.

Em sua trajetória anterior, destacou um episódio com um aluno que afirma ter favorecido sua postura atual com relação à observação dos alunos e à inclusão, porque a implicou em uma relação concreta com um aluno, com conseqüências óbvias. Em certa oportunidade estava programada uma visita à feira do livro. A distância em relação à escola não era grande e resolveram ir a pé. Nessa turma havia um aluno que utilizava cadeira de rodas, o qual ela dispensou de vir à aula nesse dia; ele respondeu: “... ‘*não professora, a minha tia vai me levar na praça, eu vou me encontrar com vocês*’... *Eu me senti tão mal, tão mal, tão mal... porque eu pensei como é que eu vou fazer, o D... nem vai querer ir, e ele já tinha uma solução. Aí, descemos pro recreio, eu voltei disse D... eu quero conversar contigo, eu quero pedir desculpas, porque eu não tinha nem me dado conta, foi tão espontâneo; ele disse, não profe, não tem problema, eu digo: Ah, mas pra mim teve problema. Então, nunca mais. Desse dia em diante dizia: D... nós vamos fazer tal coisa fora; vamos, não vamos, como é que vai ser? Mas ele precisou me chamar a atenção, me buscar...*”.

Para manter em tela o assunto em torno das experiências anteriores que favorecem um envolvimento maior com processos inclusivos e a construção de uma continuidade na dimensão formativa, é interessante destacar a trajetória da professora Marlene. O perfil associado à sua trajetória se refere mais diretamente a uma capacidade de observação diferenciada. Ela enfatiza, em sua entrevista, um nível dinâmico de contato, de relacionamento com os alunos, especialmente com aqueles “incluídos”; relata que chegou a isso através da escolha de um aspecto elementar, representado pelas condições afetivas dos alunos, ligado às suas experiências familiares. Seu relato particulariza a situação de uma aluna:

“É aquela coisa da observação. Observar. Eu sou de observar o aluno, se ela tá reagindo comigo de alguma maneira, meio que me rejeita, mais os meninos, sabe. Tem alguma coisa que tá acontecendo e aí tu vai estudar a vida da criança, como eu sou orientadora, eu sempre procuro fazer aquele trabalho inicial que eu fiz com eles esse ano, falei em História com eles e Geografia também. Uma turma eu tinha Matemática, duas turmas Matemática e uma das turmas eu tinha Estudos Sociais, eu construí com eles a história de vida deles. Então, nessa história de vida, às vezes traziam coisas de casa, como era em casa, mãe, pai, família, como foi construído, tudo como é, sabe. E ela não traz nada de casa, que ela não tem nenhuma lembrança... Não tem história de vida nenhuma, nenhuma, não tem, inclusive nem

gosta de falar. Então, eu vi que a S... nada, não tinha nada, tava tudo em branco... sem nada completo. Aí foi que eu chamei o pessoal da entidade [onde a aluna mora], e aí a Irmã me colocou a situação toda de vida dela. (...) Aluno que mora em FEBEM, tudo, a vida familiar deles... A gente sabe direitinho, então começa a olhar com outros olhos, porque, não é aquela coisa de deixar fazer o que eles querem, não, mas de tentar ajudar. Fazer com que eles comecem a entender por que eles tão ali e o que tão fazendo. Se colocar junto e porque nós tratamos todos iguais, e ao mesmo tempo esses aí, eu digo: “posso te ajudar” e chego perto, “hoje vai fazer, hoje não vai fazer, então eu quero pronto assim, assim e assim”. E hoje em dia nunca mais existiu mais isso, de não fazer, já começam a fazer. Eles começam a entender que a gente já entrou na deles. Eu entro na deles até eles saberem que eu tô junto com eles ali”. (Professora Marlene)

Observar as reações dos alunos no contato com ela e saber da vida deles, dois aspectos que originaram uma sensibilização para encontrar alternativas na relação pedagógica com estes alunos. Chegar perto, oferecer auxílio, solicitar que faça o que se pede, “se colocar junto”, oferecer-se como um *outro* qualificado que, ao mesmo tempo, significa aquele aluno como alguém importante. Sutilezas que a análise da prática pautada por uma formação mais ampla alimenta, pois a professora também atua como orientadora educacional. Para além desse aspecto, outros participantes que podem ser associados a este perfil têm como recurso “chave” a relação adulto-criança, isto é, uma postura de aceitação respeitosa e que propõe alternativas para manter o vínculo relacional como fio condutor do ensino-aprendizagem. As mediações nas ações destes docentes baseiam-se em expressar um olhar atento aos alunos, afetos, convites ao diálogo e à participação nas atividades, e em demonstrar interesse pelo desempenho deles.

Com relação à sua participação no curso, a professora Marlene relata que *“participei, fiz tudo, e no dia seguinte disse pros alunos que tinha uma novidade para a próxima semana. E as crianças gostaram muito, porque nem sabiam que eu estava fazendo algum curso, que eu ia recolher, levar pra Faculdade, eles ficaram assim, bem entusiasmados também, não só eu como eles também. Então, no decorrer do trabalho foi tudo bem, fiz todo o trabalho, que tinha dever de casa pra fazer até né, (risos) sempre. Nós fizemos, eu produzia sempre e dividia com as crianças...”*.

Entre as atividades que desenvolveu posteriormente ao curso está a construção de momentos reflexivos com os colegas, convidando-os a assistir ao filme “Gaby...”; fez

isso na escola em que trabalhava na época do curso e na qual trabalha atualmente (início em 2004). Além disso, teve oportunidade de articular às reflexões do curso aquelas elaboradas em outro que participou (Curso de Contador de Histórias/SMED): *“eu acho que me senti mais segura, ele me deu uma base... eu fui ler, fui pra leitura, fui pegar livros pra consultar, tive que ir à luta. Então, acho que o ganho foi esse, abriu pra mim, abriu horizontes como dizem e eu comecei a procurar coisas e depois, quando eu entrei pra fazer o curso de contadores de estória, **num momento do curso houve esses problemas da inclusão, toda a questão da inclusão**, que nós fizemos um trabalho sobre isso também. Então, foi bem efetivo”*.

O trecho em destaque sugere que tem havido preocupações com a transversalidade do tema “educação inclusiva”, ainda que seja “recebido” e “tratado” como um problema para, logo a seguir, ser situado em um âmbito mais amplo, remetendo aos debates circunstanciados e pautados pela busca de referências teóricas, práticas e pessoais.

A organização do trabalho pedagógico da professora Helena delineia um perfil reflexivo voltado para a didática da área em que leciona e da contextualização de sua prática, aproximando-se dessa busca pela transversalização da educação inclusiva referida há pouco. Ela afirma que em suas aulas de filosofia e de geografia procura discutir os aspectos do conteúdo e resolver conflitos entre os alunos, vinculando-os às questões que envolvem os valores da inclusão social: *“... e eu procuro trabalhar assim... não como alguma coisa distante do normal, o que é o normal? Quando a gente vai ver: o que é o normal? Que parâmetros a gente vai usar pra dizer que isso aqui, essa pessoa é normal, aquela não é normal. Então a gente ainda tá aprendendo muito sobre o ser humano, a gente não sabe quase nada sobre o ser humano, é muito pouco”*.

A formação continuada figura como suporte em sua trajetória. Um fator facilitador para articular suas reflexões sobre as formas de encarar a inclusão e as diferenças foi o curso de Ecopedagogia na perspectiva transdisciplinar oferecido pela SMED, e o Curso de Especialização em Filosofia. Além disso, procura articular seu trabalho ao das colegas mais próximas, embora admita que para alguns tipos de inclusão é necessário ter apoio diferenciado.

“Bom, eu já tinha essa idéia de procurar ver essa questão, de trabalhar as diferenças com os alunos. Ah, mas a partir do curso me fez me dar conta que eu precisava dar mais ênfase pra isso, precisava dirigir melhor esse meu trabalho pra isso. Então a

gente... até conversando com uma outra colega, nós dirigimos isso mais como uma questão de valores, uma questão do que é o valor, o que é amizade, o que é, o que são... qual é o papel dos sentimentos no ser humano. O que... como é se colocar no lugar do outro, quando o outro se sente magoado por causa de alguma coisa”.(Professora Helena)

As trajetórias referidas dão uma visão panorâmica sobre os elementos que contribuem com a construção de uma continuidade na formação profissional dos docentes, e permitem perceber a extrema fluidez que constitui as articulações produzidas pelas professoras. Estes elementos são relativos às experiências anteriores, às expectativas pessoais com a profissão, às capacidades de mobilizar o grupo de trabalho por argumentos que impliquem os demais, e às áreas de habilidades pessoais (técnicas, afetivas...).

Este conjunto parece explicitar as condições de transferência, para a prática, dos conceitos e dos debates veiculados pelo curso, afastando a idéia segundo a qual esta transferência poderia ser automática, desprovida de conflitos e reprodutivista do “modelo” teórico proposto. Ao contrário, exige que a leitura das condições relativas ao momento seja articulada com os recursos de que o docente dispõe, ou seja, que haja uma criação, a ponto de mobilizar o profissional a envolver-se, a implicar-se com os problemas que distingue.

Philippe Meirieu fala com precisão da aprendizagem de uma conduta pedagógica por parte dos professores, através da idéia de “momento pedagógico”, aquele em que a ação do professor se baseia em reconhecer a resistência do outro e em “fazer com”, sejam quais forem as condições que os envolvem:

Assim, o momento pedagógico pode ser compreendido como esse encontro exigente de duas pessoas que se envolvem em uma partida em que nada é jogado com antecedência e em que a “dureza” do objeto de transação, sua coerência interna, sua estrutura própria regulam permanentemente a relação. É nisso que o momento pedagógico, embora remeta inevitavelmente a uma relação entre dois parceiros, nada tem a ver com o “relacional” concebido com a mera empatia recíproca de duas subjetividades que se expandem. O que separa irremediavelmente o “relacional” do “pedagógico” é o “controle sobre o objeto da transação interiindividual”, o trabalho comum de elucidação do que se deve compreender daquilo que se diz, do que se deve partilhar na compreensão daquilo que se transmite. O “relacional” sempre

considera, de algum modo, o didático –e, mais genericamente, toda forma de interposição de saberes – como um ruído, um obstáculo à transparência sonhada das relações humanas. O “pedagógico”, por sua vez, considera as aprendizagens como uma oportunidade para que a relação não caia nas armadilhas afetivas e na tentação da fusão, mas se erga a um nível de exigência no qual a explicitação permanentemente reelaborada daquilo que se troca eleva os interlocutores à categoria dos sujeitos que se julgam progressivamente dignos da partilha que travam. (Meirieu, 2002:90)

Trazer estas idéias para discutir as análises referidas anteriormente, tem o propósito de situar a amplitude dos fenômenos que envolvem as questões relativas à formação continuada dos professores quando esta tem como meta o ato que significa encontro de pessoas e de projetos: o ato educativo. Nesse sentido, também tem o propósito de colocar parâmetros para que se perceba as direções das buscas nas ações pedagógicas representadas pelas vivências analisadas. O autor procura explicitar a complexidade inerente ao objeto da pedagogia, a partir de uma visão que reconhece e acolhe a complexidade dos fenômenos como um elemento relevante, legítimo e integrante do universo de ação do professor, apostando que essa complexidade deveria organizar a ação pedagógica nas dimensões ética e didática, minimizando as “tentações” instrumentais que vêm guiando os objetivos educativos, com a intenção de ampliar os espaços de criação e de circulação dos afetos, das palavras, das intenções, dos lugares...

Com relação aos participantes mais próximos do outro “pólo” referido anteriormente – para os quais as discussões e reflexões estão presentes, atualmente, como “conteúdo espontâneo” aos que não se envolveram com oportunidades posteriores de reelaboração sistematizada de suas análises, mas re-articulam *intuitivamente* as aprendizagens em novas oportunidades, com alunos e/ou a análises esporádicas sobre o contexto institucional-, identifica-se que a influência do curso não é evidenciada por ações intencionalmente associadas àquela experiência. Vários entrevistados sinalizaram que houve articulações posteriores entre as atividades e reflexões sugeridas pelo curso e as novas situações de trabalho. Entre estes participantes, alguns lembravam da origem das atividades e outros não. Mas, todos estes professores encontram-se envolvidos

atualmente com turmas de alunos “incluídos” e, de alguma forma, pode-se perceber a presença das reflexões construídas naquela oportunidade.

Um exemplo das formas recriadas de resgate das atividades é o relato dessa professora:

“Esse da montagem, achei bem legal e a gente trabalha bastante isso... de montar... até porque este trabalho é bastante esquema corporal, mas não trabalho assim não... muito em cima do auto-retrato, mas, mais de esquema corporal... de ir montando. Mas eu trabalhei esse ano lá na Nova Gleba⁵⁶, tava falando com as gurias até, eles se pintaram, porque eu trabalhei Van Gogh e Van Gogh fazia muito auto-retrato. Daí eles fizeram e ficou muito legal, só com lápis preto. E eles iam no espelho se olhavam, desenhavam... foi o auto-retrato deles, tanto que eu coloquei “auto-retrato” no trabalho”. (Professora Maria de Fátima)

Os participantes do curso falaram dessa “perda” da memória da origem das atividades de um modo interessante, pois associaram à espontaneidade da ação e a um estilo profissional, que iria se definindo ao longo do tempo e em função dos contatos com os colegas. O relato a seguir é ilustrativo:

*“... provavelmente eu vá fazer uso disso daqui mais algum tempo e não vou lembrar que foi daqui, entende? Porque a gente vai usando, usando e depois tu nem sabe, “ah eu vi em tal lugar”, mas nem sabe da onde é que é. Daí vai ficando parte da gente, né, uma coisa bem interessante, porque daí tu vai fazendo uso daquilo “ah é, tal professora fez isso”, daí passa “isso é coisa lá... é da Fátima, ela é que faz isso daí!”, fica com a tua cara, né, porque tu vai usando tanto as mesmas... os mesmos métodos, e... algumas coisas assim... meio que **caem no teu estilo de dar aula**”. (Professora Maria de Fátima, grifo meu)*

Esse relato sinaliza uma idéia comumente presente nas falas dos professores, segundo a qual ocorre a construção de um “estilo” ou “perfil” de trabalho - como também referiu a professora Virgínia anteriormente -, que vai sendo construído ao longo da carreira. Esse processo parece estar diretamente relacionado aos modos através dos quais os professores transpõem os conceitos e reflexões para a prática, no sentido em que a identificação de uma perspectiva teórico-prática entre o professor e aquela dos

⁵⁶ A professora se refere à Escola Municipal Infantil Nova Gleba, na qual trabalha em um turno.

cursos que freqüentam, torna-se um ponto de referência considerado na tomada de decisão para possíveis articulações posteriores, entre a prática e as propostas analisadas nestes cursos. Este movimento tornou-se evidenciado no presente estudo através da análise que identificou os “pólos” contíguos que explicitaram a direção das análises e a presença das reflexões relativas à formação interativa individualizada como recurso teórico-prático na trajetória dos participantes.

Uma outra forma de reconhecer que as reflexões do curso estão presentes é através da confirmação, proporcionada pelo sentido das reflexões propostas, de um olhar diferenciado quanto à inclusão escolar. O relato a seguir se refere à construção desse olhar:

“Eu acho que, tão específico eu não teria pra dizer, mas eu acho que o que ficou foi um saldo bastante positivo do curso. Eu acho que foi um curso muito importante que ajudou bastante a ter outra visão”. (Professora Maria das Dores)

Nesse sentido, a trajetória da professora Suzana é um pouco mais específica. O fato de não ter voltado às atividades do curso parece ter sido dependente da ausência de movimentos inclusivos da escola. Durante sua participação no curso, a professora construiu um envolvimento pautado pela inserção efetiva na recriação das atividades e em uma leitura sensível dos efeitos daquelas ações para a turma. A sua experiência foi objeto de análise anterior (Baptista e outros, 2000), e denotou a relação entre a ação docente com turmas de alunos “incluídos” e a dimensão de investigação, ocasionada em experiências de formação continuada como suporte ao envolvimento inicial dos docentes neste processo. Após sua participação no curso, embora ainda tenha trabalhado com alunos “incluídos” relatou, na entrevista, que a organização do seu trabalho prescindiu das atividades diferenciadas e reflexões propostas pelo curso. Associou esse desdobramento ao sentido que o curso teve para ela, isto é, de haver sido centrado na discussão da aceitação das diferenças. Entretanto, a visão diferenciada sobre os alunos “incluídos” a acompanhou e, atualmente, retoma seu envolvimento com a construção da inclusão na escola, passando a atuar na Supervisão Escolar a partir deste ano:

“ah, eu sinto assim ó, um vazio, uma ausência, parece que todo esse tempo de lá pra cá, a gente entrou num roldão. Tu acaba sendo professor desta escola que não tem trabalho pensado pra isso [inclusão de alunos com necessidades

educativas especiais]. E eu acho que, como eu disse, fica às vezes na mão dos professores que pensam e que batalham em cima disso; eu me incluo também, junto no grupo de professores que acabou fazendo a mesmice, sem pensar um trabalho diferenciado. Acho, esse ano até fiz um curso bem assim, que até isso fez a gente aceitar o convite de ir pra Supervisão, não adianta a gente ficar culpando a escola, o SOP como um todo, a, a mantenedora, a proposta e as coisas, tem que fazer, né? Então, a gente, por muito... eu me incluo nesse grupo, por muitos momentos, fiquei atribuindo sempre ao outro, culpando ao outro, que é uma coisa bem normal, do ser humano, por aquela falta ou por não buscar alguma coisa, alguma solução alternativa. Então eu me coloco bem neste grupo assim. E agora, essa tentativa de, de lutar e de brigar e de, como eu digo, trabalhar com quem quer e quem tá afim, por isso a gente acredita de escolher assim alguns professores, e ter a consciência de que a gente tem que trabalhar com todos, mesmo aqueles que acham que tem que incluir ou não, né, a gente vai ter que trabalhar com todas as idéias e poder mediar isso, e fazer um bom trabalho, é o que a gente tá se propondo. (Professora Suzana)

A professora deixa clara a sua posição de aceitação da inclusão, mas, questiona a condução do processo inclusivo na escola e na Rede, questiona as mudanças que foram implementadas e, ainda, as mudanças ocasionadas pelas diversas gestões da SMED. Assim, pode-se entender que seu afastamento com a construção de um processo mais sistemático de inclusão escolar parece estar relacionado à sua reflexão sobre as condições institucionais de trabalho, como ilustra o trecho a seguir:

“... a última agora era a questão dos agrupamentos, então mantinha os alunos nas turmas, mas retirava e fazia um agrupamento pra trabalhar com aquelas necessidades. Isso a gente até já tinha feito aqui na escola por conta própria, um grupo de professores de A30, em um momento fez, a Rô até hoje se culpa da gente não ter escrito alguma coisa, não ter registrado, porque... aí vem a proposta da Secretaria como uma novidade entendeu? Vieram nos ensinar a fazer uma coisa que a gente já tinha feito. Foi culpa nossa, nós falhamos. Então... Tudo assim meio modismo, entendeu? Agora pode, agora não pode, agora é, agora não é. Peraí qual é a avaliação? E o que nessa escola deu certo e não deu certo, entendeu?”(Professora Suzana)

A mudança do governo municipal nas últimas eleições parece ser percebida como uma possibilidade de, a partir de então, se envolver mais diretamente com a inclusão escolar. É o que conclui uma colega da professora Suzana, que também

participou do curso e compartilhou da análise segundo a qual a formação oferecida nesta experiência, na sua visão, não ultrapassou a questão da aceitação das diferenças:

“A mágoa minha e da Suzana é essa né, que quando nós estávamos em sala de aula não nos foi permitido isso e agora a gente tá tentando propor aquilo que a gente gostaria que tivessem nos proposto enquanto professor. Que mesmo... a gente aceitou o convite [para ser Supervisora], mas eu gosto mesmo mais é de dar aula, só que eu gostaria de ter esse respaldo por de trás. Só que tá, então a gente vai nesse momento tentar dar esse respaldo, ver se é isso mesmo. Daqui há três anos tomara que a gente possa voltar e que venha alguém pra... ou dar outro tipo de respaldo...ou continuidade... ou porque esse que a gente tá propondo não, não foi o que atendeu. Porque a fórmula não existe né. A cada momento, a cada dia, é um novo dia e tu tem que ter uma... tá sempre fazendo e desfazendo, refazendo... entrar na sala de aula a cada dia é um novo dia, é um entrar diferente”.
(Professora Margareth)

O entendimento por parte dessas participantes de que o curso não ultrapassou a questão da aceitação das diferenças parece relacionado à visão instrumental sobre os processos formativos e a concepção de educação inclusiva, conforme dito anteriormente. Além disso, também situam a possível existência de lacunas nos processos internos à escola que desfavorecem uma ação pedagógica diferenciada e, por motivos diversos, tais lacunas parecem traduzir-se em questões vinculadas à formação do professor, aos recursos de que efetivamente dispõem para diferenciar a prática.

Na oportunidade em que houve a elaboração do trabalho acadêmico em torno da experiência da professora Suzana, a equipe da Universidade concluiu que os entendimentos da professora expressavam seu envolvimento com as questões relativas à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Entretanto, em sua trajetória posterior ao curso existiu esse tempo durante o qual não se envolveu efetivamente com tais questões. Alguns dos motivos parecem evidentemente ligados às suas resistências frente aos modos de gestão na escola e na RME. A identificação e a consideração desse tipo de análise parece relevante para a reorientação da gestão dos processos inclusivos nas escolas e nas Redes de Ensino.

A respeito das questões que envolvem a formação de professores, Cortesão (1991) afirma que:

A verdade é que, pelo seu caráter, pela sua capacidade de multiplicação de efeitos no espaço e no tempo a formação adquire a virtualidade de ser um ponto crítico no sistema educativo.(...) Adquire, ainda, uma faceta (...) decorrente do facto de a formação se situar bem no interior do complexo processo educativo, ele próprio com as suas características sobejamente conhecidas de não neutralidade. (Cortesão, 1991:94)

Em linhas gerais, pode-se concluir que os efeitos da *formação interativa individualizada* são delineados pelas características contextuais de cada escola à qual os participantes estavam vinculados, assim como às características pessoais de cada um, que podem ser compreendidas no conjunto da sua trajetória profissional e, ainda, na articulação entre esses dois planos, de acordo com o envolvimento construído pelos profissionais nestes contextos.

As ações de investigação do cotidiano proporcionadas por esta formação dependiam, em grande parte, da capacidade de “autogestão” e da disponibilidade pessoal dos docentes. São diversos os níveis em que os participantes as desenvolveram, como as análises procuraram explicitar, compreendo-as no quadro das condições institucionais da RME.

É inevitável entrar em concordância com Canário quando este afirma que é necessário que **não** haja correspondência linear entre as formações e os seus efeitos:

Se a teoria for encarada como um pré-requisito que precede cronologicamente a prática, e a determina por um processo dedutivo, legitima-se a distinção e a hierarquia entre o investigador e o “prático” e institui-se uma clara dicotomia entre os lugares e os tempos de produção teórica e os lugares e os tempos da sua aplicação. Esta dicotomia desfavorece objetivamente o processo de transferência. (Canário, 1991:85)

Nesse sentido, a descontinuidade entre os processos formativos e a transposição para a prática pedagógica surge como um elemento importante dos movimentos instituintes da mudança na ação pedagógica. Para além da apropriação das análises e das reflexões proporcionadas nas experiências formativas, a articulação entre estas e as práticas será sempre um processo vinculado ao posicionamento do docente no momento futuro, de acordo com a sua avaliação das condições de contorno presentes. Esta fragmentação no espaço e no tempo, como constituinte da ação pedagógica em relação aos percursos formativos, auxilia o melhor entendimento sobre a existência dos dois

“pólos” identificados nas análises da experiência com a *formação interativa individualizada*. Em experiências próprias, pode-se perceber que a origem das atividades que parecem articuladas a uma determinada situação posterior nem sempre é recordada, apesar de seu sentido ser claro e plenamente justificado para cada indivíduo envolvido nesse processo.

Este entendimento reafirma a orientação não diretiva da *formação interativa individualizada*, sendo necessário reconhecer, ao mesmo tempo, que esta também é a medida dos seus limites, definidos pela apropriação que dela fizeram os participantes, para a colaboração com as mudanças na prática pedagógica com turmas de alunos “incluídos” da RME de Porto Alegre.

7. Considerações Finais

No âmbito da temática que articulou a análise da ação docente, da formação continuada e da inclusão escolar, esse estudo propôs uma leitura de aspectos que vêm constituindo os processos da implementação de ações de educação inclusiva na RME de Porto Alegre; e tornou tal leitura uma referência na investigação dos efeitos de uma experiência de formação continuada - pautada pela metodologia da *formação interativa individualizada*.

Os princípios teórico-metodológicos guiaram a investigação no sentido de considerar a *implicação* dos sujeitos, incluindo-se a pesquisadora; a valorização do *processo* em detrimento dos resultados; a busca de compreensão dos *significados* atribuídos pelos sujeitos envolvidos; e a processualidade constituída por *continuidades, descontinuidades e/ou rupturas*, nas influências mútuas entre as várias dimensões da prática educativa, o processo contínuo de fazer-se docente e a inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais.

O percurso das análises partiu de uma descrição da trajetória da pesquisa, seguida de uma caracterização dos referenciais teórico-metodológicos: o pensamento sistêmico e sua relação com a educação, a pedagogia institucional e a formação continuada de professores. As conexões entre estes campos teóricos colocaram em relevo a perspectiva transdisciplinar e valorizaram o aspecto associado à *inovação* em dois âmbitos prioritários: o da ação criadora por parte dos sujeitos em processos formativos; e aquele da pluralidade temática voltada para a compreensão das relações que constituem a complexidade dos fenômenos ligados à prática pedagógica e às políticas públicas educacionais em um contexto de educação inclusiva.

Na seqüência, houve a descrição do objeto da investigação, a *formação interativa individualizada*, como ponto inicial de articulação com a caracterização das relações entre educação, educação especial, educação inclusiva e a formação continuada na RME de Porto Alegre. Nestas análises foram caracterizadas as ambigüidades que constituem as conexões entre os aspectos apontados, as quais delinearão o espaço de inserção do objeto desta investigação, e deram suporte para a análise das suas especificidades como dispositivo de formação continuada.

Procurando dar uma maior visibilidade às análises, foram pontuadas as ações dos docentes com alunos incluídos, articulando-as às diversas configurações da

educação inclusiva na RME de Porto Alegre, e às especificidades da *formação interativa individualizada* como dispositivo de formação continuada.

Essa trajetória deu suporte à investigação das questões da pesquisa e permitiu a identificação das considerações a seguir explicitadas.

A dimensão de *continuum* existente entre formação continuada e ação docente foi compreendida como um processo constituído por continuidades, descontinuidades e/ou rupturas, entre: a ação dos gestores, principalmente ligada à oferta de formação, acompanhamento e análise dos efeitos; e a ação dos docentes, envolvendo aspectos ligados ao desenvolvimento da vida profissional. É, também, um processo vinculado às características institucionais da RME, definidas pelas ações dos gestores (iniciativas organizacionais) e pelos posicionamentos convergentes e/ou divergentes dos professores em relação a estas.

Entre as principais ações que constituem as continuidades, que também representam a ênfase e a amplitude atribuídas à formação continuada na RME, estão: os espaços permanentes para discussões político-pedagógicas com os profissionais vinculados às escolas (acompanhamento cotidiano, ações por áreas, por temas, etc.); os espaços de formação e qualificação (períodos e/ou horários para planejamento e a formação contínua dos segmentos para que se atualizem diante das mudanças curriculares propostas pela escola); a reafirmação da valorização profissional aos docentes no Plano Municipal de Educação (ações voltadas à formação inicial, continuada, e à profissionalização, carreira, salário e condições de trabalho); e a participação dos profissionais nesses espaços.

Em relação às características que constituem as descontinuidades e as rupturas, este estudo identificou, como principais aspectos, aqueles ligados às *ambigüidades* que se constituem nas ações dos profissionais (gestores e docentes).

Inicialmente, apresentam-se aquelas ações relativas à construção das “pontes” entre a educação especial e a educação inclusiva, em termos de: ressignificação do papel da educação especial na medida do desenvolvimento de ações inclusivas que permitam a ressignificação do papel das escolas comuns (ambigüidades relativas à existência de diferentes níveis de envolvimento dos professores da RME com as ações de educação inclusiva e os diferentes sentidos da inclusão para os sujeitos).

Em relação às anteriormente descritas, estão aquelas ações relativas à construção da gestão da educação inclusiva nas escolas comuns, em termos de: novas habilidades e

ritmos para buscar elementos de análise no cotidiano da escola; questões perpassadas pelas idéias de autonomia da escola, autonomia didática, identidade profissional do professor, papel que a educação e a escola têm para os sujeitos envolvidos e, capacidade de trabalhar em grupo (ambigüidades relativas à manutenção das concepções de educação e de aprendizagem incompatíveis com os propósitos da educação inclusiva e ao questionamento de alguns modos de gestão vigentes).

Assim, as relações existentes entre as propostas de formação e a ação docente, considerando-se as políticas de inclusão da RME, também contemplam elementos aleatórios, a partir da suposição da impossibilidade de um controle absoluto, e se configuram em um grande desafio para os envolvidos. Tanto para os gestores, no sentido de buscarem alternativas que propiciem a construção da processualidade no desenvolvimento das propostas, quanto para os docentes, no sentido de encontrarem formas de ultrapassar os obstáculos na prática pedagógica.

No que se refere à prática pedagógica, este desafio pode estar associado às análises desenvolvidas por Michels (2004), segundo as quais, tal situação estaria vinculada ao modelo médico-pedagógico ainda vigente nos cursos de formação inicial de professores especializados, os quais ainda têm sido pautados pela ambigüidade entre educação e educação especial, e que incidem no trabalho do professor não especializado de modo limitador:

Compreendo que somente quando tornarmos explícitas essas marcas da formação é que poderemos contribuir para a mudança, na medida em que explicitarmos as contradições e os conflitos que a perpassam e que não necessariamente são conscientes de seus agentes. (Michels, 2004:158)

Além disso, este estudo permite considerar que o referido desafio também estaria vinculado à necessidade de ampliação no desenvolvimento da investigação da própria prática por parte dos docentes, o que exigiria algumas mudanças institucionais a serem ocasionadas por parte do grupo de profissionais: gestores (da RME e das escolas) e docentes.

No presente estudo ainda foram discutidos os significados, diversificados e instáveis, que a ação pedagógica com turmas com alunos “incluídos” assume para os professores. Estes foram explicitados no plano das interações, sendo identificados

diversos sentimentos que participam na constituição das ações dos docentes: assumir o desafio; hesitação; negação; e aparente incongruência ou esvaziamento. Assim, um mesmo docente pode assumir o desafio em relação a alguns alunos, mas também se negar a continuar em uma relação pedagógica que exija condições e habilidades que ele considera não dispor naquele momento.

Estes significados surgiram, na análise, vinculados aos obstáculos para o desenvolvimento curricular, em um contexto que procura respeitar os tempos e as experiências de vida dos educandos através da organização curricular por ciclos de formação. De acordo com Arroyo (2004:12-13), esta organização é um diferencial que, de início, facilita a vinculação na relação pedagógica que inicia em territórios reconhecidos e reconhecíveis. Mas que, no trabalho com alunos “incluídos”, necessitam ser ressignificados e recriados, confrontando-se, conforme “o caso”, com o entendimento que o docente tem de educação inclusiva e com a avaliação do docente sobre as condições de trabalho disponíveis.

Pooli e Costa (2004) analisam a distância entre as políticas e princípios filosóficos elaborados, e a realidade cotidiana e objetiva nas escolas. Para os autores, essa dificuldade se intensifica quando chega ao ponto representado pelo atravessamento que a ação dos professores opera, pois, estes se posicionam de diversas formas em relação às propostas. Nas análises do presente estudo, evidenciou-se como necessária a não suposição de linearidade entre a elaboração e o desenvolvimento das propostas.

Entre os elementos que evidenciam tal necessidade estão: a compreensão de que os docentes continuam atuando pautados por uma concepção de “educação eficiente”, que “deve” conduzir o “aluno ideal” a um aprendizado igualmente idealizado; as reflexões associadas à possibilidade de certificação diferenciada e as discussões proporcionadas nos espaços de formação continuada que parecem ter contribuído, em alguma medida, para o desenvolvimento da ressignificação da escola, da educação e da identidade profissional do professor. Mas, esse processo de ressignificação é constituído por descontinuidades, lacunas, rupturas. A diversidade de sentimentos e de necessidades experienciados pelos docentes opera uma recursividade que participa na constituição da não concretização das proposições, tal como foram idealizadas.

Foi explicitada, também, a necessidade de que a continuidade da formação deve ser sempre mantida em *continuum*, pois as ambigüidades vividas na prática permitem

habilidades para umas áreas de ação e não necessariamente para outras; os problemas mudam, a situação se complexifica e exige uma atualização das condições de implicar-se com tais demandas. Haja vista que o nível de análise necessário para compreender essa “falta” só foi percebido depois de decorrido algum tempo para alguns participantes da *formação interativa individualizada*, quando começaram a envolver-se mais efetivamente com a construção de processos inclusivos em suas escolas.

A análise das especificidades da *formação interativa individualizada* situou-se no âmbito da consideração das características (singularidades) de formação em serviço que tendem a favorecer a ação docente em um contexto de educação inclusiva. Dessa maneira, a proposta tornou-se uma experiência de formação e uma oportunidade de investigação. Com base nas falas dos entrevistados, as análises evidenciaram que os seus objetivos iniciais vêm sendo desenvolvidos e ampliados com o passar do tempo (colaboração Universidade/Secretaria; redução de dificuldades e qualificação dos professores para o atendimento às diferenças; e investigação de possibilidades de desenvolvimento futuro de mecanismos de apoio às classes e aos docentes). Este processo parece estar vinculado ao movimento de busca de superação das ambigüidades referidas anteriormente.

Alguns aspectos relevantes podem ser destacados, no que se refere à dimensão de investigação que a *formação interativa individualizada* proporcionou.

A modalidade semi-presencial oportunizou aos docentes o desenvolvimento de uma postura participativa; e a emergência de uma percepção qualitativamente diferenciada em relação aos objetivos mais amplos da educação inclusiva para os envolvidos, no que se refere ao plano das interações sociais e à investigação das aprendizagens possíveis para os alunos incluídos. As articulações teóricas entre o pensamento sistêmico e a pedagogia institucional, elaboradas no presente estudo, contribuíram com o entendimento deste processo, pois direcionaram as análises no sentido de considerar a contextualização dos processos formativos, ampliando os focos de análise e a complexidade das compreensões.

A *formação interativa individualizada* é uma proposta de formação voltada para a educabilidade, a mutabilidade dos sujeitos, de modo articulado com seu contexto de trabalho, contrapondo-se aos modelos pautados pela idéia de déficit na formação do professor (Esteves, 1991). Os principais pontos de sustentação da organização desta perspectiva são aqueles que se configuram pela articulação entre a pedagogia

institucional (autogestão, organização dos mediadores e circulação da palavra) e o pensamento sistêmico (valorização da complexidade das condições institucionais, ampliação da conscientização sobre os processos instituídos e instituintes e implicação dos sujeitos). A articulação destes planos associados à análise da inserção do sujeito aproxima os movimentos de mudanças ativados pela *formação interativa individualizada* da condição descrita por Alarcão (1996) que caracteriza a escola como uma instituição aprendente, isto é, como um conjunto de relações e ações mobilizadas por sujeitos que “se pensam” e avaliam os efeitos de suas práticas profissionais. Entretanto, entrou em choque com a expectativa instrumentalizadora, ilusória, segundo a pedagogia institucional (Soares, 2004), que alguns dos participantes tinham a respeito de como organizar os conteúdos para garantir a “aprendizagem eficiente” aos alunos “incluídos”.

No plano da experiência pessoal, a formação continuada proporcionada tornou-se um espaço que permitiu aos docentes uma sistematização das próprias reflexões, além de ativar um processo de criação de oportunidades para ampliar o próprio trabalho e as relações de colaboração com os colegas. Também contribuiu com a possibilidade de o professor desenvolver a capacidade de fazer proposições dirigidas à mudança das condições cotidianas de trabalho, na sua função e na articulação entre esta e as demais, isto é, proporcionou um fortalecimento da sua implicação nos processos de mudanças.

Nesse sentido, a experiência singular de cada docente explicitou alguns processos através dos quais ocorre sua aprendizagem: identificação entre a visão do professor e a da proposta de formação; reelaboração colaborativa das análises dos professores; ampliação dessas análises em processos reflexivos. Estes processos estão de acordo com aqueles apontados por Tardif (2000), ao falar da epistemologia da prática do professor:

Os saberes profissionais são os saberes da ação ou ainda, usando uma expressão que preferimos, saberes do trabalho, saberes no trabalho: *working knowledge* (...). Essa hipótese é forte, na medida em que não diz somente que os saberes profissionais se referem ao trabalho como uma teoria se refere a um objeto ou a uma prática, mas vai mais longe, dizendo que os saberes profissionais são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores. O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos. **Esse enfoque considera**

que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas “co-pertencem” a uma situação de trabalho na qual “co-evoluem” e se transformam.”(Tardif, 2000:11, grifos meus)

A formação proporcionada tornou-se um meio de desenvolvimento e/ou de fortalecimento das perspectivas pessoais quanto à educação inclusiva, proporcionando a análise de elementos obstaculizadores do processo, ligados à organização curricular e ao trabalho coletivo nas escolas.

Assim, a suposição de que a formação continuada se constitua como “redentora” em relação ao afastamento das impossibilidades da prática em um contexto de educação inclusiva deve ser questionada. Torna-se relevante ressaltar o papel da formação continuada como *um dos aspectos* no processo que procura ampliar a visibilidade sobre as contradições nas ações dos sujeitos e nos movimentos instituintes das mudanças ocasionadas pela educação inclusiva, para fazer frente às necessidades enfrentadas no cotidiano que entrelaça os diversos setores e sujeitos institucionais.

Em face a essas considerações, surge como possibilidade de continuidade desse estudo a contribuição com a sistematização de temas que podem auxiliar na construção de uma processualidade, na gestão e na ação pedagógica, para a implementação das ações de educação inclusiva.

Referências

ALARCÃO, M.I. (org.) **Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

AMARAL, Lígia A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas e sua superação. In: AQUINO, Júlio (org.) **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, Summus, 1998.

ANDRADE, Simone G. **Apontamentos iniciais para a discussão sobre novas práticas em psicologia e educação**. Monografia (Especialização em Psicologia Clínico-Social) -Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1998.

_____. **Ações Colaborativas na Escola-(re)interfaceando educação e psicologia**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2000.

_____. **Ação docente, formação continuada e inclusão**. Proposta (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004a.

_____. Pensamento sistêmico e docência no contexto da educação inclusiva. In: BAPTISTA, C.R. **Mediação pedagógica em perspectiva: fragmentos de um conceito nas abordagens institucional, sócio-histórica e sistêmica**. Mesa Redonda apresentada na V ANPED Sul, Anais..., Curitiba: Editora da PUC, 2004b.

ANDRADE, S.G.; BAPTISTA, C.R.; HAMMERMÜLLER, D.O. **Relações entre a prática docente e a investigação na educação inclusiva**. Trabalho apresentado no III Congresso Multidisciplinar de Educação Especial. Anais...Londrina: EDUEL, 2002.

ARROYO, M. Prefácio. In: MOLL, J. e cols. **Ciclos na Escola, Tempos na Vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

AZEVEDO, J.C. **Projetos Político-pedagógicos e Educação Fundamental**. In: Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2000.

BAPTISTA, C.R. **A Integração dos Alunos Portadores de Deficiências e o Atual Contexto Italiano: pressupostos e implicações**. In: Anais do Seminário Brasileiro de Pesquisa em Educação Especial, Niterói, 5, 1996.

BAPTISTA, C.R. ANDRADE, S.G. & MULLER, L.I. **Diferenças na Escola e Possibilidades Educativas**. Caderno Didático. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre-SMED/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

_____. **As diferenças vão à escola... Interatividade, individualização e a formação de professores.** In: Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2000.

BAPTISTA, C.R. (et. alii.). **Diferenças na escola: identidade e individualização.** In: Anais do III Simpósio de Pesquisa Em educação da Região Sul, Porto Alegre, 2000.

BAPTISTA, C.R. As políticas públicas de educação especial no RS. In. BUENO, J.G. & FERREIRA, J.R. (orgs.). **A políticas Públicas de Educação Especial.** Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas, 2003.

BAPTISTA, C.R. Inclusão Escolar, Imagens e Projetos: o que aprendemos com as pesquisas. Seminário Temático. In: BARBOSA, R.L.L. (org.). **Trajetórias e Perspectivas da Formação de Educadores.** São Paulo: Editora UNESP, 2004a.

_____. Ciclos de formação, educação especial e inclusão. Frágeis conexões? In: MOLL, J. e cols. **Ciclos na Escola, Tempos na Vida: criando possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2004b.

BAPTISTA, C.R. e DORNELES, B.V. Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: uma análise do município de Porto Alegre. In: PRIETO, R.G. (coord.). **Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões.** Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2004.

BARROS, Regina D.B. de. **Dispositivos em ação: o grupo.** Palestra, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1995.

BATESON, G. **Mente e Natureza. A Unidade Necessária.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BECKER, M.L.R. Recomeços e aprendizagens – reflexões sobre a formação docente nas escolas municipais de Porto Alegre. In: MOLL, J. e cols. **Ciclos na Escola, Tempos na Vida: criando possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

BENEVIDES, R.B. e PASSOS, E. Complexidade, transdisciplinaridade e produção de subjetividade. In: FONSECA, T.M.G & KIRST, P.G. **Cartografias e Devires: a construção do presente.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

BERTALANFFY, L.V. **Teoria Geral dos Sistemas.** Petrópolis: Vozes, 1973.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto, 1994.

BUENO, J.G. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial,** Piracicaba: UNIMEP, vol.3, nº 5,1999.

BUENO, J.G. & FERREIRA, J.R. **A Políticas Públicas de Educação Especial.** Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas, 2003.

BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES, Número 9.394, Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Câmara de Educação Básica. Resolução 02-*Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.* Brasília, DF, 1999.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Conselho Nacional de Educação-Comissão Plena. *Projeto de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.* Brasília, DF, 2004.

BRIZOLLA, F. **Educação Especial no rio Grande do Sul: análise de um recorte no campo das políticas públicas.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Porto Alegre: UFRGS, 2000.

CANÁRIO, R. Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa. In: **Inovação. Revista do Instituto de Inovação Educacional.** Vol. 4, nº 1, Porto, 1991.

CAPRA, F. **Sabedoria incomum: conversas com pessoas notáveis.** São Paulo: Cultrix, 1995.

CARR, W. & KEMMIS, S. **Becoming Critical: education, knowledge and action research.** Brighthon, UK Press, 1986.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Conferência de abertura da 26ª Reunião Anual da Anped. In: Anais... Poços de Caldas, 2003.

CORTESÃO, L. Formação: algumas expectativas e limites. In: **Inovação. Revista do Instituto de Inovação Educacional.** Vol. 4, nº 1, porto, 1991.

DELIZOICOV, D. N. & ANGOTTI, J. A. P. **Metodologia do Ensino de Ciências.** São Paulo: Cortez, 1990.

EIZIRIK, M.F. **Educação e Escola: a aventura institucional.** Porto Alegre: AGE, 2001.

ESTEVES, M. Alguns contributos para a discussão sobre a formação contínua de professores. In: **Inovação. Revista do Instituto de Inovação Educacional.** Vol. 4, nº 1, Porto, 1991.

FICHNER, B. Um Diálogo Entre Vygotsky e Bateson. **Revista Educação em Foco.** Juiz de Fora, Vol.3, nº 2, 1998.

FORQUÍN, J.C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREINET, C. **Para Uma Escola do Povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular.** (2 ed.) São Paulo: Martins Fontes, 2001

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Revista Educação e Sociedade**, ano XX, nº 68, 1999.

FORUMDIR. *Minuta de Proposta de Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia*. São Paulo, 2003.

GIROUX, H.A. **Los profesores como intelectuales.** Barcelona: Paidós, 1990.

GLASERSFELD, E.von. *Introducción al constructivismo radical.* In: WATZLAWICK, P. (et.alii.). **La Realidad Inventada- como sabemos lo que creemos saber?** (4 ed.) Barcelona: GEDISA Editorial, 1998.

GONÇALVES, J.A. e SIMÕES, C.M. O desenvolvimento do professor numa perspectiva de formação permanente. In: **Inovação. Revista do Instituto de Inovação Educacional.** Vol. 4, nº 1, Porto,1991.

GRABAUSKA, Claiton J. **Investigação-ação na formação dos profissionais da educação: redimensionando as atividades curriculares de Ciências Naturais no curso de Pedagogia.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1999.

GUTIERREZ, F. e PRIETO, D. **A mediação pedagógica. A educação à distância alternativa.** Campinas, Papirus, 1994.

JESUS, D.M. de. **Educação Inclusiva: uma proposta construída na/pela prática.** In: Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES, Vol.8, nº 15, Vitória: UFES, 2002.

LAPASSADE, G. **Autogestión Pedagógica. Un sistema en el qual los educandos deciden en qué consiste su formación y la dirigen.** (2 ed.) Barcelona: Gedisa, 1986.

LÓPEZ MELERO, Miguel; MATURANA, H.; PÉREZ GÓMEZ, A.; et. al. **Conversando com Maturana de Educación.** Málaga/Espanha: Ediciones Aljibe, 2003.

LOURAU, R. La autogestión instituída. In: LAPASSADE, G. **Autogestión Pedagógica. Un sistema en el qual los educandos deciden en qué consiste su formación y la dirigen.** (2 ed.) Barcelona: Gedisa, 1986.

_____. **A Análise Institucional.** (2ed.) Petrópolis: Vozes, 1996.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAGRO, C. & VAZ, N. Transcrição da aula de encerramento do curso Biologia do Conhecer. Universidade do Chile, 1990. Disponível em <http://somaie.vilabol.uol.com.br/maturana2.html> visitado em 24/05/2005.

- MANGHI, Sergio. *In forma di metalogo – ecologia della mente e ricerca sociale*. In: _____. (org.) *Atraverso Bateson Ecologia della mente e relazione sociale*. Milano/Italia: Edizioni Anabasi Spa, 1994.
- MASELLI, M. & DI PASQUALE, G. *Gli strumenti per l'individuazione dell'apprendimento: l'aiuto reciproco*, Bologna, IRPA - Università degli Studi di Bologna, 1992.
- MASINI, E. **Ação da Psicologia na Escola**. (2 ed.) São Paulo: Editora Moraes, 1981.
- MATURANA, H.. **A Ontologia da Realidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999a.
- MATURANA, H.R. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999b.
- MATURANA, H & REZEPKA, S. N. **Formação Humana e Capacitação**. Petrópolis:Vozes, 2000.
- MATURANA, H.R. e VARELA, F. **De Máquinas e Seres Vivos: autopoíese, a organização do vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- _____. **A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MATURANA, H.R. **Presentación**. Disponível em <http://www.uchile.cl/facultades/ciencias/1.htm> visitado em 31/03/2005
- MEIRIEU, Philippe. **Aprender... Sim, mas como?** (7ed.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MICHELS, M.H. **A Formação de Professores de Educação Especial na UFSC (1998-2001): ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico**. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.
- MORIN, Edgar. **O Método II. A Vida da Vida**. (3 ed.) Lisboa: Europa-América: 1999.
- _____. **O Método III. O Conhecimento do Conhecimento/1**. (2 ed.) Portugal: Publicações Europa-América LTDA, 1996.
- _____. **Introducción al Pensamiento Complejo**. (3 ed.) Barcelona: Editorial Gedisa, 1997.

_____. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** (5 ed.) São Paulo: Cortez; Brasília, DF:UNESCO, 2002.

_____. **A Cabeça Bem Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** (8 ed.) Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NICOLESCU, B. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, B. (et. alii.) **Educação e Transdisciplinaridade.** Brasília: Edições UNESCO Brasil, 2000.

NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. In: **Inovação. Revista do Instituto de Inovação Educacional.** Vol. 4, nº 1, 1991.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia.** (18 ed.) Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

PISTÓIA, L.H. **Documentos dos Arquivos Pessoais. Síntese de Reuniões de Trabalho da Assessora da Regional Centro/Norte.** Realizada por Lenize Henz Pistóia, no período 2002-2004.

POOLI, J.P. e COSTA, M.R. da. Os ciclos de formação no contexto da democracia política – o discurso pedagógico no cotidiano escolar. In: MOLL, J. e cols. **Ciclos na Escola, Tempos na Vida: criando possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRYGOGINE, I. O Fim da Ciência? In: SCHNITMAN, Dora F. (org.) **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SANTOS JÚNIOR, F. D. A Escola Cidadã e a Educação Especial. In: **Cadernos Pedagógicos,** Porto Alegre, nº 20, 2000.

_____. **As Políticas de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: 1989-2000.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Porto Alegre: UFRGS, 2002.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Estrutura Curricular.** Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1994.

_____. **Ciclos de formação – Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã.** (3 ed.) Cadernos Pedagógicos nº 9, Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2003

_____. **Proposta Pedagógica da Educação Infantil.** (3 ed.) Cadernos Pedagógicos nº 15, Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2002.

_____. **Plano Municipal de Educação.** Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, dezembro de 2004. Disponível em www.portoalegre.rs.gov.br/smed visitado em 03/03/2005.

SCHNITMAN, Dora F.(org.) **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SCHÖN, D.A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

_____. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, M.C.S. Pedagogia Institucional, mediação e educação inclusiva. In: BAPTISTA, C.R. **Mediação pedagógica em perspectiva: fragmentos de um conceito nas abordagens institucional, sócio-histórica e sistêmica**. Mesa Redonda apresentada na V ANPEd Sul, Anais..., Curitiba: Editora da PUC, 2004.

SOUZA, F.R. de. **O Lugar das Diferenças e a Configuração dos Espaços Escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Porto Alegre: UFRGS, 2004.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 13, São Paulo: ANPEd, 2000.

TEIXEIRA, C.O. e BASSETTI, S.C.S. A estrutura e organização curricular das escolas especiais. In: **Cadernos Pedagógicos**, nº 20, Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2000.

TITTON, M.B.P. Os cenários políticos e pedagógicos de inovações político-pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. In: MOLL, J. e cols. **Ciclos na Escola, Tempos na Vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VASQUEZ, A. & OURY, F. *Vers une Pédagogie Institutionnelle*. Paris: Ed. Maspero, 1967.

_____. **Da Classe Cooperativa à Pedagogia Institucional**. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1977. Vols. I, II, III, IV, V.

VIEGAS, L.T. **Educação Especial no RS: uma análise das demandas de atendimento e das políticas educacionais no período de 1998-2002**. Proposta (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Porto Alegre: UFRGS, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAINER, I.S. e SANTOS JÚNIOR, F.D. Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. In: **Cadernos Pedagógicos**, nº 12, Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1998.

WATZLAWICK, P. (et.alii.). *La Realidad Inventada- como sabemos lo que creemos saber?* (4 ed.) Barcelona: GEDISA Editorial, 1998.

ANEXOS

Anexo I - Roteiros de Entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 LINHA DE PESQUISA: Processos de Participação e Exclusão em Educação Especial
 Equipe:
 Acadêmica/Nível Doutorado: Simone Girardi Andrade
 Orientador: Claudio Roberto Baptista
 Bolsista IC: Gisele Susan Giacomin

Pesquisa:
 “Ação docente, formação continuada e inclusão escolar”

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - Docentes

Nome do entrevistado: _____

Escola: _____

Data: _____ Duração: _____

Autoriza a divulgação de seu nome? _____ E o da escola? _____

- 1) Relato das suas lembranças relativas ao curso “Diferenças na escola e possibilidades educativas”.
- 2) Como se sentiu participando de um curso como este (estrutura e atividades, metodologia semi-presencial, etc)?
- 3) Relato sobre como vem sendo a sua trajetória (situações, mudanças, ações pedagógicas que queira destacar, etc) na escola após o curso.
- 4) Participou de outros Cursos oferecidos pela SMED ou outra instituição? Destacaria algum(ns) por algum motivo? Qual(is)?
- 5) Relato sobre suas idéias a respeito de inclusão elaboradas neste tempo; o que pensa hoje a respeito.
- 6) Descrever as formas e espaços existentes na escola (reuniões, periodicidade, etc) para compartilhar suas idéias e aprendizagens pedagógicas com os colegas.
- 7) Como “lida” com o lugar que ocupa nesta escola (situação no grupo, obrigações da função, possibilidades de efetivar seus planos, etc)?
- 8) Relato sobre como tem sido o contato (seu ou da escola) com as Assessorias da SMED: qual(is) Assessoria(s) tem contato; como funcionam as solicitações; que auxílios efetivos obtém, etc.?
- 9) Como avalia a dinâmica da escola com relação à inclusão escolar?
- 10) Relato sobre possível existência de obstáculos para seus objetivos como docente, se existirem.
- 11) Relato aberto com base na releitura do material que produziu como participante do curso.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 LINHA DE PESQUISA: Processos de Participação e Exclusão em Educação Especial

Equipe:

Acadêmica/Nível Doutorado: Simone Girardi Andrade

Orientador: Claudio Roberto Baptista

Bolsista IC: Gisele Susan Giacomini

Pesquisa:

“Ação docente, formação continuada e inclusão escolar”

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - Coordenadores

Nome do entrevistado: _____

Setor: _____

Data: _____ Duração: _____

Autoriza a divulgação de seu nome? _____ E o da escola? _____

- 1- Relato sobre sua trajetória até a função de coordenação do Nível de Educação Especial.
- 2- Relato sobre as especificidades da função e a estrutura do Nível de Educação Especial.
- 3- Analisando os processos históricos da educação especial e da educação inclusiva na RME/Porto Alegre, que destaques faria para caracterizá-las?
- 4- Vê particularidades nas gestões ao longo deste histórico?
- 5- Como entendia(m) a formação continuada?
- 6- Quais as diretrizes para as decisões sobre formação continuada?
- 7- Relato sobre as formas de gestão da formação continuada.
- 8- Recorrendo à “memória” das pessoas para além dos documentos, quais cursos lembra de haverem sido oferecidos?
- 9- Se e como se construiu a avaliação da relação entre oferta e resultados de formação continuada?
- 10- Relato sobre as diretrizes para a gestão das Assessorias, inclusive a psicológica, nas escolas. É possível falar em orientações/possibilidades teóricas para a Assessoria psicológica nas escolas especiais?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: Processos de Participação e Exclusão em Educação Especial

Equipe:

Acadêmica/Nível Doutorado: Simone Girardi Andrade

Orientador: Claudio Roberto Baptista

Bolsista IC: Gisele Susan Giacomin

Pesquisa:

“Ação docente, formação continuada e inclusão escolar”

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - Assessora

Nome do entrevistado: _____

Setor: _____

Data: _____ Duração: _____

Autoriza a divulgação de seu nome? _____ E o da escola? _____

- 1) Relato sobre a sua trajetória até esta função.
- 2) Relato sobre a organização do trabalho desenvolvido pela Assessoria do Nível de Educação Especial.
- 3) Relato sobre as diretrizes pedagógicas para a intervenção da Assessoria.
- 4) Relato sobre as diretrizes políticas para a Assessoria desenvolver proposições relativas à educação inclusiva na RME.
- 5) Descrição da intervenção/procedimento do Assessor junto aos professores da RME.
- 6) A Assessoria considera sua intervenção no plano da formação continuada?
- 7) Relato sobre programas de formação continuada voltada para Assessoria.

*Anexo II - Apresentação dos Entrevistados*⁵⁷

A seguir, estão apresentados os entrevistados. Inicialmente são apresentados os professores que participaram da *formação interativa individualizada* e, na seqüência, os gestores e a assessora ligados ao Nível de Educação Especial da SMED.

A apresentação dos professores foi organizada por ano de realização do curso, e por meio de uma sucinta descrição de sua trajetória profissional, de alguns destaques relativos à sua experiência na *formação interativa individualizada* e dos motivos que definiram sua escolha para ser entrevistado atualmente, de acordo com os objetivos da presente investigação.

Os quatro últimos profissionais apresentados são os professores que ocuparam cargos de Gestão e Assessoria no Nível de Educação Especial na SMED/Porto Alegre. Portanto, a partir desse tipo de responsabilidade, esperava-se que os mesmos fossem informantes-chave para o atendimento de objetivos propostos.

c.1) Os Docentes Entrevistados:
--

Curso realizado em 1999 – fase I

I - A professora Vanessa, com formação nas áreas de Pedagogia (1988) e Redefinição do Currículo nas Séries Iniciais (1992), atuava como Supervisora Escolar na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Loureiro da Silva, à época de sua inscrição no curso *Diferenças na escola e possibilidades educativas*. Entre os elementos motivadores para sua participação, relatou expectativas ligadas à sua necessidade de trocas com os colegas e à busca de conhecimentos para que o Serviço de Orientação Pedagógica pudesse auxiliar os demais professores. Na entrevista, informou estar atuando em classes de ano-ciclo nas áreas de matemática e ciências (vespertino), em berçário (matutino) e como coordenadora do SEJA (noturno), perfazendo uma carga horária de 50h/semanais. Em seu relatório de atividades no curso, observamos que, apesar de não haver desenvolvido atividades com alunos (uma das propostas no curso), a professora construiu uma reflexão que se destacava pela análise de mecanismos

⁵⁷ Esta sessão complementa aquela intitulada “c) Realização das entrevistas”, constante no capítulo referente à Trajetória da Pesquisa. O período de realização das entrevistas foi de 09/11/2004 a

processuais pertinentes à gestão da inclusão na escola. Sua reflexão envolvia elementos como: criar oportunidades de planejamento e reflexão da prática educativa direcionada à educação inclusiva; preocupação em manter registros de avaliação e de atividades com os alunos, facilitando ao professor situar-se em análises após suas intervenções; avaliação quanto à ausência de um “*movimento de integração*” (sic) dos alunos diferentes, junto à comunidade escolar; e, ainda, sua avaliação quanto à necessidade de ser viabilizada uma continuidade do trabalho feito com os alunos, de um ano-ciclo para o próximo. Suas pontuações demonstraram uma visão processual crítica e marcaram sua disposição pessoal como agente construtor no grupo de profissionais, destacando sua inserção como supervisora educacional no grupo.

II - A professora Suzana, com formação nas áreas de Biologia (1988) e Supervisão Escolar, estava atuando na área de ciências com turma de progressão e de ano-ciclo, ambas no I ciclo da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Loureiro da Silva. Inscreveu-se no curso por começar a trabalhar com dois alunos que anteriormente freqüentavam a classe especial, fechada naquele ano. Buscava subsídios, pois ainda não havia trabalhado com alunos com necessidades educativas especiais. Na entrevista, informou que no ano seguinte assumiria a Supervisão Escolar, juntamente com sua colega, professora Margareth, apresentada logo a seguir. Entre os elementos que podemos destacar em seu relatório de participação no curso, está a atividade de “Auto-retrato” desenvolvida com os alunos⁵⁸. Pudemos perceber um amplo envolvimento da turma e um significativo aproveitamento da vivência coletiva com questões de identidade e interação social, proporcionadas pelo modo como a professora recriou e conduziu a atividade; esses “efeitos” ficaram evidentes para a professora e os colegas que participavam do mesmo grupo em nosso curso. Pareceu-nos que a professora poderia iniciar o trabalho com alunos com necessidades educativas especiais de modo colaborativo, e que isso poderia vir a exercer uma influência favorecedora em oportunidades posteriores, tanto em sua ação em classe quanto em sua participação na gestão da educação inclusiva na escola.

19/04/2005.

⁵⁸ As atividades e o processo vivido a partir da experiência dessa professora foram descritos e analisados em detalhe na comunicação oral intitulada “Diferenças na escola: identidades e individualização”, apresentada no III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (Baptista, Andrade e Müller, 2000).

III - A professora Margareth, com formação em Pedagogia – habilitação em Pré-escola, atuava na área Sócio-Histórica e Comunicação e expressão em turmas de progressão de I e II ciclos à época do curso. Sua entrevista foi conjunta com a colega Suzana⁵⁹, com quem tem a perspectiva de atuar como Supervisora Escolar a partir do corrente ano. Suas expectativas em participar do curso envolviam a busca de informações que a auxiliassem a acompanhar as mudanças que estavam acontecendo na escola, como a mudança da organização curricular para os ciclos de formação e o fechamento das classes especiais. Demonstrava ser alguém que se preocupava em expressar uma resistência a essas novas exigências. Na entrevista, procurou esclarecer que em sua trajetória posterior ao curso teve oportunidade de se deixar envolver pelas necessidades que a educação inclusiva criava em seu contexto de trabalho e em sua relação pedagógica com os alunos com necessidades educativas especiais. Todas as análises que construiu nesse percurso a levaram a se dispor a assumir o lugar de supervisora escolar, juntamente com a colega Suzana, a partir de 2005, pois acredita que atualmente tem sugestões e contribuições pertinentes à construção da educação inclusiva na escola. Em seu relatório de participação do curso destacou as dificuldades que as pessoas em geral e os próprios professores – inclusive ela mesma – têm de superar o pensamento e os parâmetros de uma época. Apesar de não ter aprofundado análises sobre os trabalhos sugeridos pelo curso, e desenvolvidos por ela com seus alunos, afirmou que a experiência provocou indagações, dúvidas e lhe proporcionou retornar à prática com um olhar diferente.

Curso realizado em 1999 – fase 2

IV - A professora Liamar formou-se no Curso Normal para “2º Grau” (em 1969) e, conforme sua entrevista, atualmente está cursando Pedagogia. Atuando como professora-referência em turma de I ano-ciclo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dolores Alcaraz Caldas, inscreveu-se no curso com as expectativas de ampliar suas habilidades para o trabalho com alunos com necessidades educativas especiais; conforme suas palavras, sempre teve “*alunos com necessidade de integração, tanto na área afetiva como na área cognitiva*” (sic). Na entrevista, ainda informou que atualmente trabalha com turma de progressão de I ciclo. Analisando seu relatório,

⁵⁹ A professora Suzana estendeu à sua colega Margareth o convite para a entrevista; o interesse de ambas era voltado a uma aproximação com a Universidade, representada por nosso contato. Nós acatamos a

percebemos um nível de aprofundamento diferenciado para observar os processos dos alunos. A professora argumentou que observar os alunos, e a si mesma, é necessário para um planejamento que considere o potencial dos alunos, remetendo-nos a pensar na existência de diferentes níveis de aproximação e de afastamento dos professores com as questões da educação inclusiva, seja nos seus processos de estabelecimento ou na busca de soluções para os obstáculos da prática. Ela mesma respondeu a uma das atividades propostas no curso a ser desenvolvida com alunos, propondo-se a refletir sobre suas habilidades: o que sabe; do que gosta; que experiências já vivenciou que poderiam ser aproveitadas no planejamento; quais são suas referências do ponto de vista das relações; que tipo de proposta chama mais a sua atenção; o que é capaz de fazer e, principalmente, em que condições é capaz. Também nos chamou a atenção o fato de que a professora realizou com os alunos todas as atividades propostas pelo curso, integrando-as ao seu planejamento corrente e modificando-as na medida da necessidade que ela percebia na classe. Entre as conclusões sobre sua experiência no curso, afirma que seria bom e necessário haver mais trocas entre professores e os profissionais de outras áreas, como psicologia e medicina, pois nessas outras áreas também há conhecimento novo sobre o sujeito com necessidades educativas especiais, e esse diálogo ampliaria a visão sobre as situações. Para a professora, é importante valorizar o aluno como ele é e encontrar formas de ele se desenvolver na escola.

Curso realizado em 2000

V - A professora Virgínia, com formação em Magistério (1989), Pedagogia – Séries Iniciais (1998) e Psicopedagogia (2001), atuava com turma de progressão de I ciclo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint Hilaire quando participou do curso. Naquele momento, estava iniciando o trabalho na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e relatou que buscava poder auxiliar melhor seus alunos a se apropriarem dos conhecimentos; além disso, questionava-se quanto aos motivos de os alunos apresentarem dificuldades de aprendizagem e aos modos de auxiliá-los nessas condições. Informou, na entrevista, que participava da seleção para o mestrado em educação (mais tarde soubemos que obteve aprovação), e que havia passado a atuar no Laboratório de Aprendizagem da escola, além de se envolver com atividades de formação continuada de professores em uma creche na região metropolitana e em cursos

na região de Caxias do Sul. Analisando seu relatório de participação no curso, percebemos que sua atitude básica era do tipo auto-reflexiva, e estava presente em todas as atividades propostas pelo curso. Na construção de sua análise sobre o seu contexto de trabalho, predominaram elementos significativos no âmbito pedagógico, como: razões (de cada envolvido), sentidos (atribuídos por alguém) e sentimentos (dos envolvidos). Esse mesmo olhar orienta sua relação com os alunos, como pudemos perceber nas atividades sugeridas pelo curso e que desenvolveu de modo adaptado com seus alunos. No relato e nas análises dessas atividades mostrou flexibilidade para a busca de alternativas para as questões dos alunos e para a recriação das suas ações.

VI - A professora Giovanna tem formação em Magistério (1994) e em Pedagogia (2001). À época do curso, quando iniciava na carreira docente, atuava como referência em turma de progressão no I ciclo e como volante em três turmas de progressão e uma regular no II ciclo, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Mendes. Decidiu participar do curso em comum acordo com a direção da escola, pois havia uma aluna com necessidades educativas especiais na sua turma de progressão do I ciclo. Na entrevista, informou que atualmente trabalha como professora-referência em turma de II ciclo e no Laboratório de Aprendizagem (há três anos). Em seu relatório de participação no curso afirmou que a autonomia didática que a escola oferecia se tornava um fator facilitador e trazia maior conforto ao professor em seu trabalho diário. Observamos que se destacava sua sensibilidade para recriar as atividades sugeridas a serem feitas com os alunos, criando mecanismos de aproximação para os alunos alcançarem os objetivos que haviam sido estabelecidos. Por exemplo, na atividade intitulada “Auto-retrato”, em que compunham os seus retratos a partir de materiais disponibilizados, a professora partiu de sua história, resgatando as deles; levou seu álbum de fotos, mostrou a todos enquanto conversavam dispostos em roda; depois, passaram a resgatar as suas histórias (com escassos registros, conforme ela apontou) para, só então, montarem os seus “retratos” com objetos de que dispunham no momento. Isso provocou um grande envolvimento por parte dos alunos que se empenharam no desenvolvimento das atividades. Entre suas reflexões a respeito das atividades com os alunos, predominam as análises compreensivas sobre os alunos, suas histórias e seus processos de aprendizagem como suporte para suas tomadas de decisão.

VII - A professora Maria das Dores formou-se em Magistério (1972), em Letras (1976), com especialização na área de Teoria e Prática do Processo de Ensino-Aprendizagem (1980). Quando participou do curso atuava em turma de progressão do I ciclo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Marcílio Loureiro. Descreveu seus alunos como tendo “*sérios problemas comportamentais e de aprendizagem. Há uma aluna com sérios problemas físicos, com necessidades educativas especiais*” (sic). Sua motivação para participar do curso estava ligada à realidade dessa turma, pois afirmou que buscava “*atualização e instrumentos para melhor atendimento aos alunos com deficiência*” (sic). Na entrevista, informou que atualmente trabalha com turma de progressão de II ciclo. Além disso, reafirmou que o modo de ser e as dificuldades dos alunos que atendia naquela oportunidade a deixaram aflita, e que o curso a auxiliou nesse sentido. Em seu relatório de participação no curso, observamos que a sistematização de seus procedimentos parece ser uma constante em suas ações. O próprio relatório está organizado em forma de projeto, com metas, objetivos e procedimentos. Preocupou-se em descrever o modo de ser dos alunos a partir de um olhar compreensivo, associando-o a limitações de ordem afetiva e comportamental (por exemplo, têm auto-estima prejudicada, reagem violentamente às pequenas frustrações, dificuldades na escrita espontânea). Realizou as atividades propostas pelo curso com os alunos, sendo que uma em especial ganhou destaque: aquela que sugeria entrevistar alguém para falar sobre o entrevistador, intitulada “Como os outros me vêem”. A turma escolheu entrevistar os professores da escola; os escolhidos aceitaram e ficaram emocionados com a oportunidade, assim como os alunos. A professora relata que o processo foi muito significativo e teria desdobramentos futuros, isto é, ela sentiu que a oportunidade mobilizou afetos e poderia ser ampliada. Os professores entrevistados os valorizaram, declararam seu afeto nas respostas, mas, também, falaram de modo carinhoso dos limites que viam neles. A professora Maria das Dores disse ter encontrado pistas no curso para trabalhar com as diferenças, e que as atividades dinamizaram o trabalho escolar com o autoconhecimento, a valorização de si e a integração com a comunidade escolar.

VIII - A professora Marlene tem formação em Magistério (não informou a data) e em Pedagogia - Habilitação em Orientação Educacional (1981). Atuava pela primeira vez em uma escola ciclada, na área Sócio-Histórica e na área Comunicação e Expressão

em turmas de progressão de II ciclo na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Loureiro da Silva. Inscreveu-se no curso com a expectativa de buscar auxílio para *“trabalhar com as diferenças que encontro na sala de aula, que são muitas; no próximo ano, pretendo fazer pós nesta área”* (sic). Na entrevista, informou que a partir de 2002 passou a trabalhar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Monte Cristo, nas áreas de matemática e estudos sociais com turmas regulares de II ciclo, além de atuar como Orientadora Educacional. Em seu relatório de participação no curso observamos que fez uma exposição descritiva mais enfatizada do que suas análises; considerou a situação precária da comunidade atendida pela escola como um aspecto significativo. Todas as atividades sugeridas para o trabalho com os alunos foram relativamente recriadas e realizadas, em parceria com uma colega que trabalhava na área de matemática. Os alunos envolveram-se largamente na construção de cada uma delas, e as professoras tiveram oportunidade de fazer reflexões conjuntas sobre a turma e as necessidades que compreendiam.

IX - O professor Clairton tem formação em Magistério (1986), Licenciatura em História (1994), especialização em Educação Especial - Deficiência Mental (1993 e 1995) e mestrado em educação na temática de Sociologia da Educação (2000). Quando se inscreveu no curso trabalhava em Laboratório de Aprendizagem para o I e o II ciclos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Mário Quintana. Afirmou que seus interesses se definiam pela busca constante de qualificação que caracteriza o trabalho do educador. E, além disso, afirmou que *“este curso vem ao encontro da realidade vivida em todas as escolas, onde o sujeito/cidadão é visto em seus tempos e espaços; com isso, as ansiedades, as dificuldades e a diversidade criadora da diferença nos colocam no comprometimento da busca pelo conhecimento, na construção do conhecimento e nas ações que precisam ser desencadeadas nesse sentido”* (sic). Em seu relatório de participação observamos que o professor desenvolveu uma análise teórica bastante significativa, inclusive citando outros autores, como Michel Foucault, para analisar avanços e retrocessos em educação especial, e para defender a idéia de que os diferentes devem ser vistos como sujeitos da educação. Infelizmente, não realizou atividades com alunos, tendo justificado a impossibilidade pelo envolvimento com a finalização do mestrado, à época. Sua entrevista foi diferenciada; após inúmeras tentativas

malsucedidas de agendarmos um encontro, o professor solicitou que fosse por e-mail. O roteiro da entrevista foi enviado e sua resposta recebida uma semana depois.

X - A professora Elaine tem formação em Pedagogia – Habilitação em Educação Especial (1985), especialização em Educação Infantil (1987), em Psicopedagogia (1988) e em Desenvolvimento e Tratamento dos Transtornos da Infância e Adolescência (1998) e mestrado em Educação (2003). Atuava na Sala de Integração e Recursos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Monte Cristo quando participou do curso desenvolvido especificamente para essa escola, a pedido da mesma. Além de seu trabalho na escola, atuava em psicopedagogia clínica. Os elementos motivadores de seu envolvimento com o curso que oferecemos foram “*aprofundar, conhecer a perspectiva trazida, acompanhar o trabalho e aprender mais sobre o próprio trabalho*” (sic). Na entrevista, informou que concluiu o mestrado em Educação pesquisando a escolarização e o desenvolvimento da escrita de alunos com psicose. Em seu relatório observamos uma preocupação voltada para a análise do contexto de trabalho como ponto de partida para a análise e o desenvolvimento do trabalho docente. A professora desenvolveu reflexões significativas relacionando as atividades do curso ao processo inclusivo da/na escola. Por exemplo, ao associar à visibilidade da deficiência os preconceitos decorrentes, atribuindo ao que Lígia Amaral (Amaral, 1998) chamou de critério estrutural-funcional de classificação das diferenças o papel de definição do sujeito para o atendimento especializado, uma vez que “*rompe com uma homogeneização na oferta pedagógica*” (sic). Essa habilidade de buscar as relações está presente em todo o seu relatório, e pode estar relacionada ao estilo de trabalho que sua função imprime à sua rotina como docente, exigindo que esteja em contato permanente com os colegas que trabalham com os alunos atendidos por ela na SIR e que pense em práticas interdisciplinares como recurso, inclusive envolvendo as Secretarias Municipais. Realizou as atividades com os alunos em parceria com uma colega que também atuava na Sala de Integração e Recursos. Na atividade do “Auto-retrato” procurou ampliar os objetivos para a construção da imagem corporal, básica nas questões envolvendo identidade.

XI - A professora Maria de Fátima é formada em Pedagogia com especialização na área de Pré-escola (1987). Atuava como professora-referência em duas turmas de I

ciclo, com alunos incluídos em ambas; uma turma na Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Vargas e outra na Escola Infantil Nova Gleba. Inscreveu-se no curso, que foi a primeira experiência com essa temática, “... *em vista de receber outra criança de integração com 9 anos, com várias diferenças na escola e “espero” possibilidades educativas; [busco ainda] pistas, atendimento, assessoria ao meu trabalho junto a essas crianças de integração*” (sic). Na entrevista, informou que continua atuando com o I ciclo e que o número de crianças incluídas aumentou significativamente, principalmente na escola infantil. Entre as suas conclusões, afirma que a partir das atividades do curso e das que realizou com os alunos, entre as propostas pelo curso, houve discussões e oportunidade de explorar idéias e diferentes maneiras de interagir com os alunos de integração. Relata, por fim, que esse foi o primeiro de outros cursos na temática que pretende fazer. “*Creio que a integração dessas crianças irá modificando e transformando muitas cabeças de futuros adultos, amenizando assim em grande parte a discriminação e exclusão dessas pessoas*” (sic).

XII - A professora Aneri tem formação na área de artes e atuava com arte-educação no II e no III ciclos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jean Piaget quando se inscreveu no curso, tendo mudado para a Escola Municipal de Ensino Fundamental Timbaúva no ano seguinte, trabalhando na mesma área. Interessou-se pelo curso pelas necessidades em seu trabalho com classes cada vez mais desafiadoras, principalmente por extrapolarem as questões da educação especial, além de achar importante a oportunidade para discutir com as colegas as questões da prática. Em seu relatório observamos que se destacava a sistematização na descrição e análise das atividades com seus alunos. A professora integrou algumas das atividades sugeridas pelo curso, como a do “Auto-retrato”, em seu planejamento, já baseado no complexo temático, cujo tema era “Identidade” e se encontrava em desenvolvimento naquela época. Sobre a experiência⁶⁰ a professora relata:

Insatisfeita com vários anos em que trabalhei os conteúdos, tentando relacioná-los com a realidade, inverti o processo procurando perceber e identificar o momento que estávamos vivenciando e quais os conceitos que precisavam ser trabalhados, para então buscar os conteúdos a serem desenvolvidos durante o processo.

⁶⁰ A experiência foi objeto de análise colaborativa realizada juntamente com a professora; encontra-se sistematizada e publicada em Baptista (2004a).

Constatei que:

- *Os alunos dessas turmas estavam freqüentando o último ano na escola e vivenciavam um período de grande mudança e expectativa, pois passariam a freqüentar o Ensino Médio, no ano seguinte, em nova escola e em outro bairro.*
- *Muitos alunos realizam as tarefas demonstrando envolvimento parcial e descompromisso.*
- *Alguns alunos vinham à escola, mas não freqüentavam as aulas. Havia, ainda, alunos com elevado número de faltas.*

Após essas constatações decidi desenvolver o projeto priorizando esse momento de transição que os alunos e alunas estão vivenciando, desenvolvendo um trabalho de autoconhecimento, partindo do resgate da história de cada infância, da identificação do momento atual da adolescência e das perspectivas e sonhos do futuro. (Baptista, 2004a:365)

Sua participação no curso destacou-se pela conclusão de ter se sentido desafiada e acolhida, ao mesmo tempo, tendo proporcionado vivências significativas com os alunos. Na entrevista, informou que os desafios encontrados posteriormente, na nova escola, se assemelhavam muito àquela experiência inicial.

Curso realizado em 2002

XIII - A professora Joseane, com formação em Pedagogia – Habilitação em Pré-escola (1990) e especialização em Supervisão Escolar (1997), atuava como supervisora educacional no III ciclo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Lidovino Fanton, quando participou do curso. Sua motivação em participar esteve ligada ao fato de a escola ser sede da SIR na região e de haver alunos com necessidades educativas especiais matriculados na escola, “*exigindo da equipe de coordenação formação para orientar e auxiliar os professores dessas turmas e das turmas de progressão*” (sic). No seu relatório, observamos uma análise detalhada do contexto da escola com grande capacidade de selecionar e articular elementos que explicitam a construção de práticas inclusivas, além de atribuir-lhes significado a partir de temas teorizados, tais como: inclusão e mudança da prática. A partir de atividades propostas pelo curso que desenvolveu com todos os professores e alunos, houve reflexões em torno de uma auto-avaliação; solicitando aos alunos que falassem sobre suas possibilidades e dificuldades na escola, aos professores que falassem sobre os alunos, e aos familiares dirigiu algumas questões para responderem quando fossem buscar as avaliações dos filhos. A

professora adaptou as propostas às possibilidades e necessidades de sua função. Em suas conclusões apontou que a necessidade de trabalho diferenciado “*exige investimento de desejo e energia constantes*” (sic). Além disso, compreende com clareza que “*fazer uma prática diferenciada daquela que sempre foi usada na escola (...), deixar de realizar um trabalho de massa, para privilegiar o atendimento às necessidades individuais, não deixando de lado o coletivo e a temática do projeto pedagógico da turma, [é uma] discussão que precisa ser amadurecida pelo grupo de professores, pois ainda não é compreendida pela maior parte dos profissionais da educação*” (sic). Na entrevista, informou que continua atuando com supervisão no III ciclo e também no SEJA, mas que muitas mudanças acontecem continuamente na escola e isso gera impedimentos para que se aprofundem algumas perspectivas de intervenção com os grupos.

XIV - A professora Helena é licenciada em Estudos Sociais para “1º Grau” (não informa a data), está cursando especialização em Filosofia na perspectiva Inter e Transdisciplinar. Na época de sua participação no curso, atuava na área de Filosofia com turmas de progressão e de ano-ciclo no III ciclo na Escola Municipal de Ensino Fundamental São Pedro. Sua motivação para o curso era a busca de “*formação melhor para o atendimento aos alunos e repassar aos outros professores. Trabalhar as diferenças de maneira a encará-las como ponto de princípio de todos nós, e que pode e deve ser integrador*” (sic). Em seu relatório de participação observamos que sua reflexão se dá na perspectiva da mudança, inclusive dos fatores de dificuldade da prática. Nas análises sobre as temáticas abordadas no curso o que relata é a “sua teorização”, ao modo de quem incorpora amplamente uma leitura. Realizou algumas atividades propostas com os alunos destacando aspectos na perspectiva da intervenção, procurando gerar valores relacionais inclusivos, remetendo-nos à idéia de que seu discurso tende para a inclusão social; algumas das atividades geraram continuidade. Na entrevista, informou que atualmente também leciona Geografia na Escola Municipal de Ensino Fundamental Saint Hilaire, onde há um alunocom necessidades educativas especiais frequentando a escola há algum tempo.

c.2) Os Gestores e Assessora Entrevistados:
--

Os gestores e assessora entrevistados são ligados ao Nível de Educação Especial da SMED. Trata-se de um grupo responsável pela proposição e articulação de políticas para a inclusão escolar e a formação continuada, abrangendo as áreas de educação infantil, de ensino fundamental, temáticas contemporâneas, educação e trabalho e áreas da educação especial. Essa estrutura está ligada diretamente à Supervisão de Educação, instância responsável por toda a parte pedagógica da Secretaria. Na última gestão da Administração Popular, a coordenação do Nível de Educação Especial foi compartilhada por três professores, Francisco Dutra Santos Júnior, Liliane Giordani e Adílso Luís P. Corlassoli. Cada um desses coordenadores teve sua atuação enfatizada em uma das áreas da educação especial: deficiência mental, deficiência auditiva e deficiência visual, respectivamente.

Francisco Dutra Santos Júnior tem formação na área de Pedagogia - Educação Especial/Deficiência Mental, mestrado em educação e atualmente está cursando doutorado em educação; atuou por nove anos no Nível de Educação Especial, inicialmente como assessor e nos últimos anos (2001-2004) como coordenador. Liliane Giordani, com formação em Educação Especial – Áudio-Comunicação e doutorado em educação, atua na Rede de Ensino de Porto Alegre desde 1996, tendo iniciado no ensino regular, passado pelo trabalho específico com surdez e pela coordenação do Nível de 2001 a 2004. Adílso Corlassoli tem formação em Matemática e pós-graduação *Lato Sensu* em Deficiência Visual; atuou por três anos no ensino regular da Rede de Ensino de Porto Alegre a partir de 1999, tendo passado a Assessor para a área de Matemática para, em seguida, compor o grupo de coordenadores.

Além dos coordenadores, também foi entrevistada a pedagoga, mestre e doutoranda em Educação, Lenize Henz Pistóia, que atuou como professora e coordenadora na educação infantil desde 1991 na Rede de Ensino de Porto Alegre, e vem ocupando o cargo de Assessora do Nível de Educação Especial na Regional Oeste desde 2002 (até o momento de conclusão do presente estudo).