


**UNESP**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara/SP**

**ADRIANA DO CARMO BELLOTTI**

**CARACTERIZAÇÃO DE UM GRUPO FORMATIVO  
NUMA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL  
INCLUSIVA: A ESCOLA CID EM PORTO  
ALEGRE/RS.**

**ARARAQUARA**

**2009**

**Adriana do Carmo Bellotti**

**CARACTERIZAÇÃO DE UM GRUPO FORMATIVO NUMA  
EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL INCLUSIVA: A ESCOLA CID EM  
PORTO ALEGRE/RS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus de Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Cristina Bergonzoni Stefanini

**ARARAQUARA**

**2009**

Ficha catalográfica elaborada pelo Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação  
da UNESP-FCL-Araraquara

Bellotti, Adriana do Carmo

Caracterização de um grupo formativo numa experiência educacional  
inclusiva: a escola CID em Porto Alegre/RS. Adriana do Carmo Bellotti  
139f.; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade  
Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de  
Araraquara.

Orientador: Maria Cristina Bergonzoni Stefanini

1. Educação. 2. Inclusão em educação. 3. Grupos de trabalho.  
4. Professores -- Formação. I. Título.

**Adriana do Carmo Bellotti**

**CARACTERIZAÇÃO DE UM GRUPO FORMATIVO NUMA  
EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL INCLUSIVA: A ESCOLA CID EM  
PORTO ALEGRE/RS.**

**COMISSÃO JULGADORA**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Cristina Bergonzoni Stefanini (FCLAR/UNESP)  
(Orientadora)**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Iolanda Monteiro (FCLAR/UNESP)**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Andréa Theodoro Toci Dias (ICH/UNIP)**

**ARARAQUARA, 30 DE SETEMBRO DE 2009.**

*Sim, sou eu, mesmo,  
tal qual resultei de tudo...  
Quando fui, quando não fui,  
tudo isso sou eu...  
Quanto quis, quanto não quis,  
tudo isso me forma...*

**Fernando Pessoa**

## *D*edicatória...

*Para aquela que possibilitou minha passagem por estas paragens...*

*Para aquela que esteve, antes de tudo e todos, mais próxima de mim...*

*Para aquela que ao me embalar nutria minha alma de fé e esperança...*

*Para aquela que dedico todo o meu amor...*

*Mãe...*

*“eu lutei, mas aqui cheguei” graças a nossa parceria... é para você  
que dedico esta dissertação, obrigado pela força constante, pelo incentivo e  
por seu amor incondicional !!!*

*Para aquele que, lá do céu, sorri orgulhoso por mais esta conquista...*

*Pai*

## *Agradecimentos...*

*A Deus, por ter permitido que eu conquistasse esse título.  
A uma pessoa muito especial a quem tenho orgulho de poder chamar de  
amiga, Aline. Obrigada pelo carinho, incentivo e parceria constantes neste  
trabalho.*

*A todos os amigos e amigas que, graças a Deus, não são poucos...  
À minha orientadora Maria Cristina pela confiança, pela troca, pela  
oportunidade de me tornar mais humana.*

*À escola Centro Integrado de Desenvolvimento, em Porto Alegre/RS,  
especialmente à Lucia e Cheila pela disponibilidade e paciência durante a  
investigação.*

*À escola Externato Santa Terezinha pelo apoio e compreensão no decorrer do  
trabalho.*

*À Letícia e Beatriz, minhas fontes de ânimo e inspiração.  
Aos meus padrinhos, Maria Diva e Antônio Carlos, sem cujos investimentos  
não teria chegado até aqui.*

*A todos os meus familiares pela força e carinho.*

*À Renata Crespi, que sabe porque agradeço.*

*À professora Aline Maria de M. R. Reali (UFSCAR) pelas valiosas contribuições  
no exame de qualificação*

*À professora Maria Iolanda Monteiro (UNESP), primeiramente, pela amizade, e  
também pelas importantes contribuições na finalização deste trabalho.*

*À professora Andréia T.T. Dias pela presença nessa Banca.*

*Ao coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar  
Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato.*

*A todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da  
UNESP-FCLAR.*

*Aos funcionários da seção de Pós-Graduação da UNESP-FCLAR,  
especialmente à Lidiane G. de Mattos.*

## RESUMO

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9.394/96 em seu capítulo V delibera que a educação dos portadores de necessidades especiais deve se dar, de preferência, na rede regular de ensino. Isto traz uma nova concepção na forma de entender a educação especial: a inclusão. A escola atual inquieta-se frente a estes dispositivos legais e empenha-se forçosamente para colocá-los em prática. Considerando a importância da figura do professor nesse processo e as modalidades existentes para a sua formação, verificamos que embora os termos capacitação, treinamento, reciclagem, muito empregados nos anos 70, 80 e na primeira metade dos 90 têm dado lugar a novos termos como formação contínua e formação em serviço, estima-se que são empregados para adjetivar as mesmas práticas de antes, ou seja, as modalidades de formação via cursos. O que contrapomos ao modelo atual de formação é a existência de um coletivo que, fundado na necessidade, crie saberes que atinjam os alunos de maneira sensível dentro de sua singularidade. Com o apoio na Pedagogia Institucional esta pesquisa investiga como é realizado o trabalho em grupo na escola CID, quais seus efeitos na realidade escolar, quais as exigências de um trabalho assim, as dificuldades, de que forma ele acontece, enfim, qual a dinâmica de cada grupo instituído e suas contribuições para o funcionamento escolar e particularmente para a prática do professor. Ao fazer isso, o estudo apresenta argumentos para afirmar o caráter formativo do grupo no contexto analisado. Constatamos que a existência de um grupo organizado, que trabalha coletivamente, baseado em parcerias e que desenvolve práticas diárias de reflexão da prática pedagógica resulta em um modelo de educação inclusiva que permite redimensionar os atuais paradigmas de formação de professores que atuam nesse processo.

**Palavras-chave:** Pedagogia Institucional; Inclusão escolar; Grupo formativo.



<b>ABSTRACT</b>
-----------------

The LDB (Law of Directives and Bases for National Education) 9.394/96 in its chapter V deliberates that the education of people with special needs must be offered preferentially in the regular teaching system. It brings a new conception in the way of understanding the special education: the inclusion. The current school has been restless towards the Law and made efforts to put into practice. Regarding to the importance of the teacher in this process and the existing modalities for its formation, we verify that even so the terms recycling, training, qualification, much used in the 70's, 80's and the first half of the 90's have given place to new terms as continuing education. It is estimated the same terms are characterizing the practice from the past, that is, the modalities of formation through courses. What we oppose to the current model of formation is the existence of a collective one that, established in the necessity, it creates knowledge that reaches the pupils in a sensitive way of its singularity. With support of the Institutional Pedagogy this research investigates how the group work is carried through the CID school, it is located in Rio Grande do Sul. The research also investigates the effects of reality of the school, the requirements of such a work, the difficulties, the way it works, which dynamic of each instituted group and its contributions to school functioning and, particularly, for the practice of the teacher. When doing it, the study presents arguments to confirm the formative character of the group in the analyzed context. We evidence the existence of an organized group that works collectively, established in partnerships and that develops daily practices of reflection of the pedagogic practice. It results in a model of inclusive education that allows resizing the current paradigms of training of teachers who perform in this process.

**Keywords:** Institutional Pedagogy; Scholar Inclusion; Formative Group.

<b>SUMÁRIO</b>
----------------

<b>APRESENTAÇÃO</b>	p. 14
<b>INTRODUÇÃO</b>	p. 16
<b>1. Seção I – Instrumentos de formação a partir da Declaração de Salamanca</b>	p.20
<b>1.1</b> O novo paradigma da Inclusão Escolar: algumas considerações.	p. 28
<b>1.2</b> Modalidades de formação de professores.	p. 31
<b>2. Seção II – A base teórica deste trabalho: Pedagogia Institucional</b>	p. 51
<b>2.1</b> Influências teóricas sofridas pela Pedagogia Institucional	p. 57
<b>2.2</b> O Grupo	p. 60
<b>2.3</b> Atualidade da Pedagogia Institucional	p. 67
<b>3. Seção III – O Método</b>	p. 71
<b>3.1</b> Procedimentos de coleta de dados	p. 72
<b>3.1.1</b> Instrumentos de coleta de dados	p. 73
<b>3.1.2</b> Procedimento de análise dos dados	p. 76
<b>3.2</b> Descrição da escola	p. 79
<b>3.2.1</b> A escola CID – Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Centro Integrado de Desenvolvimento	p. 79
<b>3.2.2</b> Apresentando os sujeitos da pesquisa	p. 86
<b>4. Seção IV – Resultados e Discussão</b>	p. 92
<b>4.1</b> Os grupos existentes na escola CID	p. 93
<b>4.2</b> Tipos de Grupos	p. 101
<b>4.3</b> A caracterização e a valoração dos grupos pelos participantes: o que revelam os questionários	p. 103
<b>4.4</b> O caráter formativo do grupo: o que contam as entrevistas	p. 105
<b>4.5</b> A prática da inclusão no CID	p. 112
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	p. 122
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	p. 129

<b>LISTA DE FIGURAS</b>
-------------------------

<b>Figura 1</b>	Modelo de Análise	p. 78
<b>Figura 2</b>	Prática pedagógica no CID	p. 120

<b>LISTA DE GRÁFICOS</b>
--------------------------

<b>Gráfico 1</b>	Distribuição por idade dos participantes	p. 88
<b>Gráfico 2</b>	Distribuição por tempo de serviço na escola CID	p. 89
<b>Gráfico 3</b>	Distribuição por formação acadêmica das profissionais da escola CID	p. 89

<b>LISTA DE QUADROS</b>
-------------------------

<b>Quadro 1</b>	Características do GET	p. 62
<b>Quadro 2</b>	Caracterização dos participantes do Grupo 1	p. 88
<b>Quadro 3</b>	Caracterização dos participantes do Grupo 2	p. 90
<b>Quadro 4</b>	Grupo de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental	p.93
<b>Quadro 5</b>	Grupo de alunos matriculados na Escola	p. 94
<b>Quadro 6</b>	Grupo de alunos incluídos no CID	p. 95
<b>Quadro 7</b>	Grupo de funcionários da Escola	p. 98

## APRESENTAÇÃO

Desde a infância reconheço meu interesse pela educação especial.

Lembro-me que todos os dias passava na minha calçada um menino muito simpático e brincalhão que parava na esquina agitando com a mão uma folha de árvore ou um saquinho de papel. Meu pai dizia que ele era diferente, na verdade tinha Síndrome de Down.

Em casa, sempre recebíamos a visita de uma senhora, amiga da minha avó, com sua filha. Percebia que ela falava de um jeito diferente, difícil de compreender, de forma que sua mãe nos transmitia o que estava dizendo. Isso me encantava, era uma pessoa surda.

Na igreja onde participava, via uma menina de cadeira de rodas motorizada que se locomovia facilmente pelos arredores; quando precisava, todos tinham o prazer em ajudá-la. Ela teve paralisia infantil.

Já na adolescência, na hora da escolha profissional, percebi o quanto nossa história de vida influenciava nossas escolhas. Decidi, então, prestar o vestibular para o curso de Pedagogia (na UNESP-FCL. Araraquara), pois queria a formação em Educação Especial. A partir daí, na faculdade, me envolvi em projetos relacionados a esta área. Fiz estágio no Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite” – CENPE – da mesma faculdade realizando atendimento a crianças com dificuldades de aprendizagem durante 2 anos da minha graduação e, concomitantemente, era bolsista CNPQ/PIBIC fazendo parte de um projeto onde trabalhava expressão corporal com crianças deficientes auditivas. Precisei aprender LIBRAS.

No último ano da graduação, estagiei no Centro Regional de Reabilitação de Araraquara, centro de atendimento à população, pertencente à Secretaria da Saúde – Prefeitura Municipal de Araraquara, onde prestei atendimento também a crianças com dificuldade de aprendizagem. E, na Clínica Interdisciplinar de Estudos e Desenvolvimento – CIED – sob a supervisão de uma psicopedagoga clínica atendi uma criança portadora de Síndrome de Down.

Enfim, formada em Pedagogia, resolvi dar continuidade aos estudos nessa área. Foi quando ingressei no Mestrado em Educação Escolar, em 2007.

Minhas experiências profissionais iniciaram-se neste mesmo ano como monitora em uma escola especial. Depois, numa escola regular, como professora de um 2ºano do ensino fundamental I.

Em 2008, na mesma instituição, trabalhei com um 3ºano do ensino fundamental I. Era uma classe especial, pois nela estava incluída uma garota portadora da Síndrome do Cromossomo 18, foi um desafio, uma experiência única.

Permeada por tantos discursos políticos e educacionais sobre educação especial e inclusão, e repleta de novas indagações suscitadas pela prática, veio a necessidade clara de aprofundar-me no estudo pelo caminho acadêmico, em busca de respostas.

Hoje, fazendo parte do grupo de mestrandos, pesquisadores da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Araraquara, reconheço que novamente estou no início de um outro momento em minha jornada, o momento de aprofundar-me nas questões que me acompanham, tomando o saber científico como alicerce para a ponte entre a prática e a teoria.

## INTRODUÇÃO

Os rumos educacionais decorrentes da nova legislação que dita as normas para a educação no país têm sido cada vez mais polêmicos, principalmente quando se trata da inclusão. A inclusão, pauta de diversas discussões políticas e acadêmicas está legalizada no Brasil, mas pra ser implementada ainda há muito trabalho pela frente para que se alcance uma prática adequada.

Nessa discussão, também encontramos divergências entre a nomenclatura utilizada – inserção, integração, inclusão. Tais nomenclaturas pouco importam quando se tem um ideal bem definido do que se entende por educação na diversidade. Deve estar implícita a exigência de uma transformação nas instituições educacionais englobando todo o grupo escolar a fim de alcançarem um objetivo único: a aprendizagem de todos os alunos ali escolarizados.

Acreditamos não se tratar mais de responder a questões do tipo ser a favor ou contra a inclusão, mas sim discutir movimentos que visam identificar formas de como ela pode ser praticada, procurando-se ao máximo evitar danos às pessoas envolvidas nesse processo.

Como nos coloca Mantoan (2005),

Em vez de resistir à inclusão, declarando-se despreparada para atender a todos os alunos, amparada na pseudonecessidade de adaptar e individualizar/diferenciar o ensino para alguns, a escola comum deveria estar recriando suas práticas, mudando suas concepções, revendo seu papel, reconhecendo e valorizando as diferenças. (p. 15)

O fato é que enquanto ficamos a discutir sobre a aceitação ou não da inclusão, pouco se reflete e avança sobre o trabalho a ser realizado nas escolas com esta diversidade de crianças que já está fazendo parte do ensino regular e que, por sua limitação ou não, impõe a reflexão sobre a filosofia, a metodologia, a didática, a avaliação, enfim a busca da promoção do desenvolvimento do aluno, no que isso significa de aproveitamento de seu potencial físico, intelectual, estético, criativo, afetivo e social para que ele possa viver como um cidadão autônomo e integrado.



A busca pela construção da qualidade do ensino-aprendizagem exige também e sobremaneira repensar a formação dos professores, uma vez que a precariedade dos programas de formação contribui para o fracasso do processo de inclusão.

Quando se fala em formação de professores, logo pensamos na ideia de cursos promovidos pela própria instituição onde trabalham ou por outra instituição pública ou privada. Estes cursos têm várias denominações como reciclagem, capacitação, treinamento, educação continuada, formação continuada e outros. Na verdade, são todas denominações que, maquiadas, se referem a um único tipo de formação: cursos.

Esses cursos, geralmente, partem do pressuposto da necessidade de aprendizagens formativas comuns a todos os docentes e a todos os contextos, isto é, homogeneizam tanto os docentes quanto os contextos em que trabalham. Partem também do pressuposto de que a docência se resume à transmissão/ensino de saberes construídos por outros.

Mas, tendo a educação percorrido um longo caminho para chegar ao ponto em que se encontra em termos legais relacionados à inclusão do portador de necessidades educacionais especiais e às suas possibilidades de acesso ao ensino comum, especialmente depois da Declaração de Salamanca, questionamos se houve mudança na formação dos professores depois dessa lei. Os professores encontram-se no centro do processo educacional da inclusão e precisam de recursos formativos para efetivarem tal processo.

Partindo dessa afirmação, se considerarmos a educação como um dos eixos norteadores de uma sociedade, precisamos zelar pela formação qualificada dos professores para que sejam capazes de atender aos desafios impostos pelo paradigma da inclusão, ou seja, da educação para todos.

Foi em busca de uma compreensão maior, tendo como ponto de partida a situação existente no país, que iniciamos nossa jornada de pesquisa desenvolvendo uma investigação bibliográfica a fim de examinar como vêm sendo realizadas as ações para a formação de professores a partir de 1994 quando aprovada a Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas no entendimento das necessidades educacionais especiais.

Além disso, esta pesquisa aponta para a necessidade de discutirmos e pesquisarmos a inclusão a partir de um contexto mais amplo, visto que a inclusão é um processo que envolve todas as instâncias da instituição escolar. Também pretende

realocar a questão da formação, isto é, propor uma formação que vá muito além da forma, uma formação que promova o trabalho dentre os profissionais da educação de maneira que eles, sendo capazes de compreender as próprias práticas e de refletir sobre elas, sejam também capazes de transformar as lógicas de ensino.

Refletir, assim, a formação, implica assumir que ela se organiza de formas diferentes, segundo necessidades diferentes, fato que descarta a ideia de se poder optar por um único modelo formativo, mas sim reconhecer que passamos por um processo de preparação para tudo o que se entende ainda não estar formado.

Nossa pesquisa, por partir de uma lei já estabelecida no país, baseia-se no princípio de que para que a inclusão de fato aconteça é necessário um trabalho pedagógico institucional que considere a singularidade dos sujeitos, que trabalhe com a cooperação, a troca, os interesses de cada um e que desenvolva a autonomia, o respeito e a cidadania. É por basearmos-nos neste princípio que elegemos como referência teórica as perspectivas da Pedagogia Institucional (PI). Acreditamos que a PI pode contribuir para promover a inclusão, pois está calcada em uma proposta pedagógica que toma como eixo norteador o trabalho em grupo de forma cooperativa.

Apesar de várias indagações sobre como se dá a formação de professores para a inclusão e a constatação que a forma adotada por excelência é a modalidade curso, reconhecemos numa experiência concreta de educação inclusiva num município do Rio Grande do Sul um instrumento de formação – o coletivo – como estratégia de implementação da inclusão.

Para tanto, aprofundaremos nossos estudos na Pedagogia Institucional a fim de usá-la para a análise de questionários e entrevistas realizadas com os professores de uma escola de educação infantil e ensino fundamental que constrói uma proposta pedagógica institucional de inclusão.

Para organizar a apresentação da pesquisa, optamos por dividir este trabalho em quatro seções. Na primeira, **Os instrumentos de formação a partir da Declaração de Salamanca**, é revista a trajetória histórica dos movimentos em favor da inclusão, buscando as modalidades vigentes de formação de professores.

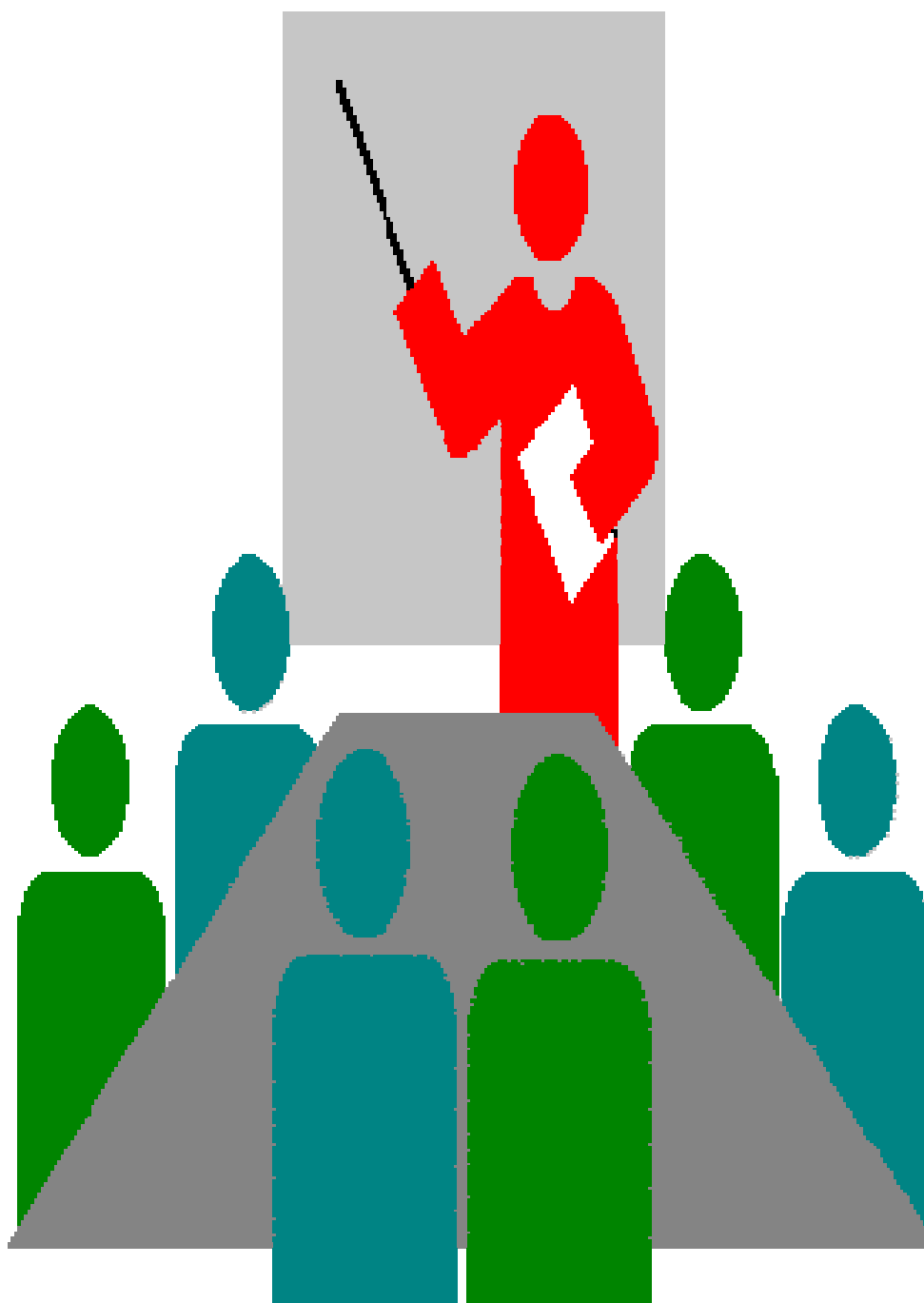
Na segunda seção, **A base teórica deste trabalho: Pedagogia Institucional**, apresentaremos a perspectiva pedagógica que sustenta nossa leitura do trabalho em grupo realizado na escola CID – Centro Integrado de Desenvolvimento – aprofundando em seus eixos teóricos e apontando sua relação com a inclusão e a formação de professores.

Na terceira seção, nomeado **O método**, apresentamos a abordagem metodológica da pesquisa, descrevendo e contextualizando da forma mais fiel possível a escola, seus espaços, funcionamento, filosofia e proposta pedagógica, e, finalmente, dedicamo-nos à caracterização dos sujeitos participantes. Formalizamos os focos de análise e os seguimentos destes focos na direção do objeto estudado.

A quarta seção, **Resultados e Discussão**, apresentamos os dados seguidos de análise e a articulação destes com a teoria buscando argumentos a favor de uma proposta de formação mais viva e atual.

## 1. SEÇÃO I

### OS INSTRUMENTOS DE FORMAÇÃO A PARTIR DA DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994).



A realidade educacional dos anos iniciais do século XXI tem sido influenciada por mudanças significativas: novas leis, novos parâmetros curriculares nacionais, a progressão continuada, a alfabetização na pré-escola e, principalmente, a formação de turmas heterogêneas compostas por alunos de diferentes classes sociais, culturas, capacidades e limitações, anunciando a necessidade de novas práticas nos sistemas de ensino. Busca-se, basicamente, a inclusão na tentativa de romper com a pedagogia tradicional na qual a ênfase é dada à exclusão, os sistemas de avaliação priorizando o resultado alcançado pelo aluno, notas e reprovações, dentre outras.

Neste cenário, é crescente o número de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas com o intuito de esclarecer os impasses educacionais gerados e contribuir para se alcançar uma práxis adequada. Preocupados com a atual realidade apresentada pelas escolas, muitos pesquisadores possibilitam discussões interessantes na busca de uma nova prática frente à diversidade.

Um movimento mundial crescente em favor da inclusão iniciou-se a partir de 1994. Reuniu-se em Salamanca, na Espanha, no período de 7 a 10 de junho de 1994, mais de trezentos representantes de noventa e dois governos e de vinte e cinco organizações internacionais com o objetivo de promover a educação para todos analisando as mudanças fundamentais de política necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, estimulando as escolas para o atendimento de todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educacionais especiais.

A Conferência aprovou a Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas no atendimento das necessidades educativas especiais. Este documento das Nações Unidas é considerado mundialmente um dos mais importantes, pois visa a inclusão social e assegura que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional juntamente com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1988) e da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Sua origem é normalmente atribuída aos movimentos em favor dos direitos humanos e contra instituições segregacionistas, movimentos sociais iniciados a partir das décadas de 60 e 70 do século XX.

Assim, os movimentos sociais pelos direitos humanos conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos pertencentes a grupos minoritários. A Declaração de Salamanca proclama um discurso favorável ao envolvimento de governos na busca pela melhoria do acesso à educação para todos:

Toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;

Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;

Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;

Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias visando-se comunidades acolhedoras, constituindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.10)

Observamos que, na citação da Declaração de Salamanca, a inclusão não se limita ao ambiente de sala de aula, mas envolve todo o sistema escolar visando profundas alterações de modo que se venha a construir um espaço escolar diferente do vigente até então e preocupado em se tornar apto a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.

O direito de cada criança à educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reafirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Esta declaração aponta que qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos em relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados.

Passados quinze anos, enquanto nossos ímpetos se voltam ainda para a discussão sobre aceitar ou não a inclusão, ações isoladas se concretizaram em termos do trabalho a ser realizado nas escolas diante dessa diversidade de crianças que já faz parte do ensino regular. Tal realidade impõe relevantes reflexões sobre as formas de se garantir o desenvolvimento do aluno envolvendo todo o seu potencial físico, intelectual e emocional, de maneira que consiga se fazer integrante de um sistema que não o contemplava.

Apesar das muitas resistências é possível reconhecer um avanço considerável em termos de educação especial. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, em seu capítulo V, coloca que a educação dos portadores de necessidades especiais deve se dar, de preferência, na rede regular de ensino, o que traz uma nova

concepção na forma de entender a educação especial. Também as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) declara ser um compromisso do país “o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos”. Esta lei confere obrigatoriedade da matrícula de todos os alunos conforme configura no Art. 2º:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento dos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001)

Portanto, a situação que ora se apresenta volta-se para a questão de como, a partir de uma lei já estabelecida, deve-se empenhar forçosamente para colocá-la em prática.

Pensar em inclusão não se resume em imaginar a criança deficiente inserida no contexto escolar frequentando uma classe regular, mas principalmente refletir sobre a possibilidade de se estabelecer uma nova escola que possa atender a todos indistintamente.

E, uma das dificuldades parece ser a consideração da formação dos profissionais que se incumbirão dessa tarefa.

Considerando-se o contexto descrito e em se tratando de educação, é primordial que se preze pela formação qualificada dos profissionais que se comprometam com tal ato de responsabilidade com a formação integral do sujeito. Percebe-se que a formação precária dos docentes constitui mais um obstáculo para a real conquista da tão desejada inclusão escolar. Neste momento, consideramos necessário descrever como está configurada a situação educacional brasileira no que tange às condições de trabalho do professor, pois não podemos delegar somente a ele as dificuldades para se conquistar a inclusão.

O primeiro aspecto evocado é que houve uma grande redução no número de professores leigos atuando na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, assim como um aumento significativo no percentual de docentes da educação básica com formação de nível superior. Contudo, apenas 57% dos docentes que atuavam na Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio possuíam formação em nível superior, que seria aquela ideal. Por outro lado, dada a tendência de crescimento delineada pelo Plano

Nacional de Educação, haverá uma grande necessidade de professores com nível superior para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A boa notícia é que houve um grande incremento no ingresso de alunos nos cursos de licenciatura, assim como no número de concluintes (INEP, 2003).

Tão importante quanto possuir cursos destinados a formar professores seja de nível médio ou superior, é garantir que os profissionais formados nesses cursos dediquem-se efetivamente à atividade docente. Contudo, para tanto é preciso que o magistério, entre outras coisas, seja uma profissão com remuneração atraente. Ora, os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) mostram com clareza que, considerando profissões com nível de formação equivalente, o magistério é aquela que oferece os piores salários. Um professor que atua no nível médio ganha, em média, quase a metade da remuneração de um policial civil e um quarto do que ganha um delegado de polícia. E, por sua vez, como o salário dos professores é o índice de maior peso no cálculo do custo de um aluno e como a maioria dos professores da educação básica encontra-se na rede pública, totalizando 85% das funções docentes, percebe-se a necessidade de uma política de financiamento da educação que vá muito além dos recursos atualmente destinados. Se, de fato, o país deseja atrair e manter os bons profissionais no magistério é fundamental uma política progressiva e consistente de melhoria salarial.

As estatísticas mostram também que a docência na educação básica é uma atividade majoritariamente feminina, o que implica que a questão de gênero não pode ser ignorada como ocorre, mas incorporada como uma variável importante nas políticas e nos estudos da área. Constata-se também que, apesar de uma boa parte dos professores participar de cursos de formação continuada, o percentual daqueles que cursaram uma pós-graduação mesmo que na modalidade *lato sensu* ainda é pequeno. Pior do que isto, os resultados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) parecem indicar que a frequência a estes cursos de formação continuada pouco afeta o desempenho dos alunos, o que indica a necessidade de ampliar as pesquisas nessa área e, eventualmente, reorganizar esses cursos redefinindo seus objetivos e métodos.

Constata-se que mais de 15% das turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental possuem mais de 30 alunos, assim como mais da metade das turmas das séries finais deste mesmo nível de ensino. No Ensino Médio a situação é mais crítica: um quinto das turmas possui mais de 40 alunos. Condição fundamental, embora não suficiente para um ensino de boa qualidade, é a existência de uma estrutura adequada de



equipamentos. Aqui o que se constata é que quase a metade dos professores da rede pública leciona em escolas sem bibliotecas; quatro quintos em escolas que não possuem laboratório de ciências e três quartos em escolas que não possuem laboratório de informática. No setor privado esses números, embora também ruins – o que coloca em dúvida a propalada qualidade do setor – são bem melhores que aqueles apresentados pelas escolas públicas.

Esse último fato chama a atenção para outro aspecto: há uma grande discrepância entre as redes e entre as diferentes regiões do país no que se refere aos recursos didáticos colocados à disposição dos professores para que possam exercer seu ofício. Assim é que apenas um terço dos docentes que atuam na rede pública da região nordeste trabalha em escolas com biblioteca, menos da metade do índice da região sul. O mesmo vale para a presença de laboratórios de informática ou de ciências. Esta desigualdade que marca como uma lei de ferro o sistema educacional brasileiro nos faz perguntar sobre até que ponto esse sistema cumpre o mandamento mais importante da Constituição Federal que estabelece que todos são iguais perante a lei.

Mudar essa lógica significa mudar o papel da União, dos Estados e dos municípios no financiamento da educação no país, significa repactuar a federação. Atualmente, no Brasil, e o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental) mostrou isso com clareza, os recursos financeiros fornecidos pela vinculação constitucional não asseguram um patamar mínimo de qualidade para a maioria das escolas brasileiras, assim como não garantem um padrão mínimo de equidade entre as redes pública e privada, e entre as diferentes regiões do país.

Uma escola de qualidade pressupõe um professor qualificado, com um salário compatível com seu nível de formação, requer ainda uma jornada de trabalho que garanta, de preferência, a dedicação exclusiva a uma escola, com turmas não superiores a 30 alunos e com recursos didáticos que incluam, pelo menos, uma biblioteca com profissional habilitado, um laboratório de ciências e de informática e um *kit* de material didático para o aluno e para o professor. (INEP, 2003)

Na verdade, a formação de recursos humanos é inadequada no Brasil e não supre as demandas da educação básica, quanto mais da educação inclusiva.

Uma fonte recente de entraves para a evolução da política de inclusão escolar no Brasil parece estar originando-se de algumas intervenções da Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação, que tradicionalmente sempre assumiu papel fundamental nos rumos da educação especial no país. Nota-se que após a

implantação deste órgão, na década de 1970, houve uma fase de incentivo explícito à iniciativa privada e ao assistencialismo das organizações não-governamentais (MAZZOTTA, 1994; JANNUZZI, 2004). Posteriormente, o sistema paralelo foi reforçado na medida em que os estados brasileiros foram incentivados a criar órgãos de gestão junto às secretarias de educação, quando o Ministério da Educação começou a repassar regularmente verbas para incentivar a formação de professores especializados, e isso fortaleceu a implantação de classes especiais nas escolas públicas estaduais (JANNUZZI, 2004).

Uma ação que indica a radicalização da condução da política tem sido as várias tentativas de produzir alterações de natureza prática na Resolução nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2001), documento construído com a participação da sociedade civil. A resposta contida no Parecer nº 4/2002 do CNE (BRASIL, 2002) considerou improcedente a necessidade de revisão da referida resolução (CURY, 2005), mas a SEESP continua mantendo esforços para alterar esse documento sem envolver a participação da comunidade interessada no assunto.

Ainda a pretexto de promover a educação inclusiva, a SEESP tem investido no Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, oferecendo pacotes fechados para gestores multiplicadores que são capacitados em Brasília durante uma semana, recebendo um conjunto de apostilas prontas e atuando para servir como pólo de disseminação da política de inclusão em suas regiões. Segundo informações encontradas no sítio da SEESP, no portal do Ministério da Educação (MEC), o programa já atingiu 15 mil educadores de todos os estados e Distrito Federal, 144 municípios-pólo que atuam como multiplicadores para outros 2.583 municípios da sua área de abrangência (BRASIL, 2004). A meta do programa em 2006 era atingir 4.646 municípios (83,5% dos municípios brasileiros).

Fuller e Clarck (1994) apontam que uma das falhas frequentes das propostas políticas de inclusão escolar tem sido a tendência de tentar padronizar o processo, como se fosse possível desenvolver uma perspectiva nacional única ou prescrever padrões para contextos locais como os sistemas estaduais ou municipais, desconsiderando os efeitos que suas histórias assumem sobre a prática e a política.

Uma terceira iniciativa da SEESP foi o apoio à publicação de um documento do Ministério Público Federal – *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular* (BRASIL, 2004) – que reforça os pressupostos da inclusão total desconsiderando assim a posição de grande parte dos pesquisadores, prestadores de

serviços, das famílias e dos próprios indivíduos com necessidades educacionais especiais.

A inclusão total prevê a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de incapacidade, em classe comum e a eliminação total da continuidade de serviços de apoio de ensino especial (MENDES, 2001).

Segundo Mendes (2001):

ao mesmo tempo em que o ideal de inclusão se populariza e se torna pauta de discussão obrigatória para todos interessados nos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais, surgem as controvérsias, menos sobre seus princípios e mais sobre as formas de efetivá-la.

A mesma autora diz que se pode identificar “duas correntes na perspectiva da Educação Inclusiva com propostas divergentes sobre qual é a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais...”. Enquanto de um lado, encontram-se os que defendem a proposta de “inclusão”, de outro lado, a proposta de “inclusão total”, como é o caso das políticas públicas lançadas pelo governo.

Mendes (2006) afirma que as ações da política do MEC têm prejudicado o processo de construção da inclusão escolar na realidade brasileira, entre outros motivos porque:

- a) Transformaram o debate em embate, produzindo divisões no movimento histórico de luta pelo direito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, quando deveria promover a integração entre as ações do poder público e da sociedade civil;
- b) Têm tentado impor uma concepção única de política de inclusão que sequer é consensual, o que tem dificultado a compreensão por parte dos atores desse movimento e, conseqüentemente, tem aumentado a resistência à política de inclusão escolar que o sistema requer;
- c) Deslocaram o debate de seu cerne, que seria como melhorar a qualidade da educação brasileira para todos os alunos indistintamente, para centralizar na questão de onde os alunos com necessidades educacionais especiais deverão estudar;

- d) Priorizaram a opinião de juristas sobre qual é a melhor opção para a escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais, desconsiderando a história e a opinião dos próprios portadores de deficiência, suas famílias, educadores, cientistas e prestadores de serviços;
- e) Têm escalado a educação especial como protagonista, ao invés de manter seu papel de colaboradora, numa reforma que deveria ser iniciativa da educação comum.

Enfim, ao analisarmos parte da política de inclusão escolar como política pública setorizada no campo da educação, podemos encontrar evidências suficientes para prever seu fracasso. No Brasil, no campo educacional, as perspectivas para a mudança estão postas na lei, mas ainda não estão devidamente traduzidas em ações políticas e por isso nem chegam às escolas, e menos ainda às salas de aula.

### **1.1 – O Novo paradigma da Inclusão escolar e seus termos.**

Ao refletir sobre o termo inclusão faz-se necessário esclarecer uma questão teórica: a distinção entre termos fundamentais que geram entendimentos diversos acerca do atendimento escolar mais cabível e que estão presentes nos debates educacionais.

O debate sobre a inclusão escolar no Brasil tem se transformado cada vez mais num verdadeiro embate provocando polêmica, estridência e polarização. Um de seus maiores impactos tem incidido na arena da educação especial, sendo um dos argumentos recorrentes a proposição de que se trata de um novo paradigma que deverá alterar radicalmente a educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais na realidade brasileira.

A história da educação especial começou a ser traçada no século XVI com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis. Centrados no aspecto pedagógico numa sociedade em que a educação formal era direito de poucos, esses precursores desenvolveram seus trabalhos em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores de seus pupilos.

Em 1989, Christie *apud* Rosenqvist (1994) explica que a palavra "integração" deriva do latim *integrare*, do adjetivo *integer*, que originalmente significava intacto, não tocado ou íntegro. Entretanto, ao longo da história a palavra "integração" teve duas

derivações de sentido nas línguas modernas. Uma delas é o original, e o outro, o sentido de "compor", "fazer um conjunto", "juntar as partes separadas no sentido de reconstruir uma totalidade". A autora aponta que o conceito de integração escolar, por razões históricas, parece ter assumido o segundo sentido, que seria o da mera colocação de pessoas consideradas deficientes numa mesma escola, mas não necessariamente na mesma classe.

Inserção vem do latim (*insertione*) e significa inserir, ou seja, colocar, introduzir, implantar.

Quanto ao termo inclusão, do latim *includere*, significa ato ou efeito de incluir, estar contido em, compreender, fazer parte de. Assim, falar em inclusão escolar denota falar do educando que participa das propostas oferecidas pelo sistema educacional. Segundo a LDB 9.394/96 em seu capítulo V, da Educação Especial, art. 59, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender as suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os super dotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como os professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no mercado de trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

A educação inclusiva é a garantia de atendimento educacional a todos, entendendo ser a escola um espaço de equalização de oportunidades e cidadania.

Peter Mittler *apud* Martins (1999) acrescenta que na perspectiva da integração não havia pressuposição de mudança da escola, ao passo que a inclusão estabelecia necessidade de reformulação dos currículos, das formas de avaliação, da formação dos professores e a adoção de uma política educacional mais democrática.

Neste sentido, no termo inclusão está implícita a exigência de uma transformação nas instituições educacionais englobando todo o recurso humano que dela faz parte a fim de comprometer-se com a aprendizagem do deficiente. É preciso que todos os profissionais da educação desfaçam seus preconceitos e se proponham a reformulações profundas, iniciando pela própria formação. A educação inclusiva precisará avançar na direção de uma comunidade de ensino onde a aprendizagem seja o produto buscado e oferecido.

Stainback (1999) enfatiza que nas salas de aula inclusivas a diversidade fortalece o grupo e oferece a todos os seus membros oportunidades de aprendizagem.

A educação especial, ao longo de sua história, foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação (MENDES, 2006).

Para Oliveira e Pocker (2002) a educação especial deve assumir um novo papel no sistema inclusivo, um papel no qual possa ser encarada como um desdobramento da educação comum tendo como objetivo primeiro o favorecimento da aprendizagem. Assim, a educação especial deve ser entendida como um conjunto de recursos e medidas que o sistema dispõe para uma resposta adequada às necessidades de todos os alunos.

A inclusão genuína supõe um professor membro de uma equipe que discute a prática e compartilha as dificuldades com o grupo.

Com estas colocações podemos direcionar nossas reflexões para a questão da formação dos profissionais que se dispõem a trabalhar com a educação inclusiva. Estão eles devidamente qualificados para exercer essa tarefa, visto a grande diversidade dos sujeitos? A formação de professores é hoje uma das questões centrais na discussão sobre a possibilidade de se instituir uma educação para todos, pois é com recursos humanos que se faz o trabalho institucional.

Entretanto, só o acesso não é suficiente e traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática. É preciso, portanto, questionar: Quais as práticas necessárias? E os conhecimentos necessários para fundamentar a prática? E este é, sem dúvida nenhuma, um exercício para a pesquisa científica.

## **1.2 – Modalidades de formação de professores.**

Sabe-se que a educação brasileira tem, historicamente, vivenciado muitas dificuldades decorrentes sobretudo de um processo marcado por jogos de poder: ensino elitista, de natureza excludente, que culpabiliza o aluno por seus fracassos, professores mal qualificados e mal remunerados, dentre outras. Algumas dessas dificuldades são reconhecidas pelos órgãos responsáveis e estratégias remediadoras são colocadas em prática como, por exemplo, os cursos de formação para professores baseados em “receitas” passíveis de serem aplicadas a qualquer indivíduo. No entanto, recai sobre o professor grande parte da culpabilização por essas dificuldades.

Tendo o país reconhecido essa situação por meio da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e feito uma opção política formal pela universalização de um ensino que efetivamente disponibilize a todos o acesso ao conhecimento historicamente produzido e sistematizado pela humanidade favorecendo as condições necessárias para a aprendizagem do exercício da cidadania, há que se investir no processo de formação do professor para que este possa desenvolver o conhecimento, as competências e as habilidades necessárias para o ensino na diversidade.

Inevitavelmente, quando se fala em ensino na diversidade subentende-se processos de inclusão e logo os associamos aos profissionais que se dedicam a essa modalidade de educação. De fato, o professor tem função fundamental nesse processo porque, em última instância, é ele que no meio de seus medos, dúvidas, ansiedades, disponibilidades, acolhimentos e possibilidades assume os alunos em sua sala de aula. São as práticas pedagógicas aí desenvolvidas que podem contribuir ou não para a aquisição do conhecimento por todos os alunos. O professor, mais do que ninguém, deve estar atento às especificidades de cada um e saber como intervir de forma que haja avanços no seu processo de formação.

Embora a literatura não aponte de forma conclusiva a influência da qualificação dos professores sobre o desempenho dos alunos, acredita-se fortemente na relação entre boa formação profissional e atuação competente. Para atender às demandas impostas pela sociedade em geral e pelas formas e políticas educacionais em particular, parece ser necessário que os professores dominem o conteúdo específico que ensinam e adotem estratégias de ensino adequadas aos seus alunos, a seu nível de desenvolvimento, ao grau de motivação, características culturais e linguísticas, ofereçam oportunidades de

aprendizagem e recursos, entre outras variáveis importantes que afetam os processos de ensino e aprendizagem.

Diante de tais desafios e considerando que aprender a ensinar e a ser professor é um processo contínuo que ocorre ao longo da vida, faz-se destacar que a competência profissional para a docência não parece decorrer apenas da realização de cursos de formação inicial. Uma vez que o aprender a ensinar abarca o entendimento do outro, o ser-professor abrange as características do ensinar mas vão além delas, pois envolve a participação na instituição escolar, um local próprio de uma comunidade profissional (KNOWLÉS et al., 1994), torna-se imperativo o oferecimento de apoio permanente para que esses profissionais possam desenvolver-se durante a carreira.

O processo permanente de desenvolvimento profissional a que todos os educadores têm direito envolve formação inicial e continuada, sendo que a diferença essencial entre esses dois processos é que a formação continuada ocorre com o professor já no exercício de suas atividades.

O modelo convencional de formação inicial e continuada dos profissionais da educação vem sendo bastante questionado nos últimos anos, principalmente pela sua ineficácia. Além disso, ao que tudo indica, tem também contribuído para o processo de desprofissionalização do magistério. Cada vez mais os próprios profissionais da educação têm assumido este questionamento e defendido que a formação adequada e de qualidade é direito que lhes cabe – superando, desta forma, uma visão reducionista de que a crítica à formação inadequada de que dispõem implicaria uma acusação de incompetência profissional.

Não só no Brasil, mas em vários países da América Latina, a preparação para o exercício do magistério tem características muito similares: inexistência de um sistema articulado de formação inicial e continuada, o que ocasiona falta de coordenação das instâncias formadoras; ineficácia dos cursos de formação inicial, o que tem levado à práticas compensatórias de formação em serviço; heterogeneidade muito grande na oferta e qualidade da formação continuada; descontinuidade das ações de formação em serviço. (BRASIL, MEC, 2002)

Nesse sentido, dois aspectos merecem ser destacados em relação às tendências dos últimos anos. Um deles é que as práticas de formação continuada têm se configurado predominantemente em eventos pontuais – cursos, oficinas, seminários e palestras – que, de modo geral, não respondem às necessidades pedagógicas mais imediatas dos professores e nem sempre se constituem num programa articulado e



planejado como tal. O outro é que a exigência de formação inicial em nível superior por si só não tem resolvido os problemas que justificam a defesa desse nível de formação profissional para os professores.

Sem pretender aqui esgotar esse assunto e tampouco discutir causas e consequências desses problemas, de acordo com as Referências para Formação de Professores, documento do Ministério da Educação lançado em 2002 (pág.40), o modelo convencional de formação de professores caracteriza-se da seguinte forma:

- Considera-se que a necessidade de formação profissional é tanto menor quanto menor forem as crianças, ignorando-se a relevância da educação nos primeiros anos de vida;
- A formação específica fica circunscrita ao exercício da docência, não tratando das demais dimensões da atuação profissional;
- Ignoram as condições reais e as experiências prévias dos professores;
- As práticas inspiram-se numa perspectiva homogeneizadora;
- A concepção é autoritária, cabendo ao professor um papel passivo de receptor de informações e executor de propostas;
- O enfoque é instrumental, prepara o professor para ser um técnico;
- Não há articulação entre conteúdo e método;
- A educação é tratada como uma atividade formal e rígida;
- O foco é a perspectiva do ensino e não a da aprendizagem;
- A concepção de base é acadêmica e teórica, desprezando-se a prática;
- A transmissão de informação é o centro do processo;
- Não há coerência entre modelo de formação e modelo de ensino e aprendizagem;
- Priorizam-se modalidades convencionais de comunicação, isto é, aula, seminário, palestra, curso;
- Não há articulação entre conhecimento de natureza administrativa e pedagógica;
- Não há processo paralelo de formação dos formadores dos professores, para que construam, também eles, um novo modelo de ação.

E, em relação especificamente à formação continuada, o mesmo documento (pág.44) aponta que as características mais comuns são as que se seguem:

- Cada nova política, projeto ou programa, desconsidera a experiência e o conhecimento já acumulados dos professores;

- Não são consideradas outras dimensões do exercício profissional, como o contexto institucional em que ele ocorre – a formação é tomada isoladamente;
- É tida como apropriada fundamentalmente para professores, e não para os demais profissionais da educação;
- Não se organiza a partir de uma avaliação diagnóstica das reais necessidades e dificuldades pedagógicas dos professores;
- Destina-se a corrigir erros e a destacar debilidades da prática pedagógica;
- Não dispõe de instrumentos eficazes de avaliação do alcance das ações desenvolvidas;
- Organiza-se para professores individualmente, e não para a equipe pedagógica da escola;
- Realiza-se fora do local de trabalho, e não na escola, local privilegiado de formação permanente;
- É assistemática, pontual, limitada no tempo e não integra um sistema de formação permanente;
- Utiliza dispositivos de motivação externa – pontuação, progressão na carreira, certificado – no lugar do compromisso pessoal e institucional com o desenvolvimento profissional permanente.

Refletir sobre a formação para além da significação que atribuímos a palavra em si, implica pensar muito além da ação de dar forma para algo, imprimir formato ao que culturalmente considera-se disforme ou ainda em processo de formação. Avançando além da etimologia, mas recuperando-a conceitualmente, sabe-se que o termo formação, na língua portuguesa emerge do latim *formati* que se relaciona diretamente ao termo *formo*, que significa ação de imprimir uma forma, constituir, fazer, produzir e criar.

Nesse sentido, a formação (*fomatío*) e a ação de formar (*formo*) implicam necessariamente quem forma (*formator, formatrix*) quanto aquilo/aquele que pode ser formado (*formabilis*). Outro aspecto interessante dessa recuperação do conceito a partir da língua refere-se ao termo *formabilitas*, que significa a capacidade plástica necessária ao objeto/sujeito a ser formado.

Essa “plasticidade” é um imperativo ao se pensar a formação na perspectiva apontada até aqui, pois a ação de formar faz necessária a ideia de fôrma: ao se formar algo/algum faz-se isso para e de determinada maneira, o que remete ao fato de que a

fôrma, ao mesmo tempo em que limita, castrando a natureza do sujeito/objeto, também define o que está, em certa medida, diferente ou distante da forma ideal.

O conceito apresentado por Garcia (1999) para quem a formação, em um sentido *lato*, é um conceito geralmente associado a alguma atividade sempre que se trata de formação para algo (HONORÉ, 1980) nos aponta que a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber fazer ou do saber ser que se exerce em benefício do sistema sócio-econômico ou da cultura dominante.

A formação também pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Por último, é possível falar-se da formação como instituição quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação (FERRY, 1991).

A formação pode adotar diferentes aspectos conforme se considera o ponto de vista do objeto (a formação que se oferece organiza exteriormente ao sujeito), ou o do sujeito (a formação que se ativa como iniciativa pessoal) (GARCIA, 1999, p.19). Está posto que formação é ação e se pode inferir que é uma ação relacional, pois implica no relacionamento entre o formador e aquele que se sujeita – ou ainda, está sujeito – à formação.

Para Garcia (1999) a formação pode ser entendida em três grandes direções: na primeira, assumida a sua função social de socialização do saber (saber, saber fazer e saber ser), elaborado historicamente; na segunda, podendo ser compreendida como um processo de desenvolvimento/estruturação da pessoa possibilitando desde uma maturação interna até a viabilização de novas aprendizagens; e ainda, na terceira direção, que parece muito mais interessante, aborda a cultura formativa que ao se organizar em uma perspectiva sistêmica implica a existência de instituições formativas.

Garcia recorre a Debesse (1982) para, ao conceituar formação, distinguir três tipos de práticas formativas que, dada a organização relacional que se estabelece, podem ser: auto-formação, hetero-formação e interformação. Pela primeira podemos compreender os esforços independentes/autônomos dos sujeitos no gerenciamento de sua formação obtendo, para tanto, o controle sobre os seus próprios objetivos e suas metodologias de estudo para consolidar seu processo formativo. Pela segunda é possível entender que ela se organiza de forma exterior ao sujeito que recebe a formação enquanto partícipe, notando-se que tal formação requer que seu planejamento e implementação sejam feitos por outros. A terceira modalidade pode ser compreendida

como o processo de interação entre os que se formam para algo e aqueles que já se encontram minimamente formados.

Parece possível relacionar a hetero-formação às práticas clássicas de formação estabelecidas na nossa cultura, nas quais “aquele que já sabe” forma aquele que ainda não sabe; estabelecendo uma relação vertical e hierárquica entre o primeiro e o segundo. Já a interformação implica o estabelecimento de uma relação horizontal entre os envolvidos em um processo formativo que mesmo desempenhando papéis distintos efetivamente interagem possibilitando que todos, mesmos os mais experientes, também se formem ao formarem os menos experientes.

Refletir, assim, a formação, implica assumir que ela se organiza de formas diferentes, segundo necessidades diferentes, fato que não parece implicar a opção simplista por este ou aquele modelo formativo, mas sim reconhecer que na trajetória humana vem se desenvolvendo também o que se poderia designar por cultura formativa, de preparação para tudo o que se entende ainda não estar formado.

Seguindo a linha de raciocínio estabelecida até aqui, vale tentar alinhar as práticas de formação contínua a que temos notícia e também acesso no Brasil, combinando-as aos modelos de auto/hetero/interformação (Debesse *apud* Garcia, 1999), cruzados com as teorias de formação formal, categorial, dialogística e técnica (Menze *apud* Garcia, 1999) na tentativa de melhor compreender esse fenômeno. Assim, existiriam e estariam sendo praticadas as seguintes modalidades de formação contínua:

1- Práticas de formação contínua em que as agências formadoras são protagonistas:

- a) Programas de Pós-Graduação;
- a) Congressos;
- b) Jornadas;
- c) Encontros;
- d) Cursos de extensão universitária;

2- Práticas de formação contínua em que tanto as agências formadoras quanto as agências empregadoras são protagonistas:

- a) Programas de formação inicial para professores em exercício;
- b) Programas de Pós-Graduação *Lato-sensu* feitos por “encomenda”;
- c) Programas de Parcerias/Convênios entre Sistemas de Ensino e as Universidades;

3- Práticas de formação contínua em que as agências empregadoras são protagonistas:

- a) Programas de formação contínua em Serviço (Cursos, Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, Grupos de Estudo)

e) Congressos;

f) Jornadas;

g) Encontros;

4- Práticas de Formação Contínua em que os professores são protagonistas: Estamos usando o termo protagonista em seu sentido *lato* significando o papel principal não desconsiderando os outros sujeitos que enquanto antagonistas, são fundamentais para o desenvolvimento da ação formativa, entretanto, não são os seus propositores.

a) Práticas formativas autônomas, que vão desde o hábito da leitura até a organização sistemática de registros analíticos da própria prática.

Concordamos com Pacheco (1995, p.137) que “o professor não é um produto acabado, mas alguém que está em contínua formação, tornando necessária (...) a interligação (...) da formação inicial com a formação contínua”.

Mizukami (2002, p.31) constata também que o conceito de formação docente é relacionado ao de aprendizagem permanente que considera os saberes e as competências docentes como resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola.

Tem-se assistido, então, à propagação de termos referentes à formação dos professores em exercício esvaziados de sentido, ou ainda, com conceitos equivocados em relação ao que deveria ser a formação contínua. Atualmente, parece que os termos reciclagem, treinamento e capacitação, muito empregados nos anos 70, 80 e na primeira metade dos 90, têm dado lugar a novos termos como formação contínua e ainda formação em serviço. O que é mais interessante neste contexto é o fato de que os novos termos são empregados, atualmente, para adjetivar as mesmas práticas de antes: cursos e mais cursos promovidos ora pelas agências formadoras e ora pelas agências empregadoras, em sua maioria fora do horário de trabalho dos professores, aos sábados, durante a noite, depois de uma exaustiva jornada ou ainda nos períodos de férias.

Desse modo, é oportuno recorrer a Marin (1995, p. 14-18) que analisa e critica as várias definições de formação continuada, com significados muitas vezes intercambiáveis como: “reciclagem”, “treinamento”, “aperfeiçoamento”, “capacitação”, “educação permanente”, “educação continuada” e “formação continuada”. A seguir as definições apresentadas por Marin:

- **Reciclagem:** utilizado para caracterizar processos de modificação de objetos ou materiais como, por exemplo, reciclar papéis, que podem ser desmanchados e refabricados. Este termo é considerado incompatível com a ideia de atualização

pedagógica, pois sua adoção em propostas educacionais levou à proposição e à implementação de cursos rápidos e descontextualizados.

- Treinamento: sinônimo de tornar destro, apto, capaz de determinada tarefa. A utilização do termo, em se tratando de profissionais da educação, é inadequada quando está relacionado a processos de educação continuada que desencadeiam apenas ações com finalidades meramente mecânicas.
- Aperfeiçoamento: ligado à ideia de perfeição; não é possível utilizá-lo no processo educativo sob pena de negar a raiz da própria educação. No caso dos profissionais da educação os limites são postos por inúmeros fatores, muitos dos quais independem das próprias pessoas sujeitas a interferências.
- Capacitação: tornar capaz e habilitar de um lado e convencer, persuadir, de outro. O primeiro grupo pode ser aceito como termo ou conceito que seja expresso por ações para obter patamares mais elevados de profissionalidade. O segundo grupo, não deve seguir o mesmo raciocínio, pois a atuação da profissionalidade caminha no sentido oposto ao do convencimento e persuasão.
- Educação Permanente, Educação Continuada e Formação Continuada: colocados no mesmo bloco por apresentarem similaridades quanto ao eixo que é o conhecimento. Entretanto, há algumas nuances que não chegam a serem contraditórias, mas complementares. Educação Permanente, por exemplo, sugere uma educação como um processo prolongado e em contínuo desenvolvimento. Já Educação Continuada, no entendimento da autora, é o termo mais completo por apresentar uma visão mais completa, mais valorizada e cada vez mais aceita e que pode ser trabalhada no *locus* da prática cotidiana, de maneira contínua e sem lapsos. Finalmente, Formação Continuada, apesar das diversas abordagens, guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança.

Além de todas estas definições de formação continuada, ainda esbarramos no modelo de formação à distância. O uso de ambientes virtuais como espaços de conhecimento profissional têm crescido em nosso país. Constata-se que a formação à distância se distingue dos modelos de formação clássicos, correntemente designados de “formação presencial” por combinar formação presencial com tutoria à distância. No caso dos professores, algumas iniciativas têm sido desenvolvidas com a finalidade de promover atividades voltadas para seu desenvolvimento profissional por meio da informática e para que dominem as ferramentas dessa mídia.

O aproveitamento dos recursos tecnológicos pode potencializar a formação de professores, mas há que se cuidar para que as relações não se tornem superficiais.

Percebe-se, portanto, que as variações dos termos que definem os processos de formação continuada são utilizadas num determinado contexto e sob a perspectiva de quem está implementando a política de formação, podendo-se escolher o termo de acordo com o seu interesse.

Segundo Marin (1995), o termo reciclagem “sempre esteve muito presente sobretudo na década de 1980 seja nos discursos cotidianos e órgãos de imprensa, seja como qualificador de ações de órgãos públicos e privados envolvendo profissionais de várias áreas, incluindo a da educação”.

A autora analisa o termo como “bastante comprometedor”, uma vez que carrega em si “a concepção, já consagrada pelo senso comum, de que para haver reciclagem (leia-se ‘atualização pedagógica’) é preciso haver alterações substanciais, pois o material é manipulável, passível de destruição para posterior atribuição de nova função ou forma.” (MARIN, 1995, p. 14)

Considerando que “reciclagem” supõe processos de modificação de objetos ou materiais, tal definição (com nítida inspiração na reciclagem de materiais) estendida à Educação torna possível depreender que “reciclar” é reaproveitar o conhecimento, dar forma diferente a um mesmo conteúdo, alterando-a radicalmente. É um termo que – na perspectiva dos profissionais da educação – jamais poderá ser utilizado para pessoas, sobretudo para profissionais, os quais não podem e não devem fazer “tábula rasa” dos seus saberes. Além do mais, por mais problemática que se apresente a situação profissional em questão, a obtenção de melhores resultados não depende só de atualização, mas de outros fatores. (MARIN, 1995, p. 14)

Se tomarmos como sinônimos desse termo trazido à Educação (e a todos nela envolvidos) a definição trazida por Marin – “tornar perfeito ou mais perfeito, acabar com perfeição, concluir com esmero, completar ou acabar o que estava incompleto, adquirir maior grau de instrução, emendar os próprios defeitos” – fica evidente sua inadequação ao contexto pedagógico, uma vez que é impossível, principalmente frente à atual organização social, política e econômica da sociedade que apresenta demandas novas (novas exigências para a escola), que o processo educativo complete alguém, torne-o perfeito, conclua-o, “sob pena de negar a raiz da própria educação, ou seja, a idéia de educabilidade do ser humano.” (MARIN, 1995, p. 16)

Pensamos que se aplicam nesta análise as ideias apresentadas por Scheffler (1974) quando examina a metáfora do desenvolvimento e a possibilidade de que todas as potencialidades da criança sejam buscadas pelo processo educativo. Tais potencialidades infantis entram em conflito havendo, portanto, a necessidade de seleção, de decisão para uma certa direção apenas. Assim também ocorre no processo de educação continuada: professores que apresentam condutas perversas, inadequadas ao atendimento dos preceitos de acesso de crianças ao conhecimento ou atitudes discriminatórias no relacionamento com alunos, por exemplo, demonstram características profissionais que não devem ser aperfeiçoadas. Pelo contrário, essas são condutas que precisam ser combatidas para que se busquem alteração e superação das mesmas. (MARIN, 1995, p. 16)

Marin traz dois conjuntos de enunciados para conceber as ações de capacitação: “tornar capaz, habilitar” e “convencer, persuadir” (MARIN, 1995, p. 17) e pontua que é aceitável entender “a capacitação como termos ou conceito que seja expresso por ações para obter patamares mais elevados de profissionalidade”, entretanto, a formação (entendida como processo crescente da profissionalidade docente) não pode ser definida como convencimento ou persuasão, uma vez que os profissionais da educação devem conhecer as ideias e aceitá-las ou não após análises críticas, de outro modo, “pelo convencimento ou pela persuasão, estará ocorrendo doutrinação, no sentido pejorativo do termo, ou seja, inculcação de ideias, processos e atitudes como verdades a serem simplesmente aceitas.” (MARIN, 1995, p. 17)

Barbieri, Carvalho e Uhle (1995) confirmam a proposição de Marin ao informar que nas décadas anteriores (principalmente nos anos 70), na história da Secretaria de Educação Paulista, “a ênfase das ações de capacitação era preservar os princípios de racionalização, neutralidade, eficiência e eficácia, reforçando a dicotomia entre os que concebem o trabalho pedagógico (em nível central) e os que o executam (em nível da escola).” (FUSARI, 1995)

Apesar de causar certo mal-estar falar em “treinar” professores, este termo foi e ainda é de uso muito comum. Considerando que “o foco principal de treinamento está na modelagem de comportamentos” (MARIN, 1995) a fim de torná-los automáticos independentes da manifestação da inteligência, pode-se concluir que tal termo não é adequado para referir-se à atividade humana educativa, uma vez que o uso de “moldes”, segundo nos alerta Scheffler 1974 *apud* Marin, (1995, p.15), “é fixado previamente, permanecendo constante durante todo o processo”, atitude não compatível com o



processo educacional que deve ser modificado de acordo com as pessoas envolvidas no processo.

Penso que, em se tratando de profissionais da educação, há inadequação em tratarmos os processos de educação continuada como treinamento quando desencadearem apenas ações com finalidades meramente mecânicas. Tais inadequações são tanto maiores quanto mais as ações forem distantes das manifestações inteligentes, pois não estamos, de modo geral, meramente modelando comportamentos ou esperando reações padronizadas; estamos educando pessoas que exercem funções pautadas pelo uso da inteligência e nunca apenas pelo uso de seus olhos, seus passos ou seus gestos. (MARIN, 1995, p.15)

Também concordamos com Linhares e Silva (2003) quando afirmam sobre o termo reciclagem:

O uso das palavras não é inocente. Por isso mesmo, temos nos contraposto a expressões como reciclagem, treinamento e capacitação de professores. No primeiro caso, porque não somos matéria a ser reciclada, como um lixo social a que se aplica o termo. Em segundo lugar, porque não se trata de adestrar professores para reproduzir exercícios já testados e consagrados, mas de ampliar o horizonte de suas escolhas e a esfera de seu potencial criador. Finalmente, capacitação também carrega o significado de falta, como se os professores fossem incapazes ou incapacitados. (LINHARES E SILVA, 2003, p.23)

Considerar a formação continuada apenas na perspectiva restrita é limitar o desenvolvimento profissional do professor. Neste sentido, Nóvoa (1995, p. 25) argumenta que “a formação docente não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal do professor”.

Assim, a questão central desta pesquisa comunga com o argumento de Nóvoa (1995): diante da inclusão colocada como política e a formação deficitária dos professores haverá outro instrumento formativo que não sejam os cursos?

Reconhecendo que a profusão destas práticas formativas tem se dado a olhos vistos no Brasil desde a década de 70 do século passado, pode-se afirmar que, de uma forma ou de outra, os problemas que justificam ações de formação contínua vêm sendo

reconhecidos como relevantes, ainda mais se considerarmos um sem fim de iniciativas formativas que atualmente estão em curso. Destacamos, porém, que nesses 30 anos tem-se assistido a uma simples re-nomeação de tais práticas que hoje recebem, genericamente, o nome de “formação em serviço”, quando se destinam a professores que estão em exercício, sendo eles tanto programas de formação inicial quanto programas de formação contínua.

Entretanto, parece que a formação contínua está se estabelecendo sem a necessária oferta de condições mínimas que possibilitem a instituição, tanto de tempo quanto de espaço, para que os professores se dediquem à reflexão sobre suas práticas.

A escola, considerada como espaço privilegiado de construção de conhecimentos e de desenvolvimento de valores, pode e deve ter como uma de suas propostas contribuir para a transformação da sociedade no sentido de torná-la menos desigual e mais democrática. Partindo desse princípio, se considerarmos a educação como uma das molas mestras através das quais se constitui e se mantêm as sociedades, precisamos reconhecer também a necessidade de uma formação de professores que atenda às necessidades e aos desafios impostos pelo paradigma da educação universal ou educação para todos (Unesco, 1994). Ou seja, o professor deve ser formado e/ou capacitado de maneira a saber mobilizar seus conhecimentos, articulando-os mediante ação e reflexão teórica-prática.

Glat (1998) discute que o fator impeditivo para a implementação de ações inclusivas na escola é a descontinuidade dos programas provocada por mudanças de governo, pois a cada mudança de liderança política no país modifica-se também a política educacional além de reformularem as secretarias de educação e os currículos. E a gravidade dessa situação se encontra no fato de que quase sempre essas mudanças não são antecedidas por uma avaliação do que foi feito anteriormente e sem a existência de um estudo mais aprofundado, destaca a autora, corre-se o risco de modificar até o que esta dando certo.

Muitas pesquisas têm realçado questões que envolvem a formação dos professores para a inclusão. Arsênio (2007) realizou uma análise documental de dissertações e teses sobre inclusão escolar elaboradas entre 1998 e 2005 para identificar, a partir dessas pesquisas, os obstáculos que estas apontavam para a inclusão escolar da pessoa com deficiência, detectando seis principais categorias de obstáculos:

1. Referentes à formação docente;
2. Referentes às questões materiais;
3. Referentes às condições pedagógicas;
4. Referentes ao funcionamento do processo de inclusão;
5. Referente aos aspectos estruturais legais;
6. Referentes aos paradigmas sociais.

Os resultados da citada pesquisa apontaram que na categoria obstáculos à formação docente aqueles que foram identificados nos estudos constam de:

- Falta de formação/preparação/capacitação dos professores, ausência de professores habilitados/despreparo dos professores, com 47,8% dos apontamentos;
- Ausência de formação continuada/necessidade de formação dos professores em serviço/ausência de programas de formação continuada direcionado ao atendimento das crianças com necessidades especiais, identificado em 13% dos estudos;
- Necessidade de reformulação nos cursos de formação dos professores pois estes não têm preparado os futuros professores para atuarem de maneira a proporcionar a educação inclusiva/necessidade de mudança na grade curricular nos cursos de formação de professores para a inclusão de disciplinas sobre saúde, educação e direito dos deficientes/necessidade de se reformular os cursos de formação de professores que não oferecem em suas grades disciplinas que contemplem questões relacionadas à inclusão educacional – 13% dos estudos.

Portanto, os dados apontaram o despreparo do professor como um dos principais obstáculos para a inclusão (47,8% dos estudos analisados).

Se a formação de professores é o mais significativo obstáculo para a inclusão, a ideia de uma proposta de formação de professores para a inclusão faz-se necessária na medida em que pretende promover o repensar sobre a pedagogia que está sendo instituída na sua práxis diária, buscando um novo caminho.

No entanto, há que se contestar a “verdade instituída” de que o professor é o maior responsável pela dificuldade na implementação da inclusão escolar. De acordo com Cotrin (2002), o profissional docente é praticamente desconsiderado pelos discursos e políticas educacionais, assim como a inclusão está sendo imposta a ele. Na verdade, a inclusão reforça um conflito já existente na escola que se relaciona com uma realidade hierarquizada e autoritária. Seguindo essa lógica, os próprios professores têm adotado o discurso da falta de preparo e formação como uma das principais dificuldades

à inclusão do aluno deficiente o que, para Cotrin (2002), revela a existência de uma crença por parte dos professores de um saber residente em um lugar fora da escola; por isso, esperam por soluções externas e dizem precisar sempre de um especialista e de cursos de capacitação.

Garcez (2004), no estudo *Da construção de uma ambiência inclusiva no espaço escolar*, aponta para o descompasso entre as políticas públicas e o cotidiano das escolas que, ao desconsiderarem o conhecimento por elas produzido, são responsáveis pelas leis que nelas se efetivem. Tal descompasso se reflete na formação dos professores. Segundo a autora, o discurso de que é preciso modificar o olhar do professor para uma educação de qualidade ignora os conhecimentos do professor e faz com que eles hajam de acordo com um modelo pré-estabelecido o qual é transmitido nos cursos de capacitação e reciclagem.

Para Garcez (2004) tal postura é contraditória à perspectiva da inclusão, pois conduz para a normatização das condutas do professor. Porém, por vezes essa prática é exigida pelos próprios professores que se acomodam e exigem “receitas” para apoiar sua prática. Diz a autora, que a urgência por ações práticas e padronizadas afastam atitudes de pesquisa e reflexão transformando o professor num mero executor de projetos fomentados por outros e propostos de maneira impositiva.

Essa ideia nos remete à discussão sobre a formação de professores para a inclusão uma vez que ela se afasta de algo puramente técnico e que apenas através da instrumentalização do professor é possível realizá-la. Neste sentido, Xavier (2003, p.68) diz que “resumir o ato de educar a estes termos é negar o sujeito, sua história e seu desejo”.

No momento atual, a questão do saber vem se tornando crucial nos debates educacionais, sejam aqueles relacionados com a formação e profissionalização dos professores, seja nos estudos sobre o currículo e a didática ou aqueles voltados para o entendimento das origens do fracasso escolar. A formação dos professores pode ser sim um dos obstáculos à implementação efetiva do processo de inclusão, mas percebe-se que os professores estão assumindo solitariamente a responsabilidade pelo sucesso e/ou fracasso da inclusão.

Essa preocupação com o saber ressurgiu em nova perspectiva, que rompe radicalmente com as concepções vigentes, principalmente a partir de meados do século XX, e que eram pautadas no modelo da racionalidade técnica. De acordo com esse

modelo, a formação deve garantir ao professor a aquisição das teorias que darão as “respostas” para a prática; e, o professor deve ser alguém que identifica teorias e as aplica de modo rigoroso, para resolver os problemas de sua prática. Portanto, é a teoria imperando sobre a prática (MONTEIRO, 2000).

Em contrapartida, há outro paradigma de formação denominado racionalidade prática no qual a razão é buscada pelo movimento de articulação entre teoria e prática, sendo esta última imprevisível. De acordo com esse modelo, a formação deve articular teoria e prática para garantir ao professor a capacidade de refletir; e, o professor deve ser alguém que pesquisa e reflete sobre sua prática a fim de compreender os problemas que enfrenta e, assim, reconstruí-la. Portanto, a teoria ilumina a prática que, por sua vez, problematiza a teoria (MONTEIRO, 2000).

O modelo de formação por nós defendido aqui – aquele diferente dos cursos – aproxima-se do paradigma da racionalidade prática, já que prioriza uma prática reflexiva para a inovação e a cooperação.

É preciso que a escola, como organização, repense a sua função com vistas a atender sujeitos provenientes de culturas cada vez mais diversificadas nas complexas sociedades atuais. Concordamos com Figueiredo (2002) quando sugere “que para efetivar a inclusão, é preciso (...) transformar a escola, começando por desconstruir práticas segregacionistas. (...) a inclusão significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais, visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais”. Nesse sentido, é preciso uma “escola reflexiva”, “uma organização, que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização e confronte-se com o desenrolar de sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”, ou seja, uma “organização aprendente” (ALARCÃO, 2001).

Pesquisas recentes (Jesus et al., 2000; Figueiredo, 2002; Mantoan, 2002; D’Oliveira, 2004; Capellini, 2004) evidenciam que os professores manifestam ter dificuldades em trabalhar com alunos com algum tipo de deficiência. Mais que isso, apontam que muitos não acreditam em sua capacidade de mudar esse quadro (JESUS, 2006). Corroboramos com a ideia de Figueiredo (2002), quando afirma que “isto decorre da dificuldade de trabalhar pedagogicamente com a diversidade”.

Assim, as pesquisas apontam um momento oportuno para se pensar sobre a formação dos professores e suas reais posturas frente à problemática da inclusão escolar

e da diversidade de sujeitos que ingressam nas nossas escolas, ou seja, realidade que está imposta de maneira reflexiva ou não.

Encontramos em Souza (2006) um argumento que sustenta a importância dada à formação de professores, o qual ele denomina “argumento de incompetência”. Isto é, como consequência de serem mal formados os professores não são capazes de lidar com a diversidade de alunos existentes nas escolas de hoje. “Consequentemente, seguindo essa linha de raciocínio, a única – ou a principal – ação a ser perseguida para melhorar a qualidade do sistema educacional seria melhorar a competência dos professores”. (SOUZA, 2006, p.484)

A preocupação com a competência dos professores não é recente na história da educação. A partir de 1980 o tema da formação contínua de professores adquire crescente destaque na agenda dos governos de vários estados brasileiros, dentre eles do Estado de São Paulo, que por meio de alguns programas educacionais propõem a reduzir os altos índices de fracasso escolar. Desde então, estabeleceu-se uma estratégia específica de enfrentamento desse problema baseada na oferta de cursos de formação dirigidos aos educadores. Tanto as concepções e justificativas dos programas educacionais quanto suas propostas de ação fundamentavam-se na ideia de incompetência dos professores.

Ramos (2005) destaca que no Brasil, a partir do governo Itamar Franco, ocorre a intensificação no plano ideológico da tendência de transferir para o âmbito técnico-pedagógico a dimensão política, pública e estrutural dos problemas do ensino brasileiro posicionando o professor como um dos agentes centrais da responsabilidade sobre a melhoria da qualidade da educação. Ramos (2005) afirma:

[...] essa focalização docente acabou reforçando a concepção de professor como alzo do sistema de ensino e de problemas educacionais como resultado da incompetência profissional docente (...) deixando de lado o fato de que a deteriorização do professorado nada mais era do que parte da deteriorização que vinha sofrendo a escola pública brasileira (RAMOS, 2005, p.27)

Considerando tais colocações, acreditamos que o foco de atenção das políticas educacionais deve voltar-se para a escola e às práticas que lá estão instituídas e não somente para a figura do professor. Em conformidade com Souza (2006), a formação do professor precisa estar inserida em um projeto escolar e para isso é necessário repensar

as estratégias comumente utilizadas nas propostas de formação dos professores em serviço.

Concordamos com Sage (1999) que para a realização de um ensino inclusivo as mudanças necessárias envolvem muitos níveis administrativos e não somente a esfera escolar.

Portanto, para que se tenha uma prática pedagógica diferenciada na qual a escola seja entendida como espaço de troca de experiências e caminhe em direção a uma filosofia que se preocupe com aquilo que é instituído pelos seus participantes, é fundamental transformar a maneira como está sendo pautada a formação do professor. A prática educacional comporta momentos de incerteza e singularidades que escapam à racionalidade técnica e que caracterizam fundamentalmente a profissão docente. São essas zonas e momentos de incerteza, espaços e tempos de ação docente real, que precisam ser considerados na formação do professor. Nestes momentos o professor reflete sobre sua prática e toma decisões baseadas em sua formação e em seu conhecimento da prática. O que temos observado é que a reflexão do professor normalmente se dá de forma assistemática e, muitas vezes, restrita a seu âmbito individual.

O exercício de uma proposta de inclusão em educação requer uma refinada capacidade de refletir, agir e sentir na prática pedagógica. Quais os problemas enfrentados? De que forma eu os percebo e como os outros os percebem? Que informações eu necessito para compreendê-lo em profundidade? Que estratégias posso construir para mobilizar pessoas e recursos para resolvê-lo? As soluções encontradas foram adequadas? Quais os acertos? Quais as falhas? O que tem que ser modificado?.

É falacioso dizer que o maior obstáculo à inclusão é a formação de professores, pois o que se deve buscar é o resgate da pedagogia. Na sua etimologia, a palavra Pedagogia tem origem na Grécia antiga: *paidós* (criança) e *agogé* (condução). Portanto, parece ser fundamental resgatarmos o sentido de como conduzir o indivíduo através de procedimentos mais humanos e que atinjam os alunos de maneira sensível e assim possa entendê-lo dentro da sua singularidade.

Segundo Meirieu (2002), a pedagogia procurou, por muito tempo, estabelecer prescrições de caráter científico, isto é, as questões relacionadas à educação do indivíduo eram voltadas para uma perspectiva técnica na qual a instrumentalização na ação era posta em prática.

Ainda de acordo com este autor, agora é preciso situar a inventividade e a formação do julgamento no centro de sua conduta: “aceitar a distância irreduzível entre o dizer e o fazer; reconsiderar a questão da profissionalização dos professores”. (MEIRIEU, 2006, pág.260)

Reconsiderar a profissionalização dos professores significa dissociarmos a ideia de que formação se resume a cursos; significa entendermos que formação é algo muito diferente de informação e que “o aspecto inédito de toda ação educativa impede uma transferência automática” de conteúdos adquiridos em cursos. (MEIRIEU, 2002, pág. 266). Esses cursos, quando muito, fornecem informações que, algumas vezes, alteram apenas o discurso dos professores e pouco contribuem para uma mudança efetiva.

Meirieu (2002, p. 270) aponta que definir objetivos de formação é recolocar a inventividade no centro da conduta formativa e reencontrar a pedagogia, pois a proposta pedagógica assemelhasse à capacidade de captar uma “ocasião” e de encontrar a “arte de fazer”.

Quando falamos em reencontrar a pedagogia nos referimos às situações práticas de educação para a diversidade, no sentido de encontrarmos maneiras sensíveis de agir as quais conduzam todos os indivíduos, indistintamente, aos avanços cognitivos de forma que seja entendido dentro da sua especificidade.

Muitos pesquisadores buscam dados e possibilitam discussões na busca de uma nova prática frente à diversidade. A inclusão, posta como política, proporciona mudanças de paradigma em educação, já que essa realidade toma conta das escolas brasileiras e exige novas condutas.

Mas, vemos que nossa sociedade acostumada há séculos com o igual, sente-se completamente perdida e por que não dizer, desesperada ao deparar-se com o diferente. Nossa cultura nos ensinou que devemos buscar a igualdade e isto passou a fazer parte de cada um de nós, pois não nos perguntamos a razão dos preconceitos que carregamos.

Como bem nos afirma Amaral (1998),

Todos sabemos (embora nem todos o confessemos) que em nosso contexto social este tipo ideal que, na verdade, faz o papel de um espelho virtual e generoso de nós mesmos, corresponde, no mínimo, a um ser: jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo. A aproximação ou semelhança com essa idealização em sua totalidade ou particularidades é perseguida, consciente ou inconscientemente, por todos nós, uma vez que o afastamento dela caracteriza a diferença significativa, o desvio, a anormalidade. E o fato é que muitos e muitos



de nós, embora não correspondendo a esse protótipo ideologicamente construído, o utilizamos em nosso cotidiano para a categorização/validação do outro. (AMARAL, 1998, p.14)

Todo este processo não é fácil de ser mudado e transformado, uma vez que nossos valores nos fazem desacreditar na viabilidade da integração. O que vemos são professores, diretores, pedagogos, enfim, profissionais da educação colocando vários motivos como justificativa: a inclusão prejudica o curso dos alunos normais, o aluno com deficiência (visual, mental, auditiva ou física) e também aqueles com distúrbios no desenvolvimento necessitam de um ensino especializado como a classe especial.

Para podermos chegar ao que se propõe o conceito de inclusão é preciso que todos os profissionais da educação dispam-se de seus “pré-conceitos” e julgamentos e que a instituição como um todo se proponha a reformulações profundas e diversas. Neste sentido, segundo De Paula (2002):

Ultimamente se pretende que o conceito de inclusão venha a substituir o conceito de integração nas áreas das deficiências em razão de uma série de críticas ao seu pressuposto de que somente ao portador de deficiência caberia a necessidade de se preparar para o convívio e participação social. Inclusão pressupõe, assim, um processo bidirecional, no qual tanto as pessoas com deficiência devem se preparar para esta inserção social, como a sociedade deve também eliminar ou minimizar as barreiras, quer as arquitetônicas, quer as atitudinais em relação a estas pessoas, numa proposta de convivência com a diversidade humana. (DE PAULA, 2002, p.15)

Uma proposta de formação para professores que provoque o desvelamento de sua prática docente pode ser um instrumento útil para instalar uma mobilização da Instituição Escola a partir da relevância das reflexões a respeito da qualidade das práticas vivenciadas na realidade escolar e sobre as ações que poderão ser empreendidas.

A nova proposta exige que se apresente um novo paradigma de formação de professores para a inclusão que pode se apresentar como uma proposta de aprendizagem em grupo, que pretenda promover mudanças de atitude mediante o repensar sobre a pedagogia que está sendo instituída na sua atuação diária, buscando um caminho de resgate da pedagogia. Isso é o que pretende esta pesquisa. Este repensar sobre as atitudes executadas é que permite a efetivação das concepções da Pedagogia Institucional, pois neste contexto ao professor cabe saber escutar seus alunos, abrir

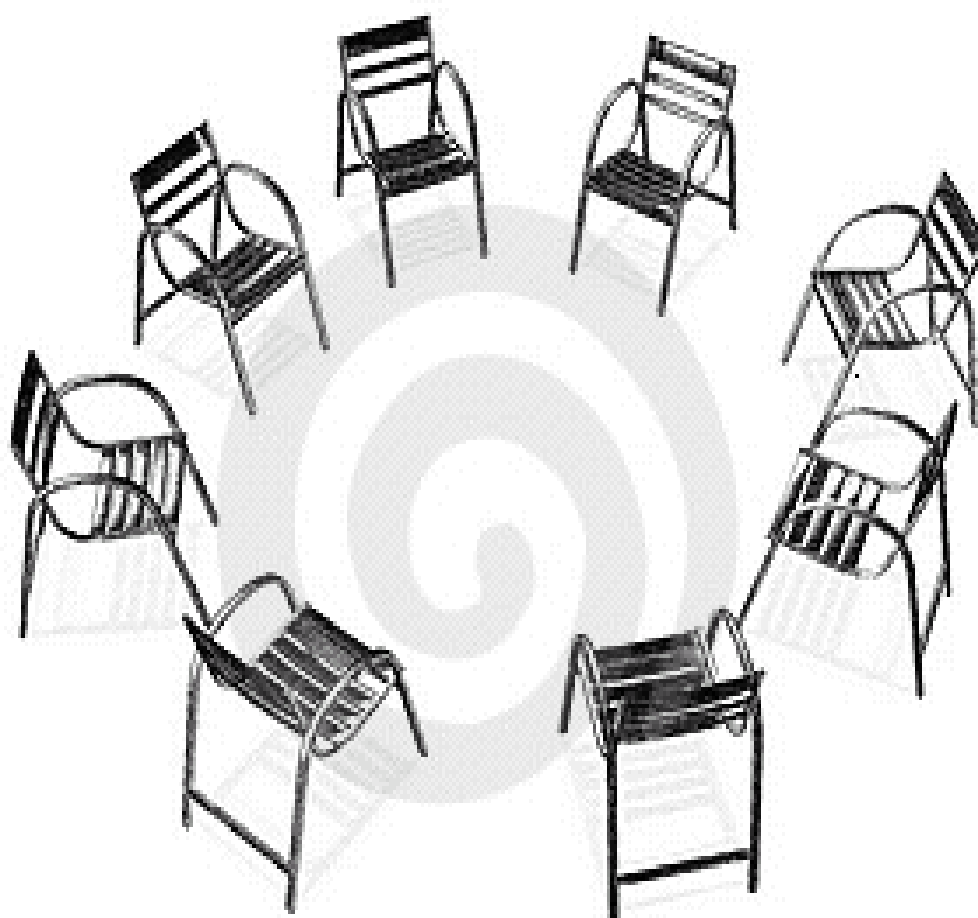
espaço para a palavra permitindo que se mobilizem, que desejem e, principalmente, que possam, cada um à sua maneira, pôr em ato e palavras seus desejos para assim tomar seu lugar nas aprendizagens.

O que contrapomos ao modelo atual de formação é a existência de um coletivo que, fundado na necessidade, crie saberes que atinjam os alunos de maneira sensível dentro de sua singularidade. A instituição escola precisa ser reformulada, reestruturada com base em seu trabalho institucional.

Partindo de uma base teórica, a Pedagogia Institucional, pensamos poder colaborar para a reflexão da escola como promotora da inclusão quando leva em conta seus recursos humanos e considera sua formação, pois a contribuição da P.I para este trabalho está no fato de que a teoria sobre como ensinar e aprender vai sendo produzida a partir de um fazer em grupo de sujeitos concernidos nesta prática.

## 2. SEÇÃO II

### A BASE TEÓRICA DESTE TRABALHO – A PEDAGOGIA INSTITUCIONAL



No final do século XIX na França, iniciou-se um movimento de reação contra a instaurada pedagogia tradicional caracterizado por duas atitudes afins, quais sejam, a atitude didática, que se propõe antes de tudo transmitir o saber, e a atitude comunitária que submete a formação a fins sociais ignorando a criança. Na escola pública urbana francesa as necessidades de vigilância predominavam sobre as preocupações com o ensino, de tal modo que em 1960/63 foi denunciada pelo Sindicato Nacional de Professores Primários como Escola Quartel, cujos prejuízos podem ser assim resumidos: escolar (não se vê a criança, mas o escolar), didático (valorização desmesurada na instrução) e uniformidade (a tendência sob o pretexto de igualdade, de submeter todas as crianças ao mesmo regime).

O resultado de tal movimento em busca de mudanças no sistema educacional se deu a partir da adesão dos pressupostos da Escola Nova que, de acordo com o Congresso de Bruxelas (1911), “é um movimento novo porque se adapta às novas necessidades da sociedade de hoje...nasceu de uma necessidade dupla e tende a um duplo ideal, a saber, adaptar os meios pedagógicos à natureza das crianças e preparar a juventude para a vida social, intelectual e moral contemporânea”. Por meio de métodos ativos, a base da aprendizagem passa a ser a cooperação e não a competitividade.

A Pedagogia Institucional é, portanto, um movimento de origem europeia que se dedica a desvelar o que há por trás da pedagogia tradicional. Busca desvelar qual é a pedagogia que ali se institui, pois se preocupa com a essência, com o que realmente é em termos de educação e de pedagogia. É uma pedagogia muito crítica dos atuais sistemas educacionais já que propõe criar situações geradoras de ação.

A Pedagogia Institucional, que doravante chamaremos de PI, constitui-se em:

Um conjunto de técnicas, de organizações, de métodos de trabalho, de instituições internas, nascida da práxis das classes activas, coloca crianças e adultos em situações novas que requerem de cada um, compromisso pessoal, iniciativa, acção, continuidade. (VASQUEZ E OURY, 1978, p.321)

A PI propõe-se também a resolver problemas cognitivos, sociais e emocionais surgidos no grupo. Aos envolvidos, é uma construção que impõe vontade, que vai além da razão e necessita da conscientização das pessoas requerendo iniciativa, ação e perseverança. Propõe o consenso, o processo de formação do indivíduo e o trabalho do sujeito a partir do que ele é e do que ele sabe.

Segundo Porfírio e Codutti (2000),

La Pedagogia Institucional toma como objeto de estudio a la institución escolar y su replanteamiento radical. Plantea una institución que básicamente tiene dos componentes: Objetivo: lo instituido; las normas, reglas. Subjetivo: lo instituyente, aquella fuerza que significa el poder del grupo clase y de los actores institucionales tanto para mantener la dinámica del aula y de la institución como para ponerla en cuestión y provocar un cambio desde la comunicación, compromiso e colaboración, elementos necesarios que permiten una mirada y explicación dialogal de la institucionalización. (PORFÍRIO; CODUTTI, 2000)

Este movimento na França deu origem a alguns grupos, donde os mais significativos são: o grupo coordenado por Michel Lobrot denominado “Pedagogia Construtiva” e o grupo tributário da psicanálise e das técnicas Freinet apoiado nas experiências no ensino primário, de Aida Vasquez, Fernand Oury e outros.

Conforme Ardoino e Lourau (2003), a realidade escolar francesa apresentava forte preocupação com uma pedagogia cientificamente apoiada no desenvolvimento das ciências humanas, o que combinava com a crescente tomada de consciência de uma transmissão de saber orientada por metodologias sempre elitizadas, embora se deseje igualitária e laica.

É possível constatar, então, a necessidade de uma reformulação nos âmbitos educacionais, um novo modelo de escola que se adapte às necessidades da sociedade atual, se preocupe com as especificidades do sujeito, vise a adaptação dos meios pedagógicos à natureza das crianças e os prepare para a vida na modernidade.

Assim como quaisquer outros empreendedores importantes, os fundadores da Pedagogia Institucional (F. Oury, Vasquez, R. Fonvieille, M. Lobrot, G. Lapassade e R. Lourau) receberam influências de outros pensadores como Marx, Freud, Moreno, Rogers, Lewin, Freinet e Lacan. Contudo, a influência destes teóricos passa a definir diferenças entre os grupos no que tange às práticas, objetivos e trajetórias, originando assim duas correntes distintas e independentes: a corrente de Lobrot e a corrente de Oury. (LOURAU; ARDOINO, 2003)

Nossa pesquisa adotará a corrente que tem Oury como figura fundamental para a nossa reflexão porque acreditamos que as teorias que sustentam a prática da Pedagogia Institucional do grupo do qual ele é representante direcionam a reflexão para o ato educativo visando à singularidade dos alunos através de uma proposta pedagógica que se apóia nas técnicas de Freinet e na psicanálise para contemplar as

situações que se apresentam nas relações interpessoais estabelecidas na classe, além de apontar o trabalho em grupo permeado pela cooperação. Mesmo após muitos anos, a Pedagogia Institucional do grupo de Oury, por ser uma perspectiva de trabalho com a classe baseada na reflexão da prática pedagógica e apoiada em técnicas e teorias sólidas, permite que concordemos com MEIRIEU (2002, p.178) quando afirma que “as contribuições do grupo de Fernand Oury constituem um avanço decisivo na reflexão pedagógica, avanço que ainda hoje se mantém inteiramente atual”.

Pensemos, então, no termo institucional. Para este grupo de Oury o termo institucional não se refere à instituição representada pela estrutura física e seu funcionamento pautado por relações hierárquicas, mas a instituição formada por um grupo de pessoas, de uma prática que é constantemente refletida e transformada. Por ser transformada recebe também a conotação de instituinte. O grupo se une e funciona conforme o que é instituído pelos sujeitos integrantes do grupo, ou seja, a práxis acontece de modo que todos trabalhem movidos por um fio condutor comum. Então, o instituído é também instituinte.

Para Baptista (2004) a palavra institucional, dentro da perspectiva da Pedagogia Institucional, adquire um significado que toma como essencial a dialética da relação entre o grupo e as regras. Desta forma, o termo “institucional” se refere ao trabalho na identificação das dimensões: instituída – onde apresenta maior rigidez e instituinte – que oferece espaço para estruturação de novas regras.

Portanto, a partir desta perspectiva, as instituições são criadas para responder às necessidades sentidas e, mesmo uma vez já instituídas, não perdem a característica instituinte, pois todos estão em situação de propor, decidir, instituir no decorrer do processo.

A classe se apresenta como uma rede onde os seus elementos estão dialeticamente ligados e, ao mesmo tempo, encontra-se inter-relacionada a uma rede mais ampla que é a sociedade. Oury e Vasquez (1978) fazem referência a esta rede denominando-a de “atomium”. Busca o resgate do desejo, as relações através da mediação, a troca de material afetivo, a vida social e os efeitos do grupo em cada sujeito. Portanto, a palavra passa a ter importância na resolução de impasses e conflitos, pois é através da palavra que os desejos mais inconscientes se revelam.

Considerando estas colocações de Oury e Vasquez (1978), podemos pensar na instituição escolar: todos os elementos do grupo da escola se encontram, circulam,

atuam e sofrem atuações fazendo com que a proposta educativa seja colocada em prática.

Baptista (2003), a partir de sua leitura do texto de Emanuela Cocever (estudiosa italiana, escreveu o apêndice do livro “Educazione nel grupo classe” de F. Oury e A. Vasquez) destaca como centrais do trabalho pedagógico proposto pela Pedagogia Institucional os seguintes elementos:

- O grupo instituído;
- O trabalho coletivo;
- As relações permeadas de trocas materiais, afetivas e verbais;
- A tomada de consciência dos papéis no grupo, das leis inconscientes que dão fundamento às relações;
- O estudo sistemático do sujeito-aluno, sua personalidade, destacando a importância de sua dimensão histórica e do seu vínculo com o ambiente social, bem como o estabelecimento de relações de colaboração educativa com os pais;
- A necessidade de considerar a criança a partir de uma dimensão temporal da vida escolar;
- A posição do professor no grupo classe, a distinção entre o que ele representa simbolicamente e o que representa no plano imaginário diante do aluno;
- As técnicas de expressão livre, utilizadas na classe. (BAPTISTA, 2003, p.03)

Baptista (2003) coloca ainda que,

O trabalho pode ser estruturado a partir da negação do papel central do adulto (docente) enquanto “transmissor”. Parte-se do pressuposto que cada componente do grupo traz recursos que devem ser explorados e colocados em interação. Além disso, há uma valorização das interações de diversos tipos e a tentativa de fazer dessas interações situações de aprendizagem. Esta busca acontece através da reflexão sobre os processos vivenciados e da variabilidade de posições às quais o sujeito é exposto, em maneira que seja reduzida a “cristalização” de papéis. O manejo das situações deve, portanto, favorecer a reciprocidade e a variabilidade de papéis a serem assumidos o que enriquece as trocas e propicia experiências desafiadoras que exigem que o aluno coloque em ação novas estratégias de interação. (BAPTISTA, 2003, p.03-04)

Novamente observamos nas colocações de Baptista (2003) o “atomium” que Oury aponta: os elementos em relações horizontais e em constante ação na prática do ato educativo. O que caracteriza a Pedagogia Institucional é o coletivo, o grupo instituído funcionando, a prática executada por todos e que exerce influência em todos e a possibilidade de mudança em resposta à necessidade do próprio grupo.

A Pedagogia Institucional transforma-se em prática através de técnicas diversas e da organização espacial e temporal do grupo. E, por trabalhar com o “grupo”, apóia-se na Psicologia de Grupo, a psicoterapia institucional e principalmente na psicanálise para responder às demandas suscitadas pelo e no sujeito. Esta última se tornou relevante na medida em que a utilização das noções psicanalíticas constitui-se um instrumento para clarear e explicar o que ocorre em uma classe por meio da escuta, do poder da palavra e, assim, restabelecer o valor ao sujeito. A psicanálise nos aponta a impossibilidade de uma linearidade e de uma generalização quando se trata de sujeitos, pois cada sujeito é único, singular, com sua história particular e sua modalidade de aprender.

Como Oury e Vasquez (2001) colocam em sua obra *“Hacia una Pedagogia Institucional”*, o que propõe a Pedagogia Institucional é que as crianças tenham o direito de expressar-se, de não serem somente receptores de informações, mas transmissores que aprendam técnicas pelas quais possam colocar suas ideias e estabelecer relações.

O termo Pedagogia Institucional proposto por Oury em 1958 apresenta três dimensões necessárias:

- As técnicas, a produção e organização conforme a pedagogia Freinet que comandam os tipos de organização determinam as atividades, as situações, as relações;
- O grupo, seus efeitos, as inter-relações e fenômenos que sobre-determinam o comportamento e a evolução de seus integrantes;
- O inconsciente conforme Freud, Lacan e Dolto (La Max, Cae Pedagogic).

A Pedagogia Institucional caracteriza-se por ter métodos e dispositivos próprios e um aspecto importante do método da PI é o grupo. As técnicas de trabalho do grupo giram em torno da elaboração de monografias, ou seja, estudos de caso dos próprios alunos e trocas de experiências sobre a prática em sala de aula realizadas nos GETs (Grupos de Educação Terapêutica). Quanto aos dispositivos, estes correspondem a técnicas pelas quais a criança é levada a refletir sobre sua ação dentro do grupo.



## 2.1 – Influências teóricas sofridas pela Pedagogia Institucional

Apesar de suas características próprias, a PI sofreu influências e aderiu às contribuições, de Freinet, principalmente, pois suas técnicas para construir uma pedagogia preocupada com a experiência cotidiana da criança – Escola Ativa – servem aos propósitos da PI e passam a ser consideradas um dos seus pilares, já que estão muito presentes nas ações das classes cooperativas e nos GETs. Por meio delas, os professores, assim como as crianças, envolvem-se num trabalho coletivo de reflexão e troca, sistematizando em textos livres o saber que adquiriram trabalhando com um novo conhecimento.

A Pedagogia Institucional pode parecer estar na contramão das correntes habituais porque rompe com as programações, uma vez que instaura a autonomia do grupo. Porém, quando se fala em autonomia não significa relacioná-la ao individualismo: o aluno tem instrumentos e ele sente a necessidade de aprender a utilizá-los; os alunos com dificuldades são ajudados por aqueles que se saem melhor. Enfim, o espírito do coletivo faz-se presente visando a transformação, a reflexão.

Na realidade, a Pedagogia Institucional é um modelo de leitura daquilo que está instituído. É uma perspectiva de trabalho – e não uma teoria – que funciona a partir do movimento dialético entre a teoria e a prática.

Outra influência decisiva para a Pedagogia Institucional é a psicanálise. Ao tomá-la como lente para olhar a situação de sala de aula e a prática pedagógica, vem nos mostrar que para ser educador é preciso ser capaz de sentir interiormente a vida psíquica infantil, o professor ao tomar conhecimento desta teoria passa a ter mais condições de reconciliar certas fases do desenvolvimento da criança e assim adquirir consciência de suas possibilidades e limites. (OURY; VASQUEZ, 2001)

Podemos dizer que é por trabalhar com a singularidade dos sujeitos no espaço escolar que a PI busca na psicanálise uma sustentação teórica e os instrumentos para poder compreender o que circula nas relações entre os sujeitos para trabalhar a partir da realidade que a prática institucional suscita.

Parece-nos que a Pedagogia Institucional ao apontar a instituição como aquilo que é instituído pelos seus participantes está justamente salientando que o termo instituição não se refere ao que consiste em materiais ou questões burocráticas, mas às regras e leis estabelecidas neste espaço escolar que são o pano de fundo do

funcionamento de cada sujeito singular e do grupo como um todo. A lei é instituída de forma que cada um participe à sua maneira, mas referenciado a esta lei como cidadão.

Conforme Kaës, Bleger e Enriquez (1989),

A instituição é o conjunto das formas e das estruturas sociais instituídas pela lei e pelo costume: a instituição regula as nossas relações, preexiste e se impõe a nós; ela se inscreve na permanência. Como o outro, a instituição precede o indivíduo e o introduz na ordem de sua subjetividade predispondo as estruturas da simbolização: pela apresentação da lei, pela introdução na linguagem articulada, pela disposição e pelos procedimentos de aquisição dos referenciais identificatórios. (KAËS; BLEGER; ENRIQUEZ, 1989, p. 6-10)

A Psicologia Social começou a se desenvolver após a primeira guerra mundial. Influenciada por vários psicólogos (Skinner, Freud), a psicologia social teve um desenvolvimento espantoso nos Estados Unidos devido à sua tradição pragmática.

Com o objetivo de compreender os fenômenos essenciais da vida social e política e a relação dialética entre a estrutura social e as fantasias do inconsciente, a psicologia social na década de 20 atuou nas indústrias norte-americanas. Realizou estudos observando a frequência de pausas para descanso, quantidade de horas de trabalho, as condições de trabalho e a incidência da fadiga do operário.

Após a segunda guerra, a psicologia social, através dos estudos de grupos, procurou também compreender e resolver problemas ocasionados pela segunda guerra. Para isso, utilizou-se de técnicas de pesquisa sistemáticas e empíricas de observação. Através das atividades cooperativas, discussões, trabalho coletivo, a psicologia de grupo procurou identificar as forças e solucionar os problemas ocasionados pela guerra.

Certamente, uma das estratégias que a psicologia utilizou foi a de proporcionar, por meio de dispositivos, aos indivíduos de um grupo reflexões que ocasionariam as transformações para a busca do novo lugar. O objetivo é fazer com que o grupo possa produzir conscientemente os novos desejos. As ideias são apresentadas e tudo o que emerge do grupo é levado em consideração.

Com forte influência da Psicologia Social, a Pedagogia Institucional, vinculada a Freinet e à educação terapêutica, parte dos mesmos princípios. O objetivo da PI é analisar as práticas pedagógicas e instaurar um lugar de escuta e discussões dessas metodologias. Valorizando o grupo e a produção do mesmo, a PI visa a transformação, a reflexão. Na realidade, a PI tem-se revelado um novo caminho para a reflexão das

práticas pedagógicas, assim como a psicologia social no desvelamento das estruturas sociais.

A psicoterapia institucional surgiu após a segunda guerra, atendendo a necessidade, por parte dos hospitais psiquiátricos, de reorganizarem as formas de tratar seus doentes mentais. Com isso, incide-se numa renovação terapêutica. A partir daí ocorre a humanização de tais doentes, pois estes viviam encarcerados num sistema “enlouquecedor” que favorecia cada vez mais um “hospitalismo” ao invés de apresentar melhoras significativas de seus quadros, o que os impossibilitava a viver em sociedade.

Os médicos observavam que para ajudar seus pacientes era necessário desenvolver um trabalho que envolvesse toda a instituição, tanto com seus recursos humanos quanto com o funcionamento e a introdução de uma rotina mais ativa por parte desses pacientes. Para tal, convidam todos que fazem parte da instituição a participarem do processo terapêutico dando suas contribuições e ideias às situações novas que surgiam nessas relações, e por meio de reuniões estabelecidas decidiam uma práxis original onde todos instituíam novas formas de organização, coletivamente.

Embora seja um exagero comparar o meio escolar ao meio hospitalar psiquiátrico, pode-se prestar atenção a certos aspectos das relações entre indivíduos e grupos e examinarmos permanentemente o valor educativo e terapêutico das diversas mediações. A Pedagogia Institucional veicula para a sala de aula conceitos da Psicoterapia Institucional, pois institui um grupo que, utilizando um conjunto de técnicas, de métodos de trabalho e organização possibilita uma prática de “classes ativas”. Há um movimento empreendido pelo grupo que explica e questiona os fenômenos que ocorrem no grupo de classes ativas, já que os fenômenos individuais podem ser interpretados com base na psicanálise.

A sala de aula é um espaço onde emergem as relações transferenciais de ódio, de amor, rejeição, entusiasmos e outras. O professor pode conduzir o grupo a desenredar-se, reencontrar seus marcos, permanecer no trabalho, escapar da loucura de relações duais. Cabe ainda acrescentar que o “deixar falar”, ter “acesso à fala verdadeira” implica tempos, locais regulados – instituições – adaptados à sua emergência. Articular estas instituições é o desafio crucial de uma práxis pedagógica.

Conforme Imbert (2001) a palavra *instituição* deriva da raiz *sto* (manter-se em pé), isto é, o contrário do estado de fusão-confusão característico das relações duais próprias do registro imaginário. Uma pedagogia que inspirada na psicoterapia envolve

a dimensão simbólica por meio de uma rede de instituições, de mediações, um conjunto de dispositivos (terceiros) que suportam a inscrição-reinscrição da lei, convida o sujeito a sair dos impasses das relações duais (mãe-filho). Segundo Oury *apud* Imbert (2001, p.2) trata-se de introduzir onde se desenvolve uma espécie de “massa” com seus sistemas de embrulhamento e de contágio, uma lei (pai), de modo que cada um possa se desembrulhar e se diferenciar.

## 2.2 – O grupo

O grupo, instrumento fundamental da Pedagogia Institucional, vem a ser a forma como os indivíduos se organizaram para empreender uma tarefa, quer seja o conselho, os GETs, os grupos ateliês ou seja o funcionamento do grupo no desenvolvimento de seu trabalho.

Definido como instrumento principal da Pedagogia Institucional, o grupo se constitui através da demanda e dos desejos de seus integrantes que instituem o seu fazer, sua prática, sua organização, funcionamento e onde a vida cooperativa é permanente. Não se define previamente quem são, o que pretendem e de que forma farão determinada tarefa, pois estas questões serão definidas pelo próprio grupo em seu funcionamento. Aqui nos deparamos mais uma vez com a questão instituído – instituinte, pois o grupo se institui pela demanda e desejo de seus integrantes e pode, no decorrer de seu percurso, instituir novos procedimentos de realização de tarefas, novos trabalhos, enfim, tem a possibilidade de transformar-se a cada momento.

Na verdade, a escola como instituição (no sentido tradicional) é formada por vários grupos. Trabalhar em grupo não se refere somente a realização de determinada tarefa onde cada um realiza uma função, mas todos estão envolvidos com o que o grupo se propõe. Sua origem e vida estão na implicação de cada um com os objetivos instituídos e o exercício do que é instituinte.

A Pedagogia Institucional reconhece, nas descrições de psicoterapeutas, comportamentos que os professores defrontam-se na prática diária com o grupo. No entanto, não possui a intenção de transpor para a classe o conhecimento teórico derivado da teoria psicoterápica ou psicanalítica. Este serve como alicerce para a reflexão, discussão e compreensão do funcionamento do grupo, bem como possibilita intervenções apropriadas às situações do dia-dia.

O conceito de Classes Cooperativas é uma criação da PI e, conseqüentemente, o conceito de trabalho cooperativo também. O trabalho em grupo cooperativo exige do professor instrumentos que o auxiliem na leitura do que é do grupo e do que o grupo traz como conflito.

Vazquez e Oury (1978) dizem sobre as Classes Cooperativas,

Diversas experiências levaram-nos a pensar que o único meio de formar numa pedagogia cooperativa era cooperar, associar “formadores” e “formados” na produção de obras comuns...que podem muito bem ser investigações teóricas. (VASQUEZ; OURY, 1978, p.42)

A psicanálise, dentro desta perspectiva de trabalho, vem a ser o eixo norteador da leitura do grupo. Para a Pedagogia Institucional, renunciar a noção de inconsciente e a dimensão de linguagem no trabalho do grupo perpetua o professor na superficialidade. (OURY; VASQUEZ, 2001)

Por visar a formação dos professores calcada em uma pedagogia da relação e da comunicação, torna-se difícil trabalhar com os grupos de professores sem que a prática esteja presente. A PI trabalha constantemente com a dialética prática-teoria.

Torna-se claro, assim, que a Pedagogia Institucional propõe a seus educadores a experiência em grupo na posição de integrante comum com o objetivo de, nesta experiência, proporcionar a pesquisa do que os integrantes pretendem por meio da vivência do fenômeno “grupo”. É o trabalho que surge da necessidade de cada um em relação à sua prática pedagógica realizado por meio do grupo e o que este fenômeno implica.

Na PI, um dos grupos constituído pelos professores denomina-se Grupo de Educação Terapêutica (GET). Refere-se a um grupo gestor, de aprendizagens coletivas e de decisão conjunta.

Inicialmente, o GET funciona como qualquer outro grupo, isto é, mediante o encontro de pessoas que se reúnem por um mesmo ideal, visando os mesmos objetivos. E, é movido pela demanda e pelo desejo dos participantes. Isso quer dizer que deve haver um comprometimento individual de cada um dos sujeitos para que o trabalho do grupo se desenvolva. Na ausência de compromisso dos participantes, o grupo não é possível funcionar.

Observe o quadro expositivo:

Características do GET:
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ É movido pela demanda e pelo desejo dos participantes comprometidos com o funcionamento do grupo;</li> <li>▪ Não há tempo determinado para sua existência;</li> <li>▪ No decorrer de seu percurso institui novos procedimentos de realização de tarefas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Os professores se reúnem para discutir casos dos seus alunos;</li> <li>▪ Reflexão sobre a própria prática;</li> <li>▪ Troca de experiências;</li> <li>▪ A palavra, oral ou escrita, tem um valor fundamental;</li> <li>▪ Instrumento formativo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diferencia-se de outro grupo de estudo qualquer, pois coloca o sujeito, o próprio professor, diante de uma dificuldade;</li> <li>▪ A prática terapêutica é para o docente;</li> <li>▪ Não se refere a uma terapia para o professor;</li> <li>▪ Reflexão sobre o que fica instituído na própria prática.</li> </ul>

Para acontecer o Grupo de Educação Terapêutica, não há tempo determinado, tempo fixo para sua existência, pois no decorrer de seu percurso instituem-se novos procedimentos de realização de tarefas, novas pautas; ele pode transformar-se a cada instante, sempre partindo do interesse dos participantes.

Por isso o GET pode ser considerado um valioso instrumento formativo que se diferencia de outro grupo de estudo qualquer, exatamente porque quando o professor ou a pessoa traz o caso de um aluno, ele não está, necessariamente, discutindo o aluno, mas está discutindo ele mesmo frente ao aluno. O professor está procurando responder à questão: por que este aluno me incomoda? Por que eu não consigo lidar com este aluno? Ou seja, traz o sujeito, que é o próprio professor, diante de uma dificuldade concreta. Assim, a dimensão terapêutica é para o professor e não para resolver os casos dos

alunos, pois ele ouve as sugestões dos participantes sobre como compreender a situação e como fazer.

No Grupo de Educação Terapêutica há reflexão sobre o que fica instituído na própria prática, as contribuições na forma de monografias tornam consciente muitas coisas que estão inconscientes a respeito da postura, conduta, como o professor vê o processo, que concepção ele tem com relação à aprendizagem dos alunos, como é a relação dele com o aluno, com o grupo, como ele se posiciona frente ao aprendiz. Um espaço de troca de experiências privilegia a reflexão sobre a prática e permite que o professor se olhe, reconheça seus acertos e falhas, identifique dificuldades e se sensibilize mediante a prática que está exercendo.

Uma vez que nosso objeto de estudo é o dispositivo **grupo** e suas contribuições para a formação de professores que atuam no processo de inclusão, acrescentamos nesta fundamentação as concepções de Enrique Pichon-Rivière e José Bleger que não figuram entre os colaboradores da Pedagogia Institucional, mas que aprofundaram o estudo do funcionamento do grupo como determinante da estrutura da sociedade.

Bleger (1998) afirma que grupo é um conjunto de indivíduos que interagem entre si compartilhando certas normas numa tarefa.

Pichon Rivière (1998) considera uma situação grupal como:

Um conjunto de pessoas ligadas entre si por constantes de tempo e espaço, e articuladas por uma mútua representação interna e que se propõe explícita e implicitamente uma tarefa, que constitui sua finalidade. (PICHON-RIVIÈRE, 1998, p.159)

Um grupo, então, se constrói a partir da tarefa ou por ela há o agrupamento de pessoas necessário à realização de um objetivo. A proposta dos grupos operativos é que o grupo exista pelo seu movimento constante, articulando simultaneamente ações concretas interiores e exteriores, ou seja, o indivíduo vive simultaneamente a sua realidade, expõe suas opiniões sobre a tarefa, pensa em conjunto sobre as possibilidades de mudança ou de adequação inserida no contexto. O ato de se posicionar supõe um grupo que trabalha com a subjetividade e que movimenta a realidade à medida que discute qual o melhor caminho a seguir a partir dos relatos pessoais. Pichon-Rivière (1998) diz que “indagação e cooperação, em relação permanente de coexistência e cooperação são, em definitivo, uma contínua relação complementar e de enriquecimento”.

No início, a identidade entre os membros do grupo se faz pelo próprio objetivo de existência do grupo, a tarefa a ser desempenhada. Posteriormente, o convívio constante entre os pares possibilita uma socialização fundamental que desenvolve nas pessoas sentimentos de identificação e pertencimento. Bleger (1998) aponta:

Um grupo é um conjunto de pessoas que entram em interação entre si, porém, além disso, o grupo é fundamentalmente, uma sociabilidade estabelecida sobre um fundo de indiferenciação ou de sincretismo, no qual os indivíduos não têm existência como tais e entre eles atua um transitivismo permanente. (BLEGER, 1998, p. 87)

Ocorre no grupo uma transitividade que facilitará a individualização e a grupalização possibilitada pelo sentimento de identificação que permite ao indivíduo refletir sobre os objetivos do grupo paralelamente ao seu sentimento e dos outros. Será essa identificação que permitirá, mais tarde, a integração do grupo. É um movimento dialético: interação grupal e tentativa de solucionar o problema.

Bleger (1998) postula que as tarefas do cotidiano impostas ao grupo são melhor resolvidas quando se trabalha com os fatores subjetivos e as pessoas podem manifestar-se em relação à sua atividade profissional através da revelação daquilo que lhes incomoda no fazer diário. A exposição de sentimentos pessoais favorece a busca de soluções para os conflitos da realidade do grupo.

Pichon-Rivière (1998) afirma que a tarefa básica do grupo consiste na elaboração de duas ansiedades: medo da perda das estruturas existentes e medo do ataque da nova situação.

O grupo precisa ser um suporte à angústia dos seus membros para que haja uma confiança maior que o sentimento de incompetência do sujeito. Na escola, muitas vezes não se sabe falar de uma angústia e isso se volta contra “o menino” tornando-o culpado da situação.

Bleger (1998, p.69) denuncia que “a distorção ideológica do ensino tradicional chegou a tal ponto que é necessário, hoje, reincorporar o ser humano à aprendizagem da qual foi marginalizado em nome de uma pretensa objetividade”.

Faz-se necessário haver um resgate da subjetividade do ser humano no seu fazer. Indagar-se: por que esse aluno me incomoda? O que é difícil nessa relação? Como trabalhar com suas especificidades? Qual caminho tomar? Na medida em que o



indivíduo pode compartilhar com o grupo suas angústias, conquista mais uma etapa rumo ao desvelamento de si mesmo.

O termo “desvelamento” que segundo o dicionário Ferreira (1999, p.669) significa: “tirar o véu, descobrir, revelar”, ancora-se no trabalho grupal, pois a posição do indivíduo, de sua subjetividade deve provocar um desvelamento, uma descoberta ou revelação da situação grupal e da tarefa ou do problema a ser resolvido. Essa situação permitirá manter a identidade do indivíduo e do grupo.

Tal desvelamento só se realiza quando o indivíduo consegue se desvencilhar do todo e refletir sobre si mesmo numa tentativa de buscar seus próprios sentimentos e angústias em relação ao trabalho.

Bleger (1998, p.70) ainda afirma que “o grupo operativo que chega a se constituir em equipe que aprende consegue implicitamente uma certa retificação de vínculos estereotipados e, portanto, um certo grau de efeito terapêutico”.

Seguindo as concepções da Pedagogia Institucional, neste trabalho o termo grupo será compreendido como uma reunião dinâmica de pessoas que se constitui através da demanda e dos desejos de seus integrantes que instituem o seu fazer, sua prática, sua organização, funcionamento e onde a vida cooperativa é permanente. Configura a situação grupal propriamente dita os debates e as trocas de experiências entre seus membros, pois num trabalho institucionalizado o enfoque é destinado à tarefa a ser desenvolvida pelos membros do grupo e nessa rotina tarefaira que não possibilita uma pausa para o sujeito e para o desvelamento, vai diminuindo o sentimento de grupalidade ressaltando a função e preterindo o indivíduo.

A PI vem ao encontro desse pensamento na medida em que tem como pressuposto que o trabalho em grupo permite que cada aluno ou professor possa realizar as aprendizagens cognitivas que necessita, alcançar seus objetivos particulares fazendo parte do exercício da cooperação. A troca acontece de forma muito rica quando se trabalha em grupo, pois no grupo todos possuem um papel e uma função intrínseca e a cada um é reconhecido o valor como ser participante.

Em Pedagogia Institucional, o trabalho em grupo juntamente com a Psicanálise, é um dos pilares que sustenta essa teoria francesa. Grupos de alunos e professores visto que a PI tem como característica ser um sistema de atividades, de mediações diversas, de instituições que assegurem de modo contínuo a obrigação e a reciprocidade dos intercâmbios no grupo e fora dele. (VASQUEZ; OURY, 2001)

Meirieu (2002) em sua obra *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer* fala da “circularidade narrativa” (termo utilizado por Michel de Certeau) e que Cifali descreve:

Partir do ocorrido. Subtrair-se de uma situação, expô-la, falar dela, compartilha-la sem temor e, com isso, entrever o que foi fixado ou o que foi muito centrado. Abdicar de sua onipotência e deixar cair a máscara do idealismo. Avançar na incompreensão, desatar a angústia e a incerteza. Designar o limite. Observar, descrever, não ficar de fora e mensurar sua própria dimensão. Compreender um pouco, aceitar a parte que permanece incompreensível. Formular questões. Concordar em perder-se e depois, com o tempo, construir referências. Cultivar o desejo de buscar e, ao mesmo tempo, de formar-se. (MEIRIEU, 2002, p.284)

Nesta pesquisa, consideramos o grupo de caráter formativo aquele no qual todos os participantes se sentem parte de um coletivo em que a comunicação é realizada pela via da palavra e em que a troca de experiências e as aprendizagens sejam movidas pelo desejo de cada um. Mas não é só isso. A citação de Meirieu (2002, p.284) ilustra muito bem a ideia de grupo como modelo de formação e tema deste: observa-se uma preocupação em compartilhar ideias, vivências e angústias na intenção de compreender, ser compreendido, desconstruir e construir referências numa busca constante pelo desejo de forma-se.

É justamente por pensarmos que a dialética entre teoria e prática tem para todos valor de formação, que não há como pensar a pedagogia sem relacioná-la com a Pedagogia Institucional.

Dessa forma, evidencia-se que a Pedagogia Institucional propõe aos seus educadores a experiência em grupo na posição de integrante comum favorecendo, assim, o processo de formação dos mesmos.

De acordo com Nóvoa (1995, p.27) a formação contínua do professor deve promover seu desenvolvimento profissional a partir de práticas de formação pautadas em dimensões coletivas. A formação em grupo contribuiria para a emancipação e a consolidação de uma profissão considerada autônoma na produção de seus saberes e de seus valores. Desse modo, o autor propõe concepções de formação, de profissionalismo e de autonomia que não sejam controlados pela lógica administrativa e pela regulação burocrática, pois estas tratariam os professores como meros técnicos aplicadores da reforma curricular. A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa

valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

### **2.3 – Atualidade da Pedagogia Institucional**

Philippe Meirieu é um autor contemporâneo que compartilha dos ideais da Pedagogia Institucional. É um dos mais conhecidos pedagogos franceses e uma personalidade de referência no mundo educativo. Autor de uma vasta obra, dirige o Instituto Superior de Formação de Professores (IUFM) de Lyon, na França, tendo já sido conselheiro para a educação do antigo ministro (Socialista) de Educação Claude Allègre. Consagrou seus primeiros trabalhos científicos à questão da interação entre pares com as aprendizagens e o trabalho em grupo; é defensor da “pedagogia diferenciada”, isto é, o objetivo da escola, que continua sendo o de oferecer a todos uma cultura básica comum. Sem renunciar à diversificação, seu desafio vai além: conseguir que todos os alunos tenham acesso a essa cultura e dela se apropriem. A partir daí, criou o conceito de “escola aberta”, uma escola aberta a todos os cidadãos, que considera elemento chave para a coesão social. O autor afirma que estamos vivendo uma guerra de redes, onde cada qual quer ser melhor que o outro (MEIRIEU, 2006). Portanto, ser professor, hoje, é uma aposta no futuro que significa estar sempre em um processo de renovação de aprendizagens.

Philippe Meirieu considera o “triângulo pedagógico” como formado por educando-saber-educador e a existência de uma conexão pedagógica no procedimento de ensinar e de aprender. Destaca que a aprendizagem dá nova estrutura à experiência, caracteriza o erro como ferramenta de análise apreciando que aprendizagens significativas permitirão ao aluno construir representações próprias de seu saber com base em suas vivências e oportunizando a reconstrução de novos conhecimentos, baseando-se em experiências e saberes adquiridos. Aprender, nesse sentido, significa relacionar-se com o conhecimento e principalmente apropriar-se dele, a partir das plausíveis novas (re)significações de cada sujeito da aprendizagem.

Os “princípios” ou “fundamentos”, de acordo com Meirieu, agregam intensamente pedagogia com democracia. O primeiro “princípio” diz que a escola não é apenas um serviço, mas também uma instituição tendo em vista que a educação é um serviço público, comprometendo-se ao bem comum, com garantia de serviços de qualidade aos utilizadores. O segundo “princípio” associa a escola e condições de exercício democrático que seria: “educar e ensinar os sujeitos de modo que possam tomar parte na vida democrática”. Assim, a escola não é compatível com a busca da homogeneidade, mas sim com a dinâmica da pedagogia diferenciada. O que conta são os objetivos e não as tarefas que são indicadores das competências a usar no futuro. Na pedagogia diferenciada, a avaliação individual é o “quadro de referência” da eficácia das atividades escolares sendo que não devemos motivar as rivalidades, mas sim estimularmos em cada estudante os desafios a vencer. Professor é o profissional que faz o ato educativo acontecer. Nesse contexto, na crença da relação indissociável entre teoria e prática existe a vinculação do acontecimento entre o dizer e o fazer.

Neste sentido, as contribuições de Meirieu à educação atual vêm ao encontro dos pressupostos da Pedagogia Institucional discutidos até agora, quais sejam: acesso de todos à escola, valorização das diferenças individuais, estímulo a novas situações em sala de aula, formação de grupos de trabalho, resolução de problemas em equipe, dentre outras.

A PI, conforme nos coloca Meirieu (2005), é um conjunto de doutrinas educativas. Ressalta que sua definição é atributo de um termo distinto de teoria, doutrina, e define como:

...uma “doutrina pedagógica” para nós, é um conjunto de reflexões e de proposições que constituem um corpo e permitem, em um determinado momento e para uma determinada pessoa ou grupo, enfrentar um desafio educativo. Não é uma teoria, pois não se reduz a uma combinação racional de idéias abstratas. Não é um sistema, pois compreende elementos heterogêneos entre si, segue uma ou várias filosofias, integra relatos de experiências e reflete sobre a pertinência de decisões tomadas ou a tomar. Portanto, uma “doutrina pedagógica” deve ser lida como uma maneira de enfrentar uma situação mobilizando elementos de conhecimento acessíveis e, nessa situação, buscando meios de possibilitar às crianças crescer em humanidade. Uma doutrina que deve ser lida e pensada, não como um modelo a reproduzir ou a imitar, mas como um procedimento a que se pode recorrer em outras circunstâncias para empreender por si mesmo a própria aventura pedagógica. (MEIRIEU, 2005, p. 149)

Então, podemos compreender a Pedagogia Institucional como uma doutrina na pedagogia, pois é uma forma de exercer o ato educativo disposta a enfrentar situações e mobilizar elementos de conhecimento visando o desenvolvimento da criança e, ao mesmo tempo, é situação singular para os sujeitos que desta fazem parte.

Todo este processo dialético supõe competências diferentes, equipes heterogêneas e a possibilidade de comunicação real. Para Vazquez e Oury (1978),

“Não basta reunir na mesma sala, com um animador, pessoas com diferentes estatutos, para que a comunicação se estabeleça! A actual distinção entre investigadores (supostos sábios) e praticantes (supostos incultos) proíbe a reciprocidade das trocas e volta os grupos de trabalho à repetição e à esterilidade”. (VASQUEZ; OURY, 1978, p. 42)

Portanto, não basta termos teóricos e experimentadores para que a prática pedagógica aconteça. É necessário que um possa trocar com o outro, que juntos possam refletir sobre o que o ato educativo impõe e assim construir sua pedagogia.

Encontramos na Pedagogia Institucional não somente uma doutrina desenvolvida como também uma concepção de sujeito e aprendizagem voltadas para a singularidade, a construção de conceitos, o desenvolvimento cognitivo, a socialização e a aprendizagem formal através da mediação, a valorização da escola como espaço de circulação da palavra, o desenvolvimento da cooperação por meio da troca e do trabalho em grupo e a formação de todos os sujeitos do espaço escolar vinculada à realidade sócio-econômica da sociedade.

E, justamente por trabalhar com tais concepções que julgamos neste momento ser esta a proposta que possa sustentar a inclusão da diferença na escola. Incluir o diferente pressupõe trabalhar com a singularidade e, portanto, acompanhar o processo singular de cada um. Esta individualização permite a flexibilidade de percursos, pois assim torna-se possível reconhecer as conquistas de cada um e não mais esperar que todos cheguem ao ponto pré-determinado. (MEIRIEU, 2005)

A PI abre espaços para refletirmos sobre as questões que envolvem a inclusão. Ao se referir sobre isso Baptista (2003) nos coloca,

Segundo a Pedagogia Institucional, é necessária a utilização dos conflitos e a busca de transformação destes em situação de aprendizagem. A inserção de um aluno “diferente” em um grupo é um elemento desestabilizante, que pode ser vivido como um conflito, mas pode também ser um fato de

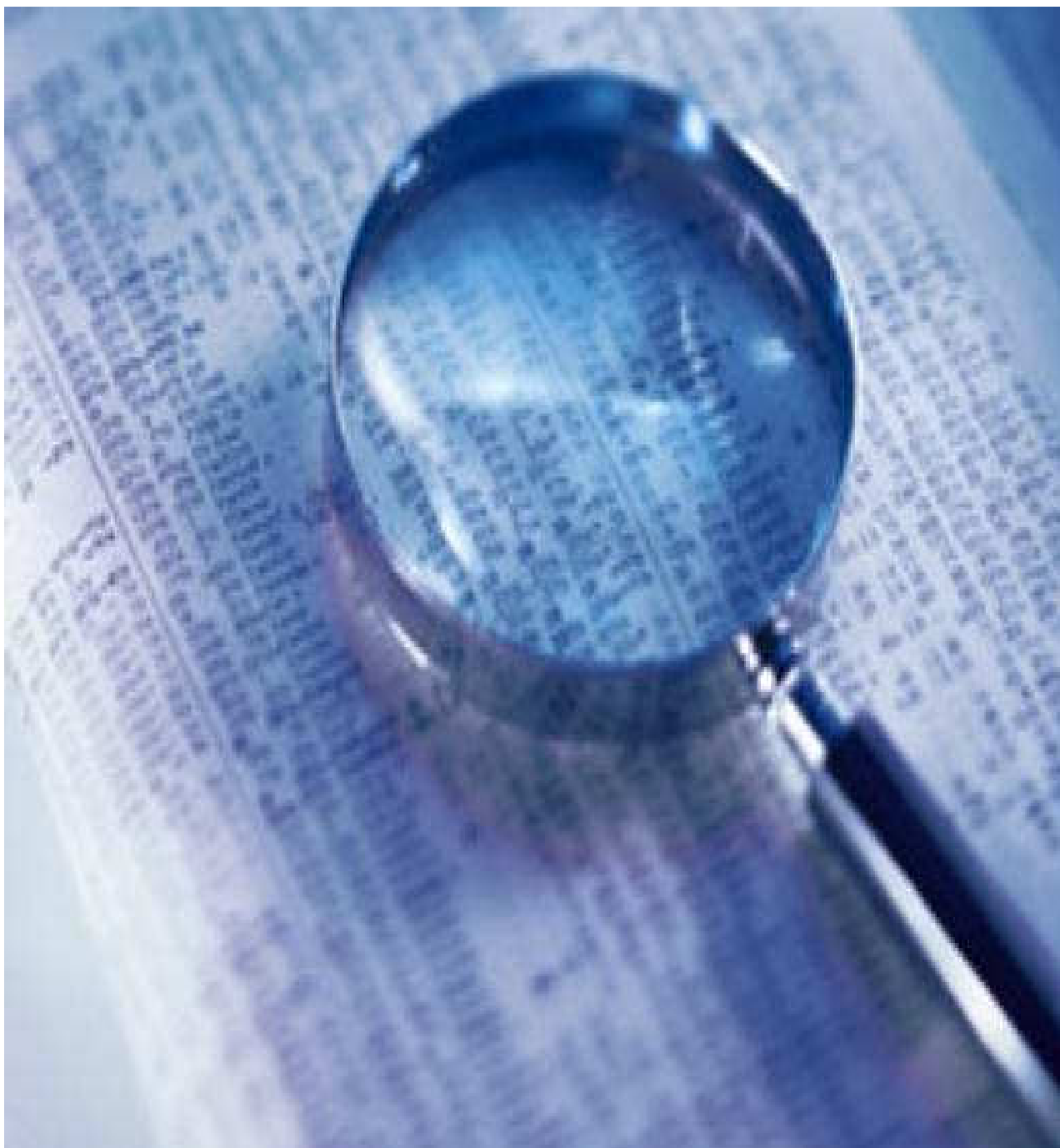
enriquecimento. Pensemos em uma criança estrangeira, que não conhece o idioma, mas conhece uma outra cultura que pode ser objeto de atenção para a classe. A mesma lógica poderia ser válida para o aluno portador de deficiência, que apresenta necessidades particulares, que não devem ser negligenciadas, e podem transformar-se em motivo de estudo para todo o grupo. (BAPTISTA, 2003, p.03)

Assim, considerando que a PI advoga a favor do coletivo como instrumento formativo, nossa questão é verificar como ocorre este processo num dado contexto. Pretendemos verificar o instituído e o instituinte presentes no grupo pela via da palavra e as trocas por meio de intercâmbios em níveis conscientes e inconscientes.

Para realizar tal investigação tomamos como campo de pesquisa uma escola regular situada na cidade de Porto Alegre/RS que desenvolve uma prática educacional inclusiva há anos e será apresentado a seguir.

### 3. SEÇÃO III

## O MÉTODO



Para concretizarmos nosso trabalho tomamos como campo de pesquisa a Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental – CID (Centro Integrado de Desenvolvimento) – que, situada na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, desenvolve há anos uma prática educacional inclusiva trabalhando de forma singular a questão das diferenças. Seu trabalho, alicerçado na Psicanálise, Pedagogia de Projetos e Equipe Interdisciplinar, realiza-se envolvendo toda a instituição: pais, crianças, professores, diretoras, coordenadoras, cozinheira, secretária, psicóloga, fonoaudióloga, e outros funcionários, pois parte do princípio de que todos têm algo a ensinar e aprender independentemente de sua limitação, conforme sua apresentação em site: “Dar conta das singularidades significa respeitar o universo de diferenças em que estamos inseridos, neste sentido o CID busca sintonia com as exigências sociais atuais”. (CID, 2004a, p.01).

Vale salientar que a escola CID não surgiu como uma instituição característica por aplicar as práticas da PI. Nós reconhecemos que a escola desenvolve um trabalho sob a perspectiva da Pedagogia Institucional e por isso estamos utilizando este instrumental para fazer a leitura do trabalho em grupo nessa escola.

O trabalho realizado por Abrantes (2007) mostrou a presença de grupos cooperativos formados na escola para a realização de sua proposta de trabalho coletivo e verificou o quanto essa dinâmica conjunta favorece a formação dos professores. Então, partindo dessa informação, resolvemos investigar como é realizado o trabalho em grupo na escola CID, quais seus efeitos na realidade escolar, quais as exigências de um trabalho assim, as dificuldades, de que forma ele acontece, enfim, qual a dinâmica de cada grupo instituído e suas contribuições para o funcionamento escolar e particularmente para a prática do professor.

Portanto, esta pesquisa ao analisar o trabalho em grupo e seus efeitos na prática pedagógica docente estará buscando argumentos para afirmar o caráter formativo do grupo no contexto estudado.

### **3.1 – Procedimentos de coleta de dados**

Na qualidade de pesquisadoras cientes dos princípios éticos da investigação realizada com sujeitos, iniciamos nosso trabalho estabelecendo um contato com a direção e coordenação pedagógica do CID. Este contato prévio teve por objetivo a apresentação da pesquisa e a obtenção de autorização para o seu desenvolvimento.



A pesquisa desenvolveu-se em cinco momentos:

- Primeiro momento, mais informal, de apresentação da pesquisa e obtenção de autorização para a coleta dos dados;
- Segundo momento, envio *on-line* do questionário para todos os participantes;
- Terceiro momento, entrevista com as coordenadoras dos grupos na escola CID;
- Quarto momento, envio *on-line* da parte 2 do questionário para a coordenadora pedagógica da escola CID;
- Quinto momento, realização da análise dos dados e relatório final.

Determinamos nossa pesquisa como qualitativa. O caráter qualitativo, de acordo com Bogdan e Bihlen (1994), deve atender a:

- apresentação da descrição e análise dos dados em uma síntese narrativa;
- busca de significados em contextos social e culturalmente específicos, porém com a possibilidade de generalização teórica;
- ambiente natural como fonte de coleta de dados e o investigador como instrumento principal desta atividade;
- tendência a ser descritiva;
- maior interesse pelo processo do que pelos resultados ou produtos;
- recolha de dados por meio de entrevista, observação, investigação participativa, entre outros;
- procura da compreensão dos fenômenos, pelo investigador, a partir da perspectiva dos participantes;
- utilização do enfoque indutivo na análise dos dados, ou seja, realização de generalizações de observações limitadas e específicas pelo pesquisador.

### **3.1.1 – Instrumentos de coleta de dados**

A complexidade do tema em pauta, assim como a opção metodológica adotada conduziram, em termos de encaminhamento de pesquisa, a um tratamento para o qual foi indispensável o uso de várias fontes de informações.

Assim, a investigação contemplou as seguintes fontes de coleta de dados:

### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – Parte 1

Identificação do participante:

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_ anos

Gênero: ( )M ( )F

Tempo de CID: \_\_\_\_\_ Função: \_\_\_\_\_

Setor em que atua: ( ) Educação Infantil ( ) Ensino Fundamental.

1. Quais os grupos existentes na escola?
2. De qual(is) grupo(s) você participa? Qual o nome e a finalidade de cada um desse(s) grupo(s)?
3. Descreva como funcionam os grupos nos quais você participa no CID. (dinâmica, coordenação, resultados, etc...) Há outros grupos dos quais você participa fora do CID ou já participou?
4. Há diferenças entre os grupos dos quais você participa? Quais são elas além da finalidade?
5. Para você, por que há grupos no CID? Qual a função dos grupos instituídos no CID?
6. Em entrevista realizada pela pesquisadora Aline, há um depoimento que diz: “[...] *Chama muito a atenção a importância de pertencimento em grupo [...]*”. Qual é para você a dimensão dessa fala e sua repercussão no trabalho desenvolvido pela escola?
7. Num outro depoimento aparece: “[...] *A gente discute, fala cada uma sobre o projeto, coloca alguma questão que está incomodando [...]*”. No sentido em que aparece nessa fala, o que significa o trabalho em grupo?
8. Quais são as dificuldades de um trabalho em grupo? Quais suas exigências? Responda a partir de sua experiência no CID.

Na parte 2 do questionário solicitamos uma informação mais específica e, por isso, este foi enviado apenas para a coordenadora pedagógica da escola. Segue abaixo a questão:

### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – Parte 2

Descrição da trajetória de duas crianças que freqüentam o CID há com duração de tempo diferente.

## ▪ Entrevista

A entrevista representa um dos instrumentos básicos para coleta de dados na perspectiva da pesquisa qualitativa. Segundo Lüdke e André (1986, p. 33), “é preciso conhecer seus limites e respeitar suas exigências”.

A entrevista é permeada pelo caráter interativo uma vez que não há uma relação hierárquica entre entrevistador e entrevistado, mas sim uma interação onde o que um pergunta e o outro responde exercem influência recíproca. Tais aspectos tornam-se mais evidentes em entrevistas que não são totalmente estruturadas, nas quais o entrevistado pode abordar o tema proposto com ampla liberdade, sem limitar-se ao roteiro pré-determinado.

Optamos por realizar entrevistas apenas com os sujeitos que lideram os grupos que acontecem na escola (diretoras, coordenadora pedagógica, psicanalista e psicóloga), a fim de saber qual a visão deles, que estão na direção dos grupos e na equipe diretiva da escola, sobre os efeitos do grupo na trabalho dos professores e também para complementar os dados coletados nos questionários. Acreditamos que a contribuição destes profissionais sobre o grupo favoreceriam a efetividade dos resultados desta pesquisa.

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente. Utilizamos como instrumento para gravação um aparelho *MP4*.

Visando o objetivo da pesquisa, as entrevistas realizadas com as duas diretoras da escola, coordenadora pedagógica, psicanalista e psicóloga, tiveram como modelo o roteiro abaixo:

- O trabalho em grupo realizado na escola;
- Os efeitos do trabalho em equipe na atuação do professor em sala de aula;
- A possibilidade de um instrumento alternativo, diferente do grupo.

O agendamento das entrevistas ocorreu de forma bastante tranquila e prática, sendo que a coordenadora da escola organizou os horários antes das férias, em janeiro, conforme a disponibilidade dos entrevistados e também da pesquisadora.

Todas as entrevistas com os sujeitos participantes foram realizadas dentro da escola (sala de atendimento clínico). Todos os sujeitos entrevistados foram

consultados sobre a possibilidade de gravar as entrevistas em aparelho *MP4*, estas foram fielmente transcritas e digitadas, e devidamente autorizadas.

### 3.1.2 – Procedimento de análise dos dados.

Segundo Bardin (1987),

a análise de conteúdo parece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. O interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados. (BARDIN, 1987, p. 38)

Conforme esta autora, também é possível definir análise de conteúdo como um conjunto de instrumentos metodológicos em aperfeiçoamento constante, que se aplicam a discursos diversificados. Como esforço de interpretação, esta metodologia de análise oscila entre dois pólos: o do rigor da objetividade e o da fecundidade da subjetividade, colocando o investigador na paciente tarefa de “desocultar”.

A autora citada se refere, ainda, à sutileza dos métodos de análise de conteúdo que corresponde, em geral, aos seguintes objetivos:

- A ultrapassagem da incerteza – aquilo que se julga ver na mensagem está ali efetivamente? E essa visão muito pessoal, pode ser partilhada por outros? Ou seja, se a leitura do pesquisador é válida e generalizável;
- O enriquecimento da leitura – acredita-se que a leitura atenta aumentará sua produtividade e pertinência. Isso ocorre por meio da descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam ou não o que se procura demonstrar, em função das mensagens ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de levar a uma descrição de mecanismos sobre os quais, a priori, não havia a compreensão.

Para Bardin (1987), o maior interesse dessa perspectiva metodológica, para além de suas funções heurísticas e verificativas, é “alongar o tempo de latência entre as intuições ou hipóteses de partida e as interpretações definitivas”. (BARDIN, 1987, p.10)

Foram selecionados como sujeitos que responderam aos questionários todas as professoras da escola – 8 professoras do Ensino Fundamental (sendo duas professoras de disciplinas especializadas: inglês e educação física) e 7 professoras da Educação Infantil (sendo uma auxiliar de turma e uma auxiliar de berçário) – a diretora (que é também professora de filosofia da educação infantil e do ensino fundamental), a vice-diretora (que é terapeuta ocupacional), a coordenadora pedagógica e a psicóloga da educação infantil. Portanto, totalizamos 19 sujeitos que responderam a este instrumento.

Já as entrevistas foram realizadas com cinco sujeitos: diretora e vice-diretora, coordenadora pedagógica, psicanalista e psicóloga da educação infantil. Acreditamos que o depoimento dessas profissionais poderiam explicitar dados mais específicos sobre o efeito do trabalho em grupo dentro da sala de aula na atuação dos professores.

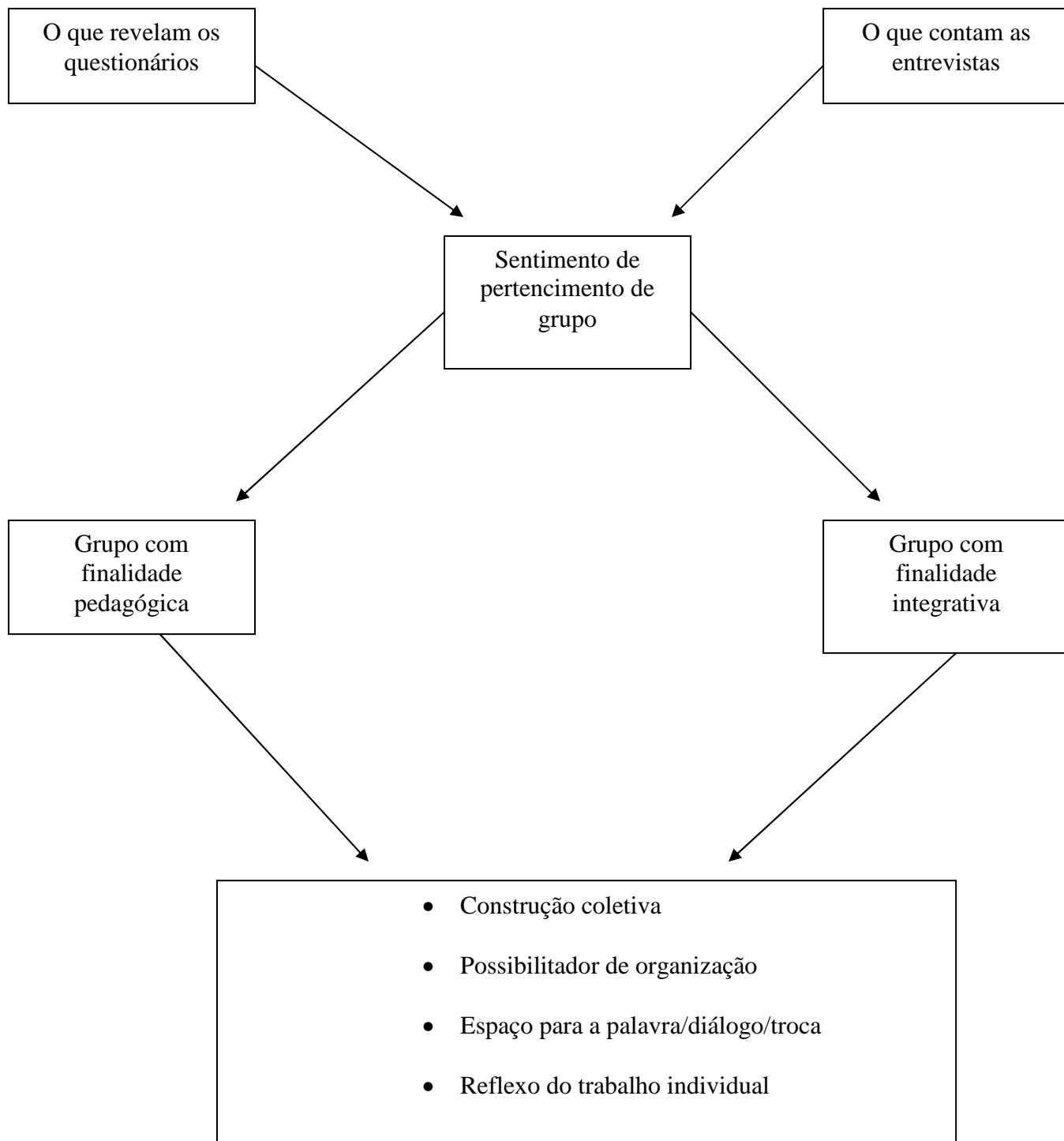
Outra razão para a escolha desses sujeitos foi o fato de que eles fazem parte da dinâmica de trabalho da escola e são participantes ativos dos diversos grupos instituídos, portanto ideais para revelarem as questões que envolvem o trabalho em grupo nessa instituição.

A partir dos instrumentos utilizados para coletar os dados, levantamos os segmentos de análise:

- a) O que revelam os questionários;
- b) O que contam as entrevistas.

As informações obtidas nos segmento de análise foram construídas e organizadas a partir de agrupamentos de respostas que apresentavam similaridades. Portanto, fica evidente que não havia categorias de análise pré-estabelecidas. Partindo-se do objetivo principal do estudo (verificar se o grupo constitui-se num instrumento formativo), julgamos ser necessária uma análise que permitisse expor claramente as concepções identificadas segundo as respostas dos participantes aos questionários e dos discursos dos sujeitos entrevistados.

A análise deverá utilizar o seguinte modelo elaborado:



O que pretendemos apresentar com este modelo de análise é a construção dos eixos que norteiam o trabalho em grupo sustentados pelos segmentos que os compõem.

### 3.2 – Descrição da escola

A seguir, será apresentado um relato sobre a escola campo de pesquisa. Informações mais específicas sobre ela podem ser obtidas no trabalho de Abrantes (2007).

#### 3.2.1 – A Escola CID: Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental – Centro Integrado de Desenvolvimento.



Localizada em um bairro tradicional da cidade de Porto Alegre/RS, cujo nome é Bonfim, a escola configura um espaço reconhecido pela sociedade. É neste bairro que se localiza a comunidade judaica, as residências deste povo e as Sinagogas – instituições de representação dos Judeus. É também neste bairro que se localizam alguns restaurantes e bares alternativos onde uma grande parte dos jovens porto-alegrenses se encontram para desfrutar da companhia dos amigos e da noite. O bairro abarca ainda a faculdade de educação, arquitetura, direito, filosofia, psicologia, farmácia, medicina entre outras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Também encontramos neste bairro o pronto socorro da cidade, o Hospital das Clínicas, escolas particulares, estaduais e o parque da Redenção, local histórico da cidade que possui espaços arborizados e apropriados para o lazer, cultura e esporte.

Consideramos que esta instituição recebe o reconhecimento da sociedade e principalmente da faculdade de educação da UFRGS, pois é encaminhado um grande

número de alunos do curso de pedagogia para realizar estágio curricular na escola. Entendemos este encaminhamento da faculdade como uma forma de proporcionar aos alunos a experiência em um espaço que enfrenta situações muito particulares devido à diversidade de necessidades dos alunos.

Em meio a toda esta diversidade está a Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Centro Integrado de Desenvolvimento – CID. Sua estrutura física é um prédio antigo de três andares e com muito espaço térreo. No espaço térreo situa-se o pátio da escola que contém brinquedos de pracinha, areia, casinha, quadra de esportes e espaço para a piscina (montável) que no verão passa a fazer parte da rotina dos alunos. O prédio, por ser antigo, possui salas amplas e bem arejadas, a circulação de um andar para o outro acontece através de três lances de escada muito bem protegidas com telas e corrimão para que eventuais acidentes não venham a acontecer. As janelas são todas com telas e permanecem o tempo todo abertas. As salas possuem portas, mas estas parecem não ter muita utilidade, pois as classes trabalham o tempo todo com as portas abertas. São três salas de aula no andar térreo, um refeitório para os alunos da educação infantil, outro para os alunos do ensino fundamental, a cozinha, banheiro dos profissionais, secretaria, salão de encontro e atividades abertas e dois banheiros infantis para os alunos, um para os meninos e outro para as meninas. No segundo andar, encontram-se duas salas de aula, a sala da turma do berçário que se diferencia um pouco das outras salas de aula por ter grandes tapetes, almofadas, berços e cadeiotes, e uma sala com mesas compridas e cadeiras para atividades de pintura e colagem das crianças da educação infantil. Existe ainda, após esta sala, um banheiro com banheira, chuveiro, trocador e material necessário para higiene de bebês, e ao longo do corredor um espaço amplo, aberto, uma espécie de cobertura do prédio onde ficam os brinquedos de pracinha das crianças pequeninas, escorregador, cavalinhos, caixa de areia, balancinhos, gangorra. Este espaço possui grades altas e telas para que as crianças possam brincar com proteção.

Subindo mais um lance de escada chegamos então ao terceiro andar da escola onde se situam duas salas do espaço clínico. Nestas, localizam-se materiais necessários para os atendimentos clínicos, jogos, computador, material gráfico e outros, a biblioteca, que possui um grande acervo de livros, sua organização corresponde ao acesso das pessoas que circulam e usufruem deste espaço: livros infantis nas primeiras estantes e em estojos anexados às paredes, livros de pesquisa científica nas estantes acima e livros técnicos nas últimas estantes. Há ainda dois computadores que ficam à



disposição das turmas, alunos, professores e qualquer profissional da escola. A biblioteca se mantém o tempo toda aberta e não possui uma bibliotecária responsável. A organização de empréstimo e utilização foi estabelecida pelos profissionais da escola (existe um professor responsável por mantê-la em ordem) e é cumprida por todos que fazem parte da instituição.

Neste andar ainda, se localizam mais duas salas, uma sala de aula do ensino fundamental e uma sala utilizada para vídeo e trabalhos artísticos onde encontramos uma TV e vídeo, uma grande estante com materiais confeccionados pelos professores, como jogos e brinquedos, e materiais para confecção de trabalhos criativos e artísticos, como tinta, papelão, tesoura, cola, sucata.

A frente da escola é protegida por um portão grande de grade e possui um espaço aberto do qual as turmas também desfrutam quando vão fazer alguma brincadeira ou mesmo alguma atividade. A porta de entrada da escola permanece o tempo toda aberta, possui rampas e cartazes informativos de cursos, acontecimentos e matérias sobre saúde e educação de jornais e revistas. As paredes da escola são bastante utilizadas para exposição de trabalhos dos alunos, criações dos professores e de turmas. Nas salas de aula encontramos lousa, espelho, cabides para as mochilas, espaço para pendurar os trabalhos individuais dos alunos e visualizamos a utilização do restante do espaço para exposição de trabalhos construídos pelo grupo da turma.

A circulação das pessoas na escola é livre. Os pais entram para acompanhar seus filhos até as salas de aula, param na secretaria para tomar um chimarrão com a secretária e direção e utilizam o espaço do salão aberto para trocar ideia com outros pais ou esclarecer dúvidas com a coordenação. Os alunos e professores têm a autonomia de circular conforme suas necessidades e desejos, e, de uma forma geral, todos os profissionais usufruem de todos os espaços da escola com liberdade.

A escola funciona de segunda à sexta-feira das 7h às 19h e possui atualmente muitas crianças que frequentam atividades o dia todo.

No período da manhã, as turmas de ensino fundamental, primeira-série, segunda-série e classe multiseriada (composta de crianças de 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries) e também as turmas integradas de educação infantil. A nomenclatura “integradas” deve-se ao de serem turmas compostas por crianças que no período da tarde estão distribuídas em berçários e níveis, mas que no período da manhã desenvolvem atividades de oficinas de forma integrada.

No período da tarde, acontecem as aulas das turmas de educação infantil: berçários e níveis e o clube. O clube é uma turma que, composta por crianças que frequentam o ensino fundamental no período da manhã, realiza atividades culturais, esportivas e artísticas à tarde.

O CID surgiu no ano de 1990 a partir do desejo das diretoras que, após algumas experiências frustradas em instituições especiais, decidiram construir um espaço privilegiado para as crianças que carregassem como marca algum diagnóstico. Inicialmente seria uma creche, um espaço que se diferenciava por sua proposta de trabalho calcada em uma visão mais construtivista do sujeito, mas após algumas discussões a ideia de junção passou a fazer parte da proposta desta creche. O princípio de junção gerou a integração e então ficou assim estabelecido que a creche seria uma creche de integração.

O CID foi o pioneiro na cidade de Porto Alegre a desenvolver na prática institucional a filosofia de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. Inicialmente, por ser uma creche, necessitava, segundo regras legais, uma enfermeira ou nutricionista responsável pela saúde. As diretoras optaram, então, por uma nutricionista visando a responsabilização desta para com o cardápio nutricional das crianças.

Como a preocupação com a educação estava sempre muito presente, foi necessária também a contratação de uma pedagoga e uma psicóloga, e mais tarde de uma fonoaudióloga. Desta equipe de profissionais surgiu a ideia de junção entre clínica e escola para trabalhar com as crianças da creche, experiência que serviu durante dois anos como laboratório para a Secretaria da Saúde. Cabe ressaltar que na época não existia legislação que permitisse este tipo de integração em creches e pré-escolas, sendo preciso criar um projeto piloto, analisado e aprovado pela Secretaria de Saúde e Juizado de Menores, ocasião em que foi formulado o parecer 8700/novembro de 1990, que visava à adequação do ato normativo que permitia a presença de crianças portadoras de deficiência junto a outras crianças e opinava sobre o direito da criança e do adolescente portador de deficiência: “o direito é, pois, um meio para fazer um mundo humano mais habitável no caso da criança portadora de deficiência, tanto seu direito à liberdade quanto seu direito à igualdade somente podem ser exercidos eficazmente à medida que as necessidades próprias da “deficiência” de saúde e educação, antes de servirem de

obstáculo, sirvam-lhe de atenção, carinho e oportunidade”. (Parecer 8700/novembro de 1990).

Por se tratar de um projeto pioneiro, os profissionais do CID constantemente analisam, repensam e re-avaliam o trabalho da escola buscando o aprimoramento cada vez maior de sua proposta e funcionamento. Após dois anos de vida, a instituição pôde então fundamentar sua prática na proposta do Seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada promovido pela UNESCO, cuja meta era a criação de uma escola comum que oferecesse uma educação diferenciada a todos em função de suas necessidades. Posteriormente, como sabemos, esta proposta foi regulamentada nacionalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).

Segundo o documento de Plano Político Pedagógico da escola, esta apresenta em seu projeto de formação três eixos de atuação interligados: Intervenção Psicanalítica, A Pedagogia de Projetos e a Equipe Interdisciplinar.

A Psicanálise aborda o campo discursivo institucional tomando a direção da escuta do aluno, do educador, dos pais, da direção, da equipe interdisciplinar e demais funcionários. Assim, constituem-se lugares que permitem a reflexão e um reposicionamento de cada um diante de seu fazer. (Plano Político Pedagógico, 2004, p.02)

O atravessamento da Psicanálise frente às questões da Educação permite que sejam considerados os aspectos relativos à constituição subjetiva, à transferência presente na relação educador-educando, ao desejo de saber, bem como à sexualidade infantil, entre outros assuntos pertinentes. (Plano Político Pedagógico, 2004, p. 02)

A opção pelo trabalho com Pedagogia de Projetos está fundamentada no fato de que a ênfase educacional está na relação ensino-aprendizagem. Parte do pressuposto que os alunos podem engajar-se em seu próprio aprendizado cabendo ao professor atribuir significados à curiosidade despertada por atividades ou assuntos diversos, abrangendo as diferentes áreas de conhecimento e percebendo as relações entre eles. Esta proposta está fundamentada nas concepções construtivistas/interacionistas do desenvolvimento. (Plano Político Pedagógico, 2004, p.02)

Conforme a proposta pedagógica da escola os objetivos das turmas são:

Nos Berçários trabalha-se fundamentalmente com a estimulação a termo. Esta estimulação não pretende antecipar etapas e nem acelerar o desenvolvimento, mas

considera que o estímulo certo, no tempo devido, favorece a qualidade de vida da criança. Propõe-se a respeitar a rotina de cada bebê dando conta de aspectos de vida diária como alimentação, sono, higiene, estímulos cognitivos, motores e de linguagem, perpassados pelos aspectos afetivos. O berçário é dividido em Berçário I e Berçário II sendo que no Berçário I o limite máximo de alunos é de 06 crianças e no Berçário II, o máximo de 10 alunos. As turmas contam com momentos de interação com a fonoaudióloga, com a terapeuta ocupacional e aula especializada de psicomotricidade relacional. (Plano Político Pedagógico, 2004, p. 03)

As turmas de Níveis estão estruturadas em Nível I, Nível II, Nível III e Nível IV. Nos níveis os projetos pedagógicos se intensificam e as experiências de socialização aumentam à medida que as crianças vão interferindo e construindo efetivamente o planejamento do espaço escolar sem perder a possibilidade de ser criança, pois é no brincar que mais se aprende. (Plano Político Pedagógico, 2004, p. 04). Estas turmas são compostas por no máximo 10 alunos e usufruem de aulas especializadas de educação física, ioga e psicomotricidade relacional.

Existem ainda as turmas de Nível Integrado A, B e C em turno oposto ao das turmas de Nível I, II, III, e IV. Estas turmas originaram-se a partir da necessidade dos pais de deixarem seus filhos na escola o dia todo e possui como proposta o trabalho com oficinas lúdicas com grupos de crianças que possuem idades diferentes.

Segundo o Plano político da Escola CID, “O Ensino fundamental tem como objetivo desenvolver o educando possibilitando-lhe a livre expressão, clareza de pensamento, aquisições de conhecimento e habilidades e a formação de atitudes e valores, oportunizando o exercício da cidadania e fornecendo-lhes meios para progredir de forma crítica no trabalho e em seus estudos posteriores”. (Plano Político Pedagógico – CID, 2004, p.05)

A escola oferece as séries iniciais de 1ª a 4ª séries, nas quais o trabalho parte da ideia de continuidade do trabalho desenvolvido na educação infantil, valorizando o prazer pelo aprender e pelas descobertas que a leitura e a escrita proporcionam. Neste sentido a pedagogia de projetos é uma importante ferramenta. Como cada projeto é único, cabe ao professor organizá-lo contemplando interesses e necessidades do grupo de alunos e também os conteúdos a serem desenvolvidos na série. Tal proposta tem como orientação os Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo MEC e em consonância com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). (Plano Político Pedagógico – CID, 2004, p.05)

As turmas do ensino fundamental são compostas por no máximo 12 alunos e contam com aulas especializadas de língua inglesa, filosofia e educação física.

O ensino fundamental propõe também o Clube. O Clube possui uma rotina semanal sendo que cada dia tem uma programação a ser realizada naquele dia, o que proporciona aos pais a possibilidade de optar pelos dias da semana conforme suas necessidades, sem interromper o trabalho do grupo e o processo individual de seu filho no grupo.

A escola estabelece como necessária uma equipe de profissionais especializados no setor clínica que, com suas especificidades clínicas, possibilitam aportes específicos para o desenvolvimento do aluno. Tais aportes clínicos implicam a intervenção clínica dos alunos com necessidades educacionais especiais, quando necessário, para o seu melhor desenvolvimento global e inserção em sala de aula. O atendimento clínico, quando indicado, pode ser realizado por profissional da equipe clínica da escola ou por outro profissional a escolha dos pais.

A Direção – representada pelas fundadoras da proposta da escola possui como finalidade sistematizar e tomar decisões através da reflexão/ação.

A Equipe Interdisciplinar – composta pelos setores administrativo, pedagógico e de saúde, possui como finalidade discutir e encaminhar as demandas institucionais por meio de grupos, de reuniões e também a participação efetiva na emissão de pareceres sobre o regimento escolar e plano político pedagógico, bem como opinar sobre casos específicos de alunos professores ou profissionais da escola.

O Setor de Coordenação Pedagógica – a coordenação pedagógica trata de colher o saber que circula na instituição abrangendo todas as áreas, em interlocução direta com a psicóloga da escola. (Plano Político Pedagógico - CID, 2004, p. 09). A este profissional cabe o trabalho de supervisão pedagógica quinzenal de todos os professores dos níveis e do ensino fundamental, o planejamento das reuniões setoriais de níveis (quinzenais) e do ensino fundamental (semanais), priorizar a troca através de estudos, reflexões e planejamentos sobre a prática em sala de aula. Cabe ao coordenado, ainda, o planejamento das reuniões de conselho participativo, o acompanhamento e revisão de relatórios de avaliação dos professores, assim como o planejamento das reuniões com os pais.

O Setor de Psicanálise – a psicanálise, como um dos eixos do trabalho do CID, tem uma função de oferecer um espaço de escuta e proporcionar um reposicionamento dos sujeitos frente ao seu fazer. Isto se dá através da participação nas reuniões

setorizadas (berçários, níveis e ensino fundamental) em forma de supervisões quinzenais a todos os educadores, professores e funcionários da instituição e no espaço constituído como de assessoria a direção. (Plano Político Pedagógico – CID 2004, p. 09). O profissional é também responsável pelas entrevistas de anamnese com pais de alunos que ingressam na escola e a escuta dos familiares, quando necessário, visando o processo escolar do aluno.

O Setor de Saúde e Nutrição – ao profissional de nutrição é determinada a responsabilidade de zelar pela saúde e nutrição dos alunos. Ao nutricionista compete o trabalho de controle epidemiológico através do acompanhamento das carteirinhas de vacinação dos alunos, a supervisão da higiene nos espaços da escola, a elaboração dos cardápios semanais oferecidos aos alunos e a participação na educação dos alunos quanto aos hábitos de higiene pessoal e de alimentação saudável.

O Setor de Terapia Ocupacional – por se tratar de uma instituição onde em seu contexto saúde e educação se encontram, o terapeuta ocupacional passa a ser uma necessidade. A terapia ocupacional na escola Centro Integrado do Desenvolvimento trabalha de forma muito próxima aos professores buscando o uso de materiais e técnicas que auxiliem em seus trabalhos pedagógicos, facilitando assim a inserção da criança no meio social, a ascensão à cultura e o trabalho com os portadores de necessidades educacionais especiais.

O Setor de Fonoaudiologia – ao fonoaudiólogo cabe o trabalho de assessorar os professores em seu trabalho no que tange às questões de conhecimentos específicos da área de fonoaudiologia, propiciando assim a integração entre os professores e equipe interdisciplinar da escola. Cabe a este profissional, ainda, a triagem, quando necessária, de alguma criança para avaliação audiológica e atendimento clínico fonoaudiológico.

Abrantes (2007) realizou um estudo detalhado da instituição no que tange à prática da inclusão escolar. Esta pesquisa mostrou tanto o caráter inclusivo da escola como também a prática de um trabalho institucional.

### **3.2.2 – Apresentando os sujeitos da pesquisa**

O universo dos sujeitos da pesquisa compreende dois grupos:

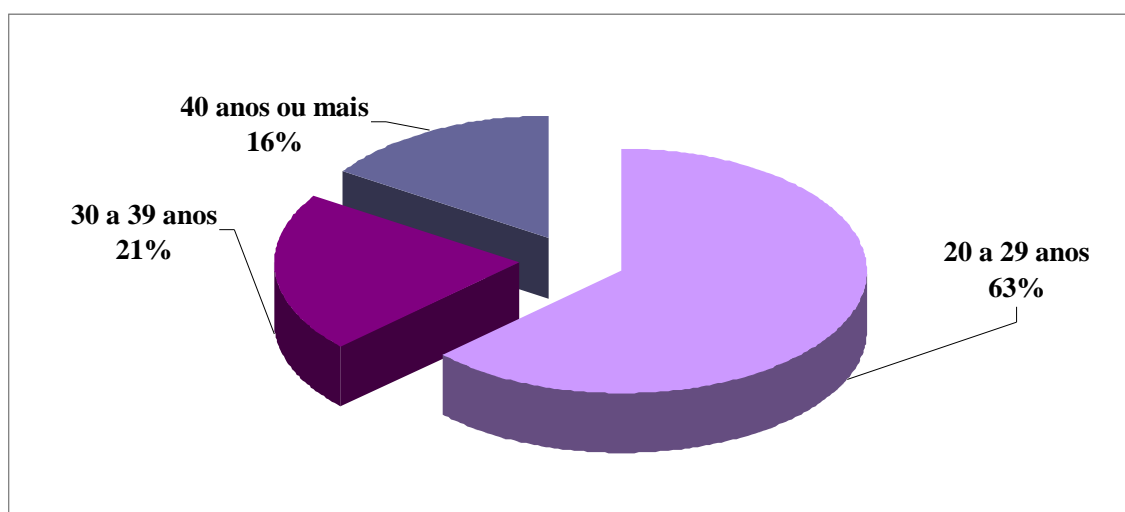
**1º grupo:** Formado por aqueles que responderam ao questionário – composto por todos os professores da escola, coordenadora pedagógica, diretora e vice-diretora, psicanalista e psicóloga da educação infantil. (Quadro 1)

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>IDADE</b>	<b>GÊNERO</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>TEMPO CID</b>	<b>FUNÇÃO</b>	<b>SETOR TRABALHO</b>
P 01	55	Fem.	Cursando Pedagogia (séries iniciais)	4anos 10meses	Professora	E.F
P 02	23	Fem.	Pedagogia Ed. Especial, Psicopedagogia	2anos	Professora	E.F
P 03	23	Fem.	Educação Física Pós-graduação Medicina do Esporte	3anos 5meses	Professora Ed.Física	E.F
P 04	34	Fem.	Pedagogia (ed.infantil); Pós-graduação Supervisão Escolar; Cursando Mestrado	14anos	Coord. pedagógica	Ed.I/EF
P 05	26	Fem.	Terapia Ocupacional Especialização em Psicomotricidade	4anos 5meses	Monitora E.F e professora do Clube	E.F
P 06	20	Fem.	Pedagogia	3anos	Auxiliar de berçário	Ed.I
P 07	28	Fem.	Magistério	3anos	Auxiliar de berçário	Ed.I
P 08	27	Fem.	Pedagogia Pós-graduação Psicopedagogia	3anos 5meses	Professora	Ed.I
P 09	31	Fem.	Pedagogia (séries iniciais); Pós-graduação Ed. Infantil	5anos	Professora	E.F
P 10	43	Fem.	Terapia Ocupacional. Especialista em Psicomotricidade relacional e Psicanálise	18anos	Diretora e Terapeuta Ocupacional	Ed.I/E.F
P 11	41	Fem.	Terapia Ocupacional. Especialista em Estimulação precoce, Desenvolvimento social da família e Psicanálise.	18anos	Diretora e professora de Filosofia	Ed.I/EF

P 12	26	Fem	Direito; Especialização em Letras; Mestrado em Direito	2anos 6meses	Professora de Inglês	E.F
P 13	27	Fem.	Magistério; cursando Pedagogia	6 anos	Professora	Ed.I
P 14	26	Fem.	Pedagogia Especialização Ed. Infantil	2 anos	Professora	E.F
P 15	23	Fem.	Magistério; cursando Pedagogia	6 meses	Professora	E.F
P 16	24	Fem.	Psicologia	1 ano	Psicóloga	E.I
P 17	33	Fem.	Letras	3anos 6meses	Professora	E.I
P 18	30	Fem	Magistério; cursando Pedagogia	3 anos	Professora	E.I
P 19	23	Fem.	Magistério; cursando Ed. Física	3anos10 meses	Professora	E.I

**Quadro 1: Caracterização dos participantes do grupo 1**

Esses dados revelam que, em relação ao gênero, o grupo de participantes é composto por pessoas do sexo feminino. Já em relação à idade foi constatado que a idade destas profissionais varia de 20 a 55 anos. (Gráfico 1)

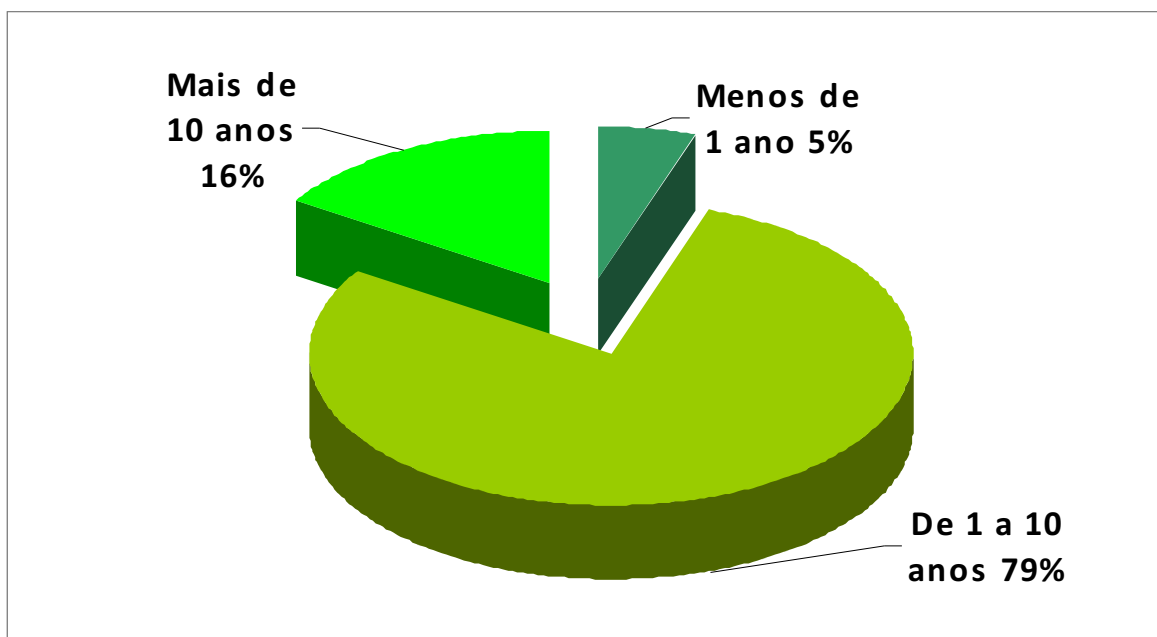


**Gráfico 1: Distribuição por idade dos participantes.**

No que tange ao tempo de trabalho na escola CID, foi observado que 3 delas estão há mais de 10 anos na escola, sendo que destas, 2 estão desde sua origem por

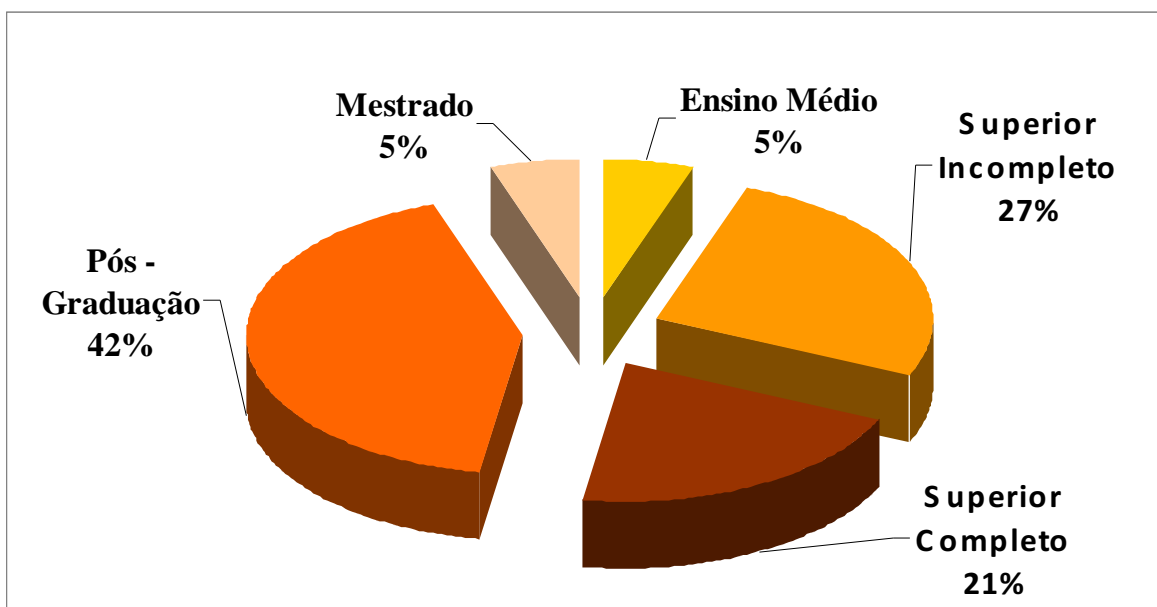


serem suas fundadoras. Encontramos ainda 1 profissional com menos de 1 ano de escola e 15 na faixa de 1 a 10 anos. (Gráfico 2)



**Gráfico 2: Distribuição por tempo de serviço dos participantes.**

Em termos de formação acadêmica foi observado que todas as profissionais têm um percurso escolar que inclui formação em nível superior, 8 já realizaram curso de pós-graduação sendo 1 em nível de Mestrado e uma única professora não tem curso superior, nem está cursando. (Gráfico 3)



**Gráfico 3: Distribuição por formação acadêmica dos participantes.**

É relevante neste momento observarmos que do grupo de professoras a formação com maior representatividade é o curso de Pedagogia, depois o curso de Terapia Ocupacional e Educação Física. Apenas uma professora possui o curso de Pedagogia Educação Especial, ou seja, uma única docente tem formação específica para trabalhar com crianças deficientes.

**2º grupo:** Formado por aqueles que foram entrevistados, composto por cinco participantes (sendo que quatro deles também responderam ao questionário) – diretoras, coordenadora pedagógica, psicóloga e psicanalista. (Quadro2)

PARTICIPANTE	IDADE	GÊNERO	FORMAÇÃO	TEMPO CID	FUNÇÃO	SETOR TRABALHO
E 01 (P10)	43	Fem.	Terapia Ocupacional. Especialista em Psicomotricidade relacional e Psicanálise.	18anos	Diretora e Terapeuta Ocupacional	Ed.I/E.F
E 02 (P16)	24	Fem.	Psicologia	1 ano	Psicóloga	E.I
E 03	42	Fem.	Psicologia Especialização em Psicanálise e Mestrado em Educação	1 ano	Psicanalista	E.F
E 04 (P11)	41	Fem.	Terapia Ocupacional. Especialista em Estimulação precoce, Desenvolvimento social da família e Psicanálise.	18anos	Diretora e professora de Filosofia	Ed.I/EF
E 05 (P04)	34	Fem.	Pedagogia (ed.infantil); Pós-graduação Supervisão Escolar; Mestrado.	14anos	Coord. pedagógica	Ed.I/EF

**Quadro 2: Caracterização dos participantes do grupo 2**

Esses dados revelam que, em relação ao gênero, o grupo de entrevistados é composto por cinco pessoas do sexo feminino que trabalham no CID há mais de 10 anos, exceto duas participantes. Todas se encontram na faixa etária entre 24 e 43 anos. Em termos de formação acadêmica foi observado que todas as profissionais têm nível superior e curso de especialização e/ou pós-graduação.

No capítulo seguinte serão apresentados os resultados da pesquisa, a partir do detalhamento dos dados coletados no sentido de mostrar que a prática pedagógica é construída por meio da troca, da cooperação, dos suportes teóricos e da reflexão do fazer.

#### 4. SEÇÃO IV

### RESULTADOS E DISCUSSÃO



Primeiramente apresentaremos os grupos existentes na escola CID e suas composições. Em seguida, os tipos de grupos por finalidade. A descrição prossegue com a valoração do sentimento de grupo, as características formativas dos grupos e a prática de inclusão no CID.

#### 4.1 – Os grupos existentes na escola CID.

São os seguintes os grupos que funcionam na escola:

##### 1. Grupo de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental:

Este grupo é constituído pelas professoras da educação infantil e do ensino fundamental, conforme o quadro abaixo:

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>FUNÇÃO</b>	<b>SETOR TRABALHO</b>
P 01	Professora	E.F
P 02	Professora	E.F
P 03	Professora Ed.Física	E.F
P 05	Monitora/prof. do Clube	E.F
P 06	Auxiliar de berçário	Ed.I
P 07	Auxiliar de berçário	Ed.I
P 08	Professora	Ed.I
P 09	Professora	E.F
P 11	Diretora/prof. de Filosofia	Ed.I/EF
P 12	Professora de Inglês	E.F
P 13	Professora	Ed.I
P 14	Professora	E.F
P 15	Professora	E.F
P 17	Professora	Ed.I
P 18	Professora	Ed.I
P 19	Professora	Ed.I

O grupo formado pelas professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental atua mediante reuniões semanais com toda a equipe desse grupo. Cada professor recebe uma supervisão da coordenadora e da psicóloga, também uma vez por semana, sendo estes atendimentos realizados durante o horário de trabalho enquanto a turma participa de aulas denominadas especializadas, quais sejam Inglês, Filosofia e Educação Física.

Geralmente, quando este grupo se reúne são feitas dinâmicas de grupo tanto para proporcionar trocas de ideias quanto para socialização entre colegas de trabalho. Alguns momentos são de estudos, leitura de autores que auxiliarão na prática docente e, em outros momentos, conversa sobre avaliações. Quem o coordena são as diretoras, psicóloga e coordenadora pedagógica.

Então, o grupo funciona a partir de encontros semanais. Vejamos o que os participantes falam sobre o trabalho deste grupo:

“Os resultados desses encontros são muito positivos, pois o grupo se conhece melhor e o trabalho acaba fluindo com mais prazer”. (P3, docente)

“Formalmente, tem um encontro por semana para discutir assuntos em geral, mas na rotina resolvemos na forma parceira as intercorrências diárias com alunos, famílias, dinâmicas propostas...”. (P11, diretora e docente)

“Os resultados são obtidos todos os dias no bom trabalho que o grupo escolar realiza”. (P15, docente)

## 2. Grupo de alunos:

Formado pelos alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Clube e Multiseriada que frequentam as aulas diariamente. A distribuição dos alunos por série consta do quadro abaixo:

	<b>Educação Infantil</b>	<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Clube</b>	<b>Multiseriada</b>
<b>Número de alunos</b>	60	52	Menor ou igual a 20	8

Em relação ao grupo de alunos incluídos na escola segue o quadro, cujos dados foram obtidos através da parte 2 do questionário.

<b>Aluno/idade</b>	<b>Deficiência</b>	<b>Classe inserida</b>
<b>A-</b> 1ano9meses	Síndrome de Down.	Berçário II
<b>B-</b> 3anos2meses	Síndrome de Down.	Nível I
<b>C-</b> 10anos1mês	Síndrome de Down.	2ª série
<b>D-</b> 8anos5meses	Síndrome de Down.	2ª série
<b>E-</b> 6anos6meses	Síndrome de Down.	Nível IV
<b>F-</b> 2anos10meses	Mielomeningocele	Berçário II
<b>G-</b> 4anos10meses	Mielomeningocele	Nível II
<b>H-</b> 8anos5meses	Mielomeningocele	2ª série
<b>I-</b> 12anos4meses	Autismo	3º série
<b>J-</b> 7anos9meses	Síndrome de Landau Kleffner	1ª série
<b>L-</b> 6anos5meses	Síndrome de Angelmann	Nível III
<b>M-</b> 10anos8meses	Síndrome de Asperger	4ª série
<b>N-</b> 7anos9meses	Paralisia Cerebral	1ª série
<b>O-</b> 14anos11meses	Déficit de crescimento.	4ª série
<b>Total de alunos incluídos -----</b>		<b>14</b>

Apesar de serem apresentados desta forma, esses alunos não formam um grupo distinto dentro da escola. Cada sujeito participa como integrante de seu grupo-classe.

### 3. Grupo do Clube:

O ensino fundamental propõe também o Clube.

Baseado em uma proposta de educação não formal, o clube é um espaço extracurricular frequentado por alunos de 1ª a 4ª série e tem como principal objetivo o convívio em um ambiente possibilitador de novas aprendizagens. Por ser uma proposta de educação não formal, a relação com o coordenador do grupo se estabelece de forma bastante diferenciada da relação com o professor em sala de aula. Os recursos utilizados para atingir os objetivos são o teatro, a dança, artes em geral (utilizando-se de variadas técnicas), e em especial o diálogo. A diversidade deste grupo, com alunos de diferentes séries e vivências, é valorizada nestas propostas permitindo que cada um se insira de acordo com suas possibilidades e que busque sempre novos desafios. (Plano Político Pedagógico – CID, 2004 b, p.05)

O Clube possui uma rotina semanal, sendo que cada dia tem uma programação a ser realizada naquele dia, o que proporciona aos pais a possibilidade de optar pelos dias da semana conforme suas necessidades, sem interromper o trabalho do grupo e o processo individual de seu filho no grupo.

As atividades estão organizadas semanalmente da seguinte forma:

- Segunda-feira – teatro e dança.
- Terça-feira – natação.
- Quarta-feira – literatura.
- Quinta-feira – computação e música.
- Sexta-feira – preservação ambiental e novidades.

“O grupo do Clube também é formado junto com outra professora e com a orientação da coordenadora, sendo as atividades organizadas em parceria”. (P05, docente)

Encontramos em Oury (1978) uma interessante alusão ao Clube:

À partida, uma dúzia de salas vazias, livres, disponíveis, são suficientes. Serão marcadas pelos grupos, qualquer que seja a sua idade, quaisquer que sejam suas escolhas: “ateliers”, salas de reunião, local de encontro com os correspondentes (convidados). Nestes locais que são deles, tudo é permitido, ou quase. Estes clubes são evidentemente geridos por eles (jovens), com todos os inconvenientes que isso supõe. Os riscos são mínimos: uma atividade falha, um grupo se desfaz, um clube desaparece, outros substituem-nos. É aqui que se situa a aprendizagem da liberdade, da responsabilidade, da gestão, do uso do poder. Não se trata de uma visão idílica. (OURY, 1978, p.65)

#### 4. Grupo para organização das festas:

Este grupo se reúne algumas vezes por ano, geralmente em eventos festivos para a organização de eventos anuais.

As comissões ocorrem à medida que as datas comemorativas vão aproximando-se, através dos encontros marcados entre as colegas que se inscreveram na comissão, vamos delineando como acontecerá determinada comemoração e/ou evento, à medida que esse grupo vai mapeando o que acontecerá vamos comunicando as demais pessoas da escola a fim de orientá-las e obtermos o melhor resultado do evento,



pois as comissões são apenas centralizadoras de um trabalho e têm o papel de dividir suas idéias com o grande grupo. (P05, docente)

Estes momentos são coordenados ou pela equipe de direção ou por um grupo de professores e são muito importantes para que todas as pessoas da escola se conheçam, e também passem momentos descontraídos juntas, e não só trabalhando”. (P03, docente)

#### 5. Grupo da equipe diretiva:

São participantes deste grupo as diretoras da escola e a coordenadora pedagógica. Elas, geralmente, dirigem os outros grupos que acontecem na escola, apesar de haver, sempre, uma regência circular nesses grupos.

O grupo da equipe diretiva possui como finalidade sistematizar e tomar decisões através da reflexão-ação.

#### 6. Grupo de pais:

Grupo composto pelos pais dos alunos da escola. Eles participam das reuniões de pais e também colaboram nos eventos realizados. Estão em constante parceria com a instituição.

#### 7. Grupo da equipe de apoio (setor clínica):

Grupo formado pelos profissionais da fonoaudiologia, psicopedagogia, terapia ocupacional, psicologia, psicanálise e nutrição que dão suporte para o trabalho dos professores. Funciona de maneira multidisciplinar, fazendo trocas mais formais nas reuniões semanais.

Também essa equipe de profissionais faz a intervenção clínica dos alunos com necessidades educacionais especiais.

#### 8. Grupo de funcionários:

Grupo que envolve todas as pessoas que trabalham na escola. Ao todo, são 28 funcionários no CID. Este grupo não tem atividade específica.

Professoras da Educação Infantil	06
Monitora da Educação Infantil	01
Professoras do Ensino Fundamental	05
Monitoras do Ensino Fundamental	02
Professora de Inglês	01
Professora de Filosofia	01
Professoras de Educação Física	02
Secretária	01
Serviços gerais	01
Merendeira	01
Psicólogas	02
Terapeuta Ocupacional	01
Fonoaudióloga	01
Nutricionista	01
Pedagoga	01
Psicopedagoga	01
<b>TOTAL de funcionários</b>	<b>28</b>

As duas diretoras (P10 e P11), já estão contabilizadas, sendo que a P10 aparece como Terapeuta Ocupacional e a P11 como Professora de Filosofia.

#### 9. Grupo de supervisão/orientação:

Este é formado pela equipe de apoio mais a equipe diretiva.

Funciona de forma articulada, numa proposta diária. Formalmente tem-se um encontro por semana para discutir assuntos em geral, mas na rotina são resolvidas de forma parceira as intercorrências diárias com os alunos, famílias, dinâmicas propostas.

É um grupo que atua com os professores e tem a finalidade de buscar estratégias de ensino levando-se em conta a particularidade do grupo atendido.

#### 10. Grupo da classe multiseriada:

Grupo composto por crianças de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental e funciona no período da manhã. Neste espaço as crianças de diferentes séries e níveis de ensino convivem harmonicamente em uma relação de parceria e trabalho cooperativo.

### 11. Grupo de professoras de cada série:

Grupo formado por professoras de cada série, ele se reúne uma vez a cada trimestre durante a realização do conselho de classe e troca muitas informações principalmente sobre os alunos e o trabalho que vem sendo realizado. A coordenação deste grupo fica por conta das diretoras, da coordenadora pedagógica e da psicóloga da escola.

Este momento do grupo é muito importante, principalmente para a parte profissional das professoras, momento em que cada uma reflete sobre o seu trabalho e o trabalho das colegas, se estão se complementando e se é isso que a turma e as crianças estão precisando. (P03, docente)

### 12. Grupo de elaboração do Projeto Político Pedagógico:

Participam deste grupo todos os profissionais e funcionários da escola.

A liderança é circular e os encontros têm por característica os Cartéis descritos na psicanálise onde a produção escrita é individual e concomitantemente discutida no grupo, registrada e serve de “livro da história institucional”.

Este espaço é privilegiado de discussões e elaboração teórica que serve para avaliação contínua do fazer da escola, dando norte ao cotidiano, apresentando a proposta a todos os que dela venham a fazer parte. (P10, não docente)

### 13. Grande grupo do CID:

Neste grupo estão envolvidas todas as pessoas que trabalham na escola, direta ou indiretamente com os alunos.

A finalidade deste grupo é a troca de ideias e o crescimento dos profissionais como um todo, e conseqüentemente o crescimento da escola.

É se dar conta de que mesmo sendo vários grupos com funções diferentes, somos também um grande grupo que só se subdivide para buscar o bem-estar da criança. (P19, docente)

Podemos perceber que os sujeitos que fazem parte da escola e do que é por eles instituído funcionam como um grande grupo no qual a cada um cabe um papel. Entretanto, há a participação de todos na tomada de decisões e todos agem em função de um mesmo fim. Podemos dizer que existe unidade nesta escola; unidade no sentido que a Pedagogia Institucional propõe a seus membros, isto é, a presença do trabalho em grupo.

Neste sentido os participantes reconhecem a existência do grupo, reconhecem a existência de um grande grupo subdividido em grupos menores. Reconhecem também que através da ação destes grupos, como a troca, a cooperação, o diálogo e, principalmente, a ação concreta se constrói o trabalho educativo.

A ideia ainda de que todos possuem um lugar essencial e que o grupo não estará completo sem todos os seus membros, auxilia na criação de uma identidade coletiva que, muitas vezes, leva à solidariedade com os demais. (P12, docente)

O CID tem uma característica muito particular que é a construção de uma consciência de trabalho em equipe, desde o primeiro dia que se participa da instituição. (P08, docente)

Dois qualidades significativas aparecem nesses relatos: a criação de uma identidade coletiva e a construção de uma consciência de trabalho em equipe, que serão discutidas oportunamente.

Um outro aspecto a ser ressaltado diz respeito ao movimento do grupo quanto às construções e reconstruções constantes da prática em coletividade. Vasquez e Oury (1978) apontam a prática como dialética entre o fazer e a reflexão do fazer constante. Uma espécie de hiato, nem é puramente prática, nem é puramente teoria, mas o que entre estas duas se constrói.

A título de conclusão desta descrição completamos que a Escola CID atende 103 crianças através de uma estruturação institucional grupal, ou seja, o trabalho educativo é desenvolvido pela ação e interação de 13 grupos (se considerarmos o 13º grupo como o grupo total) são 12 grupos com tarefas e agrupamentos específicos, mas também com intercâmbio de membros, significando que um membro participa de dois ou mais agrupamentos.

Diz Freinet *apud* Meirieu (2003) que “[...] esta articulação entre a atividade coletiva e aprendizagens individuais é de acordo com os fatos, relativamente difícil de ser estabelecida”.

## 4.2 – Tipos de Grupo

A análise dos questionários permite a classificação dos grupos conforme sua natureza em:

### Grupo com finalidade pedagógica

- Grupo das professoras (Educação Infantil e Ensino Fundamental);
- Grupo da equipe diretiva;
- Grupo da equipe de apoio;
- Grupo de supervisão/orientação;
- Grupo das professoras de cada série;
- Grupo para elaboração do Projeto Político Pedagógico.

Estes grupos caracterizaram-se como tendo finalidade pedagógica porque, mediante o seu funcionamento (apresentado no item 5.1 deste capítulo), percebemos uma constante preocupação com a natureza própria da ação pedagógica que é escolher e hierarquizar objetivos. Os momentos destinados a esse objetivo são mais numerosos e de fluxo mais constante que nos grupos de outra natureza. O estudo de textos teóricos que auxiliarão na atividade diária de todas as conversas destinadas à avaliação do trabalho, os momentos de supervisão estão contemplados nas atividades destes grupos. Percebe-se também um certo estado de prontidão como característica do funcionamento e responsabilidade destes grupos. Quando há algum assunto emergente, cuja decisão é urgente ou imediata, são esses grupos que são convocados à resolução. Por isso são indicados como grupos que sustentam o trabalho diário de cada profissional da escola.

O fato de um grupo poder contar com alguém que ocupe o lugar de autoridade – não de forma a ditar regras nem de anular conflitos e resistências – que possa propiciar um pensar junto, de forma a dar conta das necessidades emergentes no coletivo, num modelo de liderança mais horizontal, constitui-se num importante elemento dentro dessa perspectiva para que o grupo possa ser visto enquanto sujeito que é capaz de criar

coletivamente a partir de um terceiro grupal que nasce do encontro das intersubjetividades de seus membros.

O papel do coordenador do grupo enquanto autoridade que ajuda a construir contorno e continência ao grupo e aos sujeitos do grupo, que acolhe e que coloca limites, que envolve, que se relaciona e olha para o outro respeitando a singularidade e o coletivo, é essencial para que o grupo possa se constituir como tal a partir do laço construído.

Schön (2000) ao escrever sobre formação de educadores propõe o que denomina como uma prática reflexiva da e na ação. Esta prevê a mediação do orientador escolar que não vê em sua função dar modelos ou ensinar metodologias, mas enxerga no exercício de sua função o papel de um supervisor que, pautado na indagação, na escuta e no diálogo que tece conjuntamente com o educador, constrói uma reflexão sobre a própria prática e sobre a prática do outro, configurando-se numa formação em contexto que se configura numa homologia de processo que se reflete na instituição como um todo.

#### Grupo com finalidade integrativa

- Grupo de alunos;
- Grupo do Clube;
- Grupo para organização das festas;
- Grupo de pais;
- Grupo de funcionários;
- Grupo da classe multiseriada;
- Grande grupo do CID.

Estes grupos podem ser classificados sob esta denominação visto que, da forma como foram caracterizados anteriormente, seus objetivos visam mais promover a integração entre seus participantes mais do que apresentar a natureza pedagógica e/ou decisória. Eles se formam na escola com o fim da convivência num ambiente possibilitador de novas aprendizagens, provocando o estreitamento de vínculos entre as pessoas, criando espaços de ajuda mútua e promovendo a integração entre todos por meio de objetivos de natureza sócio-afetivos e psicomotores, além de agregar uma descontração.

É importante deixar claro que não se exclui desta caracterização as práticas de reflexão entre os participantes do grupo, mas esta prática da reflexão não aparece com tanto afinco quanto nos grupos de natureza pedagógica.

#### **4.3 – A caracterização e a valoração dos grupos pelos participantes: o que revelam os questionários.**

Os dados dos questionários indicam uma convergência: o sentimento de pertencimento de grupo instalado em todos os participantes.

Gomes (2002) foi muito feliz ao se expressar sobre a mediação do sentimento de pertencimento dizendo que o ser humano, para manter sua saúde mental, precisa sentir-se ‘em casa’, ou seja, pertencer a algo – ser reconhecido e reconhecer, ser identificado e identificar seus pares – e ter certa relação de ser parte de um todo maior, que o acolhe e o protege. Pertencer a algo, além de nos descentrar de uma onipotência egocêntrica, acalenta um sentimento de prazer, de comunhão, já que o ser humano não pode responder sozinho pelas suas questões existenciais.

É muito importante se sentir pertencente ao grupo, pois nele existem experiências de identificação e um sentimento de acolhida. (P16, não docente)

Enriquez (1997) coloca que quatro mecanismos básicos operam no grupo, do ponto de vista psíquico: a identificação – que possibilita o sentimento de pertencimento e de se assegurar; o recalque – que encobre representações que possam gerar rupturas; a repressão – que tira o indesejado de circulação mais duramente, e a negação – que é elemento básico de toda regulação social. Dependendo dos efeitos de encobrimento e dos conteúdos encobertos, diferentes acordos e pactos podem ser construídos.

O sentimento de pertencimento e de segurança presente no processo de identificação no grupo pressupõe uma transformação, isto é, no grupo o sujeito assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, parcial ou totalmente, segundo o modelo desse outro.

O respeito pelo espaço coletivo e pelo outro, bem como a abertura para incluir o outro no conjunto e possibilitar o sentimento de pertencimento e não de exclusão, a oportunidade de decisões tomadas no pequeno grupo poderem ser compartilhadas e discutidas e de terem a aceitação dos envolvidos, evidenciam um cuidar das relações no

coletivo, minimizando a aparição de possíveis rivalidades ou segregações no grupo em seus vários âmbitos, quer dizer, rivalidades emocionais e intelectuais quanto rivalidades no modo de fazer.

Portanto, o grupo se constitui num “espaço potencial”, ou seja, um espaço no qual há tolerância, afinidades, troca, segurança e que possibilita o crescimento dos seus membros. Parafraseando Safra (2000) é no espaço potencial que o sujeito pode completar o processo de construção de seu *self*. À medida que interage com o outro, pode entrar em contato com diversas subjetividades por meio de manifestações culturais como a música, o texto, o diálogo, enfim, a presença humana, que enriquece e complementa.

Segundo Bogomoletz (1995),

Para a existência de um espaço potencial é preciso antes de tudo que exista a possibilidade de se perceber esse outro como alguém distinto e separado de nós. Conforme sabemos, na díade ou relação simbiótica não há um “primeiro” e um “segundo”. As duas partes da relação não se percebem como indivíduos, como entidades separadas, como pessoas inteiras. Neste tipo de configuração humana percebe-se duas pessoas (do ponto de vista do observador, como diria Winnicott) que não se percebem duas pessoas, e sim uma espécie de gêmeos siameses, entre as quais existe um istmo invisível, como se fosse um cordão umbilical fantasma, que as une e as impede de existirem independentes (fisicamente) uma da outra. Esta condição “física” torna-as psicologicamente inseparáveis, fusionadas e portanto inexistentes enquanto unidades individuais. “Individual”, nesse caso, é a díade, indivisível e indissolúvel. (BOGOMOLETZ, 1995)

Quando um grupo se constitui num espaço potencial que possibilita a formação de vínculos, o sentimento de confiança básico e o acolhimento das angústias individuais e coletivas, ele possibilita a produção, a reflexão sobre os conflitos, a possibilidade de lidar com resistências e de encontrar instrumentos para que os sujeitos possam ter sua individualidade respeitada e possam conviver, construir, criar e recriar em grupo.

Tal sentimento de pertencimento de grupo independe da característica do mesmo, ou seja, ele existe nos participantes tanto quando se refere a um grupo com finalidade pedagógica como quando se refere a um grupo com finalidade integrativa.

Então, podemos afirmar que essa característica de pertencimento é, senão anterior, pelo menos concomitante à possibilidade de aprendizagem no grupo.



#### **4.4 – O caráter formativo do grupo: o que contam as entrevistas.**

Mesmo antes de estudarmos as entrevistas já pudemos constatar que os participantes reconheciam além da necessidade do grupo, seu caráter formativo. As entrevistas, elas vêm confirmar os resultados encontrados nos questionários, pois o caráter formativo dos grupos instituídos na escola permeia todo o conjunto de falas dos participantes.

Dizer que um grupo é formativo é dizer que há um movimento constante de reflexão sobre a ação que está sendo realizada, a fim de identificar os problemas e buscar soluções conjuntas, além de preocupar-se com o ser-pessoa de cada ser-profissional.

Reali e Mizukami (1996) colocam que não é simples o fato de desenvolver uma prática concreta que garanta a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo:

Uma prática repetitiva, mecânica, não favorece esse processo. Para que ele se dê é importante que essa prática seja uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los e, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar. (REALI; MIZUKAMI, 1996, p. 144)

O depoimento da participante P03 corrobora com a citação das autoras acima e ainda com os resultados desta pesquisa, na medida em que o trabalho realizado com grupos na escola CID é uma prática coletiva construída por toda a equipe escolar:

O trabalho em grupo aparece como uma forma de discutir algum problema ou projeto e parece que quando eles são expostos para várias pessoas, com diferentes visões, há mais alternativas para a resolução ou conclusão dos mesmos.

Reali e Mizukami (1996, p. 150) ainda colocam que a formação do professor não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários e outros) de conhecimentos ou técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

Percebemos que a proposta de trabalho do CID gira em torno dessa reflexividade organizada sobre as práticas e os trabalhos de supervisão e orientação parecem servir

para o controle desta (re)construção permanente da identidade pessoal e profissional dos professores. Neste sentido exercem função formativa, tanto o grupo quanto a supervisão:

Como nos coloca Macedo (2005):

[...] A prática reflexiva supõe voltar-se 'para dentro' de si mesmo ou do sistema do qual somos parte. Supõe dar um tempo para o que não tem uma resposta imediata ou fácil. Implica valorizar a posição, o pensamento, as hipóteses do sujeito que age. Supõe compreender que as suas interpretações, sentimentos ou expectativas são fatores importantes às produções dos acontecimentos. (MACEDO, 2005, p. 40)

Na escola CID os professores são ouvidos, suas angústias aliviadas e seus desejos potencializados como parte do processo de trabalho. Assim, podemos entender a formação como imanente a esse sistema de trabalho, conforme aponta a participante P06 (auxiliar de berçário):

O grupo que participo no CID conta com o espaço privilegiado de supervisão para expor suas conquistas, angústias e dúvidas. As trocas e os diálogos entre os próprios professores ocorrem com frequência e isso favorece que o trabalho a cada dia que passa se torne de maior qualidade.

O estar em grupo, a troca com o outro, possibilita a prática da reflexão e modifica o trabalho, segundo o dizer das participantes. Somente refletimos sobre determinada situação, sentimento ou fato, quando podemos falar ao outro e escutar a nós mesmos.

Segundo Vasquez e Oury (2001) a escola é um lugar de vida coletiva, lugar de permanência por determinado período da vida e por longas horas do dia. Portanto, é essencial que este espaço seja por todos vivido e não sofrido.

Uma das entrevistadas coloca:

Eu não vejo como trabalhar em escola ou em qualquer outra instituição sem a presença de grupos porque é inevitável que se formem aqui grupos...porque precisa de uma equipe de apoio para dar suporte pedagógico, psicológico, administrativo, para toda uma gama de professores que precisa disso. O que a gente faz é tentar amenizar, é tentar fazer com que as relações se deem da melhor forma possível e tentar criar instrumentos para facilitar o trabalho. (E02)

A ideia de poder compartilhar com os outros colegas suas questões é apontada por esta participante como sendo também a sustentação para o seu trabalho com os alunos. Também aponta o papel criativo do grupo na medida em que elabora instrumentos facilitadores do trabalho. Dessa maneira, fica claro que o grupo é o amparo que o profissional precisa para o seu fazer pedagógico, mas também é um grupo produtor de trabalho.

Os espaços de troca possibilitam também o descentramento de papéis. A participante P11 (não-docente) aponta isso:

No caso de professores do ensino, temos um momento semanal com a supervisora pedagógica, mesmo na função de direção procuro compor este grupo como professora de filosofia, dando lugar às minhas posições em sala de aula, considerando as questões de planejamento e de discussões teóricas que envolvem a instituição. No trabalho com a equipe da clínica é uma discussão de casos, trocas de atuações, interconsultas...

Observamos que o grupo todo de professores aprendeu a usar o espaço escolar para troca. A troca existente não apenas nos grupos instituídos para este fim, mas a troca que se faz no dia-a-dia, o fato de um poder contar com o outro e juntos trabalhar com as diversas situações que o espaço escolar impõe. Não é necessário um grupo homogêneo para o que fazer se dê com o mesmo fim, pois é na troca de diferentes posturas, posições e formas de ler as situações que se constrói a unidade.

Como mesmo coloca Meirieu (2005),

Os iguais se juntam. Isso é natural e parece constituir a regra básica dos agrupamentos humanos: clãs, tribos, associações, federações, sociedades, ligas, nações e coalizões de todo tipo. Por toda parte, os indivíduos agregam-se, reúnem-se, enrolam-se na bandeira da identidade. Ou, mais exatamente, põem em jogo sua identidade sob a forma do indêntico: “Estamos juntos porque somos iguais. Não completamente, é claro: de resto, isso é impossível, pois logo se converteria em uma endogamia mortífera. Porém, o suficiente ou, em todo caso, o máximo possível para que o grupo perdure e para que as diferenças não engendrem divergências. O suficiente para que a eficácia do coletivo não seja comprometida por suas dimensões internas. Para que, como explicam os psicólogos, o grupo de base, constituído pela rede de relações afetivas, não cause a explosão do grupo de tarefa. O suficiente para que possamos produzir juntos, regras, um trabalho, uma obra. E, para isso, precisamos ter alguma coisa em comum. Alguma coisa que nos especifique. Alguma coisa que nos distinga dos outros grupos. (MEIRIEU, 2005, p. 47)

A busca desta “coisa diferenciadora” de que fala Meirieu (2005) parece ser exatamente a produção da obra em grupo. A percepção e a fala da participante E01 confirma que a obra já não pode mais ser realizada por um só com os demais apenas obedecendo ou realizando. O trabalho coletivo na escola CID reconhece que os sujeitos são sujeitos singulares, diferentes, que trabalham em conjunto buscando algo comum.

A gente quer diferenciar...o nosso diferencial está muito por aí. A gente quer trabalhar a coletividade, a gente quer fazer importância não enquanto indivíduo único, mas enquanto um grupo de indivíduos pensantes. Eu não consigo imaginar o CID da forma como ele é estruturado com uma outra estratégia de trabalho que não uma estratégia de diálogo e conversação. (E01)

Uma professora aponta:

Existem grupos, pois é importante que haja uma troca de ideias entre pessoas com uma mesma finalidade e também porque cada uma delas pode ter uma visão diferente ou uma solução diferente sobre algo que esteja acontecendo. Também é importante porque convivemos em grupos, precisamos ouvir uns aos outros e também expor nossos pensamentos para os outros e entrar em um acordo comum, que traga benefícios para todos ou, se não for possível, que o benefício seja para a maioria. (P03, docente)

A propósito deste benefício comum Meirieu (2005, p. 48) aponta como a regra de ouro na busca da unidade: o agrupar-se por ser iguais, por compartilhar a mesma história e perseguir o mesmo projeto.

Oury nos fala das relações verticais que se estabelecem nas escolas. São as relações gerenciadas pela hierarquia, a escola funcionando a serviço de algo ou alguém, espaço onde ninguém pode nada. E, aponta as relações horizontais como característica da Pedagogia Institucional. Estas acontecem onde os pares possuem papéis e gerenciam o seu fazer pela cooperatividade.

Vemos que a escola CID realiza um trabalho que tende para as relações horizontais, o grupo escolar trabalhando de forma cooperativa, explicitada através dos grupos de trabalho instituídos. Esta forma de condução assemelha-se ao que na PI ficou conhecido como “a cooperativa” que deu origem, depois pela influência de Freinet, às “classes cooperativas”.

Dizem Vasquez e Oury (1978) a propósito das classes institucionais e do projeto da Escola Ideal proposto pelo Sindicato Nacional de professores, em Paris , em 1960:

[...] a cooperação entre os professores é o ponto-chave. Sabe-se no que se tornam as crianças quando os adultos não se entendem. Aqui , os adultos entendem-se porque falam, falam porque têm coisas diferentes para dizer, que requerem funções particulares, porque todos detêm uma parte do poder. Repartição de tarefas e de responsabilidades: manutenção, relações diversas, documentação, contabilidade, etc.) especializações postas à disposição de todos (francês, matemática, artes, etc.): um grupo cooperativo. Aprendem a falar a mesma linguagem, a compreender-se sem discursos; se aceitam as regras que eles próprios elaboram ou modificam, pode-se falar de uma equipe pedagógica. (VASQUEZ; OURY, 1978, p.48)

As entrevistas apontam também que o trabalho em grupo gera efeitos na prática do professor, já que ele é participante ativo e efetivo deste dispositivo. Tais repercussões podem ser apontadas como:

1. Segurança para o professor – o professor tem o respaldo, a partir da esteira coletiva, para responder pela instituição e realizar seu trabalho de maneira tranqüila.

Então, primeiro, eu acho que dá segurança ao professor porque ele sabe por onde ele pode responder na ausência das pessoas, entende, na ausência do grupo de apoio porque a gente discutiu muito isso. (E01)

2. Melhor relacionamento com as crianças e pais – o espaço de fala possibilita que o professor se organize interna e externamente, favorecendo relações interpessoais mais saudáveis, o que acaba influenciando na qualidade do seu trabalho em sala de aula.

Tu nota os efeitos de um trabalho de supervisão, de trabalho de maturidade que vem desse trabalho que a gente busca fazer com as gurias em prol de um melhor relacionamento interpessoal com as crianças, com os pais, com a família, né. (E02)

3. Descentralização da figura do professor – o professor se reposiciona frente aos alunos no sentido de deixar de ser aquele que sabe tudo para passar a funcionar junto com seus alunos, com o saber de todos; possibilita que o que cada um conhece, o que cada um já construiu circule de outra forma, cooperativamente.

O trabalho aqui na escola exige que o professor escute o seu aluno, no sentido de procurar o que os alunos querem saber e a função do professor, na medida em que ele abre os ouvidos para isso, é de que maneira ele pode ajustar a exigência curricular a isso que ele escuta dos seus alunos. (E03).

4. Sincronismo entre o eu-pessoal e o eu-profissional – os momentos de discussão em grupo permitem que o professor reflita tanto sobre si mesmo quanto sobre a sua prática. E essa reflexão acaba por manifestar nele uma motivação a mais para entrar em sala de aula movido pelo encantamento, pelo desejo.

Tu precisa estar encantado por alguma coisa pra ir pra sala de aula e te colocar naquele lugar de alguém que aprende, de alguém que ensina (não necessariamente nesta ordem, mas também por que não nesta ordem)...esse encantamento não é unânime, mas ele vai pegar cada um por uma via. (E04)

5. Unidade do discurso institucional – as reflexões em grupo promovem uma unidade entre o discurso de todos sobre a instituição, ou seja, todos falam a mesma língua, todos comungam da linha que a escola propõe a seguir e no seu dia-a-dia refletem com transparência a filosofia da escola.

Por mais que cada pessoa vai efetuar o seu dia-a-dia de alguma forma, tem que refletir a linha que a escola se propõe. (E05)

Estas colocações dos entrevistados nos levam a entender o grupo como um instrumento formativo:

Os grupos cooperativos baseados em atividades, os grupos de análise, a manutenção das instituições permitem oferecer a cada educador, por um lado, a formação mínima indispensável; por outro, um recurso e um controle, condições de qualquer experiência. Não se limitando obrigatoriamente ao período de estágio, estas experiências controladas e analisadas oferecem uma possibilidade de aperfeiçoamento indefinida. O problema da formação encontra-se assim resolvido sem investimentos complementares excessivos. (VASQUEZ; OURY, 1978, p. 68)

Como dissemos no capítulo I, o grupo se institui pela demanda e pelo desejo de seus integrantes, a troca acontece de forma muito rica e há um comprometimento e envolvimento de todos com aquilo que o grupo se propõe.

Além disso, o caráter formativo dos grupos se caracteriza porque a prática do professor é a questão central, a necessidade de cada um em relação à sua prática pedagógica é o centro, o objeto motivador para o funcionamento do grupo no qual os dados individuais são traduzidos em produtos coletivos.

Mizukami (2002), ao se referir ao trabalho de um grupo, coloca que este expediente possui múltiplas vozes que funcionam como lentes e enfrenta, a todo o momento, um processo contínuo de colocar à prova e de esclarecer quão importante, mas quão complexa é a questão. Aponta, ainda, que os membros do grupo têm seus papéis e posições alteradas quando observam as preocupações, as questões, os problemas dos outros permitindo que cada um veja os dados a partir de novas posições e de novas formas.

Para nós, esse movimento de ambiguidade, verdade e contradições recorrentes nos grupos confere a ele o caráter formativo, já que essa troca gera aprendizagens. O trabalho em grupo permite a circulação de ideias comuns ou contrárias vigorando de maneira cooperativa.

A experiência do grupo na escola CID é muito dinâmica e, realmente, é a esteira coletiva que move o funcionamento da escola. Assim, contam as funcionárias entrevistadas da direção:

Se nessa escola não existisse o expediente grupo, o CID não existiria!.  
(E04)

Eu não consigo imaginar o CID trabalhando sem a presença de grupos. (E05)

Portanto, é com base num trabalho em grupo que se faz o movimento de cooperação e funcionamento da escola CID acontecer com efetividade. Sensibilizar o olhar para as relações e criar espaços de escuta – onde as angústias e as queixas possam ser acolhidas e transformadas, onde as demandas e os sintomas possam ser diagnosticados e identificados, onde os conflitos possam ser trabalhados, onde escolhas, decisões e soluções possam ser pensadas coletivamente – são elementos essenciais para os educadores para que todos os indivíduos que pertençam a tais espaços possam ser valorizados enquanto sujeitos, a partir da sua história pessoal, da valorização do percurso que constroem com seus pares, com os diferentes profissionais da instituição e com o conhecimento.

#### **4.5 – A prática da inclusão no CID.**

Partindo da constituição de cada grupo formado na escola, suas características próprias e considerando que todos estes grupos formam o grande grupo do CID que trabalha de maneira articulada e coletiva, vamos agora descrever como acontece, de fato, a inclusão nesta instituição.

Conforme a tabela apresentada no item 4.1 – grupo de alunos – há 14 crianças portadoras de deficiência regularmente matriculadas e frequentes na escola, sendo que o efetivo da escola conta com 110 alunos. Em cada classe pode haver, no máximo, dois alunos com deficiência. Quantitativamente, isso representa um número pequeno de alunos incluídos, mas qualitativamente, se considerarmos as patologias envolvidas, consideramos ser um número significativo de alunos, já que cada deficiência demanda necessidades pedagógicas diferenciadas para o processo de ensino-aprendizagem. Daí a existência de vários grupos na escola, para discutir o caso particular de cada um e construir juntos o trabalho a ser realizado em sala de aula.

Mas, os dados apresentados até agora nos mostraram que, de acordo com a proposta de trabalho do CID, a questão da deficiência não importa. Isto porque essa escola não olha para as diferenças como um obstáculo, mas como uma singularidade de cada sujeito. É uma escola preconizada pela teoria, porém se caracteriza pela proposta dinâmica de acolhimento, observação, afeto e olhar diferenciado para cada um de seus alunos. Configura-se numa proposta de trabalho que se aproxima dos ideais de uma “escola aberta”; aberta às diferenças, aberta à cooperação, aberta à construções e reconstruções, aberta a todos que batem à sua porta.

Abrantes (2007) apresenta alguns indicadores para uma escola ser reconhecida como “escola aberta”:

1. A escola para ser aberta necessita ser uma “instituição escola”;
2. A escola para ser aberta deve buscar no seu contexto social, econômico e cultural uma rede formativa integrada;
3. A escola para ser aberta deve dispor de infra-estrutura e equipamentos, mas, acima de tudo, deve ter um projeto educativo como “instituinte” para realizar uma filosofia instituída;
4. A escola para ser aberta necessita de sujeitos implicados com seu próprio processo de construção profissional, pois assim terá profissionais comprometidos com o exaustivo trabalho pedagógico;



5. A escola para ser aberta deve instalar e se apoiar na autonomia do professor;
6. A escola para ser aberta precisa convocar os pais a serem seus parceiros;
7. A escola para ser aberta precisa da interdisciplinaridade;
8. A escola para ser aberta necessita formar grupos cooperativos;
9. A escola para ser aberta precisa dar voz a todos os seus sujeitos;
10. A escola para ser aberta necessita construir seus instrumentos avaliativos e auto-avaliativos.

Neste sentido, a nomenclatura inclusiva deve fazer parte do processo histórico, pois temos a certeza de que hoje estamos a falar da “escola aberta”. Um modelo de escola que, mesmo atendendo às normas e parâmetros legais, tem a autonomia de construir um trabalho autônomo, próprio, de autoria.

Assim, a prática pedagógica diferenciada desenvolvida pelo CID parte do pressuposto de que o objeto de conhecimento é uma construção inteligente do sujeito, ao mesmo tempo em que o sujeito se constitui pelo objeto nessa mútua e inseparável interação. E, a filosofia da escola é calcada nessa interação onde todos os envolvidos no processo educacional são sujeitos históricos e, como tal, contribuem com seus conhecimentos prévios testando-os, aprimorando-os e, se necessário, modificando-os. Acreditamos que é esta riqueza e diversidade cultural que fazem da educação algo inacabado, em constante movimento.

Para dar conta deste sujeito ávido por descobertas, a metodologia de ensino empreendida pela escola é a Pedagogia de Projetos.

Os projetos de trabalho contribuem para uma resignificação dos espaços de aprendizagem de tal forma que eles se voltem para a formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participantes.  
(HERNÁNDEZ, 1998)

A Pedagogia de Projetos traduz uma determinada concepção de conhecimento escolar, trazendo à tona uma reflexão sobre a aprendizagem dos alunos e os conteúdos das diferentes disciplinas. Permite aos alunos analisar os problemas, as situações e os acontecimentos dentro de um contexto e em sua globalidade, utilizando, para isso, os conhecimentos presentes nas disciplinas e sua experiência sócio-cultural.

Não se organiza os projetos em detrimento dos conteúdos das disciplinas. O desenvolvimento de projetos, com o objetivo de resolver questões relevantes para o

grupo, vai gerar necessidades de aprendizagem e, nesse processo, os alunos irão se defrontar com os conteúdos das diversas disciplinas entendidos como "instrumentos culturais" valiosos para a compreensão da realidade e intervenção em sua dinâmica.

Com os projetos de trabalho há uma possibilidade de evitar que os alunos entrem em contato com os conteúdos disciplinares a partir de conceitos abstratos e de modo teórico. Nessa mudança de perspectiva, os conteúdos deixam de ter um fim em si mesmos e passam a ser meios para ampliar a formação dos alunos e sua interação na realidade de forma crítica e dinâmica. Os conteúdos disciplinares passam a ganhar significados diversos a partir das experiências sociais dos alunos envolvidos nos projetos.

Essa mudança de perspectiva traz consequências na forma de selecionar e sequenciar os conteúdos disciplinares, pautados, geralmente, numa concepção etapista e acumulativa onde um conteúdo deve ser "vencido" para outro ser "apresentado" ao aluno.

Um tema pode surgir dos alunos, mas isso não garante uma efetiva participação destes no desenvolvimento de projeto. O que caracteriza o trabalho com projetos não é a origem do tema, mas o tratamento dado a esse tema no sentido de torná-lo uma questão do grupo como um todo e não apenas de alguns alunos ou do professor. Portanto, os problemas ou temáticas podem surgir de um aluno em particular, de um grupo de alunos, da turma, do professor ou da própria conjuntura. O que se faz necessário garantir é que esse problema passe a ser de todos.

Segundo a Instituição, a Pedagogia de Projetos é eleita como uma das principais ferramentas educacionais do CID, “pois permite que qualquer aluno, mesmo os com alguma deficiência ou distúrbio no desenvolvimento, viva com autonomia suas estratégias de aprendizagem e sua vivência num grupo com estruturas envolventes, conflitivas, criativas, responsabilizantes. Permite a construção da história de “vida escolar” de cada um, com entusiasmo, alegria, conflitos, dificuldades e muitas aventuras, permeadas pelo currículo escolar. Outro aspecto a salientar é que a Pedagogia de Projetos permite um trabalho interdisciplinar, abrangendo diversas áreas do conhecimento, inseridas na realidade, viabilizando múltiplas relações sociais.” (Plano Político Pedagógico – CID- 2004, p.06).

No CID, os conteúdos do currículo base para cada série são trabalhados através da Pedagogia de Projetos, o que proporcionará ao aluno ser sujeito da própria aprendizagem comprometendo-se com seu desempenho e contando com o auxílio do

grupo e com o professor que deverá atribuir significado à curiosidade despertada por atividades ou assuntos que estejam na relação adulto/criança. Então, a proposta curricular se efetiva baseando-se na Pedagogia de Projetos, aí está o lugar dos conteúdos nessa escola que está quebrando o paradigma tradicional de ensino-aprendizagem, pois abre um caminho para transformar a escola em um espaço aberto à construção de aprendizagens significativas para todos que dele participam.

O projeto pedagógico da escola, como ponto de referência para definir a prática escolar, deve orientar a operacionalização do currículo como um recurso para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, considerando-se os seguintes aspectos (PCN, MEC, 1998):

- a atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos;
- a identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação;
- a adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículo;
- a flexibilidade quanto à organização e ao funcionamento da escola, para atender a demanda diversificada dos alunos;
- a possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros, não convencionais, para favorecer o processo educacional.

Essa concepção coloca em destaque a adequação curricular como:

um elemento dinâmico da educação para todos e a sua viabilização para os alunos com necessidades educacionais especiais: não se fixar no que de especial possa ter a educação dos alunos, mas flexibilizar a prática educacional para atender a todos e propiciar seu progresso em função das suas possibilidades e diferenças individuais. (PCN, MEC, 1998)

A escola CID utiliza a adaptação curricular para os alunos que precisam dela, o que faz parte da prática de inclusão desenvolvida pela escola, já que ao pensar na adaptação curricular está levando em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica.

O CID realiza a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo

currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação para que atenda realmente a todos os educandos.

Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e ações docentes fundamentais em critérios que definem (PCN, MEC, 1998):

- o que o aluno deve aprender;
- como e quando aprender;
- que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem;
- como e quando avaliar o aluno.

Como parte da sua prática de inclusão o CID propicia a formação dos recursos humanos que estão envolvidos nesse processo. Tal formação acontece dentro da própria escola – local reconhecido como espaço de formação – onde vários grupos se constituem e interagem entre si num constante movimento de reflexão sobre a ação que está sendo realizada.

Por acreditar que a inclusão somente se efetiva quando há uma equipe disponível, a escola realiza um trabalho conjunto entre professores e profissionais técnicos (terapeuta ocupacional, pedagoga, psicanalista, fonoaudióloga e nutricionista) como forma de subsidiar e sustentar os desafios de sala de aula. (Plano Político Pedagógico, 2004, p. 02). Este grupo pensa junto sobre cada situação e toma decisões conjuntamente. O que realmente diferencia o trabalho no CID é essa articulação constante entre teoria e prática por meio dos grupos de discussão que envolvem todos os profissionais que lidam direta e indiretamente com todos os alunos.

Essa realidade da escola vem ao encontro do que está colocado nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (1998) – pois considera alguns aspectos fundamentais para que os alunos com necessidades educacionais especiais possam participar integralmente em um ambiente rico de oportunidades educacionais com resultados favoráveis:

- a preparação e a dedicação da equipe educacional e dos professores;
- o apoio adequado e recursos especializados, quando forem necessários;
- as adaptações curriculares e de acesso ao currículo.

O que se almeja é a busca de soluções para as necessidades específicas do aluno e não o fracasso da viabilização do processo de ensino-aprendizagem. As demandas escolares precisam ser ajustadas para favorecer a inclusão do aluno. É importante observar que as adaptações focalizam as capacidades, o potencial, a zona de desenvolvimento proximal e não se centralizam nas deficiências e nas limitações do aluno. Mais um ponto de concordância com a escola CID, pois é uma instituição que prioriza o sujeito e não as suas dificuldades.

Dentro desta perspectiva, a instituição apresenta, em seu Plano Político Pedagógico, a avaliação com um caráter muito particular. A avaliação possui três enfoques:

1. Avaliação institucional: esta avaliação caracteriza-se pelo processo de avaliação do trabalho institucional como um todo. É o aparato que oferece à instituição condições de continuamente rever as questões pedagógicas e clínicas. Resultado do processo de aprendizagem individual e coletivo de cada membro da instituição. (Plano Político Pedagógico, 2004, p. 07)

2. Avaliação na educação infantil: momento no qual se resgata o acompanhamento e observações feitas pela equipe interdisciplinar e professora.

Esta avaliação é realizada através de conselhos de classe que acontecem semestralmente e que possuem como objetivo a reflexão e discussão em equipe sobre o grupo-classe e cada aluno da classe. Esta equipe é composta por profissionais da equipe técnica da escola, coordenadora, diretoras, psicanalista, professoras especializadas e profissionais que atendem clinicamente a criança e a professora. O resultado deste momento é transcrito para o papel em forma de relatório. A professora e os professores especializados elaboram pareceres descritivos do grupo e outro individual de cada aluno cujo objetivo é registrar o seu desenvolvimento universal e singular. “Universal no que diz respeito à articulação de conhecimentos da sociedade em geral (regras, conhecimentos científicos, conhecimentos sociais...) e singular referindo-se ao seu conhecimento espontâneo (como a criança articula suas hipóteses com outros conhecimentos, transformando ou aprimorando suas ideias...)”.

Tais pareceres são entregues aos pais ou responsáveis em reunião com a professora. A escola por ter como objetivo também a comunicação efetiva com as famílias, propõe a participação dos pais no processo de avaliação através de um espaço no documento de pareceres descritivos, especificamente para o parecer dos pais sobre o

percurso escolar do filho até o momento (ver anexo). (Plano Político Pedagógico, 2004, p. 08)

3. Avaliação no ensino fundamental: o ensino fundamental (1ª a 4ª. série), por considerar a avaliação como um processo de ação-reflexão-ação, analisa o aluno em seu processo de conhecimento por meio da leitura histórica e singular deste.

No ensino fundamental é proporcionada aos alunos a realização de conselhos participativos onde podem posicionar-se sobre seu processo escolar e apontar através de vivências e propostas lúdicas o que está sendo significativo e o que precisa ser repensado em cada classe. Também, assim como foi descrito na avaliação da educação infantil, são realizados conselhos de classe cujo registro final é um relatório de avaliação que tem como pontos de referência a avaliação individual do aluno e a avaliação do grupo. A periodicidade de sua formalização é trimestral e se dá através de um encontro com a família de forma coletiva (todos os pais da classe) e/ou individual. (Plano Político Pedagógico, 2004, p. 08)

Quando relacionado ao aluno, em face de suas necessidades educacionais especiais, o processo avaliativo deve focalizar (PCN, MEC, 1998):

- os aspectos do desenvolvimento (biológico, emocional, intelectual, motor, social, comunicação e linguagem);
- o nível de competência curricular (capacidades do aluno em relação aos conteúdos curriculares anteriores e a serem desenvolvidos);
- o estilo de aprendizagem (motivação, capacidade de atenção, interesses acadêmico, estratégias próprias de aprendizagem, tipos preferenciais de agrupamentos que facilitam a aprendizagem e condições físico-ambientais favoráveis para aprender).

A avaliação no CID é um processo contínuo, cumulativo e cooperativo envolvendo todos os participantes da escola. Exerce as funções diagnóstica, prognóstica e investigativa, cujas informações devem proporcionar o rendimento da ação pedagógica e educativa.

As necessidades especiais revelam que tipos de ajuda, diferentes das usuais, são requeridos de modo a cumprir as finalidades da educação. As respostas a essas necessidades devem estar previstas e respaldadas no projeto pedagógico da escola não por meio de um currículo novo, mas da adaptação progressiva do regular buscando garantir que os alunos com necessidades especiais participem de uma programação tão

normal quanto possível, mas considere as especificidades que as suas necessidades possam requerer.

Quanto à promoção, no Regimento Escolar do CID consta que considera-se aprovado o aluno que tiver construído e dominado os conceitos básicos estabelecidos pelo Plano Global da Escola para a série que está cursando, observando-se a frequência mínima estabelecida por lei.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais que assinalam as estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, aponta que o processo avaliativo dessa clientela deve seguir os critérios adotados para todos os demais ou adotar adaptações quando necessário. Mas, alguns aspectos precisam ser considerados para orientar a retenção ou promoção do aluno na série:

- a possibilidade de o aluno ter acesso às situações escolares regulares e com menor necessidade de apoio especial;
- a valorização de sua permanência com os colegas e grupos que favoreçam o seu desenvolvimento, comunicação, autonomia e aprendizagem;
- a competição curricular, no que se refere à necessidade de atingir os objetivos e atender os critérios de avaliação previstos no currículo adaptado;
- o efeito emocional da promoção ou da retenção para o aluno e sua família.

Ainda coloca que a decisão sobre a promoção deve envolver o grupo escolar como um todo. Assim, o CID conta com a equipe clínica atuando em parceria com a equipe pedagógica de modo que as discussões e reflexões sobre cada caso acontecem diariamente e, por isso, as decisões são tomadas de maneira sensível e certa.

Retomando um pouco a questão da inclusão no que se refere à prática dos profissionais da escola, a análise da parte 2 do questionário – cuja questão específica foi a descrição de dois casos de alunos incluídos no CID – apontou que no CID não há práticas diferenciadas em sala de aula para incluir o aluno, ou seja, o olhar desta escola está voltado às questões de singularidade, seja o aluno deficiente ou não. O que ocorre é que na medida em que a professora estabelece um vínculo com esse aluno, conhece as suas especificidades e compreende como ele é, propõe a forma de caminhada escolar desse aluno.

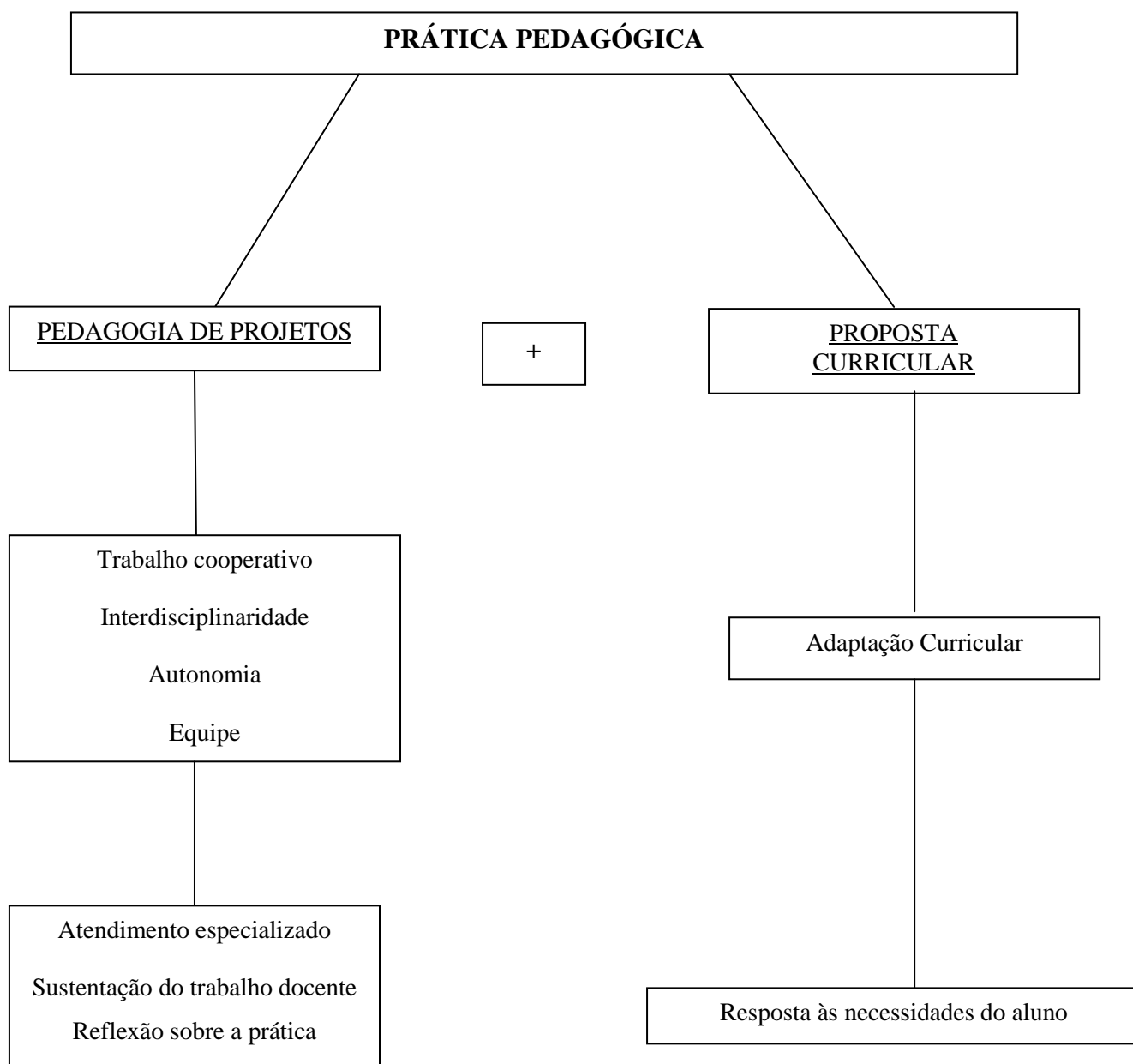
Quando da nossa visita à escola, dois exemplos nos chamaram a atenção e esclarece o processo de construção coletiva. Um desses exemplos é a solução dada a uma criança com nanismo que não conseguia alcançar a fechadura da porta para abri-la

ou fechá-la; então, a escola decidiu que todas as portas ficariam abertas. Isso é um sinal de escola aberta.

Outro exemplo refere-se a um aluno portador de paralisia cerebral que, por ser cadeirante, não conseguia subir as escadas para chegar à sua sala de aula. Então, a organização das classes foi alterada em função desta criança, uma vez que sua sala de aula passou a ser no andar térreo da escola.

Assim, a escola recebe a criança e inicia, a partir daí, um processo de construção coletiva para conhecer o sujeito, isto é, é lançado sobre ele um olhar atento buscando valorizá-la para além do seu diagnóstico.

A fim de melhor visualizar como o CID organiza seu trabalho pedagógico para atender à inclusão, elaboramos o esquema a seguir:





A prática pedagógica da escola é alicerçada em dois eixos complementares: a Pedagogia de Projetos e a Proposta Curricular. No decorrer do desenvolvimento dos projetos os alunos se defrontam com os conteúdos organizados pela proposta curricular e, se houver necessidade, ocorrem adaptações para que as necessidades do aluno sejam supridas. Tais conteúdos do currículo são trabalhados através da Pedagogia de Projetos, a qual se baseia num trabalho cooperativo, em equipe, e que dá sustentação para o trabalho do professor já que se volta para uma dinâmica de reflexão sobre a prática.

Portanto, em educação, não há como estipular passos para a realização da prática pedagógica. E, na atual contingência da inclusão as incertezas aumentam ainda mais. Por isso, se a escola tem um suporte de formação diária e de construção coletiva para oferecer aos seus funcionários, essa contingência se torna mais fácil. É isso que veio nos mostrar a realidade do CID.

A Pedagogia Institucional, lente para nossa leitura da experiência da escola CID, nos fez reconhecer que o CID é uma escola instituída. Existe aprendizagem nesta instituição porque nela a ação cooperativa é plenamente exercida. Podemos também refletir que instituir a escola está para além de criar salas com professores habilitados e alunos que necessitam aprender. Instituir a escola é assumir perante si mesmo e o grupo que trabalhar com a aprendizagem que a formação de cidadãos requer o constante processo complexo de articular a teoria à prática por meio da reflexão constante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final desta etapa na certeza de que a discussão nesta investigação acadêmica suscitará várias outras. Toda discussão leva a construções e para que possamos de fato fazer pedagogia é preciso que o ato educativo esteja constantemente em pauta.

O que nos propusemos aqui foi a caracterização de um instrumento formativo para os professores que atuam no processo de inclusão, o grupo, a partir da leitura das práticas de trabalho coletivo desenvolvidas pela escola Centro Integrado de Desenvolvimento – CID.

O sistema atual de formação de professores, pelo menos o mais frequente e comumente aceito, refere-se à perspectiva “clássica de formação”, ou seja, a ênfase é posta na reciclagem (refazer o ciclo, voltar e atualizar a formação recebida) (REALI; MIZUKAMI, 1996), na qual o professor, em geral, faz cursos de diferentes níveis. Nomenclaturas diversificadas são utilizadas para se referir a um único expediente: os cursos.

A formação inicial e continuada que hoje se desenvolve é fruto da história que a produziu. (BRASIL, MEC, 2002). Certamente, o que determinou o modelo de formação inicial e continuada predominante foi a hegemonia, na história da educação brasileira, de uma concepção de professor como aplicador de propostas prontas, um mero técnico.

A LDB 9394/96 aponta a nítida imprecisão do texto em relação à formação de professores. Em diversos capítulos, artigos e incisos faz-se a menção à importância da formação contínua utilizando-se para tanto, diferentes expressões tidas equivocadamente como equivalentes – capacitação em serviço, educação continuada, aperfeiçoamento profissional continuado, programas de capacitação, treinamento em serviço. Tudo isso, em lugar de construir um instrumento que alavanque e permita desenvolver políticas de formação contínua, a considerar o texto e o contexto, a Lei acaba reforçando a ideia antiga e deslocada de “capacitação” e “treinamento”, apesar de tentar chegar perto do alvo com expressões como “educação continuada”.

As críticas se referem ao caráter excessivamente teórico dos cursos de que os professores são levados a participar. Diante dessa perspectiva, que concepção de formação está presente? É essa a perspectiva que queremos reforçar na área da educação?

A inexistência de mecanismos de acompanhamento contínuo da prática pedagógica, de avaliação periódica dos resultados das ações desenvolvidas e de identificação de demandas de formação colocadas pelas dificuldades que encontram os professores no exercício profissional prejudica a qualidade da formação, uma vez que estes são instrumentos de avaliação fundamentais para o planejamento e redimensionamento dos programas. (BRASIL, MEC, 2002)

Neste sentido, acreditamos que é para o tipo de professor tecnicista, reproduzidor de teorias que as práticas tradicionais de formação estão voltadas. E é para subverter esse modelo de professor que outros tipos de práticas precisam ser construídos, pois a realidade educacional das nossas escolas impõem novos desafios à educação requerendo dinamismo, novas formas de entendimento e intervenção na sociedade que, por sua vez, configura-se baseada na informação e nos avanços tecnológicos caracterizando o conhecimento como proviório. É preciso ressignificar o ensino.

Albertani (2000) diz que a educação continuada deve ter por objetivo não só a competência dos professores, mas também torná-los sujeitos-autores do seu trabalho e participantes efetivos de propostas coletivas. Para tanto, coloca que deve se fundar na prática reflexiva, na exploração da criatividade e de habilidades de cooperação e trabalho em equipe.

A Pedagogia Institucional, lente para nossa leitura da experiência da escola CID nos fez reconhecer que no CID o trabalho em equipe é diário e o grupo acontece como espaço de formação:

A gente desconstrói tudo aquilo que são os medos da lei para colocar no lugar um espaço de troca. (P10, não docente)

Em um grupo a qualidade do vínculo construído varia bastante: há grupos em que as relações se estabelecem de forma hierarquizada e rígida, de acordo com as relações de poder, com os papéis e as funções de cada um dentro da instituição; por outro lado, há grupos em se que estabelecem mais horizontais e colaborativas, onde podem dialogar enquanto sujeitos, autores de suas experiências, o que pode resultar na criação de um trabalho coletivo – o que Leviski (2008) denomina de terceiro grupal – que nasce do encontro dessas subjetividades. O depoimento acima revela a relação colaborativa, pois as pessoas se juntam para construir coletivamente, para organizar,

para trocar experiências, refletir sobre a própria prática e receber, no grupo, a reflexão do trabalho individual.

Quando essa configuração se apresenta na instituição, a escola pode se tornar um ambiente transformador, que acolhe o desconhecido, que integra processos construtivos e destrutivos do indivíduo e que, a partir da vivência e da elaboração das angústias emergentes, propicia o nascimento de processos criativos individuais e grupais, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos que possam canalizar construtiva e criativamente suas potencialidades.

Há, então, uma necessidade urgente em se desenvolver ações que mobilizem a autonomia da equipe escolar em se articular, redimensionando as práticas de formação usuais que focalizam o professor individualmente. Isso porque se acredita que o envolvimento e o comprometimento de toda a equipe que constitui a comunidade escolar contribui favoravelmente para o processo de mudança.

Ao fazer esta afirmação, estamos a explicitar que o principal conteúdo do processo de formação não é o das áreas do conhecimento em si, mas a relação dialética entre o fazer pedagógico do professor e as teorias que o sustentam. Por isso, afirma Freire (1996, p.43), que “o momento fundamental na formação permanente dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática”. Ainda diz:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu distanciamento epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve ela aproximá-lo ao máximo. (FREIRE, 1996, p. 43-44)

Dessa forma, instrumentos de formação de professores não se restringem à realização de encontros ou cursos, mas à realização de momentos sistemáticos, acompanhamento da ação e sistematização tanto do processo de formação quanto do reflexo na ação, de forma que gere um ambiente que privilegie o trinômio ação-reflexão-ação.

A nossa verificação sobre o grupo como instrumento formativo para professores, permite compreender a globalidade do sujeito assumindo a sua formação como um processo interativo e dinâmico. Assim, a análise da experiência da escola CID nos permite apresentar eixos para a constituição de grupos com finalidade formativa para os

professores que atuam no processo de inclusão. Mas, acreditamos poderem ser utilizados em outra realidade escolar:

- Grupo como espaço de construção coletiva;
- Grupo como possibilitador de organização;
- Grupo como espaço de palavra/diálogo/troca;
- Grupo como reflexo do trabalho individual.

Após os estudos em Pedagogia Institucional, reconhecemos que formar vai muito além de (in)formar. Identificamos nela uma perspectiva de trabalho fundamentada no grupo; é a possibilidade para o coletivo de mudar ou criar instituições em resposta às necessidades sentidas ou às demandas expressadas no fazer pedagógico.

Em se tratando de inclusão, verificamos que a escola CID – mesmo atendendo às exigências legais estabelecidas para que uma escola funcione – rompe com o paradigma comum de que a escola para ser inclusiva deve seguir leis, parâmetros e regras pré-estabelecidas e implementadas de forma rigorosa, pois é um modelo de escola que se faz a cada dia e que tem uma adesão muito livre da parte de cada um. Não se trata de desconsiderar o que está posto por lei, mas sim ter a autonomia e autoria de, a partir da lei, construir sua prática que é ao mesmo tempo geral por se apoiar no que está estabelecido, mas particular pois se trata de uma instituição com suas características particulares: profissionais, localização, situação econômica, social, cultural e população singular.

Não há padrão oficial instituído na prática desta escola, há um grupo extremamente organizado que se preocupa com o aluno independentemente da sua deficiência, da sua dificuldade, do seu problema. A escola recebe a criança e inicia um processo de construção conjunta com toda a equipe escolar, desde o porteiro até a equipe diretiva, para trabalharem em favor dessa criança, do seu bem-estar dentro da escola, do seu desenvolvimento e aprendizagem.

A concepção de trabalho do CID consta de uma experiência que deu certo e que dificilmente será reproduzida por outras instituições. Não dá pra servir de “receita” a experiência desta escola, mas sim como um modelo bem sucedido que pode propiciar várias possibilidades de construção; cada instituição terá que buscar o seu caminho. O CID optou por uma dinâmica de trabalho cujo foco não é o problema da criança, a sua limitação, o seu diagnóstico, mas a preocupação da escola é resgatar o sujeito.

Meirieu (2002) aponta esse resgate do sujeito no que ele denomina “momento pedagógico”, isto é, o instante em que professor e aluno se relacionam é imprevisível,

não sendo possível mensurar o que nele ocorre. Na verdade, o professor fica diante do aluno, sujeito singular, e tem uma conduta pedagógica com ele visando sua evolução. Nada mais importa a não ser o aluno que se apresenta ali, como ele é.

Pensamos que o que ocorre na prática pedagógica do CID é o que Meirieu está a ressaltar nesta colocação, quer dizer, os profissionais da escola acolhem aquela criança e ficam diante dela, trabalham com ela, sem pensar na dificuldade que tem. E, esse modelo de ação não pode ser generalizável, nem copiado e aplicado como se fosse uma técnica que se reproduz, pois o fazer pedagógico diferenciado acontece em cada ação do professor, a inclusão acontece nesse contexto educativo porque não há valorização do diferente, mas um olhar diferenciado para cada sujeito individualmente. A leitura de cada aluno, suas conquistas e necessidades é realizada segundo as particularidades deste e não de seu diagnóstico.

Dentro da sua filosofia a escola CID entende que inclusão é:

um bem comum, uma questão de ética. Um posicionamento, um olhar. Inclusão é uma atitude, um compartilhar e conviver num mesmo tempo e num mesmo espaço. É ver o todo olhando para o individual, é destacar a diferença sem enfatizar o diferente. (CID, 2008)

O presente trabalho revela a existência de uma realidade escolar inclusiva diferente dos modelos de escola comumente instituídos que promovem a inclusão. Por meio da nossa investigação, mostramos que para ser inclusiva a escola deve preocupar-se com a aprendizagem de todos. Seja porque um sabe o que o outro não sabe, seja porque ambos vão aprender juntos ou porque possuem capacidades e ritmos diferentes de aprender. De qualquer forma há movimento, há compromisso, há o que observamos na escola CID. Tomar a Pedagogia Institucional para realizar a leitura do trabalho desta escola nos possibilitou apreender indicações a respeito de uma instituição escola que possui seus princípios definidos e que trabalha com objetivos claros, tendo como pano de fundo uma filosofia sólida.

Pois, como bem nos colocam Vazquez; Oury (1978):

Deve ser possível, sem arruinar um país, adaptar a escola às crianças e às realidades, em vez de se esforçarem por adaptar as crianças e as realidades a uma instituição que já nem sequer responde às necessidades de uma sociedade. (VASQUEZ; OURY, 1978, p.45)

Além disso, constatamos que a existência de um grupo organizado, que trabalha coletivamente, baseado em parcerias e que desenvolve práticas diárias de reflexão da prática pedagógica resulta em um modelo de educação inclusiva que permite redimensionar os atuais paradigmas de formação de professores que atuam nesse processo.

Na verdade, após muitas reflexões sobre nossos propósitos investigativos, podemos afirmar que não há inclusão do diferente na sala de aula, há “diferentes” na sala de aula. Cada um é completamente diferente do outro, aproxima-se do objeto a ser conhecido de forma muito particular e percorre seu caminho também de maneira própria. Quando assumimos o compromisso de trabalhar com o ato educativo, estamos explicitamente assumindo que temos a consciência de que este fazer pedagógico só se concretiza de fato se pudermos nos situar exatamente no “hiato” existente entre a teoria e a prática.

Chegamos agora à conclusão de que a escola que inclui não é a escola inclusiva, mas sim aquela que reconhece cada sujeito como importante para o seu processo educativo escolar, que respeita a singularidade de todos e que trabalha sobre a unidade e a diferença. Estamos falando atualmente de uma escola aberta; aberta às diferenças que se completam, aberta aos esforços que se somam, aberta à vida em sociedade, aberta a todo universo que aí se inclui e no qual está incluída; aberta às possibilidades de trocas e construções, aberta ao vir a ser de uns e ao reconstruir de outros; aberta a parar quando preciso e a correr quando necessário.

Ao fazermos tal afirmação estamos a explicitar que a educação não é uma ciência da qual os profissionais da educação se apropriam, não se constrói desde a teoria, mas sim da reflexão da prática. Portanto, nossa análise da dinâmica de trabalho da escola CID apontou que ela se constrói com os pilares humanos que no dia-a-dia vão praticando cooperativamente, somando o que um sabe ao que ao outro falta, unindo conhecimentos para gerar mais conhecimentos, reportando-se às teorias, uma vez que nestas se encontram as construções de outros, e refletindo a prática, que é a construção que cabe a cada um.

Quando assim se faz a escola, toda limitação que o aluno apresenta passa a ser diferença, o que era impeditivo passa a ser obstáculo, mas não impossível de ser superado.

Ao final desta jornada, já não somos mais os mesmos e entendemos que a relevância deste estudo está na possibilidade de, a partir da leitura desta pesquisa, se instituir novas práticas, calcadas na cooperação dialética que o fazer pedagógico requer.



## REFERÊNCIAS

ABRANTES, A.R.P. **Instituição ou Instituído? Análise de uma prática escolar de inclusão.** Araraquara, 2007. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

ALARCÃO, I. (Org). **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo: Cortez, 2003.

ALBERTANI, H.M.B. **Educação continuada, pra quê?** São Paulo, 2000. 318p. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

AMARAL, L.A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. (Coord.). **Diferenças e preconceitos na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998, p.11-30.

ARDOINO, J.; LOURAU, R. **As Pedagogias Institucionais.** São Carlos: Rima, 2003.

ARSENIO, I. **Análise dos obstáculos à inclusão escolar da pessoa com deficiência.** Araraquara, 2007. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

BAPTISTA, C.R. Educação e transtornos globais do desenvolvimento: em busca de possibilidades. (À) A margem da escola. **Correio da APPOA**, Porto Alegre, ano XI, n. 114, p. 31-36, jun. 2003.

\_\_\_\_\_ **A integração dos alunos portadores de deficiência e o atual contexto educacional italiano:** pressupostos e implicações. 2003. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 14 out. 2004.

\_\_\_\_\_ **A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas.** In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2004, Curitiba. **Conhecimento Local e Conhecimento Universal.** Curitiba: PUCPR, 2004. 1 CD-ROM.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Rio de Janeiro: Edições 70, 1987.

BLEGER, J. **Temas de psicologia:** entrevista e grupos. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOGOMOLETZ, D. **Considerações sobre o espaço potencial.** (1995 original), 1999. Disponível em: <[www.dwwinnicott.com.br](http://www.dwwinnicott.com.br)>. Acesso em: 27 out. 2008.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Secretaria da Educação Especial. Programa educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Vol. 01, 2004.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para formação de Professores. Brasília: SEF, 2002.

\_\_\_\_\_ **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)

\_\_\_\_\_ **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>

\_\_\_\_\_ **SEESP**, Secretaria de Educação Especial. <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 12 mar.2004.

\_\_\_\_\_ **INEP**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Estatísticas dos Professores no Brasil. Out. 2003 [www.sbfisica.org.br](http://www.sbfisica.org.br)  
Acesso em: 30 jun.2009.

\_\_\_\_\_ **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares.** Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

CAPELINNI, V.L.M. **Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** São Carlos, 2004. 277f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos.

CENTRO INTEGRADO DE DESENVOLVIMENTO (CID). **Plano Político Pedagógico.** Porto Alegre. 2004 b. Disponível em: <http://www.cid.g12.br>. Acesso em: 04 jun 2004.

COTRIN, J.T.D. **Grupo escolar e inclusão:** um estudo sobre a articulação grupal dos profissionais da escola frente à inclusão educacional. Marília, 2002. 141 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

CURY, C.R.J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 23, n. 80, p.169-201, setembro/2002.

DE PAULA, A.R. de, et al Enfrentando o desafio e criando estratégias: inserção de crianças com deficiência nas creches do município de São Paulo. **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, v.11, n.62, p. 14-22, 2002.

DEBESSE, M. **Formación de educadores y educación permanente**. Barcelona: Tam, 1982.

D'OLIVEIRA, R.F.M. **Professores de alunos com comprometimentos orgânicos significativos: em busca de diferenciais inclusivos**. Espírito Santo, 2004. 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

ENRIQUEZ, E. **A organização em análise**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERRY, G. **El trajecto de la formación**. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Barcelona: Paidós, 1991.

FIGUEIREDO, R.V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagemna diversidade. In: ROSA, de E.G.; SOUZA, V.C. (Orgs). **Políticas organizativas e**

**curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.67-78.

FOREST, M.; PEARPOINT, J. Inclusão: um panorama maior. In: MANTOAN, M.T.E (Org.) **A integração de pessoas com deficiência** – contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997, p. 137-141.

FULLER, B.; CLARCK, P. Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy. **Review of Educational Research**, v.12, n. 1, p. 119-157,1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, J.C. **Formação contínua de educadores:** um estudo das representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. São Paulo, 1997. 200 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

GARCEZ, L. **Da construção de uma ambivalência inclusiva no espaço escolar.** São Paulo, 2004. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

GARCIA, A. C. M. **Formação de professores** – para mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GLAT, R. **Integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão.** Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

GOMES, C.M.A. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

HERNECK, H. R.; MIZUKAMI, M. da G.N. Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência: impactos de um programa de formação continuada? In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. da G.N. (Org.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: Edufscar, 2002. p. 315 a 317.

HERNÁNDEZ, F. A partir dos projetos de trabalho. *Revista Pátio*, ano 2, nº6, ago./out. 1998.

HONORÉ, B. **Para una teoría de la formación.** Madri: Narcea, 1980.

IMBERT, F. A Os desafios éticos da educação. In: **Colóquio do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância**, 3, 2001, São Paulo, 2001 Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br>>

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, D.M. Inclusão Escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, C.R.; BEYER, H.O.; et al. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

JESUS, D.M.; PEREIRA, A.M.; SOUZA, R.G.S. Construindo uma prática de formação inicial em educação especial. **Caderno de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**, Vitória, v.2, n.12, p.56-79, dez.2000.

KAËS, R.; BLEGER, J.; ENRIQUEZ, E. **A instituição e as instituições** – estudos psicanalíticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1989.

LEVISKI, F.B. **Contribuições da Psicanálise para a educação: o grupo como sujeito da criação**. São Paulo, 2008. 156 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LINHARES, C; SILVA, W.C. **Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal**. Brasília: Editora Plano, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACEDO, L. de. **Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MANTOAN, M.T.E. Produção de conhecimento para abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp). In: ROSA, E.G; SOUZA, V.C. (Orgs). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, P.79-93.

\_\_\_\_\_. O direito à diferença nas escolas. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v.8, n. 32, p.12-15, 2005.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução de uma análise de termos e concepções. Cadernos Cedes, Campinas: Papirus, n. 36, p 13-20,1995.

MEIRIEU, P. A **Pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). **L'éducation em question**: Celestin Freinet. Paris: Editions PEMF, 2003.

\_\_\_\_\_. O cotidiano da escola e da sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. **Cartas a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.33, p. 387-559, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 02 fev. 2008.



MITTLER, P. O futuro das escolas especiais. **Patio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v.32, p.08-11, 2005.

MIZUKAMI, M.G.N.; et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. 203 p.

MONTEIRO, A.M. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, V.M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, A. A. S.; POKER, R. B. Educação inclusiva e municipalização: a experiência em educação especial de Paraguaçu Paulista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 8, n. 2, p. 233-244, 2002.

Oury, J. **Séminaire de Sainte-Anne**. Le collectif. Paris, Editions du Scarabée, 1986.

PACHECO, J. **Formação de professores: teoria e práxis**. Braga: Universidade de Minho, 1995.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O Processo Grupal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PORFIRIO, I. Z.; CODUTTI, T. N. **La pedagogia institucional y la mediación**. 2000.

Disponível em <<http://www.usuarios.arnet.com>>. Acesso em: 15 out. 2004.

RAMOS, G. P. Desqualificação docente no limiar da deteriorização do ensino público brasileiro: repensando a lógica de buscar super-heróis e bandidos na escola. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Piracicaba: Comunicações, v. 12, n. 1, p.17-30, 2005.

REALI, A. M. M. R; MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Edufscar, 1996.

SAFRA, G. Psicoterapia breve: uma reflexão, Psychê. **Revista de Psicanálise**, v. 4, n. 5, p. 133-139, 2000.

SAGE, D.D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: Stainback, S & Stainback, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p.129-141.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHEFFLER, I. **A linguagem da educação**. São Paulo: Saraiva: EDUSP, 1974.

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e o fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n. 3, p.477-492, **set/dez**. 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e prática em educação especial**. Disponível em: <<http://www.regra.net/educacao>>. Acesso em: 20 jul. 2007.

VÁSQUEZ, A; OURY, F. **Hacia uma pedagogia institucional**. Madrid: Editorial Popular, 2001.

\_\_\_\_\_. **Da classe cooperativa à pedagogia institucional**. Lisboa: Editorial Estampa, 1978, volume V.

XAVIER, E. C. C. **Mais falares sobre a inclusão: diferença ou repetição?** Campinas, 2003. 82 f. Dissertação (Mestrado Educação), Faculdade de Educação Universidade de Campinas, Campinas, 2003.