

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa Estratégias de Pensamento e Produção de Conhecimento

*Apoio pedagógico, Ação coletiva e Diálogo:
tramas da formação continuada em educação
inclusiva*

Luzia de Fátima Medeiros de Oliveira

Natal/RN
Nov – 2006

Luzia de Fátima Medeiros de Oliveira

*Apoio pedagógico, Ação coletiva e Diálogo:
tramas da formação continuada em educação
inclusiva*

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (Linha de Pesquisa Estratégias de Pensamento e Produção de Conhecimento), do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do Grau de

Doutor em Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Lúcia Assunção Aragão

Orientadora externa: Prof^a Dr^a María del Pilar Sánchez Hípola
Universidad Complutense de Madrid

Natal/RN
Nov – 2006

Divisão de Serviços Técnicos

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

Oliveira, Luzia de Fátima Medeiros de.

Apoio pedagógico, ação coletiva e diálogo: tramas da formação continuada em educação inclusiva / Luzia de Fátima Medeiros de Oliveira. – Natal, RN, 2006.
239 f.

Orientadora: Ana Lúcia Assunção Aragão

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação inclusiva – Tese. 2. Formação continuada – Tese. 3. Apoio pedagógico – Tese. 4. Diálogo - Tese. I. Aragão, Ana Lúcia Assunção. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 376(043.2)

*Apoio pedagógico, Ação coletiva e Diálogo:
tramas da formação continuada em educação
inclusiva*

por

Luzia de Fátima Medeiros de Oliveira

Ficha de Avaliação:

Profª Drª Ana Lúcia Assunção Aragão (UFRN) Orientadora

Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno (PUC-SP)
1º Examinador Externo

Profª Drª Ângela Terezinha de Souza (UFC) 2º Examinador Externo

Profª Drª Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco (UFRN)
1º Examinador Interno

Profª Drª Maria Estela Costa Holanda Campelo (UFRN)
2º Examinador Interno

Profª Drª Maria Aparecida Leite Soares (UNIFESP) Suplente Externo

Profª Drª Lúcia de Araújo Ramos Martins (UFRN) Suplente Interno

Tese apresentada em 24 de novembro de 2006, Campus Universitário/ UFRN.



Edição de Texto

Luzia de Fátima Medeiros de Oliveira

Revisão

Almira Navarro da Costa Farias

Coordenação de Arte

Luzia de Fátima Medeiros de Oliveira

Arte Gráfica

Ana Cecília Aragão Gomes

e

Caule de Papiro, Oficina de Encadernação

Artesanato

Confecção de tear: Luís (d`Gil Artesanato)

Tecelagem: Luiza artesã

Fotos

Luzia de Fátima Medeiros de Oliveira

Ilustração

www.artinvest2000.com/velazquez_hilanderas.jpg

Composição e arte

Luzia de Fátima Medeiros de Oliveira

e

Caule de Papiro, Oficina de Encadernação

Diálogo entre Humberto Maturana e um expectador, após uma conferência:

“ _ É possível então eu mudar minha emoção?

_ Claro! Se você se encontra com um outro na negação, na agressão e de repente, no processo do encontro, você diz “Mas, na verdade, eu não quero atacar este homem”, então você começa a se relacionar com ele de outra maneira. O que aconteceu? Sua emoção mudou.

_ Mas isto “acontece comigo”, não sou eu que faço a mudança!

_ Você não a determina como uma ação externa a partir de você para você, mas a partir de sua reflexão, porque você é a reflexão, você a orienta. Por exemplo, se acredito que uma pessoa me ataca ou me critica e em vez de simplesmente responder com um ataque me pergunto se tenho fundamento para pensar assim, a interação segue outro caminho. Ao fazer esta reflexão, já me encontro noutra parte. Mas tenho que atrever-me a fazer esta reflexão ou treinar-me para fazê-la; ou, em outras palavras, tenho que querer fazer a reflexão, e para querer fazê-la tenho que partir da legitimidade de aceitar o outro.”

*Aos meus anjos de lá, muitos e
sem nomes e aos meus anjos de cá
Carlos Igor, Talita e Thomas.*

Agradecimentos

À Profª Drª Ana Lúcia Assunção Aragão, orientadora desta tese pela amorosidade e boniteza com que me orientou e à Drª Almira Navarro pela co-orientação de maneira tão afetuosa e angelical.

Às Professoras Drª Marta Maria Castanho Pernambuco, Drª Maria Bemadete Oliveira e Drª Maria Estela Holanda Campelo pelas contribuições nos Seminários de Formação Doutoral.

À Professora Dra. María del Pilar Sánchez Hípola, pela orientação nos trabalhos de investigação na Universidade Complutense de Madrid/Espanha.

Aos companheiros de curso no PPGEd, em Natal/RN, particularmente do nosso grupo de pesquisa: Silvio, Conceição, Leuzene e em Madrid/Espanha, a Antonio Gutierrez, pela dedicação, incentivo e apoio preciosos.

À Milena pelo apoio e carinho ao longo desses anos de pesquisa e à Ana Cecília pela dedicação na organização estética deste trabalho.

À Secretaria de Educação Estadual do Rio Grande do Norte e à Secretaria de Educação Municipal da Cidade do Natal, pelo tempo disponibilizado para os meus estudos.

À CAPES, pelo financiamento de meus estudos na Espanha.

Aos educadores da Escola Estadual Augusto Severo, Escola Municipal Irmã Arcângela e Escola Municipal Francisco Varela pela permissão, co-participação e colaboração na presente pesquisa.

Aos dirigentes dos Centros de Educação Preferencial de Surdos de Madrid, pelas importantes contribuições a nossa pesquisa.

Aos meus pais, meus irmãos e meus filhos pela compreensão de minha ausência física em momentos importantes que não pudemos desfrutar.

A todos meus amigos já com raízes e aos novos que fiz ao longo da pesquisa em Natal e na Espanha, pelo aprendizado, carinho e apoio dedicados a mim e a meus filhos nessa trajetória de estudos.

Resumo

OLIVEIRA, Luzia de F. M. de. **Apoio pedagógico, Ação coletiva e Diálogo: tramas da formação continuada em educação inclusiva.** Natal, 2006. 253p. Tese, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Este trabalho destaca a importância da formação continuada dos educadores quanto ao processo educacional inclusivo, apontando como elementos básicos o apoio pedagógico em uma ação dialógica com participação coletiva e colaborativa. Neste sentido, aponta e defende o diálogo na perspectiva de David Bohm, com interfaces das idéias freireanas, como um recurso metodológico de ação que permite a organização de estratégias de apoio pedagógico coletivo e efetivo em escolas inclusivas, ao mesmo tempo em que articula a formação continuada dos profissionais da educação. Caracterizada como uma pesquisa de ação dialógica, participante e colaborativa contou com a participação de 87 educadores, entre professores, coordenadores pedagógicos, gestores e especialistas de educação especial em duas escolas da rede pública estadual e municipal da cidade do Natal/RN. Os resultados apontaram para a viabilidade do diálogo como uma ferramenta metodológica articuladora da formação continuada em serviço, ao proporcionar o estabelecimento de vínculos pessoais e profissionais entre os educadores, favorecendo a fruição comunicativa das experiências de ações educacionais vivenciadas, oportunizando a formação de estratégias de apoio dentro do processo de formação construída e efetivada coletiva e colaborativamente no ambiente escolar. Com base nesses resultados, este trabalho aponta, ainda, alguns itens para reflexões como a reestruturação organizativa das Secretarias e das escolas, no sentido de amenizar a fragmentação e a descontinuidade das ações pedagógicas constatadas e instigar um processo de mudanças que vislumbre o desenvolvimento profissional dos educadores através de sua formação continuada em serviço e a melhoria da escola no caminho da efetivação de uma educação voltada para a aceitação, respeito e atendimento à diversidade de seus alunos, como ressaltam os documentos oficiais e os estudos sobre a educação inclusiva.

Palavras-chave: Formação continuada;

Educação inclusiva;

Apoio pedagógico;

Diálogo.

Abstract

OLIVEIRA, Luzia de F. M. de. **Pedagogical support, Coletive action and Dialogue: trams of the continued formation in inclusive education.** Natal, 2006. 253p. Thesis, Postgraduation Program in Education, Federal University of Rio Grande do Norte.

This work detaches the importance of the continued formation of the educators in terms of the inclusive educational process, pointing as basic elements the continued formation of the educational professionals. In this direction, it points and it defends the dialogue in the perspective of David Bohm, with interfaces of the freireanas ideas, as a methodological resource of action that allows the organization of strategies of collective and effective pedagogical support in inclusive schools, in the same time articulates the continued formation of the professionals in education. Characterized as research in a dialogical action with collective participation and collaboration, it counted with the participation of 87 educators, between professors, pedagogical, managing coordinators and specialists of special education in two schools of the state and municipal public system of Natal/RN. The results had pointed with respect to the viability of the dialogue as articulated methodological tool of the continued formation in service, when providing the establishment of personal and professional relationship between the educators, favoring the discursive enjoyment of the lived experiences, allows the organization of strategies of collective and effective pedagogical support in the scholar environment. On the basis of these results, this work also points to some items to reflections as the reorganization of the Secretariats and the schools, in the direction to brighten up the fragmentation and the discontinuity of the pedagogical actions evidenced and to instigate a process of changes that has glimpsed the professional development of the educators through its continued formation in service and the improvement of the school in the way of the concretization of an education directed toward the acceptance, respect and attendance the diversity of its pupils, as detaches the official documents and the studies on the inclusive education.

Keywords: Continued formation;
Inclusive education;
Pedagogical support;
Dialogue.

Resumen

OLIVEIRA, Luzia de F. M. de. **Apoyo pedagógico, Acción colectiva y Diálogo: tramas de la formación continuada en la educación inclusiva.** Natal, 2006. 253p. Tesis, Programa de Posgraduación en Educación, *Universidade Federal do Rio Grande do Norte.*

Este trabajo destaca la importancia de la formación continuada de los educadores en lo concerniente al proceso educacional inclusivo, apuntando como elementos básicos el apoyo pedagógico en una acción dialógica con participación colectiva y al mismo tiempo colaboradora. En este sentido, apuntamos y defendemos el diálogo en la perspectiva de David Bohm, en una interacción con las ideas de Paulo Freire, como un recurso metodológico de acción que permite la organización de estrategias de apoyo pedagógico colectivo y efectivo en escuelas inclusivas, al mismo tiempo en que se articula la formación continuada de los profesionales de la educación. Este trabajo está caracterizado como una investigación de acción dialógica, participante y colaboradora que contó con la participación de 87 educadores, entre profesores, coordinadores pedagógicos, gestores y especialistas de educación especial en dos escuelas de la red pública provincial y municipal de la ciudad de Natal/RN. Los resultados apuntaron para la viabilidad del diálogo como una herramienta metodológica que articula la formación continuada en servicio, al proporcionar el establecimiento de vínculos personales y profesionales entre los educadores, favoreciendo el usufructo comunicativo de las experiencias de acciones educacionales vivenciadas, siendo oportuna la formación de estrategias de apoyo dentro del proceso de formación construida y efectuada colectiva y colaboradoramente en el ambiente escolar. Con base en estos resultados, este trabajo apunta, aún a algunos ítems para reflexiones como la reestructuración organizativa de las Secretarías y de las escuelas, en el sentido de disminuir la fragmentación y la discontinuidad de las acciones pedagógicas constatadas e instigar un proceso de cambios que vislumbre el desarrollo profesional de los educadores a través de su formación continuada en servicio y la mejoría de la escuela en el camino de llevar a cabo una educación volcada para la aceptación, el respeto y atendimento a la diversidad de sus alumnos, como resaltan los documentos oficiales y los estudios sobre la educación inclusiva.

Palabras-clave: Formación continuada;
Educación inclusiva;
Apoyo pedagógico;
Diálogo.

Sumário

TRAMAS ELEITAS PARA UMA TECEDURA EDUCACIONAL INCLUSIVA..11

I – APOIO PEDAGÓGICO NO TECIDO EDUCACIONAL INCLUSIVO

- 1.1. O especialista educacional: da “super-visão” à coordenação31
- 1.2. Coordenação pedagógica: tramas de apoio em formação42
- 1.3. A escola, como ambiente propício as teceduras em formação46

II – AÇÃO COLETIVA E DIÁLOGO: TRAMAS TECEDORAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

- 2.1. Ação coletiva: tramas dialógicas entre o regular e o especial na educação inclusiva60
- 2.2. Diálogo como trama metodológica na formação continuada93
 - 2.2.1. Aspectos característicos de um diálogo livre 106
 - 2.2.2. Aspectos que dificultam o diálogo 110

III – TECEDURA INVESTIGATIVA NA CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APOIO: TEARES, ARTESÃOS, FIBRAS, CORES E TEXTURAS ..116

- 3.1. Espaços de diálogo (os teares)120
- 3.2. Os educadores-artesãos125
- 3.3. O processo de tecedura: falas, saberes e fazeres (fibras, cores e texturas) tramadas em diálogo126
 - 3.3.1. Os caminhos do processo126
 - 3.3.2. Tramas refeitas127
 - 3.3.3. A ação pedagógica em processo: buscando o diálogo entre fios desconexos.....135
- 3.4. O diálogo como fio tecedor do programa de ação/formação147

IV – APOIO PEDAGÓGICO, AÇÃO COLETIVA E DIÁLOGO: TRAMAS EM ANÁLISE157

V – ALGUNS ARREMATES PARA A REFLEXÃO DO TECIDO EDUCACIONAL INCLUSIVO216

OS FIOS DA URDIDURA – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS236

APÊNDICES.....253

Apêndice 1. Quadro I. Perfil das escolas pesquisadas em Natal/RN/Brasil – 2005

Apêndice 2. Quadro II. Perfil da formação dos educadores investigados nas escolas de Natal/RN/Brasil – 2005.

Quadro III. Perfil dos coordenadores pedagógicos (CP) e dos especialistas investigados em Natal/RN/Brasil-2005.

Apêndice 3. Quadro IV. Perfil das escolas investigadas em Madrid/Espanha – 2006.

Quadro V. Perfil dos coordenadores pedagógicos (CP) e/ou apoio investigados em Madrid /Espanha – 2006.

Apêndice 4. Considerações acerca das escolas espanholas investigadas – 2006.

*Tramas Eleitas Para Uma
Tecedura Educacional
Inclusiva*

Não há inteligibilidade que não seja
comunicação e intercomunicação
que não se funde na dialogicidade.

Paulo Freire



Na atualidade, a evolução do atendimento educacional a todos os cidadãos, independente de raça, de sexo ou de condição sócio-econômica, em ambiente não segregado, é um dos preceitos defendidos por meio de um movimento denominado inclusivo. Esse movimento está pautado numa concepção de 'Educação para Todos', conforme documentos internacionais elaborados em Conferências Mundiais sobre a educação do homem contemporâneo, como as ocorridas em Jomtien (Tailândia, 1990), em Manágua (Nicarágua, 1993), em Salamanca (Espanha, 1994), em Guatemala (1999), em Dakar (Senegal, 2000), em Montreal (Canadá, 2001), em Caracas (Venezuela, 2002), em Sapporo (Japão, 2002), em Quito (Equador, 2003).

Esses documentos constituem-se em referências para o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais e, no conjunto, norteiam a nova perspectiva educacional de oferecer educação para todos. Tal perspectiva aponta a necessidade de reformas no processo de formação do educador que passa a lecionar em turmas formadas por alunos com necessidades educacionais diferenciadas junto aos demais alunos que não apresentam essas necessidades.

Entretanto, o movimento educacional inclusivo é bem mais amplo e defende que a escola é responsável pela aprendizagem de todos os alunos, cabendo, não somente ao professor, essa responsabilidade, mas, também, à comunidade escolar (professores, técnicos, gestores, funcionários, pais, alunos). A proposta é que cada um, dentro de seus papéis sociais, contribua para o sucesso do processo educativo.

Nesse contexto, inserimos o presente trabalho, ao aprofundarmos os estudos e as pesquisas que realizamos na Especialização (2001) e no

Mestrado (2003), nos quais investigamos o processo educacional inclusivo envolvendo, principalmente, as crenças e as ações educacionais dos professores que lecionam alunos surdos em salas de aula regulares.

Esses estudos apontam para a necessidade de uma ampla discussão quanto à formação continuada e de um apoio pedagógico efetivo, ambos construídos de forma coletiva e da reflexão da ação dos sujeitos envolvidos no processo inclusivo.

Como resultado da análise que desenvolvemos na Especialização (OLIVEIRA, 2001) indicamos que o desejo de ensinar dos professores, principalmente, daqueles que ensinam a alunos surdos, é condição básica para que esses alunos aprendam e produzam conhecimento. Conforme se evidenciou na análise das falas e ações dos professores investigados, a presença do aluno surdo em sala de aula regular gera, no professor, um grande conflito interno e uma sensação de incompetência profissional.

Vimos que a sensação de incompetência profissional, revelada através dos sentimentos de rejeição, angústia, desprazer e, muitas vezes, de paralisação, está vinculada ao processo vivido pelo educador em seus primeiros contatos com o aluno surdo em sala de aula regular e o conflito ali gerado. Nesses casos, é freqüente a queixa do professor e a busca de apoio para a sua ação pedagógica, no sentido de minimizar ou mesmo escapar desses sentimentos. Em alguns casos, é possível que esses sentimentos possam levar a uma reflexão de sua ação pedagógica, acionando outras estratégias educacionais que lhes permitam uma superação e uma adequação à nova situação educativa.

Na perspectiva de investigar essas angústias, crenças e estratégias, prosseguimos nossos estudos em nível de mestrado (OLIVEIRA, 2003), cujos resultados nos revelaram alguns dados importantes sobre a questão investigada, tais como, o fato dos professores apontarem como necessidade e reivindicação:

- . a participação em mais cursos na área de educação de surdos, incluindo cursos de língua de sinais; todavia, esses mesmos professores já haviam participado de inúmeros cursos na área de educação especial/inclusiva e não pareciam utilizar os conhecimentos adquiridos nessa formação profissional, nem tão pouco buscavam adequar a forma de comunicação com o aluno surdo;
- . o acesso ao material pedagógico, principalmente visual, para o desenvolvimento de atividades com os alunos surdos. Nesse caso, identificamos que as escolas investigadas possuíam alguns materiais pedagógicos que, muitas vezes, nem eram do conhecimento do professor e, quando eram, estes não pareciam demonstrar interesse em utilizá-los no desenvolvimento e incremento de suas metodologias;
- . um apoio pedagógico seja interno ou externo à escola. Internamente esse apoio era buscado junto à equipe pedagógica que, por sua vez, também se sentia fragilizada e angustiada para oferecer tal apoio. Externamente, buscava-se, através dos especialistas da Secretaria de Educação (SUESP/SECD-RN)¹ o apoio necessário; mas as solicitações nem sempre eram atendidas em tempo hábil e, muitas vezes, insuficientes para o tipo de problemática apontada pelos educadores (professores e equipe pedagógica).

¹ SUESP/SECD-RN – Subcoordenadoria de Educação Especial - órgão da Secretaria de Educação, de Cultura e do Desporto do Estado do Rio Grande do Norte responsável pelo assessoramento de Educação Especial nas escolas públicas estaduais.

A partir desses dados, agrupamos nossa análise em dois grandes eixos. O primeiro se refere às estratégias de pensamento dos professores que lecionam alunos surdos se basearem em crenças muito arraigadas de que esse aluno não aprende ou de que pode aprender muito lentamente em consequência da surdez que apresenta. Tal forma de pensar revelava-se em uma ação pedagógica que classificamos de rotinizada e despersonalizada, cuja relação entre o professor ouvinte e aluno surdo era quase sempre bloqueada, dificultando o processo de ensino-aprendizagem.

Como consequência dessas estratégias de pensamento, constatamos o prejuízo no processo de comunicação com o aluno surdo. Esse aluno era, muitas vezes, negligenciado ou esquecido como integrante da sala de aula e a justificativa dada, pela maioria dos professores, da falta de tempo para estudos e/ou da inexperiência para atender alunos surdos em sala de aula não se sustentava, uma vez que esses professores apresentavam vários cursos específicos na educação de surdos (como por exemplo, curso de Língua de Sinais Brasileira – Libras², com 120 a 600 h/a) e uma prática educativa variando de sete meses a nove anos. Vale ressaltar que o professor com menor tempo de experiência e pouco conhecimento de Libras parecia estar mais envolvido no processo de inclusão dos alunos surdos que os demais educadores.

O segundo grande eixo diz respeito às estratégias da escola na sua organização física e pedagógica para o processo inclusivo, no apoio

² De acordo com Sassaki (2005), citando (Capovilla & Raphael, 2001), a grafia correta é Libras e é preferível o termo “Língua de Sinais Brasileira” (ou “Língua de sinais brasileira”) à Língua Brasileira de Sinais, pois “língua de sinais” constitui uma unidade vocabular que se refere a uma modalidade lingüística quiroarticulatória-visual e não oroarticulatória-auditiva e não existe uma Língua Brasileira (de sinais ou falada). A esse respeito consultar <<http://www.educacaoonline.pro.br>>.

pedagógico aos professores, incluindo a relação de apoio dos especialistas da Subcoordenadoria de Educação Especial – SUESP/SECD-RN, através do serviço de itinerância³.

Segundo os dados de nossa investigação (OLIVEIRA, 2003), o serviço de itinerância, ao longo dos anos, tem gerado uma certa passividade nos professores e nas equipes de apoio pedagógico das escolas, de modo que esses profissionais ficam, muitas vezes, aguardando as visitas e as decisões tomadas pelos especialistas da SUESP/SECD-RN, demorando nas resoluções das questões pedagógicas. Isso minimiza a importância e o impacto positivo que identificamos no acompanhamento e execução desse serviço de apoio.

Apesar do empenho da SUESP/SECD-RN em ter elaborado e concretizado uma proposta de apoio pedagógico para as escolas, esta tem se revelado frágil no sentido de atender as demandas das escolas e dos educadores no processo de ensino-aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais, particularmente dos que atuam com alunos surdos.

Com isso, apontamos para a necessidade de reflexão e reformulação das políticas de formação de professores na área da educação especial e da educação regular, chamando a atenção para a relevância da formação continuada, envolvendo apoio pedagógico escolar em uma ação coletiva, reflexiva e dialógica⁴.

³ Itinerância – Serviço de apoio pedagógico especializado, definido pelo MEC/SEESP como “serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino”. (BRASIL, 2001, p. 50).

⁴ Quando nos referimos à ação dialógica ou diálogo, estamos tendo como referência as idéias de Paulo Freire (1983, 1992, 2001, 2003) e David Bohm (1989, 1992, 1994, 1996), para as quais a ação coletiva e a ação reflexiva são elementos fundamentais. Assim, nossa opção de

Diante dos resultados apontados nas nossas investigações (OLIVEIRA 2001 e 2003) e aqui, resumidamente, apresentados, analisamos que as estratégias de pensamento e de ação do professor de aluno surdo e ouvinte ficam fortemente prejudicadas pela dificuldade destes perceberem que as suas estratégias e ações estão carregadas de crenças, por vezes, inadequadas.

Nesse sentido, nossos estudos de mestrado e, atualmente, de doutoramento se perfilam na linha de pesquisa Estratégias do Pensamento e Produção de Conhecimento do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGEd/UFRN), principalmente junto àqueles que buscam compreender o modo como o pensamento opera e as suas conseqüências para o desenvolvimento profissional em educação.

Ressaltamos que as dificuldades para o desenvolvimento de um apoio pedagógico, seja através da Secretaria de Educação ou através dos profissionais da escola, no sentido de amenizar as angústias dos professores e de acompanhá-los e apoiá-los no processo de ensino-aprendizagem, envolvendo alunos com necessidades educacionais especiais, constitui-se em um dos agravantes consideráveis para a qualidade do ensino.

Para nossa investigação atual, destacamos algumas dessas dificuldades expressas na relação entre os profissionais educadores, tais como:

- a disputa de poder entre gestores, coordenadores pedagógicos e professores, no interior da escola;
- o receio dos professores de que os coordenadores pedagógicos lhes fizessem mais cobranças pedagógicas;

- o receio dos coordenadores de que os professores lhes cobrassem mais atenção para os problemas surgidos em sala de aula, além das questões de indisciplina dos alunos;
- as queixas e acusações permanentes entre os professores das salas de apoio pedagógico especializado e os professores das salas regulares no sentido de que suas ações pedagógicas não se coadunavam para atender os alunos surdos;
- as queixas freqüentes de todos os segmentos da escola quanto ao apoio pedagógico prometido pelos especialistas da educação especial da Secretaria de Educação e as falhas no seu cumprimento;
- as queixas dos especialistas da SUESP/SECD-RN para com a escola, acusando-a de que os educadores revelam pouco interesse pela educação dos alunos com necessidades educacionais especiais. (OLIVEIRA, 2003);
- as queixas dos alunos surdos para com seus professores, acusando-os de não se comunicarem em língua de sinais e se sentindo prejudicados na aprendizagem;
- as queixas dos pais para com a escola, insatisfeitos com o atendimento educacional dado aos seus filhos, e, para com os serviços de apoio, que não atendiam às suas expectativas.

Diante disso e preocupada em oferecer uma contribuição para o atendimento das pessoas surdas na sala de aula regular apontamos as seguintes questões: é possível organizar estratégias pedagógicas que sejam dialógicas e coletivas para a escola inclusiva com alunos surdos? É possível considerar que essas estratégias, mediadas pela equipe de apoio pedagógico e

pelos especialistas da educação especial, possam assumir o caráter de formação continuada e em serviço⁵?

Nesta perspectiva, apresentamos como objetivo desse estudo a organização de uma proposta de apoio pedagógico em ambiente escolar inclusivo com alunos surdos, construído em uma perspectiva dialógica, coletiva e articuladora da formação profissional continuada em escolas públicas da rede estadual e municipal da cidade do Natal/RN. Para tanto, assumimos os seguintes pressupostos:

- que um apoio pedagógico que se proponha à mediação da construção de estratégias de ação, em uma perspectiva dialógica e coletiva, favorece a formação continuada e a melhoria da qualidade da ação docente;
- que o papel dos profissionais que oferecem esse apoio é o de articuladores/mediadores de uma formação profissional continuada, construída coletiva e significativamente;
- que os professores, com ou sem alunos com necessidades educacionais especiais, necessitam de um espaço escolar para dialogarem sobre sua ação pedagógica e sua formação continuada;
- que a escola deve ser responsável pela formação continuada de seus profissionais;
- que o diálogo é um recurso valioso e necessário à escola para o desenvolvimento de uma proposta inclusiva e de educação para todos;
- que a educação do aluno com necessidades educacionais especiais em ambiente inclusivo é direito garantido, nesse caso destacamos o aluno surdo.

⁵ Formação continuada em serviço - Ao longo desse texto sempre que mencionarmos a formação continuada dos educadores estaremos nos referindo a uma formação oferecida aos educadores enquanto atuam profissionalmente.

Teoricamente, aportamos essa pesquisa e nossos pressupostos em algumas idéias de David Bohm (1989, 1992, 1994, 1996) e de Paulo Freire (1983, 1992, 2001, 2003) sobre o diálogo e nas proposições de reflexibilidade na escola apontadas por Alarcão (2001, 2003, 2004) e Schön (1995, 2000), principalmente no que entendem o ambiente escolar como um organismo vivo, dinâmico e significativo para o desenvolvimento da relação dialógica entre ensino, aprendizagem e apoio pedagógico na formação continuada.

Os estudos realizados por Bohm e sistematizados por Aragão Gomes (1994, 1998, 2000) e Navarro (2000, 2003, 2004, 2005) apontam o diálogo como um instrumento que possibilita nos mantermos atentos à atividade operante do pensamento, podendo levar à reflexão sobre muitas de nossas ações e, conseqüentemente, percebermos e minimizarmos os conflitos sociais.

Bohm (1994) aponta que o pensamento opera como um sistema e que é um fenômeno coletivo que envolve, não somente os produtos de nossa consciência intelectual, mas, também, os nossos sentimentos, nosso corpo e nossas intenções e desejos. No entanto, destaca que, ao operar de forma fragmentada, o pensamento produz incoerência em nossas intenções e ações. É como se existisse algo de errado ou equivocado na informação ou no nosso próprio conhecimento e que parecem não resultar de nossas próprias intenções – isso é o que dá a característica do pensamento operar como um sistema. Essas incoerências entre o pensamento e a ação são indicadas por Bohm (1996) como sendo resultantes de uma falha na operação do pensamento (falha sistêmica) sobre a qual não estamos atentos e que, por isso mesmo, não

podemos entendê-la ou controlá-la. Sendo assim, produzimos problemas para os quais, muitas vezes, não temos soluções.

Desta forma, Bohm (1996) adverte que é necessário olhar (ficarmos atentos) para essas incoerências para que possamos entender nossos comportamentos, nossas ações e nossos sentimentos. Propõe que isso pode ser observado através da atenção permanente das nossas ações, pois através delas descobrimos nossas intenções, que se apresentam em constante mudança no ato da percepção do significado. Acrescenta que é necessário prestarmos atenção ao pensamento como um processo e não somente ao conteúdo, como temos feito. Por isso, alerta Bohm (1996), é necessário tomarmos ciência dessa relação em que o modo como observamos o mundo é afetado pelos nossos pressupostos e crenças e vice-versa.

Bohm (1996) entende o pensamento como conteúdo e processo, pois ao mesmo tempo em que informa sobre algo, o pensamento transforma a nossa forma de percepção. Segundo ele, é crucial estarmos atentos e conscientes da atividade do pensamento como tal, ou seja, considerá-la como uma representação dessa realidade e não como um espelho da realidade, de forma fragmentária. Desta forma, se o pensamento é uma representação ou abstração do que é percebido da realidade, ele se apresenta sempre incompleto, pois depende do modo como vemos e experienciamos o mundo.

O diálogo, nessa perspectiva, é, pois, um instrumento valioso para a compreensão de situações e de suas possibilidades de mudanças, principalmente por nos permitir manter atentos e a tomada de ciência em relação às nossas ações e às dos outros.

Neste sentido, aproximamos e associamos essa perspectiva do diálogo apresentado por Bohm (1996) às idéias de Freire (1983), principalmente àquelas que apontam a mudança como essência do processo de conscientização humana através da passagem de uma consciência transitiva ingênua para uma consciência crítica. Para Freire (1983), esse processo possibilita ao homem aumentar o seu poder de “dialogação”. O diálogo é para ele o elemento fundamental que possibilita a concretização dessa consciência verdadeiramente crítica.

Direcionando nosso olhar, agora, para o processo educacional, recorreremos a Freire (1983) no que ele destaca o diálogo, a conscientização e a ação-reflexão como sendo os elementos que embasam e permitem a compreensão do processo educativo com um sentido político-pedagógico. Ao adquirir essa conscientização, através da educação, o homem envolve-se em uma práxis, a ação-reflexão. Dentre esses três elementos, o diálogo é assumido como instrumento de transformação do mundo, por envolver o encontro de subjetividades e ação.

Para Freire (1983), então, uma ação gera uma reflexão que leva a uma nova ação e, para ser transformadora, essa ação-reflexão-ação deve ser entre sujeitos, constituindo-se em uma ação social. Somente assim, construído socialmente, o conhecimento será transformador da realidade do sujeito, que passa a ser sujeito transformador de sua própria realidade.

É com esse entendimento que olhamos para a função do coordenador pedagógico, principalmente ao assumirmos que esse profissional pode ser o articulador ou mediador de estratégias de ação que permitam a

reflexão e, ao mesmo tempo, a reflexão sobre essa ação dentro do ambiente educacional.

Neste sentido, respaldamo-nos nas idéias de Alarcão (2001, 2003) quando se refere ao papel do profissional de apoio pedagógico, definindo que o mesmo deve ter a função de instigar as discussões educacionais na escola através de sua atuação sistemática e direta junto aos professores, aos alunos, aos familiares, e aos demais profissionais que atuam na escola.

Aliamos as idéias de Alarcão (2001, 2003) às idéias de autores como Fusari (2002), Garrido (2002), Christov (2002, 2003), Alonso (2002), ao destacarem o entendimento de que cabe ao coordenador pedagógico a responsabilidade da formação permanente do grupo de professores no cotidiano escolar. No conjunto, esses autores apontam que o profissional de apoio pedagógico pode ser do quadro permanente da própria escola ou vinculado a outra instituição que participe das discussões internas da escola.

Reforçamos que essa responsabilidade de formação dos profissionais que não são do quadro permanente da escola não minimiza a sua responsabilidade e reconhecimento como sistematizadores de conhecimentos e informações específicas importantes ao fazer pedagógico cotidiano da escola, constituindo-se em formadores e articuladores/mediadores do processo pedagógico.

Nesse contexto, a articulação entre os profissionais de apoio pedagógico, professores, diretores, alunos, demais profissionais da escola e a família, em ação coletiva, é primordial para a efetivação de uma formação profissional continuada, de forma contextualizada e significativa, considerando os conflitos e as necessidades concretas vivenciadas no cotidiano escolar,

apontados por Martinez e Suñé (1999) e Garcia (1997). É nesse contexto que concebemos a função de coordenadores pedagógicos como assumindo o seu papel de articulador da formação continuada e de instigador de reflexões que permitam mudanças significativas no fazer educacional.

Embora não faça menção às questões educacionais específicas das pessoas com necessidades educacionais especiais, entendemos que os estudos de Alarcão (2001, 2003, 2004) e de Schön (1995, 2000) referentes à escola como espaço de reflexão, juntamente com os estudos de Fusari (2002), Garrido (2002), Christov (2002, 2003) e Alonso (2002) coadunam-se com os pressupostos teóricos de uma educação inclusiva que se pauta na busca do atendimento educacional a todos os alunos, respeitando as suas diversidades.

Com relação à educação inclusiva e, particularmente, à educação de alunos surdos, apoiamo-nos em estudos que apontam a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais como uma responsabilidade social que deve ser assumida por todos que fazem parte do contexto escolar.

Em consonância com documentos referendados mundialmente sobre a educação para todos, como o de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que aponta os pressupostos de uma educação inclusiva, fundamentamo-nos nos estudos de Carvalho (2000, 2003, 2004), Mantoan (1997, 1998, 2001, 2003), Bueno (1993, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001), Ainscow (1997, 2001) sobre a formação dos professores de escolas inclusivas e a relação de apoio mútuo entre a educação especial e a educação regular. Em Bueno (1998) buscamos apoio para as discussões referentes à educação inclusiva dos alunos surdos, ao apontar uma reflexão educacional em uma

perspectiva político-social-econômica que vai além das reflexões voltadas para uma perspectiva estritamente lingüística.

Bueno (1998) aponta que as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos surdos, seja em ambiente escolar restrito a eles, seja em ambiente inclusivo, não estão ligadas à sua condição de surdez, mas, principalmente, às estratégias de ensino inadequadas que são propostas por seus professores. Destaca, também, a falta de um apoio pedagógico ou de sua ineficiência para suprir as necessidades específicas, tanto dos alunos surdos, como de seus professores.

Para suprir essa última dificuldade, Bueno (1998) propõe uma articulação entre os educadores com formação e experiência em educação especial e os professores da educação regular, uma vez que, estes últimos, muitas vezes, não receberam a informação e a formação necessária para assumirem, sozinhos, a educação dos alunos com necessidades especiais matriculados nas salas de aula regulares.

Diante do exposto, nossa opção metodológica se orienta para a realização de uma ação dialógica e coletiva numa perspectiva de formação em três escolas públicas de Natal/RN. Tal opção tem por base nossos pressupostos de uma escola inclusiva, autônoma e reflexiva que atue de forma qualitativa, respeitando a diversidade que a compõe. Uma escola que ensina, aprende e constrói o seu conhecimento coletivamente. Atende, igualmente, às nossas inquietações quanto ao modo de formação profissional continuada direcionada a esses educadores e aos resultados de sua ação pedagógica no sentido de garantir a aprendizagem dos alunos que estão sob a sua responsabilidade, incluindo os alunos surdos.

Trata-se, igualmente, de uma pesquisa na qual o diálogo e a cooperação, tal como propostos por Bohm (1996) e Freire (1983), são fundamentais para a possibilidade de gerar mudanças. (ARAGÃO GOMES, 1994, 1998, 2000; NAVARRO, 2000, 2003, 2004, 2005; OLIVEIRA, 2003, 2005, 2006; OLIVEIRA e ARAGÃO GOMES, 2003, 2004, 2005, 2006).

Com relação aos instrumentos da coleta dos dados, optamos pela observação, pelo diálogo informal e registro de campo, aproximando-nos da indicação de Morin (1998) que aponta esses instrumentos como importantes meios de investigação para captar a totalidade, as particularidades e os *flashes* do processo investigativo, o que é caracterizado, por ele, como um método multidimensional.

A respeito do diálogo como recurso metodológico para uma pesquisa de intervenção, procuramos nos aproximar das proposições e idéias apontadas por Freire (1983) e utilizadas por Pernambuco (1993) para a ação na escola e para o processo de pesquisa. O diálogo, tal como proposto por Bohm (1996), nos serve de matriz para o pensar e o agir no nosso processo de pesquisa.

Ao mesmo tempo, essa investigação se associa à perspectiva proposta por Desgagné (2003) que supõe a co-construção de um objeto de conhecimento entre um pesquisador e um grupo de educadores que, engajados entre si, exploram um aspecto da prática escolar e que o próprio objeto de pesquisa trata sobre sua compreensão em contexto do fenômeno explorado. (DESGAGNÉ, 2003).

Para tanto, assumimos a responsabilidade de atuar colaborativa e dialogicamente com os educadores das escolas, como pesquisadora e como um profissional de apoio pedagógico, com experiência e conhecimentos na

área de educação de surdos, associando as atividades de produção de conhecimento (pesquisa) com as de desenvolvimento profissional (formação), acumulando os papéis de pesquisador e mediador/articulador da formação.

A partir de nossa questão de estudo e da nossa proposição de ação investigativa, defendemos que o diálogo, como recurso metodológico de ação, permite a organização de estratégias de apoio pedagógico coletivo e efetivo em escolas inclusivas, ao mesmo tempo em que articula a formação continuada dos profissionais da educação.

Defendemos, também, que a forma dialógica e coletiva possibilita, de forma significativa e contextualizada, a fruição de um vínculo relacional construtivo entre os diversos sujeitos que atuam na escola em busca de respostas, embora incertas, para a melhor atuação educacional com todos os alunos, respeitando as suas particularidades e necessidades individuais.

Pretendemos, pois, contribuir com as reflexões sobre a formação continuada em serviço e a atuação profissional docente nas diversas modalidades e níveis de ensino.

De modo a organizar nossa pesquisa, optamos pela distribuição em cinco capítulos. No primeiro, tratamos do conceito, papéis e funções da coordenação pedagógica no contexto educacional inclusivo, enfatizando o processo de formação continuada dos educadores.

No segundo capítulo, apontamos o diálogo e a ação coletiva como importantes para o apoio pedagógico, trazendo algumas reflexões sobre como as perspectivas de uma educação inclusiva são propícias e necessárias à prática do diálogo permanente na instituição educacional.

Destacamos, no terceiro capítulo, as opções e escolhas que nortearam os procedimentos metodológicos utilizados ao longo da pesquisa, como os espaços, os educadores, as falas, os saberes e os fazeres em diálogo.

No quarto capítulo, analisamos os dados coletados, buscando atender nossos propósitos e tendo por base os pressupostos assumidos. Articulamos, também, neste capítulo, as experiências vivenciadas na Universidad Complutense de Madrid, bem como estabelecemos alguns parâmetros com o sistema educacional inclusivo observado em cinco escolas localizadas na Comunidade Autônoma de Madrid.

Por fim, no quinto capítulo, sistematizamos a nossa proposta de um apoio pedagógico em ambiente escolar inclusivo com alunos surdos, construído em uma perspectiva dialógica, coletiva e articuladora da formação profissional continuada.

Finalmente, apresentamos as referências bibliográficas e alguns apêndices que consideramos pertinentes.

Uma outra opção organizativa desse trabalho remete a uma metáfora na qual o processo educacional se assemelha a um processo de composição de um tecido. Assim como um tecido vai tomando forma a partir da habilidade manual do tecelão em entrelaçar os fios através da urdidura e da trama, também imaginamos o processo educacional como um tecido que foi aos poucos buscando tomar forma através das urdiduras e tramas existentes.

Com o tempo, esse tecido educacional foi adquirindo novas texturas e cores, como a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais ao ensino regular. No entanto, como os educadores, tecelões

habituaados ao processo de techedura, cujas tramas pareciam se coadunar às urdiduras já conhecidas, apresentam-se desnordeados e se desestruturam com a introdução dessas inovações no processo de tecelagem educacional, que exige deles um novo modo de tecer pensamentos e ações, pois o tecido em formação encontra-se em um estado de grande emaranhado em que os fios já não conseguem ser entrelaçados, pois as tramas já não se coadunam com as urdiduras montadas.

Urge, pois, investigar novas composições para as urdiduras, necessárias ao processo educacional que exige mudanças, assim como propor uma nova trama, para que possa impactar em um novo tecido educacional mais inclusivo.

Acreditamos que a composição desse novo tecido (processo educacional inclusivo) pode se dar a partir da colaboração do trabalho de uma coordenação tecelã, mediadora, articuladora e instigadora da coletividade e da colaboração entre os demais tecelões (professores, alunos, famílias, funcionários, gestores, especialistas) no ambiente escolar, na escolha de novas composições para a urdidura (formação) trabalhada a partir de uma nova trama (o diálogo), o qual possibilitará que as novas fibras, texturas e nuances de cores (as inovações) que vão se agregando ao processo de tecelagem, sejam efetivamente trabalhadas ao longo do processo de formação do novo tecido de modo que satisfaçam as expectativas de todos que dele participem e usufruam.

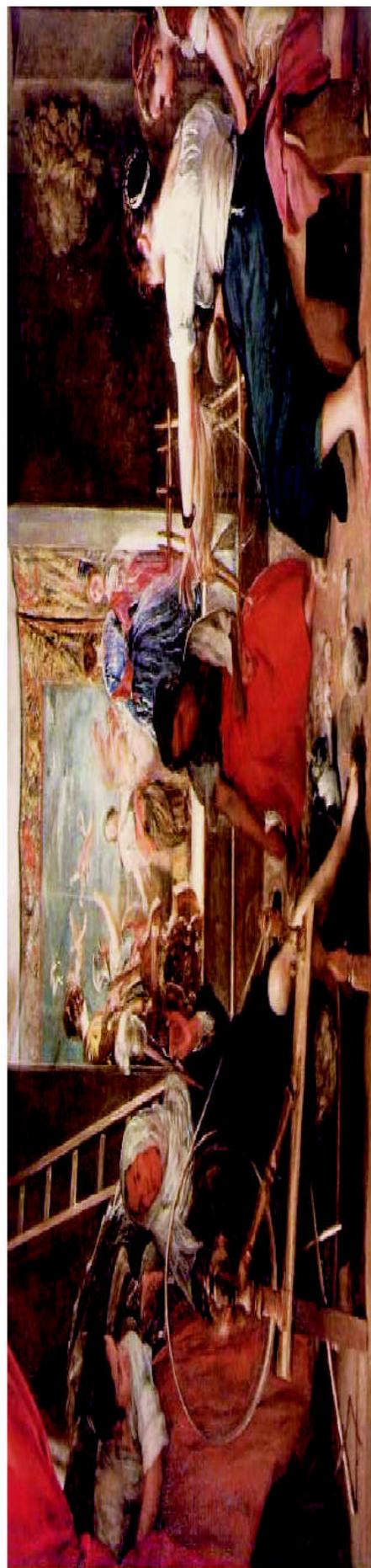
Como representação visual para essa metáfora, e, conseqüentemente, para o nosso trabalho, selecionamos uma das obras de Diego Velázquez, “Las hilanderas”, pintura espanhola do século XVII (óleo sobre tela) exposta no Museu do Prado, em Madrid-Espanha.



I Capítulo

Como podemos observar-nos a nós mesmos?
A única maneira de ver-nos a nós mesmos que
lhe posso sugerir é ver-se através dos olhos
dos demais.

Foerster



APOIO PEDAGÓGICO NO TECIDO EDUCACIONAL INCLUSIVO

1.1. O especialista educacional: da “super-visão” à coordenação

*A*s sociedades contemporâneas vivem um ritmo acelerado de transformações sociais, econômicas, políticas e culturais exigindo profundas mudanças em todas as áreas do conhecimento humano. No âmbito educacional, essas mudanças se traduzem na complexidade das funções atribuídas ao professor e aos demais profissionais da ação educacional na escola, exigindo-lhes uma abertura ao mundo moderno.

Nesse contexto de reformulações educacionais, insere-se o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais que tem provocado rupturas na atuação profissional dos professores, levando-os a busca de novas estratégias de ensino. Isso aponta para a necessidade de uma formação continuada dos profissionais da educação, em que conhecer e aceitar as diferenças, conviver e aprender a lidar, pedagogicamente, com elas, é um dos itens que as novas exigências educacionais propõem aos profissionais envolvidos no processo de educar.

Esse processo é muito semelhante ao que passa o artesão, quando lhe é exigido novas tramas, cores e texturas em seu trabalho de tecelagem. Com essas exigências ocorre uma desestruturação profissional, pois terá que lidar com o novo, que reformular o seu saber até então estruturado, que aprender a trançar os fios de fibras até então não manuseadas. Para isso, conta com seus conhecimentos e experiências acumulados e com a ajuda de outros artesãos já experienciados nas novas fibras, trocando saberes, através

do diálogo e do fazer partilhado, para que possam tecer o novo tecido e atender às exigências do mercado.

No processo educacional, os profissionais são direta ou indiretamente cobrados a terem ações em resposta às várias mudanças ocorridas na sociedade. Do professor, são cobradas novas competências, se esperando não apenas a transmissão de conteúdos disciplinares, mas a responsabilidade pelo exercício de uma nova cidadania que concilia a valorização da diversidade cultural e a aceitação das diferenças; dos especialistas educacionais e dos dirigentes escolares, cobra-se o apoio pedagógico que deve ser dado ao professor.

Diante de tais mudanças, atribuições e exigências, preocupamo-nos em saber como vem se dando o apoio pedagógico no processo educacional inclusivo, uma vez que cremos ser este um dos pressupostos que favorece a formação continuada dos educadores e, conseqüentemente a melhoria do ensino. Assim como no processo de tecelagem seria semelhante àquele artesão que incorpora, ao processo de tecedura, as novas fibras com novas texturas e, ao mesmo tempo, em que vai informando, vai tecendo, experimentando, trocando saberes e refletindo sobre a necessidade de se pensar novas tramas para o trabalho com as novas fibras e texturas, em um processo permanente de formação, adquirindo a competência necessária para manuseá-las.

Para refletir sobre essa questão, julgamos oportuno resgatar algumas considerações sobre o conceito, os papéis e as funções dos diversos especialistas que compõem a equipe técnico-pedagógica escolar – apoio pedagógico -, enfatizando as ações desses profissionais no apoio ao processo

de ensino e de aprendizagem, bem como na formação continuada dos professores que acompanham.

Nesse resgate, deparamo-nos com diversas terminologias usadas para designar esses profissionais de apoio pedagógico, variando de acordo com a instância educacional e com a região do país. Identificamos denominações como: supervisor, supervisor escolar, supervisor educacional, supervisor pedagógico, orientador educacional, orientador pedagógico, coordenador, coordenador pedagógico, coordenador de turno, coordenador de disciplina, inspetor de disciplina, suporte pedagógico, inspetor educacional, entre outros. Isso parece gerar uma certa imprecisão e indefinição quanto aos papéis e funções a serem desempenhadas no contexto escolar.

Diante desse quadro, assumimos as denominações de supervisor escolar, orientador escolar e coordenador pedagógico, por serem as denominações encontradas no quadro funcional das escolas ambientes desta pesquisa. A seguir traremos algumas reflexões sobre essas funções de apoio pedagógico nas escolas, com base em autores como Saviani (2002), Alonso (2002), Scapin (2003), Placco (1994), entre outros.

Segundo Saviani (2002), a ação educativa sempre foi acompanhada da função supervisora e entendida como a ação de velar sobre algo ou alguém para assegurar o seu bom funcionamento ou o seu bom comportamento. Essa função vai, ao longo dos anos, sendo explicitada enquanto idéia de supervisão e se transformando em profissão especializada, exigindo uma formação específica.

De acordo com Saviani (2002), a idéia de supervisão educacional começa a se esboçar e se manifesta através do *Ratio Studiorum* - plano

minucioso de estudos que serviriam de guia para as atividades didático-pedagógicas de todas as instituições educacionais jesuíticas, nos Séculos XVI e XVII. Esse documento definia “a figura do prefeito geral de estudos como assistente do reitor para auxiliá-lo na boa ordenação dos estudos” (p. 21) e esse profissional deveria ser obedecido por todos os professores e alunos.

Além desse sujeito com função específica, o *Ratio Studiorum* previa a atuação de “um prefeito de estudos inferiores” e “um prefeito de disciplina”, de acordo com a necessidade apresentada pelo trabalho escolar, ambos subordinados ao prefeito geral de estudos. Vemos, pois, que a idéia de supervisão educacional é explicitada através da figura do prefeito geral de estudos, assumindo a função de supervisão destacada das demais funções educativas.

Tais funções supervisivas eram reguladas por trinta regras, das quais Saviani (2002, p. 21) enumera algumas:

Regra nº 1: “organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas, de tal arte que os que as freqüentam, façam o maior progresso na virtude, nas boas letras e na ciência, para a maior glória de Deus”;

Regra nº 5: “lembrar aos professores que devem explicar toda a matéria de modo a esgotar, a cada ano, toda a programação que lhe foi atribuída”;

Regra nº 17: “de quando em quando, ao menos uma vez por mês, assista às aulas dos professores; leia também por vezes os apontamentos dos alunos. Se observar ou ouvir de outrem alguma cousa que mereça advertência, uma vez averiguada, chame a atenção do professor com delicadeza e afabilidade, e, se for mister, leve tudo ao conhecimento do P. Reitor”.

Prosseguindo, Saviani (2002) ressalta que, com a instituição das Reformas Pombalinas, em 1759, o caráter orgânico da função supervisiva fica diluída, embora fosse previsto o cargo de diretor geral dos estudos e a

designação de comissários para fazer em cada local o levantamento do estado das escolas. Esses comissários assumiam, também, a função de diretor geral dos estudos. Assim, conclui Saviani (2002), que a idéia de supervisão englobava os aspectos político-administrativos, pois estavam presentes aspectos de direção, fiscalização, coordenação e orientação do ensino.

No Brasil Imperial, com a instituição das escolas de primeiras letras “em todas as cidades, vilas e lugares populosos do Império”, por meio da lei de 15 de outubro de 1827, que instituiu o “método do Ensino Mútuo”, o professor passa a acumular as funções de docência e de supervisão, quando instrui monitores (alunos mais avançados) e supervisiona as suas atividades de ensino, bem como a aprendizagem do conjunto dos alunos. No entanto, aponta Saviani (2002), que é nesse período que se postula a idéia de que a função de supervisão seja exercida por agentes específicos.

Assim, a partir de 1834, se defende a criação de um “Inspetor de Estudos” que, com as reformas Couto Ferraz, em 1854, estabelece sua missão que é a de “supervisionar todas as escolas, colégios, casas de educação, estabelecimentos de instrução primária e secundária, públicos e particulares.” (ALMEIDA, 1989, apud SAVIANI, 2002, p. 23).

A defesa de uma inspeção educacional específica continuou até o final do período monárquico quando, em 1886, os projetos em debate convergem para um ponto comum: a necessidade de articulação de todos os serviços de educação numa coordenação nacional, o que colocava em pauta a questão da organização de um sistema nacional de educação.

Segundo Saviani (2002), essa organização dos serviços educacionais, na forma de um sistema nacional, impulsionava a idéia de

supervisão, uma vez que a organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo implicava a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas, bem como de inspeção, controle e coordenação das atividades educativas; ao mesmo tempo, a organização das escolas em grupos escolares e, conseqüentemente, a ampliação do corpo de professores para atender a um grande número de alunos, fazia emergir a questão da coordenação das atividades educativas no âmbito das unidades escolares, ou seja, de um serviço de supervisão pedagógica.

Em seus estudos, ao resgatar a função educacional supervisiva no processo histórico brasileiro, Saviani (2002) aponta a década de 20 como relevante, pois foi nessa época em que surgiram os 'técnicos em educação', como uma nova categoria profissional e coincide com a criação da Associação Brasileira de Educação em 1924, da qual receberam grande estímulo. É nessa época, também, que se cria o Conselho Nacional de Ensino (1925), passo importante para a criação, cinco anos mais tarde, do Ministério da Educação e Saúde Pública. É um período em que ocorre a separação entre o que é de ordem administrativa e o que é de ordem técnica, necessitando da figura do supervisor que assume o papel de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, distinta do diretor que assume as questões administrativas.

A esse supervisor que atua nas unidades escolares e que assume as funções antes atribuídas ao inspetor, o Estado de São Paulo denomina-o de coordenador pedagógico, conforme assinala Nereide Saviani (1981, apud SAVIANI, 2002).

A partir da década de 30, com o desenvolvimento acelerado do processo de industrialização e urbanização no Brasil, a organização dos serviços educacionais se intensifica, tendo em vista a racionalização do trabalho educativo. Nesse contexto, em que a técnica era o centro das atenções, ganham relevância os técnicos, também chamados de especialistas em educação.

A formação inicial desses profissionais ocorria nos cursos de Pedagogia, sendo, inicialmente, menos precisa quanto à especialização e, posteriormente, a partir do final da década de 60, com a reformulação dos cursos de Pedagogia, transformados em habilitações que deveriam garantir uma formação diversificada numa função específica da ação educativa que Saviani denomina de “pedagogia tecnicista”. Segundo ele,

[...] o anseio da pedagogia tecnicista era garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo. E isso seria obtido por meio da racionalização que envolvia o planejamento do processo sob o controle de técnicos supostamente habilitados, passando os professores a plano secundário, isto é, subordinando-os à organização “racional” dos meios. (SAVIANI, apud SAVIANI, 2002, p. 30).

A atuação do especialista educacional, com o objetivo de controle do processo pedagógico, parece ter gerado uma subordinação dos professores que passaram a obedecer às regras estabelecidas pelo sistema escolar, através das orientações pedagógicas do especialista em educação.

A esse respeito, Saviani (2002) se coloca contra a idéia de uma neutralidade pretensa para justificar o caráter eminentemente técnico da educação e da atuação dos especialistas. Adverte que “a função do supervisor é uma função precipuamente política e não principalmente técnica”, e que ele

“necessita assumir o seu papel político de modo explícito” (SAVIANI, apud SAVIANI, 2002, p. 32).

Acrescenta o mesmo autor que, diante do quadro social que vivenciamos no atual milênio, é necessário tomar consciência de que as relações sociais vigentes necessitam ser transformadas, principalmente no âmbito educacional, e que essa tomada de consciência é uma condição prévia, necessária e indispensável.

É curioso observar como as funções estabelecidas pelo *Ratio Studiorum* nos Séculos XVI e XVII e na continuidade com cunho essencialmente tecnicista ainda se encontram, de certa forma, preservadas no discurso e ação dos profissionais educacionais de apoio.

Ao longo de nossa experiência nas escolas da rede pública como assessora de educação especial e nas investigações efetuadas até o momento, essa postura de observador e juiz crítico do que está sendo realizado ou não pelo professor é uma atitude freqüente na maioria dos profissionais de apoio com quem trabalhamos ou observamos. Felizmente pudemos constatar, também, que essa tomada de consciência da transformação das relações sociais no ambiente educacional, como aponta o autor acima citado, pode ser observada em uns poucos profissionais de apoio investigados.

Essa postura de tomada de consciência da necessidade da transformação relacional entre os sujeitos envolvidos no processo educacional tem levado a uma mudança da ação supervisiva. Sobre esse aspecto, observa Saviani (2002), que, na atualidade, a supervisão escolar vem ganhando, aos

poucos, um novo rumo, caminhando de uma ação controladora das atividades dos educadores para uma ação coletiva junto aos mesmos.

Nesse sentido, o significado do trabalho de supervisão passa a ser o de oferecer orientação e assistência aos professores nas dificuldades que enfrentam no seu cotidiano escolar, mantendo, com eles, um relacionamento próximo num ambiente de colaboração e respeito mútuo. (ALONSO, 2002, p. 171).

Essa evolução da função do supervisor escolar, constatada ao longo da história, também pode ser observada na função de outro profissional de apoio, presente nas escolas da rede pública, o orientador educacional. Da mesma forma que a função do supervisor voltava-se para o controle das ações dos professores, a função do orientador educacional assumia um enfoque mais psicológico, ressaltando o ajustamento do aluno à escola, à família e à sociedade. Segundo Scapin (2003), funcionava como um serviço inserido na instituição escolar para o encaminhamento dos “alunos problemas”, por apresentarem dificuldades de aprendizagem ou de comportamentos considerados indevidos.

Na perspectiva atual, a orientação educacional deixa de lado os problemas individuais de ajustamento escolar, familiar e social dos alunos e se afirma em uma dimensão mais pedagógica, voltada para as práticas escolares numa perspectiva de intervenção junto aos alunos, pais e professores, criando alternativas de apoio que possibilitem a transformação e o avanço desses sujeitos, da escola e da própria sociedade. Enfatizando essa posição, Placco (1994, p.30) afirma que:

O Orientador Educacional, um dos educadores da escola, deverá participar de uma ação educacional coletiva,

assessorando o corpo docente no desencadeamento de um processo em que a sincronicidade é desvelada, torna-se consciente, autônoma e direcionada para um compromisso com uma ação pedagógica competente e significativa para os objetivos propostos no projeto pedagógico da escola.

No que tange à função do profissional denominado coordenador pedagógico, os autores pesquisados, unanimemente afirmam que a sua função é a de dinamizar a formação continuada dos professores. Assim, para Christov (2002, p. 9), “a atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores”. Da mesma forma para Garrido (2002, p. 9), “o trabalho do professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço”. Fusari (2002, p. 17) aponta como ricas as experiências de formação profissional continuada, desenvolvidas no Brasil, em particular no Estado de São Paulo, nas quais “o desenvolvimento profissional dos educadores se dá no cotidiano da escola, sob a coordenação de diretores, coordenadores pedagógicos, de áreas, de cursos, ou mesmo de professores”. Referenciando Garcia & Yáñez (1997), Alonso (2002, p. 177) menciona a responsabilidade da ação supervisora assumir a formação continuada dos professores e, “em certos momentos, de toda a equipe escolar”. Da mesma forma, Alarcão (2004, p. 30) defende a extensão do alcance da supervisão à formação continuada dos professores.

Na verdade, a formação e atuação desses profissionais têm sido alvo de acaloradas discussões em várias instâncias, mas destacamos aqui a ANFOPE (Associação Nacional para Formação de Professores) e a ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação). As discussões se dividem na defesa de uma formação generalista ou de uma

formação de especialistas nos cursos de Pedagogia. Em tais discussões não nos cabe, aqui, tomar partido, uma vez que o nosso objetivo em apontar as funções dos profissionais de apoio presentes nas escolas da rede pública (Supervisor Escolar, Orientador Educacional e Coordenador Pedagógico) é esclarecer de que profissional de apoio pedagógico estamos tratando em nosso trabalho e a sua atuação no processo educacional inclusivo.

Através do breve resgate histórico a respeito da função do profissional de apoio na educação brasileira, aqui apresentado, pudemos constatar que, na atualidade, a função desses profissionais (Supervisor Escolar, Orientador Educacional e Coordenador Pedagógico), convergem para um mesmo caminho: o de oferecerem um assessoramento mais direto ao professor, tomando parte na sua formação profissional continuada e que a presença desses profissionais na escola não se estabelece como uma relação de hierarquia, mas, ao contrário, como uma relação colaborativa que venha a desencadear uma ação educacional coletiva e comprometida com um fazer pedagógico competente e significativo para todos os envolvidos nesse processo.

É com base nesse estudo da função do profissional de apoio pedagógico nos dias atuais e no nosso pressuposto de que a sua ação articuladora e instigadora favorece a formação continuada dos educadores e a reflexão da ação pedagógica no ambiente escolar que assumimos, nesse trabalho, a denominação de Coordenador Pedagógico aos professores de apoio da escola e de Especialistas, aos professores do quadro funcional das Secretarias de Educação.

Essa distinção é apenas didática, para nós, pois entendemos que ambos assumem a função de assessorar pedagogicamente os educadores nas escolas, ao longo do processo educacional inclusivo. No entanto, didaticamente, e para efeito de identificação e análise das falas, estaremos denominando de CP os profissionais de apoio pedagógico da escola e de especialistas os profissionais da equipe central das Secretarias de Educação.

1.2. Coordenação Pedagógica: tramas de apoio em formação

A organização do espaço escolar para o desenvolvimento das atividades, da re-elaboração das opções e ações pedagógicas no processo educacional, faz emergir uma proposta de coordenação pedagógica escolar formada por um ou mais profissionais que, agindo de forma coletiva com os professores e demais segmentos da escola, buscam as possíveis soluções para o enfrentamento do que, no momento, constitui-se como uma dificuldade a ser sanada.

A esse respeito, é oportuno referenciar os estudos de Alarcão (2004) acerca das concepções e práticas de supervisão relacionadas ao processo formativo do educador, destacando, entre elas, a abordagem dialógica, dialogante ou contextualizada, concebida por Waite (1995), na qual o professor é considerado um agente social, com o direito e o dever de fazer ouvir a sua voz e que professores e supervisores são considerados mais no coletivo do que na individualidade. Essa abordagem, portanto, implica em uma não hierarquização do sujeito com função supervisiva mas, ao contrário, na conscientização do coletivo identitário de todos que compõem o grupo, sejam professores ou supervisores. Ao mesmo tempo, por se tratar de uma formação

em exercício profissional, o espaço escolar passa a ser, naturalmente, o local de formação.

Segundo Alarcão (2004), nessa abordagem

O acesso à formação é atingido pela verbalização do pensamento reflexivo e pelo diálogo construtivo entre pares e entre os professores e os supervisores. Tal abordagem implica a análise do discurso dos professores em situação de ensino, reveladora de suas filosofias de ensino e do modo como a sua atuação é, ou não, congruente com a filosofia. (ALARCÃO, 2004, p. 28).

Nesse sentido, entendemos que a ação do coordenador pedagógico tem como objetivo oferecer apoio ao professor, organizando e subsidiando as suas reflexões e opções acerca de sua prática pedagógica e das dificuldades encontradas no dia-a-dia de seu trabalho. Ao possibilitar a articulação dessas estratégias, o coordenador pedagógico pode favorecer a reflexão dos professores sobre suas ações e um olhar mais profundo que possibilite o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam. Esse movimento de reflexão sobre a ação proporciona ao professor condições de desenvolvimento profissional, tornando-os autores de suas próprias práticas. Consideramos serem essas ações, em permanente movimento dialético e dialógico, que ocorrem no ambiente real de trabalho - a escola, um processo genuíno de formação continuada e em serviço.

Entretanto, temos consciência de que, diante do quadro social e educacional em que nos encontramos atualmente, a atuação do coordenador pedagógico é um trabalho complexo e muito difícil, por diversos motivos.

Primeiro porque, se conduzida de forma dialética e dialógica, a sua ação provoca, nos participantes do grupo que compõe a escola, a

compreensão da realidade em seu entorno e os desafios ali gerados, podendo emergir muitos conflitos inter e intra-pessoais.

Segundo porque, sendo um processo dinâmico, não há fórmulas prontas a serem reproduzidas. A cada realidade, a cada fato novo gerador de conflitos, é necessário buscar alternativas adequadas para solucioná-los.

Terceiro porque a proposição de mudança de práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica de implementação de novos métodos de ensino, de inovadoras formas de avaliação ou substituição de programas. Ao contrário, mudar prática significa rever crenças muito arraigadas, posto que além de nos ser muito familiares e parecer serem tão verdadeiras e evidentes, tornam-se, aparentemente, impossíveis de serem modificadas. A proposição de mudanças implica, pois, a necessidade de se reconhecer limites e deficiências na própria atuação profissional. Significa, segundo Garrido (2002, p.10),

[...] alterar valores e hábitos que caracterizam de tal modo nossas ações e atitudes que constituem parte importante de nossa identidade pessoal e profissional. [...] implica o enfrentamento inevitável e delicado de conflitos entre os participantes [...] originados de visões de mundo, valores, expectativas e interesses diferentes [...] implica nas formas de relacionamentos entre os participantes e isso pode gerar desestabilidade na estrutura de poder, riscos de novos conflitos, desgastes e frustrações para a comunidade escolar...

Ademais, as atitudes de resistência às mudanças, observadas na maioria dos professores e nas instituições escolares, originam-se, em grande parte, do receio à exposição ao que é novo e às incertezas que o acompanham.

Cabe assinalar que um trabalho de apoio pedagógico, direcionado em uma perspectiva de coletividade, exige do coordenador pedagógico ou do profissional que assumir esse papel, uma formação educacional global e uma

abertura à escuta e ao diálogo para que as ações de reflexão sobre a ação, as tomadas de decisão e o suprimento das necessidades surgidas no grupo sejam encaminhadas de forma que haja a participação consciente de todos os sujeitos ali envolvidos. Essas ações, considerando um processo vivenciado coletivamente é o que, no nosso entender, constituem-se na formação profissional continuada; pois é sobre a reflexão na e sobre a ação do próprio trabalho pedagógico relacionado às demais atividades escolares vividas pelos profissionais que ali se encontram e a partir das problematizações levantadas que as decisões serão tomadas.

Nesse processo, a atuação desse educador escolar, não mais “o especialista”, detentor de habilidades especiais de educação, que supervisiona, que controla o fazer do professor, mas aquele que busca apoiar e dinamizar as ações pedagógicas pensadas coletivamente, assume um papel de relevância no processo educacional atual, pois como coordenador das atividades pedagógicas, tem a função de desencadear, articular e dinamizar o processo educacional escolar sem, contudo, ser o único responsável pelo caminhar de tal processo, uma vez que todas as responsabilidades são divididas e assumidas integralmente por todos os participantes.

Desta forma, defendemos um apoio pedagógico na escola que, a partir da re-estruturação de suas formações acadêmicas específicas (orientador, supervisor, inspetor), possa dar um novo significado à atuação, face às novas exigências sociais e educacionais. Esse profissional assume um papel de agente desencadeador, estimulador e articulador do trabalho pedagógico escolar, proporcionando a continuidade da formação docente, de forma reflexiva, em permanente avaliação e planejamento coletivo,

desencadeando um processo dialógico instigante, favorecedor de motivações múltiplas entre os diversos profissionais que partilham a ação educacional.

1.3. A escola, como ambiente propício às teceduras em formação

O processo de tecelagem, assim como qualquer fazer manual, exige uma ferramenta e/ou um ambiente propício para que o tecido seja efetuado com competência e satisfação pelo artesão. Nesse caso, o tear é a ferramenta necessária e apropriada ao trabalho artesão.

Reflitamos, pois, acompanhando a nossa metáfora entre o processo de tecelagem e o processo educacional inclusivo. Entendemos, juntamente com os autores que nos fundamentam, que a escola, por ser o lugar em que ocorre a ação educativa de modo real, é o ambiente mais propício para se tecer a formação continuada dos educadores, sem desconsiderar os demais espaços externos a ela.

Nas últimas duas décadas, o sistema educacional brasileiro vem se organizando no sentido de atender às recomendações das duas grandes Conferências Mundiais sobre Educação: (1) Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia (1990), em que se assume o compromisso mundial da garantia a todos do acesso aos conhecimentos básicos necessários a uma vida digna; (2) Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca, Espanha (1994), em que se reafirma o compromisso de acesso educacional a todos e destaca a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, entre elas, as que apresentam deficiências.

Observa-se que a garantia de acesso escolar às pessoas que buscam a escola, independente de sexo, raça, idade, condição sócio-cultural, referendados nos documentos acima citados, tem se mostrado de forma mais efetiva, nos últimos anos na realidade educacional brasileira. No entanto, apesar do acesso escolar mais democrático, observam-se poucas reformulações na organização da escola para atender a essa diversidade de alunos que a ela ocorre, principalmente no tocante à formação continuada dos educadores.

Com a diversidade dos alunos, incluindo os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, os educadores são chamados a rever suas práticas educativas para ensinar um coletivo de sujeitos cujas características se apresentam mais heterogêneas que antes. É particularmente sobre este item que nos debruçamos profissionalmente a estudar esse processo.

Assim, discutir a formação profissional do professor para ensinar na diversidade, respeitando e atendendo às necessidades individuais de todos os alunos, implica em resgatarmos alguns pressupostos legais e teóricos do movimento pela inclusão social e educacional dos alunos com necessidades especiais.

A Constituição Federal de 1988 garante, em seu Art. 208, III, de forma abrangente, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988: 138).

Já a Lei 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Capítulo V, destinado à Educação Especial, menciona no Art. 59, Inciso III, que

os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...] (BRASIL, 1996, p. 19).

O Decreto 3.298/1999 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, no Capítulo VIII, que trata da Política de Capacitação de Profissionais Especializados, no Art. 49, menciona que são os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal, direta e indireta, os responsáveis pela formação de recursos humanos para o atendimento educacional dos alunos com necessidades especiais e que devem garantir:

Formação e qualificação de professores de nível médio e superior para a educação especial, de técnicos de nível médio e superior especializados na habilitação e reabilitação, e de instrutores e professores para a formação profissional. (BRASIL, 1999, p. 14).

A Resolução CNE/CEB Nº 17/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no que concerne à formação do professor que leciona alunos com necessidades educacionais especiais, Art. 18, afirma que estes devem ser capacitados e especializados com base

[...] nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. (BRASIL, 2001, p. 77).

O mesmo Art. 18 distingue duas classes de professores: “os capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais” (p.77), caracterizando-os como aqueles

que receberam, em sua formação, conhecimentos acerca da educação especial, capazes de atuar na educação inclusiva. A segunda classe é a dos professores especializados em educação especial que receberam formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em nível de pós-graduação em áreas específicas da educação especial. Recomenda que esses professores trabalhem em equipe, “assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.” (BRASIL, 2001, p. 78).

O documento acima menciona, também, que as instâncias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios devem oferecer formação continuada aos professores em exercício do magistério, inclusive em nível de especialização.

Em uma breve análise desses documentos acima citados e tomando como parâmetro os cursos destinados aos professores em formação ou em exercício da profissão docente oferecidos pelos governos federal, estadual, municipal e instâncias de formação superior, podemos constatar que essa formação geral e específica, em educação especial, como definem os referidos documentos oficiais, tem sido oferecida aos professores que têm, em suas salas de aula, alunos matriculados e com deficiência real, conforme dados das Secretarias de Educação do Estado do RN, ressaltada na investigação de Oliveira (2003). No entanto, essa mesma investigação aponta, assim como outras pesquisas nessa área, que o processo efetivo da inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais encontra-se muito distante do esperado no que diz respeito à aprendizagem desses alunos, além de

apresentarem registros de conflitos profissionais entre os educadores, gerados pela proposta de uma educação inclusiva.

Quanto aos pressupostos teóricos da educação inclusiva, autores como Ainscow (1997, 2001), Santos (1997), Stainback & Stainback (1999, 2001), Carvalho (2000), Mantoan (2001), Arnaiz Sánchez (2003) apontam que a educação inclusiva sustenta-se em uma filosofia baseada na igualdade, na solidariedade e nos princípios democráticos, defendendo que todos os membros que compõem a escola sejam aceitos de forma natural e, ao mesmo tempo, indicam que sejam respeitadas e atendidas as necessidades educacionais específicas.

Com relação à formação dos professores, os autores, acima citados, mencionam o preparo profissional daqueles que atuam na escola com perspectiva inclusiva como um dos fatores essenciais, chamando a atenção para a formação profissional em serviço ou a formação continuada. A esse respeito, Mantoan (2001, p. 6) afirma que “é preciso continuar investindo maciçamente na direção da formação de profissionais qualificados” e ficar atento ao modo como os professores aprendem para se profissionalizar, como aperfeiçoam seus conhecimentos pedagógicos e como reagem às novidades educacionais.

Ao refletirmos sobre a educação das pessoas surdas, a partir da investigação das estratégias de pensamento de seus professores (Oliveira, 2003), apontamos que as crenças dos professores sobre os alunos surdos são tão fortes como condutoras de sua ação pedagógica, quanto a necessidade de formação específica e continuada.

Nesse estudo, observamos, de forma recorrente entre os educadores investigados – professores e coordenadores pedagógicos escolares -, a queixa sobre a necessidade de um apoio pedagógico ao professor no processo de ensino, na sala de aula inclusiva.

Ao tomarmos como parâmetro principal essa queixa recorrente, bem como os pressupostos legais e teóricos acerca da educação inclusiva e a formação dos professores para uma atuação pedagógica com qualidade, procedemos a nossa atual investigação, indicando que a atuação do coordenador pedagógico deve ser a de um articulador das atividades pedagógicas que se movem na escola, direcionando-as para o desenvolvimento profissional dos professores que ali atuam.

Neste sentido, defendemos que o ambiente escolar é o espaço privilegiado para a formação continuada do profissional em educação, uma vez que é um ambiente real de vivências pedagógicas e pessoais que envolve, permanentemente, conflitos e tomadas de decisões direcionadas para o fim educacional. Acreditamos que é nesse movimento dialético de buscar as mudanças para a efetivação da educação inclusiva nas escolas regulares, com educação de qualidade a todos, que a formação continuada pode, de fato, acontecer.

Enfatizamos, mais uma vez, o que dissemos anteriormente acerca de um considerável número de cursos destinados à formação continuada dos educadores, envolvendo informações e práticas educativas com adequações ao ensino inclusivo dos alunos com deficiências reais, em que se observa com freqüência que, concretamente, pouco dessa formação tem se revertido na

mudança do processo de ensino, com o objetivo de melhorar a qualidade educacional oferecida a todos os alunos.

Em nossa pesquisa anterior (OLIVEIRA, 2003), constatamos que a formação continuada específica que os profissionais investigados participaram, ao longo de sua profissão, pouco ou nenhuma mudança se efetivou em seu processo de ensino às pessoas surdas em ambiente escolar inclusivo e que são as suas crenças a respeito desses alunos, muito mais que a formação recebida, que conduzem a sua prática pedagógica.

Ao analisar os resultados das estratégias de formação docente oferecidas ao longo da história da educação, Placco e Silva (2000) apontam que muito pouco os aspectos trabalhados nessas formações foram traduzidos em ações diferenciadas e transformadoras em sala de aula, uma vez que as ações formadoras são definidas sem que se leve em consideração a maneira como os professores aprendem e que condições os seus ambientes de trabalho oferecem para integrar o aprendido às suas práticas cotidianas.

Programas são definidos, cursos são desencadeados, conferências são proferidas, mas não se questiona para quem são dirigidos, quais as necessidades dos que deles participam, em que medida influenciam os professores a quem são destinados e como são traduzidos posteriormente em ações concretas nas escolas, em que medida o sistema usufrui e se desenvolve em razão das atividades formativas desencadeadas e, posteriormente, utilizadas. (PLACCO; SILVA, 2000, p. 29).

As mesmas autoras alertam que a formação docente não pode ser pensada em uma única direção, mas em um projeto que possibilite a formação de profissionais capazes de articular competência técnico-científica, cidadania e ética.

Discurso semelhante nos apresenta Enguita (2002, p. 122-123) sobre a profissionalização docente:

A profissionalização do docente não deve vir da definição de um campo formal de competências exclusivas, mas da conquista de um conjunto real de capacidades, conhecimentos, técnicas e formas de saber fazer que lhe permitam dominar intelectualmente sua atividade.

De comum acordo com o que apontam os autores acima citados, corroboramos também com as recomendações de Mantoan (2001) quanto à importância de se investir maciçamente na formação continuada dos professores, uma vez que as melhorias que se buscam para a qualidade do ensino se darão, principalmente, a partir da melhor qualificação dos professores e acrescentamos que esse investimento deverá ser pensado e planejado no próprio contexto escolar, com a participação efetiva dos professores, apontando as necessidades surgidas nas situações de trabalho real. É a vivência pedagógica, no dia-a-dia escolar, que apontará o que, como e para que deve ser mudado e com que recursos efetuar as mudanças. Assim, num movimento que necessariamente envolverá a participação de todos os atores educacionais, o processo de formação continuada ganhará sentido.

Da mesma forma, corroboramos com Escudero e Gonzáles (1994), citados por Garcia e Yáñez (1997, p. 29), quando afirmam que:

[...] a formação do professorado deve estar ligada à escola. Por diferentes meios é apontada a necessidade de que a formação esteja vinculada à realidade cotidiana dos professores. A escola como unidade básica de mudança responde não a uma moda, mas à verificação de que os professores são profissionais imersos em uma organização que deve desenvolver seus próprios processos de aprendizagem.⁶

⁶ Tradução da autora

No mesmo caminho, Mantoan (2001, p. 7) defende que o foco dos estudos na escola deve estar centrado na resolução dos problemas de aprendizagem e nas formas de ministrar o ensino, “uma vez que o processo de construção do conhecimento é interativo e os seus dois lados devem ser analisados, quando se quer esclarecê-lo”. Ressalta, ainda, que na formação continuada do professor é de fundamental importância “o exercício constante de reflexão e o compartilhamento de idéias, sentimentos, ações entre os professores, diretores, coordenadores da escola”.

Percebemos, nesse pensamento, uma aproximação das idéias de Freire (2003) que aponta a reflexão crítica sobre a prática, como o momento fundamental do processo de formação permanente dos professores. Ao se referir a esse tema, Freire (2003) afirma que:

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 dela “aproximá-lo” ao máximo. (FREIRE, 2003, p. 39).

Fusari (2002) já nos chama a atenção para as muitas críticas feitas à formação continuada dos educadores que por muitos anos era realizada fora do ambiente de trabalho do professor e recomenda para se tomar cuidado de se não fazer o caminho inverso, de que a formação dos educadores possa se dar somente na escola.

[...] precisamos agora tomar o cuidado de não correr o risco contrário, pois, dependendo dos objetivos, o ideal é que a formação contínua ocorra num processo articulado fora e dentro da escola. Por um lado, a prática da formação contínua no cotidiano da escola apresenta muitos pontos positivos, mas por outro, a saída dos educadores para outros locais formadores também pode ser bastante enriquecedora. [...] Tomar distância do próprio trabalho, olhá-lo de longe, percebê-lo sob a ótica de outras leituras pode ter efeito muito

satisfatório na avaliação que o educador faz do seu trabalho e do trabalho dos colegas. (FUSARI, 2002, p. 19).

Concordamos com o que afirma o autor acima e, ainda, quando aponta que qualquer projeto de formação continuada que se realize na escola precisa assegurar algumas condições básicas para que ele se efetive:

Primeiro, “é preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos – devem expor suas experiências, idéias e expectativas.” (FUSARI, 2002, p. 22);

Segundo, chama a atenção para a atuação da equipe de pedagogos das escolas, frisando a liderança do diretor e dos coordenadores pedagógicos, no sentido de que a formação continuada seja encarada “como valor e condição básicos para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação”. (FUSARI, 2002, p. 22);

Terceiro, a garantia de que no calendário escolar estejam previstas horas para que os professores possam se reunir para analisar, problematizar, refletir na e sobre as suas ações pedagógicas, dando, desta forma, uma concretude à formação continuada e em serviço;

Por último, e chamando a atenção para antigas reivindicações dos trabalhadores em educação, de melhores condições de formação e de trabalho, aponta as atitudes dos professores diante de seu desenvolvimento profissional, alertando que não só o Estado é responsável pela sua formação, mas, acima de tudo, “cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional; cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminho percorrer.” (FUSARI, 2002, p. 23).

Do exposto acima, podemos inferir que um projeto de formação continuada dentro e/ou fora do ambiente escolar, que pretenda a efetivação de

mudanças pedagógicas, com resultados satisfatórios na aprendizagem dos alunos, sejam eles surdos ou ouvintes, implica no estabelecimento de um tempo no calendário escolar destinado à escuta e às trocas pedagógicas entre os educadores, de forma respeitosa e valorosa de suas experiências, num processo cuja participação deve ser coletiva e articulada pelo grupo de coordenadores pedagógicos da escola, buscando, ao mesmo tempo em que apóia as estratégias de ensino decididas pelos professores, dinamizar para que esse processo ganhe a motivação necessária para a sua continuidade.

Na mesma linha de pensamento, adverte Carvalho (2004) que os cursos oferecidos aos professores fora do ambiente escolar, como forma de atualização teórica, são muito importantes, porém a experiência tem apontado que eles se tornam insuficientes quando não se articulam à reflexão da prática pedagógica cotidiana, no ambiente escolar. Segundo a autora

Precisamos fazer da nossa prática o celeiro de novas teorias ou de reforçamento das existentes. Precisamos confirmar que alguns princípios para o sucesso na aprendizagem são universais. Dentre eles, destaco [...] o desejo e a escuta. (CARVALHO, 2004, p. 160).

Com referência ao acompanhamento do processo de ensino das pessoas surdas, no ambiente inclusivo, bem como à formação continuada de seus professores, as redes públicas de ensino de Natal e do Rio Grande do Norte, à semelhança das diversas redes de ensino públicas do país, contam com um grupo de educadores, considerados especialistas em educação especial, para prestarem assessoramento às escolas que têm alunos com necessidades educacionais especiais matriculados. No entanto, observa-se que não há clareza para o grupo de educadores das escolas, nem para o grupo

de especialistas, quanto ao seu papel e atuação no processo de formação continuada dos professores, no ambiente escolar.

Considerando as condições apontadas por Fusari (2002), a nossa experiência como assessora pedagógica às escolas com alunos surdos e nossa pesquisa (OLIVEIRA, 2003), apontamos que é relevante a presença de um profissional que tenha conhecimentos mais específicos da educação especial no ambiente escolar para que quando o grupo de educadores sentir a necessidade de informações mais específicas, referentes às informações sobre a surdez, por exemplo, sobre as adequações pedagógicas, tecnológicas e de comunicação, bem como de outras que sejam necessárias, tenha a quem recorrer. Ao tempo desse assessoramento pedagógico, acreditamos que seria, também, o mesmo tempo da formação continuada dos educadores que lidam direta ou indiretamente com os alunos com necessidades educacionais especiais para que supram as necessidades de conhecimentos específicos. Em nosso entender, a presença desse profissional no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que reforça o apoio pedagógico, participa igualmente da e na formação continuada do grupo.

Creemos, também, que um processo de formação continuada exige a prática do diálogo que propõe, acima de tudo, a escuta, o respeito ao dizer do outro e a reflexão permanente de sua prática. O saber escutar ou aprender a escutar, para saber falar ou como falar é uma prática exigida à ação de ensinar com coerência. A esse respeito Freire (2003), com bastante propriedade, afirma:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem

escuta paciente e criticamente o outro, fala *com* ele, mesmo que em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. (FREIRE, 2003, p. 113).

Neste sentido, a prática do diálogo seria a tônica principal dentro do processo de formação continuada dos professores na escola, e, nesse processo, cabe ressaltar o papel do coordenador pedagógico, como o dinamizador e articulador das atividades geradas no grupo, dele fazendo parte como qualquer outro sujeito; porém, com um esforço e um olhar mais voltado para “o desenvolvimento profissional dos professores, na sua dimensão de conhecimento e de ação”, conforme afirma Alarcão (2003, p. 65) e os demais autores que mencionamos acima, ao se referirem à função do coordenador pedagógico escolar, na atualidade.

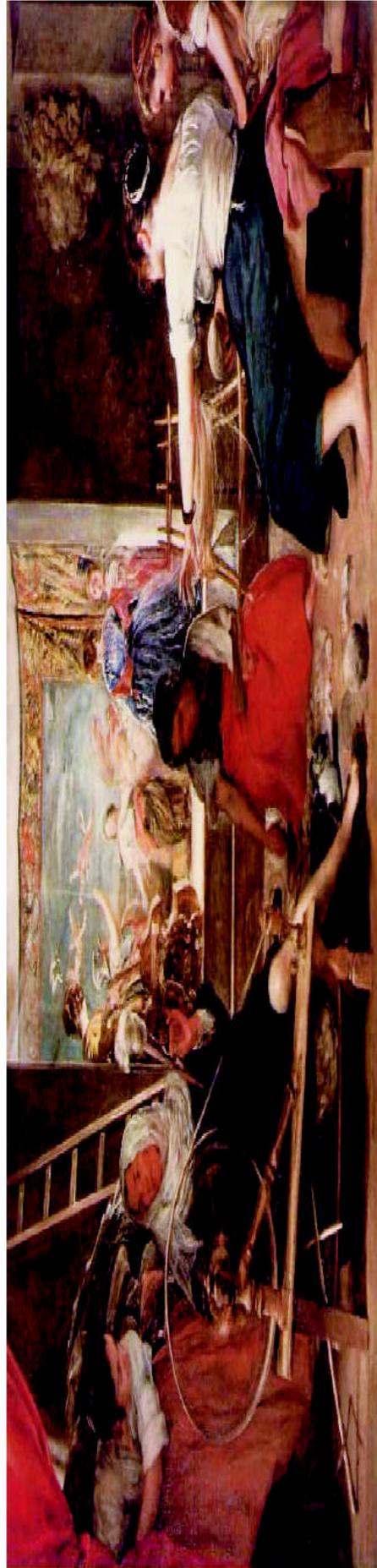
A fruição das idéias surgidas e refletidas no grupo acerca do processo de ensinar aos alunos, incluindo os alunos surdos, constitui-se, no nosso entender, em uma formação continuada significativa e em um apoio pedagógico efetivo que atenda a professores e coordenadores pedagógicos. O compartilhar da ação pedagógica entre professores e demais educadores no ambiente escolar proporciona o desenvolvimento profissional de ambos, pois nesse processo estão presentes o conhecer e o agir. É nisso que acreditamos e apostamos como possível para proporcionar alguma transformação na educação das pessoas surdas.

A esse respeito, das ações a serem desenvolvidas no ambiente escolar, para a efetivação da educação inclusiva, cujo processo implica a relação dialógica entre a educação especial e a educação regular, e que tem gerado polêmicas entre os estudiosos da proposta educacional inclusiva, estaremos tratando com mais detalhes no capítulo seguinte deste trabalho.

II Capítulo

Nosso comportamento muda à medida que aprendemos a lidar com novas condições e situações. E, à medida que as ações mudam, também muda o sentido do mundo.

Francisco Varela



AÇÃO COLETIVA E DIÁLOGO: TRAMAS TECEDORAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

2.1. Ação coletiva: tramas dialógicas entre o regular e o especial na educação inclusiva

*N*a continuidade de nossas reflexões, pretendemos, neste capítulo, aprofundar nossa questão de estudo acerca da ação educativa com perspectiva inclusiva tomando como pontos de partida a ação coletiva e o diálogo como meios propulsores da formação continuada e em serviço dos educadores, no ambiente escolar.

Ao mesmo tempo, retomando a imagem do processo de tecedura em um tear, em que surge a necessidade de reformulações laborais dos artesãos referente ao manuseio de novas fibras até então desconhecidas para a maioria, emerge a necessidade de se buscar informações para se aprender um novo processo de tecedura ou adequar o processo já conhecido, a partir das experiências laborais pré-existentes. Normalmente, entre os artesãos, esse novo conhecimento se processa na troca de informações entre os que já adquiriram o novo modo de proceder e os que ainda estão por adquirir, em um processo coletivo de trocas dialógicas e ações concretas no processo artesanal de tecer.

Do mesmo modo, vemos a ação profissional do coordenador pedagógico encaminhada para a formação continuada dos educadores em ambiente educacional inclusivo, em que as tramas básicas para encadear a urdidura do processo formativo, em serviço, são puxadas pelos fios do diálogo e da ação coletiva, em permanente processo.

Assim é que, com referência a uma ação educacional mais coletiva, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, elaborada em Salamanca/Espanha, em 1994 e publicada pela Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE/Brasil, adverte para a necessidade da escola se tornar aberta e democrática, ao respeitar as diversidades dos alunos, acolhendo a todos e, ao mesmo tempo, atendendo, também de forma igualitária, às necessidades individuais. Conforme o documento:

As pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades. (BRASIL, 1994, p. 10).

O princípio fundamental desta *Linha de ação* é de que as escolas devem acolher *todas as crianças*, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. (BRASIL, 1994, p. 17).

Desta forma, o documento amplia o conceito e o atendimento educacional das pessoas com necessidades especiais que já não são somente os alunos que apresentam deficiências ou os que apresentam altas habilidades ou superdotação e que antes eram de responsabilidade exclusiva da educação especial. Esclarece o documento que as escolas devem acolher

crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. [...] a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. (BRASIL, 1994, p. 17-18).

Observamos, entretanto, ao tratar-se da educação de surdos, esse mesmo documento abre uma exceção, pois reconhece que, devido à

necessidade dessas pessoas se comunicarem de forma diferente, a sua educação possa se dar em escolas especiais ou classes especiais.

[...] devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (BRASIL, 1994, p. 8).

É relevante ressaltar que, na época da promulgação da Declaração de Salamanca (1994), uma nova abordagem para a educação das pessoas surdas era defendida em grande parte do mundo: a educação bilíngüe que propõe o acesso a duas línguas: a língua de sinais das comunidades surdas, como sendo a língua “natural” desses sujeitos e a língua do grupo majoritário, na modalidade oral e escrita. Este, talvez, seja um dos motivos pelos quais, ainda hoje, a inclusão dos alunos surdos em sala de aula regular seja um dos pontos mais controversos, o que nos atenta para o conceito de inclusão e inclusão educacional.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), inclusão é

a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade esta que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (BRASIL, 2001, p. 20).

Já a inclusão educacional constitui-se, segundo o mesmo documento, não apenas como a inserção e permanência física dos alunos com necessidades educacionais especiais junto aos demais alunos na escola regular, mas “representa a ousadia de rever concepções e paradigmas bem

como desenvolver o potencial dessas pessoas respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades” (BRASIL, 2001, p. 28).

O novo desafio que as escolas têm pela frente também é ressaltado na Conferência de Salamanca (1994), apontando que as mesmas devem incorporar os princípios de uma pedagogia centrada na aprendizagem da criança, respeitando o seu tempo de aprender e as suas necessidades específicas, contribuindo, desta forma, para importantes transformações na sociedade.

O desafio que enfrentam as escolas integradoras é o de desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas, inclusive os que sofrem de deficiências graves. [...] a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo. [...] As escolas que se centralizam na criança são, além disso, a base para a construção de uma sociedade centrada nas pessoas, que respeite tanto a dignidade como as diferenças de todos os seres humanos. (BRASIL, 1994, p. 18).

Sem pretendermos aprofundar a análise do conceito de inclusão educacional e das ações de sua implementação, observamos, através das análises efetuadas por diversos estudiosos, como Bueno (1998 e 2001) e Carvalho (2004), imprecisões quanto a termos e propostas nesse âmbito educacional nos documentos oficiais nacionais e internacionais. Ao mesmo tempo, percebemos que entre os estudiosos da educação inclusiva há convergências, sem exceção, quanto a defesa de uma escola com qualidade para todas as crianças permitindo a garantia de aprendizagem real e participação social; porém, observamos divergências quanto às estratégias de ação a serem implementadas para a obtenção desse fim, bem como quanto a

relação de serviços de apoio da educação especial para com a educação regular, o que exporemos ao longo desse capítulo.

Entre as discussões sobre educação na sociedade contemporânea, o processo de inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais é um item em evidência, pois as novas competências para educar a todos, adequando o ensino às necessidades especiais de cada aluno, vem gerando conflitos pessoais e profissionais entre os atores educacionais, no interior da escola ou além desta, nos diversos níveis de ensino. Alega-se, como ponto negativo desse processo, a não “preparação” do professor e a falta de orientação e apoio para ensinar em salas de aula inclusivas.

A esse respeito, a Declaração de Salamanca (1994) chama a atenção para a atuação dos administradores locais e dos dirigentes de estabelecimentos de ensino no sentido de que as escolas devem buscar a adequada capacitação para atender aos alunos incluídos, ressaltando ser esse um fator-chave para propiciar a mudança para uma “escola integradora”.

No que se refere à formação dos professores para atender os alunos com necessidades educacionais especiais em ambiente inclusivo, os documentos que se seguiram ao da Declaração de Salamanca destacam essa formação como um ponto essencial para a efetivação da inclusão escolar. Assim, também, o documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica afirma que:

Essa política inclusiva exige intensificação quantitativa e qualitativa na formação de recursos humanos e garantia de recursos financeiros e serviços de apoio pedagógico públicos e privados especializados para assegurar o desenvolvimento educacional dos alunos. (BRASIL, 2001, p. 29-30).

Ao mesmo tempo, o documento de Salamanca (1994) ressalta que em uma escola integradora, a responsabilidade pela educação dos alunos, particularmente dos alunos com necessidades educacionais especiais, deve ser assumida por todos na escola e não somente pelo professor, embora ressalte o seu papel como decisivo no processo educativo.

Assim, percebe-se, então, que a educação inclusiva é defendida como um processo coletivo escolar em que todos, incluindo pais e voluntários, poderão e deverão participar e se responsabilizar pela educação de todos os alunos.

Toda escola deve ser uma comunidade coletivamente responsável pelo êxito ou fracasso de cada aluno. O corpo docente, e não cada professor deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades especiais. [...] Os professores, todavia, desempenham um papel decisivo como gestores do processo educativo, ao dar apoio a crianças com a utilização dos recursos disponíveis tanto na classe como fora dela. (BRASIL, 1994, p. 35)

Nessa mesma linha de pensamento, Ainscow (2001, p. 167) ressalta que uma escola com proposta educacional inclusiva deve basear-se nos seguintes princípios:

- que a escola tenha como cerne a busca da qualidade da aprendizagem dos alunos;
- que a escola contemple a todos os membros da comunidade escolar como pessoas que aprendem e, ao mesmo tempo, como pessoas que contribuem para a sua melhoria;
- que a escola considere as pressões externas a favor da mudança como oportunidades importantes para assegurar suas prioridades internas;

- que a escola desenvolva estruturas e crie condições que estimulem a colaboração e conduzam a potenciação de indivíduos e grupos;
- que a escola promova a visão de que a investigação, a supervisão e avaliação da qualidade são responsabilidades compartilhadas por todo o professorado.

Do mesmo modo Vlachou (1999), Stainback e Stainback (2001), Mittler (2003), Arnaiz Sanchez (2003) efetuam uma análise semelhante do processo educacional inclusivo das pessoas com necessidades educacionais especiais na sociedade contemporânea. Assim, também, no Brasil, destacamos Mantoan (1997, 1998, 2001), Carvalho (1997, 2003, 2004), Bueno (1997, 1998, 1999, 2001) e Góes (2000, 2004) que analisam como o processo educacional dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (**NEESP**), em particular os que apresentam deficiências, vem ocorrendo nas escolas brasileiras, suas implicações no cumprimento da legislação, no processo de aprendizagem desses alunos em ambiente inclusivo e, particularmente, no processo de reestruturação escolar e na formação dos professores.

A esse respeito, Mantoan (1997) defende que a inclusão escolar dos alunos que apresentam deficiências não é somente interessante para estes, mas também para os demais alunos regulares e para os seus professores, uma vez que a sua inserção na escola regular exige um novo pensar sobre o processo de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, um aperfeiçoamento nas práticas pedagógicas dos educadores, a partir de concepções educacionais mais evoluídas, forçando, desta forma, a uma atualização e reestruturação das condições atuais do ensino básico.

Entretanto, pontua Mantoan (1997), o princípio democrático de educação para todos, pelo qual se pauta a proposta de inclusão dos alunos com deficiência somente se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos e não apenas nos alunos que apresentam deficiência, o que incorreria no risco de manter a segregação nos moldes da educação especial.

Para Mantoan (1997), a efetivação de um projeto de inclusão escolar de alunos com deficiência ocorre quando o processo de escolarização se adequa à diversidade dos alunos e quando a escola assume que as dificuldades experimentadas por alguns alunos são resultantes do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada. Desta forma, a educação especial, não mais centrada nos alunos com deficiência, mas em todos os alunos, é apontada como uma possibilidade de aperfeiçoamento das condições gerais de ensino e de aprendizagem, a partir das dificuldades apresentadas por alguns alunos e professores, nos processos de escolarização.

Com isso, Mantoan (1997) defende que não são os especialistas ou métodos exclusivos e sofisticados que irão garantir a inclusão dos alunos com deficiência na escola regular, mas sim um esforço efetivo da escola em capacitar os seus professores para trabalhar com as diferenças e a diversidade nas suas salas de aula.

Analisamos a postura de Mantoan, referente às ações para a implementação da inclusão educacional, como centrada, basicamente, no fazer pedagógico escolar, sem a necessidade da interferência direta da educação especial, como afirma a própria autora:

[...] a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um (MANTOAN, 2003, p.67).

Diferentemente dessa postura está a maioria dos estudiosos da educação inclusiva com relação às ações de implementação da inclusão escolar dos alunos com NEESP. Entre eles, Mittler (2003), ao referir-se ao processo de inclusão inicial ocorrido na Itália, menciona que o processo não foi planejado com cautela, mas como uma questão ideológica. Afirma, pois, a importância de se conhecer e analisar as necessidades dos alunos para “planejar um programa de intervenção e apoio, baseado em tal análise” (MITTLER, 2003, p. 25).

Esse pensamento se assemelha ao de Carvalho (2004 p. 17) quando defende a educação inclusiva das pessoas com NEESP, como sendo “a reestruturação das escolas (mesmo as especiais), de modo a que atendam as necessidades de todas as crianças que delas necessitam” e quando afirma que se a proposta de inclusão

não for implementada com a referida cautela, corre o risco de comprometer, uma vez mais, a trajetória desses seres humanos, aprisionando-os numa rede de significados... que tentam mascarar ou negar suas diferenças, numa construção discursiva sobre igualdade! (CARVALHO, 2004, p. 16).

Na mesma linha, Bueno (1999) considera que a implementação de uma educação inclusiva só se efetivará se fizer parte do processo de democratização da escola como um todo e que seja organizado um sistema de acompanhamento e supervisão desses alunos em processo de inclusão. Daí porque defende que essa implantação deve ser “gradativa, contínua,

sistemática e planejada” (BUENO, 1999, p. 152), além de demandar, por isso, ousadia, coragem, prudência e sensatez.

A implementação da educação inclusiva demanda por um lado, ousadia e coragem, mas por outro, prudência e sensatez, quer seja na ação educativa concreta (de acesso e permanência qualificada, de organização escolar e do trabalho pedagógico e da ação docente) ou nos estudos e investigações que procurem descrever, explicar, equacionar, criticar e propor alternativas para a educação especial. (BUENO, 1998, p. 4).

Adverte ainda que, além da garantia do acesso escolar a todos os alunos, é primordial que os sistemas de ensino sejam reformulados com vistas a ampliar a qualificação do processo pedagógico, apontando a formação docente como fundamental nesse processo de qualificação do ensino e a implementação efetiva da educação inclusiva. Para tanto, Bueno (1998) sugere a necessidade de cada vez mais se investir na qualificação dos professores, principalmente os do ensino fundamental e que essa política de formação se pautar no princípio da educação para todos, comportando a educação inclusiva.

O autor chama a atenção para a formação do professor especializado, cuja função é apoiar as necessidades mais específicas dos alunos com NEESP e, também, auxiliar os professores destes. Assinala que a formação desse professor de apoio seja composta por uma formação básica referente aos processos e procedimentos pedagógicos, envolvendo teoria e prática, além de formação específica voltada para a especialização nas diferentes necessidades educacionais especiais, seja para atender diretamente a esses alunos, seja para oferecer apoio ao trabalho do professor da sala regular.

Faz-se necessário, portanto, tomando como base as considerações do autor citado, que a política de formação docente proporcione uma formação

mais globalizada dos professores, evitando que a formação do professor especializado (de apoio) se volte, apenas, para o conhecimento das deficiências, centrando-se nas dificuldades dos alunos e caminhe na contramão dos princípios e fundamentos da educação inclusiva, que propõe deslocar o eixo das dificuldades dos alunos com NEESP para as suas potencialidades.

À semelhança de Bueno (1998, 2001), Ferreira (1999) defende que o “professor especialista” deve caminhar em sintonia e interação com o professor do ensino regular, no apoio às necessidades pedagógicas apresentadas por este para proceder com os alunos com NEESP, bem como no atendimento às necessidades específicas desses alunos, além de prestar assistência a toda escola no que diz respeito ao processo educacional inclusivo. Afirma que o professor especialista será um professor mais polivalente, que

[...] no conjunto de várias escolas, poderá assessorar os professores, as coordenações e as famílias, além de atuar com alunos, segundo a necessidade educativa que se apresentar, podendo, inclusive buscar outros recursos especializados, que podem ser diferentes do que os que possui. (FERREIRA, 1999, p. 141).

Diante dessas observações, concluímos que para as nossas escolas se transformarem em escolas inclusivas, como aponta a Declaração de Salamanca (1994), tenham que acolher e se responsabilizarem por todos os alunos. Não podem depender somente da ação educacional de seus gestores e educadores. Essas transformações estão intimamente ligadas às políticas públicas em geral. É bem verdade que as escolas podem desenvolver muitas ações a favor da implementação da inclusão dos alunos com NEESP, mas não se pode negar que elas enfrentam muitas limitações que, para serem

superadas, dependem de mudanças sistemáticas nas políticas públicas em geral, principalmente naquelas direcionadas à educação.

Nessa linha de pensamento, Bueno (2001), ao proceder a uma análise da situação educacional dos alunos surdos em ambiente educacional inclusivo, afirma que as discussões acerca da educação desses sujeitos deveriam ser ampliadas para além do campo lingüístico, como têm sido desde o século XIX com pesquisadores e estudiosos se colocando contra ou a favor da oralização ou da sinalização para educá-los. Sugere que a educação dos alunos surdos, vista somente pelo enfoque lingüístico, obscurece outros fatores que vêm à luz se passamos a uma análise do campo sócio-político, pois, segundo ele, o fracasso escolar apresentado pelos surdos não se reflete somente por uma inabilidade lingüística, mas, principalmente, em decorrência da falta de assistência condizente com o seu processo de escolarização, como as práticas educacionais inapropriadas e o acompanhamento especializado necessário, que não se efetiva.

Assim, Bueno (2001) defende que uma política educacional efetivamente democrática deve: 1) garantir a todo e qualquer indivíduo com deficiência (entre eles os surdos) uma escola de qualidade que contribua, de forma efetiva, para sua inserção crítica e participativa no meio social; 2) ultrapassar a visão que reduz os problemas da escolarização dos surdos ao uso desta ou daquela língua, mas de ampliá-la para o campo sócio-político; 3) resgatar as funções essenciais da educação escolar, elaborando-se processos pedagógicos e acompanhamento efetivo; 4) oferecer possibilidades para que os surdos se apropriem da língua majoritária, além da língua de sinais de que

já fazem uso, para permitir a manutenção de relações sociais com surdos e ouvintes (BUENO, 2001, p. 6-7).

Ao chamar a atenção para a importância da educação especial no processo de implementação da educação inclusiva, tanto Carvalho (2004), como Bueno (1998), defendem-na como sendo de capital importância para esse processo, no sentido do apoio que esta deve e necessita prestar à escola regular para a efetivação da inclusão dos alunos com NEESP. Ao mesmo tempo, sugerem a necessidade de uma revisão crítica de seus princípios, fundamentos e práticas no novo contexto educacional. Incisivamente, Carvalho (2004) afirma:

[...] defendo a educação inclusiva sem que isso seja sinônimo do desmonte da educação especial, o que, igualmente, não significa mantê-la inalterada. (CARVALHO, 2004, p. 17).

Reconheço o quanto as suas premissas precisam ser modificadas bem como suas práticas. O que tenho questionado é se, de direito e de fato, devemos esquecer toda a contribuição que, historicamente, nos legou, deixando de implementá-la para os que dela, realmente necessitam. (CARVALHO, 2004, p. 17-18).

Pensar na inclusão dos alunos com deficiência(s) nas classes regulares sem oferecer-lhes a ajuda e apoio de educadores que acumularam conhecimentos e experiências específicas, podendo dar suporte ao trabalho dos professores e aos familiares, parece-me o mesmo que fazê-los constar, seja como número de matrícula, seja como mais uma carteira na sala de aula. (CARVALHO, 2004, p. 29).

Parece-me, no mínimo por bom senso, que a defesa da melhoria das respostas educativas da escola inclui, nos processos de reforma, a ressignificação das modalidades de atendimento da educação especial. (CARVALHO, 2004, p. 30).

Já a defesa de Bueno (1998), quanto à manutenção da educação especial, volta-se para a possibilidade de apoio e assistência na formação dos professores da educação regular,

[...] nada justifica o fim da educação especial, como se o nosso sistema de ensino estivesse totalmente preparado para receber

essas crianças, e mais, por partir de uma perspectiva ilusória, de que, resolvidas ou pelo menos encaminhadas de forma mais satisfatória, os problemas que atingem a escola brasileira, a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais pudesse ser feita sem levar em conta determinadas especificidades;

[...] não há como incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular sem apoio especializado, que ofereça aos professores dessas classes orientação e assistência, na perspectiva da qualificação do trabalho pedagógico ali desenvolvido e que demanda a ampliação da visão das dificuldades e potencialidades dos alunos incluídos;

Este imbricamento entre educação regular - educação especial poderá significar salto de qualidade na perspectiva de tornar realidade o princípio tão propalado, mas tão pouco alcançado, de ampliação de oportunidades educacionais para todos. (BUENO, 1998, p. 13).

Na mesma linha de pensamento Ainscow, Porter e Wang (1997, p. 23-63) listam alguns fatores que caracterizam a transformação das escolas atuais em escolas inclusivas, ressaltando a formação continuada dos professores e o apoio da educação especial:

- a) a necessidade de uma valorização profissional dos professores através de apoio e estímulo;
- b) o aperfeiçoamento das escolas atentando-se para o equilíbrio entre o que já existe e deve ser mantido e as inovações que chegam;
- c) o apoio dos professores da educação especial, atuando como consultores de apoio;
- d) o aperfeiçoamento dos demais docentes para atuarem como apoio nas práticas inclusivas nas escolas;
- e) a necessidade do trabalho de equipe;
- f) as adaptações curriculares necessárias ao processo educativo de forma efetiva, garantindo oportunidades iguais para todos.

Além desses fatores, Carvalho (2004, p. 37) acrescenta outros, considerando-os, da mesma forma, como extremamente relevantes para a ressignificação das escolas rumo a se tornarem inclusivas.

- a) as condições sociais e econômicas de nosso país e que têm acarretado a desvalorização do magistério fazendo com que, muitas vezes, as escolas funcionem como espaços de abrigar e de cuidar os alunos em vez de serem espaços para a construção do conhecimento e de exercício da cidadania;
- b) as condições materiais em que trabalham nossos professores;
- c) sua formação inicial e continuada;
- d) as condições requeridas para que a aprendizagem se efetue em “clima” prazeroso e criativo.

Ao fazerem referência à ressignificação dos sistemas educacionais e das escolas para se tornarem instituições inclusivas que acolhem a todos os alunos e se assumem responsáveis igualmente pelas suas aprendizagens, os autores, aqui referenciados, são unânimes em considerar o investimento na formação profissional dos educadores, principalmente a sua formação continuada, como um dos fatores mais importantes para a efetivação dessas mudanças.

Neste sentido, Mantoan (1997), ao referir-se ao Programa de Educação do Deficiente Mental – PROEDEM, elaborado e coordenado pela mesma, aponta que um programa de formação continuada para professores que têm alunos com deficiência inseridos em suas salas de aula deve levá-los à reflexão permanente de sua ação pedagógica, de forma compartilhada com a de seus colegas de trabalho a ponto de permitir uma tomada de consciência das potencialidades dos seus alunos, bem como de suas próprias condições para desenvolver o seu trabalho, referentes aos conhecimentos pedagógicos e

ao desenvolvimento de suas competências enquanto profissional da educação no ato de ensinar (o planejamento das aulas, a sua execução e avaliação de seus efeitos nos alunos).

Tais atitudes requerem do professor uma postura coerente entre a sua maneira de ser e a sua maneira de ensinar, uma vez que a formação, aqui proposta, exige um constante diálogo entre a teoria e a prática vivenciada em sala de aula, além do que, pontua Mantoan (1997), a adesão à inclusão depende também de uma disponibilidade interna do professor, o que se constitui como uma participação voluntária.

Há infelizmente, os que tentam, porém não conseguem se libertar de preconceitos e de hábitos muito enraizados, que não lhes permitem fazer uma re-leitura de suas atuações, à luz de novos propostos e procedimentos educacionais. [...] A inclusão depende de professores que entendam que o processo do conhecimento é tão importante quanto o seu produto final e que se deve respeitar o ritmo da aprendizagem e o seu traçado, que cada aluno elabora, a partir de seus sistemas de significação e de conhecimentos adquiridos anteriormente. (MANTOAN, 1997, p. 124).

Resumindo as atividades de formação do PROEDEM, Mantoan (1997), aponta três características: a primeira é que o programa foi pensado de forma a se adequar à formação de professores de alunos que apresentam ou não déficits intelectuais nas escolas regulares, daí permitir uma flexibilização a partir do nível e das necessidades e interesses do grupo de educadores para o qual se dirige.

A segunda característica é que a formação está voltada para uma aprendizagem dos professores de forma ativa e cooperativa, através de demonstrações práticas de sala de aula, apoio técnico dos professores formadores e auto-avaliação do processo formativo, o que, na visão da autora,

provoca a tomada de consciência dos professores acerca da educação inclusiva de forma efetiva.

Como terceira característica, aponta que as atividades de formação constam de aulas teóricas, grupos de estudos para aprofundamento de temas tratados nas aulas, planejamento e discussão das ações a serem executadas em sala de aula e desenvolvimento da colaboração entre formador e formandos; encontros para discussão das aulas gravadas em VHS e avaliação dos alunos que apresentavam ou não deficiência.

Neste sentido, tomando como referência as propostas de formação docente apontadas por Mantoan (1997), Bueno (1999) e Ferreira (1999), constatamos que os três comungam a idéia de que a formação docente, voltada para atender à diversidade dos alunos, conforme os fundamentos de uma escola pautada nos princípios inclusivos, deve ser composta de uma formação inicial sólida e geral, referente às ciências sociais e naturais, bem como a sua continuidade através do desenvolvimento de uma competência reflexiva, que permita ao professor tomar sua prática pedagógica como objeto de análise e, assim, buscar novos conhecimentos e construir novas competências, a partir das necessidades que sua atuação profissional lhe exige.

A idéia do investimento na formação dos professores, como uma chave de renovação pedagógica, parece se assemelhar às idéias de Nóvoa (2002), quando este se refere a um projeto de formação docente trazendo à luz alguns pontos para reflexão, que são comumente esquecidos pelas escolas.

O primeiro diz respeito à preocupação que as escolas apontam com a apropriação das técnicas de trabalho, esquecendo da pessoa do professor em sua subjetividade. Aqui, Nóvoa (2002) aponta, como essencial, um trabalho que clareie o que cada um de nós fazemos com o saber que vem do exterior e do interior de nós mesmos.

O segundo ponto diz respeito à ênfase que as escolas dão ao processo de ensinar dos professores, considerando-os apenas como sujeitos que ensinam e esquecendo a sua condição de aprendizes. Considera, pois, o autor, a necessidade de se pensar numa formação que considere a aprendizagem dos educadores.

O terceiro ponto refere-se à importância que as escolas dão às propostas teóricas inovadoras, colocando em segundo plano a prática dos professores, excluindo-os de seus saberes. Para isso, o autor propõe, nas escolas, um espaço de reflexão sobre a prática e sobre as mais variadas experiências dos educadores, pois é a reflexão da prática o meio possível para a formação desses profissionais.

A relevância da subjetividade dos educadores e educandos no processo de ensino-aprendizagem, bem como o respeito aos seus saberes, apontados por Nóvoa (2002), é do mesmo modo referendado por Freire (2003), quando assinala que:

[...] ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa, de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente. (FREIRE, 2003, p. 142).

Com relação à formação dos educadores, a educação inclusiva, segundo Carvalho (2004, p. 88), constitui-se em “um processo permanente e dependente de contínua capacitação dos educadores levando-os a promover o desenvolvimento pedagógico e organizacional dentro das escolas regulares”. Segundo ela é um processo que “pode ser sofrido e custoso, mas convenhamos, a vivência da inquietação é que nos faz avançar” (CARVALHO, 2004, p. 158).

Prossegue a autora assinalando que a inclusão de alunos com NEESP, particularmente dos alunos com deficiência envolve, além da sua capacitação, as práticas educativas, seus valores e suas crenças. Neste sentido, o processo de formação do educador, tanto inicial como continuada, requer tempo, pois não se restringe somente à transmissão de conteúdos, mas, principalmente, à modificação de crenças, valores e atitudes. Sendo esta mudança considerada o eixo da transição entre uma escola segregadora para uma escola inclusiva, recomenda Carvalho (2004, p. 147-151), que esse processo seja vivido com firmeza e com brandura, evitando-se posturas rígidas e autoritárias.

Com relação à inclusão dos alunos surdos, outros estudiosos, além de Bueno (1998, 1999, 2001), têm apontado, em suas pesquisas, semelhantes conclusões acerca dos procedimentos educacionais encaminhados pela escola para proceder à educação desses alunos, ao mesmo tempo em que sugerem algumas estratégias que levariam à transformação das escolas atuais em escolas inclusivas, capazes de acolher e oferecer, com qualidade, a educação dos alunos surdos incluídos em ambiente regular.

Góes (2004), com base em suas recentes pesquisas com alunos surdos matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental, em salas de aula regulares, alerta para o risco de que a instituição escolar considere a presença dos alunos com NEESP em salas de aula regulares como apenas uma possibilidade acessória, sem se preocupar com a sua reestruturação como um todo para recebê-lo e atendê-lo em suas necessidades específicas. Tais conclusões baseiam-se no fato, segundo a autora, de que as escolas têm apenas buscado efetuar alguns ajustes ao aluno com NEESP transferindo, quase que exclusivamente, a responsabilidade de sua educação aos professores. Observa a autora que as escolas também não têm reestruturado seus programas curriculares de forma que atendam às necessidades dos alunos com deficiência, esperando muitas vezes que outras instituições, que acompanham os alunos, como por exemplo, o atendimento fonoaudiológico, assumam os cuidados do ensino inicial da linguagem escrita. Suas pesquisas apontam que as tentativas de uma interação comunicativa entre professores ouvintes e alunos surdos mostraram-se, quase sempre, sem sucesso, levando os alunos surdos a desistirem do ambiente escolar regular, voltando para as classes especiais ou deixando de estudar.

Tartuci, em 2001, citado por Góes (2004), ao analisar as experiências de alunos surdos matriculados em salas de aula regulares de 5ª série ao ensino médio, chega aos seguintes resultados: o ensino oferecido à classe era insatisfatório e a atenção dos professores ouvintes com relação à comunicação com seus alunos surdos era mínima ou ausente. Apesar disso, os alunos surdos buscavam estratégias para se manterem na escola, tentando aprender através de simulações de acompanhamento das atividades.

Em outra pesquisa com um aluno surdo matriculado em sala de aula regular, na primeira série de escolarização, com a presença de um intérprete remunerado pela família e orientado por uma fonoaudióloga, na perspectiva bilíngüe, Lacerda (2000) observa que, apesar da escola aceitar a condição bilíngüe do aluno, não havia a disposição para efetuar adaptações metodológicas e curriculares para atender às necessidades específicas do mesmo. Assim, o intérprete acabava assumindo, além de sua função de tradutor, as funções pedagógicas, que era de competência do professor. Desta forma, ressalta a autora, criava-se, no mesmo ambiente, dois espaços educacionais, um, entre o aluno surdo interagindo com o intérprete e, um segundo, com o professor ouvinte interagindo com os alunos ouvintes.

Em nossa pesquisa de mestrado (OLIVEIRA, 2003), chegamos a resultados semelhantes aos das pesquisas acima mencionadas. Os seis professores investigados, que lecionavam desde as séries iniciais até as 8ª séries do ensino fundamental, em escolas públicas de Natal/RN, demonstraram acreditar pouco na capacidade de seus alunos surdos aprenderem em ambiente inclusivo, tanto assim que as estratégias de ensino eram basicamente dirigidas aos alunos ouvintes, chegando, muitas vezes, a esquecerem a presença dos alunos surdos em sala de aula. A comunicação entre professores e alunos surdos se mostrou de forma inexpressiva e, embora todos os professores argumentassem em seus discursos a importância da língua de sinais para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, as dificuldades com a língua os faziam desistir após algumas tentativas, na maioria das vezes frustradas. Os alunos surdos, principalmente os de 5ª à 8ª

séries, entretanto, insistiam e buscavam outra estratégia de comunicação, através de seus colegas ouvintes que lhes serviam de “intérpretes”.

Entre outros resultados apontados na pesquisa de Oliveira (2003), evidenciamos que a responsabilidade da aprendizagem ou não-aprendizagem dos alunos (surdos ou ouvintes) era delegada pelos professores aos próprios alunos ou a fatores externos à sua competência profissional, como a falta de apoio pedagógico ou à falta de formação específica para trabalhar em uma sala de aula inclusiva.

Assim, como pudemos constatar, as pesquisas voltadas para a educação de alunos surdos, em salas de aula regulares, apresentam, independentemente da região geográfica em que ela ocorra, resultados semelhantes, principalmente no que se refere ao processo de inclusão, da forma como é proposto oficialmente.

É comum encontrarmos, no discurso oficial, a idéia de que a matrícula do aluno com NEESP, na sala de aula regular, força a escola a se transformar, pois os professores terão que acolhê-lo, ajustando a sua ação pedagógica às necessidades do aluno diferente. Desse ponto de vista, analisa Góes (2004, p. 75), a inclusão é reduzida a uma circunstância que se cria facilmente, ao invés de encará-la como um processo longo, dependente de tarefas muito complexas da intervenção educativa e que, mesmo com as adaptações possíveis, não são fáceis de serem concretizadas.

Diante das dificuldades do processo de inclusão educacional, algumas escolas regulares tentam estratégias de como atender aos alunos com NEESP, ali matriculados. Segundo Góes (2004), uma dessas estratégias é

a busca de parcerias com escolas especiais, com o objetivo destas oferecerem apoio aos alunos com NEESP, mantendo-os em dois espaços educativos, como também oferecer suporte pedagógico aos professores. Entretanto, a autora alerta para alguns riscos que as intenções da escola podem provocar.

Na visão de Góes (2004), as ações executadas nos dois espaços (escola regular e escola especial) ficam, parcial ou totalmente, desvinculadas e, na ação com os professores há o risco de que a responsabilidade pela educação dos alunos com NEESP, em escola regular, centralize-se nos professores em cujas salas de aula esses alunos estão matriculados, eximindo, desta forma, os demais membros da comunidade escolar e não afetando o projeto geral da escola. Ainda, nessa linha, outro risco possível é o de que a ação pedagógica seja direcionada por concepções e práticas tradicionais do ensino especial. Alerta a autora que, nessa parceria entre escola regular e escola especial, torna-se fundamental que ambos os espaços estejam dispostos a inovar e transformar. Caso contrário, a escola regular poderá tomar rumos inadequados para a inclusão. (GÓES, 2004, p. 75-76).

Outra estratégia criada pela escola regular para tentar efetivar a educação dos alunos com NEESP é buscar um suporte clínico ou educacional de serviços, como fonoaudiologia, psicologia e fisioterapia. Contudo, alerta Góes (2004) que, embora a ação desses profissionais seja importante para a escolarização dos alunos com NEESP, a coordenação dessas ações deve estar nas mãos da escola, no que diz respeito à educação formal, e não transferir o que é de sua competência a esses serviços/setores, como foi evidenciado na pesquisa de Lacerda (2000) em que as iniciativas entre o

professor, o intérprete, a escola e a família eram coordenadas pela fonoaudióloga.

Embora o conceito do que seja inclusão educacional delegue à escola uma responsabilidade coletiva, na prática essa responsabilidade fica nas mãos dos professores. Aponta Góes (2004) que aos professores é atribuída uma carga excessiva de responsabilidade pelo aluno com NEESP, sem que o mesmo tenha tido formação e apoio suficientes.

Ele é, de fato, um agente central no atendimento ao aluno especial, assim como aos demais alunos. Sem negar o mérito de esforços individuais e propostas localizadas, o fato é que o professor não tem tido experiências formativas suficientes ou suporte humano e material necessário para lidar com as novas demandas do trabalho pedagógico. (GÓES, 2004, p. 77).

Sobre a reestruturação da escola numa visão inclusiva, esta precisa, como aponta Góes (2004), não realizar apenas pequenos ajustes ao aluno com NEESP, como foi observado em sua pesquisa, mas sim que sejam indispensáveis projetos diferenciados.

Sem alterar o delineamento do currículo e as metodologias, sem estabelecer esquemas de suporte efetivo ao professor, a escola não responde ao compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem dos indivíduos diferentes. (GÓES, 2004, p. 74).

Com relação à formação continuada de professores, Góes (2004) ressalta as iniciativas desenvolvidas por órgãos não-governamentais, centros de atendimento e universidades que prestam assessoria à rede pública e acredita que, a partir de então, a formação inicial do professor seja mais orientada para o cenário da inclusão dos alunos com NEESP, apontando que ainda há muita diversidade na organização dos cursos de graduação e que,

para ocorrer mudanças nesse processo, necessários se fazem tempo e disposição.

Nesse sentido, é interessante mencionar os resultados de uma atividade de campo que realizamos com 92 (noventa e dois) alunos de 03 (três) disciplinas do Curso de Pedagogia da UFRN, no ano de 2005.

A atividade tinha como objetivo que os alunos pudessem participar de experiências educacionais reais com alunos com NEESP matriculados em escolas da rede pública e em instituições especializadas de Natal-RN, observando a ação pedagógica dos professores e, em seguida, intervindo diretamente com os alunos, ao longo de quatro encontros nas escolas. Ao final da atividade, os alunos deveriam socializar e registrar as suas experiências, pontuando, principalmente, as suas impressões sobre o processo educacional inclusivo observado e analisando-o à luz da referência teórica estudada em sala de aula.

As instituições que serviram como campo para o trabalho vivencial foram dezenove escolas, entre públicas, particulares e cooperativas de Natal e de três municípios vizinhos, duas instituições especializadas e uma creche mantida por uma Organização não Governamental.

Ao longo das etapas da atividade, alguns pontos iam sendo destacados pelos alunos como relevantes. Na primeira etapa, os alunos registraram o desencontro de informação entre as Secretarias de Educação e as instituições quanto à matrícula dos alunos com NEESP.

Outro item registrado, nessa mesma etapa, foi o grande índice de professores das escolas públicas estaduais que se recusaram a ter a presença

dos alunos universitários em suas salas, alegando que não tinham “preparo” para trabalhar com os alunos incluídos. Nessas escolas, o discurso dos professores era corroborado pelo discurso dos diretores e dos coordenadores pedagógicos, afirmando que “as faculdades só querem que a escola sirva de campo de estágio, mas não dão nenhum retorno... nem mesmo um agradecimento”. Neste sentido, a análise efetuada por alguns dos alunos, em seus relatórios da vivência pedagógica nas escolas, afirma que:

Algumas pessoas que estão em outros cargos na escola, dificultaram a nossa atuação, quando a professora da sala combinou com a gente e permitiu que fizéssemos a intervenção, mas uma pessoa da direção da Instituição não deixou...;

[...] percebemos que ali, os professores não são tratados com respeito, pois a professora que fomos observar nem sabia que iria receber um estagiário na sua sala. Acho que por causa disso, ela nos recebeu a contragosto.

Ao refletirem sobre esse ponto, no momento de socialização das vivências na sala de aula, os alunos chegaram à conclusão de que há, nas escolas públicas e instituições especializadas, um receio dos professores e de algumas coordenações e direções em serem julgados pelo trabalho que estão realizando nas escolas, referente à educação dos alunos com NEESP, o que não se verificou nas escolas da rede particular.

Os resultados desse trabalho apontaram que os alunos das disciplinas, em sua maioria, mostraram-se surpresos e, algumas vezes, indignados com as situações educacionais dos alunos com NEESP observadas em ambiente escolar, seja nas escolas públicas regulares, seja nas instituições especializadas. Com relação às instituições particulares não se observou essa manifestação.

Os alunos, em suas reflexões, ressaltaram que, às vezes, em uma mesma escola ou instituição, os discursos e procedimentos educacionais entre coordenadores e professores eram muito diversos, dependendo da sala de aula observada.

Com poucas exceções, os alunos apontaram que a ação do professor da escola pública e instituição especializada era voltada para aulas expositivas, escrita no quadro e cópia pelos alunos. Alguns poucos professores utilizavam material concreto ou outros recursos pedagógicos, embora soubessem dos recursos específicos disponíveis na escola.

Quanto à comunicação entre os professores e os alunos surdos, em sala de aula, os alunos das disciplinas observaram que apenas quatro professores de quatro escolas do universo de instituições visitadas utilizavam a língua de sinais. Um deles se denominava intérprete da Língua de Sinais Brasileira - Libras e as demais professoras haviam lecionado em salas especiais somente para surdos.

Entre outros resultados apresentados pelos alunos em suas impressões sobre a educação inclusiva na cidade do Natal e nos três municípios visitados, o mais relevante foi o de que todos os professores observados, quer tenham mais ou menos experiência com os alunos com NEESP, quer tenham mais ou menos formação específica, com a exceção de um professor de uma escola particular, queixaram-se, cada um à sua maneira, da falta de acompanhamento e apoio pedagógico de suas ações educacionais com os alunos com NEESP matriculados nas escolas. Outros professores e, igualmente, coordenadores pedagógicos, queixaram-se da pouca ou nenhuma

formação e/ou informação recebidas sobre o processo educacional com os alunos com NEESP.

Assim, com base nas reflexões efetuadas pelos alunos das disciplinas, a partir da socialização das atividades vivenciadas nas escolas, pudemos inferir que as tentativas de inclusão dos alunos com NEESP nas escolas da rede pública e privada da cidade de Natal e nas escolas dos municípios visitados, bem como das instituições especializadas, não estão ocorrendo dentro dos princípios inclusivos de uma escola que se volte à educação na diversidade, como vimos discutindo até o momento; mas ocorrem em salas de aula isoladas de alguns professores que se sensibilizam e vão buscar formação e apoio pedagógico nas instituições especializadas, como observou Góes (2004) em suas pesquisas, cuja aprendizagem dos alunos com NEESP fica sob a responsabilidade exclusiva de seus professores que trabalham com grandes dificuldades e longe de se mostrarem como modelos inclusivos, conforme o discurso oficial.

Com base nesse contexto, cremos que um dos pré-requisitos para a efetivação da inclusão dos alunos com NEESP no ambiente escolar passa pela transformação dos sistemas educacionais, no sentido de oferecerem uma formação e um acompanhamento sistemático ao fazer docente escolar, ao mesmo tempo em que ofereçam apoio aos seus alunos, seja em serviços educacionais complementares, se necessário, ou em outros serviços da competência de outras instituições públicas. Ao mesmo tempo, entendemos que à escola cabe a sua parcela de mudanças, no sentido de assumir sua responsabilidade com a aprendizagem de todas as crianças de forma compartilhada, dialogada e em permanente discussão e reflexão do seu fazer,

através da formação continuada de seus educadores em consonância com as instituições de apoio pedagógico, seja direta ou indiretamente.

Com referência às mudanças provenientes da escola, embora não direcione seus estudos à educação dos alunos com NEESP, recorremos a Nóvoa (2002), que citando David Labaree (2000), afirma que a idéia da escola como sendo, por si só, remediadora da situação em que se encontra a sociedade atual é

[...] uma esperança antiga e infundada. No entanto, a velha intenção de uma escola para todos, reinterpretada através de instituições radicalmente reformadas, continua a ser uma herança essencial na procura da justiça social. (LABAREE, apud NÓVOA, 2002, p. 29).

A função da escola com princípios inclusivos, segundo Carvalho (2004), destaca-se, entre outras funções, por estimular e desenvolver o indivíduo na integralidade do seu Ser; por responsabilizar-se e acolher a todos que a procuram; por promover as condições de adequações que garantam a aprendizagem de todos os alunos; por respeitar as diferenças individuais; por criar vínculos mais estreitos com as famílias; por valorizar o trabalho educacional na diversidade; por desenvolver estudos e pesquisas que permitam ressignificar as práticas pedagógicas; por buscar, através de recursos humanos, materiais e financeiros, a melhoria da resposta educativa da escola; por criar espaços dialógicos entre os professores para as reflexões prático-teóricas.

Uma escola com essas características exige um pressuposto básico para o seu funcionamento, que é o de um trabalho em equipe que requeira uma contínua auto-análise do seu fazer pedagógico e administrativo, ou seja,

uma escola que reflita permanentemente sobre o processo educacional, considerando toda a comunidade escolar - os que aprendem, os que ensinam, os que apóiam ou administram, dentro ou fora do seu espaço físico. A compreensão de toda essa rede relacional que ocorre na escola, exige, segundo Carvalho,

[...] um conjunto de habilidades e competências dos educadores para que possam fazer a análise da instituição e de suas ações pedagógicas, num trabalho de equipe e com construção epistemológica interdisciplinar. (CARVALHO, 2004, p. 114).

Na mesma linha de pensamento, Alarcão (2001) aponta o conceito de uma escola reflexiva nos mesmos moldes da idéia de um professor reflexivo, segundo as idéias de Schön (1995). Uma escola organizada na qual todos os sujeitos ali envolvidos ao mesmo tempo em que ensinam, aprendem, enquanto se desenvolvem.

[...] uma escola reflexiva, concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo. (ALARCÃO, 2001, p. 11).

[...] Uma escola onde se realize, com êxito, a interligação entre três dimensões da realização humana: a pessoal, a profissional e a social. E onde se gerem conhecimentos e relações, comprometermos e afetos. (ALARCÃO, 2001, p. 12).

Em nossa análise, uma escola, assim pensada, tem as mesmas características de uma escola que se propõe inclusiva, ou seja, uma instituição que acolhe a todos, responsabilizando-se por suas aprendizagens, respeitando as suas diferenças e proporcionando as adequações necessárias para que essas aprendizagens ocorram efetivamente, conforme dispõem os pressupostos inclusivos, nos documentos oficiais nacionais e internacionais.

Essas aprendizagens dizem respeito, não somente aos alunos que lá se matriculam, mas também aos sujeitos que lá ensinam e aos demais sujeitos que compõem a comunidade escolar; exigindo, desta forma, de todos os envolvidos no processo educacional inclusivo, uma permanente reflexão sobre suas ações pedagógicas, possibilitando, assim, decisões sempre coletivas e uma formação profissional contínua, gerada a partir das necessidades vivenciadas na própria escola.

Portanto, uma escola com pressupostos inclusivos em ação é, necessariamente, uma escola reflexiva, em permanente processo coletivo, como apontado por Alarcão (2001), e que, vivendo no 'princípio da incerteza' como toda a sociedade contemporânea, necessita de instrumentos que viabilizem este vir-a-ser contínuo. Entre esses instrumentos que possibilitam a efetivação de uma proposta educacional inclusiva, levando em consideração tudo o que se argumentou até o momento, particularmente em relação à formação continuada do educador nesse processo, apontamos o diálogo no ambiente escolar, como um recurso mais provável para a efetivação da formação profissional permanente, construída coletivamente.

Assim, chegamos à conclusão de que a escola inclusiva, por se pautar em pressupostos que exigem avaliações, negociações e decisões coletivas permanentes, é um espaço que, necessariamente, precisa estar aberto ao diálogo, num aprendizado contínuo: da escuta e do falar; da concordância e do conflito; da convivência com a igualdade e a diferença; na busca da certeza e o encontro com a incerteza; de pensar e reformular o pensamento a partir das ações e do pensamento dos outros.

Acreditamos que o diálogo pode proporcionar o desenvolvimento e a ampliação das relações na escola, seja no processo organizacional, seja no processo formativo. É pelo poder da palavra, seja escutando o outro ou sendo escutado, que as opiniões vão sendo confrontadas, os pensamentos vão sendo aprofundados, os sentimentos vão se revelando, iniciativas vão se verbalizando e responsabilidades vão sendo assumidas, ao mesmo tempo em que se reorganizam.

Uma escola que se pretende democrática, como a escola inclusiva, proporciona uma abertura às idéias do outro, ou seja, proporciona, no caso em que vimos falando acerca da formação continuada dos professores que lecionam alunos surdos, uma abertura ao diálogo entre a educação regular e a educação especial, não de forma dicotômica, como se vem discutindo desde que se propôs a educação inclusiva, mas de forma que uma complemente a outra. Do mesmo modo, a escola inclusiva pode proporcionar o diálogo entre as diversas filosofias educacionais para as pessoas surdas e os procedimentos pedagógicos e de comunicação a serem adotados pelos professores, nas mais diversas situações escolares.

Neste sentido, ao se referir à escola aberta e democrática, Alarcão (2001) afirma que:

Em uma escola participativa e democrática como a que se pretende, a iniciativa é acolhida venha ela de onde vier, porque a abertura às idéias do outro, a descentralização do poder e o envolvimento de todos no trabalho em conjunto são reconhecidos como um imperativo e uma riqueza. (ALARCÃO, 2001, p.20).

Creemos, também, que a efetivação de mudanças de forma a uma escola se constituir inclusiva, conforme os pressupostos aqui apresentados,

deve proporcionar aos seus educadores, por meio da reflexão dialógica e interativa de sua ação, uma tomada de consciência de sua profissionalidade, além da dimensão pedagógica e do seu poder e responsabilidade a nível individual e coletivo.

Diante do exposto, considerando o ambiente escolar inclusivo como meio facilitador para o diálogo; considerando as discussões sobre as estratégias para a implantação da educação inclusiva e a importância do apoio da educação especial nesse processo, segundo a maioria dos autores consultados; considerando que uma formação específica vem sendo oferecida às escolas com alunos com NEESP matriculados; considerando que os projetos de formação profissional dos professores que atuam em escolas com alunos com NEESP matriculados em suas salas de aula têm se revertido em pouquíssimo benefício a esses alunos, no sentido em que estes não estão sendo atendidos em suas necessidades educacionais específicas, é que nos propusemos realizar uma intervenção pedagógica em escolas da rede pública de Natal/RN com alunos surdos matriculados. Essa intervenção, cujo recurso metodológico baseia-se no diálogo, caracterizado por David Bohm (1996, 2005), aponta para uma ação de formação docente voltada para as questões educacionais dos alunos surdos incluídos, articulada e mediada por um apoio pedagógico construído nesse processo de formação.

Para tanto, estaremos no próximo item apontando os pressupostos do pensamento desse autor e as justificativas de sua proposição do diálogo.

2.2. Diálogo como trama metodológica na formação continuada

Mudar é difícil, mas é possível.

Paulo Freire

O diálogo é difícil, mas não impossível.

David Bohm

A ação coletiva e o diálogo são dois instrumentos que consideramos imprescindíveis para o encaminhamento de estratégias de apoio pedagógico aos professores que atuam em ambiente educacional inclusivo.

Sobre a ação coletiva, discorremos, anteriormente, propondo a reflexão sobre a relação entre a educação especial e a educação regular, no processo de formação continuada dos professores, quando esses saberes necessitam ser compartilhados, num processo de acompanhamento permanente, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar.

Prosseguindo nossa proposição reflexiva, pretendemos, neste item, discorrer sobre o diálogo, o qual consideramos, além de um recurso imprescindível para a composição de estratégias de apoio pedagógico em um contexto educacional inclusivo, uma ferramenta metodológica na formação continuada dos educadores, capaz de proporcionar melhor entendimento de suas crenças e proporcionar a fruição de novos significados.

Assim, consideramos que todos os homens levam consigo, implicitamente, noções de pessoa, conhecimento, emoção e desenvolvimento humano e que, por quaisquer meios indiretos, essas noções fazem parte da vida diária e afetam as múltiplas relações interpessoais em menor ou maior medida, no espaço e no tempo. Em outras palavras, carregam a sua história e as suas crenças, as quais, em permanente movimento através da ação, revelam a visão de mundo dos homens. São, pois, estes pressupostos que

orientam os nossos estudos; a crença de que os nossos pensamentos afetam intrinsecamente o modo como agimos e os resultados de nossas ações, ao mesmo tempo em que estas afetam a nossa maneira de pensar. Tais crenças baseiam-se nas idéias de David Bohm (1996, 2005), sistematizados por Aragão Gomes (1994, 1998, 2000) e Navarro (2000, 2005), pesquisadoras do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Ciência e Tecnologia do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Com base nesses estudos, ao refletirmos a educação inclusiva, voltamos nosso olhar para a sociedade contemporânea e a crise que envolve a totalidade dos seres humanos. Esta crise atual tem gerado, mais do que em outras épocas da história, conflitos, dúvidas, incertezas e contradições profundas trazendo a perspectiva de desenvolvimento e de prosperidade, mas, ao mesmo tempo, a possibilidade de destruição do próprio homem. Esta situação interfere, profundamente, mais do que em qualquer campo, nas relações sociais, para as quais diante das proporções de crise em que se encontra a sociedade, é necessário buscar novas alternativas de convivência e de regulação social para a continuidade da vida humana nessa relação dialética/contraditória entre a natureza e a sociedade, como aponta Aragão Gomes (1994). É neste movimento vivo, acrescenta a autora, “que as representações e conceitos que os homens constroem a partir de sua percepção do mundo concreto são delineadas, determinadas e compreendidas.” (ARAGÃO GOMES, 1994, p. 6).

Mediante essa situação de crise, caracterizada por profundas mudanças de toda ordem, cientistas e pesquisadores, das mais diversas áreas,

vêm se dedicando a buscar alternativas de explicações, compreensão e, ao mesmo tempo, propor algumas soluções para melhor conhecimento e entendimento do mundo em que vivemos, principalmente as referentes à relação entre a ciência, a tecnologia e o homem e as conseqüências que geram ou ampliam cada vez mais essa crise.

Os estudos em busca dessas explicações têm apontado advertidamente para a forma fragmentária de como o homem vê a realidade e a sua ação sobre ela, impedindo, assim, a fruição de novas formas de pensar, compreender, explicar e se relacionar com a ciência e as tecnologias produzidas.

O imenso desenvolvimento científico e tecnológico, ocorrido no último século, oferece ao homem expectativas de progresso e de uma vida melhor, mais confortável e prática, ao mesmo tempo em que esses mesmos avanços geram conflitos e incertezas quanto a sua sobrevivência e dos seus sucessores diante do futuro. Urge, pois, encontrar novas referências para dar significado e sentido à existência humana através de estudos sobre o conhecer, o pensar e o agir nessa situação de crise agigantada por que passa a sociedade na contemporaneidade.

Nesse contexto, a educação vem da mesma forma apresentando um expressivo quadro de crise, tanto no tocante ao processo organizacional, como ao processo do ensinar e aprender, tornado cada vez mais explícito, através dos resultados que as instituições escolares vêm apresentando à sociedade nas últimas décadas.

No que se refere ao processo organizacional, é visível a desarticulação existente entre e no seio dos órgãos responsáveis pela

promoção educacional. Entre esses órgãos, como o Ministério de Educação, as Secretarias de Educação e as escolas, a freqüente dicotomia entre quem estabelece as regras e os que as cumprem. No interior das instituições escolares, a crise se manifesta por meio da precariedade na formação profissional dos educadores; pelas relações interpessoais dos sujeitos envolvidos no processo educacional, seja dos que lá atuam direta ou indiretamente; pelas inovações educacionais propostas à escola; pelos problemas mais específicos gerados pelo processo do ensino e aprendizagem entre professores e alunos.

Quanto ao processo do ensinar e aprender, a crise se mostra mais acentuada e revela-se na grande e crescente desarticulação entre quem ensina e quem aprende através de uma ação pedagógica proposta de uma forma fragmentária dos conteúdos curriculares, sem, na maioria das vezes, apontarem para uma relação com a experiência do sujeito que aprende, tornando esse processo sem significado tanto para quem ensina como para quem aprende. Quando esse processo envolve um grupo com uma diversidade maior, com necessidades de estratégias educativas adaptadas, a crise se amplia mais ainda.

Diante desse quadro, dentre tantas formas de tentar explicar e buscar alternativas de soluções para essas situações de crise, elegemos algumas idéias de David Bohm (1989, 1992, 1994, 1996, 2005) para fundamentar o diálogo como importante na nossa proposição de estratégias de apoio pedagógico, articulada à formação continuada de educadores que lecionam alunos surdos em escolas regulares.

Creemos que a educação é um dos campos de conhecimento e ação humanos mais promissores para a tomada de consciência da crise em que vivemos, gerando transformações e novos significados existenciais. Por isso, compreendemos ser necessário e urgente investir em processos de mudanças na formação profissional dos educadores, pois é sobre eles que recaem as exigências da sociedade quanto à formação de suas crianças e adolescentes no tocante a torná-los cidadãos que devem agir de forma crítica e participativa.

Nesse contexto de profundas mudanças e, conseqüentemente, de novas exigências sociais de todas as áreas da atividade humana são requeridos novos conhecimentos e competências para a sua continuidade. Ou seja, para a tomada de decisões presentes e futuras, faz-se necessário uma intensa e permanente reformulação no modo de pensar e agir. Assim, é necessário pensar sobre o conhecimento que se tem, enquanto se age sobre ele, para transformá-lo. E, nesse movimento, de que instrumentos e ferramentas na atualidade podemos dispor para que ele continue acontecendo de forma que as transformações ocorram evolutivamente? Segundo Aragão Gomes (1998), as discussões sobre os processos cognitivos, advindas dos mais variados domínios da ciência, têm se destacado de forma contundente, como valiosas ferramentas para observar, compreender e explicar esses processos. Na busca dessas explicações Aragão Gomes (1994, 1998 e 2000) sistematiza os estudos de D. Bohm (1989, 1992, 1994, 1996) quanto à dinâmica do pensamento na representação de conceitos.

Na mesma linha, Navarro (2000 e 2005), aprofundando os estudos das idéias de Bohm acima referidos, e, sistematizando, ao mesmo tempo, as idéias de outros autores como D. Dennett, G. Lakoff, P. Freire e M. Bakhtin,

busca compreender o processo da composição do pensamento sobre determinados eixos temáticos e destaca a importância do diálogo como ferramenta para o enfrentamento de situações de crise e conflitos humanos.

Tomando como base as idéias de Bohm (1989, 1992, 1994, 1996), as autoras citadas apontam, em seus estudos, a necessidade da reflexão junto ao diálogo bohmiano como uma possível ferramenta metodológica capaz de permitir que exercitemos o olhar para como o pensamento se comporta na relação com o conhecimento e a ação, formando um único movimento e produzindo novas formas de explicação da realidade.

Acerca da realidade, Bohm (1996a) a entende como um todo indivisível e em transformação constante. Em seus estudos, aponta a natureza da realidade e da consciência como uma totalidade coerente e em contínuo processo de transformação, no interior do qual se encontra o conjunto das atividades ou ações dos homens. Daí afirmar que as crises pelas quais a sociedade passa na atualidade são resultantes do modo como o nosso pensamento opera. Segundo ele, o pensamento, na contemporaneidade, vem operando de forma fragmentada, com tendência a separar as coisas de seus contextos mais amplos.

Para Bohm (1996a), tudo que existe tem uma ordem comum, um fluxo universal, que não pode ser definido de forma explícita, mas somente explicada implicitamente. Neste fluxo universal mente e matéria são aspectos diferentes de um único movimento, denominado pelo autor de *holomovimento* e, portanto, inseparáveis. Ocorrendo mudança no *significado* (que é mental), ao mesmo tempo se dá uma mudança de *soma* (ou a matéria), como também do próprio fluxo.

[...] há somente um fluxo, e uma mudança de significado é uma mudança neste fluxo. Assim, toda mudança de significado é uma mudança de matéria, e toda mudança de matéria é uma mudança de significado. (BOHM, 1996a, p. 76-77).

[...] aquilo que transporta uma ordem implicada é o holomovimento, que é uma totalidade ininterrupta e indivisa. [...] de um modo geral, todas as formas do holomovimento se fundem e são inseparáveis. (BOHM, 1992, p. 202).

Adverte Bohm (1996a) que o pensamento humano, ao longo dos anos, vem sendo penetrado pelo dualismo mente e matéria e que isto tem provocado sérias conseqüências na percepção do mundo em sua totalidade. Sugere que a ordem implícita ou implicada é uma possível solução para esse dualismo, uma vez que nela o significado é organizado. Aí, pensamentos e sentimentos desdobram-se uns nos outros e, em cadeia, desdobram-se em ações físicas e o fluxo continua, surgindo mais pensamentos e sentimentos (Bohm, 1992). Desta forma, mente e corpo formam um todo indivisível; são uma só essência componente dessa ordem universal e, portanto, podemos considerar nossas experiências, nossos pensamentos e nossos sentimentos unidos por essa ordem comum (Bohm, 1996b).

Nessa perspectiva, segundo Bohm (1996a), nossa percepção da realidade, como um todo, manifesta-se por meio da percepção da significação em que um significado (aspecto sutil) afeta o soma em nível manifesto. Exemplo desse processo se dá quando percebemos alguém como inimigo. A sensação de perigo provoca um aumento de adrenalina no sangue. Ao contrário, se o outro é para nós percebido como alguém amistoso, a matéria se manifesta diferentemente. É por meio desse processo que passamos a responder, instantaneamente, às situações através de condicionamentos ou comportamentos habituais, automáticos, presentes na infra-estrutura tácita

(extremamente complexa e sutil) do nosso conhecimento, sem atentar para o contexto em que elas ocorrem.

Para Bohm (1996a), significação ou significado está intrinsecamente ligado à intenção. São aspectos de uma única atividade em que o significado se revela na intenção e a intenção na ação que, por sua vez, tendo um significado, continua o fluxo de sucessivos desdobramentos. Desta forma, uma intenção traz, geralmente, uma percepção prévia do significado de uma determinada situação, apontando-nos a possibilidade de melhores escolhas para agir em determinado momento. Portanto, significação é ação. Para Bohm (1996a), todas as coisas que existem, inclusive nós próprios, constituem-se num tipo generalizado de significação, sem a qual nada existiria. No entanto, acrescenta que a significação jamais poderá ser definida plenamente, uma vez que ela depende do contexto.

Segundo Bohm (1989), pensamos através de categorizações, abstraindo e separando as coisas em partes, isolando características através de significações, que podem gerar situações coerentes ou incoerentes. Quando esse processo de separação ultrapassa os limites dentro dos quais o pensamento opera adequadamente, este passa então a operar de forma fragmentada. Neste caso, Bohm (1989) sugere que o pensamento é uma atividade lúdica, jogando de forma falsa, quando opera fragmentação. Ao jogar de forma livre através de ações criativas, gera situações coerentes. É sobre esse processo, adverte Bohm (1992), que devemos centrar a nossa atenção: na falta de atenção sobre como opera o nosso pensamento, pois, essa situação de pensar de forma fragmentária a realidade, sem apreender a sua totalidade, segundo o autor, é o que origina os problemas atuais.

Bohm (1994) propõe que devemos ver o pensamento como um sistema, pois, segundo ele, o pensamento é um fenômeno coletivo que envolve não somente os produtos de nossa consciência intelectual, mas também os nossos sentimentos, nossas intenções e desejos, nosso corpo. No entanto, continua Bohm (1992), ao operar de forma fragmentada, o pensamento produz incoerência em nossas intenções. É como se existisse algo de errado ou equivocado na informação ou no nosso próprio conhecimento e que parecem não resultar de nossas próprias intenções. A essas incoerências entre o pensamento e a ação, Bohm (1996b) caracteriza-as como sendo uma falha na operação do pensamento (falha sistêmica) sobre a qual nossa consciência está desatenta e que, por isso mesmo, não podemos entendê-la ou controlá-la. Sendo assim, somos passíveis de produzir problemas para os quais não temos soluções. Desta forma, adverte o autor, é necessário olhar para essa falha sistêmica com atenção para que possamos entender nossos comportamentos, nossas ações e nossos sentimentos.

[...] o pensamento é um sistema. Esse sistema não somente inclui pensamentos, 'sentidos' e sentimentos, mas inclui o estado do corpo, inclui a totalidade da sociedade – como o pensamento está por trás, adiante e entre as pessoas, num processo através do qual o pensamento é envolvido desde tempos antigos. [...] Agora, eu digo que esse sistema tem uma falha nele – uma *falha sistêmica*. Não é uma falha aqui, lá ou acolá, mas uma falha que está através de todo o sistema. (BOHM, 1994, p. 19).

Nós precisamos deste sistema de pensamento, para todas as espécies de propósitos. Mas ele tem desenvolvido uma falha. (BOHM, 1994, p. 23).

Ora, se somos incapazes de perceber a realidade em sua totalidade, como podemos observar essa falha sistêmica do modo de operar o nosso pensamento? Para isso, propõe Bohm (1996a) a observação de nossas ações,

pois através delas descobrimos nossas intenções que se apresentam em constante mudança no ato da percepção do significado. Acrescenta que é necessário prestarmos atenção ao pensamento como um processo e não somente ao conteúdo, como temos feito. Assim, como ao movimentarmos o nosso corpo, temos a propriocepção, ou seja, conhecemos a relação entre a intenção e a ação, Bohm (1994) sugere a possibilidade de o mesmo ocorrer com o pensamento, pois sendo este uma extensão dos reflexos corporais, poderá, assim, estar atento ao que faz.

[...] o pensamento é um reflexo, como qualquer outro reflexo muscular [...] então nós devemos ser capazes de ser proprioceptivos com o pensamento. O pensamento deve ser capaz de perceber seu próprio movimento, estar atento ao seu próprio movimento. Nesse processo do pensamento, devemos estar atentos a esse movimento de intenção para pensar e do resultado que esse pensamento produz. De forma mais atenta, nós podemos estar alertas a como o pensamento produz um resultado fora de nós. E, então, talvez nós possamos também estar atentos para os resultados que ele produz dentro de nós. (BOHM, 1994, p. 123).

Assim, segundo Bohm (1994), o problema básico do pensamento é o fato dele não estar atento a como está atuando, enquanto atua.

A maior dificuldade com o pensamento é que ele é muito ativo, é *participatório*. [...] O pensamento está sempre fazendo uma grande negociação, mas tende a dizer que não está fazendo nada, somente dizendo a você como as coisas são. Mas o pensamento afeta tudo. (BOHM, 1994, p. 5).

Ao mesmo tempo em que informa, o pensamento transforma a nossa forma de percepção. Segundo o autor, é crucial estarmos atentos e conscientes da atividade do pensamento como tal, ou seja, considerá-la não como uma forma exata da realidade, de forma fragmentária, mas como uma representação dessa realidade. Desta forma, se o pensamento é uma representação ou abstração do que é percebido da realidade, ele se apresenta

sempre incompleto, pois depende do modo como vemos e experienciamos o mundo. Por isso, alerta Bohm (1996a), é necessário tomarmos ciência dessa relação em que o modo como observamos o mundo é afetado pelos nossos pressupostos e crenças e vice-versa. Essa compreensão pode nos levar, na visão do autor, a um entendimento melhor do mundo e de nós próprios.

[...] o que você está pensando entra em sua experiência. Então, quando nós experienciamos coisas, nós as experienciamos filtradas pelo 'pensado' que está muito longe do que estou 'pensando'. Uma das dificuldades é que o pensamento contém todo tipo de pressupostos que nos limita em rígidas rotinas. O que temos para fazer é descobrir estes pressupostos e nos libertarmos deles. (BOHM, 1996a, p. 37).

[...] sua visão de mundo, o modo através do qual você olha as coisas, é uma parte de você, assim como todo pensamento é parte de você. Isto determinará o modo pelo qual você aborda o mundo. (BOHM, 1996a, p. 51).

Ressaltando a idéia da incompletude da realidade, o mais importante para Bohm (1992) não é conhecer o que a realidade é, pois sendo inexaurível, o que quer que digamos o quanto uma coisa é ela é sempre algo maior e diferente. A questão principal é conhecer se a realidade é coerente ou não, se tem significado e como pensamos sobre ela. A tomada de ciência desse processo implica em uma transformação por meio da adaptação dos significados existentes, os quais, não apresentando mais sentido, provoca-nos a olhar a vida por meio de novos significados que, ao penetrarem nas nossas intenções, resultam em ações mais coerentes. Segundo Bohm (1996a), sendo o significado uma parte intrínseca da realidade em geral, uma percepção de um novo significado constitui um ato criativo, que se dá tanto a nível físico como mental.

Nesse contexto, o significado é uma estrutura que está constantemente se estendendo e se atualizando – não está nunca completo, nem fixo. [...] a intenção maior é estar atento a

estas discrepâncias e seguir a estrutura total para mudar se necessário. Isto conduzirá a um movimento no qual há um constante envolvimento de ainda mais compreensivos significados. (BOHM, 1996a, p. 82).

A percepção de um novo significado gera uma ação criativa, conforme Bohm (1996a), possibilitando uma mudança de vida e, conseqüentemente, a criação de novos significados possibilita transformações na nossa realidade em sua totalidade. Isso implica dizer que não há uma coerência, um significado ou uma harmonia final, mas um contínuo movimento de criatividade ou de destruição.

Cada percepção de um novo significado pelos seres humanos realmente muda toda a realidade na qual vive e existe – algumas vezes de forma lenta. Isto implica que essa realidade nunca é completa. [...] uma vez que você realmente vê novos significados e percebe suas intenções, a realidade muda. Nenhuma outra ação é preciso. (BOHM, 1996a, p. 94).

Por esse motivo, mais uma vez alertando para o processo de fragmentação na forma de operar o pensamento na sociedade atual, na qual a atividade global está perdendo significado, Bohm (1996a) sugere que atos criativos e novos significados necessitam ser desdobrados, concretizados ou atualizados, uma vez que a nossa existência sem significado tem pouco valor e sentido.

[...] uma vida sem significado não tem valor, não vale a pena. É óbvio que é impossível para qualquer coisa estar totalmente livre de significado. [...] o que eu entendo por 'sem significado', portanto, é que existe um significado, mas é inadequado, porque é mecânico e reprimido e, portanto, de pouco valor e não criativo. Uma mudança só é possível se novos significados são percebidos como não mecânicos. (BOHM, 1996a, p. 96-97).

Dessa forma, Bohm (1996b) reforça que o pensamento emerge de uma base tácita de onde vem toda e qualquer mudança e que essa base,

sendo comum a todos, permite compartilharmos significados, formando culturas e sociedades.

A maioria de nossos pensamentos, em sua forma geral, não é individual. Ele se origina na totalidade da cultura e penetra em nós. Nós o apanhamos como crianças dos pais, de amigos, da escola, de jornais, de livros, e assim por diante. Nós selecionamos certas partes deles que gostamos, e podemos rejeitar outras partes. [...] Essa estrutura profunda do pensamento, que é sua origem, a origem constante – sem tempo – está sempre lá. [...] Esta estrutura profunda do pensamento é que é comum. Nós teremos que ver que o conteúdo do pensamento e sua estrutura profunda não são realmente separadas, porque a forma que pensamos sobre pensamento tem um efeito na sua estrutura. Se nós pensamos, por exemplo, que o pensamento vem de mim, individualmente, isto afetará na operação do pensamento. (BOHM, 1996b, p. 51)

O processo tácito é comum e compartilhado. E não só compartilhamos a comunicação explícita, a linguagem corporal e as demais, mas também compartilhamos um processo tácito comum, muito mais profundo. (BOHM, 1989, p. 40).

Assim, a atenção que devemos dispensar ao processo do pensamento e a como ele opera, possibilita tomarmos ciência das nossas ações e melhor controlá-las, para que se tornem mais coerentes e, desta forma, permitir ressignificações e transformações. Ao mesmo tempo, o entendimento da forma como percebemos novos significados é de crucial importância para compreendermos as transformações sociais e também as psicológicas, ressalta Bohm (1996a).

Como uma possibilidade possível do compartilhamento de significados vividos na sociedade atual que encontra-se em um nível de incoerência alarmante, Bohm (1994) propõe o Diálogo como um instrumento valioso de entender as nossas formas de pensar e agir e de correção dessa incoerência nas relações entre os homens e dos homens com a natureza.

Ao sistematizar algumas idéias de Bohm, Aragão Gomes (1998a) sugere que o diálogo, conforme propõe esse autor, pode se constituir como uma poderosa ferramenta metodológica para melhor entender, desvelar crenças e ampliar significados, pois por meio do diálogo podemos observar como o pensamento está operando. Complementando, Navarro (2000), ao analisar a postura proporcionada pelo diálogo em Bohm, afirma que ele possibilita uma unidade na pluralidade, ou seja,

(...) uma sensibilidade para distinguir semelhanças e diferenças, através do jogo livre e criativo do pensamento, que é a essência do diálogo. Tal postura tanto limita as divergências, como evita conformismos, na perspectiva do entendimento ser o objetivo maior, tendendo, desta forma, a propiciar melhores e maiores condições para o trabalho científico do que aquelas baseadas em paradigmas, onde idéias ou conceitos são assumidos como garantidos ou absolutos. (NAVARRO, 2000, p. 140).

2.2.1. Aspectos característicos de um diálogo livre

Ao sugerir o diálogo como uma ferramenta para exercitar o olhar para o comportamento do pensamento com o intuito de diminuir as incoerências geradas por sua forma de operar, Bohm (1996c) aponta em seus estudos algumas características necessárias para que o mesmo se efetive.

Como primeira característica, o autor propõe que o diálogo em um grupo seja iniciado com os participantes dispostos em um círculo para facilitar a comunicação direta entre todos e que estes iniciem se conhecendo uns aos outros para a criação do vínculo de confiança, promovendo uma reação baseada na colaboração. Sugere que devemos falar sobre a natureza do diálogo e sobre o seu significado sem, no entanto, nos preocuparmos excessivamente se estamos dialogando ou não, pois isto se constituiria em um obstáculo para a sua efetivação. Recomenda que, nesses primeiros contatos, é

importante esclarecer a origem etimológica da palavra 'diálogo', que provém do grego *dialogos*, palavra composta da raiz *logos*, que significa “palavra” ou “a palavra” e o prefixo *dia*, que significa “através de”.

Uma segunda característica posta como propícia para o diálogo diz respeito a quantidade de participantes do grupo. Embora possa ser de qualquer número, adverte que o diálogo pode não funcionar muito bem em um grupo muito pequeno, cinco a seis pessoas, uma vez que os participantes tendem a evitar temas conflitivos e tudo o que possa vir a incomodar uns aos outros, buscando um “ajuste cômodo”. Sugere que um grupo a partir de vinte pessoas, o diálogo possa fluir melhor. Além do diálogo em grupo, segundo o mesmo autor, uma única pessoa pode manter um diálogo consigo mesma. Bohm (1996c) alerta que o diálogo grupal não é um mero encontro de pessoas, nem tampouco deve ser confundido com uma terapia em grupo, pois não há a intenção de cura e se isto vier a ocorrer terá sido proveniente de um efeito secundário, uma vez que o diálogo proporciona que as emoções e os enfrentamentos emocionais surjam no grupo, revelando as nossas crenças mais profundas.

Uma terceira característica proposta é que para o exercício do diálogo não deveria haver a presença de um líder, nem tampouco de uma agenda pré-estabelecida. No entanto, sugere que se no início o grupo sentir a necessidade de alguém que sirva de coordenador, que este atue somente com o objetivo de manter o curso da reunião, controle o tempo e, de vez em quando, resuma o que está ocorrendo. Porém, ao longo das reuniões, espera-se que os participantes aprendam a depender cada vez menos desse coordenador.

O diálogo, aqui proposto, não tem o propósito de cumprir atividade útil, voltado para objetivos predeterminados, nem tampouco de tomar decisões, pois desta forma o diálogo se tornaria limitado. Este para Bohm (1996c) é um ponto fundamental. Quando muito, adverte, sejam estabelecidos objetivos pontuais, que o grupo não tenha que se ater a eles, por tempo indefinido.

É essencial que, no diálogo grupal não tenhamos que decidir nada, pois que, de outro modo, não somos livres. [...] Devemos dispor de um espaço vazio, aberto e livre em que não tenhamos a obrigação de fazer nada, de chegar a nenhuma conclusão, de dizer ou deixar de dizer nada. Devemos dispor de um espaço vazio em que caiba qualquer coisa e depois de terminar, voltemos a esvaziá-lo, sem tratar de acumular nada. Esse é um dos pontos fundamentais de um diálogo. [...] Nosso objetivo, se queremos chamá-lo assim, é nos comunicarmos de maneira coerente. (BOHM, 1996c, p. 43).

Como quarta característica, é necessário que o grupo estabeleça uma regularidade dos encontros, seja semanal, quinzenal ou no tempo que escolherem, do contrário, adverte Bohm (1996c), não servirá de nada.

Uma quinta característica, fundamental para a proposição do diálogo, aponta Bohm (1996c), é que ele só é possível quando se faz presente no grupo um significado comum, o qual poderá gerar algo criativo que não se imaginava no início do diálogo.

[...] uma corrente de significado que flui entre, dentro e através dos implicados. [...] Este significado compartilhado é o “aglutinante”, o “cimento” que sustenta os vínculos entre as pessoas e entre as sociedades. (BOHM, 1996c, p. 30).

O autor chama a atenção para a diferenciação entre o que ele propõe acerca do diálogo e o que comumente as pessoas denominam de diálogo, assemelhando-se muito mais a uma discussão entre partes, que não se dispõem a questionar suas crenças fundamentais, mas apenas negociar questões secundárias acerca do assunto em pauta, gerando ao final os

ganhadores e os perdedores. Ao contrário, para Bohm (1996c), o diálogo se constitui como um jogo em que não há ganhadores e perdedores como em uma discussão. O exercício do diálogo, por ele proposto, permite que todos os participantes sejam a um só tempo ganhadores.

No diálogo não se trata de obter mais pontos nem de fazer prevalecer uma determinada perspectiva porque quando se descobre um erro, todo mundo sai ganhando. O diálogo é um jogo em que poderíamos qualificar como “ganhar ou ganhar” (a diferença do que ocorre na discussão, um jogo do tipo “eu ganho tu perdes”). Com efeito, o diálogo é algo mais que uma participação comum em que não estamos jogando contra os demais senão com eles. (BOHM, 1996c, p. 30).

As nossas crenças ou opiniões são o resultado do pensamento guardado em nossa memória, como já mencionado anteriormente. Como aquelas são construídas a partir de nossas experiências sociais, ao longo da vida, nós nos identificamos com elas e passamos a defendê-las como se fossem verdades absolutas e incontestáveis, embora não tenhamos, na maioria das vezes, uma intenção consciente desse processo.

[...] as crenças e as opiniões são como programas de computador na mente das pessoas, programas que têm suas próprias intenções e que podem assumir uma direção oposta à melhor de nossas intenções. (BOHM, 1996c, p. 38).

Assim, Bohm (1989) aponta uma sexta característica necessária à fluência do diálogo: a suspensão de nossas crenças e opiniões para possibilitar a escuta das opiniões dos demais membros do grupo, uma vez que cada participante traz suas crenças e interesses diversos. “Não se trata de evitá-las nem suprimi-las – nem crer nem deixar de crer nelas, nem julgá-las como boas ou más – mas somente pô-las em suspenso.” (BOHM, 1996c, p. 47).

Ressalta ser necessário que, ao sentirmos as nossas reações internas aflorarem no momento do diálogo, aprendamos a pô-las em suspenso,

para que nos distanciando delas, possamos observá-las para descobrirmos o seu significado, observando assim as nossas ações a partir da escuta e das ações do outro à semelhança do reflexo de um espelho. “Nós servimos de espelho aos demais e eles se convertem no nosso.” (BOHM, 1996c, p. 47-48). Esse processo aponta para a relação intrínseca entre os pensamentos, as sensações corporais e as emoções que se mostram durante o exercício do diálogo. Tal processo de suspensão das nossas crenças para a observação de nossas ações permite que nos familiarizemos com o modo em que opera nosso pensamento.

Por este motivo, propõe o autor, que talvez seja necessário, na fase inicial do diálogo, proceder a algumas negociações, ao que ele denomina de “um estágio preliminar do diálogo” (BOHM, 1996c, p. 44). Adverte, no entanto, que a negociação não é o fim do diálogo, mas o seu princípio, pois se não ultrapassamos esse estágio, o diálogo não avança.

O objetivo do diálogo não consiste em analisar as coisas, impor um determinado argumento ou modificar as opiniões dos demais, senão em suspender as próprias crenças e observá-las, escutar todas as opiniões, pô-las em suspenso e nos darmos conta de seu significado. Porque quando nos demos conta do significado de nossas opiniões, seremos capazes de compartilhar um conteúdo comum, até quando não estamos completamente de acordo. (BOHM, 1996c, p. 55).

2.2.2. Aspectos que dificultam o diálogo

As características do diálogo livre, evidenciadas acima, conforme a proposição de David Bohm (1996c), não são, como ele mesmo aponta, fáceis de serem postas em prática, uma vez que podem apresentar muitas frustrações. Além disso, outras dificuldades somam-se à prática do diálogo grupal, gerando muitas decepções e ansiedade, o que, na opinião do autor,

não devemos permitir que esses entraves nos levem à desistência da tentativa de experienciar o diálogo.

A proposta de que o diálogo se dê na ausência de um líder, de uma agenda prévia e sem objetivos pré-estabelecidos, por si só, já são motivos que geram muita ansiedade e que devem ser contornados ao longo da prática com o diálogo em grupo.

Além dessas, outras dificuldades apontadas são o comportamento dos membros do grupo; alguns agem de forma a querer se afirmar diante do grupo, demonstrando superioridade na forma de se expressarem e ao quererem impor suas opiniões. Outros, ao contrário, agem com muita inibição e insegurança, principalmente se houver no grupo a presença de pessoas muito dominadoras.

Outro fato freqüente no grupo são as pessoas que agem de forma impulsiva quanto ao uso da fala; são aquelas que sentem uma necessidade de falar tudo que lhes vêm à mente. Nesse caso, é necessário que o grupo aprenda a respeitar os tempos de fala e até os períodos de silêncio que se fizerem necessários, pois não há regras fixas para o exercício do diálogo. O importante é garantir o espaço de tempo necessário para que cada pessoa possa expressar-se livremente.

Outro item apontado como gerador de dificuldades para o diálogo é o grupo ser utilizado como um instrumento a serviço das idéias e pretensões de alguns de seus integrantes. Bohm (1996c, p. 61) aponta que o diálogo está destinado aos que acreditam que ele funcione como um possível caminho, do contrário, não faz sentido participar dele.

Ressalta Bohm (1996c) que o diálogo nem sempre é divertido ou mesmo proveitoso e que, por esse motivo, há uma tendência a abandoná-lo ao surgirem as primeiras dificuldades. Aconselha que é de suma importância que não desistamos de exercitá-lo e que perseveremos apesar das possíveis frustrações surgidas ao longo do percurso, e chama a atenção para a importância e a necessidade do exercício do diálogo para a sociedade contemporânea, no sentido de aprendermos a compartilhar a nossa cultura de forma coerente.

Eu creio que necessitamos compartilhar os significados. Uma sociedade é uma rede de relações entre pessoas e instituições que possibilita a vida em comunidade. Mas isso só funcionará se compartilhamos uma cultura, quer dizer, uma série de significados, valores e objetivos porque, do contrário, não haverá integração possível. Nossa sociedade não é coerente e faz muito tempo que não cumpre adequadamente esta função, se é que alguma vez o fez. As crenças que sustentamos influem *tacitamente* sobre o significado global do que fazemos. (BOHM, 1996c, p. 47).

Insistentemente, o autor afirma que, apesar do desalento inicial, proporcionado pelas dificuldades que se apresentam ao exercício de um diálogo livre, não devemos desistir de tentá-lo, pois se é nossa crença de que vale a pena investir, que prossigamos investindo, dizendo para nós mesmos que conseguiremos. Prossegue afirmando que a vivência de experiências dolorosas nos brinda a oportunidade de elaborá-las e ir além delas. (Bohm, 1996c, p. 74).

Até o momento, pontuamos os aspectos positivos e as dificuldades que se apresentam à prática do diálogo grupal, proposto por D. Bohm; ou seja, não apresenta um propósito utilitário, não é direcionado por uma agenda prévia, não estabelece objetivos específicos, nem tampouco admite autoridade ou hierarquia. O objetivo único do diálogo, apontado por este autor, é a

garantia de que se possa reunir voluntariamente em grupos para falar sobre tudo e de forma livre.

Diante de tais pressupostos, como poderíamos adotar esse modelo de diálogo em um ambiente escolar, cujas características organizacional e funcional não se coadunam com tais pressupostos, principalmente no que diz respeito à admissão da hierarquia e da autoridade? O próprio autor nos aponta uma possibilidade ao admitir que, também, nas instituições cuja estrutura se configuram a hierarquia e a autoridade um diálogo é possível, embora ele o denomine de “um diálogo limitado”, uma vez que há objetivos pontuais estabelecidos e a estrutura institucional se fará sempre presente no grupo. Para que o diálogo possa fluir, nessa situação, é importante que haja um esforço maior dos membros do grupo em mantê-lo o mais aberto possível, no sentido de compartilhamento de opiniões e escuta às crenças uns dos outros.

Para Bohm (1996c), a proposta do diálogo gera a possibilidade de uma transformação na natureza da consciência humana, tanto a nível individual como a nível coletivo. Nessa linha de pensamento, estão as nossas crenças ao entendermos que as crises na sociedade contemporânea, particularmente, no campo educacional, e, mais amiúde, as referentes à formação profissional dos educadores são conseqüências da forma fragmentária do modo como o nosso pensamento opera.

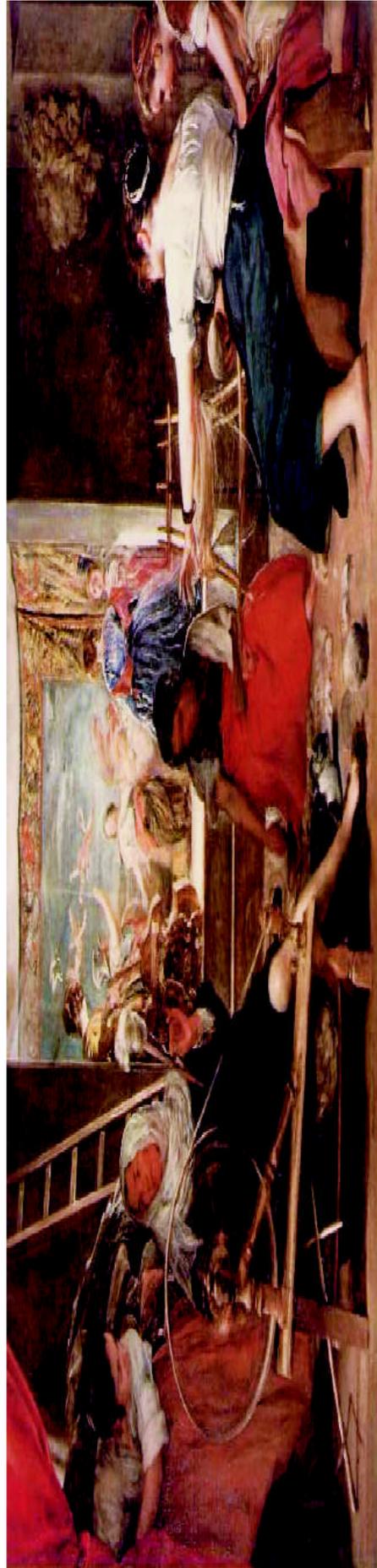
Neste sentido, apostamos no diálogo, proposto por Bohm (1989, 1996c), como uma ferramenta possível, necessária e capaz de embasar metodologicamente estratégias de apoio pedagógico e de formação profissional continuada dos professores que lecionam alunos surdos em salas de aula regulares, apontando para uma possibilidade de, através da prática do

diálogo, no ambiente escolar, ter como ponto de partida o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência em ambiente regular de ensino, alguns focos de transformação que possam ser vislumbrados na formação profissional dos educadores e, conseqüentemente, de sua ação pedagógica, a partir da tomada de consciência desses profissionais acerca da importância das trocas significativas entre eles próprios, através de suas falas e escutas referentes ao fazer pedagógico diário e a relação com os conhecimentos teóricos específicos, necessários para a evolução de sua formação e prática profissionais.

III Capítulo

Se pudermos nos comunicar teremos cada vez mais companheirismo, participação, amizade e amor. Esse seria o caminho. A questão real é: você percebe a necessidade desse processo? Essa é a questão chave. Se você se der conta de que ele é absolutamente necessário, então precisa fazer alguma coisa.

David Bohm



TECEDURA INVESTIGATIVA NA CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APOIO: TEARES, ARTESÃOS, FIBRAS, CORES E TEXTURAS

*P*ropor uma ação dialógica na escola, tal como ela se encontra hoje, é uma tarefa tão complexa quanto o quadro da educação inclusiva nas escolas públicas brasileiras com relação à formação dos educadores e à organização escolar, como apontamos nos capítulos anteriores deste trabalho.

Os estudos de Nóvoa (2002) ressaltam que é da responsabilidade da escola não somente a aprendizagem dos alunos, mas, também, a aprendizagem de seus professores. Ao mesmo tempo, Alarcão (2001) aponta que o desenvolvimento organizacional e autônomo da escola se efetiva a partir de um processo que vai sendo construído na medida em que ela própria se questiona e aprende a atuar coletivamente.

Acreditamos que as idéias desses autores, anteriormente mencionados, se coadunam com os pressupostos de uma proposta educacional inclusiva, apontando o trabalho colaborativo e participativo como fundamentais e a responsabilidade da escola pela aprendizagem de todos os alunos, independente das suas diferenças. Pontuam a importância dessa responsabilidade ser direcionada a atender as necessidades de ensino de seus professores, o que consideramos ser uma atividade formativa e em serviço.

Assim, uma escola que reconhece o valor da aprendizagem para todos os seus membros e direciona a sua atuação para melhorar sua prática educacional e o seu desenvolvimento organizacional caminha para se tornar autônoma e responsável, através de um processo contínuo e participativo.

Uma escola com esses princípios requer, necessariamente, uma formação profissional permanente, pois possibilita a busca de respostas para os seus questionamentos e inquietações, implicando as pessoas na criação de um espaço no qual sejam permitidas escutas, falas, conflitos e mediação. Uma escola que não só aprende para formar, mas que aprende, enquanto forma.

É esse o contexto de uma escola em permanente processo de buscas de criação de novas tramas para superar as dificuldades no processo de tecedura educacional que vislumbramos nesta investigação. No entanto, a imagem do quadro educacional que vivenciamos é o de uma escola distanciada dos pressupostos de uma educação para todos, tal como referendados nos documentos mencionados anteriormente. O que vemos, atualmente, é uma escola cuja organização administrativa e pedagógica se encontra semelhante a um processo de tecelagem desconexo, em que os fios não conseguem se articular em um conjunto para compor as tramas do tecido educacional e que atenda às expectativas dos que participam desse processo (educadores, educandos, famílias). Neste contexto, em que as ferramentas para tecer se encontram em tamanho desalinho, como propor à escola a construção de um novo tecido educacional formativo a partir de estratégias de um apoio pedagógico direcionado para a efetivação de uma escola inclusiva?

Nossa proposta metodológica deve-se aos nossos pressupostos de uma escola inclusiva, autônoma e reflexiva que atue de forma qualitativa, respeitando a diversidade dos que a compõem e constroem o seu conhecimento coletivamente; deve-se, igualmente, às nossas inquietações quanto à formação continuada direcionada aos educadores e aos seus resultados na ação pedagógica, no sentido de garantir a aprendizagem dos

alunos que estão sob a sua responsabilidade. Acreditamos que, no emaranhado desses fios, é possível vislumbrar potencialidades e possibilidades de composição de um tecido.

Por este motivo, corroborando com a perspectiva do diálogo proposto por Bohm (1996c) e associando às idéias de Freire (1983), como uma possibilidade de gerar mudanças, assumimos a responsabilidade de desenvolver ações colaborativas junto às escolas da rede pública de Natal/RN, utilizando o diálogo como metodologia básica, cujas características explicitamos no capítulo anterior.

Com o intuito de buscarmos subsídios para a análise de nossa ação investigativa, buscamos, através de estágio de doutoramento (Bolsa sanduíche/CAPES), conhecer e observar o contexto, a organização e funcionamento de algumas escolas espanholas, focando, principalmente, as estratégias de apoio pedagógico aos educadores, cujas propostas pedagógicas estão orientadas na inclusão educacional de alunos surdos (ver apêndices 3 e 4).

Assim, nesse terceiro capítulo, objetivamos expor o contexto de nossa atual investigação, apresentando a metodologia adotada para uma ação colaborativa, o ambiente escolar investigado, uma análise do quadro educacional das escolas selecionadas e dos educadores implicados.

Ao iniciarmos nossa investigação, assumimos os pressupostos de que o aluno surdo pode estudar em ambiente escolar inclusivo, tendo seu direito garantido da mesma forma e no mesmo tempo que seus colegas ouvintes; de que a escola é responsável pela formação continuada de seus educadores e de que o apoio e a orientação pedagógica efetiva e

sistematizada, oferecida aos educadores, favorece, positivamente, às suas ações pedagógicas, acreditamos ser necessário que os educadores, que atuam pedagogicamente com alunos surdos, devem receber uma formação referente às especificidades da educação desses alunos, seja por meio de um apoio pedagógico da própria escola, seja por meio de um apoio dos especialistas das Secretarias de Educação.

A partir desses pressupostos e tomando o diálogo proposto por Bohm (1989, 1996c) e Freire (1983), como ferramenta metodológica principal, associamos a perspectiva metodológica apontada por Desgagné (2003) sobre pesquisa participante colaborativa, que supõe a co-construção de um objeto de conhecimento entre um pesquisador e um grupo de educadores, os quais, engajados entre si, exploram um aspecto da prática escolar e que o próprio objeto de pesquisa trate sobre sua compreensão em contexto do fenômeno explorado.

Dessa forma, as atividades de produção de conhecimento (pesquisa) associam-se às de desenvolvimento profissional (formação), no sentido de que para o pesquisador essas atividades serão o seu objeto de pesquisa, ao mesmo tempo em que para o grupo de educadores será uma ocasião de formação. Neste sentido, o pesquisador acumula os papéis de formador e de pesquisador. Assim é como nos dispusemos a agir nesta investigação. Desgagné (2003) assinala que a pesquisa colaborativa proporciona aos docentes a “tomada de poder” de sua prática reflexiva, compartilhada entre eles e o pesquisador. Ressaltamos que, neste caso, o pesquisador assume, assim como os demais participantes do grupo, o papel de aprendente.

3.1. Espaços de diálogo (os teares)

Ao esboçarmos o nosso plano de ação, tendo o diálogo como ferramenta metodológica e objetivando um apoio pedagógico colaborativo e formativo junto ao grupo de educadores de uma escola pública, tínhamos em mente atuarmos em uma das três escolas de Natal/RN que investigamos no período entre 2002 e 2003, à época da pesquisa de mestrado, por ser uma escola de referência estadual na educação de alunos surdos.

Assim procedemos durante o ano letivo de 2004, mas à medida em que a investigação prosseguia, observamos que seria necessário ampliar o contexto educacional, uma vez que encontramos dificuldades para a implementação da ação pedagógica e metodológica proposta. Nossa perspectiva era observar e entender se as dificuldades encontradas na escola eram provenientes da nossa proposta metodológica ou se elas se deviam a nossa forma de atuação, ou, ainda, se derivavam da organização e funcionamento escolar. Assim, ampliamos a nossa proposta investigativa para mais duas escolas da rede pública de ensino, nas quais já havíamos identificado características importantes para o exercício do diálogo em encontros semanais destinados a estudos e planejamentos pedagógicos. Os perfis dessas escolas encontram-se no quadro I, do apêndice 1.

A escolha das três escolas, que serviram de campo à nossa investigação, baseou-se nas seguintes características: 1) que fossem escolas públicas na cidade do Natal; 2) que tivessem alunos surdos matriculados em salas de aula regulares; 3) que houvesse uma equipe de coordenação pedagógica no quadro escolar; 4) que os educadores da escola assumissem, coletivamente, novos caminhos de ação para os quais, eu, como pesquisadora,

me responsabilizaria por apoiá-los na sistematização da proposta de formação e de ação.

As duas primeiras características justificam-se pelas contribuições que essa pesquisa objetiva oferecer à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, entre elas os alunos surdos em ambiente regular de ensino, por ser essa a área da educação que vimos investigando e atuando ao longo de alguns anos.

A terceira característica atende ao objetivo maior da proposta colaborativa de formação e de ação, ao apontar o coordenador pedagógico como o profissional responsável por mediar/articular, de forma contínua e sistematizada, a formação do grupo de professores com os quais atua ao mesmo tempo em que lhes oferece o apoio pedagógico solicitado, buscando, quando necessário, apoio especializado em outra instância, além da escola.

Nossa investigação, por se caracterizar como uma proposta de ação numa perspectiva metodológica participante e colaborativa, não poderia acontecer sem a análise e aceitação dos educadores que nela estariam envolvidos, o que se constitui e justifica a quarta característica básica para a composição do *locus* dessa pesquisa.

Seguindo o quadro I do apêndice 1, a primeira das três escolas investigadas é da rede estadual de ensino e situa-se na região leste da cidade do Natal/RN, em um bairro de área nobre, próximo ao centro da cidade. As demais escolas são da rede municipal, localizando-se, a segunda, na região oeste, em um bairro com condições sociais adversas em que se destaca um grande índice de violência. A terceira escola, situa-se na região norte, em uma

área que apresenta, com freqüência, transtornos sociais, pela delinqüência de alguns grupos de jovens marginalizados.

As três escolas oferecem o ensino fundamental, com turmas de ciclos I (alfabetização), II (sistematização); turmas de aceleração; turmas de seriação de 5ª à 8ª séries e a terceira escola oferece, também, a educação infantil, com duas turmas em cada turno diurno.

Quanto ao espaço físico, embora com áreas físicas diversas, as três escolas apresentam semelhanças no que concerne aos seus espaços pedagógicos: salas de aula arejadas e iluminadas, bibliotecas, quadras de esportes, sala de administração/direção, sala de coordenação, sala dos professores, etc. A primeira escola destaca-se das demais por ter um auditório e duas salas para atendimento específico aos alunos com necessidades educacionais especiais, denominadas Salas de Apoio Pedagógico Especializado (SAPEs). A terceira escola destaca-se, também, por ser a maior da rede municipal, em número de salas de aula (vinte e uma) e pelo número de 1.885 alunos matriculados. Embora os muros e paredes se mostrassem sujas, pelas freqüentes pichações, as três escolas se encontram em bom estado de conservação.

No que concerne aos recursos disponíveis, como equipamentos e materiais pedagógicos (jogos, mapas, livros, etc.), as três escolas se assemelham, como descritos no quadro I, apêndice 1, apesar dos coordenadores e professores, da primeira escola, reclamarem que os equipamentos estão, freqüentemente, sem condições de funcionamento e uso. Sobre materiais pedagógicos, específicos para o trabalho com alunos surdos,

as escolas dispõem de alguns jogos e cópias de dicionários em língua de sinais. Somente a escola 1 dispõe de dicionários e vídeos em língua de sinais.

A respeito do quadro de funcionários e educadores, as três escolas contam com um diretor e um vice-diretor na equipe administrativa, sendo que nas escolas 2 e 3 estes já vinham sendo eleitos diretamente pela comunidade escolar, enquanto que na escola 1, o processo de escolha pela comunidade só foi implementado ao final do ano 2005, com a primeira eleição direta. As equipes de coordenação pedagógica, nas três escolas, são formadas por dois educadores em cada turno e nas escolas 2 e 3 somam-se um terceiro coordenador, denominado coordenador geral, que transita nos três turnos escolares, intercambiando as decisões pedagógicas e, por vezes, administrativas. Quanto aos funcionários de serviços administrativos, bem como de serviços gerais (limpeza, merenda e vigilância) parecem atender às necessidades das escolas, pois não observamos qualquer comentário desfavorável a esse respeito.

O número de professores nas três escolas é correspondente às turmas e/ou disciplinas que lecionam, ou seja, não se observou a falta de professores nas turmas, como era comum ocorrer em anos anteriores, principalmente se a escola oferecia o ensino em séries de 5^a a 8^a e Ensino Médio e estava localizada nas periferias da cidade. Observou-se, apenas na escola 1, a falta de professor de educação artística que logo foi suprida e, na escola 3, a reclamação da direção para com a Secretaria de Educação que demora em enviar professores substitutos para suprirem os afastamentos de professores por licenças médicas ou outros motivos.

Quanto aos professores, considerados de apoio específico aos alunos com necessidades educacionais especiais, somente a escola 1 dispõe desses profissionais, em média seis educadores por turno, que atendem os alunos matriculados naquela escola e de outras escolas da rede pública estadual que busquem esse serviço.

Com respeito aos alunos, observou-se que na escola 1 estão matriculados poucos alunos residentes no próprio bairro. Em sua maioria, os alunos provêm de bairros distintos, tanto próximos à escola, como os mais distantes. O que não ocorre com as escolas 2 e 3, em que os alunos residem, em sua maioria, no próprio bairro. Quanto a matrícula, é relevante destacar o número de alunos surdos nas três escolas investigadas. Na primeira, dos 109 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados, 99% são surdos. Já nas escolas 2 e 3, apenas dois e um aluno surdo, estão matriculados, respectivamente.

Em nossa proposta inicial de ação pedagógica, esboçada em 2004, havíamos resolvido a trabalhar com uma só escola de Natal, porém com todos os educadores, nos três turnos, além dos especialistas em educação especial, lotados na SUESP/SECD-RN, que ofereciam apoio pedagógico itinerante a essa escola. Com a reformulação do nosso plano de atividades, cujas causas descreveremos adiante na contextualização da proposta de nossa ação, decidimos por atuar em mais duas escolas, porém somente em um de seus turnos de trabalho. Assim, a escolha do turno vespertino se deu na escola 1, por já termos iniciado a investigação ao longo do ano letivo de 2004 e, nas demais escolas, escolhemos o turno matutino por ser neste que os alunos surdos estavam matriculados.

3.2. Os educadores-artesãos

O conjunto de participantes de nossa pesquisa foi formado por 87 educadores da cidade do Natal, assim distribuídos:

- 06 gestores escolares (diretores e vice-diretores);
- 08 coordenadores pedagógicos, lotados nas três escolas;
- 09 educadores, denominados especialistas de educação especial, lotados nas Secretarias de Educação Estadual e Municipal;
- 63 professores que lecionam desde a educação infantil, turmas de ciclos, salas de aceleração e séries de 5^a a 8^a; professores de educação física, professores que atuam nas bibliotecas e salas de vídeo, professores que atuam em salas de apoio pedagógico especializado;
- e nossa própria presença no grupo, que atuaríamos como pesquisadora e, quando necessário, como assessora de educação especial das Secretarias de Educação Estadual e Municipal de Natal, uma vez que o especialista daquela instituição não se fazia presente aos encontros.

No que se refere à formação, conforme os quadros II e III, do apêndice 2, pudemos constatar que do universo dos educadores, apenas dois professores possuem nível médio de formação, tendo cursado o magistério. Os demais educadores possuem formação em nível superior, nove dos quais com pós-graduação. Entre os coordenadores pedagógicos das escolas e os especialistas das Secretarias de Educação, treze têm formação inicial em Pedagogia, dois em Letras e um em História. Desse grupo, doze têm pós-graduação, sendo um com doutorado na área de educação especial. É importante ressaltar que seis dos especialistas investigados participaram de cursos de especialização na área de educação especial, oferecidos pela SUESP/SECD-RN.

3.3. O processo de tecedura: falas, saberes e fazeres (fibras, cores e texturas) tramadas em diálogo

3.3.1. Os caminhos do processo

No processo dialógico junto ao grupo de educadores, além da perspectiva do diálogo, associamos os estudos do GEPEM-UFRN⁷, sob a coordenação da Profa. Marta Pernambuco (1993), referente à estruturação do currículo de formação pelos próprios educadores no processo de pesquisa.

Esses estudos, que têm por base as idéias de Paulo Freire, apontam o diálogo como um instrumento que permite a construção do conhecimento entre educandos e educadores no processo de formação, partindo sempre do universo do educando e do que lhe é significativo, respeitando o seu modo de pensar e agir e, a partir disso, possibilitar a superação de sua visão inicial, proporcionando acesso a novas formas de pensar e, conseqüentemente, de agir.

No processo metodológico de nossa pesquisa, buscamos, também, o aporte dos recursos da observação, da entrevista semi-estruturada, com gravação em K7, da prática da conversa informal de acordo com a oportunidade e as circunstâncias, itens apontados por Morin (1998) como importantes meios de investigação para captar a totalidade, as particularidades e os *flashes* do processo investigativo. Esses aportes são caracterizados, pelo autor, como um método multidimensional.

⁷ GEPEM-UFRN – Grupo de Estudos da Pedagogia em Movimento, do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ciência e Tecnologia e linha: Estratégias de Pensamento e Produção de Conhecimento, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Por ter sido um processo de investigação prolongado que envolveu segmentos educacionais diversos e pela nossa proposta metodológica, foram necessárias várias modificações, que relatamos a seguir.

3.3.2. Tramas refeitas

A presente investigação teve início imediatamente após a nossa defesa da dissertação de mestrado, em setembro de 2003, ao apontarmos a necessidade de investigar a atuação do educador escolar que apóia ou assessora pedagogicamente os professores (denominado de coordenador pedagógico) em escola com alunos surdos incluídos em sala de aula regular, por acreditarmos que esse apoio, juntamente com a proposta de um trabalho coletivo e dialógico, constituíam elementos essenciais para a efetivação de uma escola inclusiva.

Nosso trabalho de pesquisa e ação colaborativa teve início no final de 2003, apenas na primeira escola, conforme já mencionamos. Uma vez definida a escola, esboçamos uma proposta inicial de ação e formação que ao ser analisada e refletida pela escola, poderia orientar a organização de um plano de ação no qual estaríamos dialogando sobre as nossas práticas pedagógicas com todos os alunos e, em particular, com os alunos surdos incluídos.

Após a discussão e a análise do grupo de educadores da escola, a proposta foi aprovada, com o compromisso assumido, por todos, de iniciar a sua execução no ano letivo de 2004, como de fato aconteceu.

No entanto, já nos primeiros encontros de 2004, passamos a nos defrontar com algumas dificuldades, dentre as quais destacamos:

- a resistência da coordenação pedagógica com relação a nossa ação/colaboração pedagógica, apesar de informarem não haver dúvidas quando da discussão e aprovação do projeto;
- a coordenação pedagógica reconhecia não haver um trabalho sistematizado para orientar o processo pedagógico dos professores, queixando-se de que os professores não queriam se reunir; assumiam que, até então, não haviam elaborado um plano de trabalho que guiassem as suas ações como profissionais de apoio aos professores;
- a dificuldade de articulação para o encaminhamento das decisões tomadas no grupo seja por parte da direção ou da coordenação pedagógica e dos professores, dificultando o trabalho coletivo e participativo. Como justificativas, eram alegados motivos como a falta de tempo para acompanhar mais de perto os professores em suas solicitações, ou a ausência dos dirigentes, levando a coordenação a acumular, também, a parte administrativa da escola, ou, ainda, as freqüentes queixas de que os professores não se interessavam em discutir as questões pedagógicas ou não queriam estudar;
- a ausência do especialista da SUESP/SECD-RN nos encontros programados, apesar das reuniões serem sempre comunicadas. Essa ausência era justificada pela não coincidência dos dias marcados com o planejamento do carro que traria o especialista à escola. Embora o dia do encontro tenha sido modificado para um dia compatível para a SUESP/SECD-RN, a participação desse especialista continuou não ocorrendo. Associado a isto, a coordenação pedagógica da escola se queixava que não havia uma definição da SUESP/SECD-RN sobre quem seria o especialista que acompanharia a escola no turno vespertino, ocorrendo freqüentes mudanças, totalizando a indicação de três profissionais, sem, no entanto, haver a participação de nenhum deles nos encontros marcados;

- a participação dos professores era muito incipiente, parecendo estarem na reunião apenas para cumprir o horário, ou seja, estavam presentes, mas pouco se manifestavam ou opinavam, fato observado quando três professores, em momentos distintos, chegaram a se justificar, dizendo que só estavam presentes na reunião em consideração à pesquisadora, pois não viam sentido em se reunirem para ouvir agressões de um dos membros do grupo.

A essas dificuldades somam-se as queixas dos professores do calor nas salas de aula devido a não instalação dos ventiladores que deveria ter acontecido desde o ano anterior. Solicitavam que fossem tomadas as providências junto à Secretaria, no intuito dos ventiladores serem instalados. Reclamações, queixas e acusações tomavam grande parte do tempo das reuniões em negociação entre a direção, os coordenadores e os professores, até tomarem a decisão de reduzirem o tempo das aulas, iniciando às 13 h. e concluindo às 16 h, quando a situação se normalizaria, o que se estendeu por todo o ano, uma vez que os ventiladores só foram adquiridos no final do ano letivo de 2004 e instalados no ano seguinte. Embora os professores liberassem os alunos diariamente mais cedo e dispusessem de uma hora e meia livre, os coordenadores pedagógicos não propunham qualquer atividade de estudo ou de orientação, levando os professores a utilizarem esse tempo com compromissos pessoais. Quando sugerimos que em um dia da semana aquela hora livre poderia ser aproveitada para o processo de formação dos professores, a própria coordenação não se mostrou interessada, alegando que os professores não iriam aceitar a sugestão.

Nos encontros iniciais, percebemos vários comportamentos que exemplificam essas dificuldades para a execução de uma proposta de ação pedagógica, pautada no diálogo, tais como:

- um clima de grande hostilidade quando o grupo se reunia, com provocações, ironias e agressões entre os diretores, coordenadores pedagógicos e os professores. Observamos, também, um certo incômodo com a nossa presença. Nas reuniões, algumas vezes, alguns membros da coordenação pedagógica usavam palavras irônicas e agressivas para conosco e para com os professores;
- o dirigente da reunião, quase sempre o diretor ou o coordenador pedagógico, se dirigia ao grupo de modo autoritário e com cobranças quanto a cumprimento de horários, entrega de documentos solicitados, etc;
- os coordenadores não comunicavam aos professores o dia da reunião, não definiam o espaço onde ela ocorreria, nem providenciavam o material ou equipamento solicitado a ser utilizado;
- os professores se mantinham calados, folheavam revistas, queixavam-se entre eles das atitudes dos dirigentes da reunião ou conversavam com os companheiros sobre receitas culinárias ou passeios que fizeram no período das férias.

Todavia, apesar de todas essas dificuldades que foram sendo amenizadas ao longo dos encontros seguintes, alguns dados nos motivaram a prosseguir com a investigação naquela escola:

- a decisão coletiva do grupo, nos dois últimos encontros do ano, de que o nosso trabalho de ação colaborativa pudesse ter continuidade no ano de 2005, uma vez que analisaram ter sido aquele ano de 2004 de “muitos atropelos na escola”;
- as observações constatadas, ao longo dos encontros, de algumas atitudes que apontavam mudanças, embora incipientes, nas

posturas dos coordenadores pedagógicos, principalmente reconhecendo que não havia ali um trabalho coletivo e uma sistematização de um apoio aos professores;

- a constatação de que, embora de forma tumultuada, os educadores daquela escola puderam refletir e decidir a respeito de sua formação, levando-os a decidirem pela continuidade do trabalho no ano letivo seguinte;
- nossas crenças de ser aquela escola a que apresentava as características necessárias para a nossa ação colaborativa, principalmente pela grande dificuldade de interrelacionamento pessoal e profissional no grupo, já observada ao longo do trabalho como assessora de educação especial e, também, no período de investigação anterior (OLIVEIRA, 2003).

A partir da avaliação das situações vivenciadas e, considerando a metodologia de investigação que nos propúnhamos, decidimos que, para o ano de 2005 permaneceríamos com a mesma escola como campo de pesquisa, porém acrescentaríamos mais duas escolas públicas que apresentassem as características já definidas anteriormente.

Firmados nas recomendações de Bohm (1996c) e pela reflexão que fizemos da nossa atuação sobre a persistência que devemos ter na proposição do diálogo, como alternativa de tomada de consciência do processo operatório do pensamento, iniciamos o ano letivo de 2005, apostando que a nossa ação, nas três escolas eleitas, apresentaria os avanços que acreditávamos serem importantes para a pesquisa.

Ao iniciarmos o ano letivo de 2005, nos deparamos com uma greve dos professores da rede pública estadual que não conseguiu que as reivindicações salariais dos professores fossem atendidas, somente iniciando o ano letivo no mês de abril e com as cobranças legais da Secretaria de

Educação Estadual (SECD/RN) para que apresentassem um calendário anual que contemplasse o pagamento dos dias letivos não trabalhados. Nas escolas da rede municipal de ensino, a Secretaria Municipal de Educação (SME) proíbe a prática de suspensão das aulas por duas horas semanais ou quinzenais para estudos ou planejamentos. A recomendação da SME, aos diretores, era de que todo e qualquer tempo utilizado na escola, sem a presença dos alunos, deveria ser repostado para que se cumprissem as horas letivas, oficialmente. Esse novo direcionamento da SME ocasionou um grande mal estar entre os professores com comentários revoltosos, o que fez com que os gestores das escolas se reunissem em um Fórum para negociarem, junto a SME e à Promotoria de Educação, o retorno às horas de estudo e planejamento dentro do horário letivo, como vinha ocorrendo nos anos anteriores, o que só foi resolvido no final do primeiro semestre.

Esses novos fatos ocasionaram alguns desencontros e ampliaram as dificuldades para a execução da nossa proposta de ação pedagógica dialógica. Entretanto, percebemos alguns elementos que se mantinham dos nossos encontros em 2004 e que poderiam permitir a continuidade da nossa ação investigativa. Um deles e o mais importante, para nós, era o interesse apresentado pelos professores e coordenadores pedagógicos em continuar com os encontros. Esse interesse emergia quando o grupo:

- reconhecia a necessidade de pensar o fazer pedagógico;
- buscava alternativas para manter os horários de estudos e reflexões;
- percebia o objetivo da nossa proposta investigativa como possibilidade de reflexão e mudanças seja da prática pedagógica, seja das relações interpessoais no grupo.

Nesse período, optamos por associarmos à nossa ação colaborativa na formação dos educadores, as entrevistas com os coordenadores pedagógicos das três escolas e com os grupos de especialistas das Secretarias de Educação que prestam apoio pedagógico na área de educação especial. As entrevistas semi-estruturadas foram guiadas por um roteiro, cujo objetivo era o de conhecermos a formação inicial geral e em educação especial dos mesmos, suas propostas e atuação de apoio pedagógico aos professores de salas de aula inclusivas e o programa de formação continuada proposto pelas equipes das escolas e pelas Secretarias de Educação aos professores, além de conhecermos sua opinião a respeito do conceito, função, formação e atuação de um coordenador pedagógico na escola inclusiva. Embora nos guiássemos por um roteiro elaborado previamente, nas entrevistas procuramos atuar de modo mais informal possível, como propõe Morin (1998), fazendo com que elas se constituíssem em uma conversa informal, uma vez que todos os entrevistados eram colegas de trabalho, com os quais vimos atuando, seja nas escolas, seja na equipe de educação especial das duas Secretarias de Educação.

Associamos, também, a observação da atuação desses educadores (coordenadores pedagógicos) no ambiente escolar, junto aos professores e demais profissionais, com o intuito de observarmos suas estratégias de pensamento, através da relação entre o discurso e a ação efetiva, dada às dificuldades para o diálogo e o trabalho coletivo, postos em 2004.

Esses dados, incluindo as ações de 2004, estão registrados em 71 relatórios minuciosos, 17 entrevistas transcritas e observações. A duração da nossa ação nas escolas foi de um ano e meio. As entrevistas dialogadas,

gravadas e transcritas foram organizadas de acordo com os temas que mais se fizeram presentes, bem como as observações de suas falas e atitudes nos momentos dos encontros de formação. A partir desses dados, bem como das observações de todo o processo dialógico nos grupos, chegamos à identificação de duas fontes centrais, geradoras de dificuldades para a efetivação de uma proposta de ação pedagógica que se pauta na busca de práticas escolares inclusivas e que destacamos para efeito de análise:

- a burocracia e organização administrativa nas instituições escola e Secretaria;
- as relações interpessoais que geram ações fragmentadoras e descontinuadas, decorrentes dessa forma de organização.

Entendemos que essas duas dificuldades apresentadas se encontram interconectadas e são geradoras de diversas ações que dificultam a proposta de ação para que as práticas educacionais se apresentem segundo os princípios de uma educação inclusiva, atendendo efetivamente às necessidades de ensino-aprendizagem de educandos e educadores. Tais ações, ao longo do processo investigativo, são constatadas:

- no encaminhamento dos trabalhos de apoio pedagógico pelos coordenadores das escolas e dos especialistas das Secretarias;
- no planejamento, execução e avaliação desse apoio pedagógico;
- na relação desse apoio pedagógico interno nas escolas e entre escolas e Secretarias;
- nas tomadas de decisões dos grupos das escolas e das Secretarias e nos encaminhamentos para sua efetivação e continuidade;
- na proposta de formação continuada dos professores, dos coordenadores pedagógicos e dos especialistas da educação especial.

Ao mesmo tempo, o processo investigativo nos parece apontar dados de que o reconhecimento dessas ações, geradoras de dificuldades para se buscar uma mudança na prática pedagógica, pelos grupos dos educadores investigados, potencializou a necessidade de exercitarem a proposta dialógica apresentada, como uma alternativa de ação que possibilite a mudança.

Dessa forma, apresentamos a seguir alguns dados que nos parecem representar a situação educacional inclusiva das escolas natalenses investigadas, referentes às ações educacionais direcionadas para um apoio pedagógico aos educadores que atuam com alunos surdos. Ressaltamos, também, as atitudes dos educadores investigados em reconhecerem as dificuldades para a efetivação do processo educacional inclusivo e, ao mesmo tempo, esse reconhecimento ser gerador da necessidade de buscar uma nova ação que possibilite mudanças.

3.3.3. A ação pedagógica em processo: buscando o diálogo entre fios desconexos

Ao longo da coleta de dados, a partir das entrevistas e observações da ação dos coordenadores pedagógicos nos encontros efetuados nas três escolas, observamos uma semelhança acentuada entre a dinâmica de trabalho escolar e a dinâmica de trabalho nas Secretarias de Educação, com relação às questões do apoio pedagógico oferecido aos professores no processo inclusivo dos alunos com NEESP.

A escola que baseia sua ação nos princípios educacionais inclusivos, segundo os estudos aqui efetuados, necessita tomar decisões de forma coletiva, a partir de reflexões permanentes do trabalho que efetua, num processo colaborativo contínuo de ação – reflexão – decisão - nova ação.

Dentre as ações que observamos no processo investigativo tanto nas escolas como nas Secretarias, o trabalho referente ao apoio pedagógico aos professores com alunos surdos em salas de aula regulares não apresenta continuidade, a partir mesmo das decisões que são tomadas, chegando, algumas vezes, a nem serem iniciadas. Embora, outras vezes, o grupo seja consultado, a sua efetivação não se observa, seja porque quem encaminhou a proposta - a direção, a coordenação pedagógica ou os professores - não retomava a questão após a decisão; seja porque o ambiente em que se discutiam não era propício à escuta, à reflexão e à decisão em conjunto, o que era agravado pela falta de uma sistematização de um tempo dentro do calendário escolar para reuniões ou estudos. Muitas decisões eram tomadas no horário da pausa, em que a maioria dos educadores não se entendia e, às vezes, nem escutava o que estavam tentando decidir, dado o barulho que eles próprios faziam.

Nas escolas, ao serem interrogados sobre as providências ou a continuidade das atividades decididas nos encontros anteriores, os coordenadores pedagógicos, na maioria das vezes, respondiam negativamente. Assim, a elaboração de critérios de avaliação para os alunos surdos e ouvintes, a continuidade da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), a entrega do manual de língua de sinais aos professores, o alfabeto ampliado em Libras para as salas de aula, os materiais específicos que há na escola para o conhecimento dos professores, o cronograma para dar um apoio pedagógico mais individualizado aos professores que solicitavam são, portanto, algumas das decisões tomadas coletivamente e que não tiveram continuidade.

Ao tomarem consciência dessas falhas em sua atuação, os coordenadores pedagógicos das três escolas investigadas apontavam uma grande inquietação em exercerem seus papéis como apoio pedagógico aos professores, alegando que as indefinições quanto a sua atuação e até mesmo quanto a sua denominação são freqüentes em sua profissão e vêm se acentuando ao longo do tempo, como revela a fala das coordenadoras abaixo:

[...] eu acho que tem hora que eu faço coisa demais e a essência que é o pedagógico muitas vezes eu tenho que... como é que eu quero dizer?... fica em segundo plano. É isso, eu acho que na essência do pedagógico mesmo a gente falha, sabe? Falha porque o consumismo do dia-a-dia dentro da escola, quem já passou sabe como é. [CP1]

[...] é um trabalho muito... que ta faltando na nossa equipe, [...] de conseguir convencer o professor de que a gente é importante, convencer o aluno de que a gente é importante, de convencer até a direção de que a gente é importante e que não ta aqui como rival [...] existe essa dificuldade porque no nosso projeto pedagógico não ta definido as várias funções de cada um. Os alunos confundem muito a gente com a direção. [CP8]

Nas Secretarias o processo de descontinuidade dos trabalhos parece semelhante. Embora haja uma sistematização de tempo semanal quanto a reuniões para decisões administrativas, as mesmas, em sua maioria não têm continuidade, como por exemplo, a escolha do grupo de escolas a acompanhar e apoiar pedagogicamente, o atendimento das reivindicações feitas pelas escolas, a proposta dos cursos de Libras, os projetos das salas de apoio pedagógico especializado, entre outras. No entanto, diferentemente dos coordenadores das escolas, quando os especialistas das Secretarias assumem a descontinuidade dos trabalhos apontam a falta de estrutura das Secretarias (falta de carro, falta de material, falta de pessoal) como a responsável por o trabalho não atender às expectativas. As falas abaixo revelam essas posturas:

A Secretaria chama a gente de técnicos. Eu faço tudo. Oriento, dou palestras, levo material para as escolas, encaminho os alunos pras terapias... [Espec. 8]

Não tem definido o que é que a gente trabalha. Se a gente é supervisor, se é coordenador, se é professor. Não tem uma identidade, uma definição. Fazemos um trabalho de apoio pedagógico. [Espec. 4]

As dificuldades são muitas: às vezes é o carro que não tem, é o material que a gente solicitou e não tem, é a quantidade de escolas pra atender e não damos conta. [Espec. 9]

Percebemos que as ações no encaminhamento dos trabalhos de apoio pedagógico pelos coordenadores das escolas e pelos especialistas das Secretarias se encontram em desalinho, seja pelas indefinições quanto às denominações que recebem, parecendo que esse é um ponto agravante para o encaminhamento dos trabalhos, presentes nas falas dos coordenadores das escolas, o que não parece incomodar os especialistas das Secretarias que, embora não tenham uma denominação definida, alegam a dificuldade maior dos trabalhos centrada na estrutura falha das Secretarias.

No quadro educacional inclusivo das escolas investigadas, observamos algumas falas angustiadas tanto dos coordenadores das escolas como dos especialistas das Secretarias referentes ao planejamento e execução dos trabalhos de apoio e proposição de cursos que tentam encaminhar. A esse respeito ressaltamos alguns pontos que consideramos pertinentes:

Um primeiro ponto a destacar diz respeito a proposta de apoio pedagógico que é encaminhada à escola pelas Secretarias, quando, quinzenalmente, os especialistas da educação especial deveriam ir às escolas eleitas para darem orientações sobre as dificuldades dos alunos com NEESP aos coordenadores pedagógicos das escolas que, por sua vez, deveriam repassar essas orientações aos professores. No entanto, oito dos nove

especialistas entrevistados revelam que os coordenadores das escolas não repassam as informações aos professores; o que é corroborado pelos próprios coordenadores, quando se queixam de que, na maioria das vezes, os professores só os procuram para apresentarem queixas dos alunos por indisciplina na sala de aula. As falas abaixo revelam esse processo:

[...] o ideal do trabalho da gente seria ser diretamente com os professores, porque seria um contato direto, não haveria intermediários, mas no momento, o que a gente faz é com o supervisor [coordenador pedagógico da escola]. [Espec. 7]

Olhe! Esse negócio da gente tá trabalhando com os supervisores [coordenadores pedagógicos das escolas] é trabalho perdido, porque eles não repassam as informações para os professores. Nunca repassam. A gente precisa mudar isso [...] [Espec. 2]

Tem professor que está com dificuldade, aí a gente fica intermediando o professor, mas tudo através da equipe técnica [da escola] que se reúne nas reuniões pedagógicas. [Espec. 1]

Os professores vivem reclamando que os alunos não querem nada... não prestam atenção e que os surdos só querem ficar fora da sala... [CP7]

Um segundo ponto diz respeito ao planejamento do apoio pedagógico oferecido aos professores. A partir de suas falas, os coordenadores das escolas apontam que não há um planejamento efetivo de suas ações, à exceção de três especialistas que discorreram como atuam, embora não concordem com as orientações que recebem para atuar.

Eu tava pensando em fazer um trabalho mais geral, em vez de ficar trabalhando com o imprevisto. [CP7]

Na realidade é meio assim... não tem aquele planejamento! É mais no momento da situação. [Espec. 9]

Precisamos fazer aquilo que cobramos dos professores. Precisamos elaborar um plano de ação para trabalharmos com eles. A gente ainda não fez isso. [CP7]

Meu trabalho é mais com a equipe técnica [da escola], e é isso que eu to revendo. Uma das propostas da Secretaria é que seja com a equipe técnica, mas eu vejo que não é ficar só por

aí. A gente precisa estar com os professores, porque eles cobram também. [Espec. 6]

Um terceiro ponto é com relação às dificuldades de execução e avaliação dos trabalhos de apoio. Todos os coordenadores das escolas investigadas e a maioria dos especialistas das Secretarias assumem não ter conhecimentos suficientes para apoiar os professores nas dificuldades pedagógicas que eles apresentam no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos. Suas falas são reveladoras dessa dificuldade:

[risos]... Eu tenho as mesmas dificuldades do professor. Eu fiz só um curso muito curto de libras e tem os jogos e manual de libras aqui na escola. [CP3]

Eu tenho algumas leituras, mas que não são suficientes para atender às necessidades do professor [...] [CP7]

Eu acredito que eu não dou uma boa ajuda, porque eu não tenho um conhecimento profundo. [...] Os professores de surdos ficam numa verdadeira angústia, buscando como chegar até esse aluno. Se eu que sou da equipe, que não tenho subsídio suficiente pra dar a esse professor, você imagine, ele próprio! Os supervisores [coordenadores pedagógicos], na escola são do mesmo jeito da gente, têm as mesmas dificuldades. [Espec. 8]

[...] é complicado, porque de surdo eu sei muito pouco. O que sei eu passo pra escola ou então peço a ajuda de alguém da equipe [da própria Secretaria], que sabe mais e vá lá conversar com eles [professores]. [Espec. 9]

Um quarto ponto que nos chamou a atenção diz respeito à formação que é oferecida aos professores, como os cursos de língua de sinais, apontados por todos, como necessários à formação do professor para se comunicar com os alunos surdos. No entanto, as Secretarias parecem não dispor de recursos humanos e financeiros suficientes para oferecer essa formação de forma mais regular e continuada, como é apontado na fala das especialistas das duas Secretarias, abaixo:

Temos apenas uma instrutora... [pessoa surda que leciona Libras] [...] como é que a gente vai fazer esse trabalho sistematizado satisfatoriamente se não tem profissional pra dar o curso de 20 horas pra o professor ter contato com essa língua? [...] Realmente é algo que é só pra ter um contato, porque aprofundamento ainda não aconteceu. [Espec. 4]

No projeto [...] dentro dessas salas era para ter um instrutor de Libras, um professor alfabetizador e um intérprete, mas o ano passado nós não conseguimos a contratação do intérprete e do instrutor porque não são do quadro funcional. [da Secretaria] [...] porque isso sanaria as nossas dificuldades em relação aos cursos. [Espec.1, referindo-se ao projeto de salas de apoio especializado]

Neste sentido, as equipes das Secretarias e as coordenações das escolas se queixam mutuamente, uma afirmando que oferece a formação e a outra afirmando que não a recebe ou quando ocorrem os cursos, a forma como são oferecidos não atendem às necessidades pedagógicas dos professores, seja pelos conteúdos, seja pela carga horária muito reduzida, seja pelo horário em que é oferecido, conforme assinalam as falas seguintes ao se referirem aos cursos de língua de sinais:

O que os professores aprenderam nos cursos é tão pouco que pra passar os conteúdos em sinais eles não conseguem. O máximo que eles conseguem é um boa noite! obrigado! desculpe! [Espec. 5 referindo-se aos cursos de Libras]

Eles [os professores], se queixam de que não sabem. Eu mesma tenho queixa também. O único curso que eu fiz de Libras foi de uns dois dias com uma menina que veio aqui e foi muito pouco. Eu não sei quase nada, assim... Eu acho que precisaria de um curso de Libras. [CP4]

Disseram lá na reunião [na Secretaria de Educação] que ia ter vaga no curso para os professores daqui... Eu soube que o curso já está acontecendo lá no [Nome do Colégio] e os professores daqui nem foram chamados. [CP8 referindo-se a um curso para professores de surdos]

Esses pontos destacados nos revelam uma angústia crescente dos coordenadores das escolas e dos especialistas das Secretarias em quererem oferecer apoio pedagógico aos professores, mas se sentem “bloqueados” seja

pelas dificuldades estruturais das Secretarias, seja pelas dificuldades pedagógicas dos próprios grupos de apoio em planejar e executar as ações de apoio e de formação dos professores, que assumem ser a sua função.

No quadro educacional inclusivo das escolas investigadas, destacamos um dado que se fez insistentemente presente nas falas nos momentos das entrevistas, nas conversas informais e nos encontros iniciais de formação e que, no nosso entender, dificultam uma ação pedagógica dialógica. Diz respeito às freqüentes queixas e acusações efetuadas pelos educadores, buscando direcionar a responsabilidade pelas falhas que assumiam no processo educacional inclusivo, para alguém ou alguma instituição, revelando assim suas crenças.

A maioria dos professores das escolas investigadas aponta que as dificuldades de aprendizagem estão, em geral, centradas nos próprios alunos, seja porque “são muito violentos”, “são preguiçosos”, “são filhos de pais drogados”, “a família é desajustada” ou “a família não educa mais os filhos”. No caso dos alunos surdos, revelavam a crença de que eles “têm outro problema além da surdez”, acreditando que, além da deficiência auditiva, os alunos surdos apresentam déficit intelectual.

Já para os coordenadores pedagógicos, a dificuldade de aprendizagem dos alunos é depositada na “falta de interesse” e na “falta de compromisso” dos professores ou nos dirigentes escolares que “não se interessam se os alunos aprendem ou não”. No que se refere aos alunos com NEESP, professores, coordenadores e diretores queixam-se das Secretarias de não efetivarem o apoio pedagógico que é divulgado e prometido.

Ao mesmo tempo, os especialistas das Secretarias acusam os educadores das escolas de não se envolverem com a educação dos alunos com NEESP.

Os professores das salas regulares reclamam dos professores das salas de apoio especializado, acusando-os de fazerem os trabalhos pelos alunos surdos. Por sua vez, os professores destas salas reclamam daqueles, acusando-os da quantidade excessiva de atividades que os alunos levam para pedir ajuda.

Os alunos surdos reclamam dos professores que fizeram curso de Libras e não a utilizam em sala de aula. Os professores reclamam do curso, alegando que não atendeu às suas necessidades para se comunicar e da falta de um intérprete para auxiliá-lo na sala de aula.

Algumas famílias reclamam da forma de ensinar de alguns professores e estes, por sua vez, acusam as famílias de negligenciarem a educação de seus filhos.

Há, ainda, a culpa depositada nas instituições que atendem os alunos em nível terapêutico ou pedagógico.

Essas queixas recíprocas entre os membros internos das escolas e entre estes e os membros das instituições externas, como apontadas acima, nos chamaram a atenção para um outro dado observado e que consideramos igualmente dificultador para o exercício do diálogo. É a fragmentação observada nos modos de pensar e agir acerca da inclusão escolar dos alunos com NEESP, tanto por parte dos professores de salas regulares, coordenadores pedagógicos, professores de apoio, especialistas das Secretarias, cada grupo apontando as suas justificativas pelas falhas que

reconhecem no processo educacional, mas que depositam a responsabilidade no outro educador ou na outra instituição, constituindo-se, assim, em um processo de permanente ruptura do tecido educacional, na contramão do que se pretende - a inclusão.

Essa fragmentação pode ser apontada no processo de trabalho interno das Secretarias, quando os seus membros ao mesmo tempo em que assumem a importância do trabalho de apoio às escolas, se ressentem da fragmentação do trabalho interno do próprio grupo, dificultando a efetivação de um trabalho mais consistente e proveitoso, cobrado e esperado pelas instituições escolares.

É preciso primeiro um planejamento, que não acontece nem na própria Secretaria [...] não existe uma meta a ser alcançada. Assim... Olhe, o nosso objetivo este ano é alcançar isto. Existe planejamento da equipe de educação especial, da EJA [Educação de Jovens e Adultos], da educação infantil, do ensino fundamental, mas não existe o planejamento condutor de todas essas equipes. Quer dizer, se existe eu ainda não consegui ver. Se existe uma equipe e há um trabalho fragmentado nessa equipe, na escola ele passa a ser fragmentado também. [Espec. 4]

A gente trabalha com a equipe da escola [coordenadores pedagógicos]. Quando as dúvidas são sobre os surdos e eu não consigo orientar, eu comunico aqui a R. [especialista] coordenadora dessa área. Aí ela marca um dia pra ir conversar com os professores lá na escola. [Espec. 6]

Como a gente trabalha individual aqui, eu sinto falta, porque a gente poderia planejar junto, ver as dificuldades de cada escola... porque tem casos que eu não posso resolver sozinha. A gente tem que ver a opinião da equipe pra tomar uma decisão, não pode ser à toa, assim... [Espec. 9]

Percebe-se nos dois grupos de especialistas das duas Secretarias um excesso de coordenação dos trabalhos de apoio pedagógico às escolas, ou uma completa falta desta. Em um dos grupos, as decisões do trabalho de apoio às escolas passam por diversos setores internos que precisam ser

consultados. No caso do atendimento às escolas que lecionam alunos surdos, havendo a necessidade de que conhecimentos mais específicos sejam repassados aos educadores, há que se esperar a oportunidade que o especialista da área possa se reunir, analisar e somente depois levar as informações às escolas.

No outro extremo, o trabalho do segundo grupo de especialistas mostrou-se sem nenhum direcionamento, coordenação ou articulação dos trabalhos de apoio pedagógico às escolas, não somente no que diz respeito à educação dos alunos com NEESP, como também nos diversos níveis e modalidades de ensino, como revelam as falas das coordenadoras abaixo:

[...] tinha um monte de dúvidas dos professores que a gente não sabia responder e outras que a gente precisava saber. Então a gente foi lá na Secretaria. Aí conversamos até com F. [Nome], a chefe do setor. Ela falou: Ah! Eu acho que B. [Nome] é que deve responder isso [risos]. Resultado, nós saímos de lá... eu fiquei morta!!!... Ela disse que vinham aqui na escola dar uma orientação pra todo mundo... E vieram? Eu saí de lá do mesmo jeito. [CP10]

[...] era pra gente trabalhar bem melhor, ter as coisas mais bem planejadas, mas não existe aquele planejamento que... aqui cada um faz o seu. [Espec. 8]

[...] são muitas escolas, a gente não dá conta realmente, a gente não tem como dar conta. [Espec. 4]

Da mesma forma, observa-se esse processo fragmentário do trabalho pedagógico nas escolas, seja por ressentimentos pessoais, seja pela subdivisão de tarefas na coordenação pedagógica, seja pela própria estrutura hierárquica presente no contexto escolar. Assim, de uma forma ou de outra, essas rupturas freqüentes provocam uma fragmentação crescente no processo educacional como um todo e torna ainda mais difícil a efetivação do processo inclusivo dos alunos com NEESP.

Observa-se, que, além da fragmentação interna na escola e na Secretaria, ela também é gerada entre essas duas instituições, quando a Secretaria, na tentativa de cumprir com a sua função, convoca a escola para a execução de projetos ou cursos. Por sua vez, a escola, que também não tendo um projeto político pedagógico estruturado, acolhe esses projetos ou cursos, às vezes participa, às vezes engaveta-os e, assim, sem continuidade, sem retomadas do que fora planejado, estabelece-se mais um ponto de fragmentação entre sujeitos e instituições, num jogo de transferências de responsabilidades e fazeres distorcidos.

Em nosso processo de investigação, íamos constatando todas essas ações e dificuldades nas escolas e entre estas e as Secretarias, que apontavam dificuldades para a efetivação de uma ação dialógica como fora proposta. Íamos, ao mesmo tempo, constatando nas ações dos participantes da pesquisa que não somente eles reconheciam essas dificuldades em seus processos de atuação pedagógica, mas, também, gerava uma reflexão de seus fazeres e uma permanente angústia pela insatisfação de um processo que sentiam não estarem dando conta. Nesses momentos, em meio a tantas dificuldades constatadas, os educadores apontavam uma necessidade de buscarem uma alternativa de mudança, que se revelava quando:

- reconheciam a indefinição de papéis e ações pedagógicas;
- assumiam que o trabalho de apoio pedagógico como era oferecido não atendia às necessidades dos professores;
- reconheciam a inexistência ou fragilidade do planejamento para o trabalho de apoio pedagógico;
- reconheciam o pouco conhecimento sobre a educação de surdos, necessário para orientar os professores em suas queixas pedagógicas específicas;

- reconheciam a não utilização dos recursos pedagógicos, embora escassos, que poderiam auxiliar suas aulas;
- reconheciam a necessidade de um tempo sistematizado para estudos e reuniões ou a dificuldade de planejar esse tempo, quando havia.

Esses reconhecimentos de que os seus fazeres se encontram em desalinho e a angústia gerada por essa tomada de consciência, parece-nos ter gerado nos educadores investigados a necessidade de buscar uma ação que apontasse alternativas de superação dessas dificuldades, quando agindo coletivamente resolvem encontrar caminhos para que a continuidade dos encontros pudesse ocorrer e a ação colaborativa dialógica e formativa pudesse se efetivar.

3.4. O diálogo como fio tecedor do programa de ação/formação

A partir da decisão coletiva das escolas em assumirem a continuidade da proposta, relatamos, em seguida, o processo de nossa ação colaborativa para o processo de formação.

Organizamos a proposta de ação em etapas que iam fluindo ao longo do processo dialógico no grupo. Tais etapas se assemelham, em alguns pontos, ao processo de construção coletiva do currículo de formação, sistematizados pelo GEPEM/UFRN, que se baseiam nas idéias de Paulo Freire. A associação das idéias de David Bohm e Paulo Freire permite-nos o exercício para superar as limitações postas em diálogos na natureza do que vimos tratando.

Na construção coletiva do currículo, proposto pelo GEPEM (PERNAMBUCO, 1993), são apontados três etapas ou momentos articulados

que se constituem como organizadores do processo, o qual toma como referência a dialogicidade como um aspecto que demanda toda sua sistematização.

No primeiro momento, predomina a fala do outro e é destinado a ouvir, a questionar, a compreender o outro e o significado que a proposta tem para ele e permitir-lhe pensar, com certo distanciamento, sobre a realidade na qual está inserido.

No segundo momento, sem perder de vista a fala do outro, predomina a fala do organizador ou mediador do processo, que organiza os conhecimentos, na tentativa de cumprir as expectativas apresentadas no momento inicial.

O terceiro momento é caracterizado pela junção entre a fala do outro e a fala do organizador, sem que uma predomine sobre a outra, mas juntas cheguem a uma síntese entre as duas diferentes visões de mundo, possibilitando uma reinterpretação da própria realidade, a partir do conhecimento anteriormente apreendido, bem como possibilitando novas problematizações que retroalimentarão o processo.

Em nossa ação/formação nas escolas, para chegarmos aos temas ou conteúdos que deveríamos estudar sobre a educação das pessoas com NEESP, colaboramos em uma primeira etapa, na qual exercitamos o ouvir e o falar, entender o diálogo, como recomenda Bohm (1996c) e aos poucos, fomos encaminhando as questões do processo de ensinar e aprender dos alunos com NEESP.

Tínhamos em mente provocar os educadores a observarem a realidade escolar na qual estavam inseridos, para que essas observações e

reflexões servissem de ponto de partida para a decisão da organização dos conteúdos da formação continuada do grupo. Ouvimos os professores e coordenadores pedagógicos nas escolas conversarem acerca da educação dos alunos em geral e, em particular, dos alunos surdos, das dificuldades para ensinar, das necessidades de apoio para ensinar, das sugestões e das reivindicações referentes aos alunos e a eles próprios, incluindo as suas decisões e responsabilidades profissionais.

Na segunda etapa, a partir das falas significativas relacionadas ao ensinar e aprender dos alunos com NEESP organizamos, juntos, os conteúdos a serem estudados, a metodologia a ser empregada, bem como o tempo a ser destinado aos encontros. Ficaram definidos os seguintes pontos para o programa de formação:

- A regularidade dos encontros com cronograma estabelecido, quinzenalmente, por 1 hora e 30 min, em dias alternados da semana, para atender aos professores que não estavam todos os dias na escola;
- a coordenação dos encontros, pelo menos nos momentos iniciais, por um dos membros da coordenação pedagógica da escola, sem que isso se constituísse em uma regra;
- na ausência do educador de apoio (especialista da Secretaria), as orientações necessárias sobre a educação especial seriam encaminhadas pela própria pesquisadora, como sendo da equipe de apoio da educação especial das Secretarias de Educação Estadual e Municipal;
- a participação voluntária de cada um educador no grupo;
- a observação de cada um no uso da palavra para permitir que todos pudessem se expressar e garantir a escuta e respeitar a opinião de todos;

- a formação de um acervo escolar acerca da educação de alunos com NEESP (textos, manuais em Libras, documentos, vídeos, etc.).

Consideramos a terceira etapa do processo de ação/formação como o momento de execução do programa de formação elaborado coletivamente, cuja metodologia se volta para as reflexões dialogadas entre os educadores do grupo sobre as suas ações pedagógicas, tomando como referência a teoria explicitada ou vice-versa. Assim, ficou acordado que, nos encontros, qualquer exposição oral, exposição de vídeo ou leitura de texto, não deveria ultrapassar quinze minutos, para que a maior parte do tempo fosse destinada às reflexões pedagógicas tomando como base os estudos efetuados.

O objetivo era permitir o exercício do diálogo e da reflexão entre os participantes, levando em consideração suas ações pedagógicas vivenciadas diariamente e as informações teóricas oferecidas a partir das necessidades profissionais e pessoais apontadas.

A figura abaixo expressa as três etapas do processo metodológico, na organização coletiva do programa de ação/formação.

Figura 1 - **O Diálogo como fio tecedor do programa de ação/formação**



Ressaltamos que essas etapas não ocorreram de forma linear, mas num processo permanente de reflexão da ação de todo o grupo (incluindo a pesquisadora), que possibilitou a tomada de novas decisões e o encaminhamento de novas ações. Deste modo, a primeira etapa teve início desde os primeiros encontros, gerando uma reflexão nos educadores a respeito da realidade de cada escola, de seus fazeres pedagógicos quanto ao processo educacional inclusivo, particularmente na ação dos coordenadores pedagógicos de apoio.

Essa primeira etapa se estabelece quando, em círculos, como costumeiramente fazíamos, passamos a conversar mais particularmente sobre o processo de inclusão dos alunos surdos, o processo de ensino-aprendizagem, as dificuldades apresentadas pelos alunos e por eles, professores, o que gerava essas dificuldades e as necessidades de superação das mesmas.

O primeiro ponto proposto ao grupo se constituiu em opiniões sobre a inclusão dos alunos com NEESP nas escolas regulares. A princípio, os participantes mostraram-se meio receosos de expressarem o que pensavam, talvez por todos conhecerem a nossa intenção de formação acerca da educação inclusiva. Porém, com as opiniões que foram sendo dadas, logo as falas se tornaram mais espontâneas, permitindo emergirem as crenças acerca do que pensavam desses alunos, suas queixas quanto a não conhecerem sobre os alunos e sobre como atuarem pedagogicamente com eles, junto com os demais alunos que ouvem. Essas conversas estenderam-se para todo o processo educacional com todos os alunos revelando pontos que abrangiam a complexidade da escola, as relações profissionais, as dificuldades como

educadores, os sentimentos de incompetência e as sugestões de procedimentos de atuações futuras. É interessante ressaltar que, nessas conversas, as proposições de fazeres futuros se colocavam sempre num tom em que envolvia a coletividade escolar.

Nessas discussões se fizeram presentes temas como:

- direitos e deveres de alunos, professores, funcionários, coordenadores, gestores, representantes das Secretarias;
- ações dos governos municipal, estadual e federal;
- relações entre a comunidade escolar e a sociedade em geral;
- relação família e escola;
- relações profissionais dos membros da escola, incluindo educadores e educandos;
- processo de ensino-aprendizagem;
- conceitos sobre as deficiências;
- recursos pedagógicos;
- currículo e adaptação de currículo;
- avaliação de aprendizagem e institucional.

Nessa primeira etapa as conversas se davam de forma mais dialógicas na escola 2. Na escola 1, as conversas ainda geravam muitas queixas e acusações entre os participantes, mas ao contrário dos encontros iniciais, percebia-se um pouco mais de cuidado nas falas de alguns membros do grupo.

A partir dessa reflexão do grupo acerca do processo de inclusão escolar, que gerou os temas apontados acima, listamos, coletivamente, alguns conteúdos referentes à educação inclusiva. Nesse mesmo encontro, definimos a metodologia que adotaríamos e aproveitamos para reforçar as características do diálogo proposto por D. Bohm, explicitado no capítulo II desse trabalho. Ao mesmo tempo definimos, juntos, o cronograma e a duração dos encontros, a

participação voluntária de cada membro do grupo, a coordenação das reuniões, a princípio, pelos coordenadores pedagógicos, a nossa participação como pesquisadora e membro da equipe das Secretarias Estadual ou Municipal e a formação de um acervo, para a escola, de todo o material trabalhado na formação.

É importante ressaltar que nesse encontro ficou acordado que, a princípio, não teríamos uma certificação institucional para essa formação, como os educadores haviam sugerido no encontro anterior, e que isto poderia ser pensado posteriormente.

Efetuados esses acordos e definido o programa para a formação, iniciamos no encontro seguinte, a sua execução, apresentando um vídeo, com a duração de 10 minutos, sobre o percurso histórico das pessoas com deficiência. Em seguida, as discussões eram iniciadas no círculo. Percebemos que muitos educadores nos dois grupos, mesmo os que já atuavam com alunos com NEESP há algum tempo, mostravam-se surpresos com o que assistiam, revelando indignação com o modo como as pessoas com deficiência foram tratadas ao longo da história. As discussões no grupo possibilitaram que os educadores refletissem sobre o tratamento dado a essas pessoas, desde a antiguidade até os dias atuais, e mais particularmente quando adentraram ao tema de sua educação. As falas apontavam algumas considerações sobre direitos e deveres das pessoas e sua participação social. Nos cinco minutos finais, fizemos uma breve avaliação do encontro e decidimos que, no encontro seguinte, discutiríamos o significado de uma educação para todos, conforme tinha sido levantado por um dos participantes do grupo.

No encontro seguinte foi entregue a cada participante dos grupos um breve resumo contendo alguns itens de documentos que contemplam os princípios educacionais inclusivos, bem como as idéias de alguns estudiosos dessa área educacional. A metodologia utilizada foi a de cada educador efetuar a leitura de um ponto em voz alta e, em seguida, as discussões se iniciarem, com cada um apontando sua opinião sobre o que mais lhe chamou a atenção. As discussões, ali geradas, foram muito significativas, fazendo com que alguns educadores se reportassem a atitudes por eles tomadas com os seus alunos em sala de aula, assumindo que as mesmas haviam sido preconceituosas. Em sua maioria, os educadores revelaram não conhecer sobre o conceito de inclusão social e educacional.

O relato desses dois encontros apresenta uma noção de como se processou a nossa ação, ao longo dos encontros seguintes. De acordo com a avaliação que fazíamos ao final de cada encontro com o grande grupo ou com o grupo de coordenadores pedagógicos, planejávamos a nossa ação/intervenção para o encontro seguinte. Outras vezes, alguns pontos sugeridos pelos próprios educadores serviam de norte para a ação no encontro seguinte como, por exemplo, a discussão sobre a ação pedagógica mais específica em uma aula de português com alunos surdos incluídos, em uma das escolas, ou a discussão a partir dos textos produzidos pelos alunos na outra escola, ou, ainda, a partir de atividades propostas pelos professores em sala inclusiva.

Nos encontros seguintes, discutimos sobre as filosofias educacionais para alunos surdos, a ação pedagógica e adaptações de atividades mais específicas para alunos surdos e não surdos, o processo de comunicação e a

importância da língua de sinais na educação de surdos, a participação do intérprete de Libras como apoio ao professor e ao aluno; o apoio dos professores das salas de apoio pedagógico especializado.

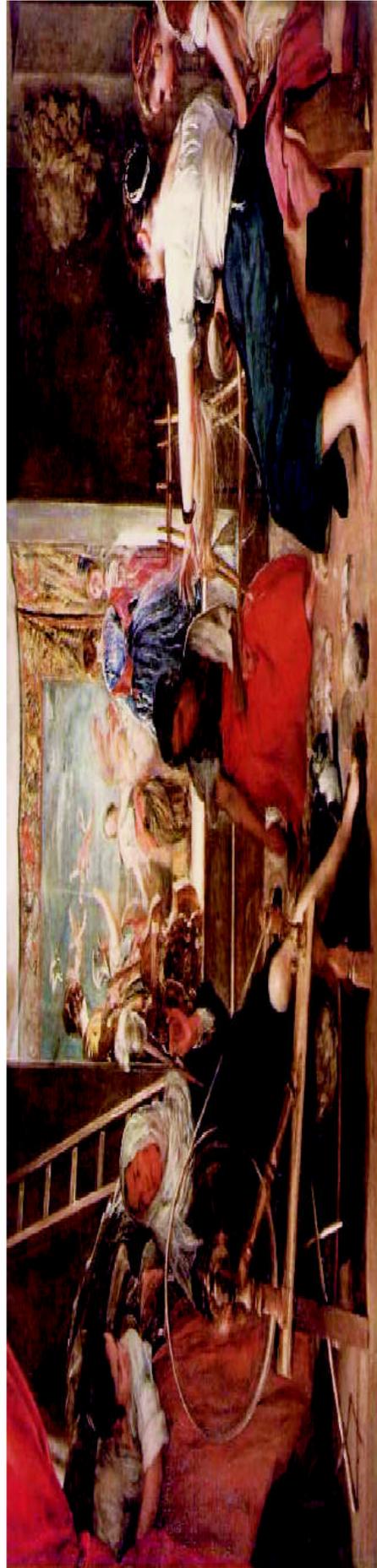
O último encontro em cada escola foi destinado a uma avaliação na qual os participantes se posicionaram a respeito da formação que participaram, da sua participação individual, da metodologia adotada e puderam efetuar críticas e sugestões a respeito do processo vivido.

Os resultados que obtivemos de todo esse processo de uma ação dialógica que propusemos às escolas, como alternativa de formação continuada, se encontram sistematizados no capítulo IV desse trabalho, através da análise das categorias que organizamos, a partir dos dados observados, ao longo do processo de ação/formação.

IV Capítulo

Através da palavra, defino-me em relação ao Outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e o Outro.

Bakhtin



APOIO PEDAGÓGICO, AÇÃO COLETIVA E DIÁLOGO: TRAMAS EM ANÁLISE

Com respaldo na proposição dialógica de David Bohm (1996), para quem o diálogo seria uma alternativa possível e viável para a superação da crise contemporânea e na sistematização das idéias desse autor por Aragão Gomes (1994, 1998, 2000) e Navarro (2000, 2003, 2004, 2005) que apontam igualmente o diálogo bohmiano como uma ferramenta metodológica possível de refletir sobre as incoerências das ações humanas, e, conseqüentemente, dos conflitos sociais, além de associarmos esses estudos às idéias de Paulo Freire (1983), apresentamos, nesse capítulo IV, a análise dos dados coletados ao longo da intervenção dialógica que procedemos nas escolas de Natal/RN/Brasil nos anos de 2004 e 2005, agregando, a essa análise, alguns dados coletados por meio de entrevistas com coordenadores pedagógicos das escolas de Madrid/Espanha no ano de 2006.

Reforçando o que nos apontam esses estudos, o diálogo é uma ferramenta que nos possibilita refletirmos as nossas crenças tradicionais mais arraigadas e, no plano coletivo, investigar a perspectiva de uma humanidade mais digna. Seus objetivos, segundo a proposição de Bohm (1996c), são: a melhoria da comunicação entre os interlocutores, a observação compartilhada da experiência e a produção de percepções e idéias novas.

Imbuídas dessa visão dialógica, cuja marca é exercitar novos modos de ver e criar significados em conjunto, apresentamos, em seguida, a análise dos dados coletados em nossa investigação participante, colaborativa e dialógica, sistematizados nas seis categorias que seguem, as quais não são

isoladas, mas se articulam, se interpenetram e se compõem no fazer pedagógico. Nossa opção em nomeá-las é para organizar os dados e analisá-los.

- Da linearidade à circularidade aberta, analisamos o processo vivido pelas escolas investigadas de um modelo de apoio baseado na circularidade aberta de opiniões expressas, refletidas e decididas em conjunto;
- Da passividade à ação em movimento, analisamos como no processo investigativo proposto com visão dialógica, a diversidade de opiniões, que obriga ao movimento, à reflexão e à atenção do dito e do não dito no grupo, não permite lugar à passividade, mas à busca de novas ações diante das dificuldades pedagógicas surgidas, elaboradas a partir das experiências profissionais individuais e compartilhadas;
- Do significado estabelecido ao significado construído, analisamos como o significado comum no grupo se constrói, tomando a realidade escolar como ponto de partida para buscar informação e formação acerca dos procedimentos metodológicos de ação pedagógica com a diversidade dos alunos;
- Da imposição à satisfação, diz respeito à observação da necessidade de trocas profissionais surgidas no grupo sem a interferência dos modelos convencionais de orientação pedagógica linear e a partir da participação voluntária, gerando satisfação pessoal e profissional;
- Do debate ao diálogo analisamos, com base em suas ações em diálogo, o processo percorrido pelos grupos dos educadores participantes dessa investigação, a partir de uma postura de debate acirrado a uma escuta de opiniões de forma respeitosa, característica do diálogo;
- Da crença à reflexão, volta-se para a análise do processo de operação do pensamento dos educadores investigados nos momentos de interação dialógica, no que respeita a suas crenças

iniciais e ao longo do processo investigativo, referentes às pessoas com quem atuam: do professor para com os seus alunos, do coordenador pedagógico para com os professores e dos especialistas das Secretarias de Educação para com a escola.

Ao longo do processo analítico dessas categorias, pretendemos enfatizar a ação dos coordenadores pedagógicos das escolas e dos especialistas das Secretarias de Educação investigados, bem como intermediar a nossa análise com os dados coletados nas entrevistas, junto aos coordenadores pedagógicos das escolas espanholas acerca do processo educacional inclusivo dos alunos surdos.

I Categoria



Figura 2⁸

Tomando como base o que nos aponta Ainscow (2001) referente às mudanças estruturais necessárias para que as escolas trabalhem de forma inclusiva e o que nos apontam Bueno (1998, 1999, 2001) e Góes (2004) acerca da implantação da proposta inclusiva com alunos surdos na escola brasileira, no Capítulo II desse trabalho, e analisando o quadro educacional inclusivo encontrado nas escolas natalenses, apresentado no Capítulo III, observamos que há muitas lacunas quanto à estrutura organizativa que a escola deveria proceder e quanto ao apoio pedagógico que professores e alunos deveriam receber para que a escola venha a se tornar inclusiva efetivamente.

Como se pode constatar no quadro educacional encontrado, nem as escolas, nem as Secretarias de Educação conseguiram ainda se reorganizar

⁸ Figura 2 – Foto de tear em processo inicial de tecedura. Aparece como ilustração da metáfora utilizada ao longo desse trabalho, no início de cada categoria analisada.

em seus projetos de ação pedagógica e de apoio aos educadores, de modo que a coletividade e a colaboração entre os membros dessas instituições sejam o cerne na busca da qualidade da aprendizagem de todos os alunos, princípio norteador da inclusão escolar.

As ações de apoio pedagógico baseiam-se em um modelo de apoio linear proposto, no qual o setor de educação especial das Secretarias dirige orientações ao coordenador pedagógico da escola que, por sua vez, o direcionará aos professores, a partir de suas solicitações. Em nossa análise, considerando o quadro educacional investigado, se apresentam dois agravantes para que esse apoio pedagógico não se efetive.

O primeiro diz respeito à dinâmica das Secretarias e das escolas quando os coordenadores pedagógicos afirmam que são procurados pelos professores, em sua maioria para queixarem-se do comportamento de seus alunos. As queixas pedagógicas quando ocorrem, afirmam, são poucas e quando lhes solicitam apoio no trabalho com os alunos surdos, as suas dificuldades são semelhantes às dos professores, pois não se sentem com competência para orientá-los ou ajudá-los. O mesmo ocorre com os especialistas que visitam as escolas e não se sentem seguros para orientar os coordenadores quando se trata das questões pedagógicas com os alunos surdos.

Agravando ainda mais essa dinâmica, a não sistematização de reuniões pedagógicas nas escolas contribui para que o trabalho pedagógico permaneça fragmentado, pois sem um tempo para as trocas da ação profissional e as orientações para encaminhar as adequações necessárias ao

ensino, este prossegue sem atender às necessidades específicas dos alunos e, assim, o processo educacional inclusivo não avança.

O segundo agravante contribui com mais força para que esse modelo de apoio pedagógico linear proposto às escolas não se efetive, pois está ligado às crenças dos educadores quanto ao processo inclusivo dos alunos com NEESP que, conseqüentemente interfere em suas ações com as pessoas a quem se está formando (coordenadores, professores, alunos). Os depoimentos de todos os especialistas a respeito de não estarem satisfeitos com a metodologia que adotam de assessorar os coordenadores nas escolas e não terem um contato direto com os professores, bem como as falas dos coordenadores das escolas em afirmarem que os professores “não querem nada”, “estão desestimulados”, parecem revelar um não acreditar no processo educacional inclusivo e em uma não possibilidade de uma prática docente que favoreça a aprendizagem dos alunos com NEESP. Daí suas ações de assessoramento serem aparentemente voltadas para cumprirem uma formalidade da função que ocupam, sem acreditarem na possibilidade de serem viáveis.

Tomando os princípios de uma escola inclusiva baseados na colaboração e na participação, propusemos a organização de estratégias de apoio pedagógico na escola, assumindo o diálogo como ferramenta metodológica de formação, como uma alternativa de intercâmbio de opiniões e crenças e a criação de novos significados em ambiente colaborativo.

O diálogo bohmiano propõe uma relação de circularidade, a começar pela proposição da disposição física dos participantes do grupo, que é uma

característica necessária apontada por Bohm (1996c), pois os participantes precisam falar diretamente um ao outro.

No diálogo, os participantes devem falar diretamente uns com os outros, um a um, ao longo do círculo. Se acabamos por nos conhecer e confiar uns nos outros ao menos um pouco, chegará o momento em que será possível falar diretamente ao grupo inteiro ou a algum de seus participantes. (BOHM, 2005, p. 49).

Essa disposição circular, esse olhar diretamente o outro, enquanto se fala, aproxima os participantes e possibilita, através do afrouxamento de suas emoções, a criação de vínculos e de confiança, pois "quando as pessoas se confrontam emocionalmente, seus pressupostos vêm à tona". (BOHM, 2005, p. 49). Entretanto, chama a atenção para que o grupo de diálogo não seja confundido com um grupo de terapia. No grupo de diálogo as emoções podem emergir, mas essa situação não é buscada de modo intencional.

Não tentamos curar ninguém aqui, embora isso possa ocorrer como um subproduto. Mas não é nosso propósito. [...] O grupo é um microcosmo da sociedade e, portanto, se ele, ou algum de seus componentes, se "curar", teremos o começo de uma cura mais ampla. (BOHM, 2005, p.49).

Esse é um ponto que consideramos importante quando da proposição dessa alternativa de apoio pedagógico que denominamos circular, pois a atuação do coordenador pedagógico ou de quem assume a função de apoio é primordial no sentido da articulação do que pode ocorrer no grupo no momento em que essas emoções afloram. Podem surgir agressões pessoais e sentimentos de frustrações que farão com que a continuidade do grupo se dê ou que haja desistências individuais de participação ou do próprio grupo como um todo, o que ocorreu com um dos três grupos das escolas investigadas em Natal/RN.

Nesse caso, a postura assumida pelo educador que coordenava os trabalhos pedagógicos junto aos professores nos momentos iniciais da constituição do grupo de diálogo em que os conflitos pessoais internos na escola foram agravados pelas novas regras estabelecidas pela Secretaria Municipal, contribuiu para que o grupo desistisse da proposta de continuar se reunindo para dialogar. Felizmente isso não ocorreu nas outras duas escolas, pois, apesar dos conflitos semelhantes, superaram essa fase inicial e progrediram com os encontros. Nessas escolas, foi observada uma mudança de comportamento na ação do coordenador pedagógico junto ao grupo que, embora de forma incipiente, possibilitou uma abertura de falas e escutas e, conseqüentemente, a necessidade da continuidade dos encontros.

Pudemos observar que, apesar das muitas dificuldades, as duas escolas que permaneceram exercitando o diálogo conseguiram, ao longo dos encontros, compartilhar seus sentimentos de frustrações. Parece-nos que ocorreu o que Bohm (2005) chama de consciência comum do grupo e que, aqui, nos referimos aos conflitos e às frustrações vivenciadas que fez emergir a necessidade de continuarem se reunindo.

Com respeito à consciência comum que pode surgir no grupo de diálogo, afirma Bohm:

Precisamos compartilhar a consciência daquilo que realmente temos. Se as pessoas puderem compartilhar a frustração, e dividir entre si seus pressupostos diferentes e contraditórios, repartir sua raiva mútua e persistir no processo – se todo mundo ficar irritado junto e, em comum, observar esse fenômeno -, haverá uma consciência comum. (BOHM, 2005, p.75).

O fato de se auto-observarem dentro do grupo, no tocante às suas raivas e frustrações, parece ter despertado a consciência comum de que suas

posturas agressivas, uns com os outros, eram semelhantes. A tomada de consciência coletiva gera, por conseguinte, abertura para se “pensar juntos”, segundo Bohm (2005). Gera a necessidade de participação coletiva e maior companheirismo.

A participação coletiva e a colaboração entre os membros do grupo que se propõe ao diálogo são, pois, características básicas para que ele exista. Assim, podemos afirmar que o diálogo gera a participação coletiva e a colaboração, assim como essas geram a necessidade de maior aprofundamento do diálogo, em um processo retro-alimentador. Esse processo pode ser constatado ao longo do processo investigativo que propusemos aos grupos das escolas, por meio de um modelo circular de apoio pedagógico.

Ao contrário do modelo linear de apoio pedagógico, caracterizado por um processo hierarquizado, em que as informações e estratégias de ação pedagógicas para e na escola inclusiva são direcionadas pelos especialistas das Secretarias ao coordenador da escola que, por sua vez, direciona-as ao professor para executá-las; o modelo de apoio pedagógico circular se caracteriza por uma ação não hierarquizada de quem orienta e de quem recebe orientação, pelo compartilhamento de crenças, pela reflexão sobre estratégias de ação na busca de informações, a partir de um planejamento efetivado em conjunto e de forma sistematizada, constituindo-se, assim, em uma formação continuada para todos os educadores.

A esse respeito, Martinez e Suñé (1999), citando Nieto (1996), afirmam que:

O apoio educativo não é um âmbito privado de profissionais de disciplinas estanques. Trata-se de uma tarefa coletiva que, em seus esforços e na consecução de benefícios, requer da contribuição compartilhada de diferentes pessoas com distintos papéis e graus de implicações, que não somente

proporcionam apoio, mas também o recebem. (MARTINEZ; SUÑÉ, 1999, p. 332).

Na mesma linha de pensamento, García e Yáñez (1997, p. 51)

afirmam que:

[...] coletividade e responsabilidade se convertem em dois aspectos inseparáveis que conferem ao assessoramento, facilitar a capacitação do professorado. Tudo implica em iniciar processos claros e transparentes não de dependência e sim de responsabilidade compartilhada que assente as bases para a consecução de uma relação de confiança duradoura que centre o protagonismo no próprio grupo de trabalho, fugindo de personalismos, contribuindo assim para a abertura de processos reflexivos que se constituirão nos verdadeiros artífices dos projetos de atuação na e desde as escolas.

Assim, como expusemos no Capítulo II desse trabalho, é importante ressaltar a necessidade da relação dialógica, com ação efetiva, entre os profissionais da educação regular e os da educação especial, esta denominada na Espanha de Atendimento à Diversidade, cujo objetivo é o de assessoramento às necessidades pedagógicas específicas de alunos, professores e centros escolares. Essa necessidade é apontada nas falas de todos os educadores investigados nas escolas natalenses e madrilenas:

Os professores daqui são muito estáveis e todos têm conhecimento e prática na educação de pessoas surdas. Isso é fundamental. Creio que sem esses conhecimentos do professor e os serviços de apoio é impossível fazer inclusão. [CP8 – Madrid]

É muito importante que elas venham nos ajudar como prometeram. Quando F. vem, conversamos sobre as coisas dos surdos, muito tempo... aí ela vai embora e fica tudo nas mãos da gente. Eu sei que tem que fazer tudo aquilo que ela disse, mas sozinhas não podemos fazer nada. [CP7 – Natal]

Quando os professores vêm com alguma dúvida sobre os meninos com deficiência, principalmente com os surdos fico muito angustiada, porque não sei quase nada para ajudar a eles. É preciso um acompanhamento na escola de quem sabe como fazer e ajudar a gente. A equipe da Secretaria devia está mais presente. [CP3 – Natal]

Dado a complexidade desse projeto educativo, entendemos que são os especialistas, os logopedas, por exemplo, que entendem mais do que nós, que aspectos devem ser considerados mais nesse trabalho. São eles que devem apoiar o trabalho na dificuldade de formação que tem a escola, compensando esta dificuldade, apoiando todo tema educativo. É importante que as informações dadas se traduzam em um trabalho real na escola. É importante que não façamos uma interpretação do currículo, mas realizá-lo. [CP6 – Madrid]

É necessário que na escola compartilhamos tudo: a programação, a coleta de dados, a análise desses dados, a avaliação. Isto é fundamental. Não dá para compartilhar somente a informação. [CP5 – Madrid]

Ao mesmo tempo em que ressaltam a necessidade do apoio pedagógico específico às escolas, as falas acima apontam, também, a necessidade de uma ação mais coletiva entre os profissionais da escola (professores, coordenadores) e os profissionais externos para a efetivação das práticas educacionais inclusivas.

Quando discutem o apoio pedagógico, as falas dos coordenadores das escolas natalenses revelam-se angustiadas, apontando ser ele importante e necessário, mas que ainda não parece ser efetivado, daí a cobrança de uma maior presença do setor de apoio das Secretarias nas escolas. Já as falas dos educadores espanhóis, ao mesmo tempo em que apontam sua necessidade e importância, opinam sobre o apoio pedagógico, de forma crítica, com base numa ação que parece ser corriqueira em suas práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, revelam uma característica que apontamos como básica em nossa investigação, que é a relação direta desse apoio pedagógico dos profissionais internos ou externos à escola com a formação continuada dos professores no processo educacional inclusivo.

No conjunto de falas acima, ressaltamos a da coordenadora espanhola, quando se refere à responsabilidade da educação dos alunos que

apresentam NEESP para que seja compartilhada efetivamente entre os profissionais que oferecem apoio e os educadores nas escolas. Chama a atenção para que todo o processo de ensino e aprendizagem seja compartilhado e não somente as informações específicas. Desta forma, o apoio pedagógico ao professor não pode ser considerado uma atividade complementar no processo educacional inclusivo, mas, ao contrário, deve se constituir como uma atividade essencial, no sentido em que se apresenta como uma necessidade permanente dos educadores em todo o processo de ensino e aprendizagem, o que em nossa opinião se constitui como uma formação continuada.

A esse respeito, Martinez e Suñé (1999, p. 332) afirmam que:

[...] a atividade docente dos professores tutores requerem a co-participação de outros agentes e sistemas de apoio (interno e externo à escola) que colaborem com eles nas tarefas pedagógicas e organizativas que exigem uma resposta de qualidade à diversidade. E é precisamente neste marco que é necessário construir estratégias e formas de organização em que o apoio (interno e externo) se constitua, não mais como uma atividade complementar e colateral à atividade escolar, mas como central e determinante para as possibilidades de mudança e melhora da mesma.

Ao mesmo tempo, esses autores mencionam que o trabalho com a diversidade escolar é um conhecimento novo não somente para os professores, mas também para os profissionais de apoio ou especialistas habituados ao atendimento exclusivo aos alunos com NEESP. Essa situação é apontada pela fala da coordenadora abaixo:

A integração no começo foi difícil porque estávamos acostumados a trabalhar só com surdos e aí trabalhar com os surdos e os ouvintes juntos foi difícil, porque tínhamos uma maneira de trabalhar e tivemos que mudar. Vimos que os ouvintes se beneficiam muitíssimo da metodologia que usamos com os surdos, porque é uma atenção muito individualizada e, portanto, os ouvintes se beneficiaram. Pouco a pouco fomos nos adaptando às mudanças. [CP9 – Madrid]

Os autores acima mencionados, considerando a possibilidade de um processo formativo a partir da co-participação entre os profissionais de apoio e os educadores nas escolas, propõem que essa formação deve ocorrer a partir do “encontro dialético (interseção e interação) entre a educação geral e a educação especial”. (MARTINEZ; SUÑÉ, 1999, p.379).

Com base nessa afirmação, podemos inferir que a atividade de apoiar pedagogicamente os professores em suas necessidades de ensino e aprendizagem se constitui também como uma atividade formativa para os três grupos de educadores envolvidos nesse processo: os professores, os coordenadores das escolas, os especialistas das Secretarias, quando esta atividade formativa integra teoria e prática, pensamento e ação e os envolvidos nela se encontram imersos em uma realidade educativa da qual partem e sobre a qual refletem e atuam, em um processo contínuo de reflexão-ação-reflexão.

Nos encontros ocorridos nas escolas investigadas, pudemos observar uma abertura a essa relação de co-participação entre o apoio pedagógico externo (representado pela pesquisadora) com a escola e, principalmente, com o apoio pedagógico interno. Na metodologia adotada, buscamos exercer essa atividade colaborativa no papel de pesquisadora e, ao mesmo tempo, de apoio pedagógico à escola e a partir das necessidades pedagógicas apontadas pelo grupo, buscamos subsídios teóricos que compartilhados com todos pudessem servir de elo entre suas/nossas ações pedagógicas, suas/nossas crenças, suas/nossas necessidades e suas/nossas perspectivas de encontrar soluções.

Quanto à ação dos coordenadores pedagógicos, foi observada essa abertura à co-participação e, conseqüentemente, um encaminhar de ações

mais cooperativas, quando no decorrer do processo já não mais ouvíamos afirmações de que “os professores não querem nada” ou que “os professores estão desestimulados”. Ao contrário, revelavam interesse em que os encontros se efetivassem dentro do cronograma elaborado; quando passaram a recordar os professores da reunião marcada para o dia seguinte; quando organizavam o ambiente, de forma que a reunião se iniciasse sem muita perda de tempo e, principalmente, quando nenhum participante parecia se incomodar com a hora do final da reunião que era ultrapassada, sem que eles se dessem conta, tal era o envolvimento nas discussões.

Essas atitudes, não somente dos coordenadores, mas de todos os participantes do grupo nos apontam um forte indício de que o reconhecimento das dificuldades no processo educacional gerou a necessidade de uma ação mais participativa de suas ações. Apontam, igualmente, que a proposta de apoio pedagógico em que predomina a abertura à participação e à colaboração dos envolvidos e em que o diálogo se apresenta como ferramenta metodológica, é possível; mesmo com limitações, dada a constituição organizativa e hierárquica da escola, ao mesmo tempo em que estratégias de apoio vão sendo elaboradas.

Com a proposta educacional inclusiva baseada na colaboração, no respeito e na aceitação da diversidade, o diálogo aqui proposto, apresentando essas mesmas características, contribui para minimizar a fragmentação do trabalho pedagógico e a descontinuidade de ações dentro da própria escola e entre as Secretarias e as escolas, como observamos no diagnóstico apresentado, uma vez que a interação dialógica entre os membros do grupo possibilita a criação de vínculos e, conseqüentemente, o processo colaborativo.

II Categoria



Na análise da segunda categoria denominada Da passividade à ação em movimento, alguns pontos nos servirão de guia: a negociação inicial dentro do grupo, o envolvimento no processo dialógico, o processo de escuta, a reflexão gerada pela fala do outro e o desenvolvimento da atenção.

Segundo Mariotti (sem data, p. 34), tendemos a pensar de modo utilitarista e instrumental. Esperamos que tudo venha de fora, já pronto, sob a forma de teorias, regras, normas, instruções de uso que nos digam o que pode e o que não pode ser feito. No diálogo, ao contrário, embora apresente algumas características ou atitudes básicas, não há receitas de como proceder, mas modos de participar e compreender.

Na postura dialógica não há lugar para a idéia de que as pessoas devam se colocar como comandados à espera de ordens e regras sobre a forma de viver suas experiências. Essa posição, para muitos, parece cômoda, rápida, dispensa o esforço de pensar e se apresenta como resolução para os problemas. Foi essa posição que encontramos nos grupos das escolas investigadas e que se faz presente na fala dos especialistas, quando se referem à atitude da escola com os alunos com NEESP, esperando que alguém resolva todos os problemas surgidos ou apresentando receitas de como o professor trabalhar com o aluno surdo.

[...] a escola passava a ver a SUESP como um local para resolver problemas. Quebrou uma porta, telefonava para saber o que era que ia fazer com aquele aluno surdo que tinha quebrado a porta. Houve uma briga, lá na Redinha, onde tinha um surdo envolvido, e aí, suspende ou não o menino? [...] Houve greve, e aí esse professor que trabalha com esse aluno especial, ele vai pra essa greve ou não? A gente procurava

trabalhar o professor itinerante para que ele pudesse compreender isso e a escola. [Espec. 1]

Na escola, a gente faz orientação de que essa criança tem que sentar geralmente na frente pra que ela tenha acesso à leitura labial [...] Outra orientação é que o professor tem que falar com ela, como fala com outras crianças, não precisa pausar a fala, falar naturalmente, [...] outra, que o professor tem que trabalhar com muito concreto... [Espec. 4]

Essas falas revelam atitudes passivas dos educadores envolvidos no processo de inclusão escolar, tanto por parte dos membros das escolas que transferem a responsabilidade pela educação dos alunos com NEESP, delegando-a aos especialistas das Secretarias; como também por parte destes que tentam dar apoio à escola, apresentando receitas que, acreditam, acomodará a angústia dos professores no processo de ensino-aprendizagem.

Em nossa opinião, a proposição dialógica que, segundo Bohm (2005, p. 51), tem o objetivo de “comunicar-nos coerente e verdadeiramente”, sem propor receitas ou estabelecer regras, possibilita uma mudança no proceder da escola quando os seus educadores e os profissionais de apoio externo, reunidos com o propósito de trocar opiniões sobre o processo de educação inclusiva, poderão encontrar juntos, alternativas de adequação dos procedimentos pedagógicos necessários para atender a todos os alunos, que apresentam ou não necessidades educacionais especiais em seu processo de aprendizagem.

No decorrer dos encontros, nas escolas, pudemos constatar entre atitudes e falas, essa necessidade de efetuar mudanças de uma passividade em esperar que alguém resolva os problemas da escola e a necessidade de buscar uma alternativa de incluir efetivamente os alunos com NEESP.

[...] o que normalmente acontece é a Secretaria vem e o que? Faz lista de alunos e leva pra lá e acabou... aí tem essas

clínicas que atendem. Você liga pra lá e não tem essa possibilidade. Então é um trabalho que fica meio truncado pra gente contar. A gente ou assume ou não assume na escola essas questões com esses alunos, porque termina que eles vão passando e permanecendo na escola, sem avanço. [CP1]

Diante dessa necessidade de mudanças, cremos que o diálogo se apresenta como uma alternativa para auxiliar a escola na busca de caminhos para superar suas dificuldades. Entretanto, como não é uma prática ainda corrente adotada pelas escolas, a ação dialógica, quando proposta, é um processo sofrido para todos, mas que dá mostras de ser possível.

Em nosso processo de investigação, ainda na fase inicial de negociação para a constituição dos grupos para a ação dialógica que propúnhamos, os efeitos do diálogo já podiam ser vislumbrados quando constatamos alguns avanços nas posturas muito acirradas, a princípio, entre os próprios membros das escolas e entre as escolas e as Secretarias, para uma postura mais amena, que permitia o ouvir, o refletir e a tomada de decisões, de modo que o processo tivesse continuidade.

Desde já, é importante ressaltar um dado observado quanto a postura dos coordenadores pedagógicos das escolas e as decisões que os grupos tomaram da continuidade ou não dos encontros. A atitude dos coordenadores nas escolas 1 e 2 foram de se aproximarem mais dos professores negociando entre eles e as direções um calendário em que fosse possível continuar os encontros, sem ferir as normas estabelecidas pelas Secretarias. Já na escola 3, embora dois coordenadores tentassem negociar da mesma forma, o terceiro coordenador, que assumia funções mais administrativas junto à direção e que agia combatendo diretamente um grupo de professores, o impasse se deu e, conseqüentemente, o rompimento com os

encontros. Quanto a nossa postura, assumindo os dois papéis, como pesquisadora e como apoio pedagógico participávamos das negociações nos grupos, não com atitudes de convencimento para que os encontros pudessem continuar, o que era o nosso desejo, mas buscando com que eles refletissem sobre a necessidade ou não de tentarmos, juntos, por meio do diálogo, avançarmos em nosso desenvolvimento profissional, este, entendido aqui, tal como sustenta Sanchez Hípola (2001), como o conjunto dos processos de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos na formação inicial e desenvolvidos ao longo do exercício e prática da profissão docente, e que se caracteriza por uma atitude constante de aprendizagem.

Vê-se nas posturas dos coordenadores pedagógicos, cuja função, entre outras, é a de estimular esse processo de desenvolvimento profissional no grupo, conforme discorremos no capítulo I desse trabalho, uma importância vital, ao favorecer condições para que o grupo se articule num trabalho mais coletivo e participativo, estando eles próprios engajados como educadores em pé de igualdade ou menos hierarquizados. Não estamos querendo dizer que dele depende as mudanças na escola, mas que a sua contribuição é relevante para o caminhar do processo de mudanças necessárias à efetivação de práticas educacionais inclusivas que, como vimos no quadro apresentado das escolas, não é ainda uma prática efetiva.

Com respeito à postura dos educadores de apoio junto aos professores, com os quais atuam, afirmam Martinez e Suñé (1999, p. 333):

A colaboração e a comunicação entre os agentes de apoio e entre estes e o professorado implicado é necessário que se desenvolva no marco de uma situação de relação de igualdade, e não em termos de superioridade e inferioridade. E sem desconsiderar ainda, a relevância que adquire, desde a perspectiva organizativa, a criação das condições propícias

para que o trabalho de colaboração e apoio mútuo se desenvolvam efetivamente.

Essas considerações dos autores corroboram com as atitudes dos coordenadores das escolas 1 e 2 que, juntos aos professores, negociavam a continuidade dos encontros, buscando, em pé de igualdade, alternativas para aquela solução e os resultados positivos que alcançaram. O contrário ocorreu na escola 3, cuja postura mais hierarquizada, tomando distância do grupo de professores, não contribuiu para amenizar a cisão do grupo já existente e, conseqüentemente os resultados de não continuidade do processo investigativo naquela instituição.

A postura mediadora, assumida pelos coordenadores nas duas escolas, possibilitou a necessidade do grupo parar para ouvir uns aos outros o que, no início, era muito difícil, dada às falas revoltadas que sentiam necessidade de esboçar. Essa atitude de parar para ouvir o outro, importantíssima para a efetivação do diálogo, foi se mostrando, aos poucos, quando já não falavam todos ao mesmo tempo, quando tomavam mais cuidado com a linguagem, ao interpretar a fala do outro, ou ao opinar a partir da proposição de um participante.

Assinala Bohm (2005) que, no processo do diálogo, o outro precisa ser ouvido até o fim daquilo que tem a dizer sem que o interrompamos, seja para concordar, seja discordar do que ele fala. É muito importante que, enquanto ouvimos, vamos tomando ciência do que sentimos e é necessário ficarmos atentos às nossas reações ao que ouvimos.

Essa atenção às nossas reações ao que é dito pelo outro enquanto ouvimos ou até mesmo ao silêncio do outro é primordial ao diálogo, pois quando conseguimos observar o que sentimos implica que estamos dando

atenção a como pensamos para procedermos as nossas ações futuras. Esse processo, segundo Bohm (2005), possibilita que possamos nos identificar ou não com as idéias do outro que está se pronunciando. Tal processo pode conduzir os participantes do diálogo para algo que seja significativo para todo o grupo, que é denominado pelo autor de significado comum ou significado compartilhado. Segundo Bohm,

Sem essa atenção, o empenho para ouvir a totalidade do que é dito terá pouco significado. Mas se cada um de nós puder dar atenção ao fato de que está “bloqueando” a comunicação, enquanto ao mesmo tempo parece atento ao conteúdo do que é comunicado, será capaz de criar alguma coisa nova no grupo. (BOHM, 2005, p. 32).

As falas dos educadores abaixo, nos permitem vislumbrar um início desse processo de uma escuta mais atenta, cujas ações geradas instigaram um maior movimento entre falas e ações de outros participantes.

Estava aqui calada pensando. Eu acho que os problemas dos alunos é tudo igual, tanto surdos como os outros... Eles não param, não aprendem o que a gente ensina. Na minha opinião, devíamos conversar sobre todos e não só sobre os surdos. [Professora da escola 1]

Preciso ter cuidado quando falo, porque às vezes sou mal interpretada, mas o que eu estou querendo dizer é... [CP7]

Essas duas falas geradas em encontros diferentes, mas no mesmo grupo, apontam para uma ciência da atenção que é necessário dar ao que ouvimos ou ao que falamos no sentido em que as interpretações geradas pelo que dizemos e como dizemos podem aprofundar os conflitos já existentes, criar novos conflitos ou, ao contrário, contribuir para que pensemos juntos em busca de soluções para os mesmos.

A fala da professora revela uma reflexão a partir da escuta mais atenta da conversa que se desenvolvia no grupo acerca das dificuldades que

encontravam ao ensinar alunos surdos junto aos demais alunos que ouvem. Sem opinar até o momento de solicitar a fala, ouvindo e observando os seus colegas, a professora revela para o grupo a necessidade de conversar sobre o que ocorre com as dificuldades em ensinar a todos os alunos adolescentes e não somente aos surdos, pois, segundo sua reflexão, todos os alunos nessa idade sejam surdos ou ouvintes passam pelo mesmo processo de difícil adaptação escolar. Essa reflexão incitou, nos demais professores, uma profusão de falas, todos querendo se expressar ao mesmo tempo contando de suas experiências, o que gerou uma necessidade do grupo de, a partir daí, não mais conversarem sobre as dificuldades com o ensino dos alunos surdos, em particular, mas das dificuldades de ensinar a todos os alunos.

A fala da coordenadora pedagógica, acima, fora proferida no grupo após uma discussão referente ao processo de avaliação a ser adotado na escola e que gerou muita confusão, chegando a provocar implicações pessoais entre alguns participantes. Esse comentário feito diretamente ao grupo, com a tentativa de se fazer entender, revela que a coordenadora pedagógica, naquele momento, tomou consciência do bloqueio que sua fala pode ter gerado e se propõe dar maior atenção ao que fala para não gerar mais conflitos.

Esse é um dado importante no processo de abertura ao diálogo nesta escola pois, até então, essa coordenadora, que se mostrava resistente ao processo, embora dele participasse, bloqueando sem perceber a fruição da comunicação através de atitudes e discursos rígidos que inibiam a participação de alguns membros mais tímidos, percebe, através da reação dos demais participantes à sua fala, que suas atitudes geravam mal-estar no grupo. Isso foi

um ponto chave para os futuros encontros se tornarem mais suaves, no sentido de possibilitar maior fluência comunicativa entre os participantes.

Pudemos perceber, também, que a fala da professora causou uma reação nas coordenadoras pedagógicas, fazendo-as despertar para as atitudes dos professores em manifestar desejo de falar sobre suas ações pedagógicas:

Você viu como os professores queriam falar depois do que E. falou? Acho que a gente devia deixar um dia dessas reuniões para ela expor o trabalho que faz com os seus alunos nas aulas de ciências. [CP8, referindo-se à fala da professora em um dos encontros]

Percebemos, mais uma vez, que o diálogo, como ferramenta metodológica na formação continuada, é uma alternativa possível e viável no sentido em que se baseia na ação de ouvir o outro e, ao mesmo tempo em que ouvimos, exercitamos a atenção às nossas próprias reações e sentimentos. O processo de reflexão, que daí decorre, possibilita a busca de estratégias de ação para mudanças no processo educativo e instiga os educadores a se moverem em busca de seu desenvolvimento profissional, saindo da passividade em que se encontram.

Ao mesmo tempo, foi possível constatar que, nesse processo de formação dialógica, alternativas de apoio pedagógico ao professor podem ir se organizando, como observamos nas atitudes dos coordenadores pedagógicos diante das falas e atitudes dos professores em momentos de diálogo, ao sugerir atividades que possibilitem a exposição e reflexão com os demais companheiros de profissão, de suas ações pedagógicas para que eles próprios, os coordenadores, possam conhecer, participar e contribuir mais efetivamente no processo de apoio educacional.

Segundo nossa análise, considerando os dados que reunimos nessa categoria, o diálogo, como alternativa metodológica de formação, pode proporcionar o que regionalmente chamamos de uma 'chacoalhada' no grupo de educadores das escolas, quando propõe que nos reunamos para conversar sem marcas hierárquicas entre quem é professor e quem é educador de apoio ou entre quem dirige ou quem atua pedagogicamente e aprendamos a ouvir, a falar e a observar nossos sentimentos para evitar maiores conflitos sociais e que, ao mesmo tempo, possamos avançar como profissionais e como pessoas.

III Categoria



Na terceira categoria denominada Do significado estabelecido ao significado construído, buscamos analisar a construção do significado comum no grupo, a partir da proposição de uma formação continuada, tendo como base o diálogo.

Conforme aponta Bohm (2005), no diálogo não deve haver hierarquia de papéis entre os participantes. Deste modo, sugere que o grupo que se propõe a utilizá-lo não necessita de um líder ou coordenador. O importante é que as pessoas ali possam conversar livremente e vão se organizando aos poucos para fazer fluir o diálogo.

Considerando que a escola é uma instituição muito hierarquizada, propor uma intervenção dialógica sem uma coordenação, como sugere o autor, é uma tarefa difícil, como ele próprio assinala. No entanto, complementa que, se o grupo, a princípio, necessitar de um coordenador, que este assumira a postura não de um líder que conduzirá as conversas, mas um membro do

grupo como os demais e agindo como um facilitador para que o diálogo prossiga.

Em nossa proposta de ação dialógica, na elaboração do programa de formação que elaboramos conjuntamente, foi acordado com os grupos que um dos coordenadores pedagógicos da escola assumiria a coordenação dos encontros, uma vez que tínhamos o cuidado, como pesquisadora, de que esse profissional não se sentisse incomodado com a nossa presença, ao mesmo tempo em que era nossa intenção observar sua atuação junto aos professores. Acordamos, também, que essa coordenação poderia, aos poucos, perder a sua função, o que ocorreu ao longo do processo, sem que os participantes se apercebessem. A frequência dos encontros e o envolvimento do grupo nos diálogos possibilitaram que os coordenadores pedagógicos fossem, aos poucos, deixando de atuar como guias das reuniões e fossem assumindo, cada vez mais, a postura de um membro comum e participando de forma mais ativa como tal.

Tal fato se observava na mudança de postura de alguns coordenadores, que, a princípio, se portavam autoritariamente, ditando as regras ou reprovando as atitudes de alguns participantes, chegando às vezes a cortar suas falas, e passaram a exercitar mais a escuta. Era visível, através de seus olhares, de suas confirmações com a cabeça, de suas expressões faciais a escuta com atenção e o desejo contido de falar, para permitir que todos pudessem se expressar embora também se expressassem.

Vemos que o exercício do diálogo permite o aprendizado da escuta, ao mesmo tempo em que possibilita o diálogo acontecer. São, pois, processos interdependentes. A respeito desses processos, Freire (2003) assinala que

somente escutando as pessoas é que aprendemos a falar com elas. “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele” (FREIRE, 2003, p. 113). Acrescenta que:

O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. (FREIRE, 2003, p. 116).

O aprendizado da escuta com atenção, assinalado pelo autor, foi uma das características mais fortes observada no processo de nossa investigação. As falas que, no início, esboçavam reprovação direta, em uma das escolas, passam a expressar questionamentos que levam à reflexão dos demais participantes. A coordenação do tempo passa de atitudes ríspidas a atitudes respeitadas, ao lembrar aos membros do grupo que se estendia em suas considerações. As falas abaixo são reveladoras dessas mudanças:

Olhe! agora eu quero falar... eu tentei ficar mais calada, mas agora eu quero falar uma coisa... [CP1]

[...] mas F. [professora] eu também acho que você tem razão, mas será que você se expressou direito com ele, para ele entender? Lembra do que conversamos na última reunião? [CP7]

P. [professor] é interessante o que você ta dizendo, mas S. [professora] já pediu a palavra faz tempo... [CP8]

Hei, agora é minha vez... posso falar? [CP7]

Observamos que essas mudanças de postura dos coordenadores, ao longo do processo, possibilitaram um vínculo de confiança entre os participantes e, por conseguinte, fez fruir as falas com maior espontaneidade e participação mais intensa na reflexão de suas ações e necessidades pedagógicas; nas decisões do que queriam e precisavam estudar; nas

insatisfações com as relações profissionais dentro da própria escola ou fora dela; nas insatisfações com o processo de ensino e nas insatisfações pessoais.

Desta forma, num processo complexo, interrelacional de avanços e retrocessos, os grupos chegaram ao que Bohm (2005) considera fundamental ao diálogo, que é a criação de algo em comum a todos. A esse respeito afirma que:

Se as pessoas quiserem cooperar (isto é, literalmente “trabalhar juntas”), precisam ser capazes de criar algo em comum: alguma coisa que surja de suas discussões e ações mútuas, em vez de algo que seja transmitido por uma autoridade a outros que se limitam à condição de instrumentos passivos. (BOHM, 2005, p. 30).

Complementa, entretanto, que essa condição só pode se estabelecer quando as pessoas forem capazes de ouvir livremente umas às outras.

Ouvir, na concepção de que estamos falando aqui, significa como afirma Freire (2003, p. 119), “a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”, processo que não se constitui como fácil, pois na formação de um grupo cada participante traz consigo seus pressupostos, constituídos por suas crenças, suas visões de mundo, suas “certezas” inabaláveis e seus preconceitos.

É por meio dos pressupostos que sustentamos e defendemos que a nossa percepção e compreensão a respeito de uma idéia ou situação nova se estreita e se obscurece ou, ao contrário, se amplia e se desenvolve. A tendência é que, sempre que nos deparamos com uma idéia nova, imediatamente buscamos compará-la com nossos referenciais, ou seja, tentamos enquadrá-la ou reduzi-la a eles. Desse modo a fixação em determinadas idéias constitui o principal motivo de nossa resistência ao novo e

à mudança, fechando portas e obscurecendo caminhos. Assim é que, adverte Bohm (2005), no diálogo é necessário suspender os nossos pressupostos, ainda que temporariamente, para que através da escuta do outro e da percepção de nossas sensações enquanto escutamos, possamos coletivamente chegar a compartilhar um significado, o qual para ele “é a amálgama que mantem a coesão social” (BOHM, 2005, p.69).

Suspender os pressupostos que temos não significa, entretanto, abrir mão deles, mas suspender o julgamento que possamos fazer por algum tempo até que tenhamos uma percepção melhor da pessoa, conceito ou situação com a qual estamos lidando, ou seja, manter a mente aberta à experiência, como sugere Bohm (2005). Este afirma que a suspensão dos pressupostos é fundamental no processo do diálogo, pois:

[...] o seu objetivo não é analisar as coisas, ganhar discussões ou trocar opiniões. Seu propósito é suspender as opiniões e observá-las – ouvir os pontos de vista de todos, suspendê-los e a seguir perceber o que tudo isso significa. Se pudermos perceber o que significam todas as nossas opiniões *compartilharemos um conteúdo comum*, mesmo se não concordamos completamente. (BOHM, 2005, p. 65).

Em nossa investigação, esse compartilhamento de significados se torna mais visível nas discussões e reflexões geradas a partir da realidade das escolas, diante do processo educacional inclusivo. O significado comum parece se estabelecer quando os membros do grupo, refletindo sobre suas ações, reconhecem os pontos frágeis do processo de ensino-aprendizagem, gerando necessidades de discuti-los à luz de uma formação compartilhada, como atestam as falas dos educadores abaixo:

Na minha sala os alunos não sabem nem dizer onde moram, não sabem a diferença entre bairro e cidade. Acho que é importante discutirmos isso. [Professora da escola 2]

Com meus alunos já tentei de tudo, mas eles não saem do canto. São todos repetentes [...] Não sei mais o que fazer!
[Professora da escola 2]

Olhe! Isso aqui foi a construção coletiva de um texto que eu pedi na sala. Veja como escrevem? É preciso melhorar muito... Eles já estão na 5ª série e escrevem assim.
[Professora da escola 1]

Analisando essas falas, constatamos que há em comum a necessidade de busca de uma reflexão conjunta da ação pedagógica, gerada pelo reconhecimento de uma atuação profissional que já não dá conta de atender educacionalmente aos alunos. A preocupação com a formação está voltada para as necessidades gerais do ensino que afetam a todos, segundo as falas das professoras, como o processo de leitura e escrita que se encontra defasado e a dificuldade dos alunos em não se situarem geograficamente.

Constatamos e apontamos aqui, mais uma vez, a importância da ação formativa e de apoio dos coordenadores pedagógicos, como também dos especialistas de apoio, no sentido de refletir junto com os professores, buscando alternativas para suprir as necessidades de ação pedagógica apontadas. Ao mesmo tempo, é importante que, dentro do processo dialógico, esses profissionais incitem o grupo a refletir sobre as diferenças e as necessidades específicas de seus alunos, apresentem ou não deficiências comprovadas.

Nesse sentido, é relevante ressaltar a presença do profissional de apoio externo à escola e sua participação ativa nesses grupos de conversação e formação, pois são essas reflexões conjuntas que farão com que essa formação continuada se torne distinta das demais comumente oferecidas, principalmente quando se trata de formar o professor acerca do trabalho pedagógico com os alunos com NEESP, apresentando-lhes programas pré-

estabelecidos sem considerar as necessidades específicas de quem ensina e que, como presenciamos ao longo dos anos, não tem apresentado o efeito esperado, no sentido de uma mudança de atuação profissional dos educadores, reveladas na aprendizagem exitosa de seus alunos. A esse respeito afirma García e Yáñez, (citando Sparks, 1994):

O êxito do desenvolvimento profissional não se julgará principalmente por quantos professores e diretores participam nos programas, ou por como os percebem e valorizam, se não alteram sua conduta docente de forma que beneficie aos alunos. A meta do desenvolvimento profissional e outros esforços de melhoria é melhorar a atuação dos estudantes, dos professores e da organização. (GARCÍA; YÁÑEZ 1997, p. 32)

As mudanças educacionais que se pretendem, principalmente referentes à efetivação do processo inclusivo dos alunos com NEESP, exigem, pois, que na formação continuada dos professores, a reflexão e os métodos que a propiciam, devem conectar-se com ações práticas de mudanças nas ações dos educadores em serviço de forma a permitir a relação pensamento e ação, prática e reflexão.

Nesse sentido o diálogo, como ferramenta metodológica de formação, se constitui como uma alternativa possível e eficaz, uma vez que ele pode proporcionar essas mudanças de forma efetiva, iniciando pelo aprendizado de suspensão de pressupostos para aprender a escutar o outro com atenção e aprender a pensar coletivamente, chegando a criar algo novo, que possa levar à mudança esperada.

IV Categoria



Dando continuidade a nossa análise dos dados coletados, chegamos à quarta categoria, cujas falas e observações organizadas nos levaram a nomeá-la Da imposição à satisfação, em que constatamos a participação dos educadores fluir de forma voluntária, sem imposições e sem tampouco oferecer algo como uma certificação institucional, como é de praxe ocorrer. Esse dado, para nós, importantíssimo, na proposição investigativa que levamos à escola, aponta para a necessidade de revermos nossos pressupostos referentes aos programas de formação continuada dos educadores e a sua participação ativa.

Nos encontros, quando propusemos a elaboração do programa de formação, professores e coordenadores pedagógicos interrogavam se iriam receber um certificado pela participação. Apesar de ser uma idéia interessante e que ajudaria para o currículo dos educadores, decidimos que, a princípio, não teríamos um certificado e que eles poderiam optar por participar ou não dos encontros. Ninguém estava obrigado, ou mesmo se decidissem participar e não estivessem satisfeitos, poderiam deixar o grupo quando quisessem.

A nossa decisão em não oferecer um certificado de participação tinha o objetivo de não fazer da certificação uma obrigação de participação, pois ao longo de nosso trabalho como assessora pedagógica nas escolas, temos ouvido de diretores, coordenadores e dos próprios professores a afirmação de que alguns cursos dos quais participam, só o fazem porque ganham um certificado e o acrescentam ao currículo. Precisávamos saber se a participação dos educadores que optassem pelos encontros se dava realmente por escolha própria, por gosto de estarem reunidos conversando sobre o que fazem, ou se

estavam ali por uma “imposição” da escola ou por uma recompensa – o certificado.

Nossa opção revelou, através das atitudes e comentários dos educadores que participaram dos encontros ao longo do processo investigativo, um amadurecimento profissional e uma participação cada vez mais entusiasmada.

Eu gosto muito quando a gente conversa assim, porque eu posso dividir minhas angústias. [CP2]

Ah! essas reuniões têm que continuar. Viu como eles [professores] estão falando coisas interessantes? Eu só queria que tudo isso mudasse a forma deles ensinarem. Seria muito bom. [CP1]

O encontro de hoje foi muito bom, não foi? Pudemos conversar mais tranquilos. E aquilo que S. [professora] disse sobre os alunos surdos... Eu que to aqui dentro desse colégio já faz tempo e não sabia disso. [CP8]

Nos primeiros encontros a atitude de muitos educadores, incluindo os coordenadores, era de apatia, de dúvidas, de não saberem o que fazer. Daí a participação mais passiva, de observação. Embora nos organizássemos em círculos, em uma das escolas alguns professores se colocavam fora e, quando eram convidados a se acomodarem no círculo, se posicionavam dizendo que preferiam estar ali. À medida que os encontros foram acontecendo e as conversas fluíam mais acaloradas, esses professores passaram a tomar parte no círculo e participar das conversas.

Quanto à participação dos educadores, é importante ressaltar algumas atitudes. Em uma escola, desde o início, a participação entusiasmada de uma das coordenadoras pedagógicas contagiava os demais educadores no grupo, pois as relações interpessoais ali se mostravam mais afetivas. Algumas vezes, quando as atividades escolares eram aos sábados, a maioria decidia

que depois das atividades se encontrariam em outro local, geralmente em um bar para conversar. Em uma dessas ocasiões, pudemos participar e percebemos que nas conversas muito descontraídas, sobre a vida, trabalho e filhos, o foco se voltava com frequência para o tema educação. Falavam do passado, quando recordavam o tempo em que eram alunos, as atitudes de seus professores, as avaliações, os sentimentos e as marcas deixadas; falavam também de futuro, em fazer cursos, em viagens, em planos de aulas-passeio com os seus alunos. Era como se a reunião que tínhamos na escola se prolongasse ali no bar, pois o tema do fazer pedagógico sempre estava presente. Ali, também, exercitavam o diálogo de uma forma bem descontraída.

Nessa escola ocorre o que Alarcão (2001) assinala como de suma importância para a constituição de uma escola reflexiva, apontada no Capítulo I desse trabalho. Segundo a autora, as relações interpessoais na escola teriam de ser positivas, ou seja, as pessoas envolvidas na relação “deverão reconhecer-se, afirmar-se, aceitar-se e confirmar-se mutuamente de um modo positivo e incondicional” e que esse reconhecimento, afirmação e aceitação do outro “não poderão ser apenas termos abstratos, racionais, mas terão de ser também afetivos e emocionais, envolvendo por inteiro a pessoa dos sujeitos implicados na relação”. (ALARCÃO, 2001, p. 35 e 36).

Da mesma forma, Freire (2003) ressalta a importância da afetividade e da sensibilidade na formação docente:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade [...] (FREIRE, 2003, p. 45).

A sensibilidade é também apontada por Bohm (2005) como imprescindível para que o diálogo ocorra. Define-a como “uma determinada maneira de saber como entrar e como não entrar, de observar todas as “deixas”, os sentidos e nossas respostas a eles, o que acontece dentro de nós, o que ocorre no grupo”. (BOHM, 2005, p. 85)

As relações interpessoais na primeira escola eram, ao contrário, tensas, a princípio, ao ponto de alguns professores manifestarem o desejo de não mais participarem dos encontros, dada as agressões mútuas que se estabeleciam entre eles.

Eu acho que na próxima reunião os professores daquela sala não precisam participar. Você viu como foi [...] P. [professor] não pode participar, porque só faz criticar, nunca contribui com nada. [CP8, referindo-se a um professor da SAPE⁹]

Olhe, eu acho as reuniões muito boas, mas não vejo sentido em continuar porque G. [coordenadora pedagógica] diz coisas que agridem a gente. Não tenho estômago para agüentar. [Professora da escola 1]

Aquela professora que disse aquilo tem um discurso muito bonito, mas no fundo no fundo é a mais relapsa da escola. [CP7, referindo-se às queixas de uma professora]

Não agüento o jeito ditador dela [coordenadora pedagógica] falar. Tudo é culpa da gente professor... Não pode ser assim. [Professora da escola 1, referindo-se a uma das coordenadoras]

As relações interpessoais positivas são, pois, necessárias para a criação do vínculo e da confiança do grupo para que se permitam escutar e falar. No entanto, elas não são estabelecidas. Ao contrário, vão se formando à medida que o grupo vai interagindo, como pudemos perceber ao longo do processo investigativo. Com o tempo, as agressões pessoais freqüentes, que ocorriam entre alguns membros da escola 1, foram dando lugar a atitudes mais

⁹ SAPE – Sala de Apoio Pedagógico Especializado – atende individualmente ou em pequenos grupos alunos com NEESP, principalmente os surdos, matriculados nas escolas estaduais.

respeitosas que se permitiam dialogar, fazendo com que os educadores, que ameaçavam deixar o grupo, permanecessem e conseguissem conversar.

Ainda com relação à importância da sensibilidade e afetividade no processo formativo, chamamos a atenção para a evolução nas atitudes de uma das coordenadoras investigadas, pois o seu comportamento agressivo fazia com que o grupo se comportasse de forma semelhante. A princípio, sua atitude e comentários eram sempre negativos, de reprovar toda e qualquer manifestação de entusiasmo dos participantes do grupo, impedindo suas falas, cortando-as, com comentários que, visivelmente, magoavam quem havia se expressado ou dirigindo a reunião de forma muito autoritária, sempre com uso da fala de forma impositiva, o que impedia o grupo de avançar no diálogo. Aos poucos, porém, foi se dando conta de que suas atitudes travavam o grupo e se permitiu, então, maior flexibilidade em suas opiniões. Passou a observar mais as falas e comentários dos educadores e a escutar mais e falar com o cuidado de não ferir.

Cabe ressaltar, aqui, a importância do assessor pedagógico externo à escola. Como assumimos, ao mesmo tempo, os papéis de pesquisadora e de apoio pedagógico, procurávamos nos reunir com os coordenadores da escola, antes ou depois dos encontros para discutirmos as atividades ocorridas na semana, avaliarmos o encontro passado e planejarmos o seguinte. A princípio, esses encontros em uma das escolas foram muito sofridos, pois ocorria o mesmo que no grande grupo. No entanto, ao longo do processo, percebíamos que um vínculo de confiança ia se formando entre nós, nesse grupo menor, e nossas relações pessoais e profissionais foram se estreitando, permitindo assim uma fruição tal que a necessidade de colaboração se estabeleceu. A

nossa participação passou a ser vista como não mais uma pessoa que vinha ocupar o seu lugar de coordenadora ou de alguém para dizer o que tinham que fazer, mas perceberam, finalmente, que o intuito era de trabalharmos colaborativamente e, então, a abertura ao diálogo se estabeleceu.

Esses encontros, somente com as coordenadoras, foram de grande importância na continuidade do processo, tanto para elas, como, principalmente, para a pesquisadora, pois nesses momentos podíamos refletir sobre nossas falas e nossas atitudes quando estávamos dialogando no grande grupo e como nos manifestávamos diante das respostas e atitudes dos demais participantes. Passamos juntas, como educadoras de apoio, a nos fazermos questionamentos e analisarmos as nossas ações pedagógicas e de formação. Algumas falas atestam essa evolução do início do processo ao seu desenvolvimento.

Olhe! a gente tava conversando porque a gente não ta entendendo nada do que você ta pretendendo fazer aqui na escola. A gente fica sem entender se a gente vai atender ao projeto pedagógico da escola ou se vai atender ao projeto de L. [CP7 dirigindo-se á pesquisadora, em 2004]

Isso aí tudo a gente já tentou fazer aqui na escola, mas os professores não querem saber de nada. Estão cansados, desmotivados. A gente até consegue sentar e fazer um trabalho com os professores de ciclos, mas com os de 5ª a 8ª é difícil. [CP7 referindo-se à proposta apresentada à escola, em 2004]

Fala doutora! Pode falar! [CP7, dirigindo-se à pesquisadora, em 2004]

Você viu como as coisas aqui são difíceis. Viu o que F. falou? [CP8, referindo-se à fala de uma professora em um encontro, em 2004]

A gente não tava entendendo o que você queria fazer. Agora sim, está claro! [CP7, referindo-se à proposta, em 2005]

Os professores estão sempre reclamando que não sabem como trabalhar com os surdos na mesma sala. A gente tava pensando de sugerir um dia que um professor dê uma aula pra

todos nós para ver como ele ensina... poderia ser um de português e outro de matemática. O que você acha? [CP7, em planejamento de encontro, dirigindo-se à pesquisadora, em 2005]

A evolução das atitudes aqui reveladas nas falas das coordenadoras, apontam, em nossa análise, a eficácia do diálogo como uma possibilidade de a escola apresentar mudanças evolutivas em seu processo pedagógico, uma vez que, como verificamos, ele contribui para um processo mais participativo e colaborativo e para a diminuição da fragmentação dos nossos pensamentos e, conseqüentemente, proporciona reestruturas em nossas ações.

O diálogo entre os membros da comunidade escolar, juntamente com os profissionais que lhes oferecem apoio pedagógico, possibilita efetivamente a criação de um vínculo interpessoal e profissional e avança no caminho concreto das mudanças educacionais que se busca, contribuindo com o desenvolvimento profissional do professor não mais de uma forma impositiva ou pré-estabelecida, mas a partir de suas necessidades profissionais reais, gerando satisfação pessoal e profissional.

Retomemos a última fala das coordenadoras acima, quando sugere que um professor dê uma aula para os demais educadores, para, em seguida, ser discutido no grupo os procedimentos de ensino em uma aula inclusiva. Essa sugestão gerou um dos encontros mais ricos de todo o processo investigativo nessa escola, e que supomos, seja importante descrevê-lo, pois possibilitou um movimento grande de opiniões e a busca de intercambiar o que a teoria nos aponta sobre a educação de surdos.

Nesse encontro, como havia sido sugerido pela coordenadora, uma professora de português da 7ª série escolheu descrever uma aula com o

conteúdo de fonética pois, segundo ela, esta é a maior dificuldade que encontra ao ensinar alunos surdos juntos com os ouvintes.

Quando estou ensinando faço muitas analogias, por exemplo, com a farda do colégio... mas eu não sei se os surdos estão entendendo. Eu não tenho como saber se eles estão entendendo.

Nesse momento, mal terminou de falar, muitos questionamentos lhe foram dirigidos pelos demais educadores:

_ Como você não sabe?

_ Não dá para perceber pelo jeito dele?

_ Como você faz a avaliação pra saber se eles entendem ou não?

Responde a professora:

_ Eu não sei, porque eu não domino a língua de sinais.

Mais uma vez novos questionamentos surgem e discussões ricas se iniciam, envolvendo a todos os educadores (professores de ciclos, professores de 5ª a 8ª séries, professores da SAPE), inclusive os que quase não falavam.

Nesse momento, muitas questões eram dirigidas à pesquisadora, como se buscassem uma resposta pronta e certa que resolvesse a questão. Nossa atitude era de devolver ao grupo novos questionamentos, o que as coordenadoras pedagógicas também o faziam, levantando questões sobre o uso da língua de sinais e se ela garantia a aprendizagem, sobre o uso do material em língua de sinais que havia na escola, sobre outros procedimentos de ensino que o professor poderia lançar mão.

Esses questionamentos geraram a oportunidade de trazer para o grupo algumas considerações teóricas acerca da educação de surdos, sobre a língua de sinais, sobre a leitura labial, a importância da oralização e da

sinalização, entre outras. À medida que esses pontos iam sendo apresentados, os educadores refletiam, opinavam, faziam relações com atitudes dos alunos surdos nas salas de aula, na SAPE e sugeriam alguns materiais que poderiam utilizar para tentar melhorar a forma de ensinar.

Essas reflexões levaram os educadores a questionarem a escola como um centro de referência para surdos, como é considerado pela Secretaria de Educação Estadual.

Apesar de nossa escola ser padrão, ela continua excluindo o aluno. [CP7]

Imagine que foram me perguntar se surdo não era para fazer educação física! [Professora da escola 1]

O que a Secretaria quer dizer quando chama o [Nome da escola] de centro de referência? [Professor da escola 1]

Nesse encontro de falas, no qual todos participaram sem exceção, uma professora das mais antigas do colégio que trabalhava com os alunos surdos nas salas especiais quando se iniciou a primeira turma naquela escola, nos anos oitenta, e hoje atuando na SAPE, pediu a palavra e, com os olhos brilhando de satisfação, se dirige ao grupo mostrando fotografias da época e descrevendo com exemplos práticos como ensinava a acentuação tônica das palavras. Sua exposição gerou, nos presentes, tamanho interesse, que o silêncio se fez por completo para ouvi-la.

A primeira professora, quando iniciou sua descrição, se mostrava tensa, mas a partir dos questionamentos surgidos e das reflexões geradas, relaxa, como que aliviada por perceber que as dificuldades relatadas não são somente suas, mas também dos demais companheiros de profissão. O movimento reflexivo coletivo que se estabeleceu, a partir de sua fala, acentuado pela descrição da segunda professora, provocou em todo o grupo

uma satisfação profissional ao discutirem a educação inclusiva, visível pela forma empolgada de apontar suas opiniões ou sugerir alternativas; alguns se levantavam para apresentar suas análises e sugestões esquematizando no quadro de giz ou mostrando ao outro companheiro uma atividade executada em sala de aula.

Cabe aqui, chamar a atenção para dois pontos que contribuíram para que esse encontro, como os demais que se seguiram, pudesse se estabelecer essa vivacidade formativa: o primeiro diz respeito à atuação dos coordenadores pedagógicos da escola, os quais se posicionaram como membros do grupo realmente, deixando de lado a posição hierárquica que assumem cotidianamente; e o segundo diz respeito a nossa atitude como assumindo os papéis de pesquisadora e de educadora de apoio externo.

Nossa atitude, em conjunto, como membro do grupo, de incitarmos os demais participantes a refletirem sobre suas ações pedagógicas cotidianas, levando em conta os pressupostos teóricos inclusivos, possibilitou atividades formativas não impositivas ou pré-estabelecidas, mas surgidas na ação dialógica, coletiva, participativa, colaborativa, gerando satisfação em compartilhar suas ações profissionais, suas dificuldades e, ao mesmo tempo, satisfação em buscar conhecer mais para encontrar alternativas de solucioná-las.

A satisfação visível do grupo é apontada a partir das falas dos educadores abaixo: quando ameaçavam desistir de participar e decidem continuar; quando apontavam sugestões de como participar; quando apresentavam para análise do grupo, atividades efetuadas com os alunos nas salas de aula; quando sugeriam que os dias dos encontros fossem alternados

na semana para que todos pudessem participar, uma vez que nem todos os professores estavam na escola todos os dias; quando manifestavam a vontade de dividir com os demais colegas situações vivenciadas em sala de aula:

Daqui a quinze dias será um feriado grande, então não podemos fazer a reunião. Se a gente decidir se reunir nesta semana, você pode vir? [CP8, dirigindo-se à pesquisadora]

Acho que essa sugestão de F. [professora] apresentar como ensina a seus alunos foi muito interessante. Teve gente que nunca tinha falado e falou hoje. A gente podia fazer outra vez com outro professor de outra disciplina. O que você acha? [CP7 dirigindo-se à pesquisadora]

Ah! Eu queria apresentar pra vocês uma atividade que fizemos na aula de geografia com a participação de um aluno surdo. Foi muito interessante. [Professora da Escola 1, que antes havia ameaçado deixar o grupo]

Na próxima vez que você vier, antes da reunião, eu quero que você vá na minha sala pra me ajudar no trabalho com textos com os alunos surdos. [Professora da Escola 1, dirigindo-se à pesquisadora]

Vê-se, nesse processo metodológico com o diálogo, a possibilidade apontada de mudanças positivas no processo formativo do professor, contribuindo para que ele, efetivamente, avance em seu desenvolvimento profissional e pessoal com satisfação. Tal processo parece corroborar com a visão de Nóvoa (1995), quando aponta a necessidade de que nos processos formativos dirigidos aos educadores não se percam de vista as dimensões pessoal e profissional do educador, que são indissociáveis.

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

As considerações que fizemos na análise dessa quarta categoria nos levam a reafirmar o que dissemos no início, quanto a revermos os pressupostos acerca da formação continuada dos educadores e de sua

participação ativa, uma vez que nossa investigação apontou que não foi o reforço de uma certificação prometida que os fizeram participar da formação, mas a necessidade gerada, a partir das reflexões conjuntas de suas ações pedagógicas, que os levaram a querer participar, se envolver e propor a sua continuidade.

V Categoria



Do debate ao diálogo é a quinta categoria na qual buscamos analisar a partir das falas e ações dos sujeitos investigados, o processo de transformação do debate acirrado nos grupos a uma proximidade com o diálogo proposto às escolas, como perspectiva metodológica de formação continuada.

De um modo geral, quando um grupo de pessoas inicia uma conversação, as diferenças de opiniões emergem e surge então a necessidade de se fazerem escolhas. A partir desse momento, dois caminhos podem ser tomados: um primeiro na direção de uma discussão controlada, em que, caso as posições se acirrem, transforma-se em debate e o segundo caminho, o do diálogo.

Segundo Mariotti (sem data), a discussão/debate, ao contrário do diálogo, é uma forma de negociação, em que implica a exclusão das idéias “vencidas”. Os participantes de um debate trabalham com o objetivo de fazer vencedoras suas idéias, com o propósito de convencer, persuadir, ganhar algo. Assim, a metodologia empregada é sempre a de ensinar, explicar, visando as partes em detrimento do todo, demarcando posições até se conseguir

estabelecer um vencedor ou as idéias vencedoras, mesmo que nesse processo seja necessário fazer acordos e ceder um pouco do que pretendiam ganhar. O debate almeja chegar a uma conclusão final.

No diálogo, contudo, não se visa ganhar ou perder e nem mesmo chegar a uma conclusão única. Tudo o que se pretende é fazer emergir idéias e significados novos e compartilhá-los. Desse modo, ao contrário do debate, os métodos empregados se voltam para questionar e aprender juntos, tentando compreender a interação entre as partes e o todo do processo comunicativo, incitando a pluralidade de idéias e fazendo emergir novas.

Se analisarmos esses dois caminhos em que pode tomar a conversação em um grupo, levando em consideração a formação continuada dos professores como costumeiramente é proposta, podemos dizer que essa se assemelha a uma discussão controlada, pois a metodologia adotada é, na maioria das vezes, composta de seminários aligeirados, com exposições teóricas e pouco tempo para trocas entre o expositor e os participantes, ou, em outros casos, quando a metodologia gera questionamentos e reflexões e agrada aos participantes, ela não tem continuidade, como atestamos nas falas das coordenadoras abaixo:

A escola solicitou, aí veio uma menina falar sobre inclusão... A gente sabe que com palestra, seminário, a gente aprende muito, mas não é só isso. Acho que falta uma coisa mais concreta. [CP2]

[...] pegar as idéias dos professores... partir deles, o que é que eles estão necessitando... isso é muito importante... e a gente trazer a nossa contribuição..., mas precisa também de um apoio da Secretaria pra gente ter esse elo. [CP3]

A gente sugeriu no encontro dos PCN [Parâmetros Curriculares Nacionais], com a Secretaria, que mesmo terminando lá, a gente mantivesse pelo menos uma vez no mês um encontro com as equipes das escolas, mas até agora nada [...] no grupo que eu tava a gente lembrou disso e a gente falou que a gente precisava desse espaço, até pra gente trocar, dizer o que é

que eu to fazendo na minha escola, o que é que você ta fazendo na sua, o que é que eu to tendo dificuldades... troca de experiências. [PC4]

[...] era pra ser assim, vendo todas as dificuldades do professor, trabalhando em cima disso aí. Nas Jornadas é distante, eles fazem as Jornadas, mas não vêm as dificuldades do professor. [Espec. 9, referindo-se à formação continuada, denominada Jornada Pedagógica]

Eu relacionei pra esse ano ministrar seminários, palestras, conferências, abrir possibilidades de leituras sobre essa parte específica desse atendimento. [Espec. 3, referindo-se à formação dos professores da SAPE]

Nas falas das coordenadoras das escolas, é visível uma insatisfação com a formação continuada, proposta pelas Secretarias, que se baseia em exposições teóricas e não consideram as dificuldades que os professores apresentam. No entanto, parece que esse quadro tende a prosseguir, pois, como revela a última fala da especialista da Secretaria, já relacionou seminários, palestras e conferências a serem ministrados para as escolas no próximo ano letivo.

Essas queixas revelam também um distanciamento entre as ações das escolas e as das Secretarias. Estas, na tentativa de cumprirem a sua função de oferecerem a formação continuada dos educadores nas escolas o fazem com base no que acreditam que a escola necessita, mas esta parece não ser consultada, como atesta a fala de uma das coordenadoras acima, ao se referir às Jornadas pedagógicas. Estes encontros, com duração de três dias a uma semana, ocorrem no início e no meio do ano letivo, antes do retorno dos alunos à escola e já fazem parte do calendário de formação continuada das Secretarias. A metodologia adotada é formada, na maioria das vezes, por conferências acerca de temas educacionais mais amplos, com a presença de estudiosos da educação com renome nacional, com abertura posterior à

conversação entre o expositor e os participantes. Segundo os programas dessas jornadas pedagógicas, essas discussões devem ter continuidade nas escolas e a metodologia adotada fica a cargo da comunidade escolar.

Entretanto, essa continuidade não ocorre, seja porque a Secretaria, acreditando ter cumprido o seu papel, delega à escola essa responsabilidade, seja porque a própria escola não assume a continuidade da formação de seus educadores. Dessa forma, são encontradas, com freqüência, nas falas dos educadores investigados, queixas entre os educadores das escolas e os das Secretarias, principalmente quando envolve temas ligados à educação inclusiva.

Na escola foi chamado de formação continuada aqueles PCN, que nunca foi concretizado na escola do município... começou, mas não houve continuidade. Eu acho que precisa apresentar formação continuada. A Secretaria deveria dar um direcionamento, não somente estudos assim..., teoria, mas prática também, mas a escola também pode pensar nesse sentido... [CP2]

[...] tem escolas que a gente entra e sente que é um entrave muito grande, porque fica na equipe técnica [coordenadores pedagógicos]. Não é passado pros professores o que a gente orienta [...] a equipe técnica da escola faz tudo, menos o papel dele, o papel pedagógico, de estar com o professor, de estar orientando o professor e não acontece isso na maioria das escolas. [Espec. 7]

No ano passado chegaram os computadores, mas não houve treinamento pra elas [professoras]. O treinamento foi só de uma semana [...] jogaram esses computadores lá, os alunos iam e os adultos usavam muito mais do que os meninos. Sobre o projeto que foi explicado que começaria... não começou. [PC8, referindo-se à formação e uso dos equipamentos na SAPE]

Ou, ainda, queixas entre os próprios membros das Secretarias, no que se refere à impossibilidade de atuar como acreditam, por falta de estrutura ou de um planejamento centralizado ou inexistente.

A gente trabalha muito o burocrático. Burocratizou-se mais ainda nessas últimas chefias. A gente também fica amarrada em razão dessa burocracia, não temos apoio no que diz respeito a materiais, a carro pra gente se transportar, tudo a gente precisa. Você sabe muito bem das dificuldades que a gente passa. A dificuldade maior é essa, de estrutura. Outra questão é como a Secretária pensa a formação continuada. Na cabeça dela é pontual e a gente pensa que não deve ser assim. [Espec. 2]

É preciso primeiro um planejamento, que não acontece nem na própria secretaria. Existe assim... a formação continuada que a gente dá, as jornadas do início e do meio do ano e além dessas jornadas, existem os trabalhos fragmentados e o resultado do trabalho na sala é fragmentado. [Espec. 4]

Uma das propostas da Secretaria é que o trabalho da gente seja com a equipe técnica, mas eu vejo que não é ficar só por aí. A gente precisa estar com os professores, porque eles cobram também. [Espec. 5]

Como já apontamos no Capítulo III desse trabalho e reforçado aqui nas falas dos especialistas acima, uma das fontes geradoras de maior dificuldade para uma proposição dialógica, com alternativas de mudanças para o quadro educacional do sistema público de ensino, é a estrutura organizacional de algumas Secretarias de Educação e que, também, se estende à organização escolar, caracterizadas por uma forte fragmentação e descontinuidade tanto no que se refere à formação continuada dos educadores, como, também, no apoio pedagógico oferecido aos educadores, no que respeita ao processo de inclusão escolar dos alunos com NEESP.

A proposição do diálogo na escola tem o objetivo de tentar fazer com que os educadores tanto nas escolas, como os que lhes oferecem apoio (os das Secretarias) tomem consciência, enquanto refletem, da necessidade de juntar as partes fragmentadas em que se encontra o processo educacional inclusivo e, juntos, possam buscar alternativas de efetivá-la. Diante desse emaranhado de fios fragmentados, que caminhos buscar para tecer o diálogo

na escola à semelhança do que propõe Bohm (1996c, 2005)? Segundo o próprio autor, não existe um “caminho”.

No diálogo compartilhamos todas as trilhas e, por fim, percebemos que nenhuma delas é fundamental. Percebemos o significado de todos os caminhos, e, portanto, chegamos ao “não-caminho”. (BOHM, 2005, p. 83).

Habitados a uma formação do tipo informativa, causou estranheza a proposição dessa metodologia dialógica, mas, ao mesmo tempo, os membros das escolas se mostraram curiosos. Após a análise da proposta, embora os grupos tenham mostrado tê-la compreendido, o pingue-pongue de imposições de idéias, de tentativas de convencimentos e de demarcação de posições, característicos do debate se apresentaram e a comunicação travava agravado pelas situações de greve e novas regras estabelecidas pelas Secretarias, já descritas anteriormente.

Na terceira escola, que desistiu de continuar com a investigação, o embate era tão intenso entre um grupo de professores e a direção da escola, ocasionada por discussões partidárias nas últimas eleições escolares, que algumas atitudes presenciadas chegavam a ser infantis, como por exemplo, em um dos encontros em que a diretora estava presente e o tema fluía de forma empolgada sobre usos de materiais que poderiam auxiliar o professor e facilitar a compreensão de determinados conteúdos pelos alunos. Um dos professores mencionou a dificuldade de materiais na escola e a diretora imediatamente revida, dizendo que não é verdade, que foi entregue material, mas que os professores “gastam à toa”. Nesse momento o embate se instala e a diretora se retira da sala. Acalmados os ânimos, voltamos à conversa do ponto onde havíamos parado e quando a comunicação havia se restabelecido, a diretora

volta à sala com uma caixa cheia de cartolinas, colas e papéis e atira sobre uma carteira sem nada falar e se retira. Todos os presentes, sem mencionar qualquer palavra, se entreolham e comentam entre eles a atitude da diretora. Uma das coordenadoras, mostrando-se envergonhada diante da atitude da educadora, tenta acalmar os ânimos e a conversa prossegue.

Atitudes, como esta, foram freqüentes, ao longo do processo de investigação naquela escola, agravadas pelos embates com a Secretaria, na luta para a continuidade das horas de estudos, o que ocasionou a desistência do grupo em continuar participando da investigação. Este exemplo é o que podemos apontar como o mais concreto, dentro do processo investigativo das características do debate e suas conseqüências, de não se chegar a lugar nenhum, quando defendemos nossas idéias a pulso e intransigentemente.

Concordando com Mariotti (sem data), não estamos defendendo o diálogo e rechaçando o debate, considerando que um é melhor ou pior que outro, pois na vida há momentos em que precisamos utilizar o modelo mental fragmentador (útil para a discussão e para o debate) e há momentos que precisamos utilizar um modelo de pensamento mais abrangente (útil para o diálogo). Nesse segundo caso, trata-se de situações como lidar com sentimentos, emoções e intuição em que é necessário compreender a interrelação entre o todo e as partes, obrigando-nos a utilizar um pensamento mais global. A discussão/debate e o diálogo são, pois, formas diferentes de conversar e que, muitas vezes, se complementam.

É importante ressaltar, também, que em uma reunião de diálogo, as pessoas, muitas vezes, passam da discussão/debate à interação dialógica ou vice-versa, como observamos, com freqüência, na maioria dos encontros nas

escolas investigadas em que os ânimos se exaltavam, mas conseguiam voltar a conversar.

Nesse momento, ressaltamos, mais uma vez, a atuação do coordenador pedagógico, no sentido de articular e mediar no grupo as suas opiniões, para que as discussões não se transformassem em debates acirrados e voltassem ao diálogo. Algumas falas mostram a preocupação dos coordenadores com a fruição do processo dialógico.

Olhe aqui, tá todo mundo de ânimos exaltados. Então vamos ter calma para poder raciocinar e tentarmos ver como fazemos. O mais importante agora é pensar com calma, conversarmos e decidirmos como vamos fazer. S. [professor] está querendo falar já faz tempo. Vamos ouvi-lo. [CP1]

Eu também concordo com o que você está dizendo, embora eu não esteja na sala de aula diretamente... [CP7]

Hei, hei, hei! Vamos ter calma gente! Desse jeito não escutam ninguém. Um de cada vez, por favor! [CP8]

Essas falas revelam que os coordenadores pedagógicos das escolas, que continuaram no processo investigativo, conseguiram absorver a lógica do processo metodológico formativo quando percebiam que o grupo caminhava para a discussão mais acirrada, fugindo da concepção mais dialógica e tentavam reatar o processo, seja através de uma opinião sobre o assunto discutido, seja através da chamada de atenção do grupo para acalmarem os ânimos.

O mesmo pode ser observado com referência ao rumo das temáticas que eram propostas no decorrer dos encontros. A princípio, os temas em discussão se voltavam para as dificuldades do ensinar aos alunos surdos; no entanto, as trocas de experiências e as sugestões levantadas com base nos estudos efetuados levavam o próprio grupo a inferir que as dificuldades dos

alunos surdos eram muito semelhantes às dos demais alunos, como comprovam suas afirmações e questionamentos:

Olhe, esse texto foi escrito por um aluno surdo. Eu sei que ele tem mais dificuldades que os outros que ouvem e falam, mas a gente pode ver que os que ouvem também não estão conseguindo escrever como é para ser. Eles estão na 6ª série e escrevem tão doido que a gente demora pra saber o que eles querem dizer. O texto dos surdos é mais doido ainda... [Professora da escola 1]

As dificuldades dos alunos são muito parecidas. Eles chegam a 7ª série sem saber quase nada. Eu realmente não sei mais o que fazer... voltar tudo e alfabetizar? [Professor da escola 2]

Essas falas possibilitavam um maior movimento do diálogo, fazendo surgir novas necessidades de se buscar alternativas de superação para as dificuldades que estavam vivenciando. Então, os estudos se voltavam para as questões de leitura e escrita, avaliação, conhecimentos matemáticos, geográficos, entre outros.

Nesse ponto é importante ressaltar o que Pernambuco (1993) aponta sobre a necessidade de provocar o professor para pensar sobre a realidade em que vive. Nesse sentido, a proposição dialógica nas escolas oportunizou essa reflexão, levando os professores a refletirem sobre a situação de aprendizagem em que se encontram seus alunos. E, juntamente, com os demais colegas professores e coordenadores constatarem que suas angústias e questionamentos são semelhantes e, portanto, necessitam de um compartilhar nas ações pedagógicas para que alguma mudança possa ocorrer.

A esse respeito, é oportuno registrar o diálogo, ocorrido em uma das escolas, quando uma professora de classe de aceleração relata para o grupo a situação de aprendizagem de sua turma, queixando-se de que não sabia mais

o que fazer para que seus alunos (todos repetentes) pudessem aprender a ler e escrever.

CP: _ Quando você pediu essa atividade para seus alunos, o que você queria com ela?

A professora pensou por algum tempo e respondeu:

_ Ah, eu queria que eles escrevessem nomes.

CP: _ Mas porque você solicitou os nomes nessa ordem do alfabeto? Que intenção tinha?

Mais uma vez a professora demora para responder e depois de mexer o corpo inquieta na cadeira, responde:

_ Ah, não sei não. Sei que copiei a tarefa igual como tava no livro. O que eu queria era que eles escrevessem os nomes deles, mas eles não escreveram.

Prossegue a professora, mostrando a escrita do nome de uma aluna – “Adriana”:

_ Olhe! Ela aqui escreveu direitinho o nome dela todinho, mas nessa tarefa que pedi só para ela completar com a primeira letra do nome dela, ela não conseguiu fazer, então ela não sabe o nome dela.

Outro Professor do grupo interfere:

_ Mas T., será que a sua aluna entendeu o que você estava pedindo?

A professora, meio angustiada, responde:

_ Mas era só colocar a letra A!

A conversa continuou com a participação de mais alguns membros do grupo e parecia que todos tinham a mesma intenção, de não oferecerem à colega uma solução para a sua forma de ensinar ou de criticá-la em seu procedimento pedagógico; mas, ao contrário, era visível nas falas e questionamentos dos demais membros do grupo, principalmente da coordenadora pedagógica, o desejo de incitar o pensamento da colega a

respeito da importância dos enunciados das atividades e o certificar-se de que os alunos estavam entendendo o que estava sendo solicitado deles.

Esse processo de conversação, gerado no grupo, nos leva a analisar, com base em Bohm (2005) sobre o objetivo do diálogo, que a proposta não é chegar a conclusões fechadas, mas sim, o de fazer com que se pense coerentemente. Parece-nos que o objetivo comum, que se estabeleceu no grupo, foi o de incitar a professora a pensar sobre o que fazia e como fazia. Essa situação de diálogo gerou, na professora, a necessidade de buscar novas estratégias de ensino para seus alunos, o que se constatou no encontro seguinte, quando a mesma professora apresentando algumas cartelas coloridas falou:

Olha, isso foi compro para o meu sobrinho lá em casa, mas ele nunca usou... trouxe pra gente trabalhar aquela atividade com nomes que eu falei na semana passada. Vou ver se assim é melhor.

Em nossa análise, essa atitude da professora aponta que o diálogo gerado no grupo, acerca dos procedimentos pedagógicos com a atividade por ela relatada, levaram-na a refletir sobre sua prática e a buscar alternativas de melhorar a mesma, ao apresentar alternativas de fazê-la diferente. Essa é, pois, a resposta que se intenta com a formação continuada do professorado, como apontam García e Yáñez (1997), anteriormente citados, a respeito do principal objetivo da formação continuada ao refletirem o que fazem e como fazem, os educadores, em conjunto, busquem alternativas de melhorá-la, para garantir a aprendizagem dos seus alunos. A metodologia dialógica, portanto, sinaliza que pode contribuir com a eficácia desse tipo de formação em serviço, ao contrário de uma proposta de formação continuada, cuja proposição

metodológica se centra na informação ou na proposição de receitas a serem executadas pelos professores nas escolas.

De atitudes mais combativas, o processo investigativo revelou que os grupos passaram a atitudes que se assemelham mais às características do diálogo proposto como metodologia formativa. Algumas falas dos coordenadores das escolas e dos especialistas das Secretarias revelam uma reflexão mais aprofundada do processo de apoio à escola e apontam, do mesmo modo que os professores, uma alternativa de planejarem suas ações de forma diferenciada, na busca de melhorarem suas ações.

A Secretaria propõe que trabalhemos assim, mas eu não estou satisfeita com isso. Eu pretendo no próximo ano trabalhar mais diretamente com os professores, porque eles precisam mais. [Espec. 6]

Se a Secretaria estivesse mais presente na escola, talvez a gente conseguisse mais progresso com esses alunos [surdos]. Ta vendo, como está sendo bom esses encontros com você aqui? Eu acho que são atitudes assim que podemos conseguir melhorar. A gente poder contar com ajuda... isso é importante. [CP1]

É certo, entretanto, que atitudes dialógicas presenciadas nas escolas ainda é um processo lento, uma vez que esta não é uma prática comum no ambiente escolar. No entanto, o processo de investigação apontou que, embora de forma incipiente, e, considerando o quadro educacional das escolas investigadas, no que tange às relações interpessoais, é possível e viável que atitudes mais combativas entre os educadores se transformem em atitudes mais colaborativas, contribuindo assim para o avanço no processo de transformação organizativa e de ação pedagógica mais colaborativa e participativa das escolas, itens imprescindíveis na constituição de instituições escolares inclusivas.

De acordo com o pensamento de Bohm (2005), nossos pressupostos afetam a natureza de nossas observações, influenciando o modo como vemos as coisas, a maneira como as experienciamos e, conseqüentemente, o que queremos fazer. Ao mesmo tempo, o que é observado, afeta, igualmente os nossos pressupostos.

Processo semelhante ocorre na mente, segundo Bohm (2005), quando o pensamento diz como as coisas são e, então, decidimos agir a partir dessas informações que ele escolhe. Adverte o autor que é exatamente esse processo do pensamento que temos que aprender a observar, através da suspensão de nossos pressupostos, uma vez que são eles que afetam os nossos sentimentos e, conseqüentemente as nossas ações.

VI Categoria



O diálogo livre como proposição para observar esse processo é o que nos aponta Bohm (1996) e o que nos dispusemos a por em prática na nossa proposição investigativa. Alguns dados observados nos levaram a organizar esta sexta categoria, a que denominamos de Da crença à reflexão, na qual atitudes e falas dos educadores investigados apontaram indícios de mudanças em suas crenças iniciais no que se refere ao processo de aprendizagem das pessoas que formam.

Com base nas considerações de Bohm (1996c, 2005), os pressupostos que sustentamos são reveladores das nossas ações e vice-versa. As falas abaixo são reveladoras dos pressupostos iniciais dos

educadores acerca do processo educacional inclusivo e se coadunam com as suas ações observadas.

Ah! Isso daí nem tente... você vai ver! Quando der 4 h. eles estão pegando a bolsinha e se mandando... os professores estão cansados, desmotivados. Não querem mais saber disso! [PC7]

Sabe o que eu acho? É que elas têm é muito papo, mas fazer que é bom... nada! [Diretora de escola, referindo-se aos especialistas]

O supervisor [coordenador pedagógico] não repassa para os professores as orientações que damos. Assim não adianta o que fazemos. [Espec. 5]

Na escola, é muito difícil encontrar um coordenador ou um diretor que tenha interesse na educação desses meninos. Fica difícil trabalhar assim. [Espec. 7]

Os alunos vêm pra escola pra brincar e namorar. Estudar que é bom... nada! Olhe, eu não sei mais o que fazer. [Professora da escola 1]

Esse menino só pode ter alguma coisa a mais, porque eu já fiz de tudo... vou na carteira dele e ele diz assim com o dedo, mas vejo que ele não aprende. [Professora da escola 2, referindo-se a seu aluno surdo]

Entre as falas dos educadores acima, o mais comum é a crença entre os coordenadores pedagógicos de que os professores estão cansados de ensinar e que já não dão valor à formação continuada da qual participam. Ao mesmo tempo, as falas dos professores revelam a crença semelhante a respeito de seus alunos, de não quererem aprender, com destaque para o que pensam sobre os alunos surdos, de que não aprendem por serem surdos ou apresentarem uma deficiência a mais que a surdez. Já os especialistas das Secretarias revelam a crença de que a escola não se envolve com os alunos com NEESP e que os coordenadores não repassam aos professores as orientações recebidas. Por sua vez, os gestores apontam a crença de que os especialistas das Secretarias centram-se nos discursos, sem ação efetiva.

Esses pressupostos são reveladores de uma condição negativa referentes às pessoas que ensinam, que aprendem e que oferecem apoio pedagógico.

Entretanto, observamos que, ao longo do processo investigativo, essas crenças iniciais foram ganhando novos contornos, quando as características do diálogo foram, aos poucos, se estabelecendo nos grupos, principalmente no que respeita à prática do ouvir e observar o dito e até o não-dito. As falas abaixo podem ser analisadas como reveladoras dessa transformação de suas crenças iniciais:

Olhe! eu to percebendo uma coisa. Meus alunos não avançam, não é só culpa deles, mas porque eu também não sei como fazer para que eles melhorem. Não sei me comunicar e preciso aprender, senão... [Professora da escola 1]

Acho que podíamos fazer essas reuniões sempre, pois estou vendo que as pessoas aqui estão interessadas. Até aqueles que só abrem a boca pra brigar, parece que estão mais concentrados nas coisas da escola..., com os alunos. Acho que não devíamos parar. [Diretora da escola 1 ao final de um dos encontros]

Eu preciso de alguém me ajudando... fazendo as coisas junto comigo porque isso eu não conhecia. Não to dizendo que quero alguém me dizendo o que fazer, porque eu sei o que tenho que fazer. Todos nós sabemos o que temos que fazer na escola, mas alguém que trabalhe junto com a gente, que discuta com a gente, tire as nossas dúvidas. Não é só falar, falar de teoria..., isso a gente já faz nos cursos, mas conversar. [CP1]

Quando R. [especialista] vem aqui ela diz um monte de coisas pra gente fazer [...] Ta! Isso tudo eu sei que tem que ser feito, a gente sabe... mas é diferente se eles estivessem mais aqui..., porque tem coisas que eu não sei como tirar a dúvida do professor e as coisas continuam igual. [CP7]

[...] eu acho que o professor precisa desse auxílio. [...] Às vezes na sua sala de aula tem esse aluno com NEESP, então ele não sabe o que fazer. [...] muitos deles não fazem porque não sabem, outros não fazem porque realmente não acreditam. A gente precisava, pelo menos inicialmente, ta sentando, ta orientando mais de perto o professor... [Espec. 6]

Faz tanto tempo que a gente trabalha nessa perspectiva de projeto. [...] Mas ele [o professor] tem desejo de fazer projeto,

ou ele está fazendo porque a Secretaria ta dizendo, porque os autores estão sugerindo, porque a proposta é essa? Eu acho que é mais por essa segunda opção. E é aí que eu entro. Eu não consegui ainda despertar pra que ele perceba que o trabalho com projeto é um trabalho muito mais gostoso, muito mais rentável... [CP1]

Como podemos constatar, algumas falas acima revelam um esforço de avaliação e auto-crítica do trabalho efetuado, seja dos professores, seja dos coordenadores pedagógicos das escolas. Diferentemente dos pressupostos iniciais, que revelavam uma crítica ao fazer profissional das pessoas com as quais interagem (os alunos, os coordenadores, a instituição escolar), culpabilizando-os de não quererem fazer ou não se interessarem em fazer, as falas acima indicam uma mudança desse processo quando se auto-avaliam em seus fazeres pedagógicos ou sugerem alternativas de mudanças que possam apontar melhoras.

Assim, como podemos observar, a professora já não mais aponta a dificuldade de aprendizagem dos alunos, como sendo somente deles, mas também ocasionada por suas próprias dificuldades de ensinar, pela falha na comunicação, que assume não saber e necessitar aprender para melhorar o ensino.

Do mesmo modo, o coordenador pedagógico direciona um olhar diferente para a ação do professor, se colocando como uma pessoa que necessita apoiá-lo mais em suas dificuldades pedagógicas no processo de ensino e, por não saber como proceder, sugere o apoio do especialista da Secretaria, porém numa atitude de não mais cobrança, mas de busca de colaboração para a efetivação de um trabalho em conjunto entre a escola e os membros das Secretarias.

O mesmo se pode analisar da fala da diretora que, presente aos encontros, embora de forma não muito sistemática, percebe a transformação dos membros do grupo, quando passam a discutir questões mais voltadas para a ação pedagógica e não somente as questões políticas internas da escola.

A análise que fazemos, até o momento, leva-nos a crer, como indica Bohm (1996c, 2005) sobre os efeitos do diálogo nas pessoas, que os envolvidos no processo investigativo iniciaram um processo de auto-observação do pensamento, quando, por meio do exercício do diálogo, em processo formativo começaram a perceber as causas das dificuldades do processo de ensino e aprendizagem, no qual estão inseridos, deixando de apontar culpas e transmitirem responsabilidades que são suas, implicando-se como sujeitos do processo, apontando sugestões de buscas para a melhoria do fazer profissional.

O processo ocorrido nos grupos investigados se assemelha, em nossa análise, ao que Bohm (2005) assinala como efeito do processo dialógico ocasionado pela suspensão dos pressupostos iniciais que temos ao iniciar uma conversação. Segundo o autor, nesse processo, a totalidade do grupo se torna um espelho para cada um de seus membros, onde o efeito que cada um exerce sobre os demais se reflete igualmente em cada um.

Perceber-se como membro do processo educacional inclusivo é um passo importantíssimo para trazer à superfície o que acontece de fato no processo educacional escolar e possibilitar o assumir das responsabilidades profissionais buscando, com a ajuda do grupo ou com a participação de membros externos à escola, alternativas viáveis para transformar as ações pedagógicas em ações mais inclusivas. É, como afirma Bohm (2005, p. 55),

perceber que “estamos todos no mesmo barco” e buscarmos soluções para os nossos problemas.

Como complemento de nossa análise, podemos apontar as atitudes e falas dos coordenadores pedagógicos espanhóis, tanto os das escolas como os das equipes centrais, que assinalam a formação continuada de forma participativa e colaborativa como o caminho para as escolas se transformarem em inclusivas:

Nas reuniões semanais ou nos cursos que fazemos na escola nos baseamos nas dificuldades que os professores apontam e nas crenças que eles têm do que pode melhorar sua atuação com todos os alunos. Não pensamos somente nos alunos surdos, mas em todos os alunos. [CP5 – Madrid]

Não propomos a formação nas escolas porque ela é autônoma para pensar e executar sua formação de acordo com o que necessita, mas acompanhamos a escola no que ela solicita quanto a pontos mais específicos com os alunos surdos. Atuamos juntos, quando ela solicita o apoio. [Espec. 1 da Equipe de Orientação Educativa Psicopedagógica – Madrid]

O mesmo pode ser corroborado por Ainscow (2001), quando de suas investigações em escolas espanholas, na proposição de uma formação continuada dos educadores com base no projeto da UNESCO, que se baseia, fundamentalmente, na prática pedagógica exercida pelos professores em suas salas de aula regulares:

A experiência de trabalho com escolas de Rumania e Espanha durante vários anos me foi especialmente iluminadora, entre outras coisas por manifestarem estratégias que podem contribuir para manter em vigor, alternativas para desenvolver práticas mais inclusivas. (AINSCOW, 2001, p. 139).

Assim, pois, a experiência de observarmos o processo educacional inclusivo dos alunos surdos, nas escolas espanholas, nos auxilia e corrobora com os resultados apontados na nossa proposição metodológica de uma formação educacional inclusiva, continuada dos educadores, baseada nas

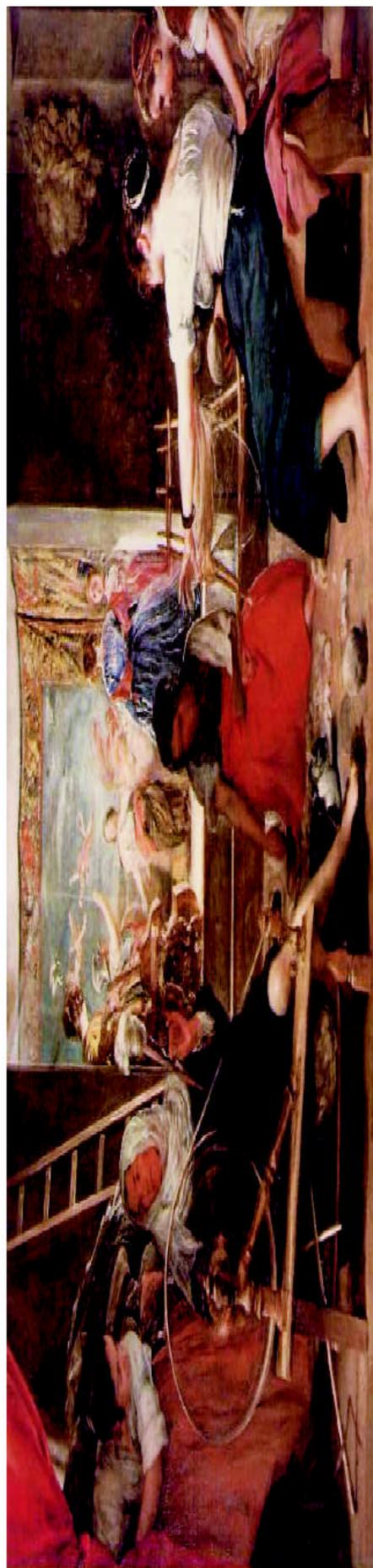
características do diálogo, como uma alternativa de se construir estratégias de apoio pedagógico aos educadores no processo educacional inclusivo de alunos com NEESP.

Vislumbramos que os resultados dessa investigação possam contribuir para dar início a um processo de mudança que contemple o desenvolvimento profissional do professor, através de sua formação continuada, e a melhoria da escola no caminho da efetivação de uma educação voltada para a aceitação, respeito e atendimento à diversidade de seus alunos, cujo processo já se encontra bem avançado nas escolas espanholas.

*Alguns Arremates para a
Reflexão do Tecido
Educativo Inclusivo*

Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizam a sua concretização.

Paulo Freire



A sociedade contemporânea vem vivenciando, ao longo do último século, uma crise crescente, caracterizada pelo resultado entre a contradição cada vez maior entre a tecnologia, a ciência e o próprio homem, tornando-se urgente a necessidade de tomada de consciência dessa situação, na tentativa de se buscar alternativas para solucioná-las.

Nesse processo contraditório, ao mesmo tempo em que se reconhecem os avanços tecnológicos e da ciência, fazendo progredir a sociedade, vivenciamos a incerteza e a insegurança causada por esses mesmos avanços. Ao mesmo tempo em que o progresso da ciência e da tecnologia possibilita uma vida com melhor qualidade, cria a possibilidade de mais conflitos entre os homens, como vemos constatando através da intensificação dos conflitos raciais, étnicos e religiosos, fragmentando cada vez mais as nações, agravadas pelas divergências políticas, econômicas, ideológicas e sociais que tomam proporções gigantescas.

Ante essa crise social, muitos teóricos e pesquisadores como Fritjof Capra, Humberto Maturana, Francisco Varela, Ilya Prigogine, David Bohm, Edgar Morin, entre tantos outros pensadores, tentam apontar caminhos de saída, propondo uma reformulação não só no paradigma da ciência como também para todas as áreas de atuação do homem, principalmente na política, para que os líderes atuais percebam que as possíveis soluções por eles sugeridas afetam as gerações futuras. Esses autores propõem que os problemas que enfrentamos são de tão grandes proporções e, conseqüentemente, os seus prejuízos à biosfera e à vida humana tão alarmantes que as soluções propostas precisam ser pensadas dentro de uma abordagem sistêmica, em que tudo esteja interconectado e interdependente.

Essa visão de mundo sistêmica tem fornecido as bases para um tipo de modelo de explicação das crises em que vive a sociedade contemporânea e vem indicando formas alternativas para superá-las, as quais apontam uma necessidade de um novo olhar, de uma nova metodologia para conceber um mundo, cujos problemas não se encontram isolados, mas, ao contrário, interconectados e interdependentes como um sistema complexo. Neste sentido, as proposições têm como foco as trocas e interações, juntamente com o desenvolvimento tecnológico.

Tomando como referência essa abordagem sistêmica de explicação das crises vividas pela sociedade atual, observamos que são as relações sociais as mais afetadas e suas conseqüências são sentidas em todas as áreas: econômica, política, social, cultural, moral. É uma crise de todo o conjunto da sociedade, das relações sociais refletidas nos comportamentos e ações dos homens, como aponta Navarro (2000).

Neste sentido, a escola, como uma instituição social, vivencia essa crise, buscando superá-la através de alternativas que possibilitem o cumprimento de seu papel social, de ensinar a suas crianças e jovens os conhecimentos acumulados pelas gerações passadas, além de instigar a produção de novos conhecimentos. No entanto, observamos que, apesar dos esforços e dos recursos empregados em alternativas inovadoras tanto no âmbito ideológico, tecnológico e de formação dos educadores, as dificuldades pelas quais passa a escola contemporânea continuam e, muitas vezes, têm se agravado, posto que a sociedade tem lhe imputado maiores responsabilidades e cobranças. Como apontamos acima, se as relações sociais são o eixo primordial dessa crise da sociedade como um todo, há que se pensar na escola

como um sistema vivo, como aponta Alarcão (2001), em que seus membros se encontrem articulados em um processo coletivo de trocas e interações, bem como com as demais instituições sociais, numa rede interconectada, permanente.

Assim pensando, as alternativas propostas para a tentativa de superação das crises na escola deverão ter como pressuposto uma visão de mundo sistêmica, em que as relações sociais, ali vivenciadas, busquem a conscientização dos problemas em sua totalidade e conseqüentemente se organizem para resolvê-los.

Partimos da análise de alguns documentos internacionais que se constituem como referência ao atendimento educacional a todos os cidadãos, incluindo as pessoas que apresentam necessidades educacionais mais específicas, anteriormente atendidas em ambiente segregado. Tais documentos apontam que a escola é responsável pela aprendizagem de todos os alunos sem exceção, sendo essa responsabilidade compartilhada por todos os membros da comunidade escolar, no intuito de que todos contribuam com o processo educacional, agora inclusivo. Ante essa perspectiva, a escola necessita reformular a sua estrutura organizativa e pedagógica para cumprir com eficácia essa nova exigência da sociedade contemporânea. Dentre as reformas pedagógicas, apontamos como básica a necessidade de revisão no processo de formação do educador, que passa a lecionar alunos com necessidades educacionais mais específicas, antes atendidos pela educação especial.

Nesse contexto propusemos nossa atual investigação, com o intuito de aprofundarmos estudos anteriores (OLIVEIRA, 2001, 2003) nos quais

investigamos as crenças e ações educacionais dos professores que lecionam alunos surdos em ambiente escolar inclusivo e que revelaram a necessidade de uma reflexão sobre a formação continuada dos educadores, envolvendo uma ação efetiva de apoio pedagógico aos mesmos, bem como sobre as estratégias de pensamento e ação dos educadores envolvidos no processo educacional inclusivo dos alunos surdos.

Neste sentido, o nosso trabalho de investigação ganhou corpo, ao propor uma ação/formação dialógica na escola que leciona alunos surdos em salas de aula regulares apontando o diálogo como uma ferramenta metodológica na formação de estratégias de apoio pedagógico e articulação na formação continuada de seus educadores, com o intento de contribuir com as transformações na escola para que, inclusiva e democrática, respeite e ofereça a todos os alunos um ensino que possibilite aprendizagens efetivas.

Para tanto buscamos respaldo nos estudos de Saviani (2002), Alonso (2002), Placco (1994, 2002, 2003), Almeida (2002, 2003), Garrido (2002), Christov (2002, 2003), Fusari (2002), entre outros, para conhecer, dentro da história da educação brasileira, como se constituiu a ação do profissional de apoio pedagógico nas escolas. Esses estudos apontaram que a função supervisiva passa, ao longo da história, de um estágio inicial de controle do processo pedagógico, assumindo o papel de um juiz crítico, que os professores deveriam obedecer, a uma função de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica. Os estudos apontam que, mais recentemente, a função supervisiva vem ganhando um novo enfoque, passando de uma ação controladora das atividades pedagógicas na escola para uma ação mais

coletiva, envolvendo a responsabilidade pelo processo de formação continuada dos educadores.

A partir das idéias desses autores, com os quais corroboremos, concluímos que, na atualidade, a função do profissional de apoio pedagógico deve ser o de assessorar mais diretamente o professor, tomando parte no seu desenvolvimento profissional continuado, assumindo uma postura colaborativa que possibilite o desencadear de uma ação educacional coletiva e compromissada com um fazer pedagógico competente e significativo para todos os envolvidos nesse processo.

Essa perspectiva de um assessoramento pedagógico colaborativo, participativo e democrático implica em que a escola se reestruture organizacionalmente para favorecê-lo, o que nos aponta Alarcão, ao reforçar a ação do coordenador pedagógico como também de formação continuada dos educadores que deve ocorrer no ambiente real de ensino - a escola - esta caracterizada pela autora, como um espaço privilegiado para a reflexão e a formação, capaz de proporcionar a interligação entre as dimensões pessoal, profissional e social da realização humana, idéias que são reforçadas por Nóvoa (1995, 2002), quanto ao processo de formação dos educadores e quanto à esperança de uma escola reformulada para atender a todos: alunos e professores, estes, considerados pelo autor, também como aprendentes.

Como apontam os documentos que referendam a educação inclusiva, defendendo-a como uma ação de co-responsabilidades entre os membros da comunidade escolar, bem como das instituições que lhe dão apoio, acreditamos que na formação continuada do professor, numa perspectiva inclusiva, há que se pensar numa relação formativa entre os

educadores da educação regular e os educadores da educação especial, os quais deverão fornecer apoio pedagógico aos professores e aos alunos que necessitem.

Para respaldar nossas idéias, buscamos apoio nos estudos de Ainscow (1995, 1997, 2001), Arnaiz Sanchez (2003) e Mittler (2003) quando apontam essa relação formativa e de apoio como importante e necessária ao processo educacional inclusivo. Carvalho (1997, 2000, 2003, 2004), Bueno (1993, 1997, 1998, 1999, 2001) e Góes (1999, 2004) reforçam essa idéia ao observarem que as escolas brasileiras ainda não conseguiram se reestruturar organizacionalmente e, principalmente, em termos da formação de seus professores numa perspectiva de atuação educacional para a diversidade, capaz de atender às necessidades educacionais mais específicas de seus alunos. Os autores brasileiros reforçam, ainda, que a não co-participação, a não co-responsabilidade e a não colaboração entre os educadores da escola regular e os da educação especial, incluindo ações políticas, estruturais e de formação, dificultam e até inviabilizam a efetivação do processo educacional inclusivo, como proposto nos documentos oficiais.

Assim, com base em nossos pressupostos da viabilidade de uma escola efetivamente inclusiva que atenda às expectativas de todos nela envolvidos (alunos, professores, coordenadores, gestores, funcionários, famílias) e as instituições que lhe dão apoio, aqui respaldados pelos documentos oficiais e pelos autores citados que nos dão a sustentação teórica, propusemos uma ação dialógica formativa na escola de acordo com as idéias de Bohm (1989, 1992, 1994, 1996, 2005) em interface com as idéias de Freire (1983, 1992, 2001, 2003), por assumirmos que o diálogo é uma ferramenta

metodológica possível e viável para a formação de estratégias de apoio pedagógico à escola e para a articulação na formação continuada de seus educadores.

A partir dos dados coletados na nossa investigação participante e colaborativa, analisados nos Capítulos III e IV deste trabalho, teceremos, em seguida, algumas considerações.

Reconhecendo as dificuldades da educação pública brasileira e, mais particularmente, do processo educacional inclusivo, do qual fazemos parte, atuando como assessora pedagógica nas escolas públicas do Rio Grande do Norte, formalmente constatadas através do levantamento dos dados nessa presente investigação, consideramos ousada a nossa intenção de propormos à escola uma alternativa de formação tendo como metodologia básica o diálogo na perspectiva bohmiana, explicitado no decorrer deste trabalho.

Nossa ousadia se concretizou em ação porque tivemos o respaldo e a colaboração de muitos educadores que, como nós, acreditam e agem, buscando alternativas que possibilitem as mudanças necessárias na educação brasileira. O primeiro foi Paulo Freire que, para nós, representa a figura do Educador, e como ninguém corporificou as palavras pelo exemplo, apontando que o processo de ensinar-aprender é uma especificidade humana que exige risco, humildade, tolerância e luta, pesquisa, criticidade, reflexão, bom senso, compreensão, comprometimento, alegria e esperança, disponibilidade para o diálogo e, acima de tudo, exige a convicção de que a mudança é possível; o segundo são o Grupo de Estudos da Complexidade (GRECOM), coordenado pela Profa. Dra. Conceição Almeida, o Grupo de Estudos da Pedagogia em Movimento (GPEM), coordenado pela Profa. Dra. Marta Pernambuco e o

Grupo de estudo que vem discutindo as estratégias de pensamento através das idéias de David Bohm, coordenado pela Profa. Dra. Ana Lúcia Aragão. Estes três grupos fazem parte da linha de pesquisa Estratégias de Pensamento e Produção de Conhecimento do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGEd/UFRN). O nosso projeto foi impregnado pela afetividade que permeou todo o processo acadêmico de pesquisa, por meio de reflexões e sugestões permanentes entre os envolvidos nesses grupos.

Como ressalta o próprio David Bohm, quando propomos o exercício do diálogo, experimentamos todos os caminhos e percebemos, por fim, que não há um caminho fundamental; chegamos ao “não-caminho”. Daí porque nos referimos à ousadia dessa proposição investigativa, em que o princípio básico é o da incerteza, porém com um objetivo claro, o de tentar melhorar a comunicação entre os interlocutores do grupo, compartilharmos nossas experiências e daí produzirmos percepções e idéias novas a respeito do processo educacional inclusivo dos alunos com NEESP, particularmente dos alunos surdos.

Corroborando com os nossos pressupostos iniciais, os resultados dessa investigação apontam que o diálogo, como ferramenta metodológica de articulação da formação continuada, se mostrou possível, quando:

- o diálogo proporcionou a criação de vínculos pessoais que melhoraram as interações pessoais, favorecendo a fruição das experiências pedagógicas e, conseqüentemente, oportunizando a formação de estratégias de apoio pedagógico mais direto e efetivo;
- os educadores expuseram para o grupo suas práticas pedagógicas com os alunos surdos incluídos; ouviram e falaram

sobre suas necessidades para atuarem e refletiram coletivamente, gerando daí, a necessidade de fundamentação para justificá-la, modificá-la e retroalimentá-la;

- movidos pela escuta da fala e experiência do outro, os educadores se movem coletivamente na busca de alternativas para tentar modificar uma ação educativa que já não dá conta de atender às suas expectativas;
- a partir da análise e reflexão da realidade escolar realizada de forma coletiva, a busca do que os professores querem e precisam estudar ganha uma significação, pois está baseada nas suas necessidades profissionais de ação educativa;
- a participação dos grupos nos encontros de formação se apresentou de forma voluntária, sem imposições e sem a premiação do certificado, demonstrando satisfação em se reunirem para conversar e estudar quando não percebiam a hora passar, tal o envolvimento nas discussões;
- de atitudes mais combativas e defensoras de suas idéias e convicções, no início dos encontros, os educadores passaram a atitudes que prevaleciam mais a escuta, a observação, a reflexão e o diálogo;
- os educadores conseguiram partilhar seus sentimentos de frustrações profissionais, aliviando as tensões iniciais e propiciando a fruição de falas que apontavam aos profissionais de apoio algumas alternativas de atuação mais participativa e colaborativa;
- as ações administrativas dos gestores se aproximam mais das ações pedagógicas dos demais educadores na escola; bem como, a aproximação dos coordenadores em relação aos professores, numa ação efetivamente pedagógica e menos burocrática;
- os pressupostos dos educadores, ao final do processo de investigação, apontavam mudanças, através de suas falas e atitudes, dividindo responsabilidades pelas falhas no processo de

aprendizagem dos alunos, considerando a necessidade do professor em querer participar das reuniões de formação, reconhecendo que a escola, em seu coletivo, estava discutindo questões mais pedagógicas e não somente apontando críticas e culpando uns aos outros;

- fez despertar a consciência comum no grupo, a necessidade de se reunirem para conversar sobre suas ações educacionais, compartilhando teorias, crenças e procedimentos metodológicos, a partir da elaboração de um planejamento coletivo de formação continuada;
- a participação do apoio específico da Secretaria, não mais se constituindo em um direcionamento linear de repasse de informações em momentos estanques, assume uma atitude colaborativa e participativa real com o processo escolar vivido pelos educadores que deve orientar;
- o apoio pedagógico se efetiva diretamente ao grupo de professores e coordenadores no conjunto do contexto escolar e não mais somente ao professor que solicita ajuda para suas ações na sala de aula;
- a frequência dos encontros de formação proporciona maior segurança aos educadores com alunos com NEESP em suas salas, bem como aos coordenadores pedagógicos, pois se sentem dividindo responsabilidades de sucessos e de fracassos;
- a presença da pesquisadora, como membro de apoio da secretaria, proporcionava aos educadores uma maior segurança ao discutirem sobre as necessidades educacionais com os alunos surdos, reveladas quando a ela se dirigiam para interrogar a sua participação nas discussões;
- as decisões tomadas passam a ser executadas como, por exemplo, a realização dos encontros nos dias e horas marcadas, pois foram geradas a partir da reflexão de uma necessidade do grupo, e, portanto, com significação;

- possibilitou uma maior participação dos educadores da escola, incluindo os gestores, que, quando presentes aos encontros, participavam, refletindo e sugerindo ações educativas como os demais membros do grupo;
- proporcionou uma relação pedagógica mais efetiva entre todos os educadores da escola: professores das salas regulares dos ciclos às séries de 5ª a 8ª, professores de educação física, de artes, da sala de apoio especializado, da biblioteca, da sala de vídeo, os coordenadores e os gestores, oportunizando que as ações educacionais pudessem ser compartilhadas e menos fragmentadas;
- as relações hierarquizadas na escola se afrouxam nos momentos dos encontros. À medida que o diálogo ia fluindo, os papéis educacionais assumidos iam se diluindo e a participação nas discussões se tornavam mais próximas e intensas, voltadas para a ação educacional;
- os educadores percebem que o apoio pedagógico, tanto das coordenações pedagógicas nas escolas, como dos especialistas das Secretarias não apontam receitas a serem seguidas, mas que as estratégias devem ser buscadas conjuntamente, a partir das necessidades explicitadas e refletidas;
- os coordenadores pedagógicos se deslocam da postura de líderes, supervisores da ação educacional dos professores, com funções burocráticas de cobrar calendário, cadernetas, e assumem a postura de um membro do grupo, como os demais, participando como articulador e mediador das ações educacionais dos professores, apontadas em suas falas, buscando conjuntamente estratégias possíveis de ajudá-los nessas ações;
- a compreensão do processo educacional inclusivo começa a dar mostras de que a educação dos alunos com NEESP não é mais responsabilidade somente do professor de sala, mas de toda a comunidade escolar, incluindo as instituições de apoio externas e da família;

- no processo de formação, os educadores davam mostras em suas falas de que a surdez não está associada a déficit cognitivo; que a língua de sinais, embora importantíssima, não é o único recurso comunicativo com o aluno surdo; que os alunos surdos aprendem como os demais alunos que ouvem; que as estratégias de ensino são semelhantes para ambos, buscando eles próprios (os professores) adequações no ensino, quando julgarem necessárias; que a avaliação dos alunos surdos deve considerar, não somente a sua participação social na sala de aula, mas, principalmente, a sua aprendizagem, como se faz com os demais alunos.

Esses resultados nos apontam a possibilidade da proposta de uma formação na qual o diálogo se apresenta como ferramenta metodológica, mesmo com algumas limitações, dada a constituição organizativa e hierarquizada da escola, uma vez que estando as práticas inclusivas baseadas na participação coletiva, na colaboração, na aceitação e no respeito das diferenças, a proposição dialógica, apresentando características semelhantes, possibilita que a fragmentação e a descontinuidade das ações pedagógicas e de formação continuada, constatadas nas escolas investigadas, possam ser amenizadas e instigar um processo de mudanças que vislumbre o desenvolvimento profissional dos educadores através de sua formação continuada em serviço e a melhoria da escola no caminho da efetivação de uma educação voltada para a aceitação, respeito e atendimento à diversidade de seus alunos, como ressaltam os documentos oficiais e os estudos acerca da educação inclusiva.

Com base nessas conclusões e na esperança de que possamos contribuir efetivamente com a educação das pessoas surdas, o que vem sendo

nosso objeto de investigação acadêmica e de atuação profissional há alguns anos, apresentamos, em seguida, algumas sugestões para reflexão dos educadores e Instituições que atuam nessa área e que consideramos serem importantes repensar com urgência para a continuidade, com efetivação, do processo educacional inclusivo dos alunos com NEESP, particularmente dos alunos surdos.

Assim, as nossas sugestões se encaminham para a reflexão sobre:

- Uma reestruturação organizativa das Secretarias de Educação públicas do Estado do Rio Grande do Norte e da Cidade do Natal, no sentido de minimizar a fragmentação do sistema público educacional, como um todo, particularmente no que respeita ao processo de implementação de práticas inclusivas nas escolas dessas redes de ensino, possibilitando às escolas o suporte administrativo e pedagógico necessário para conduzir suas ações de forma mais participativa e colaborativa entre ambas instituições (Secretaria e Escola);
- A reformulação do modelo de apoio pedagógico linear que é atualmente oferecido às escolas, uma vez que tanto os especialistas das duas Secretarias reconhecem que suas ações não atendem às necessidades pedagógicas dos educadores nas escolas, como os resultados da nossa investigação corroboram com suas afirmações. Propomos a análise de estratégias de apoio pedagógico em que a participação coletiva e o diálogo sejam as ferramentas do processo de apoio, como a que propusemos às duas escolas no nosso processo investigativo, ao mesmo tempo em que investem na formação continuada dos educadores das escolas e retroalimentam a sua ação de educadores de apoio com a prática pedagógica compartilhada nas escolas;
- A criação de escolas inclusivas, preferenciais para alunos surdos, com o objetivo de atender, com efetivação, às necessidades de todos:
 - da Secretaria, no sentido de investir os recursos financeiros específicos da educação especial às escolas regulares em um número menor de instituições, mas que proporcione a essas, a

organização estrutural e pedagógica necessária, com equipamentos, recursos pedagógicos, recursos de apoio às especificidades dos alunos surdos e formação continuada dos educadores, em serviço;

- da equipe de especialistas das Secretarias que, com um número menor de instituições para atender, concentrariam seus esforços nessas instituições investindo em um apoio pedagógico mais sistematizado e coerente com a realidade escolar da qual tomariam parte;
 - dos educadores nas escolas (gestores, coordenadores e professores) que elaborariam coletivamente um projeto político pedagógico no qual contemplasse uma formação continuada mais sistematizada e, dentro desta, o assessoramento pedagógico e de apoio (intérprete e assessor surdo) voltado para as suas necessidades educativas inclusivas com os alunos surdos;
 - dos alunos ouvintes e surdos que disporem de recursos de apoio tecnológico, terapêutico e pedagógico (estimulação de audição e linguagem e auxílio na aprendizagem), com atendimentos em grupos menores ou individualizados, a partir das necessidades apresentadas pelos alunos, com avaliação contínua dos grupos de apoio e o professor da sala de aula;
 - das famílias que, tendo um ambiente em que seu filho possa aprender, não necessitariam se deslocar com frequência entre a escola e diversas instituições especializadas para tentar suprir as necessidades educacionais e terapêuticas de seus filhos;
- O investimento que as Secretarias de Educação públicas devem fazer na formação do seu quadro de especialistas em educação especial, bem como um esforço desses próprios neste sentido, uma vez que a grande maioria apontou na nossa investigação que não se sente com competência suficiente para assessorar a escola, no que se refere à educação dos alunos surdos;
 - As Secretarias de Educação, em parceria efetiva com as Secretarias de Saúde, instituições especializadas ou organizações não

governamentais, estabelecerem uma relação colaborativa e participativa, no sentido de garantir aos alunos surdos o atendimento médico e a protetização, se necessário, além do atendimento fonoaudiológico e de estimulação auditiva. Ao mesmo tempo é importante uma parceria com as Associações de surdos, no sentido da contribuição destes no processo de ensino da língua de sinais aos alunos.

- As Secretarias de Educação públicas elaborarem um programa de formação continuada com base na realidade de seus sistemas de ensino, no que se refere às condições que ela mesma oferece à escola e nas necessidades de ação educacional de seus professores. Pensar, pois, em uma formação continuada geral que contemple, em todos os níveis de ensino oferecidos, uma relação efetiva das práticas pedagógicas, na escola, com o apoio da educação especial, no processo educacional inclusivo. Entender que tanto o fracasso ou o sucesso dos alunos, incluindo os com NEESP, dependem dessas ações interconectadas e, que, portanto, são responsabilidades da escola e também suas (das Secretarias);
- A reorganização na dinâmica escolar com a criação de espaços para o diálogo de forma sistematizada com todos os segmentos de educadores, incluindo a participação dos gestores e dos especialistas das Secretarias, para possibilitar escutas, falas e reflexões acerca do processo educacional inclusivo e que as decisões sejam tomadas levando em consideração o processo como um todo e não somente no que diz respeito aos alunos surdos;
- A partir de uma ação coletiva e com base em suas necessidades pedagógicas, a escola possa opinar com criticidade sobre a formação continuada que lhe é oferecida pelas Secretarias;
- A escola não esperar passivamente a formação e o apoio pedagógico das Secretarias, mas que elabore coletivamente um programa de formação continuada, a partir das reflexões que façam de suas ações educativas, com a participação efetiva da equipe de coordenadores pedagógicos;

- Os coordenadores pedagógicos das escolas e os especialistas das Secretarias assumirem uma postura de articuladores e mediadores da formação continuada dos professores, observando que estratégias de apoio pedagógico, dependendo da metodologia adotada, podem ser consideradas igualmente como estratégias de formação.

Por fim, queremos ressaltar a importância dos estudos e observações que efetuamos nas cinco escolas espanholas, os quais vieram corroborar com os resultados que obtivemos em nossa investigação nas escolas natalenses.

Embora no processo formativo dos educadores espanhóis não esteja presente o mesmo referencial metodológico que utilizamos em nossa investigação, os resultados que obtivemos das entrevistas e observações apontam que a formação daqueles educadores está pautada em uma metodologia que possibilita a análise sistemática de suas ações educativas diárias, através das quais o próprio grupo elabora a sua formação continuada, em serviço, tendo sempre a participação articuladora e mediadora dos coordenadores pedagógicos das escolas e contam, quando necessário, com a assessoria da equipe de especialistas em educação especial – área de deficiência auditiva que atendem às escolas inclusivas preferenciais de surdos.

Como ressaltamos na apresentação desse trabalho, tentamos fazer uma analogia do processo educacional inclusivo com o processo de tecelagem, em que para a elaboração de um tecido necessário se faz que o artesão planeje a sua ação, elegendo as fibras, as cores e os tipos de tramas que melhor se adequam às urdiduras de seu tear e que lhes sirvam aos objetivos do tecido que pretendem tecer. Iniciado o processo, embora o artesão maneje bem os seus instrumentos e as técnicas para a tecedura, poderão ocorrer

necessidades de consultas a outros artesãos, seja no manejo das tramas com as urdiduras, seja nos arremates das fibras, seja na combinação das cores. Numa reflexão conjunta de seus fazeres artesãos tomam decisões que possibilitam o caminhar de seus processos de trabalhos, ao mesmo tempo que aprendem, em conjunto, as novas combinações de cores, de arremates ou manejos das tramas.

Imaginamos do mesmo modo o processo educacional inclusivo em que o educador, a partir de seus saberes e da metodologia que eleger para executar suas ações de ensino, se encontra a todo momento com situações novas, dentre as quais a presença de alunos que apresentam necessidades educacionais mais diversas e que sua formação e metodologia utilizada não dá conta de atender. Assim como o artesão tecelão junta-se a outros artesãos para buscar alternativas de superar suas dificuldades em seu processo de trabalho, também na escola o educador busca o apoio de outros educadores para, juntos, refletirem e buscarem alternativas de lidarem com as novas situações educacionais.

É importante ressaltar que, na busca dessas superações de dificuldades encontradas no caminho de tecer o tecido pelo artesão e tecer o ensino-aprendizagem pelo educador, os métodos são diversos. Geralmente, no processo artesão, as alternativas de superação das dificuldades são elaboradas na medida em que ao conversarem sobre as dificuldades no processo de tecelagem, vão ao mesmo tempo experimentando as novas montagens das tramas ou fazendo as combinações de cores, ou seja, enquanto refletem sobre o que fazem, ao mesmo tempo refazem o tecido. No processo do educador, de tecer o ensino-aprendizagem, a busca das

superações das dificuldades encontradas, poderia e deveria ser semelhante à busca do artesão tecelão. No entanto, vemos que, na maioria das vezes, quando se trata do processo inclusivo dos alunos com NEESP, o educador delega a outro, geralmente ao educador da educação especial, a resolução da dificuldade encontrada.

O intento de nossa analogia com esse trabalho, é, pois, propor que o educador, em conjunto com os demais educadores da escola – coordenadores, gestores – busquem, através do diálogo de seus fazeres educacionais e com a ajuda dos educadores especialistas da educação especial, as alternativas possíveis de superar as suas dificuldades, de forma que não desistam de tecer a educação inclusiva; mas, ao contrário, que esse processo de refletir o que fazem, enquanto refazem, possam atingir os seus objetivos com satisfação para todos.

Buscamos, ainda, retratar essa metáfora com o olhar da ação educativa ao interpretar a tela de Diego Velázquez, “Las hilanderas”, na qual imaginamos que as fiandeiras, enquanto fazem os seus trabalhos, dialogam sobre suas vidas e sobre suas ações de fiar, ao mesmo tempo em que podem contar com o apoio do grupo de fiandeiras ao fundo da tela para ajudarem nos seus trabalhos, caso necessitem.

O quadro educacional inclusivo nas escolas que investigamos não é novidade, quando consideramos as inúmeras pesquisas que apontam situações semelhantes nas escolas brasileiras; da mesma forma, as tentativas de se propor uma ação pedagógica com perspectiva dialógica também se encontra registrada, principalmente quando se propõem ações educativas fundamentadas nas idéias de Paulo Freire. O nosso trabalho busca, do mesmo

modo, apresentar uma alternativa de propor aos educadores da escola, em seu processo educacional inclusivo de alunos surdos, o exercício do diálogo na perspectiva de David Bohm, com interfaces freireanas, no processo de formação profissional continuada, em serviço.

Sabíamos, desde o início, que seriam grandes as dificuldades, uma vez que vivenciamos todo o processo de implementação da inclusão educacional nas escolas públicas do Rio Grande do Norte, mas persistimos sustentadas em nossos pressupostos, na fundamentação que buscamos, no apoio pessoal e acadêmico que recebemos e, principalmente, em nossas esperanças de educadora apaixonada de ver efetivada em nosso país a oferta de uma educação com dignidade para todos: educandos e educadores.

Sonho e espero, enquanto faço, pois, como Paulo Freire (1997, p. 16), acredito que

[...] podemos fazer possíveis os sonhos aparentemente impossíveis, desde que vivamos esse existir-se, verdadeiro. São eles, os sonhos e o existir-se, que nos “permitem” irmos nos fazendo sempre seres da luta pela libertação, Seres Mais.

*Os Fios
da
Urdidura*

Eu não posso conceber o todo sem conceber
as partes e não posso conceber as partes
sem conceber o todo.

Pascal



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. *Necesidades Especiales en el aula: guía para la formación del profesorado*. Madrid-Es: Nancea, S.A. de Educaciones, 1995.
- AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. *Caminhos para escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- AINSCOW, M. *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Traducción: Pablo Manzano. Madrid: Narcea, 2001.
- ALARCÃO, I. *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, 2001a.
- ALARCÃO, I. A Escola reflexiva. In: ALARCÃO, I.(org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001b.
- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo, Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época;104)
- ALARCÃO, I. *Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão*. In: RANGEL, M (org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- ALONSO, M. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. Tradução do espanhol Sandra Valenzuela. 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 167-181, 2002.
- ARAGÃO GOMES, A. L. A. *Modelos de Representação de Conceitos*. Natal: UFRN, 1994.
- ARAGÃO GOMES, A. L. A. *Controle e Liberdade: apontamentos para um estudo*. Dissertação de Mestrado. Natal: UFRN, 1994.
- ARAGÃO GOMES, A. L. A. *A dinâmica do pensamento geométrico: aprendendo a enxergar meias verdades e a construir novos significados*. Tese de Doutorado. Natal: UFRN, 1998.
- ARAGÃO GOMES, A. L. A. *Desenvolvimento profissional: conhecimento, crença e ação*. Natal: UFRN, 1998. (PPG/PPGE/UFRN).
- ARAGÃO GOMES, A. L. A. *Diálogo e práticas sociais*. São Paulo: PUC. (Aula/Conferência ministrada no Seminário Pensamento Complexo: uma filosofia da natureza, na PUC/SP), 2000.
- ARNAIZ SANCHEZ, T. El horizonte de la inclusión. In: *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe, p. 135-159, 2003.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução: Maria Hermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BOHM, D. & PEAT, D. F. *Ciência, ordem e criatividade*. Trad. Jorge Silva Branco. Lisboa: Gradiva, 1989.
- BOHM, D. *Totalidade e a ordem implicada*. Trad. Marcos de Campos Silva. São Paulo: Cultrix, 1992.

- BOHM, D. *Thought as a System*. London: Routledge, 1994.
- BOHM, D. *Unfolding Meaning: a weekend of dialogue*. London: Routledge, 1996a.
- BOHM, D. *On Dialogue*. London: Routledge, 1996b.
- BOHM, D. *Sobre el diálogo*; trad. David G. Raga y Fernando Mora. Barcelona: Editorial Kairós, 1996c.
- BOHM, D. *Diálogo: comunicação e redes de convivência*. (editado por Lee Nichol); tradução Humberto Mariotti. São Paulo: Palas Athena, 2005.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Atlas, 1988.
- BRASIL. Ministério da Justiça. Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: CORDE, 1994.
- BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, 9394/96*.
- BRASIL. DECRETO Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação especial – MEC; SEESP, 2001.
- BUENO, J. G. S. A integração social das crianças deficientes: a função da educação especial. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, p. 57-61, 1997.
- BUENO, J. G. S. *Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?* In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ANPEd. 21ª, Caxambu, 1998.
- BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A. V. & SILVA JUNIOR C. A. da (Orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*, v. 2, São Paulo: Editora UNESP, p. 149-164, 1999. (Seminários e Debates).
- BUENO, José G. S. *Refletindo sobre a sociedade inclusiva e a surdez*. In: Anais do V Seminário Nacional do INES: Surdez: desafios para o próximo milênio. Rio de Janeiro: INES. p. 67-70, 2000.
- BUENO, J. G. S. *Educação Inclusiva e escolarização dos surdos*. Revista Integração, Brasília, MEC/SEESP, ano 13, n. 23, p. 37-42, 2001.
- CARVALHO, R. E. Falando de integração da pessoa deficiente: conceituação, posicionamento, aplicabilidade e viabilidade. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, p.202-209, 1997.

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

CARVALHO, R. E. *A nova LDB e a educação especial*. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHRISTOV, L. H. da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, et all. *O Coordenador pedagógico e a educação continuada*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, p. 9-12, 2002.

CHRISTOV, L. H. da S. Intenções e problemas em práticas de coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, L. R. & PLACO, V. M. N. de S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 3ª ed., São Paulo: Edições Loyola, p. 35-43, 2003.

Declaração de Manágua. Documento prega sociedade baseada na eqüidade, na justiça, na igualdade e na interdependência, 1993. Tradução de Romeu Kazumi Sassaki. Disponível em <<http://agenda.saci.org.br>>. Acesso em 1 fev. 2006.

Declaração de Guatemala. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, 1999. Disponível em <<http://agenda.saci.org.br>>. Acesso em 1 fev. 2006.

Declaração de Dakar, Senegal. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação, 2000. Tradução de Romeu Kazumi Sassaki. Disponível em <<http://agenda.saci.org.br>>. Acesso em 1 fev. 2006.

Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão. Aprovada pelo Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva", 2001. Tradução de Romeu Kazumi Sassaki. Disponível em <<http://agenda.saci.org.br>>. Acesso em 2 fev. 2006.

Declaração de Caracas. Elaborada durante a Primeira Conferência da Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias, 2002. Tradução de Romeu Kazumi Sassaki. Disponível em <<http://agenda.saci.org.br>>. Acesso em 2 fev. 2006.

Declaração de Sapporo. Aprovada na 6ª Assembléia Mundial da Disabled Peoples' International, 2002. Tradução de Romeu Kazumi Sassaki. Disponível em <<http://agenda.saci.org.br>> Acesso em 2 fev. 2006.

Declaração de Quito, Equador. Documento elaborado durante o Seminário e Oficina Regional das Américas – 23.04.2003. Tradução de Romeu Kazumi Sassaki. Disponível em <<http://agenda.saci.org.br>>. Acesso em 2 fev. 2006.

DESGAGNÉ, S. *Réflexions sur lé concept de recherche collaborative*. Les Journées du CIRADE. Centre Interdisciplinaire de Recherche sur l'Apprentissage et lé Développement em Éducation, Université du Québec à Montreal, octobre-1998. p.31-46. Tradução de Adir Luiz Ferreira, em nov/2003.

ENGUIITA. M. F. Da democratização ao profissionalismo. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. Tradução do espanhol Sandra Valenzuela. 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 97-123, 2002.

FERREIRA, M. C. C. Construindo um projeto político-pedagógico para a formação de educadores no contexto da educação especial. In: BICUDO, M. A. V. e SILVA Jr. C. A. da (orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional: Formação inicial e continuada v. 2*. São Paulo: Editora UNESP, 1999. (Seminários e Debates).

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Ana Maria Araújo Freire (org.). São Paulo: Editora Unesp, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. (Coleção Leitura)

FUSARI, J. C. Formação continua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E.B. C., ALMEIDA, L. R. de & CHRISTOV, L. H. DA S. (Orgs.). *O Coordenador pedagógico e a formação docente*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, p. 17-24, 2002.

GARCIA, C. M. & YÁÑEZ, J. L. (Coords.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel, 1997.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. C., ALMEIDA, L. R. de & CHRISTOV, L. H. DA S. (Orgs.). *O Coordenador pedagógico e a formação docente*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, p. 9-15, 2002.

GÓES, M. C. R. de. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, C. B. F. & GÓES, Maria C. R. de (Orgs.). *Surdez – processos educativos e subjetividade*. São Paulo, Lovise, p. 29-49, 2000.

GÓES, M. C. R. de. Desafios da inclusão de alunos especiais: escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R. de & LAPLANE, Adriana L. F de. (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP, Autores Associados, pp. 69-91, 2004. (Coleção educação contemporânea).

LACERDA, C. B. F. *O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão*. In: LACERDA, C. B. F. & GÓES, M. C. R. de (orgs.). *Surdez – processos educativos e subjetividade*. São Paulo, Lovise, p. 51-84, 2000.

LOE – Ley Orgánica de Educación, N. 121/000043, de 20 de abril de 2006. Boletín Oficial de Las Cortes Generales. Congreso de los Diputados. España, 2006. Disponível em <http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/loe_final.pdf>. Acesso em 21 jun. 2006.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para os professores? In: MANTOAN, M. T. E. (org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, p. 119-127, 1997.

MANTOAN, M. T. E. *Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos*. Revista INTEGRAÇÃO, MEC/SEESP, ano 8, nº 20, 1998.

- MANTOAN, M. T. E. *Caminhos pedagógicos da inclusão*. Campinas: Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Reabilitação de Pessoas com Deficiência – LEPED/FE/ Unicamp, 2001. Disponível em: <<http://www.caleidoscopio.aleph.com.br>>. Acesso em 2 set. 2005
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MARIOTTI, H. *Diálogo: um método de reflexão conjunta e observação compartilhada da experiência*. São Paulo. Associação Palas Athena, sem data.
- MARTINEZ, P. J. & SUÑÉ, M. V. *De Educación Especial a Educación en la diversidad*. Málaga/Espana: Ediciones Aljibe, 1999.
- MATURANA, R. H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MORIN, E. O passo multidimensional. In MORIN, E. *Sociologia: a sociologia do microsociedade ao macroplanetário*. Portugal: Europa-América, 1998.
- NAVARRO, A. *Conhecimento e ação: modos de pensar em diálogo*. Dissertação de Mestrado. Natal-RN: UFRN, 2000.
- NAVARRO, A. e ARAGÃO, A. L. A. *A Necessidade de estratégias dialógicas na contemporaneidade*. I Colóquio Internacional de Políticas Curriculares. UFPB, João Pessoa, PB, 2003a.
- NAVARRO, A. e ARAGÃO, A. L. A. *A Pertinência do diálogo*. IX Seminário de Pesquisa do CCSA. UFRN, RN, 2003c.
- NAVARRO, A. e ARAGÃO, A. L. A. *Diálogos em Diálogo: David Bohm, Paulo Freire e Mikhail Bakhtin*. Educação em Questão. EDUFRN/RN/UFRN. Natal, v. 19, n. 5, p. 108-117, jan/abr. 2004. (impressão 2005).
- NAVARRO, A. *Diálogos e reflexão*. Tese de Doutorado. Natal-RN: UFRN, 2005.
- NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os Professores e a sua formação*. 2. ed., (p.15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- OLIVEIRA, L. de F. M. *O Desejo do educador como condição básica para a construção do conhecimento em educandos surdos*. Monografia de Especialização em Psicopedagogia. Programa de Pós Graduação da Universidade Potiguar, Natal/RN, 2001.
- OLIVEIRA, L. de F. M. e ARAGÃO GOMES, A. L. A. *A ação do professor de aluno surdo em sala de aula incluída*. Artigo apresentado no XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN- Aracaju/SE. Natal: PPGed/UFRN, 2003.
- OLIVEIRA, L. de F. M. e ARAGÃO GOMES, A. L. A. *A (Dis)comunicação entre professor ouvinte e aluno surdo*. Texto publicado nos Anais do I Colóquio

Internacional de Políticas Curriculares – Currículo e Contemporaneidade: Questões Emergentes. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB/Brasil, 2003.

OLIVEIRA, L. de F. M. *Pensamento e ação do professor de aluno surdo em sala de aula regular: a trama e o bordado*. Dissertação de Mestrado. Natal: PPGED/UFRN, 2003.

OLIVEIRA, L. de F. M. e ARAGÃO GOMES, A. L. A. *Formação e ação do professor de aluno surdo mediadas pelas suas crenças*. Texto publicado no X Seminário de Pesquisa do CCSA. A Universidade e os desafios contemporâneos. CCSA/UFRN, 2004.

OLIVEIRA, L. de F. M. de e ARAGÃO GOMES, A. L. A. *Pensamento e ação do professor de aluno surdo: tramas e bordados*. Revista INTERFACE, v. 1 n 1, (jan/jun 2004). Natal: Editoração e Impressão do CCSA/UFRN, 2004.

OLIVEIRA, L. de F. M. de. e ARAGÃO GOMES, A. L. A. *Uma proposta dialógica no processo educacional inclusivo de alunos surdos*. Texto publicado nos Anais do XVII EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – Educação, Ciência e Desenvolvimento Social. Universidade Federal do Pará – UFPA/Brasil, 2005.

OLIVEIRA, L. de F. M. de. e ARAGÃO GOMES, A. L. A. *O Coordenador pedagógico como agente de formação continuada em ambiente escolar inclusivo*. Texto publicado nos Anais do 13º Colóquio Internacional da AFIRSE – Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação y 3º Colóquio Nacional da AFIRSE – Secção Brasileira - Educação e Desenvolvimento Sustentável: Diversidade, Diferenciação e Inclusão. Universidade Federal do Amazonas – UFAM/Brasil, 2005.

OLIVEIRA, L. de F. M. de. e ARAGÃO GOMES, A. L. A. *Falas, saberes e fazeres em diálogo: educação inclusiva e formação continuada*. Texto publicado nos Anais do III Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares & VII Colóquio sobre questões curriculares, fevereiro/2006. Universidade do Minho, Braga/Portugal, 2006.

OLIVEIRA, L. de F. M. de. *Diálogo y acción colectiva: medios para la concreción de una escuela inclusiva*. Texto apresentado no Seminário La formación y el desarrollo profesional del profesorado para comunidades educativas inclusivas. Facultad de Educación - Universidade Complutense de Madri. Madri/Espanha, 2006.

PERNAMBUCO, M. M. C. A. Quando a troca se estabelece (a relação dialógica). In: PONTUSCHKA, N. N. (Org.). *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

PERNAMBUCO, M. M. C. A. Significações e realidade: conhecimento (a construção coletiva do programa). In: PONTUSCHKA, N. N. (Org.). *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

PERNAMBUCO, M. M. C. A. Acertando o passo (avaliando em processo). In: PONTUSCHKA, N. N. (Org.). *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

- PLACCO, V. M. N. de S. Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos. Campinas, Papyrus, 1994.
- PLACCO, V. M. N. de S. & SILVA, S. H. S. da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E. B. C., ALMEIDA, L. R. de & CHRISTOV, L. H. DA S. (Orgs.). *O Coordenador pedagógico e a formação docente*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, p. 25-32, 2002.
- SÁNCHEZ HIPOLA, M. del P. Repensar la formación del profesorado de Educación Especial para la Escuela Inclusiva. *REVISTA GALEGA DO ENSINO*, 32, 2001, 89-108.
- SANTOS, M. P. dos. *Educação Especial, inclusão e globalização: algumas reflexões*. In: Revista ESPAÇO: informativo técnico científico do INES, Ano IV, nº 7, jan-jun/97, Rio de Janeiro. (p. 13-21), 1997.
- SASSAKI, R. K. *Terminologia sobre deficiência na era da inclusão*. 2005. Disponível em <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em 2 jun. de 2006.
- SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. Tradução do espanhol Sandra Valenzuela. 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 13-38, 2002.
- SCAPIN, R. R. Começo... Tropeços... Recomeços. In: GRINSPUN, M. P. S. Z. (org.). *Supervisão e orientação educacional: perspectivas de integração na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os Professores e a sua formação*. 2. ed., (p. 77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad.: Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. Y JACKSON, J. Hacia las aulas inclusivas. In STAINBACK, S. y STAINBACK, W. *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea, 1999.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. *Aulas Inclusivas*. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Traducción: Pablo Manzano. Madrid: Narcea, 2001.
- UNESCO. *Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtiem, Tailândia, 1990.
- VARELA, F. J., THOMPSON, E. e ROSCH, E. A mente incorporada – ciências cognitivas e experiência humana. Tradução: Maria Rita Secco Hofmeister. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VLACHOU, A. D. Discapacidad, Normalidad y necesidades educativas especiales: conceptos políticos y controversias. In: VLACHOU, A. D. *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Murralla, 1999.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ABRIL, F. L. El asesoramiento como proceso de interacción comunicativa. In: GARCIA, C. M. & YÁÑEZ, J. L. (Coords.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel, 1997.
- ALMEIDA, L. R. de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, E. B. C., ALMEIDA, L. R. de & CHRISTOV, L. H. DA S. (Orgs.). *O Coordenador pedagógico e a formação docente*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, p. 77-87, 2002.
- ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico ante o desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o Projeto Pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. [et al.]. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, p. 21-30, 2002.
- ALMEIDA, L. R. de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, L. R. de & PLACO, V. M. N. de S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 3ª ed., São Paulo: Edições Loyola, p. 67-79, 2003.
- ALMEIDA, L. R. de & PLACO, V. M. N. de S. O sucesso da coordenação pedagógica no Projeto Classes de Aceleração. In: ALMEIDA, L. R. de & PLACO, V. M. N. de S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 3ª ed., São Paulo: Edições Loyola, p. 7-15, 2003.
- ALMEIDA, L. R. de & PLACO, V. M. N. de S. (Orgs.) O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- ALVES, N. & GARCIA, R. L. Rediscutindo o papel dos diferentes profissionais da escola na contemporaneidade. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. Tradução do espanhol Sandra Valenzuela. 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 125-141, 2002.
- BARBIER, R. A Pesquisa-ação. Tradução: Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação).
- BATISTA, S. H. S. da S. Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis. In: ALMEIDA, L. R. de & PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.) *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, p. 109-118, 2003.
- BICUDO, M. A. V. & JÚNIOR, A. da S. (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*, v. 2. São Paulo: Ed. UNESP, 1999. (Seminários e Debates).
- BOTIA, A. B. La formación centrada em la escuela: el proceso de asesoramiento. In: GARCIA, C. M. & YÁÑEZ, J. L. (Coords.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Deficiência auditiva*. Giuseppe Rinaldi (org.). Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, v. I, 1997. (série Atualidades Pedagógicas; n. 4).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *A educação dos surdos*. Giuseppe Rinaldi (org.). Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, v. II, 1997. (série Atualidades Pedagógicas; n. 4).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Língua Brasileira de Sinais*. Lucinda F. Brito (org.). Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, v. III, 1997. (série Atualidades Pedagógicas; n. 4).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb>>. Acesso em 3 ago. 2005.

BRASIL. Ministério de Educação. *Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade*. Secretaria de Educação Especial. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em 3 jan. 2006.

BRASIL. Ministério de Educação. *Projeto Educar na Diversidade*. (material de formação docente). Disponível em, <<http://portal.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em 1 fev. 2006.

BRASIL. Ministério de Educação. *Saberes e práticas da Inclusão*. (material de formação docente). Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em 10 dez 2005.

BRASIL. Ministério de Educação. *Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Pró Letramento*. (material de formação docente). Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb>>. Acesso em 1 fev. 2006.

BRASIL. Ministério de Educação. *Parâmetros em Ação*. (material de formação docente). Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb>>. Acesso em 8 dez. 2005.

BRASIL. Ministério de Educação. *Programa de Gestão de Aprendizagem - GESTAR*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb>>. Acesso em 1 fev. 2006.

BRASIL. Ministério de Educação. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: Objetivos, diretrizes, funcionamento*. (Manual de orientações gerais). Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb>>. Acesso em 1 fev. 2006.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo, EDUC/PUCSP, 1993.

BUENO, J. G. S. Surdez, linguagem e cultura. In: *A nova LDB e as necessidades educativas especiais*. Cadernos Cedes 46. 1ª ed., Campinas/São Paulo, p. 41-56, 1998.

- BUENO, J. G. S. *Diversidade, deficiência e educação*. In: Revista ESPAÇO: informativo técnico-científico do INES, nº 12, p. 3-12. Rio de Janeiro: INES, 1999.
- BRUNO, E. B. G., ALMEIDA, L. R. de & CHRISTOV, L. H. DA S. (Orgs.). *O Coordenador pedagógico e a formação docente*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- BRUNO, E. B. G. & CHRISTOV, L. H. da S. (Orgs.). Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In: BRUNO, E. B. C., ALMEIDA, L. R. de & CHRISTOV, L. H. da S. (Orgs.). *O Coordenador pedagógico e a formação docente*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, p. 55-62, 2002.
- BRUNO, E. B. G. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: GUIMARÃES, A. A. [et al.]. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, p. 13-15, 2002.
- BRUNO, E. B. G. Tornar-se professora coordenadora pedagógica na escola pública. In: ALMEIDA, L. R. de & PLACO, V. M. N. de S. (Orgs.) *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, p. 81-86, 2003.
- CAPOVILLA, F. C., & RAPHAEL, W. D. (2001). Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da Língua de Sinais Brasileira. São Paulo, SP: Edusp.
- CAPRA, F. A Teia da Vida. Cultrix, 2001.
- CAPRA, F. O Ponto de Mutação. Cultrix, 2002.
- CASTRO, G. de; CARVALHO, E. de A.; ALMEIDA, M. da C. de. (org.). *Ensaio de Complexidade*. Porto Alegre: Sulina/Edufrn, 1997.
- CASTRO, M. A. B. de. *Inclusão escolar: das intenções à prática – um estudo da implantação da proposta de ensino especial da rede municipal de Natal/RN*. Dissertação de Mestrado. Campinas/SP: UNICAMP, 1997.
- CLARK, C. M. e PETERSON, P. Teachers` Thought Processes. In WITTRICK, M. C., *Handbook of Research on Teaching*. 3. ed. New York: Macmillan Publishing Company, 1986.
- CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: ALMEIDA, L. R. & PLACO, V. M. N. de S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 3ª ed., São Paulo: Edições Loyola, p. 53-66, 2003.
- COLARES, C. A. L., MOYSÉS, M. A. A. e GERALDI, J. W. Educação continuada: a política da descontinuidade. *EDUCAÇÃO E SOCIEDADE*, ano XX, n.68. dez/99, Campinas/São Paulo, 1999.
- COLL, C.; MARCHESI, A. & PALÁCIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Vol. 3. Porto Alegre: Artes Médicas Editora, 1996.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. "Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI". – 6. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.
- DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (org.). *Professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

- ESTEPA, P. M. El Asesoramiento al profesorado en tutoría y orientación. In GARCIA, C. M. & YÁÑEZ, J. L. (Coords.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel, 1997.
- FERREIRA, M. C. C. & FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. de & LAPLANE, Adriana L. F. (orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP, Autores Associados, p. 21-47, 2004. (Coleção educação contemporânea).
- FERREIRA, N. S. C. Supervisão educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração da educação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. Tradução do espanhol: Sandra Valenzuela. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1995.
- GADOTTI, M. *Escola cidadã*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 24).
- GARCIA, E. G., MARTINELLI, M. A. e MORAES, N. S. Reflexões acerca dos caminhos de uma Secretaria Municipal de Educação. In: PONTUSCHKA, N. N. (Org.). *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.
- GARCIA, C. M. A Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os Professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional. (p. 51-76), 1995.
- GARCIA, C. M. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Ariel, 1995.
- GLAT, R. e NOGUEIRA. M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: Revista INTEGRAÇÃO, ano 14, nº 24. Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- GOES, M. C. R. de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- GOES, M. C. R. e SOUZA, R. M. de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos: processos e projetos pedagógicos*. V. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- GONSALVES E. P. & NERY, A. C. B.(Orgs.). *Na rede da escola*. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2002.
- GONZÁLEZ, J. A. T. *Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.
- JANUÁRIO, C. *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina, 1996.
- JANNUZZI, G. S. de M. O docente e a educação integradora. In: BICUDO, M. A. V. & JÚNIOR, A. DA S. (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*, v. 2. São Paulo: Ed. UNESP. (Seminários e Debates). (pp. 131-138), 1999.

- KEMMIS, S. La investigación-acción y la política de la reflexión. In: *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal Ediciones, 1999.
- LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. In: *A nova LDB e as necessidades educativas especiais*. Cadernos Cedes 46. 1ª ed., Campinas/São Paulo, p. 68-80, 1998.
- HERNÁNDEZ DE LA TORRE, E. El Apoyo a la diversidad: apoyo externo como asesoramiento curricular y organizativo. In GARCIA, C. M. & YÁÑEZ, J. L. (Coords.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel, 1997.
- LACERDA, C. B. F. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. São Paulo: Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/1518t.htm>>. Acesso em 3 ago. 2005.
- LLAMAS, J. L. G. *Formación del profesorado: necesidades y demandas*. Barcelona: Editorial Praxis, S.A. Monografías Escuelas Españolas, 1999.
- Lei Nº 10.436*, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.
- LÓPEZ, J. M. R. Los grupos de formación y reflexión. In GARCIA, C. M. & YÁÑEZ, J. L. (Coords.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel, 1997.
- LÜCK, Heloísa. *Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional*. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- LUDKE, H. A. & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).
- MANIGEREAU, D. *Análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1989.
- MARCHESI, A. *El Desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza Editorial, 1987.
- MARTINS, L. de A. R. et al. *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- MATE, C. H. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In: GUIMARÃES, A. A. ... [et al.]. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, p. 17-20, 2002.
- MATURANA, R. H. e VARELA, F. *A Árvore do conhecimento - as bases biológicas do conhecimento humano*. Campinas: Ed. Psy, 1995. São Paulo: Ed. Palas Athena, 2004. Original em espanhol traduzido por Humberto Mariotti e Lia Diskin.
- MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil – história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores – 4*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, Ltda, 1995.
- MORIN, E. *Por uma reforma do pensamento*. In: Revista O CORREIO DA UNESCO: Portugal, ano 24, n.4. abr/1996.

MORIN, E. & KERN, A. B. *Terra-Pátria*. Tradução: Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulinas, 2002.

MORIN, E. Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. Tradução: Sandra Trabucco. Revisão técnica da tradução: Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: UNESCO, 2003.

NÓVOA, A. *Profissão Professor*. 2. ed. Portugal: Porto Editora Ltda, 1995.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora. (p. 11-30), 1995.

OLMEDILLA, J. M. M. Sistemas de apoyo externo a la escuela: una perspectiva comparada. In: GARCIA, C. M. & YÁÑEZ, J. L. (Coords.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel, 1997.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso – princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R. & PLACO, V. M. N. de S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 3ª ed., São Paulo: Edições Loyola, p. 17-26, 2003.

ORTEGA, M. J. B. El Apoyo a la diversidad como asesoramiento curricular y organizativo: apoyo interno. In: GARCIA, C. M. & YÁÑEZ, J. L. (Coords.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel, 1997.

PHILIPP, F. & PHILIPPE, J. *Enfants handicaps & integration scolaire: formation des enseignants*. Paris: Arman Colin/Masson, 1996.

PICHON-RIVIÈRE, E. Teoria do vínculo. Tradução: Eliane Toscano Zamikhouwsky. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia).

PIRES, J. M. *Diálogo aberto com o futuro: homem, mundo, ciência e tecnologia em Axelos e Bohm*. In: REVISTA EDUCAÇÃO EM QUESTÃO, v.10 e 11. n.2/1. jul./dez. 1999 – jan./jun. Natal: EDUFRN, 2000.

PIRES, J. M. Por uma ética da inclusão. In: MARTINS et al. *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes, 2006.

PIRES, J. M. *Formação para a inclusão: a aprendizagem da construção de uma identidade inclusiva através das relações pedagógicas estabelecidas no processo formativo do professor-educador*. Texto apresentado no II Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais. Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas. Natal: DEPED/CCSA/UFRN, 2006.

PLACCO, V. M. N. de S. & ALMEIDA, L. R. de. (Orgs.). *O Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PREFEITURA Municipal de Natal. Conselho Municipal dos Direitos da Mulher e das Minorias: *Manual das leis que beneficiam as pessoas portadoras de deficiência*. Natal: PMN, 1992.

PREFEITURA Municipal de Natal. Secretaria Municipal de Educação: *Delineamento da Política Pedagógica concernente ao trabalho com o portador*

de necessidades especiais – PNE – na rede municipal de ensino de Natal. Natal: PMN, 1994.

PRIGOGINE, Ilya. *Ciência, razão e paixão.* CARVALHO, E. de A.; ALMEIDA, M. da C. de (Orgs.). Belém; EDUEPA, 2001.

PRIGOGINE, Ilya. O Tempo tem um sentido?. In: PASTERNAK, G. P. *A Ciência: Deus ou diabo?* Trad.: Edgard Assis Carvalho, Mariza Perassi Bosco. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

PROCURADORIA FEDERAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO. *O Acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino.* Brasília/DF, 2003.

QUADROS, R. M. de. e PERLIN, G. T. T. *Educação de surdos em escola inclusiva?* In: Revista ESPAÇO: informativo técnico científico do INES, Ano IV, nº 7, jan-jun/97 (p. 35-40), 1997.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação.* Tradução do espanhol Sandra Valenzuela. 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 69-96, 2002.

RESOLUÇÃO Nº 01/03, do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte. *Fixa normas para o atendimento a alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, na Educação Básica.*

RESOLUÇÃO Nº 01/96, de 29 de novembro de 1996. Conselho Municipal de Educação da Cidade do Natal/RN. *Dispõe sobre a educação de alunos portadores de deficiências.*

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação, Cultura e Desportos. Subcoordenadoria de Educação Especial. *Apoio pedagógico ao aluno surdo: sala de recursos.* Luzia de F. M. de Oliveira (Org.). Natal/RN, 1997.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação, Cultura e Desportos. Subcoordenadoria de Educação Especial. *Fundamentos da educação escolar para alunos Surdos.* Luzia de F. M. de Oliveira (Org.). Natal/RN, 1997.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação da Cultura e dos Desportos. *Normas básicas para organização e funcionamento administrativo e pedagógico das escolas da rede estadual de ensino.* Subcoordenadoria de Avaliação e Subcoordenadoria de Organização e Inspeção Escolar – Natal: SOINSPE, 2001. (Coleção escola legal).

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Professores e sua formação.* Lisboa, Dom Quixote, 1992.

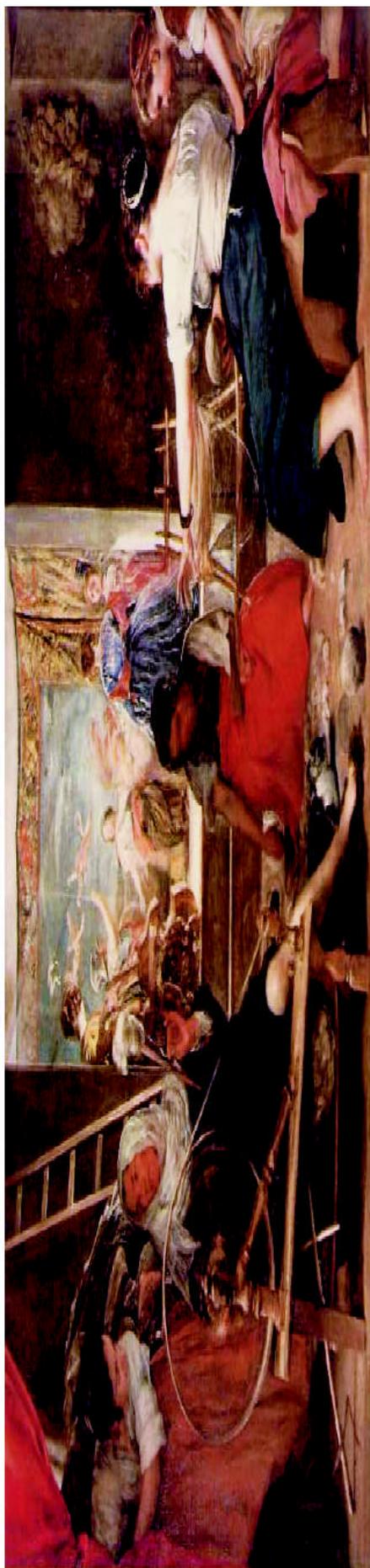
SÁNCHEZ HIPOLA, M. del P. ¿Que necesidades inmediatas tiene el profesorado en los niveles de secundaria en la atención educativa de los alumnos con deficiencia auditiva? Exigencias de la formación e información para el desarrollo de la competencia psicolingüística. In: DOMINGUEZ GUTIÉRREZ, A. B. y VELASCO ALONSO, C. (Coords.): *Lenguaje escrito y sordera.* Enfoques teóricos y derivaciones prácticas. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia, 1999, 229-240. CL.

- SÁNCHEZ HIPOLA, M. del P. Adaptaciones curriculares y necesidades educativas especiales. In: BAUTISTA GARCÍA-VERA, A. (Coord). Programación y Evaluación Curricular. Madrid: Editorial Complutense, 2000, 259-274. CL.
- SANTOS, M. P. dos. *Escola para todos: um olhar pelo mundo*. In: Anais do Seminário Nacional do INES - Surdez – Diversidade Social, set./01, Rio de Janeiro. (p. 27-34), 2001.
- SANTOS, M. P. dos. *Refletindo sobre a sociedade inclusiva e a surdez*. In: Anais do V Seminário Nacional do INES: Surdez: desafios para o próximo milênio. Rio de Janeiro: INES. (p. 71-74), 2000.
- SILVA, A. F. G. da. *O Currículo na educação popular: projeto pedagógico interdisciplinar via tema gerador e rede temática*. In: Cadernos Pedagógicos, SMED-Maceió, p. 69-90, 2001.
- SKLIAR, C. (Org.) *Sobre o currículo na educação dos surdos*. In: Revista ESPAÇO: informativo técnico-científico do INES, nº 8, ago-dez/97. Rio de Janeiro: INES. (p.38-43), 1997.
- SKLIAR, C. (Org.) Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.) *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- SOARES, M. A. L. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.
- SOUZA, V. L. T. de. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, L. R. & PLACCO, V. M. N. de S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 3ª ed., São Paulo: Edições Loyola, p. 27-34, 2003.
- STAINBACK, S. STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- TAVARES, J. Relações interpessoais em uma escola reflexiva. In: ALARCÃO, I. (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- TORRES, S. R. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, L. R. & PLACO, V. M. N. de S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 3ª ed., São Paulo: Edições Loyola, p. 45-51, 2003.
- VYGOTSKI, L. S. *Fundamentos de defectología*. Habana: Editorial Pueblo y Educación. (Obras Completas, t. 5), 1989.
- XAVIER, A. G. P. *Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva*. In: Revista INTEGRAÇÃO, ano 14, nº 24. Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- YORK, J.; GIANGRECO, M. F.; VANDERCOOK, T. y MACDONALD, C. Celebrar la diversidad, crear comunidad. In STAINBACK, S. y STAINBACK, W. *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea, 119-133, 1999.

Apêndices

Cruzarás, depois, o Vale da Unidade onde tudo é partido em pedaços e, em seguida, unificado.

Farid Attar



APÊNDICE 1
QUADRO I - PERFIL DAS ESCOLAS INVESTIGADAS EM NATAL/RN/BRASIL – 2005

Escola/ Localização/ Níveis de Ensino q/oferece	Espaço Físico	Recursos humanos (Administrativo, pedagógico, apoio)	Recursos disponíveis (equipamento, material pedagógico)	Faixa etária dos alunos em sala de aula	Procedên- cia dos alunos	Nº alunos na escola	Nº alunos com NEESP matricula-dos nas salas de aula regulares	Nº alunos surdos matricula- -dos
1 (Z.Leste) Ensino Fundamental (ciclos e 5ª a 8ª);	. 14 salas de aula amplas, ventiladas e iluminadas; .Pátio interno, externo e quadra de esportes; .Auditório; .Biblioteca; . Sala de vídeo; . Sala de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE); .Sala de professores; .Sala de direção; . Sala de Coordenação pedagógica .Secretaria, cozinha, almoxarifado, banheiros, etc.	Diretor e vice; De 02 a 03 coordenadores pedagógicos por turno; De 03 a 06 secretários e aux. por turno; De 12 a 25 profs. por turno; 04 Aux. serv. Gerais por turno; 01 policial e um vigia terceirizado nos turnos diurnos.	TV, vídeo, aparelho de som, microfone e caixa acústica, acervo de fitas, ventiladores, ar-condicionado, retro-projetor e lâminas com conteúdos pedagóg., spirilight, acervo bibliográfico (didáticos e paradidáticos), jogos pedagógicos, jogos em Libras, manual em Libras, material de uso diário (papel,lápis, cartolina, etc.), .micro-computador, impressora; copiadora xerox.	Faixa etária diversa, principalmente nas turmas de ciclo.	Dos mais diversos bairros da cidade	Mat.: 451 Vesp: 444 Not.: <u>223</u> Total: 1.118	Mat.: 52 Vesp: 48 Not.: <u>09</u> Total: 109	99% dos alunos com NEESP são surdos
2 (Z. Oeste) Ensino Fundamental (turmas de Aceleração e 5ª a 8ª série)	. 10 salas de aula, tamanho médio, ventiladas e iluminadas; .Pátio interno, e quadra de esportes; .Biblioteca; .Sala de professores; .Sala de direção; .Secretaria, cozinha, almoxarifado, banheiros, etc.	Diretor e vice De 01 a 03 coordenadores pedagógicos por turno + o coordenador geral; De 02 a 04 secretários e aux. por turno; De 16 a 19 profs. por turno; De 03 a 05 aux. de serv. gerais por turno; De 01 a 02 vigias por turno.	TV, vídeo, aparelho de som, microfone e caixa acústica, aparelho DVD, ventiladores, retro-projetor, câmera fotográfica, acervo bibliográfico (didáticos e paradidáticos), jogos pedagógicos, jogos em Libras, manual em Libras, material de uso diário (papel,lápis, cartolina, etc.), .micro-computador, impressora; fax.	Faixa etária diversa, nas turmas de Aceleração.	Do próprio bairro e adjacências	Mat.: 269 Vesp: 292 Not.: <u>327</u> Total: 888	Mat.: 07 Vesp: 03 Not.: <u>05</u> Total: 15	02
3 (Z. Norte) Educação Infantil e Ensino Fundamental (ciclos e 5ª a 8ª série)	. 21 salas de aula amplas, ventiladas e iluminadas; .Pátio interno e quadra de esportes; .Biblioteca; . Sala de vídeo; .Sala de professores; .Sala de direção; . Sala de Coordenação pedagógica .Secretaria, cozinha, almoxarifado, banheiros, etc.	Diretor e vice 02 coordenadores pedagógicos por turno + o coordenador geral; De 03 a 06 secretários e aux. por turno; De 20 a 25 profs. por turno; De 03 a 05 aux. de serv. gerais por turno; De 01 a 03 vigias por turno; 01 guarda-municipal nos turnos diurnos	TV, vídeo, aparelho de som, microfone e caixa acústica, aparelho DVD, ventiladores, ar-condicionado, câmera fotográfica, câmera filmadora, retro-projetor acervo bibliográfico (didáticos e paradidáticos), jogos pedagógicos, jogos em Libras, manual em Libras, material de uso diário (papel,lápis, cartolina, etc.), .micro-computador, impressora; fax.	Adequada ao nível de ensino conforme documentos oficiais (idade-ciclo/série)	Do próprio bairro e adjacências	Mat.: 600 Vesp: 679 Not.: <u>606</u> Total: 1.885	Mat.: 13 Vesp: 06 Not.: <u>02</u> Total: 21	01

APÊNDICE 2
QUADRO II - PERFIL DA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES INVESTIGADOS NAS
ESCOLAS DE NATAL/RN/BRASIL - 2005

ESCOLA	TURNO INVESTIGADO	FUNÇÃO QUE EXERCE	FORMAÇÃO INICIAL	OUTRA FORMAÇÃO	
				Cursos em Educ. Especial	Pós-graduação
1 (Z. Leste)	VESPERTINO	02 Coord. Administr.	02 Pedagogia;	---	---
		03 Coord. Pedagóg.	03 Pedagogia;	---	02
		24 Professores	07 Pedagogia; 05 Letras; 03 Mat.; 02 Geo; 01 Hist. e C. Sociais 02 Ciênc. Biológicas; 02 Teologia; 01 Ed. Física; 01 Ed. Artística	20 (cursos ¹⁰ de carga horária diversa)	05
2 (Z. Oeste)	MATUTINO	02 Coord. Administr.	01 Pedagog. e 01 Geo.	---	---
		03 Coord. Pedagóg.	03 Pedagogia;	---	01
		14 Professores	04 Pedagogia; 03 Letras; 01 Mat.; 02 Geo; 01 Hist.; 01 Ciênc. Biológicas; 01 Ed. Artística; 01 Ed. Física.	04 (Libras ¹¹ de carga horária diversa)	03
3 (Z. Norte)	MATUTINO	02 Coord. Administr.	02 Pedagogia;	---	---
		03 Coord. Pedagóg.	03 Pedagogia;	---	01
		25 Professores	21 Pedagogia; 02 Ed. Física; 02 Magistério.	---	---

¹⁰ Cursos – Atendendo alunos surdos desde a década de 80, os professores mais antigos desta escola, participaram de diversos cursos na área de educação de surdos com uma carga horária variável entre 40 a mais de 380 horas, oferecidos pela SUESP/SECD/RN. Para maiores detalhes a esse respeito consultar OLIVEIRA, 2003.

¹¹ Libras – Língua de Sinais Brasileira: cursos destinados aos professores que lecionam alunos surdos, com carga horária variável entre 20 a 120 horas.

APÊNDICE 2
QUADRO III - PERFIL DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS (CP) E DOS
ESPECIALISTAS INVESTIGADOS EM NATAL/RN/BRASIL - 2005

SUJEITOS	Ambiente de trabalho	Tempo na função	Denominação da função	Formação Inicial	Formação em Ed. Especial	Outra Formação
Espec.1	Secretaria	2 anos	Professor-orientador	Pedagogia	Participação em Eventos s/surdos	Mestrado
Espec.2	Secretaria	8 anos	Técnica-pedagoga	Pedagogia	Espec. em Educação Especial	Doutorado
Espec.3	Secretaria	10 anos	Técnico	Letras - licenciatura	Espec. em Educação Especial	-
Espec.4	Secretaria	9 anos	Não tem uma identidade	Letras - licenciatura	Espec. em Educação Especial	Psicopedagogia
Espec.5	Secretaria	3 anos	Orientador-itinerante	Pedagogia	Cursos s/ NEESP	Psicopedagogia
Espec.6	Secretaria	3 anos	Orientador-itinerante	História	Cursos s/ NEESP	Psicopedagogia
Espec.7	Secretaria	4 anos	Professora	Pedagogia	Espec. em Educação Especial	-
Espec.8	Secretaria	25 anos	Técnica	Pedagogia	Espec. em Educação Especial	Espec. em Psicanálise
Espec.9	Secretaria	28 anos	Suporte Pedagógico	Pedagogia	Espec. em Educação Especial	-
CP1	Escola	8 anos	Apoio pedagógico	Pedagogia	-	Psicopedagogia
CP2	Escola	5 anos	Suporte pedagógico	Pedagogia	-	-
CP3	Escola	15 anos	Suporte pedagógico	Pedagogia	-	Espec. em Gestão Escolar
CP4	Escola	10 anos	Suporte Pedagógico	Pedagogia	-	-
CP5	Escola	4 anos	Suporte Pedagógico	Pedagogia	-	-
CP6	Escola	2 anos	Coordenador Administrativo	Pedagogia	-	Espec. em literatura
CP7	Escola	14 anos	Especialista – Supervisora Educacional	Pedagogia	-	Espec. em Administração Educacional
CP8	Escola	18 anos	Especialista - Orientador Escolar	Pedagogia	-	-

APÊNDICE 3
QUADRO IV - PERFIL DAS ESCOLAS INVESTIGADAS EM MADRID/ESPANHA – 2006

Escola/ Localização/ Níveis de Ensino q/oferece	Espaço Físico	Recursos humanos (Administrativo, pedagógico, apoio)	Recursos disponíveis (equipamento, material pedagógico)	Faixa etária dos alunos em sala de aula	Procedên- cia dos alunos	Nº alunos na escola	Nº alunos com NEESP matriculados nas salas de aula regulares	Nº alunos surdos matricula- -dos
1 (Z. Norte) Etapa Infantil I e II Primaria (1ª a 6ª) Ensino Secundario Obrigatorio (ESO – 1º a 4º)	. 29 salas de aula amplas, ventiladas e iluminadas; . Pátio interno, externo e quadra de esportes; . Auditório; . Biblioteca; . Sala de multimeios . sala de informática . sala de línguas . cabine audiométrica . Salas de Apoio (logopedas); . Sala de professores; . Sala de direção; . Sala de Coordenação pedagógica . Secretaria, cozinha, refeitório, almoxarifado, banheiros, etc.	02 Diretores 01 Chefe de estudos 50 Profesores 08 logopedas 01 asesora surda	TV, vídeo, Projeto de filmes aparelho de som, microfone e caixa acústica, micro-computadores em cada sala, impressoras; copiadora xérox. acervo de vídeos, calefação retro-projetor acervo bibliográfico (didáticos e paradidáticos), jogos pedagógicos, material de uso diário (papel, lápis, cartolina, etc.),	Adequada ao nível de ensino conforme documentos oficiais (idade-ciclo)	Os ouvintes são do próprio bairro; os surdos de bairros distintos	700	59	59
2 (Z. Este) Etapa Infantil (ciclo I – 0 a 3 anos)	. 08 salas de aula pequenas, ventiladas e iluminadas; . Pátio externo com playground; . Sala de logopedas . Sala de psicomotricidade . Sala de professores; . Sala de direção; . Sala-biblioteca . Sala de Coord. pedagógica . Secretaria, cozinha, banheiros, etc.	01 Diretor 01 Chefe de estudos 14 Profesores 01 fisioterapeuta 02 logopedas 02 assessoras surdas	TV, vídeo, Projeto de filmes aparelho de som, microfone e caixa acústica, micro-computador, impressora; copiadora xérox. calefação acervo bibliográfico (didáticos e paradidáticos), jogos pedagógicos, material de uso diário (papel, lápis, cartolina, etc.),	Adequada ao nível de ensino conforme documentos oficiais (idade-ciclo)	Os ouvintes são do próprio bairro; os surdos são de bairros distintos e de outras cidades da Comunidad e de Madrid	100	15	15

<p>3</p> <p>(Z. Este)</p> <p>Etapa Infantil, Primária e Educação Básica Obrigatória para surdos</p>	<p>. 35 salas de aula amplas, ventiladas e iluminadas; . Pistas desportivas; . 3 ginásios de esportes . Auditório; . Biblioteca; . teatro . Sala de multimeios . sala de informática . sala de línguas . Salas de Apoio (logopedas); . Sala de professores; . Sala de direção; . Sala de Equipe pedagógica . Secretaria, cozinha, refeitório, almoxarifado, banheiros, etc.</p>	<p>02 Diretores 02 Chefes de estudos 57 Professores 07 titulares médio de Ed. Especial, 02 logopedas 02 assessores surdos 01 psicopedagogo 01 trabalhador social 01 fisioterapeuta 01 enfermeira</p>	<p>TV, vídeo, aparelho de som, microfone e caixa acústica, micro-computadores, impressoras; copiadora xérox. calefação acervo bibliográfico (didáticos e paradidáticos), jogos pedagógicos, material de uso diário (papel, lápis, cartolina, etc.),</p>	<p>Adequada ao nível de ensino conforme documentos oficiais (idade-ciclo)</p>	<p>Os ouvintes são do próprio bairro; os surdos são de bairros distintos e de outras cidades da Comunidad e de Madrid</p>	<p>711</p>	<p>99</p>	<p>99</p>
<p>4</p> <p>(Z. Sul)</p> <p>Infantil, Primária, Ensino Secundário Obrigatório, Ciclos de grau médio e superior, Centro educacional de tarefas manipulativas Centro especial de Emprego</p>	<p>. 18 salas de aula amplas, ventiladas e iluminadas; . Pátio interno, externo e pistas desportivas; . Ginásios de esportes; . muita área verde; . Auditório; . Biblioteca; . Sala de multimeios . sala de informática . laboratório . sala de línguas . Salas de logopedas; . Sala fisioterapia . sala psicomotricidade .03 Salas de professores; . Sala de direção; . Sala de equipe pedagógica . Secretaria, cozinha, refeitório, almoxarifado, banheiros, etc. . Salas com oficinas montadas: peluqueria, impressão gráfica, encadernação;</p>	<p>02 Diretores 02 Chefes de estudos 01 Orientação pedagógica 05 logopedas 03 fisioterapeutas 04 intérpretes 04 profs. de apoio (Audição e Linguagem) 03 assessores surdos 01 psicólogo 01 psicopedagogo</p>	<p>TV, vídeo, aparelho de som, microfone e caixa acústica, micro-computador, impressora; copiadora xérox. calefação acervo bibliográfico (didáticos e paradidáticos), jogos pedagógicos, dicionários em LSE material de uso diário (papel, lápis, cartolina, etc.),</p>	<p>Adequada ao nível de ensino conforme documentos oficiais (idade-ciclo)</p>	<p>Os ouvintes são do próprio bairro; os surdos são de bairros distintos e de outras cidades da Comunidad e de Madrid</p>	<p>320</p>	<p>130</p>	<p>130</p>
<p>5</p>	<p>. _____ salas de aula amplas,</p>	<p>02 Diretores</p>	<p>TV, vídeo,</p>	<p>Adequada</p>	<p>Os ouvintes</p>	<p>175</p>	<p>75</p>	<p>75</p>

<p>(Z. Este)</p> <p>Etapa Infantil, Primária e Educação Básica Obrigatória para Surdos, Ensino Secundário Obrigatório</p>	<p>ventiladas e iluminadas; .Pátio interno, externo e pistas desportivas; . Ginásios de esportes; . Auditório; . Capela, . Biblioteca; . Sala de multimeios . sala de informática . laboratório . sala de línguas . Salas de logopedas, com equipamento verbotonal; . Sala fisioterapia . sala psicomotricidade .03 Salas de professores; . Sala de direção; . Sala de equipe pedagógica .Secretaria, cozinha, refeitório, almoxarifado, banheiros, etc.</p>	<p>35 professores 02 professores surdos 02 intérpretes 01 psicólogo</p>	<p>aparelho de som, microfone e caixa acústica, micro-computador, impressora; copiadora xérox. calefação acervo bibliográfico (didáticos e paradidáticos), jogos pedagógicos, material de uso diário (papel, lápis, cartolina, etc.),</p>	<p>ao nível de ensino conforme documentos oficiais (idade-ciclo)</p>	<p>são do próprio bairro; os surdos são de bairros distintos e de outras cidades da Comunidad e de Madrid</p>			
---	--	--	---	--	---	--	--	--

APÊNDICE 3
QUADRO V - PERFIL DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS (CP) E/OU APOIO
INVESTIGADOS EM MADRID/ESPANHA - 2006

SUJEITOS	Ambiente de trabalho	Tempo na função	Denominação da função	Formação Inicial	Formação em Ed. Especial	Outra Formação
Espec. 1	Despacho Central	38 anos	EOEP ¹²	Psicologia	Pedagogia Terapêutica ¹³ Audição e Linguagem ¹⁴ LSE ¹⁵	Cursos diversos sobre NEESPs
Espec. 2	Despacho Central	20 anos	EOEP	Pedagogia e Psicopedag.	Pedagogia Terapêutica Audição e Linguagem LSE	Cursos diversos s/NEESPs
CP1	Escola	30 anos de experiência 05 anos na escola	Diretora geral e pedagógica	Pedagogia Logopedia Psicopedag.	Pedagogia Terapêutica Audição e Linguagem LSE	Cursos diversos s/ NEESPs
CP2	Escola	15 anos de experiência 05 anos na escola	Chefa de Estudos	Pedagogia (Ed. Infantil) Psicopedag.	Audição e Linguagem LSE	Cursos diversos s/NEESPs
CP3	Escola	10 anos	Logopeda	Psicologia	Audição e Linguagem LSE	Cursos diversos s/NEESPs
CP4	Escola	09 anos de experiência 05 anos na escola	Assessora surda e apoio pedagógico	Pedagogia (Ed. Infantil)	Pedagogia terapêutica Audição e Linguagem Assessoria surda LSE	Cursos diversos s/NEESPs
CP5	Escola	12 anos	Chefa de Estudos	Psicologia Pedagogia (Ed. Infantil) Psicomotric.	LSE	Cursos diversos s/NEESPs
CP6	Escola	12 anos	Diretora geral e pedagógica	Pedagogia (Ed. Infantil e Primária) Psicopedag.	LSE	Cursos diversos s/NEESPs
CP7	Escola	18 anos de experiência 02 na função	Diretora pedagógica	Pedagogia Psicopedag.	Pedagogia terapêutica Audição e Linguagem LSE	Cursos diversos s/NEESPs
CP8	Escola	17 anos de experiência 7 anos na função	Diretora pedagógica	Psicologia	Pedagogia terapêutica Audição e Linguagem LSE	Cursos diversos s/NEESPs
CP9	Escola	18 anos	Diretora pedagógica	Pedagogia e Psicopedag.	Pedagogia terapêutica Audição e Linguagem LSE	Cursos diversos s/NEESPs

¹² EOEP - Equipe de Orientação Educativa Psicopedagógica - Deficiência Auditiva.

¹³ Especialização em Educação Especial - curso de Pedagogia.

¹⁴ Especialização em Educação Especial - curso de Pedagogia.

¹⁵ Língua de Sinais Espanhola – cursos com carga horária diversa.

APÊNDICE 4

Considerações acerca das escolas espanholas investigadas – 2006

Na Espanha, investigamos cinco escolas, denominadas de Centros Educacionais de Integração Preferentes de alunos Surdos na Comunidade Autônoma de Madrid, cujas características estão presentes no apêndice 3.

As escolas 3, 4 e 5 têm em comum uma história de mais de 100 anos de atendimento educacional aos alunos surdos. Eram escolas especializadas para pessoas surdas em sistema de residência e atendiam alunos de diversas partes da Espanha. Com a implantação do processo de inclusão escolar, há cinco anos, passam a se denominar centros educacionais de integração preferente para surdos, atendendo também alunos ouvintes.

Quanto à administração, quatro destas escolas são denominadas Centros Educacionais Concertados¹⁶, uma delas com administração de uma congregação religiosa e apenas uma escola é de administração totalmente pública. Geograficamente, uma das escolas está situada na zona norte de Madrid, outra na zona sul e três na zona leste.

A escola 2 destaca-se por oferecer somente a etapa de educação infantil de 0 a 3 anos de idade. As demais escolas oferecem, desde a etapa de Educação Infantil (3-6 anos), a Educação Básica Obrigatória (6-12 anos) com formação de turmas denominadas combinadas¹⁷ e turmas especiais (somente surdos) e o Ensino Secundário Obrigatório (12-16 anos), destacando-se a escola 4 por oferecer formação em grau médio (para surdos) e superior (para intérpretes em Língua de Sinais Espanhola).

Quanto ao espaço físico, quatro escolas se destacam pelo amplo espaço que comportam, com salas de aulas amplas, iluminadas e ventiladas, salas de professores, salas de administração e corpo dirigente, salas de informática, salas de atendimento especializado, laboratórios, bibliotecas, auditórios, ginásios desportivos, refeitórios, etc. Somente a escola 2 possui um

¹⁶ Centros Educacionais Concertados – centros educacionais privados que recebem subvenção da Administração de Educação Pública.

¹⁷ Turmas combinadas - formadas com 2 ou 3 alunos surdos e alunos que ouvem, num total de até 20 ou 25 alunos, conforme rege a Lei Orgânica de Educação espanhola.

espaço mais reduzido em relação às demais, porém suficiente para atender com comodidade o número de alunos matriculados.

Com respeito aos equipamentos que dispõem, quatro escolas oferecem laboratórios de informática, além de dispor em cada sala de aula e nas salas dos professores de um computador ligado à rede de Internet. As quatro escolas dispõem de amplas bibliotecas e videoteca para consulta dos alunos e dos professores, contando a escola 3 com uma biblioteca exclusiva, com livros raros, referentes a educação de surdos. Na escola 2, por atender a alunos de 0 a 3 anos, os equipamentos tecnológicos estão disponíveis para os professores e o corpo diretivo.

Quanto a materiais educacionais específicos para alunos surdos, as cinco escolas informam que não dispõem. Os professores confeccionam seus próprios materiais a partir das necessidades pedagógicas surgidas em sala de aula e de acordo com a concepção de comunicação adotada para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos. Ressaltam que dispõem de vídeos legendados, dicionários em Língua de Sinais Espanhola (LSE) e a escola 3 afirma que está elaborando um dicionário em LSE para apoio comunicativo dos professores.

A formação do corpo profissional das cinco escolas é semelhante. Todas possuem um ou dois diretores, os quais assumem funções administrativas e pedagógicas; um ou dois chefes de estudos; um orientador educacional e/ou profissional; um professor em cada sala de aula regular e dois professores em cada sala de aula combinada; um ou dois trabalhadores sociais, o equivalente no Brasil, ao assistente social; um ou dois fisioterapeutas; dois a oito logopedas (AL)¹⁸; professores de apoio (TP)¹⁹;

¹⁸ AL - Educadores, com formação em Educação Especial - Audição e Linguagem. Em três, das cinco escolas investigadas os professores têm essa formação e em algumas delas são eles próprios que atendem seus alunos surdos, em momentos individuais ou em pequenos grupos, na própria sala de aula ou em sala própria para esse atendimento estimulando ou corrigindo sua linguagem.

¹⁹ TP - Educadores com formação em Educação Especial – Terapia Pedagógica. Atuam junto ao aluno com NEESP e ao professor tutor, na própria sala de aula ou em sala própria, individualmente ou em pequenos grupos a partir das necessidades educacionais específicas apontadas.

assessores surdos²⁰. Três, das cinco escolas, contam com a presença de intérpretes de LSE nas turmas de Educação Secundária Obrigatória.

No que se refere aos alunos, observou-se nas cinco escolas que os alunos ouvintes, são todos procedentes do mesmo bairro onde está situada a escola. Já os alunos surdos são, em sua maioria, procedentes de bairros distintos, distantes da escola e, algumas vezes, de outras cidades da Comunidade Autónoma de Madrid, contando com um transporte público para locomovê-los diariamente. Quanto à matrícula, nas cinco escolas investigadas, o total de alunos surdos varia de 8,5% a 50% do total de alunos matriculados. É relevante destacar que os alunos com necessidades educacionais especiais atendidos nestas cinco escolas são, preferencialmente, surdos apresentando, alguns deles, deficiências múltiplas agregadas à surdez, como deficiência mental, deficiência visual, autismo, transtornos gerais de desenvolvimento e outras sem diagnóstico definido.

O conjunto de educadores madrilenos, que observamos e entrevistamos, formaram um total de 11, entre diretores, coordenadores pedagógicos (chefes de estudos, diretores pedagógicos), educadores de apoio especializado lotados nas escolas ou em função itinerante.

Com relação à formação desses educadores, quatro têm formação inicial em Psicologia e sete em Pedagogia. Nesse grupo, nove educadores cursaram especialização em Educação Especial e todos participaram de cursos específicos na área de atendimento educacional a alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEESP), particularmente sobre a educação de pessoas surdas, com uma extensa e variada carga horária. É relevante ressaltar, ainda, que todos os educadores espanhóis, investigados, utilizam com fluência a Língua de Sinais Espanhola (LSE).

Na fase dos estudos que realizamos na Espanha, utilizamos como recurso metodológico para a coleta de dados, a entrevista semi-estruturada e a observação, à semelhança da que utilizamos em Natal, porém sem o processo

²⁰ Assessores surdos - Profissionais surdos, com formação para o ensino da LSE, pela Confederação Nacional de Surdos da Espanha, cuja função nas cinco escolas é efetuar a formação em LSE aos alunos surdos, alunos que ouvem, professores, demais educadores, funcionários e famílias. Somente em uma escola a assessora surda assume também a função de assessoramento pedagógico por ter formação superior em Pedagogia – Educação Especial.

de intervenção participativa, resultando em 11 entrevistas, cinco relatórios minuciosos e diários de campo.

Seguindo a proposição da Lei Orgânica de Educação espanhola no art. 102, a educação permanente (continuada) dos professores é de responsabilidade das Administrações Educativas e das próprias escolas. Nesse sentido, constatamos uma grande importância dada pelas escolas à formação continuada de seus professores quando, na sua jornada de trabalho semanal, está destinado o tempo para reuniões de trabalho pedagógico e de formação continuada, seja na própria escola ou em outro ambiente. Essa formação, que ocorre no início, ao longo do ano letivo e ao final, caracteriza-se por partir, em sua maioria, da reflexão da ação pedagógica diária dos educadores e a busca de formação para aprofundar conhecimentos e práticas ou suprir dificuldades na ação pedagógica com os alunos, apresentem ou não NEESP, como atestam as falas das coordenadoras, abaixo:

[...] todos os dias, na hora complementar fazemos reunião. Nessas reuniões vamos fazendo a sistematização dos objetivos traçados, fazemos a análise dos dados que temos do trabalho, avaliamos e concretizamos com o registro sistemático. Essas reuniões nos apontam em que ponto estamos, o que há que modificar e o que está funcionando bem... o que nos trás bons resultados e que resultados há que potencializar. [CP6]

Passamos a conhecer o modelo de integração habitual, mas não nos parecia suficiente. Queríamos uma resposta válida. Então buscamos uma formação mais específica porque não conhecíamos nada dessa área e então buscamos fazer vários cursos... e buscamos uma formação de modo mais intenso, fizemos contatos com os assessores específicos de surdos, da EOEP.... [CP5]

[...] Por exemplo, o último recurso foi empregado em um curso sobre autistas, porque temos surdos autistas na escola, e precisávamos conhecer sobre as pessoas autistas e como trabalhar com elas. [CP9]

Não se observou a referência de um apoio pedagógico específico aos professores que lecionam alunos surdos, uma vez que a maioria desses professores tem formação em educação especial e nas salas onde estão matriculados os alunos surdos, contam com dois professores que,

semanalmente, junto ao assessor surdo, planejam e avaliam as atividades utilizadas na semana.

As falas apontam, ainda, que nas escolas espanholas, a preocupação formativa se volta para as especificidades dos alunos com NEESP, no sentido de conhecerem as deficiências que apresentam e as necessidades educacionais que ela gera, procurando adequar o ensino e possibilitar a aprendizagem a todos.

O apoio pedagógico mencionado nas escolas espanholas destina-se ao grupo de educadores como um todo através de reuniões semanais que objetivam refletir sobre suas ações pedagógicas, participarem de cursos que são solicitados a partir dessas reflexões e curso semanal permanente em língua de sinais espanhola, ministrado por um assessor surdo com o objetivo de aperfeiçoarem os conhecimentos sobre essa língua, uma vez que todos os educadores das cinco escolas a conhecem e utilizam bem. A respeito dessa formação, dois coordenadores pedagógicos afirmam:

Nas reuniões semanais com os professores ou coordenadores de ciclos discutimos quais as necessidades dos alunos e as nossas da escola e quando decidimos se é necessário um curso, elaboramos juntos ou solicitamos à Administração, através do CAP²¹. [CP 6]

Temos uma pedagoga que é surda e ensina língua de sinais para os professores, para os alunos surdos, para os alunos ouvintes, para os pais e também assessora os professores com a "palavra complementada"²². Algumas vezes ela vai para a sala trabalhar junto com o professor. [CP 1]

Esses dados apontam que o apoio pedagógico aos professores nas escolas espanholas está ligado à formação continuada dos mesmos, num processo de partilha de responsabilidades e coletividade, do mesmo modo que foi nossa intenção propositiva na intervenção das escolas natalenses.

Com respeito à implementação da educação inclusiva, denominada de Educação para a Diversidade, no sistema educacional espanhol, segundo informações de um membro da EOEP, no que se refere aos alunos surdos, ela

²¹ CAP - Centro de Apoio ao Professorado é um órgão da Administração Educativa, responsável pela elaboração, gerenciamento e certificação de cursos de formação permanente dos educadores espanhóis.

²² Palavra complementada - Denominação em espanhol, para "*cued speech*", método de facilitação de distinção fonêmica, por meio de sinais manuais, distintos da língua de sinais.

se inicia nos anos oitenta, mas somente há cinco anos as escolas que investigamos, começaram a efetuar mudanças no sentido de se tornarem inclusivas. Oferecendo educação especial somente às pessoas surdas, essas escolas, através de um processo de formação continuada intenso, cuja base partia das experiências profissionais acumuladas e da participação colaborativa e democrática na discussão dos pressupostos de uma educação inclusiva, começaram a se adequar às novas proposições educacionais, como atesta a fala de uma das coordenadoras pedagógicas.

Todos nós educadores deste colégio aceitamos muito bem a inclusão. A educação estava propondo mudanças e não podíamos ficar para trás. Fazer a inclusão escolar, já que éramos um centro específico para surdos, era muito importante para nós, pois disso dependíamos para continuar trabalhando. [PC 8]

No que respeita às escolas espanholas investigadas, como não atuamos diretamente como o fizemos nas escolas natalenses, não podemos fazer considerações acerca de como ocorre, efetivamente, a participação do professor no processo de formação continuada. Porém, observamos que nas conversas entre diretores, coordenadores e os professores em alguns momentos nas escolas se mostraram sem amarras hierárquicas, com trocas de opinião entre profissionais que exercem papéis distintos, mas igualmente respeitados entre eles. Em algumas falas já destacadas anteriormente, foi possível observar que há satisfação em como a formação é oferecida, quando afirmam que ela é buscada a partir da avaliação, em conjunto, do processo educacional em que se encontram os alunos, com destaque para os alunos com NEESP, como atesta um dos professores que trabalha com alunos surdos adolescentes e de nacionalidades diversas, cuja sala de aula pudemos observar.

Se não fossem esses cursos que temos com frequência e o apoio a eles [alunos surdos], com certeza não conseguiríamos fazer muita coisa.

Quanto aos pressupostos dos educadores espanhóis a respeito do processo educacional inclusivo dos alunos surdos, observamos que eles se voltam para o processo educativo dos alunos em geral e apontam a

coletividade na escola como cerne desse processo, ressaltando ainda a autonomia da escola e a importância da formação profissional.

Não são os surdos que são diferentes... todos os alunos são diferentes, por isso que o bilingüismo aqui não é para o surdo, mas para todos os alunos. [CP6]

Creemos que realmente para haver inclusão é necessário que o centro educacional tenha os seus profissionais com especialização para atender às necessidades dos alunos... de todos os alunos que estão ali. [CP9]

A escola é autônoma e faz a sua própria formação. Quando sente necessidade nos chama para orientarmos alguma coisa mais específica. [Espec. 1 da Equipe de Orientação Educativa Psicopedagógica]

Nesse sentido, observamos uma relação direta entre o apoio pedagógico e a formação continuada dos professores que atuam em escolas inclusivas com alunos surdos, o que favorece uma participação direta dos educadores envolvidos no processo inclusivo, estimulando assim a responsabilidade compartilhada e a colaboração em todo o processo de ensino.

Outro ponto importante a ser destacado é que a estrutura da Administração Educativa da Comunidade de Madrid, o que equivaleria às Secretarias de Educação Estadual e Municipal no Brasil, parece se organizar de forma a favorecer essas práticas escolares espanholas, no sentido de permitir a autonomia das escolas quanto à formação continuada de seus professores, que se pauta numa ação coletiva, participativa e colaborativa, efetiva.

Ao observarmos o processo educacional inclusivo nas escolas espanholas, percebemos que estas estão mais próximas da efetivação de práticas inclusivas como apontam os documentos internacionais e os autores citados nesse trabalho, uma vez que nelas a estrutura organizativa de apoio pedagógico e de formação continuada de seus professores parece seguir um modelo sistematizado e com participação coletiva dos membros das escolas, práticas que se assemelham aos princípios norteadores de uma escola inclusiva, ressaltados por Ainscow (2001).

