

GRUPOS DE ESTUDO COMO MODALIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

MODALIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

AUTORA: Célia Diva Renck Hoefelmann¹

ENDEREÇO PARA CONTATO: E-mail: celia@portalbarrigaverde.com.br

Data de recepção: 12-01-2014

Data de aceitação: 24-03-2014

RESUMO

Este trabalho aborda a estratégia grupos de estudo como modalidade de formação continuada para produzir melhores resultados frente à educação inclusiva. Os grupos de estudo foram criados com objetivo de discutir o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais a partir de situações reais vivenciadas pelos educadores em seus cotidianos pedagógicos. Esta modalidade de formação permitiu que os educadores trouxessem à tona, além de questões profissionais, também aspectos subjetivos, que interferiam negativamente na sua ação pedagógica. Por mais que questões do âmbito da subjetividade humana estivessem presentes no contexto dos grupos, o eixo norteador de todos os encontros foi a discussão teórico-prática em torno da ação pedagógica do educador na escola inclusiva, configurando-se, então, como uma estratégia efetiva de formação continuada.

PALAVRAS-CHAVE: grupos de estudo; formação continuada; necessidades educacionais especiais; educação inclusiva

GROUPS OF STUDY AS MODALITY OF CONTINUOUS FORMATION FOR AN INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT

This work approaches the strategy study groups as modality of continuous formation to produce better results front to the inclusive education. The study groups were created with objective of discussing the process of students' inclusion with special education needs starting from real situations lived by the educators in their daily ones pedagogic. This formation modality allowed the educators to bring to the surface, besides professional subjects, also subjective aspects, that interfered negatively in the pedagogic action. No matter how much subjects of the extent of the human subjectivity were present in the context of the groups, the axis of all of the encounters was the

¹ Universidade do Vale do Itajaí/Escola Especial Tempo Feliz. Santa Catarina. Brasil.

discussion theoretical-practice around the educator's pedagogic action in the inclusive school, being configured, then, as an effective strategy of continuous formation

KEYWORDS: grupos de estudo; formação continuada; necessidades educacionais especiais; educação inclusiva

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem sido o foco de minhas investigações desde 1999, quando analisei o encaminhamento de alunos considerados portadores de deficiência mental da escola especial para escolas da rede regular de ensino do município de Balneário Camboriú/Brasil. Os resultados desta pesquisa² sinalizaram que o acesso destes alunos estava garantido nas escolas regulares, mas não a permanência e com poucos indicadores a respeito do seu processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, esta mesma pesquisa indicou que a formação continuada sistemática poderia se constituir em eixo norteador para possibilitar melhores resultados frente à educação inclusiva. Assim, os educadores poderiam transformar suas concepções sobre a inclusão, caso lhes fossem possibilitadas discussões grupais na própria escola ou em pequenos grupos organizados pela Rede de Ensino. E estas novas concepções poderiam resultar em práticas pedagógicas mais inclusivas. Esta possibilidade passou a guiar o meu olhar e tornou-se tema para a minha dissertação de mestrado em educação.

Assim, resolvi formar dois grupos de estudo em educação inclusiva, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, como uma modalidade de formação continuada com o objetivo de perceber se esta estratégia de formação poderia provocar realmente transformações nas concepções dos educadores favoráveis para o processo inclusivo.

Para constituir os dois grupos foram selecionados educadores representantes de todas as escolas regulares municipais. Cada um dos dois grupos contou com um número aproximado de vinte e cinco participantes: professores do ensino regular, de classes de apoio pedagógico, de educação física, orientadores pedagógicos, supervisores pedagógicos e membros da Secretaria da Educação e Secretaria do Trabalho do Município. Ao todo, foram realizados quinze encontros mensais, com duração de quatro horas cada encontro, computando um total de sessenta horas.

O nome "Grupos de Estudo em Educação Inclusiva" buscou definir as características principais de sua formação: "Grupos", por causa do caráter coletivo que expressa, entendido como um espaço efetivo de interlocuções, de intersubjetividade e de trocas sociais entre os educadores; "Estudos em

² Pesquisa orientada pela Prof^a Dra. Luciane Maria Schlindwein (UNIVALI), intitulada: Contribuições da Perspectiva Histórico-Cultural para a Inclusão da Criança Considerada Portadora de Deficiência Mental.

Educação Inclusiva”, devido ao objetivo dos grupos, ou seja, buscar subsídios para dar uma resposta mais adequada aos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas da Rede Municipal.

Os grupos de estudo tinham como proposta discutir as dificuldades e as possibilidades de se incluir, em classes regulares de ensino, alunos com necessidades educacionais especiais. Nestes encontros foram desenvolvidas dinâmicas de discussão de estudo de casos de situações reais, vivenciadas pelos professores, integrantes dos grupos, que possuíam em suas salas de aula, alunos com necessidades educacionais especiais. Os casos foram discutidos desde o diagnóstico, o encaminhamento, o apoio da instituição de ensino especial e os possíveis encaminhamentos em termos de prática pedagógica. As discussões foram subsidiadas com aportes teóricos articulados por mim e/ou palestrantes. Os encontros realizados foram registrados em fitas de áudio e no diário de bordo, através de minhas observações sistemáticas. Para uma melhor compreensão das concepções dos envolvidos, foram aplicados dois questionários: um inicial e outro no quinto encontro. As fitas de áudio foram transcritas e analisadas buscando-se apreender as diferentes concepções dos educadores acerca da educação inclusiva e possíveis transformações.

A análise que foi desenvolvida, coerente com os pressupostos da abordagem crítico-dialética, apoiou-se no método semiótico. Este método baseia-se na função dos sistemas de signos na comunicação entre os homens, de cada homem consigo só e na construção do universo cultural. Neste sentido, a linguagem aparece no centro das investigações e o significado da palavra é tomado como unidade de análise, tal qual como foi proposto por Vygotski (1992). Assim, o foco da análise desta pesquisa centrou-se na palavra, tanto oral como escrita. Para tanto, as palavras dos educadores foram analisadas no contexto de significação durante os grupos de estudo em educação inclusiva. As análises foram realizadas a partir de categorias que emergiram durante as discussões: significação sobre si mesmo, significação sobre o instituído, significação sobre o aluno e significação sobre o grupo. A significação, aqui, é entendida não como o efeito da palavra, mas da interlocução, é o elemento que circula nas diferentes formas do agir, do falar e do pensar (PINO, 1991).

DESENVOLVIMENTO

Formação continuada e educação inclusiva

A orientação inclusiva das escolas ganhou mais ênfase após a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), que afirma que as escolas comuns representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de oferecer uma educação efetiva para todos.

Junto ao conceito de educação inclusiva, despontam os termos “reestruturação” ou “renovação” das escolas. Reestruturar a escola significa dar uma outra lógica a ela, ou seja, inovar. Blanco (1995) afirma que a inovação educacional é um processo dinâmico de busca de soluções, procurando ajustar a ação educacional a realidades concretas que mudam constantemente. Este desafio pressupõe uma mudança na tradição pedagógica e um papel diferente do educador, o qual terá que ser capaz de analisar situações, identificar problemas e buscar soluções.

O Ministério da Educação - MEC (1999), por sua vez, afirma que a formação de que dispõem atualmente os professores não contribui suficientemente para que os alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e participem como cidadãos de pleno direito num mundo mais exigente sob todos os aspectos. Portanto, o MEC vem delineando diretrizes também com a formação continuada.

A formação continuada é uma necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos. Deve possibilitar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Este processo exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Assim, a formação continuada deve estender-se às capacidades e atitudes e problematizar os valores e as concepções de cada professor e da equipe (MEC, 1999).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) também reconhece a importância da formação do professor para uma orientação inclusiva e vem realizando o “Projeto Internacional da UNESCO e Formação de Professores: Necessidades Especiais na Sala de Aula”, sob a coordenação do Professor Doutor Mel Ainscow. Este Projeto procura desenvolver, nas formações inicial e continuada, estratégias capazes de ajudar os professores a adotar formas de trabalhar que considerem todos os alunos, inclusive os que apresentem dificuldades de aprendizagem.

Ainscow (1997) aborda, a partir da experiência com o Projeto, que os recursos materiais, embora muito úteis, raramente constituem o fator-chave. A forma como a tarefa é concebida é muito mais relevante e, neste sentido, pontua duas estratégias para a valorização profissional dos professores: oportunidades de considerar novas possibilidades e apoio à experimentação e reflexão.

Por sua vez, Canen (1997) argumenta que os cursos de formação de professores, ao assumirem uma falsa noção de uma sociedade monocultural, esquivam-se de aproveitar seu espaço para formar professores críticos, que

direcionem suas ações pedagógicas no sentido de maximizar o potencial de todos os seus alunos e não apenas daqueles cujos padrões culturais coincidem com o padrão dominante.

Para complementar a discussão, Santomé (1995) contribui ao denunciar que os conteúdos que são desenvolvidos na maioria das instituições escolares se voltam para a presença de culturas hegemônicas, enquanto as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários ou marginalizados costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas para anular suas possibilidades de reação.

Portanto, Canen (1997), falando a partir de uma perspectiva intercultural crítica, sugere que a conscientização de futuros professores deve ocorrer a partir do desafio a preconceitos e estereótipos com relação à diversidade cultural e da problematização de conteúdos específicos e pedagógicos ministrados.

Em se tratando da primeira sugestão, a autora aponta uma estratégia para desafiar preconceitos e estereótipos, em situação de formação de professores, que consiste em apresentar a eles uma situação “perplexa e confusa”, envolvendo discriminações com base étnico-cultural dentro de escolas. As fontes podem ser obtidas em leituras, experiências ou em situações de sala de aula. Os próximos passos sugeridos pela autora são: estimular o questionamento das posições dos professores com relação à situação, desafiando as suas teorias, quando imbuídas de preconceitos e estereótipos, e inserir a análise situacional empreendida até então em um contexto social mais amplo, buscando ações alternativas que minimizem os preconceitos apontados na situação estudada. A autora salienta a importância de registrar, por escrito, o relato das idéias que vão surgindo em cada uma das fases, contrastando sua evolução e a quebra gradativa de estereótipos realizada no processo.

Em relação à segunda sugestão, ou seja, a problematização dos conteúdos específicos e pedagógicos, Canen (1997) afirma que, embora preconizando a importância da apropriação do saber “oficial”, é preciso buscar formas alternativas pelas quais este saber possa ser incorporado aos padrões culturais dos professores.

Portanto, o papel do educador, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, é um papel social e político, muito complexo, pois exige ações e decisões imediatas em sua ação pedagógica. Assim,

É extremamente importante que ele aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente. E nesse particular os cursos de formação têm um papel importante: o de desenvolver, com os professores, essa atitude vigilante e indagativa,

que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza (ANDRÉ, 2001, p.59).

Porém, não basta que o professor busque novas possibilidades; é preciso o envolvimento de toda a comunidade escolar, pois a chave da prática reflexiva se encontra na área do trabalho coletivo. Todos os profissionais da escola precisam estar envolvidos no processo e redimensionar a sua atuação na busca de respostas mais eficazes. Neste sentido, o projeto político-pedagógico da escola deve considerar a diversidade existente no ambiente escolar e buscar ou criar as condições que permitam a mudança institucional e social imprescindível à implementação da escola inclusiva.

O grande desafio atual é formar profissionais para ministrar uma educação plural e, para isso, não basta um acúmulo de conteúdos e técnicas; é preciso mais, é preciso considerá-los como pessoas, com necessidades, subjetividades e vontades. A formação se constrói “[...] através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1995, p. 25, grifo do autor). Se estes aspectos forem considerados, a formação não se dará à parte do profissional, mas estará entrelaçada com a sua vida, o que possivelmente, resultará em ações pedagógicas mais eficazes, porque, o que se pretende, [...] é formar profissionais que acolhem o novo, presente em cada criança, porque são livres de preconceitos e comprometidos politicamente com a função social e cultural de ensinar, de produzir sentido, de construir conhecimento. Precisamos de professores que não sujeitam os alunos a saberes que os impedem de ser, de pensar, de decidirem por si mesmos. E que reconheçam a integridade e a plenitude do desenvolvimento desses seres, a despeito de suas diferenças (MANTOAN, 2002, p.92).

RESULTADOS

Para fazer a análise dos dados foi preciso considerar a história, o movimento de cada um dos grupos e tentar analisar as palavras dos educadores nesse contexto de significação. Significação entendida não como o efeito da palavra, mas da interlocução; como o elemento que circula nas diferentes formas de agir, do falar e do pensar. Cada momento analisado revelou a individualidade de cada participante e, ao mesmo tempo, a história de cada um dos grupos, que foi singular, mas que também refletiu proximidades com o outro grupo. Desta forma, tornou-se possível realizar a análise considerando os dois grupos.

Ainda assim, as palavras não desvendaram o imediato, o que estava posto, mas revelavam a forma como a realidade histórica e social estava configurada internamente em cada participante. Então, o movimento pretendido na análise, a partir das palavras/signos (entendidas como

significação) articuladas no discurso foi apreender transformações significativas dos educadores inseridos nos grupos de estudo sobre a temática da inclusão.

O passo inicial em direção da análise foi tentar reconstruir a trajetória de cada um dos grupos a partir das minhas anotações no diário de bordo, das transcrições das fitas e com o auxílio dos questionários, organizando a história de cada grupo, de acordo com a seqüência dos acontecimentos.

Em um segundo momento, eu li exaustivamente o material e percebi que algumas questões apareciam com mais freqüência e que acabavam canalizando as discussões e que foram muito próximas de um grupo para outro. Assim, pude perceber algumas significações proeminentes, as quais inclui nas seguintes categorias: significações sobre si mesmo, significações sobre o instituído, significações sobre o aluno e significações sobre o grupo.

Caracterizei a categoria "significações sobre si mesmo" como os sentimentos, as dificuldades, as vivências particulares e as concepções dos educadores sobre a Educação Inclusiva, que despontavam nos grupos já nos momentos iniciais dos estudos e que, ao meu entender, tinham uma estreita relação com o trabalho desenvolvido com o aluno com necessidades educacionais especiais.

A categoria "significações sobre o instituído", abrangeu as questões que são tidas como realidades estabelecidas, naturalizadas e não consideradas como processos historicamente constituídos, portanto, são aceitas como dadas e não são questionadas: a legislação, a questão da deficiência, o diagnóstico.

Na categoria "significações sobre o aluno", inclui as questões pertinentes à aprendizagem do aluno: processo de escolarização, comportamentos, dificuldades e conquistas.

As "significações sobre o grupo" refletiram o percurso do grupo, as mediações, as trocas sociais entre os participantes, no sentido de promoverem transformações acerca da educação inclusiva.

Logo a partir dos momentos iniciais dos encontros constatei que os educadores, apoiados em situações reais vividas por eles ou por colegas em sua escola, traziam para as discussões questões subjetivas e revelavam angústias quando se referiam ao processo da educação inclusiva. Para início desta análise, optei por buscar o significado dicionarizado da palavra "angústia", que é definida como ansiedade ou aflição intensa; ânsia, agonia. E no contexto dos grupos de estudo, quais as significações dos educadores a respeito da palavra angústia? Ao meu entender, a palavra angústia revelava incapacidade, vontade de ajudar o aluno e não saber agir. Mas o que estaria impedindo os educadores de buscarem informações para melhorar a sua ação pedagógica para com os alunos com necessidades educacionais especiais? Neste caminho, comecei a procurar pistas para compreender as

significações em torno da palavra “angústia”. Em uma discussão sobre o atendimento especializado, um dos educadores relatou ao grupo a sua experiência como professor de uma aluna surda e seu contato com o serviço especializado ao ir buscar informações sobre como trabalhar com sua aluna. Neste relato, evidenciou-se o que não estava posto, emergindo na sua fala:

Educador: Então o discurso de educador especial é o mesmo discurso do educador de sala regular? A única coisa que muda é a maneira de falar. Então, às vezes, a gente não entende! Quando ela [a pessoa do serviço especializado] veio me explicar da Ananda (aluna surda), eu não estava entendendo o que ela estava falando e eu fui perguntando, falando: Espera aí, o que vocês estão querendo dizer? [...] O discurso é o mesmo, falta tu parar para tentar interpretar e voltar para tua realidade, para o discurso que tu conheces. Sabe, eu acho que é isso que está faltando na hora do discurso. Porque é a mesma coisa que se está falando...

Neste momento, surgiram muitas falas paralelas entre os participantes, evidenciando certa surpresa com o atendimento especializado, no sentido de que parte deste atendimento também é possível ser realizado por eles. No relato acima, fica explícito que foi criada uma imagem do “atendimento especializado” que amedronta o educador, julgando-o incapaz de poder participar do processo escolar do aluno com necessidades educacionais especiais. E esta “incapacidade” o angustia. Mas quando o educador percebe que o atendimento especializado não corresponde à imagem mitificada que foi criada acerca do termo, - ou seja, que são técnicas, procedimentos, adaptações muito complexas, que exigem conhecimentos muito profundos e específicos – e que o atendimento especializado é algo que ele também pode ser capaz de fazer, começa a sentir-se menos angustiado e passa a pensar em possibilidades educacionais para este aluno.

Este educador, ao relatar a sua experiência, trouxe uma importante contribuição para o grupo e ajudou a desvendar um mito sobre atendimento especializado, que se constituiu com muita força nos discursos das escolas especiais. O termo “especializado” também foi sendo desmistificado na medida em que foram discutidos os “casos” de alunos com necessidades educacionais especiais e que foram apontadas sugestões de atividades (tanto por mim, como por palestrantes ou por colegas com experiências bem sucedidas para dividir com o grupo), as quais, na maioria das vezes, não diferem tanto das atividades realizadas com os demais alunos. Cabe aqui uma reflexão no sentido de questionar o discurso, por vezes muito específico, que a escola especial e/ou os serviços especializados adotam, dificultando sobremaneira a compreensão do educador da escola regular.

Encontro em Mantoan (2002) respaldo para esta questão, quando ela afirma:

Os professores do Ensino Regular consideram-se sem competência para atender às diferenças nas salas de aula, especialmente aos alunos com

deficiências nas suas salas de aulas, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos (MANTOAN, 2002, p. 06).

A autora também afirma que a dicotomização entre ensino regular e especial define mundos diferentes dentro das escolas e dos cursos de formação de professores e que esta divisão perpetua a idéia de que ensinar alunos com deficiências e com dificuldades de aprendizagem exige conhecimentos e experiências que não estão à altura dos professores de escolas regulares e que há um exagero em tudo o que se relaciona à educação especial e que desqualifica o ensino regular e os professores por não terem a habilidade de ensinar a esta clientela.

Em meu entender, além da imagem mitificada que foi criada acerca do "atendimento especializado", duas outras questões devem ser consideradas como fatores que geravam angústias no educador: a falta de interlocuções entre os educadores nas escolas a respeito do processo de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais, tornando o fazer pedagógico um ato isolado, e a concepção do educador sobre este aluno, ou mais especificamente, a concepção do educador sobre a deficiência. Percebi que os educadores, em sua grande maioria, tinham uma concepção de aprendizagem orientada para a deficiência. Nesta orientação, é fundamental para o educador conhecer as diversas patologias que causam as deficiências e as suas características, valorizando mais os aspectos biológicos. O fato de desconhecer estes aspectos deve ter contribuído com sentimentos de angústia.

Para aprofundar a análise, recorro aos escritos de Rego (1995), que explicita as distintas formas de entender a origem das diferenças na singularidade humana na visão de educadores e aborda as implicações desta visão no trabalho efetivo com o aluno.

Segundo a autora, alguns educadores atribuem a origem da constituição da singularidade humana a fatores internos, ou seja, acreditam que características básicas de cada ser humano já estariam definidas desde o nascimento, não sofrendo praticamente nenhuma alteração ao longo da existência da pessoa, ou presentes potencialmente, desenvolvendo-se com a maturação. Neste caso, o mundo externo tem a reduzida função de subsidiar o que está determinado previamente no sujeito. Esta concepção é coerente com os pressupostos da abordagem inatista e limita significativamente o papel da educação para o desenvolvimento do sujeito, na medida em que considera o desempenho individual dependente de suas capacidades inatas. Nesta perspectiva, os problemas relativos ao fracasso escolar e dificuldades de aprendizagens são de responsabilidade exclusiva do aluno.

Rego (1995) complementa, destacando que outros educadores atribuem a origem da constituição da singularidade humana a fatores externos,

valorizando a experiência. Nesta perspectiva ambientalista, o ser humano é concebido como o produto da ação modeladora do meio ambiente. As causas das dificuldades dos alunos são atribuídas ao universo social, como a pobreza, a desnutrição, a composição familiar, o ambiente em que vive.

A autora considera que a maior parte dos educadores explica a questão da origem das características humanas a partir da combinação de fatores internos e externos, mas, diferentemente de uma perspectiva interacionista, eles pressupõem uma somatória ou justaposição entre fatores inatos e adquiridos.

As falas iniciais dos participantes da pesquisa evidenciaram que a maioria dos educadores tinha uma concepção orientada para a deficiência, atribuindo exclusivamente ao aluno as dificuldades no seu processo de escolarização. Esta postura pouco favorecia a intervenção do professor, no sentido de ele admitir que transformações significativas pudessem ocorrer no processo de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais. Para a psicologia histórico-cultural, “o que ocorre não é uma somatória nem tampouco uma justaposição entre os fatores inatos e os adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere” (REGO, 1995, p.85). Assim, outros fatores passam a ser considerados importantes, como por exemplo, as interações entre os alunos e destes com o professor.

No início da pesquisa, os educadores se apoiavam numa visão mais clínica que conduzia a angústias, pois, nesta visão, as possibilidades de aprendizagem estavam subjacentes ao biológico. Porém, a partir dos estudos, orientados pela perspectiva teórica da psicologia histórico-cultural, começam a ocorrer transformações, pois a deficiência que era entendida exclusivamente como biológica passa a ser vista também como construída socialmente. Assim, constatei que os educadores começam a perceber a importância da sua ação pedagógica para o desenvolvimento desse aluno, não mais tão idealizado, mas um aluno concreto, com necessidades especiais, mas também com potencialidades e que aprende.

Também em momentos iniciais percebi uma unanimidade dos educadores pelo estudo da legislação suscitando reflexões acerca dos motivos desta escolha. A análise dos dados me permitiu constatar que os educadores aceitaram o instituído, no caso a legislação, sem questionamentos e sem considerar os fatores que contribuíram para sua formulação. Entretanto, esse “aceitar” estava fazendo referência somente à permanência do aluno com necessidades educacionais especiais em sala e não ao seu processo de ensino-aprendizagem.

A partir do momento em que discuto com os grupos a trajetória da educação dos alunos com necessidades educacionais especiais e que afirmo que o processo educacional desses alunos em escola especial também ficou aquém

do esperado, percebo certa surpresa no grupo, que culminou com o questionamento de um educador: “Por que este assunto, tão relevante, nunca foi comentando antes?” O fato da escola especial (a maioria delas, inclusive a escola especial do Município) não estar conseguindo dar uma resposta educacional adequada a esta população de alunos não era do conhecimento da maioria dos participantes. Pontuei sobre a importância das interações sociais, que na maioria das vezes são pobres na escola especial, e da necessidade de um ambiente mais desafiador para promover a aprendizagem desses alunos.

Entendo que esta minha mediação inicial trouxe duas conseqüências importantes: a primeira foi o estabelecimento de uma “cumplicidade” entre mim e os participantes: enquanto participante da equipe técnica da Escola Especial, eu estava desvelando o que até então tinha ficado escondido por detrás do discurso do serviço especializado, ou seja, estava falando das limitações do meu trabalho e da minha escola, geradas pela fragilidade das interações entre os alunos. Este fato contribuiu para que se iniciasse uma relação de confiança, que foi uma das características marcantes em todos os encontros. A segunda conseqüência foi a percepção dos educadores de que os alunos não estavam saindo de uma escola onde tinham sucesso escolar, mas sim de uma escola que, no momento, lhes oferecia poucas possibilidades educacionais, de modo que sua inclusão no ensino regular objetivava a aprendizagem e desenvolvimento e não somente a “socialização” (termo comum no discurso dos educadores, principalmente em relação aos alunos com deficiência mental, que faz referência ao estar junto com os colegas, mas que exige a questão da aprendizagem).

Esta pesquisa trouxe à tona, também, que as dificuldades em relação ao processo inclusivo não são exclusivas do professor de sala, mas também de todos os profissionais da escola, inclusive do professor de apoio pedagógico e dos especialistas (orientadores e supervisores), que têm como função apoiar e orientar o professor de sala. Portanto, a formação continuada, nesta perspectiva, deve ser estendida a todos os segmentos educacionais e com urgência, pois o processo educacional de alunos com necessidades educacionais especiais é uma questão-problema real. O desafio se coloca a cada dia. A diversidade presente no espaço de sala de aula é complexa e exige criatividade do educador, além de competência e habilidade.

CONCLUSÕES

A formação continuada na modalidade “grupos de estudo” permitiu que os educadores trouxessem para as discussões as suas necessidades e as articulassem com referencial teórico pertinente. Esta dinâmica conduziu os educadores a transformarem muitas de suas concepções sobre a educação inclusiva, no sentido de desvelar possibilidades educacionais para os alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente por ter sido um

espaço que oportunizou, ao educador, trazer para o grupo os seus sentimentos, as suas reais dificuldades, as suas conquistas, compartilhar situações, aprender e ensinar com os colegas, sem ser julgado como um profissional incapaz.

A modalidade de grupos de estudo se configurou, então, como uma estratégia efetiva de formação continuada. Por mais que questões do âmbito da subjetividade humana estivessem presentes no contexto dos grupos, o eixo norteador de todos os encontros foi a discussão teórico-prática em torno da ação pedagógica do educador na escola inclusiva.

Embora a pesquisa tenha sinalizado importantes transformações nas concepções dos educadores, não tenho garantias de que ocorreram mudanças significativas na ação pedagógica do educador no cotidiano escolar (o que não era objetivo desta pesquisa). Entretanto, em alguns momentos, não sistematizados, percebo alguns indícios de inovações neste aspecto como, por exemplo, a organização de estudos e cursos nas escolas; falas a respeito do processo escolar do aluno; maior envolvimento dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação; e a busca de solução para as dificuldades do processo educacional do aluno com necessidades educacionais especiais pela própria equipe escolar, não mais solicitando ajuda externa diante da primeira dificuldade encontrada. Entretanto, estes indícios não são suficientes para se afirmar que os educadores participantes da pesquisa incorporaram à sua prática pedagógica os elementos teóricos abordados nos grupos de estudo. Estes indícios permanecem em aberto para uma nova pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.
- AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- BLANCO, Rosa. Inovação e Recursos Educacionais na Sala de Aula. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, Á. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais para formação de professores*. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- BRASIL. *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.
- CANEN, Ana. Formação de professores e diversidade cultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (UNICAMP). In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo (Org.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Belo Horizonte: Editora Alternativa, 2002.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar*. Disponível em <<http://www.lerparaver/bancodeescola>> Acesso em: 07 maio 2002.
- NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote: Lisboa, 1995.

PINO, Angel. *O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano*. Cadernos Cedes, n. 24. Campinas: Papyrus, 1991.

REGO, Teresa C.R. *A origem da singularidade humana na visão dos educadores*. Cadernos Cedes, n. 35. Campinas: Papyrus, 1995.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

VYGOTSKI. Obras Escogidas V. *Fundamentos de Defectologia*. Madrid: Visor, 1997.

BRASIL. *Pensamento y palavra*. Obras Escogidas II. Madrid: Visor Distribuciones, 1992.

