

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

MARCELA LAZZARINI DE LADE

A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DIVERSIDADE:
UM ESTUDO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA

Juiz de Fora

2004

MARCELA LAZZARINI DE LADE

A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DIVERSIDADE:
UM ESTUDO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Professora Doutora Luciana Pacheco Marques.

Juiz de Fora

2004

OBRIGADA!

Aos meus pais, Célio e Celina, por me amarem infinitamente, sempre, sempre, sempre ao meu lado, incansáveis, ajudando-me do que eu precisar.

Ao meu irmão, Marcus, pelo convívio, amor e carinho, tendo a certeza de que torce por mim em todos os instantes.

Ao meu marido, Ricardo, grande amor da minha vida, que com todo o seu carinho, atenção, paciência e infinito amor, sempre esteve presente em todos os momentos desta caminhada dando-me forças e não me deixando desanimar.

A Luciana Pacheco Marques, Orientadora deste trabalho. Amiga insuperável, agradeço-lhe a atenção, a disponibilidade, o carinho e a amizade que vem se fortalecendo a cada dia. Agradeço-lhe ainda por ter assumido comigo tantos desafios e responsabilidades.

Às amigas, aos amigos e profissionais, amigos e amigas, que contribuíram comigo, caminhando, lado a lado, em busca de um jeito novo de caminhar.

A TODOS que contribuíram para o resultado final deste trabalho, encontrando respostas, incentivando-me, fornecendo idéias, informações, dando pistas e colaborando das mais diversas maneiras.

Às professoras participantes da banca, Dra. Carmen Sanches Sampaio, Dra. Maria da Assunção Calderano e Dra. Suzana Lima Vargas, pelos momentos de troca que muito contribuíram para o resultado deste trabalho.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pelo enriquecimento acadêmico e pela partilha.

Aos professores, sujeitos desta pesquisa, por terem aceitado compartilhar suas experiências e opiniões, tornando possível a realização deste trabalho.

RESUMO

Minha pesquisa teve como objetivo compreender os mecanismos necessários para o processo de formação continuada dos professores e das professoras para lidarem com a diversidade. O recorte dentro da diversidade no que se refere à deficiência se deu por acreditarmos que, dentre as diferenças, esta é a categoria mais marcada pelo processo de homogeneização da aprendizagem que a escola faz. Meu referencial teórico foi cunhado com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural. Adotei como referencial metodológico o Paradigma Indiciário que muito nos auxiliou na compreensão dos gestos, sinais, olhares... indícios que, desvelados através da análise microgenética, revelaram o que estava nas entrelinhas do processo. Tendo como contexto o processo histórico de formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, os indícios foram buscados na observação do processo ocorrido na Câmara Temática Educação Especial da Gerência de Educação Básica e numa entrevista coletiva com professoras que participaram do mesmo. Concluí que o processo de formação continuada de professores e professoras da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora ainda está centrado nos pressupostos da Modernidade, sendo a lógica do processo o saber científico, não tendo havido ruptura com as formas clássicas de formação, bem como ficou sinalizado que o foco deste processo ainda está centrado na discussão da diferença imposta pela deficiência e não na diversidade humana.

Palavras-chave: Formação de Professores – Diversidade – Educação Especial

ABSTRACT

The aim of this study was to understand the necessary tools for the teachers' continuous formation process enabling them to deal with diversity. Our focus on diversity, regarding physical disabilities, was due to the belief that we have that, within the differences, this is the most remarkable category of the learning homogeneity process carried out by the school. The theoretical reference was based on the assumptions of the historic and cultural theory. As a methodological reference, the Evidence Paradigm was adopted, having been of great help to the understanding of gestures, signs, looks... evidences which, shown through microgenetic analysis, revealed what was written between the lines of the process. Within the context of the Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora (Juiz de Fora Municipal School System) historic process of continuous formation, the evidences were sought in the observing of the process which took place in the Câmara Temática de Educação Especial da Gerência de Educação Básica (Special Education Chamber for the Lower and Middle School Management) and in a group interview with teachers who participated in it. The conclusion was that the process of continuous formation for teachers at the Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora is still centered in the assumptions of Modernity, with scientific knowledge as the process logics, not presenting any disconnection with the classic ways of formation, showing that the focus of this process is still centered on the discussion of the differences imposed by physical disabilities, and not on human diversity.

Key-words: Teachers Formation – Diversity – Special Education

SUMÁRIO

1	CONSTRUINDO CAMINHOS	09
2	DIALOGANDO COM A DIVERSIDADE	16
3	CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA	32
3.1	Um pouco de história... a formação continuada realizada pela GEB/JF	43
4	TRILHANDO O PROCESSO METODOLÓGICO	51
5	INDÍCIOS... SINAIS... REFLETINDO SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA GEB/JF	61
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90
	ANEXOS	100

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A	Organograma da Prefeitura de Juiz de Fora	101
ANEXO B	Organograma da Diretoria de Política Social	102
ANEXO C	Mapa de Juiz de Fora – Regionais Administrativas	103
ANEXO D	Eixos Organizativos do trabalho da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora	104
ANEXO E	Constituição das Escolas Municipais por Regionais Administrativas	105

1 CONSTRUINDO CAMINHOS

Tento, neste momento, escrever sobre os fundamentos que articulam e constituem minha atual estrutura conceitual. Penso que seria interessante iniciar falando um pouco da minha história de vida e de minhas experiências. Tenho a certeza de que muito influíram para que me tornasse quem sou.

Iniciei minha vida acadêmica em uma Escola Pública, sempre na melhor turma, tendo sido uma aluna considerada exemplar. Fui para o Ensino Médio e tive a oportunidade de conhecer uma nova realidade. De uma escola pública passei a estudar em uma escola particular de cunho religioso. Iniciei o Curso *Normal* como sempre desejei. Já nesta época tive a oportunidade de fazer alguns trabalhos e conhecer um pouco do que era realizado na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Juiz de Fora – APAE/JF. Este foi o meu primeiro contato com a deficiência.

Comecei minha vida profissional trabalhando como secretária no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, em Juiz de Fora/MG, uma entidade voltada para a formação profissional de pessoas para atuar na área comercial. Estava ligada a uma área que coordenava diversos cursos, dos quais poderia citar como exemplo: datilógrafo, relações humanas, vendedor, entre outros, atendendo a região vizinha de Juiz de Fora.

Mesmo não trabalhando como professora, estava envolvida com a questão educacional. Escolhi, então, fazer o vestibular para Pedagogia. É muito relevante ressaltar que sempre tive em meu caminho professores e professoras que mantinham em mim acesa a chama pela educação.

Após a aprovação no vestibular, continuei trabalhando no SENAC, cursando Pedagogia no turno da noite e antes de terminar o curso, no ano de 1987, fiz o concurso para professora da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, tendo sido aprovada.

Comecei a minha carreira como professora, no ano de 1988, trabalhando em uma escola regular com uma turma de 3ª série do ensino fundamental. Somente neste momento, após cinco anos de formada no Curso Normal, estava tendo a possibilidade

de assumir uma turma. Era uma escola de periferia, com muitas dificuldades e me senti despreparada para lidar com a diversidade que ora se encontrava diante de mim. Foi muito difícil, mas com a ajuda de algumas pessoas, professoras mais antigas na escola que já conheciam os alunos e as alunas, as suas vidas e os seus interesses, consegui prosseguir. Sentia que faltava algo para que pudesse me sentir realizada profissionalmente, mas na época não conseguia perceber o quê.

Tive, no ano de 1989, a oportunidade de trabalhar em uma escola especial. Resolvi buscar nesta nova realidade outros conhecimentos, pois acreditava que lá teria oportunidades diferentes.

Durante algum tempo percebi o movimento de alguns profissionais que já estavam há muito tempo trabalhando nesta instituição e que apresentavam resistência em buscar novas idéias, novos métodos, novas teorias que pudessem ajudá-los no trabalho que desenvolviam. Eram professores e professoras; pedagogos e pedagogas, que desempenhavam variadas funções e pouco se preocupavam com a área pedagógica, possuindo ainda uma visão muito assistencialista da educação das pessoas com deficiência. Acreditava que poderíamos fazer muito mais por aqueles alunos e alunas, apesar de durante toda minha graduação, bem como durante toda a minha vida ter tido pouca oportunidade de ler, ouvir e conviver com a deficiência.

Comecei, a buscar cursos que me dessem esta competência. Iniciei o Curso de Especialização em Psicopedagogia, pois acreditava que este me daria alternativas para desenvolver melhor o trabalho com os meus alunos e alunas, mas não obtive as respostas que esperava.

Após muitos estudos e trocas de experiências com profissionais que já haviam avançado na área relacionada à Educação Especial, comecei a questionar a existência de um sistema paralelo para atendimento aos alunos e alunas deficientes e a não acreditar em um trabalho diferenciado para os mesmos fora da escola. Foi então que conheci autores, como Maria Teresa Eglér Mantoan, Romeu Sasaki, Luciana Pacheco Marques, Carlos Alberto Marques, dentre outros, que me despertaram para um novo paradigma: a inclusão. Comecei a rever o meu papel nesse sistema, logo, continuar a trabalhar em uma escola especial não fazia mais sentido.

Fui convidada, no ano de 1997, pela Coordenadora do Serviço de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, hoje Gerência de Educação Básica -

GEB¹ da Prefeitura de Juiz de Fora/MG, para assumir a função de pedagoga, trabalhando com professores e professoras que recebiam alunos e alunas com deficiência na rede regular de ensino. Venho trabalhando, desde então, com grupos de estudos, formação continuada e o que pude observar durante este tempo, ou seja, desde o final de 1997, que são poucos os profissionais que procuram por esta formação e os que o fazem procuram técnicas para ensinar aos seus alunos e alunas com déficits intelectuais, tendo pouco conhecimento sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos e das mesmas.

Como pedagoga da Gerência de Educação Básica de Juiz de Fora/MG, venho construindo, no diálogo com vários autores, uma reflexão sobre a importância da formação continuada para o trabalho com a diversidade, dentro dos pressupostos do paradigma da inclusão. Piaget sempre esteve presente nas minhas discussões sobre a construção do conhecimento, porém foi em Vigotski que encontrei respaldo teórico para dizer da importância da mediação, da cultura partilhada, da diversidade e, conseqüentemente, da inclusão.

Hoje, busco, no estudo destes temas compreender os mecanismos necessários para o processo de formação continuada dos professores e das professoras para lidarem com a diversidade. Como este é um tema abrangente, faço o recorte nesta pesquisa no que tange à questão da deficiência.

Buscando rever e conhecer um pouco mais sobre a formação de professores e professoras para a diversidade, procedi a uma busca em livros, artigos de periódicos, levantamento de dissertações e teses de pesquisadores no Portal CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – e trabalhos apresentados em Congressos com essa temática, que pudessem me dar um diagnóstico do que tem sido pesquisado. Tenho como objetivo, neste momento, mostrar as principais idéias dos pesquisadores que têm sido veiculadas nos últimos cinco anos.

Encontrei poucas produções que se referiam ao tema *Formação continuada de professores para o atendimento à diversidade*. No Portal CAPES, onde existe um banco de cento e vinte e cinco mil teses e dissertações apresentadas nos programas de

¹ A Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora passou a ser denominada Gerência de Educação Básica após a Reforma Administrativa da Prefeitura de Juiz de Fora em 2001.

pós-graduação no país, entre 1997 e 2001, encontrei apenas seis trabalhos que refletem a formação de professores e professoras na perspectiva da diversidade.

Encontrei autores como Moraes (1998), Carneiro (1999), Camelo (1999), Paulo (2000), L. Marques (2000) que dissertaram sobre temáticas que envolviam a formação continuada de professores na Educação Especial, possibilitando uma escola para todos, a formação de professores e a visão dos docentes na Educação Inclusiva, o estudo e desenvolvimento de ambientes de aprendizado colaborativo à distância para o contexto da Educação Inclusiva e, por fim, sobre o professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica. Como pude verificar, nenhum deles nos traz referências específicas ao tema por mim escolhido. Posso ainda citar os trabalhos de Santiago (2002) que mostra, através de sua pesquisa, que a questão da diversidade ainda é um assunto incipiente nos cursos de Pedagogia das Instituições Federais de Ensino Superior Mineiras e de Baptista de Oliveira (2003) que analisa o pensamento de alguns professores da área da Educação Especial com projeção nacional sobre a questão da formação de professores para a diversidade e, mais especificamente, sobre os portadores de necessidades especiais², concluindo, através da fala destes, que é necessário uma mudança na concepção da formação dos professores, rompendo com o modelo e formação tradicional, trazendo para o foco a questão da diversidade.

Com referência à formação de professores e professoras para a escola inclusiva, encontrei um único texto de Almeida, publicado em 2001, e intitulado a ***Formação de Professores para a Educação Inclusiva***.

No diálogo com André *et al* (1999), que fazem um ***Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil***, verifiquei que a produção no que se refere a teses e dissertações no período de 1990-96 tem aumentado muito, porém, enfocando a questão da formação continuada, investigada nesse trabalho, a produção é relativamente pequena, sendo que, de um total de 216 trabalhos, apenas 42 abordavam o tema referido. Dentro destes trabalhos, vários aspectos foram abordados.

Os estudos sobre formação continuada analisam: propostas de governo ou de Secretarias de Educação (43%), programas ou cursos de formação (21%), processos de formação em serviço (21%) e questões da prática pedagógica (14%). Embora o número

² O termo foi utilizado conforme cunhado no trabalho da autora.

de estudos sobre formação continuada seja relativamente pequeno, abrangendo 14,8% do total de trabalhos sobre formação docente, os aspectos focalizados são bastante variados, incluindo diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, jovens e adulto), contextos diversos (rural, noturno, à distância, especial), meios e materiais diversificados (rádio, televisão, textos pedagógicos, módulos, Informática), revelando dimensões bastante ricas e significativas dessa modalidade de formação. Com relação aos artigos e periódicos, foram analisados por estas autoras 115 artigos no período de 1990-97, em dez periódicos selecionados, baseado em critérios de expressividade e acessibilidade, tendo sido considerados também a sua importância e circulação nacional. Dentre os periódicos examinados, o que mais se destacou por ter maior número de artigos sobre a formação docente foram os *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, seguido de outros periódicos como *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *Tecnologia Educacional*, *Cadernos Cedes*, *Educação e Sociedade*, dentre outros. Com relação aos temas mais enfatizados nesses artigos foram: identidade e profissionalização – 33 artigos; formação continuada – 30; formação inicial – 27 e prática pedagógica – 25.

Nas palavras das autoras,

Podem-se resumir os conteúdos dos textos sobre formação continuada em torno de três aspectos: a concepção de formação continuada, propostas dirigidas ao processo de formação continuada e o papel dos professores e da pesquisa nesse processo. O conceito predominante de formação continuada nos periódicos analisados é o do processo crítico-reflexivo sobre o saber docente em suas múltiplas determinações. Em sua maioria, as propostas são ricas e abrangentes, indo além da prática reflexiva, envolvendo o enfoque político-emancipatório ou crítico-dialético. Nos artigos dos periódicos, o professor aparece como centro do processo de formação continuada, atuante como sujeito individual e coletivo do saber docente e participante da pesquisa sobre a própria prática. (ANDRÉ *et al*, 1999, p. 305)

Com relação aos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho Formação de Professores da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – foram analisados por estas autoras um total de 70 trabalhos expostos no período de 1992-98. Por ser esta reunião uma das mais conceituadas no país, estes textos constituíram a fonte principal de referência para a análise realizada. Os principais

temas abordados foram: formação inicial – 29 textos; formação continuada – 15 textos; identidade e profissionalização docente – 12 textos; prática pedagógica – 10 textos e revisão de literatura com 4 textos. No que se refere à formação continuada, esta “é concebida como formação em serviço, enfatizando o papel do professor como profissional e estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar seu trabalho pedagógico com base na reflexão sobre a própria prática” (ANDRÉ *et al*, 1999, p. 308). A perspectiva apontada pelos estudos dos textos é a de que a formação deveria se dar no próprio local de serviço, ou seja, na instituição escolar.

Na conclusão, André *et al* (1999) colocam sobre a raridade de trabalhos que discutem e *investigam o papel da escola no atendimento às diferenças e à diversidade cultural*, donde confirmamos a relevância da realização dessa pesquisa.

Quando busquei na literatura, especificamente em livros, encontrei uma bibliografia muito extensa com relação à formação continuada de professores e professoras. Devido ao grande número de publicações encontradas, citaremos apenas alguns autores, nacionais e internacionais que vêm discutindo esta questão, abrangendo os diversos aspectos que têm sido enfocados.

Autores, como Nóvoa (1995, 1997), Schön (1997), Gómez (1997), Zeichner (1997), Chantraine-Damailly (1997), dentre outros, têm sugerido uma formação que contemple uma prática reflexiva, onde a *praxis* é definida como o lugar de produção da consciência crítica e da ação qualificada, não havendo separação hierárquica entre a teoria e a prática. Outros autores, como Pimenta (2002), Charlot (2002), Libâneo (2002), dentre outros, vêm buscando uma crítica sobre o conceito do *professor reflexivo*, que foi apropriado de uma maneira muito generalizada nos meios educacionais. Tardif (2002) mostra a importância dos saberes docentes na formação do profissional. No livro *Educação Continuada*, organizado por Marin (2000), encontrei um espaço de relatos e reflexões sobre a importância da educação continuada no desenvolvimento dos profissionais da educação.

Procurarei, no decorrer deste trabalho, aprofundar este diálogo, incluindo outros autores que possam contribuir com a qualidade dessa pesquisa.

No capítulo *Dialogando com a diversidade*, busco compreender as questões que permeiam o contexto atual de nossa sociedade e, conseqüentemente, de nossa escola, já que tenho como objetivo compreender o processo de formação continuada para a

diversidade na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, no que tange à questão específica da deficiência.

Em *Contextualizando a formação continuada* no Brasil e no Mundo no momento atual, diante do contexto sócio-político e econômico, faço no segundo capítulo uma análise das atuais legislações brasileiras e dos conceitos difundidos no meio acadêmico. Partindo deste universo, contextualizo a Gerência de Educação Básica dentro da reforma administrativa da Prefeitura de Juiz de Fora, resgatando assim a história da formação continuada desenvolvida pelo Serviço de Educação Especial desta Gerência.

No capítulo *Trilhando o processo metodológico* construí a base metodológica que utilizei para compreender a questão que é o meu desafio nesta pesquisa.

Indícios... Sinais... refletindo sobre o processo de formação continuada para a diversidade intitulam o capítulo onde apresento o *corpus* e as análises .

Finalmente, faço as *Considerações Finais* a partir dos indícios desvelados e deixo pistas para novas investigações.

2 DIALOGANDO COM A DIVERSIDADE

Antes de falar a respeito da diversidade humana, preciso fazer uma retrospectiva da evolução da Educação Especial no Brasil e no mundo, até chegar aos dias atuais.

Durante séculos, os deficientes foram considerados seres à margem dos grupos sociais, totalmente excluídos, alguns até sacrificados, porque nada de útil representavam para a sociedade. Com base na obra de Pessotti (1984), posso afirmar que muito pouco se sabe a respeito do tratamento dado às pessoas com deficiência no período anterior à Idade Média. De todo modo, é sabido que, em Esparta, crianças com deficiências físicas ou mentais, cujas características não atendessem aos ideais de beleza, bondade e perfeição que serviam de base à organização sociocultural grega na Antigüidade, eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono.

Com o advento do Cristianismo, o deficiente ganhou alma, tornando-se inaceitáveis as práticas acima descritas. Assim, como nos diz Pessotti (1984, p. 4),

passam a ser, ao longo da Idade Média, considerados “*les enfants du bom Dieu*”, numa expressão que tanto implica a tolerância e a aceitação caritativa quanto encobre a omissão e o desencanto de quem delega à divindade a responsabilidade de prover e manter suas criaturas deficitárias.

O deficiente passou de coisa a pessoa, porém até a época do Iluminismo não gozou de uma igualdade civil e de direitos. O deficiente mental, especificamente, foi acolhido, caritativamente, em conventos e igrejas, ganhando sua sobrevivência em troca de pequenos serviços.

No século XIII, surgiu na Bélgica uma primeira instituição para abrigar deficientes mentais e somente no século seguinte, no ano de 1325, apareceu a primeira legislação sobre os cuidados a tomar com a sobrevivência e, sobretudo, com os bens dos deficientes mentais.

Ainda, segundo Pessotti (1984, p. 7), “a rejeição se transforma na ambigüidade de proteção-segregação ou, em nível teológico, no dilema caridade-castigo.” A solução do dilema foi curiosa: para uma parte do clero, vale dizer, da organização sociocultural,

atenuou-se o castigo, transformando-o em confinamento, isto é, segregação (com desconforto, algemas e promiscuidade), de modo tal que segregar era exercer a caridade, pois o asilo garantia um teto e alimentação, mas, enquanto o teto protegia o cristão, as paredes escondiam e isolavam o incômodo ou inútil. Para outra parte da sociocultura medieval cristã, o castigo tornou-se caridade, por ser o meio de salvar a alma do cristão das garras do demônio.

Ao comentar e problematizar esta questão, C. Marques (2001b, p. 5) afirma que:

uma estratégia de grande eficácia na vigilância e no controle do *desvio* é a prática da institucionalização da deficiência. Internatos, escolas e classes especiais constituem um forte esquema de identificação e segregação dos portadores de necessidades especiais.

O mesmo autor denuncia a perversidade da existência de uma estrutura paralela para atender às necessidades das pessoas com deficiência, afirmando que estas não são as verdadeiras beneficiárias de tal estrutura e sim a sociedade, que as mantém à margem do processo social. No entendimento de D'Antino, *apud* C. Marques (2001b, p. 11),

a função social destas instituições percorre caminhos que parecem mais próximos de tornar distante o deficiente da comunidade em que vive (pela forma segregada de funcionamento institucional) do que efetivamente o de inseri-lo no espaço social.

Da metade do século XVI em diante, algumas noções com relação às pessoas com deficiência começaram a ser lentamente reformuladas, pelo menos nos estratos mais cultos da sociedade. Entre outras hipóteses, essa questão passou a ser considerada um problema médico; a loucura e a idiotia, por exemplo, começaram a ser vistas como enfermidades ou produto de infortúnios naturais e não mais eventos provocados por forças diabólicas, como se chegou a acreditar por algum tempo, principalmente no período da Inquisição.

Nessa mesma época, iniciou-se o que se chamou Modernidade. Segundo Najmanovich (2001), a partir do século XVI até a Atualidade³, grandes mudanças começaram a atingir as sociedades ocidentais tanto no aspecto social quanto científico,

³ O que é denominado de “pós-Modernidade” por alguns autores será tratado, aqui, por “Atualidade” que, segundo C. Marques e L. Marques (2003, p. 229), representa um momento de transição entre a Modernidade e a pós-Modernidade, um momento de mudanças, “uma forte crise de concepções, decorrente, com certeza, da coexistência de velhos e novos valores”, construídos e vividos por nossa sociedade.

político, econômico e filosófico. Najmanovich (2001, p. 11) afirma que essa nova concepção de mundo, conhecida como Modernidade,

não é um sistema homogêneo. Ao contrário, é o nome genérico de uma rede complexa de idéias, conceitos, modos de abordagem, perspectivas intelectuais, estilos cognitivos, modalidades de intelecto - ação e atitudes valorativas, sensíveis e perceptivas que caracterizam uma época ampla.

O discurso da Modernidade era bastante complexo e variado, entretanto é possível abstrair um conjunto de pressupostos básicos que o caracterizam. A forma como a mentalidade moderna passou a encarar o mundo, o sujeito e o conhecimento influíram decisivamente nas atitudes relativas às pessoas com deficiência.

A ideologia modernista é considerada essencialmente revolucionária na medida em que suscitou a superação de noções tradicionais e supersticiosas até então baseadas em três argumentos: teológicos, sobrenaturais e religiosos, substituindo-as por argumentos científicos, baseados na razão e na objetividade.

O fim do século XIX e mesmo o início do século XX foram marcados por atitudes conflitantes. Por um lado, continuaram a surgir instituições isoladas para a educação de pessoas com deficiência, mas, por outro, teorias sobre a hereditariedade da deficiência mental e sobre a predisposição de pessoas deficientes – principalmente os então denominados imbecis – a comportamentos violentos e imorais geraram, segundo Pessotti (1984, p. 137), a disseminação de “atitudes de medo, rejeição, segregação e asco [que em algumas sociedades] resultaram em propostas eugenistas catastróficas” .

Por volta dos anos 60, houve uma eclosão do movimento de pais e crianças a quem era negado o ingresso em escolas comuns. Surgiram as escolas especiais e as classes especiais dentro das escolas regulares. Configuraram-se, assim, dois subsistemas funcionando paralelamente: educação regular e educação especial. Já no final dos anos 60, começou o movimento pela integração. As escolas regulares aceitavam crianças ou adolescentes, sendo considerados integrados somente aqueles que conseguissem se adaptar à classe comum.

Devo aqui ressaltar a diferença existente entre integração e inclusão, pois, muitas vezes, estas nomenclaturas são usadas de forma semelhante embora tenham significados distintos. Por integração entende-se “inserir na sociedade pessoas com deficiência que

alcançaram um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes” (Sassaki, 1997, p. 34), ou seja, a pessoa é que teria que se adaptar à sociedade; já a inclusão pressupõe alterações fundamentais na sociedade de tal modo que todas as pessoas, com deficiência ou não, estejam juntas, incluídas. A educação inclusiva, então, é uma proposta que busca a qualidade do ensino para todos, não excluindo ninguém sob nenhum pretexto; logo, na inclusão, a sociedade é que terá que se adaptar para receber os cidadãos. O conceito de inclusão é amplo, não estando somente relacionado à educação. Falamos de uma prática de inclusão social que “se baseia em princípios diferentes do convencional: aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade humana e aprendizagem por cooperação” (JOVER, 1999, p. 11).

O que percebemos, é que na integração é imperante o modelo médico da deficiência, desenvolvido a partir da II Guerra Mundial que, segundo Sassaki (1997), consistia na crença de que o problema da deficiência era algo restrito à pessoa que a possuía, sendo que a solução viria através de serviços e programas que possibilitariam a pessoa com deficiência adquirir e/ou recuperar o máximo de habilidade a fim de que ela se tornasse apta a integrar ou reintegrar na sociedade. É decorrência deste modelo a idéia de preparar as pessoas com deficiência para alcançar os padrões e normas vigentes na sociedade, orientando, assim, familiares e profissionais nesta preparação.

Este modelo não conseguiu integrar a maioria das pessoas com deficiência, exatamente aquelas que, com ou sem preparação, não satisfaziam os padrões de normalidade estabelecidos.

Segundo Rodrigues (2001, p. 17), através de algumas experiências e mesmo de algumas legislações, o modelo de integração escolar foi uma “primeira sensibilização da escola para a diferença.” Mesmo abrindo a escola tradicional para a diferença, a escola integrativa não conseguiu cumprir a sua função. A preocupação de uma ação sob o sujeito e não um trabalho real com todo o sistema escolar não funcionou, dando continuidade a uma escola que marginalizava muitos de seus alunos e alunas que não eram legitimados por pareceres médico-psicológicos. Mantinha assim o caráter seletivo, monocultural e de exclusão, como a escola tradicional.

A partir da década de 80, iniciou-se uma nova luta das pessoas com deficiência, que começavam a exigir que suas necessidades especiais não fossem motivo apenas

para receber serviços específicos (segregados, na maioria dos casos), mas que fossem também motivo para uma mudança real em toda sociedade. Segundo Sasaki (1997), essa exigência vinda de líderes de muitas partes do mundo com deficiência; foi a semente de um novo modelo, quer seja, o modelo social da deficiência.

Neste modelo, ficou muito claro que a sociedade com suas barreiras arquitetônicas, programáticas e atitudinais, impedia, inadvertida ou deliberadamente, a participação plena das pessoas com deficiência em seus ambientes físicos e sociais, exceto quando estas se adaptavam aos padrões de normalidade – questionáveis na Atualidade – e podem dar sua contribuição para a sociedade.

Quando se fala em educação inclusiva, fala-se em um sistema que atenda a todos os alunos e alunas e só acredito que essa se concretize se houver uma fusão entre a educação regular e especial. Historicamente, a divisão do sistema se deu a partir do pensamento de que a Educação Especial responderia às necessidades específicas daquelas crianças tidas como “diferentes”, mas o que vemos hoje é que este subsistema que foi criado para *ajudar* tornou-se prejudicial, formando um fosso entre estes dois subsistemas. Foram criados mecanismos para seleção daqueles que deveriam estar na educação regular e na especial, causando muitas injustiças: “decidir que certos alunos devam receber uma educação ‘especial’ os exclui da educação ‘regular’ e os separa, psicológica e fisicamente, de seus colegas da mesma idade” (STAINBACK, STAINBACK, 1996, n.p.).

Estes mecanismos surgiram em decorrência da influência da Psicologia que, no século XX, assumiu um papel de destaque sobre o problema da deficiência mental, substituindo a hegemonia médica. A partir da psicometria, do francês Alfred Binet (1857-1911), instituiu-se o diagnóstico psicológico da deficiência mental por meio da medida do coeficiente ou quociente de inteligência (Q.I.). Segundo Vigotski (1989), Binet colaborou muito com o processo de seleção quando elaborou este diagnóstico da deficiência mental. Para a escola burguesa, inicialmente, estes estudos pareceram suficientes diante dos problemas das crianças com atraso mental, dando início então a seleção daqueles que deveriam estar nesta escola ou não, “no umbral da escola normal colocar uma barreira com cuja ajuda se selecionariam as crianças aptas para receber ensino nela e as crianças que não devessem estudar” (p. 101, tradução nossa).

Segundo Najmanovich (2001, p.50), "entre as décadas de 1920 e 1960, os testes de inteligência ganharam enorme influência social e prestígio raramente questionados". Eles passaram a ser adotados em larga escala pelos sistemas escolares como legítimos instrumentos de seleção, classificação, padronização e segregação dos estudantes. Trabalhando na perspectiva da homogeneização, a escola moderna tratou – e ainda trata – a diferença – e a deficiência – como um distúrbio.

Para Vigotski (1989), não há nada mais indesejável que a seleção, de acordo com as particularidades negativas, pois podemos cair no risco de separar e unir em um grupo, crianças que tenham pouco em comum com o aspecto positivo. Ele observa ainda que a prática pedagógica massiva tem demonstrado que a orientação, face às particularidades negativas, resultaria em uma heterogeneidade na seleção quanto à composição, à estrutura, à dinâmica, às possibilidades e com respeito às causas que os levaram a este estado. Nas suas palavras “é impossível apoiar-se no que falta a uma criança determinada, no que ele não é, porém é necessário ter ainda que seja a idéia mais vaga sobre o que ele possui e o que ele é” (p. 102, tradução nossa).

Pensando desta maneira, a fusão destes sistemas em um só permitiria o atendimento às individualidades de todos os nossos alunos e alunas, respondendo às suas necessidades e permitiriam o reagrupamento dos educadores que ora se encontram separados. Ao propor um único sistema educacional, estou propondo uma educação de qualidade a todos os educandos, uma escola que não exclui as diferenças, mas convive com a diversidade humana que se adapta às necessidades dos sujeitos, respeitando o ritmo e os processos de aprendizagem, propondo uma pedagogia centrada nas potencialidades humanas, desenvolvendo uma sociedade inclusiva, pois “o distanciamento da segregação facilita a unificação da educação regular e especial em um único sistema” (STAINBACK, STAINBACK, 1999, p. 44).

Dentro destes movimentos pela inclusão social, destaco um evento internacionalmente significativo: A Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, Espanha, em 1994, durante a qual foi elaborada e aprovada a “Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e prática em educação especial.” É a partir desse documento que se torna legal e internacionalmente reconhecido o projeto da escola inclusiva.

Nesta conferência estiveram presentes representantes de 92 países e governos⁴ e 25 organizações internacionais com o intuito de desenvolver ações cooperativas internacionais para a promoção de uma Educação para Todos. Naquela ocasião foi assinado um documento que ficou conhecido como Declaração de Salamanca que, através de princípios na área das necessidades educativas especiais, constitui um dos mais importantes documentos em defesa dos direitos educacionais. O referido documento representa um consenso mundial para a orientação de uma escola inclusiva que atenda a todos em sua diversidade.

Dentre os princípios presentes nesta Declaração, ressalto a importância dos três primeiros que:

1. Reafirmam o compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade de se garantir a educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino.
2. Acreditam e proclamam que cada criança tem o direito à educação, independente das características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. Sendo assim, os sistemas educacionais devem respeitar esta diversidade, possibilitando o acesso de crianças e jovens com necessidades educativas especiais à escola regular, considerada o meio mais eficaz de combate às atitudes discriminatórias na construção de uma educação inclusiva que vise atingir a Educação para Todos.
3. Demandam aos governos que: priorizem o desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos que atendam a todos, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais, propondo, inclusive, que adotem como leis ou políticas o atendimento em escolas regulares; promovam intercâmbio com países que tenham experiências com escolas inclusivas; estabeleçam mecanismos participativos e descentralizados de planejamento, supervisão e avaliação educacional para crianças e adultos com necessidades educativas especiais, no intuito de identificar e traçar estratégias de intervenção precoce; motivem pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência a planejar e tomar decisões sobre os serviços prestados

⁴ No caso do Brasil, não houve um representante do governo participando da Conferência, mas posteriormente, veio a assinar o documento, aderindo à proposta de uma educação inclusiva defendida pela política nacional.

nesta área e garantam que os programas de formação de professores e professoras, tanto a nível inicial e em serviço, estejam voltados para atender às necessidades educativas especiais em escolas inclusivas.

Tal declaração legaliza, em âmbito mundial, o projeto de uma escola inclusiva e fornece subsídios para que as nações participantes implantem políticas e ações no âmbito educacional, buscando a concretização deste compromisso.

No Brasil, no decorrer do ano de 1993, iniciaram-se discussões acerca de uma política nacional que regulamentasse a educação das pessoas com deficiência. Sua aprovação e conseqüente implantação se deu a partir de 1994, mas uma análise do texto da Política Nacional de Educação Especial, elaborada pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC demonstra que esta não explicita ainda os ideais de uma educação inclusiva com os quais se comprometeu o governo brasileiro ao assinar a Declaração de Salamanca.

A proposta acima referida que tem por objetivo geral a:

fundamentação e orientação do processo global da educação de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1994, p. 45).

Nesta política constatei a defesa da integração escolar, ressaltando que nela prevalece ainda o entendimento da deficiência como o desvio da norma ou, em outras palavras, como não ajustamento aos padrões ideologicamente estabelecidos como normais. De acordo com esse paradigma, estreitamente vinculado ao discurso construído pela Modernidade, aqueles que, apesar dos esforços, não se adaptam adequadamente às exigências escolares ou sociais em geral, continuam excluídos do convívio social mais amplo e devem ser atendidos em instituições especiais e sistemas segregados de assistência ou reeducação. L. Marques (2001) chama-nos a atenção para a dualidade de sentidos existentes na organização e na manutenção de tais instituições assistencialistas:

de um lado, a imagem de que elas existiriam para proteger e preparar as pessoas com deficiência para uma futura integração no ambiente social; de outro a ideologia camuflada de atendimento aos desviantes. No primeiro caso, o sentido do discurso é explícito, enquanto que no

segundo caso o sentido não está aparente, mas escamoteado por uma prática difundida como boa e necessária principalmente para as pessoas com deficiência ali atendidas. (p. 52)

Sabemos que, no final da década de 1980, chegam ao Congresso Nacional os debates sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Na Câmara dos Deputados, às custas da mobilização de setores da sociedade civil ligados à defesa dos direitos das pessoas com deficiência, o projeto vai aos poucos incorporando questões relativas à Educação Especial. Esta política pública brasileira reflete a não adoção dos princípios inclusivos elencados pela Declaração de Salamanca.

Colocarei algumas questões que para mim faz com que essa Lei não possa ser considerada *inclusiva*. No art. 58, por exemplo, encontramos a palavra *preferencialmente*:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para os educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996)

Ora, se a educação é para todos, esta palavra não deveria constar na lei, pois dá abertura para que algumas escolas não atendam alunos e alunas com deficiência, alegando não estarem preparadas para atender a estes e estas, tendo esta atitude referendada pelo parágrafo 2º desse artigo que abre precedentes para que o atendimento educacional daqueles que não se integram à escola regular possa ser feito em instituições especializadas.

Para que mudanças ocorram, precisamos construir uma nova forma de educar. Se acreditamos que a educação é um processo em construção, temos que começar a refletir onde estão as lacunas que existem entre a escola, os professores, as professoras e os seus alunos e alunas.

Lacunias estas construídas historicamente, donde vários segmentos populacionais, não só as pessoas com deficiência, bem como outras minorias, como, por exemplo, os negros, os índios, as mulheres etc., foram sendo excluídos.

A filosofia da inclusão, seja na escola, no trabalho, no lazer ou na família, que ganhou destaque na década de 90, se tornou o paradigma do século XXI. Sasaki (1997) relembra, que, no ano de 1990, a Organização das Nações Unidas – ONU – estabeleceu que, por volta de 2010, estará concluído o processo de construção de uma sociedade para todos, a sociedade inclusiva.

O que vemos, é que, pouco a pouco, a ideologia da exclusão começou a ceder lugar à valorização da diversidade humana e ao direito à diferença, na medida em que conceitos e práticas assumem cada vez mais um caráter efêmero e de possibilidades múltiplas. Acompanhamos, na Atualidade, a construção de um novo entendimento do que seja normalidade e deficiência e, por conseqüência, de novas formas de lidar com tal condição.

Visando ao paradigma da inclusão que na Atualidade vem substituir o paradigma da exclusão, que durante tantos anos sustentou a nossa sociedade e, conseqüentemente, a nossa escola, acredito que é principalmente através da formação de professores e professoras que poderemos ajudar a construir uma escola e uma sociedade para *todos*. Precisamos encontrar brechas, romper com os discursos até então dominantes para que possamos, realmente, nos encontrar com o diferente numa prática viva de respeito à diversidade humana.

Falando agora em diversidade, estão presentes na população que habita este país pessoas únicas que, de norte a sul, constróem uma unidade: são brasileiros, mas aí me vem uma questão: Será que, por sermos todos brasileiros, nascidos em um mesmo país, somos todos iguais?

Vigotski (1989) vai nos dizer que unidade não significa identidade, homogeneidade, logo, podemos inferir que somos seres únicos, cada um com suas peculiaridades, por isto, somos diferentes uns dos outros.

Concordo com Gomes (1999, n.p.) que diz que “somos sujeitos sociais, históricos, culturais e por isso mesmo diferentes”, somos sujeitos socioculturais. Segundo Dayrell (2001, p. 141),

nenhum indivíduo nasce homem, mas constitui-se e se produz como tal, dentro do projeto de humanidade do seu grupo social, num processo contínuo de passagem da natureza para a cultura, ou seja, cada indivíduo, ao nascer, vai sendo construído e vai se construindo enquanto ser humano.

Silva (2000) nos diz que identidade e diferença são vistas como entidades independentes. Identidade é aquilo que se é, enquanto diferença é aquilo que o outro é, elas simplesmente existem, mas sabemos que estão em uma relação de estreita dependência, sendo inseparáveis. Busca em sua perspectiva desenvolver a idéia de que a identidade e a diferença são mutuamente determinadas.

Parte então, num segundo momento, para fazer um conceituação lingüística de identidade e diferença. Ambas são criações lingüísticas, ativamente produzidas cultural e socialmente. Os signos somente devem ser considerados num contexto sociocultural, não como um elemento isolado da língua. Coloca, ainda, que a linguagem, entendida no texto como um sistema de significação, acaba possuindo uma estrutura instável. Necessitamos de uma imagem, de uma ilusão para que o signo funcione como tal, estando sempre no lugar de alguma coisa. Silva (2000, p. 79), acrescenta que “o signo carrega sempre o traço daquilo que ele substitui, mas também o traço daquilo que ele não é, ou seja, precisamente da diferença.” A *mesmidade* porta sempre o traço da *outridade*. A identidade e a diferença são definidas em parte por meio da linguagem, acabando sendo marcadas pela indeterminação e pela instabilidade.

Assim, podemos dizer que identidade e diferença são resultados de produções sociais e discursivas, construídas socialmente. Estas também estão estritamente ligadas às relações de poder. Nas suas palavras, “onde existe diferenciação – ou seja identidade e diferença – aí está presente o poder” (Silva, 2000, p. 81), bem como na demarcação de fronteiras, classificação social, sempre nas operações de incluir e excluir determinados grupos, pessoas etc.. A normalização é um dos processos pelos quais o poder se manifesta mais claramente no campo da identidade e diferença. O normal é aquele que é o correto, que leva consigo toda a carga positiva, sendo que a definição do normal sempre dependerá da definição do anormal. O outro sempre estará assombrando a identidade hegemônica existente.

O que se vê hoje é que existem processos que vão desde a fixação e a estabilização da identidade de um lado como processos que tendem a subvertê-la e

desestabilizá-la de outro. A teoria cultural contemporânea tem destacado, em alguns desses movimentos de desestabilização e subversão, a tendência da identidade à fixação. Para esta teoria, a identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação construídas no passar dos anos. A Pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de desenvolver nas crianças e jovens a capacidade crítica de questionamento das formas de representações dominantes existentes.

Reflito ainda que abordar a questão do multiculturalismo não é somente uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural. “A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição” (Silva, 2000, p. 96). Concordo com os argumentos em favor de uma estratégia pedagógica e curricular que leve em conta as contribuições da teoria cultural, fazendo com que a Pedagogia e o currículo tratem identidade e diferença como questões de política.

Segundo Velho *apud* Dayrell (2001, p. 143), quando se fala em diversidade cultural, é preciso levar em conta uma heterogeneidade ampla, “fruto da coexistência, harmoniosa ou não, de uma pluralidade de tradições cujas bases podem ser ocupacionais, étnicas, religiosas etc..”

Aí, percebo que, se ampliarmos a nossa visão sobre as diferenças, poderemos entendê-las de duas formas como nos diz Gomes (1999, n.p.):

- 1) as diferenças podem ser empiricamente observáveis. 2) as diferenças também são construídas ao longo do processo histórico, nas relações sociais e nas relações de poder. Muitas vezes, os grupos humanos tornam o outro diferente para fazê-lo inimigo, para dominá-lo.

Lidar com a diversidade, não significa apenas elencar as diferenças físicas, culturais, religiosas etc. entre as pessoas, mas pressupõe o trato com a nossa diferença, com a nossa semelhança, com uma forma ou outra de lidar com as desigualdades construídas historicamente.

Ao longo da história da humanidade, ideologias, como, por exemplo, o racismo e a intolerância religiosa desencadearam guerras étnicas e religiosas, assim como inúmeros outros processos de escravidão e subordinação de diversos grupos humanos.

Concordo com Gomes (1999, n.p.) que diz que quando se fala em diversidade

falamos o tempo inteiro em semelhanças e diferenças. Isto nos leva a pensar que ao considerarmos alguém ou alguma coisa diferente, estamos partindo sempre de uma comparação [...] Geralmente, comparamos esse outro com algum tipo de padrão ou de norma vigente no nosso grupo cultural.

É na Modernidade que vamos encontrar o surgimento do sujeito padrão. Segundo Najmanovich (2001, p. 79), deste somente se espera que seja objetivo, que cumpra regras, enfim, que não trate de ser subjetivo. “Tamanho proeza será alcançada mediante uma educação uniforme, em relação direta com o surgimento de um ‘sujeito arquetípico’: o normal.”

C. Marques (2001a, p. 32 e 38), dialogando com vários autores, nos diz que, a Modernidade

como sociedade disciplinar ou normalizadora, pode ser caracterizada como um ambiente repleto de confinamentos, cada qual com suas leis e sanções disciplinadoras próprias. A instituição da norma constitui, assim, um eficiente mecanismo de manutenção da ideologia dominante [...] Ao assumir o normal como ideal de homem, era preciso criar o anormal para que a contradição fosse estabelecida [...] torna-se possível afirmar que a anormalidade constituía uma necessidade do pensamento Moderno, sem a qual não seria possível instituir a noção de normal.

Pode-se dizer que a Modernidade não foi capaz de acomodar igualdade e diferença. Ao discutir os conceitos de normalidade/anormalidade, identidade e diferença, Silva (2000, p. 50) afirma que a “diferença pode ser construída negativamente por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como ‘outros’ ou forasteiros,” mas, por outro lado, ela pode também ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora.

É sobre a segunda possibilidade – a de celebração da diferença – que se constrói um novo paradigma em expansão na Atualidade: o de uma sociedade inclusiva.

Perceber a diversidade como uma gama imensa de diferenças raciais, de gênero, culturais, físicas, mentais, religiosas entre os seres humanos nos desafia a pensar em múltiplas possibilidades de construção de um projeto de mundo em que as nossas diferenças estabeleçam um diálogo solidário entre os sujeitos. E neste sentido, o desafio que a diversidade impõe ultrapassar o mero reconhecimento da semelhança entre todos

os seres humanos, instiga a criação de espaços cidadãos onde todos possam fazer dialogar a sua especificidade.

A escola é um dos foros onde a diversidade cultural sempre foi negada e assim como para a sociedade o desafio também está posto. Dar atenção pública à diversidade e fazer a importante equação entre diversidade, direitos humanos e cidadania, este é o grande desafio de todos os atores sociais, aqui especificamente dos professores e das professoras, dos diretores e das diretoras, dos especialistas, enfim, de todos os atores escolares.

Pensar a diversidade na escola e na sociedade significa perceber os paradoxos que se colocam, quotidianamente, no tratamento desigual oferecido aos diversos sujeitos que estão no espaço social e nos desafia a construir redes em que todos tenham igualdade de direitos de fato.

Este tem sido um tema muito discutido na Atualidade. Fleuri (2002) contribui com esta discussão, levantando dados, mostrando que entre os 491 trabalhos inscritos para a 25ª Reunião da ANPED, no ano de 2002, cerca de 70 discutiam as questões relacionadas ao tema das diferenças na educação.

Entre as questões discutidas nestes trabalhos cita as questões de diferenças no campo das relações étnicas, que vão abordar principalmente as diferenças culturais entre as populações indígenas e afro-descendentes. Segundo Fleuri (2002, p. 7), “muitos trabalhos salientaram questões relativas a preconceitos, desigualdades, processos de exclusão na escola e a diversas representações negativas sobre essas populações historicamente discriminadas.”

Outra questão citada é a das relações de gênero encontradas em pouquíssimos trabalhos e que para Fleuri (2002, p. 8) é uma temática que “deve ser considerada e reconhecida nas questões que atualmente ‘desafiam’ a perspectiva de um diálogo intercultural nas ações educativas.”

A questão das diferenças físicas e mentais foram discutidas em vários trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho de Educação Especial e, segundo Fleuri (2002, p.14),

refletem o imenso debate nacional que vem se desenvolvendo em torno da questão da inclusão na escola regular de pessoas diferentes, tradicionalmente identificadas como deficientes, excepcionais,

anormais, e hoje chamadas de portadoras de necessidades educacionais especiais.

Outro campo discutido foi o das diferenças de gerações que foram relacionados em vários textos. Focalizaram a infância, a juventude, não tendo nenhum trabalho que focalizasse a terceira idade.

Segundo Fleuri (2002, p. 23),

estes trabalhos, entre muitos outros [...] descortinam novas perspectivas de compreensão das diferenças no campo das práticas educativas. Para além de uma compreensão rígida, hierarquizante, disciplinar, normalizadora da diversidade cultural, emerge o campo híbrido, fluido, polissêmico, ao mesmo tempo trágico e promissor da diferença que se constitui nos entrelugares, e nos entreolhares das enunciações de diferentes sujeitos e identidades sócio-culturais.

Acredito que o campo da educação ainda precisa avançar muito e compreender melhor o que significa a diversidade cultural. Diante do que nos foi mostrado por Fleuri (2002), a questão das diferenças vem ocupando um outro lugar no discurso pedagógico. Ferre (2001) mostra em um de seus trabalhos que muitos termos têm sido utilizados nos nossos discursos, porém de uma forma vazia, sem um maior aprofundamento teórico, não ocorrendo nenhuma mudança na prática pedagógica.

Cada vez mais a escola necessita ressignificar sua prática de acordo com as profundas mudanças pelas quais vem passando desde a democratização do ensino. A educação escolar está sendo chamada a superar uma visão psicologizante que veio com a Modernidade e que acabou delineando perfis idealizados de alunos e alunas, padronizando-os.

Concordo com Gomes (1999, n.p.) quando diz que “o estabelecimento de padrões culturais, cognitivos e sociais acaba contribuindo muito mais com a produção da exclusão do que com a garantia de uma educação escolar democrática.” Dayrell (2001, p. 140) corrobora com esta reflexão dizendo que

os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola. O tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos.

O grande desafio da educação que se pretende inclusiva, para *todos*, não é atribuir uma identidade única aos seus educandos, sujeitos definidos pelos conceitos que regem a nossa sociedade do que é normal, habitual etc., porém proporcionar uma educação que respeite as diferenças existentes nestes sujeitos, valorizando-os em toda a sua diversidade.

3 CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA

Quando falo na busca de uma educação de qualidade, uma escola para *todos*, não podemos deixar de repensar a formação de professores e professoras se queremos realmente construir uma escola de qualidade e comprometida com a cidadania.

Como nos diz Pimenta (2002, p. 37),

a educação é um fenômeno complexo, porque histórico. Ou seja, é produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. [...] Enquanto prática histórica tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam.

Sabe-se que o contexto sócio-histórico contribui para a construção e desconstrução da nossa sociedade. Pode-se afirmar que o sistema econômico hegemônico, hoje, no mundo, é o capitalista, que, a cada dia, vem se mostrando desumanizador e cruel em sua lógica de acumulação. O ser humano neste contexto está cada vez mais sendo deixado de lado. E como buscar uma sociedade mais justa e igualitária diante de tantas diferenças que vêm sendo construídas nesta lógica capitalista?

Estamos vivendo na era da globalização, onde as informações e o conhecimento chegam até nós de maneira galopante. Nesta época, a mídia adquire um poder esmagador e sua influência é multifacetada, podendo ser usada para o bem ou para o mal (Alarcão, 2003). A escola, hoje, já não é mais a detentora do saber, as informações e conhecimentos chegam de todos os lados e esta precisa, então, rever o seu papel nesta nova sociedade.

Hoje nosso país globalizado, juntamente com o ideário neoliberal adotado pelo nosso governo, principalmente na década de 90, vem refletindo em suas legislações e seus projetos relacionados a todos os segmentos da sociedade, aqui especialmente na área educacional, a subordinação ao capital, tornando a sociedade cada vez mais desigual e excludente e o que podemos verificar é que a escola que deveria ser o local

onde todos tivessem a possibilidade de ter acesso ao saber com equidade, está sendo o reflexo desta sociedade injusta e excludente.

A luta pelo fim da exclusão atinge aspectos sociais muito mais amplos, que vão além dos limites da escola. Apesar do poder redentor muitas vezes atribuído à escolarização, sabemos que esta, sozinha, não dá conta de superar todas as desigualdades, no entanto o que a escola nunca deve fazer é tornar-se causa de uma desigualdade maior, dando tratamento diferente ou reforçado à hierarquia entre os sujeitos diferentes.

Sabe-se que o final da década de 90 foi marcado por grandes discussões com relação à formação de professores e professoras. Vinha se pensando na reformulação dos Cursos Normais de nível médio e das Licenciaturas e de redirecionamento dos cursos de Pedagogia para que se tentasse melhorar o desempenho dos alunos e das alunas, pois se justificava o fracasso escolar destes, culpando a má formação do professor.

Oliveira (2001, p. 7) nos diz que:

As eleições presidenciais de 1989 deram início à implantação, no Brasil, de um projeto neoliberal, cujos reflexos na política educacional começaram a ficar evidentes a partir da aprovação da Lei n.º 9394/96, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, um projeto do Senador Darcy Ribeiro, apresentado como substitutivo ao projeto já aprovado na Câmara dos Deputados e amplamente discutido com a sociedade organizada brasileira. Assim, foi aprovada uma proposta de LDB que incluía as diretrizes do Banco Mundial para a educação dos países em desenvolvimento, em detrimento de um projeto de lei que contava com a colaboração e o apoio da sociedade organizada, através do Fórum Nacional em Defesa da Educação, que o debateu durante oito anos na perspectiva de construir uma LDB verdadeiramente a serviço do povo brasileiro.

O governo Fernando Henrique Cardoso ao mesmo tempo em que estreitou o espaço de participação popular na gestão do sistema educacional, ampliou as diretrizes políticas neoliberais, redefinindo o arcabouço jurídico da educação. O que podemos observar é que esta lei, ainda que aprovada somente em 1996, já nasceu corroborando as práticas impostas tanto pelo governo federal quanto pelos governos estaduais.

Com relação à formação de professores e professoras, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 62 vai

falar que a formação dos docentes para atuação na educação básica deverá ser feita em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Admitindo-se como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

O governo vem incentivando desde então a formação de professores e professoras nos Institutos Superiores de Educação (ISE)⁵, retirando das Universidades a responsabilidade desta. Segundo Oliveira (2001, p. 9),

na educação básica inicial, a exigência de uma atuação docente mais competente nos planos ético-político e cognitivo-técnico constitui-se em imperativo para a construção e transformação do mundo social humano. Neste sentido, não se trata apenas de transferir a responsabilidade da Universidade para os Institutos Superiores de Educação; antes, parece se tratar de relegar a formação básica à qualidade de subproduto, dispensando-se a exigência de uma atuação docente mais competente nos planos ético-político e cognitivo-técnico.

Concordo com Oliveira (2001, p. 9-10) quando diz que “é possível verificar o conflito de posições ideológicas, concepções de sociedade, de homem e de educação nas diferentes propostas.” A avaliação crítica das propostas de formação de professores e professoras deve levar em conta vários aspectos, pois o que está em jogo são aspectos muito mais profundos como, por exemplo, a construção do entendimento coletivo dos educadores sobre o que é a educação, sobre sua visão de mundo, onde as tecnologias educativas e seus avanços não são apenas instrumentos da prática docente, mas também tendo como perspectiva uma maior definição da dimensão profissional no mundo de hoje e das concepções que devem embasar a formação de professores e professoras.

Uma das maiores críticas feitas à LDB 9394/96, é o fato de que nela esteja prevista que a formação de professores e professoras em nível superior deva se dar em Institutos Superiores de Educação. Preocupa-me que estas habilitações estejam sendo feitas de maneira aligeirada, em massa, sem uma preocupação com a qualidade da formação deste profissional. Ainda com um agravante da “complementação pedagógica”, onde qualquer profissional que tiver curso superior ou médio poderá fazê-

⁵ Regulados pela Resolução 01/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e configurados nos Pareceres CNE/CP 009/2001 e CNE/CP 28/2001.

la nesses institutos, o que contribuiria, segundo Oliveira (2001, p. 12), “para a descaracterização da formação que vinha sendo oferecida nos cursos de licenciatura.”

O que se pode perceber é que a descaracterização profissional do docente produzida ao longo da história vem reduzindo, através de estratégias, o conhecimento e a ação pedagógica do professor. Concordo com Scheibe (2003) que diz que, somando-se as precárias condições do trabalho e perda crescente do poder aquisitivo do salário, podemos imaginar o que irá acontecer em um prazo relativamente curto com a carreira do magistério e com a tão almejada qualidade na educação.

Segundo esta autora, as eleições de 2002 geraram uma grande expectativa na maioria dos brasileiros, acreditando que um governo, cuja liderança se formou por movimentos populares, seria um governo comprometido com um outro tipo de política social e educacional, intensificando o diálogo com os vários foros educacionais, buscando uma nova sociedade.

Um exemplo da continuidade da descaracterização da profissão docente foi a implementação do Exame Nacional de Certificação de Professores realizada através da Portaria 1403, do Ministério da Educação, publicada no Diário Oficial da União – DOU, de 10/06/03 (Seção I, p. 50), que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, tendo em vista as disposições da LDB 9394/96, especialmente seus artigos 8º, 9º, 62º e 64º e a Resolução do CNE 01/2002, especificamente o seu art. 16, que dispõe sobre a implantação de um Sistema de Certificação de Competências dos Professores de Educação Básica.

A Portaria 1403 compreende em seu parágrafo 1º, do artigo 1º:

- I – o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros e formação e mérito profissionais;
- II – os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e
- III – a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores. (BRASIL, 2003)

A certificação dos professores e professoras, através de um exame não obrigatório aos professores e professoras em exercício e com a possibilidade de uma bolsa para quem for aprovado no mesmo, poderá gerar um clima de individualização de

responsabilidades sobre cada professor e cada professora, acirrando a competitividade nas escolas (Scheibe, 2003) e logo, se pensamos e queremos uma outra sociedade, esta é uma medida que vai totalmente contra os valores que queremos construir com nossos alunos, alunas e colegas professores e professoras, buscamos uma união e não uma separação discriminatória que esta certificação poderá trazer.

Em todas estas discussões, o que observo que muito pouco se fala na formação de professores e professoras para o trato com a diversidade humana. As pessoas com deficiência continuam à margem destas discussões, ainda sendo consideradas como um grupo específico ao qual se deve dar uma atenção especializada, não fazendo parte desta discussão mais geral. O fosso criado entre a educação regular e a especial continua existindo, mesmo diante de todas as discussões de um novo paradigma, dificultando assim a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, onde realmente todos possam se beneficiar, construindo uma sociedade com valores democráticos e mais humanas.

Com bases nas análises de Mantoan (2003), ao diferenciar a educação com base nas condições pessoais do ser humano, no caso a deficiência, admitindo a substituição do direito de acesso à educação pelo atendimento ministrado apenas em ambientes *especiais*, a LDB 9394/96 não coaduna com a Constituição Brasileira de 1988 que, em seu art. 205, prevê que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao *pleno desenvolvimento da pessoa*, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 94).

No art. 59 da LDB 9394/96 podemos observar a preocupação dada à preparação dos professores e professoras do ensino regular para atender aos alunos e alunas com necessidades especiais⁶:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicos, para atender às suas necessidades;

⁶ Usaremos este termo baseados na Resolução CNE n.º 2 de 11/9/2001 que, no seu Art. 5, considera educandos com necessidades especiais os que apresentam durante o processo educacional dificuldades acentuadas na aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento não vinculados a uma causa orgânica específica, bem como aqueles que apresentam dificuldades relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – 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;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996)

Na minha opinião, deveríamos nos preparar para lidar com todos os alunos e alunas, onde a adequação de currículos, métodos e técnicas de ensino deveriam atender à diversidade dos educandos que estão na escola e não somente às pessoas com necessidades especiais, pois sabemos que o tema deficiência ou mesmo diversidade é ainda muito pouco presente nos cursos de formação de professores e professoras.

Devemos ter conhecimento sobre as questões da deficiência, porém não temos que nos especializar em cada uma porque não estaríamos respeitando as diferenças e singularidades existentes em cada ser humano. Esta orientação está presente na Resolução n.º 08 do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência, de 20 de junho de 2001, que, quanto à formação de professores e professoras, prevê que estes não apenas devem ser preparados para lidar isoladamente com determinados tipos de deficiência e sim preparados, desde o magistério, para lidar com a diversidade humana, respeitando o princípio da educação para todos. Nas palavras de Skliar (2001, p. 18),

neste sentido, considero que a formação de professores – tanto de educação especial, como de educação regular – deve ser feita na direção de uma imersão do professor e da comunidade escolar no mundo da alteridade e uma mudança radical, já apontada anteriormente, nas representações políticas e culturais sobre esses sujeitos. [...] Em função disto, não concordo que o professor deve-se preparar mais uma vez, como um especialista para cada uma das deficiências, e sim que se tem que formar como um agente cultural que está alerta a não ser ele/ela mesmo/a um reprodutor “inocente” e “ingênuo” de fronteiras de exclusão/inclusão.

Sabe-se que não será por meio de dispositivos legais, ou com a simples inclusão de conteúdos voltados para esta questão nos currículos de formação que garantiremos a educação das minorias que sempre foram excluídas. É necessário considerarmos a história de vida dos professores e professoras que chegam a sua sala de aula, bem como nos cursos de formação, cheios de preconceitos, crenças e valores e reconstruir com estes sua história para que possam se libertar destes, passando assim a fazer parte de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

É relevante ressaltar ainda que muito se fala a respeito da formação continuada dos profissionais em exercício do magistério, porém muito pouco se faz na realidade se pensarmos o quão deficiente é a nossa formação inicial e sabendo da importância de estarmos em constante reflexão e crítica para que possamos, realmente, atender a *todos* os educandos com qualidade, em respeito à diversidade humana.

Pensando um pouco no currículo dos cursos de formação inicial, percebo o quão distante estão da realidade que vivemos. Nos deparamos com a prática, onde o nosso aluno não é o aluno que nos foi mostrado e nos vemos diante deles, muitas vezes, nos sentindo incapazes por não ter *aprendido* a trabalhar com os mesmos. Acredito ser necessário pensar em mudanças significativas no currículo dos cursos de formação inicial de professores e professoras, que hoje se apresentam como um recorte da realidade em que vivemos.

Diante deste *novo* aluno, deparamos com várias questões, como, por exemplo: *Quem é este aluno?; Quais são os seus interesses?; Será que o programa que estou trabalhando tem algum significado para ele?* etc.. Começando a refletir sobre estas questões, damos-nos conta de que somente assim poderemos tentar mudar esta realidade.

Nas palavras de Vasconcelos (1998, p. 10),

é fundamental os educadores desenvolverem sua capacidade reflexiva, acreditarem em si, e se colocarem a pensar metódica e coletivamente sobre sua realidade, sobre a prática da aprendizagem, para a superação das contradições tão presentes e que tanto mal têm causado aos alunos e, conseqüentemente, à sociedade.

Acredito serem estas reflexões um caminho para o processo de transformação, tão necessário para que mudanças ocorram de fato no interior de nossas escolas.

Diversos educadores vêm denunciando a dicotomia existente entre a formação e a atuação dos profissionais, devendo a relação entre teoria e prática superar o modelo convencional de formação, criticado por Schön (1997, p. 91), dentre outros, onde “primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objectivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada,” corroborando com a necessidade de uma mudança urgente na formação de professores e professoras.

Pimenta (2002, p. 19) vai nos mostrar que Schön, baseado em Dewey, Luria e Polanyi,

propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como um aumento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

As contribuições de Schön (1997) quando nos apresentou o conceito do professor reflexivo foram ao mesmo tempo positivas, ao trazer vários temas na área de formação de professores e professoras e também negativas, a partir do momento em que este conceito se tornou um simples jargão. Segundo Pimenta (2002, p. 22),

diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível ‘praticismo’ daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção de um saber docente; de um possível ‘individualismo’, fruto de uma reflexão em torno de si própria, de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão.

Sabemos o quão importante é a prática no contexto escolar, porém não podemos abrir mão da teoria, pois esta tem como papel oferecer subsídios aos professores e professoras para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (PIMENTA, 2002). O ideal seria uma articulação entre teoria e prática num constante processo de reelaboração.

Acredito que o processo de formação de professores e professoras implicaria numa continuidade, um processo dinâmico onde o professor é o sujeito e o responsável por uma autotransformação que ocorre paralelamente à transformação da sociedade. A formação universitária não deveria ser vista como o ponto final, mas como ponto de partida que determina, como prática, a qualidade do processo como um todo.

O momento da formação inicial deveria ser o começo de um processo de educação permanente, considerando a importância de privilegiar, não a quantidade, mas a qualidade das informações e das interações entre o professor, o aluno e o conhecimento, no sentido de possibilitar ao aluno e à aluna dirigir seu próprio esforço de aprendizagem da melhor maneira possível.

Visando ao paradigma da inclusão que, na Atualidade, vem substituir o paradigma da exclusão, que durante tantos anos sustentou a nossa sociedade e, conseqüentemente, a nossa escola, buscamos hoje, através da formação inicial e continuada de professores e professoras, abrir espaço para o atendimento à diversidade.

Nas palavras de Dias-da-Silva (1998, p. 42)

a construção de professores críticos e reflexivos, de intelectuais engajados e capacitados para a construção da cidadania na sala de aula é desafio emergente e imprescindível em qualquer tentativa conseqüente de transformação da escola.

Todos sabemos que os professores e as professoras são peças fundamentais na transformação da escola. São eles que estão em contato direto com o aluno, que organizam, planejam, orientam, avaliam e desenvolvem atividades no cotidiano da sala de aula, mas temos que entender também que cada professor e cada professora é um ser histórico-cultural e ambos encontram-se em um momento determinado na vida. Cada um traz sua história de vida, sua bagagem pessoal que devem ser levadas em conta sempre que os órgãos formadores promovem os processos de formação continuada. Segundo Monteiro e Giovanni (2000, p. 134), “isso significa que, em todas as ações de formação continuada, os participantes não estarão igualmente motivados para a vivência do processo.”

Ao longo de toda a vida profissional foram utilizados diversos termos para tratar da questão da formação continuada do professor. Busco neste momento refletir um

pouco sobre eles, delimitando assim a nossa opção pelo uso do termo *formação continuada*.

Há uma multiplicidade de termos que são utilizados até os dias de hoje, muitas vezes fundindo-se como se fossem coisas semelhantes. Fazendo uma análise destes termos, podemos verificar que há uma grande diferença entre eles.

Segundo Marin (1995), o termo *reciclagem* esteve presente principalmente na década de 80 e vem caindo em desuso nos dias de hoje. Tinha como características serem cursos rápidos e descontextualizados do amplo universo educacional. O termo *treinamento*, ainda segundo esta autora, tinha como característica uma inadequação em tratar os processos de educação continuada como treinamento quando desencadeavam ações com finalidades meramente mecânicas, uma modelagem de comportamento e não uma construção coletiva de pessoas que exercem funções pautadas pelo uso da inteligência. Já o termo *aperfeiçoamento* nos remetia ao tornar-se perfeito, porém na atividade educativa a perfeição é inexistente, temos as possibilidades de totais acertos, bem como de grandes fracassos, pois existem fatores que intervêm em nossas ações. Outro termo amplamente usado é a *capacitação* que, de uma certa maneira, vem para romper com a concepção inatista de que ser educador é um dom posto que esse conceito nos leva a aceitar a possibilidade de obter patamares mais elevados de profissionalização, porém o outro sentido seria o de *convencer e persuadir*, o que nos leva a entender que os professores e as professoras deveriam ser doutrinados e não construir um conhecimento para conhecer, criticar e aceitar ou não as concepções impostas.

Os termos *educação permanente*, *educação continuada* e *formação continuada*, segundo Marin (1995), correspondem ao mesmo objetivo, colocando como eixo primordial o conhecimento, contudo com abordagens próprias. Esses termos não se distanciam epistemologicamente, apenas se completam. Como *educação permanente* podemos entender aquela que se dá pela vida toda, desenvolvendo-se continuamente, de maneira crítica e problematizadora; a *educação continuada* enfatiza a valorização do trabalho cotidiano no *locus* do próprio trabalho cotidiano; finalmente a *formação continuada* que tem sido por mim adotada durante todo o trabalho que são as ações que têm como objetivo a aquisição de conhecimento por meios formais e informais de forma consciente e contínua, almejando a mudança na *práxis*, corroborando, como nos diz

Chantraine-Demailly (1997), para que a formação contínua guarde o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para mudança.

Se acreditamos que o saber é algo inacabado e em constante transformação, a formação continuada, atualmente, tem sido considerada extremamente importante por diversos autores. Segundo Candau (1996), a escola tem sido considerada o novo *locus* da formação continuada, pois o dia-a-dia nela é um espaço de formação. Nesse cotidiano os professores e as professoras aprendem, desaprendem, reestruturam o aprendido e fazem novas descobertas. Acredito ser de suma importância o favorecimento de processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, partindo das necessidades reais de professores e professoras.

O educador e a educadora devem ver a sua *práxis* cotidiana como um espaço de reflexão, partindo dos seus saberes docentes, como nos diz Tardif, Lessard e Lahaye *apud* Candau (1996, p. 145) um “saber plural, estratégico e desvalorizado.” **Plural**, porque foi constituído dos saberes das disciplinas curriculares, profissionais e da experiência; **estratégico**, pois tem uma posição significativa, ao unir as sociedades contemporâneas aos saberes produzidos por elas, mobilizando-os para diversos fins e, por fim, **desvalorizados**, porque, normalmente, desconsidera-se os seus saberes, havendo uma resistência muito grande em reconhecer e valorizar o saber dos professores e professoras e fazer estes saberes interagirem com o saber acadêmico.

Acredito então em uma formação continuada que busca um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional num processo de interação mútua.

Sei que para que estas mudanças ocorram, precisamos de uma política educacional que dê o suporte necessário, caminhando junto com o reconhecimento da diversidade, através de uma prática reflexiva não só dos professores e professoras, bem como de toda a sociedade.

Busquei conhecer a história do processo de formação continuada realizado pela GEB/JF.

3.1 Um pouco de história... a formação continuada realizada pela GEB/JF

Desde a criação do Serviço de Educação Especial (SEE) na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora, em 1993, pude perceber, gradativamente, uma mudança de enfoque no tocante à educação de crianças com deficiência na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Na data da implementação deste Serviço, havia 63 alunos e alunas com deficiência inseridos no ensino regular, sendo que destes, 59 eram alunos e alunas com deficiência visual integrados na Escola Municipal Cosette de Alencar. Atualmente, encontram-se matriculados em 83 escolas da rede municipal de ensino 819 alunos e alunas com deficiência. Além de possibilitar a esse segmento populacional o ingresso no ensino regular, era preciso garantir a qualidade desse trabalho e, para que isto fosse possível, vimos desenvolvendo ações, visando à escola, ao aluno e à aluna, ao professor e à professora.

Pude analisar este crescente número de alunos e alunas integrados, principalmente após uma maior divulgação dos direitos das pessoas com deficiência de estarem nas escolas regulares. Isto se deveu a várias propagandas colocadas na mídia televisiva, bem como através de movimentos de Organização não Governamentais – ONGs, principalmente daquelas ligadas ao movimento das pessoas com deficiência. Outro fator também relevante é que entre estes alunos e alunas encontravam-se crianças com dificuldades de aprendizagem, dificuldades de fala, problemas emocionais, dentre outros.

Em primeiro lugar, foi necessário garantir o acesso de alunos e alunas com deficiência no ensino regular, fazendo-se respeitar o direito de todos os cidadãos, garantido na Constituição Federal de 1988. Foi inserido em turmas regulares da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos um crescente número de alunos e alunas; sabemos que é ainda um número muito pequeno, mas que já nos mostra um avanço.

Em um segundo momento, tentando dar suporte ao trabalho das escolas, foram adquiridos materiais pedagógicos e equipamentos próprios para algumas deficiências que necessitavam de recursos específicos, como, por exemplo, a paralisia cerebral.

A grande preocupação que sempre esteve presente foi com relação aos professores e professoras, que se diziam despreparados para trabalhar com alunos e

alunas deficientes, alegando que não haviam sido formados e formadas para prestar tal atendimento.

Buscando conhecer um pouco mais sobre a formação continuada dos profissionais da Gerência de Educação Básica de Juiz de Fora, recorri a Fernandes (2000) que, em sua dissertação, fez uma retrospectiva sobre esta formação. Segundo esta autora, a idéia de um centro de formação de professores e professoras sempre esteve presente ao longo da existência da ainda Secretaria Municipal de Educação desde a sua criação na década de 60. A formação dos profissionais figurou em vários departamentos com o objetivo de promover cursos profissionalizantes e de reciclagem para pessoas da comunidade (GRUTEC – Grupo de Trabalhos Técnicos, Cursos de alfabetização de jovens e adultos – suplência), bem como o treinamento dos professores, professoras, supervisores e orientadores da Rede Municipal.

Após várias mudanças de administração, Fernandes (2000, p. 4) nos conta que a “Educação de Adultos teve o Serviço de Cursos Profissionalizantes desativado, o Serviço de Educação de Adultos incluído na Divisão de Educação Regular”. Com relação aos docentes do município, o Serviço de Treinamento e Aperfeiçoamento continuou a promover a formação destes.

Retomando a idéia de se criar um centro de formação de professores e professoras, no ano de 1999 foi criado pela então Secretaria Municipal de Educação o *Centro de Formação do Professor*,

com o objetivo de promover a formação continuada dos docentes, as trocas de experiências entre eles e possibilitar a criação de grupos de estudos, a realização de atividades artístico-culturais, facilitar o acesso às redes nacionais e internacionais de comunicação, incentivar a leitura, a escrita e a construção de novos conhecimentos visando à qualidade do ensinar e do aprender nas escolas da Rede Municipal de Ensino (FERNANDES, 2000, p. 4).

Mesmo com a criação do *Centro de Formação do Professor*, o Serviço de Educação Especial continuava a trabalhar na sensibilização e conscientização da comunidade escolar, através da formação continuada dos profissionais da educação, oferecendo cursos, palestras, ciclos de estudo e de debates relativos à temática da Educação Especial e do novo paradigma que começava a ser discutido: a inclusão. Todo

o processo de formação acontecia neste *Centro*, mas a coordenação era realizada pelo Serviço de Educação Especial, por achar que este era um assunto específico deste.

Nos últimos 10 anos, aproximadamente 1500 profissionais participaram do processo de formação continuada realizado pelo então Serviço de Educação Especial da atual GEB, proporcionando a discussão e o aprofundamento permanente dos mesmos para o fortalecimento de uma política educacional que garanta o acesso e a permanência de todos os alunos e alunas na corrente educativa geral, independente de suas diferenças.

Sentindo-se sozinhos na execução de suas tarefas e frustrados por não conseguirem desempenhá-las a contento, professores e professoras participaram de cursos, porém sem aprofundar nas questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem, apenas esperando uma receita ou uma *poção mágica* que resolvesse os problemas de seus alunos e suas alunas, aproveitando um pouco das *técnicas* que ouviram, repetindo com estes e estas as dinâmicas de grupo das quais participaram. Embora possamos perceber todo o esforço e empenho destes em acertar, o que observava no cotidiano eram atuações incipientes, fragmentadas e uma prática que não se renovava.

Diante desta realidade, no ano de 1998 iniciou-se um projeto denominado *Educação Inclusiva em Debate* que, através de uma assessoria teórico-prática, buscava proporcionar aos professores e professoras a oportunidade de reflexão sobre seus conceitos e práticas, por meio de estudos teóricos e de casos para uma prática inclusiva, sendo desenvolvido durante todo este ano letivo com reuniões mensais e supervisão de atividades realizadas no cotidiano escolar.

Fui percebendo com o tempo que, mesmo tentando fortalecer a escola em busca de uma prática inclusiva, havia o isolamento do Serviço de Educação Especial, que caminhava sozinho. Os outros setores da GEB não se envolviam nas discussões referentes à educação inclusiva como sendo parte de todo o processo para uma educação de qualidade. Outras ações de formação continuada eram implementadas de forma isolada, sem uma discussão geral. E como falar em educação inclusiva se dentro da própria GEB esta inclusão não acontecia?

Torna-se necessário explicitar um momento muito particular pelo qual passava a Prefeitura de Juiz de Fora nesse período, contextualizando as mudanças administrativas ocorridas.

No ano de 2000 houve a reeleição do Prefeito que tinha em seu programa de governo uma mudança de estrutura organizacional da Prefeitura, o que vinha sendo pensado e elaborado desde o ano de 1997, através do *Plano Estratégico* que contava com a participação de todos os segmentos sociais do poder público e da iniciativa privada, tendo como objetivo transformar Juiz de Fora em uma cidade melhor.

A proposta de modernização da administração municipal tinha como objetivo transformar a Prefeitura em instrumento ágil e eficaz. A Lei n.º 10000, de 08 de maio de 2001, foi aprovada pela Câmara Municipal e sancionada pelo Prefeito, objetivando a implantação da nova estrutura organizacional que trazia amplos avanços na qualidade e eficiência dos serviços públicos, propiciando melhorias de atendimento, “através da regionalização da prestação de serviços, da transparência nos gastos, das ações e da capacitação dos servidores municipais” (BOLETIM DA AGENDA DE MUDANÇA, 2001, p. 1), tentando aproximar a Prefeitura da comunidade.

Esta nova estrutura acabou com as antigas Secretarias Municipais, passando assim a funcionar com cinco Assessorias ao Prefeito e sete Diretorias. Localizou-se no organograma da Prefeitura de Juiz de Fora (ANEXO A) a antiga Secretaria Municipal de Educação (SME) dentro dessa nova estrutura.

Como já foi dito, a antiga SME passou a ser denominada Gerência de Educação Básica (GEB), diretamente ligada à Diretoria de Política Social (DPS), criada pelo Decreto n.º 7254, de 04 de janeiro de 2002, tendo esta por objetivo:

aperfeiçoar o sistema municipal de educação, ampliar as ações de esporte, desenvolver programas de inserção no mercado de trabalho e ações de promoção e proteção à criança e ao adolescente em situações de risco garantindo os direitos de cidadania nos âmbitos público e privado (JUIZ DE FORA, 2002, p. 12).

Analisando ainda, o organograma da DPS (ANEXO B), podemos tecer mais algumas observações.

A GEB, neste primeiro momento, foi dividida em quatro departamentos, uma assessoria técnica e uma secretaria. Com relação aos departamentos, gostaria de

ressaltar o fato de que o Serviço de Educação Especial (SEE) permaneceu dentro de um Departamento de Apoio Integral à Criança e ao Adolescente (DAICA), mesmo diante de várias discussões. Acreditava que ele deveria se situar no Departamento de Ensino Fundamental (DEF) e Educação Infantil (DEI), já que nossas ações permeavam todas os níveis de ensino. Prosseguimos isoladas em nossas ações pedagógicas, continuando responsáveis por todos aqueles e aquelas que tinham algum “tipo de problema”. Incluímos aí todos aqueles que, de alguma forma, a escola não estava dando conta, como, por exemplo, casos de indisciplina, dificuldade de aprendizagem e não só os alunos e alunas com deficiências reais.

Outras questões que acho relevante ressaltar são: a não incorporação das creches municipais pela GEB que continuam a ser administradas pela Associação Municipal de Apoio Comunitário (AMAC), que possui uma visão assistencialista e não educacional e a saída da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da coordenação da GEB, que passou a ser coordenada e dirigida pela Gerência de Promoção da Cidadania(GPC).

Todas essas questões colocadas acima foram motivos de muitas discussões no âmbito da GEB e da DPS, porém a estrutura assim permaneceu.

Por acreditar que uma educação de qualidade só se faz com a participação de todos, no ano de 2002, embora o SEE tenha continuado com o ciclo de estudos *Educação Inclusiva em Debate*, comecei a participar de um projeto que vinha sendo desenvolvido desde o ano de 2001, cuja proposta era discutir questões relacionadas ao ensino e aprendizagem nas escolas da Rede Municipal. Este projeto denominado *Travessia* era coordenado pelo Centro de Formação do Professor da GEB e outros membros desta Gerência. As escolas foram divididas em regionais (ANEXO C), já seguindo a regionalização proposta pela Reforma Administrativa, onde cada qual tinha o seu grupo responsável⁷. As reuniões aconteciam mensalmente, cada vez em uma escola da Regional. Os temas desenvolvidos eram solicitados pelas escolas e eram trabalhados em todas as Regionais, depois de um planejamento realizado pela equipe responsável pelo Projeto. Essas reuniões eram muito ricas, pois havia profissionais de

⁷ O grupo era formado por profissionais do Departamento de Políticas Pedagógicas e Formação, Departamento de Ensino Fundamental, Departamento de Educação Infantil e uma única representante do Departamento de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente.

quase todos os setores da GEB e, com a participação de todos, tínhamos a oportunidade de debater sobre várias questões.

Em dezembro do ano de 2002, em uma avaliação final com os membros que participavam de todos os processos de formação continuada da GEB, percebemos que os resultados não estavam sendo os esperados. Havia um esvaziamento durante o ano, pouca participação e mesmo nenhuma de algumas escolas; os professores e professoras que tomavam parte em um grupo normalmente eram os que participavam de todos e começamos a nos questionar e buscar caminhos que pudessem atingir, de uma melhor maneira, todos os profissionais e escolas da Rede Municipal.

Diante de todos estes questionamentos uma nova proposta de formação continuada foi traçada pelo Departamento de Políticas Pedagógicas e Formação (DPPF), levada para discussão primeiramente aos profissionais que faziam parte dos projetos anteriormente citados, aprovação do Colegiado da GEB e, posteriormente, levada ao conhecimento de todas as escolas da Rede Municipal, através de reuniões regionais, onde foram apresentados a proposta e os objetivos do trabalho, sendo que cada representante de sua escola presente nesta reunião tinha como compromisso repassar a mesma para todos os seus colegas, para aprovação ou não da mesma, bem como para buscar outras sugestões, trazendo para a coordenação do DPPF as demandas de cada regional.

Esta nova proposta foi formulada em torno de dois eixos básicos: o primeiro voltado para as questões pertinentes ao contexto sócio-histórico no qual se insere a Educação, utilizando os seguintes instrumentos: Jornada de Educação, Curso de Especialização em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora, Cadernos para o Professor, Educação em Debate e Reunião de Diretores e Coordenadores Pedagógicos; o segundo constituiu na organização de Câmaras Temáticas para abordar questões relacionadas ao cotidiano escolar: Reestruturação Curricular; Indisciplina/Violência; Organização do Tempo e do Espaço Escolar; Discriminação e Preconceito; Educação Especial. Para a realização e execução do segundo eixo, foram utilizados os boletins *Professor.com.você*, o laboratório de Informática educativa, cursos, oficinas e a Sala do Professor.

Cada Câmara Temática teve um coordenador definido pelo Colegiado da GEB, que, junto com sua equipe, tinha como objetivo convidar todos os professores e

professoras interessados na temática para a formação de um grupo de reflexão teórico-prático, estimulando a produção de textos e pesquisas. Os encontros foram propostos por região, para acontecerem mensalmente, uma vez em cada regional, nos horários da manhã, tarde e noite, de acordo com a solicitação encaminhada no levantamento de interesses.

Durante a apresentação do projeto nas escolas, percebi uma aceitação muito grande por parte dos profissionais com os quais conversava. No primeiro levantamento, realizado através de um questionário encaminhado para todas as escolas, contamos com 1744 respostas, num universo de aproximadamente 3500 profissionais, distribuídos entre professores, professoras, especialistas em Educação e operacionais, demonstrando o interesse de participação em pelo menos uma das Câmaras Temáticas.

Este projeto trouxe um maior envolvimento de vários profissionais da GEB, tendo todos acreditado que, diante de um eixo básico, poderíamos, realmente, favorecer a construção de uma nova formação que atendesse aos profissionais na busca de uma educação de qualidade para todos.

Inicialmente se inscreveram na Câmara Temática Educação Especial, 238 pessoas. Pareceu-me, em um primeiro momento, um número bem significativo.

Finalizando este capítulo, faço referência ainda a uma mudança ocorrida em julho de 2003, dentro da GEB, quando foi implantada uma nova estrutura organizacional, acabando com os Departamentos e Serviços, incluindo aí o fim do Serviço de Educação Especial. A nova estrutura organizacional compreendeu a implantação dos Núcleos Articuladores da Vida na Escola – NAVE, que tem com objetivo

agregar as funções do eixo complementar e do eixo dinamizador do trabalho da rede municipal de educação de Juiz de Fora. Entende-se como eixo complementar o trabalho de biblioteca, de Informática, do laboratório de ciências, artes, música e outros e, como eixo dinamizador, o atendimento às necessidades afetivas, sociais, psíquicas, físicas e cognitivas (CADERNOS PARA O PROFESSOR, 2003, p. 43).

Cada NAVE (ANEXO D) coordena as atividades das escolas de uma Regional, tendo um coordenador e mais dois técnicos.

Embora esta regionalização tenha dividido o município em oito regiões, a GEB dividiu as escolas em sete NAVE(s), agrupadas nas seguintes regionais: Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Norte, Nordeste, Leste e Rural (ANEXO E).

Cabe ressaltar ainda que a extinção do Serviço de Educação Especial gerou grandes discussões dentro da GEB, pois a maioria dos profissionais não se sentia preparado para assumir em seu NAVE a responsabilidade pelo processo educacional de *todos* os alunos e alunas.

4 TRILHANDO O PROCESSO METODOLÓGICO

Estudar as ações de formação continuada para a diversidade realizada com os professores e professoras da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora/MG que enfocam as questões relativas aos alunos e alunas com deficiência, compreendendo o caminho percorrido e apresentando direções que possibilitem romper com a formação ideológica excludente presente em nossa sociedade, é o meu principal objetivo.

Por acreditar na pesquisa que leve em conta o sujeito e tudo que o envolve, optei pela pesquisa qualitativa e é nessa perspectiva que nos aliamos ao referencial histórico-cultural para ajudar na construção da nossa proposta.

Pensar em uma abordagem histórico-cultural nos leva em busca de autores como Vigotski (1896-1934), Bakhtin (1895-1975) e seus seguidores, que pensaram no sujeito como um ser social, datado, histórico, enquanto participante de relações sociais.

Freitas (2002, p. 161), em seu diálogo com vários textos, nos mostra aproximações entre Vigotski e Bakhtin, considerando que:

o conhecimento na perspectiva desses autores, é construído na *interação*, em que a *ação do sujeito sobre o objeto é mediada pelo outro*, através da *linguagem*. Assim, da discussão entre uma *ênfase no sujeito* ou no *objeto*, emerge um *sujeito interativo*.

Vigotski e Bakhtin muito contribuíram para uma modificação no pensamento sobre o modo de se fazer pesquisa, embora não tenham se preocupado nos seus escritos em traçar caminhos claros e precisos, deixaram-nos pistas, rompendo com um campo que levava em conta somente o quantitativo.

Vigotski (2000) vai falar do campo da Psicologia, em sua teoria do desenvolvimento humano, quando afirma que a crise da Psicologia, na sua época, é uma crise dos fundamentos metodológicos da ciência. “Sua essência reside na luta entre as tendências materialistas e idealistas, que se chocaram nesse campo do conhecimento com uma agudeza e uma intensidade tão grandes que dificilmente se verificariam em qualquer outra ciência da atualidade” (p. 22).

Bakhtin (2000) falará do campo da Lingüística em sua teoria enunciativa da linguagem. Tanto um quanto outro, em sua área, procurou romper com os limites da cientificidade, propondo uma síntese dialética entre objetividade (modelo positivista) e subjetividade (modelo compreensivo). Sobre as bases do materialismo dialético esses autores construíram suas teorias.

Se levarmos em conta a visão de mundo destes autores, podemos entender a necessidade de romper com os paradigmas até então hegemônicos. A compreensão do indivíduo como ser histórico é de fundamental importância nesta nova perspectiva. Ambos pensavam no homem em sua totalidade que vive em uma relação dialética com o seu contexto social. As relações sociais em que estão envolvidos são necessárias para a formação desse indivíduo, porque estas relações estão na gênese de todas as funções individuais. Nesta perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento é visto como social, cultural, como um curso de transformações que ocorrem orientadas, antes para o outro e depois para si (do social para o individual). Daí, a linguagem tem um papel fundamental, pois é através dela que o indivíduo se constrói socialmente, através de uma história de relações com os outros. Vigotski (2000) vai nos dizer que as funções psicológicas emergem no plano das relações sociais e o indivíduo se constrói a partir delas. Nesse sentido, afirma que nos tornamos nós mesmos através dos outros e que “eu sou a relação social de mim comigo mesmo” (p. 34).

As pistas deixadas por Vigotski (1998) em “*Problemas do método*” quando questiona os métodos de investigação até então utilizados, fazendo uma crítica das visões correntes da natureza essencial e do desenvolvimento dos processos psicológicos, mesmo que esteja falando de uma abordagem da análise das funções psicológicas superiores, muito nos ajuda a compreender o processo de pesquisa.

Segundo Vigotski (1998, p. 85-86),

estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é”.

Ainda segundo este autor, o objetivo e os fatores essenciais da análise psicológica são os seguintes: (1) uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto; (2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, uma análise explicativa e não descritiva; (3) uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura. Assim, podemos derivar para o processo da pesquisa de uma maneira mais ampla, onde levaremos em conta os mesmos fatores descritos acima.

Concordo com Freitas (1996, p. 170), quando nos diz que o que esses autores realizaram é uma verdadeira ruptura epistemológica, concebendo “as ciências humanas para além do conhecimento objetivo, ampliando o conceito de Ciência, concebendo e interpretando os fatos humanos numa forma outra que inclui as dimensões ético e estética.”

Segundo Bakhtin (2000, p. 403), as Ciências Exatas, Naturais, são uma forma monológica de conhecimento: “o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela,” logo, o objeto deste é mudo é percebido a título de coisa, incluindo aí o homem. Já nas Ciências Humanas o objeto de conhecimento é o texto, é a expressão de um sujeito, daí resulta uma relação dialógica, donde a compreensão é fundamental. “Compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo” (p. 404).

É muito importante percebermos este novo olhar, pois teremos como sujeito da pesquisa um ser falante e expressivo, um ser histórico-cultural, possuidor de uma visão de mundo e determinado por um sistema de valores. Podemos dizer que nas Ciências Humanas há sempre dois ou mais sujeitos, aquele que analisa e o que é analisado. Nas palavras de Faraco (1993, p. 198), “nestas ciências o intelecto contempla *textos*, isto é, conjuntos coerentes de signos (não apenas verbais, entenda-se bem), produtos de um sujeito social e historicamente localizado.”

Se partirmos da premissa de que este ser tem uma consciência individual que se constrói na interação com o mundo da cultura, esta tem primazia sobre a consciência individual, esta foi construída socialmente, dialogicamente e se manifesta semioticamente. “A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social” (BAKHTIN, 2002, p. 34).

A ação deste ser falante e expressivo, compreendida como um ato sógnico, Bakhtin (2002) vai chamá-la de compreensão responsiva, visto que exige do interlocutor uma tomada de posição diante do texto, que traz consigo julgamentos de valor, confrontando assim pontos de vista que podem se complementar, opor-se um ao outro, corresponder-se dialogicamente. “Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (p. 132).

Podemos dizer que a pesquisa nas Ciências Humanas é uma relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem, já que é através de uma relação dialógica que ela se estabelece.

Afirma-se, então, que o objetivo da pesquisa nas Ciências Humanas é a busca da compreensão de um *outro*, construindo junto a ele uma outra visão da realidade num processo de interação, no qual a linguagem é um dos componentes fundamentais, visando também à busca do contexto no qual o sujeito está inserido. A situação a ser pesquisada não é criada artificialmente, mas vamos ao encontro desta no âmago do seu processo, buscando sempre uma relação do individual com o social.

Diante do que foi exposto, uma das principais características da pesquisa qualitativa de base histórico-cultural que Bakhtin (2000, p. 355) nos apresenta é sobre a importância do pesquisador.

A compreensão do todo do enunciado e da relação dialógica que se estabelece é necessariamente dialógica (é também o caso do pesquisador nas ciências humanas); aquele que pratica o ato de compreensão (também no caso do pesquisador) passa a ser participante do diálogo, ainda que seja num nível específico (que depende da orientação da compreensão ou da pesquisa) [...] O observador não se situa em parte alguma *fora* do mundo observado, e sua observação é parte integrante do objeto observado. (grifo do autor)

Para efetivação desta proposta utilizarei como metodologia a Análise Microgenética que trata, segundo Góes (2000, p. 9),

de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos. Frequentemente, dadas as demandas de registro implicadas, essa análise é associada ao uso de videogravação, envolvendo o domínio de estratégias para a filmagem e a trabalhosa atividade de transcrição.

Apoiada em Vigotski e Wertsch, Góes (2000, p. 14) aponta esta modalidade de pesquisa como “aquela que envolve o acompanhamento minucioso da formação de um processo, detalhando as ações dos sujeitos e as relações interpessoais dentro de um curto espaço de tempo,” logo, a escolha por esta metodologia se deu por acreditarmos que a análise de dados através desta nos possibilitará enxergar as minúcias relacionadas às questões que pretendemos compreender.

Ainda segundo esta autora (2000), essa análise é “micro” por referir-se às minúcias indiciais e “genética”, bem como “sócio-genética” por ser histórica e observar o movimento durante o processo, relacionando os eventos com outros planos de culturas e práticas sociais.

Os indícios serão buscados, tendo como referência o Paradigma Indiciário formulado por Ginzburg, nascido em Turim em 1939. No final do século XIX, este enfoque semiótico, um paradigma baseado na interpretação de indícios, começa a se afirmar e ter grande influência no campo das Ciências Humanas. Este modelo epistemológico obteve ênfase nos finais do século XIX, no âmbito das Ciências Sociais, sendo que já era utilizado desde as mais remotas civilizações.

Ginzburg (1989) reconduz este método ao começo da humanidade. Durante milhões de anos a humanidade viveu da caça; no curso de intermináveis perseguições, os caçadores aprenderam a reconstruir o aspecto dos movimentos de uma presa invisível a partir de seus rastros. Sucessivas gerações de caçadores enriqueceram e transmitiram este patrimônio do saber. **Rastros** deste saber nos chegam ainda por meio de contos populares em que, às vezes, se transporta um eco do que eles sabiam, estes muitas vezes distorcidos. A este tipo de saber Ginzburg (1989) chama **saber venatório**: seu traço característico era a capacidade de passar fatos aparentemente insignificantes, que se podiam observar, a uma realidade complexa não observável, pelo menos diretamente. Estes fatos eram ordenados pelo observador em uma seqüência narrativa, cuja forma mais simples poderia ser **alguém passou por aqui**. Esta característica do saber venatório, dos rastreadores, de armar uma narração, permite marcar uma diferença com o que vai situar em termos de adivinhação, que também será delineada como outro desvio, de onde pensar a remota origem do paradigma indiciário. Existe um nexos entre as primeiras articulações simbólicas que o homem fez na intenção de predizer acontecimentos e o que na Atualidade denominamos conjeturas. Com respeito as

diferenças entre o saber do caçador-rastreador e o adivinho, Ginzburg (1989) assinala que o modo de narração do primeiro se opõe às conjecturas próprias do outro.

Remetendo-se aos textos de adivinhação na Mesopotâmia datados do terceiro milênio a. C., Ginzburg (1989) assinala certas coincidências com este modelo: ambos requerem um exame minucioso do real, para descobrir pistas de acontecimentos que o observador não pode experimentar diretamente. Excrementos, pisadas, pelos, plumas, em um caso; vísceras de animais, gotas de azeite na água, astros, gestos involuntários, dentre outros. O interessante é que, para surpresa de muitos, a adivinhação – mesopotâmica neste caso – tem também todo um método perfeitamente pontuado, específico: passos a seguir etc..

Então Ginzburg (1989) diz que isto tudo representa um paradigma comum no conhecimento mesopotâmico geral e não somente na adivinhação. Um enfoque que implicava na análise de casos particulares que podiam reconstruir-se somente através de pistas, sintomas ou indícios. De modo similar, os textos legais não consistiam em enumerar leis e ordenações, mas na discussão de casos concretos. É legítimo falar, neste caso, de um paradigma indiciário ou divinatório que aparece como denominador comum entre a cultura mesopotâmica, que pode ser orientada para o futuro, como, por exemplo, na adivinhação propriamente dita; para o passado, como na jurisprudência ou o conhecimento legal e direcionado para o passado, presente e futuro, tal como poderíamos situar na ciência médica em seu caráter diagnóstico – aplicado ao passado e ao presente – e ao prognóstico – em que se aventura ao futuro. Este paradigma passaria das antigas civilizações mesopotâmicas até a Grécia Antiga e seguiria subsistindo, por exemplo, na medicina hipocrática.

Para Ginzburg (1989), além do particular de sua aplicação na ciência médica, o importante é situar na medicina hipocrática a prevalência de um paradigma científico – o indiciário – que, apesar de tudo, seguiu, sustentando-se de diversas formas em nossa cultura até que chegou ao que ele denomina “uma censura decisiva”: momento determinado pela aparição de um novo paradigma científico baseado na física de Galileu (1564-1642) que se revelou mais duradouro do que ela mesma. “Ainda que a física moderna não se possa definir como ‘galileana’ (mesmo não tendo renegado Galileu), o significado epistemológico (e simbólico) de Galileu para a ciência em geral permaneceu intacto” (GINZBURG, 1989, p. 156). Aqui é preciso situar que,

evidentemente, nenhuma das disciplinas que temos chamado indiciárias – nem sequer a Medicina – cumpriria os requisitos de cientificidade essenciais do paradigma de Galileu, porque todas estas disciplinas, como assinala Ginzburg (1989, p. 156), “são eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, *enquanto individuais*, e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade” (grifo do autor).

Isto implica que, sobre seus resultados, havia sempre um elemento de azar, basta recordar a prevalência das conjecturas – vocábulo cuja origem latina radica nas adivinhações – na medicina, na filologia e na adivinhação mesmo.

Por volta de 1874/76 aparece em uma revista de arte alemã uma série de artigos sobre pintura italiana, que propunha um novo método para atribuir corretamente a pintura aos seus verdadeiros autores. O autor desse método era o crítico italiano Giovanni Morelli (1816-1891) que buscava através de seu método distinguir uma cópia do original abandonando o método habitual de concentrar-se nas características mais óbvias da pintura, já que estas seriam mais fáceis de imitar, mas detendo-se nos menores detalhes, especialmente os menos significativos do estilo típico da escola do pintor. Assim, Morelli, ao concentrar-se nos lóbulos das orelhas, nas unhas, nas formas dos dedos das mãos e dos pés acaba identificando e catalogando, por exemplo, a orelha de Botticelli, a de Cosmè Tura etc., tal como aparece presente nas obras originais e não nas cópias (Ginzburg, 1989).

Outro historiador italiano de arte, Enrico Castelnuovo (1839-1915) traçou um paralelo entre o método de classificação de Morelli e o atribuído pelo Sr. Arthur Conan Doyle (1859-1930) a seu personagem de ficção Sherlock Holmes: ambos se dedicam a descobrir a partir de *indícios* o autor de um crime não observado por quase ninguém. O que se encontra na descrição que o próprio Holmes faz de seu método é que nossos pequenos gestos inadvertidos revelam nosso caráter de uma forma mais autêntica que qualquer postura formal preparada.

As ressonâncias com o método psicanalítico começam a aparecer e faz com que vários autores fixem sua atenção sobre uma passagem não muito famosa do ensaio de Freud (1856-1939): O Moisés de Michelangelo (1914), em que ele assinala seu conhecimento da obra de Morelli muito antes de toda atividade psicanalítica. Segundo Freud, citado por Ginzburg (1989, p. 147), o método de Morelli “está estreitamente

aparentado à técnica da psicanálise médica. Este também tem por hábito penetrar em coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados ou despercebidos, dos detritos ou *refugos* da nossa observação.”

Ginzburg (1989) esboça uma analogia entre os métodos de Morelli, Holmes e Freud e rastrea no tempo e espaço as conexões entre eles. Ao tentar explicar esta tripla analogia, encontra uma resposta: os três eram médicos antes de se dedicarem a suas distintas atividades. Nos três casos podemos perceber o “modelo da semiótica médica: a disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, às vezes irrelevantes aos olhos dos leigos” (Ginzburg, 1989, p.151).

Góes (2000, p. 21) diz que

a caracterização mais interessante da análise microgenética está numa forma de conhecer que é orientada para minúcias, detalhes e ocorrências residuais, como indícios, pistas, signos de aspectos relevantes de um processo em curso [...] que é centrada na intersubjetividade e no funcionamento enunciativo-discursivo dos sujeitos; e que se guia por uma visão indicial e interpretativo-conjetural.

Busquei em minha pesquisa utilizar o paradigma indiciário para me ajudar no processo de decifração e compreensão dos fatos através de detalhes, valiosas pistas e indícios, buscando observar seus significados, não me detendo apenas nos aspectos gerais.

A Câmara Temática Educação Especial foi escolhida para ser o *locus* de minhas observações, uma vez que a mesma enfoca a questão da formação de professores e professoras para lidar com a deficiência na sala de aula regular, sendo a deficiência dentre as diferenças a categoria mais marcada pelo processo de homogeneização da aprendizagem que a escola faz.

A escolha do grupo que acompanhei se deu a partir da Regional que possuía o maior número de alunos e alunas com deficiência inseridos nas escolas regulares. Os encontros desse grupo seriam realizados na sala de reuniões do Centro Regional Norte.

Diante do fato da diminuição de número de profissionais na realização desta Câmara, a coordenação resolveu desfazer a proposta original da regionalização, juntando todos os grupos, centralizando o funcionamento da Câmara nos turnos da

manhã, tarde e noite no espaço do Centro de Formação do Professor. Logo, dos seis grupos previstos, somente três aconteceram. Fiz, assim, a opção de continuar acompanhado a Câmara no turno da manhã, tendo ocorrido seis encontros desse grupo específico e dois com os participantes de todas as Câmaras.

Utilizei, como instrumentos metodológicos, observações e uma entrevista coletiva. As observações se realizaram no período de abril a dezembro de 2003, acontecendo assim no período de oito meses. Os encontros foram realizados mensalmente, donde fizemos videografações, e posterior transcrição destas, que nos auxiliaram junto com as anotações feitas no campo no desvelamento dos indícios e compreensão do processo ocorrido durante este período.

Considerarei a observação um instrumento muito importante, pois é através desta que podemos perceber diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos, surgindo aí um encontro de múltiplas vozes. Discursos esses carregados de ideologia, que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte (BAKHTIN, 2002). Segundo este autor, toda enunciação "... é um elemento do diálogo, no sentido amplo do termo, englobando as produções escritas" (BAKHTIN, 2002, p. 15). Para ele, a enunciação é a base da língua, sendo de natureza social e, portanto, ideológica, por não existir fora de um contexto social, já que cada locutor tem o seu horizonte social.

Percebi a entrevista também de suma importância, pois esta é uma produção de linguagem. Ela pode ser individual ou coletiva, na qual pesquisador/pesquisadora e pesquisado(s)/pesquisada(s) se encontram em uma situação de interação verbal, tendo como objetivo a mútua compreensão. Como já citei anteriormente, esta compreensão será ativa, responsiva nas palavras de Bakhtin (2002, p.131-32),

compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. [...] compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*.

Optei pela entrevista coletiva, por acreditar que:

Durante as entrevistas coletivas, o diálogo, a narrativa da experiência e a exposição de idéias divergentes ocorrem com intensidade muito

maior, na medida em que professores podem falar e também escutar uns aos outros. Além disso, como não só o pesquisador detém autoridade para fazer perguntas ou comentários sobre a fala dos entrevistados, a influência do poder e da posição hierárquica parecem diminuir (KRAMER, 2003, p. 64).

A escolha dos sujeitos para participarem da entrevista se deu a partir das professoras que se associaram à da Câmara Temática Educação Especial durante todo o ano de 2003. Compareceram na entrevista somente três professores.

Alguns conceitos da teoria bakhtiniana me ajudaram a compreender meu papel nesse processo de observação e entrevista. Conceitos como o de *exotopia* me ajudaram a me colocar no lugar do outro. Nas palavras de Bakhtin (2000, p. 45),

devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento.

Freitas (2003) nos diz que esta volta ao seu lugar é imprescindível ao pesquisador para que não fiquemos apenas no aspecto da identificação. É somente com esta volta que temos condições de dar forma e acabamento ao que ouvimos e completarmos com o que é transcendente à sua consciência.

Minha contextualização, enquanto pesquisadora, também é muito importante, pois somos seres históricos e sociais, marcados pelo contexto no qual vivemos. Nossas palavras também são carregadas de valores, logo, o horizonte social do qual fazemos parte nos permitirá uma leitura dos acontecimentos impregnadas do lugar de onde falamos. Cabe-me, então, através de todo o processo de pesquisa, tentar compreender as minhas questões, não as colocando como um ponto final, mas como o início de uma discussão que tenha como objetivo final o engrandecimento e melhoria da qualidade da formação continuada para a diversidade dos professores e professoras da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.

5 INDÍCIOS... SINAIS... REFLETINDO SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA GEB

Coerente com os autores com os quais estou trabalhando e com a minha própria busca, passo nesse capítulo a analisar e tentar compreender o processo de formação continuada para a diversidade, tendo como *locus* a Câmara Temática Educação Especial da GEB de Juiz de Fora. Entendo que a minha compreensão não é definitiva, pois a cada momento pode se modificar, com novos dados ou ainda por um deslocamento do ponto de vista de onde estava olhando.

Sei que o olhar é informado pelo modo como compreendemos a realidade, logo a neutralidade inexistente. Nem todos os indícios foram percebidos, como nem todos os fatos foram valorizados de modo uniforme. As leituras realizadas a partir dos indícios são as leituras possíveis neste momento.

O processo da pesquisa foi, durante este tempo, se construindo e se constituindo como um outro para mim e posso afirmar que esta ação investigativa contribuiu para uma autotransformação. Aprendi com Bakhtin (2000) que a relação eu/outro é constitutiva do ser social e histórico que somos, cada um e cada uma é complemento necessário do outro. O outro, do lugar que é o único a ocupar, vê e sabe coisas de mim que eu mesma não consigo ver e saber – o que este autor chama de *excedente de visão*. Por outro lado eu, do lugar singular que ocupo, também tenho uma visão exotópica do outro.

É através desta minha visão exotópica que passo a relatar e analisar, neste instante, o processo de formação que acompanhei. Observei todo o processo de formação proposto através da organização dos temas de interesse dos professores e professoras da rede em Câmaras Temáticas e fiz uma entrevista coletiva com profissionais que fizeram parte deste processo. As observações e entrevista realizada, juntamente com as anotações de campo foram muito ricas, deixando pistas, indícios valiosos, sinalizadores de questões importantes para a investigação realizada.

Lancei mão de acontecimentos involuntários, muitas das vezes insignificantes, mas reveladores (GINZBURG, 1989) que me ajudaram a encontrar o que estava oculto nas dobras das relações discursivas inscritas e instituídas na cultura. Relações

discursivas constituídas por gestos, olhares, silêncios, movimentos... desconsiderados pelos paradigmas clássicos de investigação que tinham como pilares a mensuração e a quantificação dos resultados obtidos em situações experimentais.

Tal como o detetive que, a partir de uma nova pista passa a ver o que antes não via, passei a ver/compreender o que antes não via porque não compreendia.

O primeiro encontro observado reuniu, aproximadamente, duzentos e cinquenta profissionais e teve por objetivo reunir todos os inscritos nas oito Câmaras Temáticas – mais ou menos 500 profissionais. Ressaltamos que foi um número expressivo quando avaliamos que foi em um dia de semana – quinta-feira – no turno da noite. Foi um encontro onde tivemos um coquetel inicial seguido pela apresentação do Coral Municipal e encenação de duas peças teatrais relacionadas à educação, apresentadas por professoras e alunos e alunas de escolas do município. Após as apresentações artístico-culturais, a Professora Doutora Elvira de Souza Lima proferiu a palestra: “Saber docente e processos de aprendizagem.”

Percebi uma grande diferença em relação aos demais encontros que ocorreram durante o ano. Esta possibilidade de uma aproximação com a música e a arte que, segundo Lima (2003), são traços marcantes da nossa cultura e que hoje se encontram tão ausentes da nossa escola e da educação, não permearam todo o processo de formação. Excetuando-se o encontro final, no mês de dezembro, novamente se reuniram os profissionais participantes de todas as Câmaras Temáticas onde aconteceram apresentações artístico-culturais, com a peça “Quem roubou o meu futuro?” e a dança do “Projeto Hip Hop e Zumbi”, também apresentados por alunos e alunas de escolas municipais.

Estes acontecimentos são indícios de que a arte e a cultura não estão presentes nos processos de formação de professores e professoras como mediadores nas suas construções, aparecendo somente como ações isoladas. O que percebi diante destes indícios, é que mesmo a arte, estando profundamente ligada ao conhecimento formal, como uma atividade simbólica do ser humano (LIMA, 2003), fica relegada a um segundo plano diante da racionalidade científica trazida pela Modernidade.

No diálogo com Santos (2002), compreendi que a lógica, o caráter estético-expressivo, não conseguiu se prender pelo automatismo técnico-científico característico da Modernidade, isto é, a arte não conseguiu se cientificizar como outras áreas do

conhecimento. Esta racionalidade estético-expressiva, embora invadida pela racionalidade cognitivo e performativo-utilitária da ciência, resistiu melhor à cooptação total. Por sua natureza permeável e inacabada, “não pode ser encerrada na prisão flexível do automatismo técnico-científico” (p. 76).

Posso dizer diante disto que o processo de formação de professores e professoras ainda está centrado nos pressupostos da Modernidade, em uma racionalidade cognitiva, uma perspectiva clássica, como nos diz Candau (1996), e neste lugar a racionalidade estético-expressiva não cabe, por isso acaba ficando nas bordas do processo. A lógica deste processo é o saber científico tendo, ainda, como foco, o sujeito padrão da Modernidade.

Observo uma tentativa de romper com as formas clássicas de formação, mas o que vemos é que dentro do atual contexto em que vivemos, no qual fomos nos construindo, há uma internalização por parte da grande maioria dos profissionais da educação que acredita que este tipo de formação realmente modifique o fazer docente.

O discurso característico deste tipo de formação tende para o discurso autoritário que, segundo Orlandi (1987, 1993), é aquele onde a verdade é determinada pelo locutor que procura conter a reversibilidade. A polissemia é contida, tendendo este para a paráfrase – o dizível, a memória, algo que sempre se mantém, havendo assim a permanência de um sentido único, ainda que de formas diferentes.

A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é o deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco (ORLANDI, 2002, p. 36).

A tentativa de trazer o discurso lúdico para dentro do processo, no caso desta Câmara, através de livros de literatura e de filmes, para discutir, conforme propôs a coordenadora da Câmara Temática, “as questões relacionadas à diferença e à diversidade”, numa tentativa de buscar uma reflexão acerca das nossas práticas, acabou não atingindo o seu objetivo quando os professores e professoras não conseguiram fazer a relação com a realidade por eles vivida. Escolheram os filmes e os livros sozinhas em suas casas e no grupo apenas apresentaram as resenhas dos mesmos. Os livros lidos foram: Minha irmã é diferente e Nem sempre posso ouvir vocês; os filmes assistidos

foram: Uma lição de amor, Oitavo dia, Mogli, Sherek e A bela e a fera. Foram capazes de se indignarem diante de várias situações dos livros e filmes, mas não conseguiram fazer a interrelação com o seu fazer pedagógico. A coordenadora explicitou que “quando a gente discutiu as histórias e os filmes, a gente estava falando do nosso preconceito. É mais fácil a gente estar colocando nossos conceitos e preconceitos sobre algo que não nos toca, algo que está fora da gente, que a gente pode estar vendo com uma clareza maior. Nos toca pela afetividade, nos toca de outra forma...”, porém, as rupturas necessárias para que os olhares se modifiquem e com estes novos olhares as práticas se alterem, não acontecem facilmente.

Há ainda, uma fragmentação de conhecimentos nas Câmaras Temáticas. Um dos indícios é a própria divisão das mesmas, quando cada uma delas discute um tema específico, sendo estes já explicitados: Reorganização Curricular; Indisciplina/Violência; Organização dos tempos e dos espaços escolares; Discriminação/Preconceito; Educação Especial; Avaliação Escolar. O foco deste processo continua no conhecimento científico sobre o processo educacional e este, fragmentado, como se pudéssemos dividir o mesmo em partes.

Ocorre, então, uma tentativa de trazer a arte e com ela o discurso lúdico que para Orlandi (1987, 1993) tende para a polissemia, onde as idéias de pluralidade de formas diferentes e sentidos da linguagem são respeitadas e a verdade não é única, porém o que domina em todo o processo ainda é o discurso autoritário.

Nas palavras de Orlandi (1987, p. 154-155)

o lúdico se coloca como contraponto para os outros dois tipos. Isso porque, em uma formação social como a nossa, o lúdico representa o desejável. O uso da linguagem pelo prazer (o lúdico) em relação às práticas sociais em geral, no tipo de sociedade em que vivemos, contrasta fortemente com o uso eficiente da linguagem voltado para fins imediatos, práticos etc., como acontece nos discursos autoritário e polêmico. Nesse sentido, eu diria que não há lugar para o lúdico em nossa formação social. O lúdico é o que “vaza”, é ruptura.

Esta fragmentação do conhecimento apontada na divisão das Câmaras Temáticas também é observada na definição dos coordenadores de cada Câmara. Estes são

legitimados pelo seu saber científico, sendo escolhidos para esta função aqueles que conhecem mais determinado assunto, seguindo a lógica da racionalidade científica.

Podemos refletir sobre a definição de tais temáticas. De acordo com o Cadernos para o Professor (2003, p. 49) as temáticas das Câmaras foram definidas “com base na experiência dos anos anteriores e na análise dos documentos vindos das escolas.”

Todas são temáticas discutidas na Atualidade na área da Educação, que certamente as escolas precisam discutir, porém, ao mesmo tempo, são temáticas que se relacionam aos conhecimentos específicos dos profissionais que na época coordenavam o processo de formação da rede.

A interação entre estes saberes específicos destes profissionais auxiliaria, na verdade, não só a eles como a todo o processo de formação da rede.

Com o argumento da experiência anterior e análise dos interesses dos professores e professoras traduzidos nos “documentos vindos das escolas” (CADERNOS PARA O PROFESSOR, 2003, p. 49), os temas que deveriam estar em interação são separados e assim é possibilitado aos professores e professoras da rede apenas um tema isolado, como também os profissionais que coordenam cada Câmara Temática podem legitimar o saber específico que têm.

A preocupação com o saber legitimado também é explicitada através do lugar de poder que ocupam aqueles e aquelas que coordenam o processo de formação.

Este lugar ainda é referendado pela figura do que vem de fora, da professora renomada, titulada, que vem fazer a palestra de abertura, como fica demonstrado nas falas de algumas professoras: “Você já viu o currículo dela? Quantos pós-doutorados ela tem!”, “Ela trabalha nos EUA, deve ser muito boa mesmo!”

Estes indícios nos mostram como o processo de formação ainda está pautado nas características das pedagogias tradicionais que privilegiam a transmissão cultural que se dá “do mais sábio ao menos sábio, do mais experiente ao menos experiente, do mais competente ao menos competente” (DAVIS, SILVA, ESPÓSITO, 1989, p. 53).

Sabe-se que as interações humanas são construídas nas relações sociais, nas relações interpessoais e que estas se prestam a diversos fins, tanto positivos como negativos; logo, as interações sociais somente podem ser compreendidas no campo das relações que se estabelecem entre indivíduos reais e concretos numa determinada sociedade. Nesta modalidade de interação social onde o professor que *vem de fora* é

aquele que tem mais experiência, mais conhecimento, visualizamos uma assimetria, característica desta modalidade, que se manifesta concretamente em um maior poder por parte do professor (DAVIS, SILVA, ESPÓSITO, 1989).

A própria professora palestrante, a que *veio de fora*, tenta sair deste lugar, dizendo que “aquele que vem de fora traz a teoria para ajudar na execução do processo de formação, mas que as respostas que se buscam não estão com estas pessoas, que o fundamental neste processo é o trabalho coletivo da escola” (LIMA, 2003). Sabemos que “para que os parceiros de uma dada interação abram mão da individualidade que os move, é fundamental que o significado e a importância da atividade conjunta esteja claro para todos os envolvidos” (DAVIS, SILVA, ESPÓSITO, 1989, p. 52-53).

Se esta interação não leva em conta a importância dos educadores e educadoras como sujeitos histórico-culturais, deixando de lado esta condição nos processos de formação, o saber docente acaba sendo desrespeitado e silenciado quando estes se sentem inferiores em seus saberes. Freire (2001) nos cita um exemplo onde ocorreu um fato interessante. Quando de uma visita a um assentamento de reforma agrária no Chile e em um dos *círculos de cultura*, que havia neste acampamento, buscou uma tentativa de diálogo com os integrantes deste. Após o início do diálogo, ocorreu segundo ele “um silêncio desconcertante”. Diante de suas experiências e sua sabedoria, aguardou que um deles rompesse o silêncio, falando em nome de todos, o que ocorreu da seguinte forma: “Desculpe, senhor, disse um deles, que estivéssemos falando. O senhor é que podia falar porque o senhor é o que sabe. Nós, não”. E numa tentativa de não reforçar a ideologia já explicitada, parte para um diálogo em que propõe um jogo de perguntas e respostas, onde ambos perguntariam e responderiam às questões propostas. No final do diálogo propõe a seguinte reflexão:

pensem no que houve esta tarde aqui. Vocês começaram discutindo muito bem comigo. Em certo momento ficaram silenciosos e disseram que só eu poderia falar porque só eu sabia e vocês não. Fizemos um jogo de saberes e empatamos em dez a dez. Eu sabia dez coisas que vocês não sabiam e vocês sabiam dez coisas que eu não sabia. Pensem sobre isto (FREIRE, 2001, p. 48-49).

Será que muitas vezes não acabamos inibindo as pessoas com os nossos supostos saberes, não levando em conta todas as experiências de vida pelas quais todos nós

passamos enquanto sujeitos que vivemos em um mundo de culturas, culturas estas diversas, logo, saberes diversos?

Lima (2003) ressalta ainda a importância deste professor enquanto um sujeito histórico quando diz que “ser educador é a única profissão em que você passa um tempão no seu espaço de trabalho antes de ser trabalhador, né? Você passa um tempão como aluno e você como aluno, você vai constituindo uma cultura escolar, um comportamento, e isto a gente traz até hoje.” Diz-nos ainda que “a primeira coisa é que esses cursos não incluem que você é um ser humano que está lá, vivendo uma experiência de 15 anos de escola, certo? Não há nenhuma reflexão sobre isto. Parece que você é uma *tabula rasa* que vai começar agora a aprender de novo na Pedagogia, e a sua experiência, porque, veja bem, você como aluno, você foi parte integrante do que era exigência, né? Da interação humana de ensino-aprendizagem ligados ao conhecimento...”.

Se privilegiássemos um processo de interação em uma abordagem sócio-interacionista, como nos propõe Davis, Silva, Espósito (1989), onde a diversidade que caracteriza a diferença entre os indivíduos de um certo grupo fosse fundamental para a própria interação social, estaríamos dando “ênfase às condições que garantam a simetria, entendida, nas interações sociais, como igualdade de oportunidades no que se refere à ocupação do tempo e do espaço interativo, à expressão individual, à negociação e à escolha” (p. 53), contribuindo assim para uma ação formativa efetiva.

O saber dos professores e professoras da rede não estaria sendo melhor aproveitado em grupos onde os mesmos pudessem utilizar seu saber no debate das diversas temáticas em questão, de modo não fragmentado?

O processo acompanhado durante todo o ano de 2003 demonstrou características calcadas nas pedagogias tradicionais, sendo dito que a abordagem sócio-interacionista era a abordagem colocada como concepção de formação no interior de cada Câmara Temática, propondo diálogos, debates, questionamentos numa tentativa de contribuir para que se alcançasse uma concepção de homem, mundo e sociedade, menos alienante, mais libertadora; porém a concepção do próprio processo de formação não favoreceu este fazer docente no desenvolvimento das ações de formação.

Percebi que a coordenadora buscava uma simetria, respeitando o professor como um ser de cultura, que trazia consigo um saber docente construído ao longo de sua vida,

tentando ser uma interlocutora mais experiente no diálogo em torno do conhecimento, porém, na maior parte do tempo, o que era vivenciado eram momentos em que a coordenadora detinha o conhecimento específico e os professores e professoras estavam ali para escutá-la e, assim, também serem detentores deste conhecimento. Saberes estes que as levavam a acreditar que tinham que conhecer os tipos de deficiência, suas causas, sintomas, tratamentos necessários, antes de pensar que este seu aluno era uma criança, jovem ou adulto, independente da deficiência que ele possuía. A visão clínica que vem com a racionalidade científica acaba se tornando hegemônica no meio educacional e com esta visão as rupturas não acontecem, as práticas pedagógicas não se renovam.

A internalização deste processo, deste saber cientificizado, fica também explícito quando as professoras na entrevista dizem que a Câmara como foi proposta é muito boa, porém deveriam ainda ter cursos específicos dos vários tipos de deficiência, reforçando assim esta compartimentalização e a especialização dos saberes.

Os comportamentos demonstrados pelos participantes diante de novos conhecimentos e informações, bem como diante de novas formas de trabalho que foram propostas durante o processo variavam desde o desejo e o esforço de aprendizagem até o total bloqueio e resistência ao novo (MONTEIRO, GIOVANNI, 2000). Participações efetivas por um lado e silenciamentos por outro estavam presentes nos diálogos do grupo, quando da realização ou não das atividades propostas e na presença ou no esvaziamento durante o correr do ano.

É interessante observar ainda o quanto a filmadora e a pesquisadora causavam incômodo. Algumas pessoas mexiam o tempo todo, mudavam de lugar e até chegaram a se posicionar de costas para a filmadora e para a pesquisadora. Ao falar, as professoras demonstravam que se sentiam incomodadas. As pessoas têm dificuldade para se exporem diante de um outro, que não faz parte do grupo. O medo de se expor ficava desvelado, quando, na hora de falar alguma coisa, olhavam para o gravador e a filmadora e pediam para desligá-los, ou ainda, quando não permitiam a gravação em determinados momentos.

Recorro a Hernandez (1998) que, abordando a questão das atitudes dos professores e professoras diante das aprendizagens no processo de formação, constatou algumas regularidades. O **refúgio no impossível**, cuja característica é que, apesar de reconhecerem a importância deste novo conhecimento, os professores e as professoras

consideram-no utópico, difícil de ser realizado na sua prática. Indício claro na fala de uma professora: “Eu falo que eu vim fazer o curso para me educar, né? Para isso. Porque o falar é muito bonito, mas na realidade, o contato do dia-a-dia, as experiências lá na escola..., porque falar é muito bonito, mas na realidade...”; o **desconforto de aprender** que, muitas vezes, provoca resistências ao esforço exigido pela aprendizagem, foram percebidos através de pistas demonstradas na fala da coordenadora quando comentou com o grupo que “cada vez que eu passo uma atividade, o número de pessoas diminui”; a **revisão da prática não resolve os problemas**, quando os próprios professores e professoras acham melhor receberem *receitas* de como ensinar, do que se submeterem a um processo de reflexão sobre a prática. Quando entrevistadas, algumas professoras colocaram que acreditam que muitos professores e professoras se perdem no processo por quererem respostas prontas para as suas dificuldades; quando **aprender ameaça a identidade**, pois “neste momento da profissão, o docente está desenvolvendo a sua identidade de pessoa que ensina. Talvez por isso considere que algo que o leve a mudar seja um atentado contra a sua experiência, o seu esforço e os seus conhecimentos” (HERNANDEZ, 1998, p. 4); por último, a **separação entre a fundamentação e a prática**, quando os professores e as professoras se apegam a uma falsa definição de papéis, segundo os quais, cabe a eles a execução da docência e à universidade a busca e investigação de conhecimento, não acreditando, na sua possibilidade de investigação e na construção de novos conhecimentos e saberes.

O que percebi é que estas atitudes não ocorreram sempre da mesma maneira no comportamento de todos os professores e professoras, tendo aparecido de forma alternada, isoladas ou combinadas. Estas são algumas das causas da demora que é característica na efetivação de resultados nos processos de formação de professores e professoras.

Causas que certamente fazem com que até hoje ainda não consigamos ter um processo efetivo de formação para a diversidade, com resultados mais visíveis, de ordem mais qualitativa do que quantitativa. Importa-nos um atendimento educacional de qualidade para todos os sujeitos e não o número de professores e professoras com frequência num processo de formação.

Pensando dentro de uma lógica neoliberal, é necessário apresentar números com relação à formação. Nas palavras do Gerente de Educação Básica, “Estamos chegando ao término do primeiro ano de funcionamento das Câmaras Temáticas. Experiência que, iniciada em maio deste ano, reúne, mensalmente, mais de **500 profissionais** do quadro do magistério municipal, no aprofundamento dos temas relacionados ao seu fazer docente” (INFORMATIVO DA GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2003).

Atingir o maior número de profissionais no processo de formação é uma das preocupações freqüentes, quando se pretende melhorar a qualidade de ensino nas escolas. Tal preocupação, porém, tem que estar aliada à qualidade de tal processo o que consideramos como a conquista do conhecimento emancipatório (Santos, 2002).

Na Câmara Temática Educação Especial houve um número muito grande de professores e professoras inscritos, no entanto, uma coisa muito estranha ocorreu... No primeiro encontro, após a palestra inicial, somente uma professora compareceu. Questionada pela pesquisadora e pela professora presente, a coordenadora informou que todos os professores e professoras inscritos haviam sido avisados da data e local do encontro, logo, isto não seria um impedimento para tantas ausências. O que estas ausências queriam nos dizer? Quais eram os indícios? Neste momento não tínhamos como solucionar este mistério.

No segundo encontro, já no novo formato, em outro local e outra data, com a presença de professoras das outras Regionais, uma coisa me chamou muito a atenção: Onde estava a professora que compareceu no primeiro encontro? Esta professora não compareceu em mais nenhum encontro. Indícios de que sua voz não fora ouvida quando no final do encontro, em que somente ela esteve presente, explicou que seria muito difícil a alteração do local, pois ela trabalhava na região onde, inicialmente, aconteceriam os encontros na parte da manhã e da tarde e se deslocar até o centro da cidade seria muito difícil, tendo solicitado ainda a manutenção do cronograma.

A busca da coordenação em tentar conciliar datas e horários para os próximos encontros, devido à alteração do cronograma inicial, não foi recebida com satisfação pelas professoras presentes. Os sinais? *Gestos com a cabeça, sussurros, movimentos de negação, dificuldades em encontrar datas...* Discursos que não foram ouvidos ou percebidos.

Vozes silenciadas... Rastros deixados quando as atividades que eram realizadas em casa pelos professores e professoras e que norteariam os trabalhos do grupo não foram retomadas durante os encontros, exceto as primeiras resenhas realizadas. E mesmo quando estas foram apresentadas e, a partir delas, surgiam discussões, a coordenadora pedia que deixassem para um segundo momento: — *Vamos guardar na nossa caixinha...* Será que não estavam sendo perdidas grandes oportunidades de discussão, mesmo a coordenadora retomando num momento posterior?

Nos encontros que se sucederam fui observando que o número de participantes foi diminuindo gradativamente e somente três professoras que iniciaram o grupo permaneceram até o final.

Ainda com relação ao número pequeno de professores e professoras que participaram efetivamente do processo, as professoras, na entrevista, colocaram que acreditavam que outros fatores contribuíram para esta realidade. Alguns fatores citados foram: o tempo dedicado ao processo de formação não conta na carga horária de trabalho do professor e da professora; a falta de comunicação das escolas com os professores e professoras para passarem as datas e locais; a ausência de uma maior divulgação, inclusive nas escolas e instituições que têm professores e/ou professoras cedidos por convênios; a falta de motivação de muitos professores e professoras e, finalmente, a falta de interesse das escolas em apoiar os professores e as professoras nestes processos, podem ter contribuído para que este número tenha sido pequeno.

Se pensarmos numa proposta de formação continuada e analisarmos o que aconteceu durante o processo observado, percebemos características dos conceitos de *treinamento* e *aperfeiçoamento*, quando analisamos o número de horas – neste caso 32 horas – com conteúdos pré-estabelecidos e coordenados por profissionais que detinham maior conhecimento em cada área.

O processo, da forma como descrevi acima, acabou se tornando um curso com atividades pontuais e isoladas, não demonstrando assim uma continuidade necessária para que, na interação com a sua prática pedagógica, os professores e as professoras pudessem refletir e assim fazer a tão esperada ação-reflexão-ação. Como nos diz Freire (1997, p. 24), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo.”

Esta continuidade, como nos diz Barbieri e Carvalho (1995, p. 32), é necessária porque

o professor precisa de continuidade nos estudos não apenas para ficar atualizado quanto às modificações na área do conhecimento da disciplina que leciona. Há uma razão muito mais premente e mais profunda, que se refere à própria natureza do fazer pedagógico. Esse fazer que é do domínio da práxis e, portanto, histórico e inacabado.

Como posso dizer, que este é um processo de formação continuada, se no período de oito meses aconteceram somente oito encontros?

Na Câmara Temática observada, houve uma rotatividade muito grande de professores e professoras: em cada encontro havia alguém diferente, o que contribuiu para uma falta de integração do próprio grupo. Também eram professoras que só se encontravam na Câmara Temática, ou seja, uma vez por mês, por trabalharem em escolas diferentes.

Nas últimas décadas, conforme nos aponta Oliveira-Formosinho (1998), têm-se apontado para a necessidade de um *suporte organizacional ao desenvolvimento profissional dos professores*, aproximando cada vez mais os princípios do desenvolvimento profissional, organizacional e da inovação na educação. Para esta autora, o desenvolvimento profissional é um processo *em contexto*, não puramente individual que se preocupa com os processos, ou seja, com o levantamento das necessidades, a participação dos atores escolares na definição das ações; com os conteúdos concretos aprendidos, os novos conhecimentos; com o contexto das aprendizagens, onde a formação estaria centrada na escola; com a aprendizagem dos processos – metacognição – e o impacto na aprendizagem.

Este processo no qual aconteceria um envolvimento de todos os interessados na melhoria e na qualidade do ensino proporcionaria um diálogo em torno de todas as questões levantadas para que resultados reais acontecessem.

Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002) propõem uma formação centrada na escola, ou seja, no seu contexto de trabalho. Esta formação tem raízes contra a ineficácia da formação acadêmica que vem sendo oferecida até então. Não é uma proposta que tem por objetivo somente deslocar o processo do âmbito das instâncias

formadoras, mas que, efetivamente, envolva todos aqueles e aquelas que fazem parte do processo educacional.

O desenvolvimento profissional não pode ser apenas um desenvolvimento centrado nos professores, mas a partir dos professores, deve ser um processo centrado nas necessidades daqueles a quem os professores servem – as crianças, as famílias, as comunidades. Isto significa que o desenvolvimento profissional não pode ser concebido apenas como um desenvolvimento encerrado na sala de atividades ou da escola, mas um desenvolvimento aberto à contribuição de várias entidades exteriores à escola (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 11).

Este tipo de formação está centrado na denominada *Concepção ecológica de desenvolvimento profissional* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002), onde a visão do mundo é o contextualismo, sendo que sua fundamentação teórica está baseada na inter-relação entre o desenvolvimento profissional, o desenvolvimento curricular e o desenvolvimento organizacional.

Envolve os professores no desenvolvimento do currículo, no envolvimento parental ou na melhoria da escola com o objetivo de melhorar os métodos de ensino, o currículo, as estratégias de participação dos pais, das famílias e das comunidades. Esses projetos são iniciados para resolver problemas concretos. É na sua resolução que os professores adquirem (através da leitura, discussão, observação, treino, tentativa e erro) conhecimentos específicos e competências de resolução de problemas em equipe (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 2).

Nas falas transcritas a seguir, as professoras entrevistadas relatam a falta de envolvimento de todos os profissionais das escolas no processo de formação: “Eu consigo fazer a diferença na minha sala de aula, eu ainda não consigo contagiar os outros professores, não.” “Eu falo com os outros professores, mas eu não tenho como passar nada nas reuniões não. Nós não temos espaço nas reuniões pedagógicas, elas sempre planejam alguma coisa, né?” “Eu não tenho contato com os professores dos outros turnos, as reuniões pedagógicas são por turno, nós quase não nos encontramos.” “É um esforço de cada professor, a escola não impede, mas também não incentiva. É difícil para as diretoras e as coordenadoras falarem do processo se elas mesmas não se propõem a fazer.”

As pistas deixadas nos relatos acima endossam a nossa compreensão de que, se não houver uma interação no contexto de trabalho dos educadores e educadoras, os processos de formação realmente não favorecem uma mudança na prática pedagógica e, conseqüentemente, em uma melhora na qualidade do ensino. Continuarão a acontecer ações isoladas, esforços individuais de alguns professores e professoras que, retornando ao seu contexto, não encontram pares para que os diálogos e as trocas aconteçam.

“Os momentos mais importantes são os de reflexão sobre as nossas práticas, é o que me faz voltar sempre. A gente aprende umas com as outras, os nossos apertos parecem que ficam menores na sala de aula com as nossas crianças. A gente cresce no contato com as outras pessoas.” Em sua fala a professora nos mostra uma das idéias centrais da teoria histórico-cultural, que é o processo de mediação, proposto por Vigotski (1998). Enquanto sujeito do conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe; portanto, enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento está sendo visto como uma mediação feita por outros sujeitos. O outro social pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o ambiente. Aqui, neste caso, pelos nossos pares, professores e professoras como nós.

Para Vigotski (1998), o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência.

Se tivéssemos a oportunidade dentro de cada escola de fazer uma formação em contexto, conforme proposto por Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002), em que todos os envolvidos no processo educacional atuassem, teríamos a possibilidade de, junto aos nossos pares, refletirmos nossas práticas, apontando direções para mudanças reais na escola.

“O que eu aprendo aqui, eu tenho a oportunidade de passar para as outras professoras na escola, na nossa hora de estudo a gente tem oportunidade de falar, mas infelizmente são pouquíssimos professores que participam das Câmaras”. Embora saiba que na rede municipal de Juiz de Fora, os professores e professoras têm por lei, direito a quatro horas de estudo semanais, questionamos: Estas horas são realmente aproveitadas

para estudo com o próprio grupo da escola? Uma das professoras entrevistadas relata que: “na minha escola não tem nenhum projeto de estudo, de formação de professores, não.”

Considero, assim, o *locus* da formação muito importante no processo de formação de professores e professoras, pois, se todos os acontecimentos, problemas e decisões tiverem a possibilidade de ser discutidos e resolvidos em grupo, haverá um fortalecimento de todo o pessoal docente, favorecendo a democracia tão premente nas escolas. Todos devem ter a oportunidade de se colocar, todas as vozes devem ser ouvidas, o diálogo deve acontecer e as responsabilidades devem também ser divididas.

Dentro desta perspectiva, a fragmentação dos saberes, provavelmente, não aconteceria, visto que, ao discutir sobre determinado assunto, ele seria posto em relação a outros, sob pontos de vista diferentes, considerando-se o conhecimento local e o universal (SANTOS, 1995).

Os indícios aparecem como rastros deixados na terra molhada... Em um dos encontros, estavam presentes duas professoras e a diretora de uma mesma escola e percebemos o constrangimento das professoras diante da diretora, ao relatar determinados fatos da escola. Medo, insegurança? Em alguns momentos percebia visões diferentes da mesma realidade. O exemplo mais aparente foi quando a diretora relatou um fato acontecido na escola. Ela havia colocado uma menina com Síndrome de Down com 12 anos, freqüentando a 1ª série do Ensino Fundamental na parte da tarde para ser alfabetizada. Segundo a fonoaudióloga que a atendia, ela estava pronta para isso e freqüentando a 5ª série do ensino fundamental no turno da manhã, para proporcionar a socialização da mesma com os alunos e alunas da idade dela. Nas palavras da diretora “ela é muito bem aceita, todos adoooooram ela, em todas as duas turmas!” Ficou desvelada a desaprovação das professoras diante dos *gestos com a cabeça* e o *silêncio* por elas deixado.

O posicionamento da diretora não se alterou, mesmo diante da discussão gerada no grupo. A diretora se mostrava firme na sua posição, pois, segundo ela, a menina tinha que estar na 1ª série, porque ela não tinha conteúdo para deixá-la somente na 5ª série. As duas professoras da mesma escola continuaram caladas...

Como nos diz Orlandi (1987), o silêncio tanto quanto a palavra têm suas condições de produção, logo, é tão ambíguo quanto as palavras. Durante todo o

processo percebi que esta forma discursiva esteve presente em várias ocasiões. O que este silêncio, como no exemplo acima, poderiam estar nos dizendo?

Neste exemplo, posso dizer que o silêncio significava a censura, que o poder, legitimado pelo cargo de diretora, fazia com que as professoras se silenciassem. Como nos diz Orlandi (2002, p. 83), “as relações de poder em uma sociedade como a nossa produzem sempre a censura, de tal modo que há sempre silêncio acompanhando as palavras.”

Que tipos de relacionamento encontramos em nossas escolas? Será que podemos dizer que em todos os locais onde há a presença dos atores escolares, quer seja na escola, nos processos de formação ou em qualquer outra instância as suas múltiplas vozes são ouvidas? Ou será que a relação saber-poder está presente em cada instância, sendo camuflada por vernizes de democracia?

O que é demonstrado através dos indícios, é que a voz do professor é silenciada. Seus contextos e suas realidades não são trabalhados, nem na escola junto aos seus pares, nem nos processos de formação continuada. Este não é pensado a partir de suas necessidades e, quando trazem as suas vivências, suas experiências, estas são tidas como senso comum.

Um dos traços característicos da Modernidade e que prevalece até os dias atuais, segundo Santos (1995), foram as rupturas em relação às formas de conhecimento consideradas “vulgares” ou “pouco rigorosas”, que em um dado momento foram importantes para permitir o próprio desenvolvimento da ciência moderna. O conhecimento científico se tornou assim hegemônico “pelas promessas de racionalização que permitia, pela transformação de todos os planos políticos e sociais, problemas técnicos” (n.p.).

O que vemos na Atualidade, um tempo de transição paradigmática, segundo Santos (1995), é um questionamento da ciência moderna como única forma de conhecimento, deixando de ser assim hegemônica, admitindo assim outras formas de conhecimentos. Como exemplo, podemos citar a valorização dos conhecimentos indígenas sobre a biodiversidade da Amazônia.

Este senso comum não está sendo aproveitado como passo inicial para se chegar ao conhecimento científico, podendo, assim, ter suas realidades transformadas.

Da mesma forma que os professores e as professoras, na maioria das vezes, não têm os seus saberes respeitados, acabam repassando para os seus alunos e suas alunas esta postura de desvalorização dos seus saberes. A fala de uma professora se referindo a um aluno de uma sala de educação de jovens e adultos resume muito bem esta questão. “O Sr. Lucas⁸ tem 65 anos, tem uma vivência enorme, mas agora é que ele está aflorando para aprender a ler e escrever! Ele chegou bruto, sem polimento!” Todos os saberes que o Sr. Lucas construiu ao longo dos seus 65 anos de vida não foram considerados pela professora, uma vez que ele ainda não sabe ler nem escrever.

Para Vigotski (2001), a relação entre aprendizagem e desenvolvimento remete ao entendimento da relação entre os conceitos espontâneos e os científicos. Embora Vigotski (2001) fale da construção da aprendizagem na criança, faço aqui uma relação da forma como ela acontece nos adultos. Da mesma forma que na criança, acredito que os conceitos espontâneos abrem caminhos para os científicos e vice-versa, sempre numa relação dialética. Segundo Vigotski (2001, p. 543),

tanto os conceitos científicos se apoiam em uma série de informações anteriormente adquiridas quanto o desenvolvimento dos conceitos espontâneos se realizam não só de baixo para cima mas também a partir daqueles conhecimentos que os adultos enviam de todos os lados para a criança.

Quando o conhecimento espontâneo do Sr. Lucas levado para a sala de aula não é respeitado, não é aproveitada a oportunidade de através dele poder caminhar para buscar um conhecimento científico, este sim valorizado pela escola, pois sabemos que os conceitos científicos não começam e não surgem de algum campo desconhecido (VIGOTSKI, 2001).

Revisitando o capítulo onde dialoguei sobre a diversidade, pude perceber indícios na Câmara Temática observada que nos remeteram a vários sentidos construídos sobre a deficiência pelos professores e professoras e coordenadora.

Em um dos encontros a coordenadora solicitou às professoras que montassem um relato de experiência, que poderia ser real ou inventado, mas que neste deveria ter uma turma que tivesse um aluno deficiente mental e um aluno muito bom. Como esta realidade não era vivida por nenhuma das professoras presentes, a atividade gerou

⁸ Todos os nomes utilizados neste trabalho são fictícios.

muitas discussões. Foi interessante observar que, durante a conversa das professoras para montarem o relato, elas buscavam em suas memórias, em suas experiências, algo que pudesse ajudá-las.

Durante a construção do caso e apresentação deste para a coordenadora e todo o grupo, percebi o quanto somos frutos de nossas construções, de nossas vivências. Nossas palavras estão carregadas de valores, conceitos e preconceitos construídos e internalizados durante toda a nossa vida. Como nos diz Orlandi (2002, p. 265),

O problema é que não acredito que as palavras falam por si, elas falam pelos homens que as empregam. Como as condições de vida do homem estão encravadas nas relações de poder – nunca se está suficientemente longe de seu exercício – é por aí que passa o uso das palavras e os seus muitos sentidos. E não passa impunemente.

O relato de experiência apresentado acabou sendo de uma turma de educação de jovens e adultos, na qual uma professora presente lecionava, embora esta turma não tivesse alunos e alunas com as características solicitadas pela coordenadora. Esta turma tinha um aluno com deficiência mental que, segundo a professora da turma, “já chegou no limite, ele não tem condição... ele não tem condição...” e um aluno com deficiência visual que “por sinal você não acredita, é o melhor aluno dessa sala.”

As concepções de sujeito que estão nos rastros deixados em seus discursos, demonstram que as professoras que fizeram parte desta Câmara Temática ainda não acreditavam nas potencialidades das pessoas com deficiências. A visão caritativa da deficiência ainda estava presente no imaginário destas professoras, perpetuando o preconceito. Como nos diz Figueira (1996, p. 39),

o preconceito nasce da desinformação e do desconhecimento. Seu mecanismo funciona mais ou menos assim: nossas opiniões e visões dos valores culturais ainda são os mesmos de muitas décadas passadas. As expectativas estabelecidas de certos comportamentos de certos grupos coletivos (no caso, aqui, os portadores de deficiência), ainda são as mesmas de muitos anos atrás, além de generalizarmos de forma discriminatória.

Outro exemplo pode ser percebido nesta fala transcrita a seguir: “Aproveitando a oportunidade, eu gostaria de contar que eu fiz um curso de Arte sem barreiras, na semana do professor, lá na minha Faculdade, ministrado por uma diretora de uma escola

especial e uma professora de Educação Artística. Ela levou para a sala, ela trabalha na (...). Ela levou para sala alguns deficientes lá para dentro, mas gente... eu fiquei encantada... encantada! Um cego, que ele já tinha dado duas aulas de braille para gente, ele tocando violão o tempo todinho, cantando, você pedia uma música, ele ia e cantava, você pedia música, ele tocava... Ele cantando música para gente e os outros deficientes ensinando a gente o movimento..., você precisava de ver a dona desenhando, pintando e tudo, fiquei encantada! Muito bom! Muito bom mesmo!”

A própria coordenadora caiu numa cilada do discurso, pois coordena a Câmara que objetiva discutir a questão da deficiência, dentro do paradigma da inclusão e propõe uma atividade, exacerbando a diferença: “uma turma com *um aluno deficiente mental* e um *aluno muito bom.*”

Devemos refletir que, se queremos realmente pensar em uma escola que atenda a todas as pessoas, o foco do trabalho não deve ser no diferente e sim no diverso, onde todos tenham a possibilidade de construir um nova história da que nos vem sendo contada e vivida até os dias atuais.

O que é ser *muito bom*? Que modelo está internalizado que leva as pessoas a acharem que uns são muito bons e outros não? Será que, quando levantamos esta questão, não estamos trazendo à tona conceitos que vêm dirigindo a nossa escola e que hoje tentamos mudar?

São questões muito importantes que devem ser refletidas por todos aqueles e por todas aquelas que pretendem discutir a diversidade, mas que também como sujeitos histórico-culturais, acabam trazendo na sua bagagem os resquícios de suas construções. Pensar em uma escola que atenda a diversidade, é pensar no rompimento dos padrões estabelecidos, percebendo a diversidade como a celebração das diferenças, onde possa existir um verdadeiro diálogo entre elas.

Como nos diz Mantoan (2001, p. 58-59), uma escola de qualidade para *todos* deverá reconhecer uma

grande diversidade de ritmos de desenvolvimento e de interesses das crianças do ensino fundamental, fato que implica ajustes e flexibilidade do processo educativo. A abertura das escolas às diferenças, por sua vez, depende de a educação fundamental estar centrada na criança, ou melhor, na aprendizagem, o que torna

imprescindível uma abordagem evolutiva e progressista do processo de ensino.

Sabe-se que, como sujeitos que foram se construindo nesta sociedade excludente, muitas vezes os professores e as professoras refletem em suas falas e atitudes os conceitos e preconceitos que fazem parte da sua história que, conseqüentemente, se remetem à história da humanidade.

“Temos o maior carinho *com essas* crianças!” – professora falando dos alunos e alunas de sua escola com deficiência.

“Todas as crianças da sala *adooram* ela!” – professora se referindo a uma aluna com Síndrome de Down.

“Ele tem problema, ele toma remédio controlado, *mas ele é lindo!*” – segundo a professora ela não sabe qual é a deficiência.

“Então é um filme muito bonito, *que a gente chora, se emociona*, porque ele mostra muito como é injusta essa sociedade, sabe, essa justiça que é muito burocrática, que não vê que um precisava do outro, independentemente se um era especial ou se o outro dependia de mais atenção do que o outro e às vezes a criança acabava cuidando do pai, sabe, mas mostra que um tava junto com o outro e que se separasse seria pior para os dois, mas, no final acaba tudo bem. Ele acaba com a filha. Mas o filme é maravilhoso!” – professora se referindo ao filme “Uma lição de amor.”

Estes fragmentos dos discursos das professoras citados acima refletem a visão caritativa da deficiência que teve início com o advento do Cristianismo. Posso perceber o quanto ainda é presente a questão de que o deficiente é o *coitadinho*, que precisa de amor, de carinho e da nossa caridade.

Estas concepções ainda estão pautadas no respeito e na tolerância com as pessoas diferentes, porém temos que ir além. Segundo Mantoan (2001, p. 65),

as barreiras atitudinais às diferenças raciais, culturais, de gênero, religiosas, familiares, de origem social, a certos talentos e habilidades, a aspectos ligados ao físico e demais estereótipos podem ser removidas, gradualmente, na medida em que enfocamos cada situação preconceituosa e/ou discriminatória com o cuidado necessário, sem banalizar os sentimentos e trivializar os costumes envolvidos.

Convivendo com as diferenças, todas as pessoas terão a oportunidade de perceber os atributos singulares de todos os seres humanos, respeitando-os e explorando-os para a construção de uma nova sociedade.

Outros indícios me levaram a acreditar que ainda hoje as professoras e professores presentes na Câmara Temática tendem a culpar a família pelas dificuldades apresentadas pelos alunos e alunas com deficiência, da mesma forma que acham que conviver com os mesmos é um fardo muito pesado. Construções históricas, mas que continuam presentes no imaginários das professoras e professores.

“Eu tenho muito *pena* da Graça!” – falando da mãe de um aluno com deficiência.

“É um *fardo* para a família, né? Só que eles não podem desistir, tem que continuar lutando, mas é um *fardo*.”

“Então eu achei que é um livro muito interessante porque chama a atenção para uma realidade que mostra muito isso, como a *própria família tem vergonha da pessoa com necessidades especiais*, então, é muito difícil para os outros lidarem, se a própria família tem vergonha, foi isso que me passou o livro.”

“Eu acho que muitas vezes a gente acha que isto é preconceito da família, mas eu acho que a família tende a superproteger, eu acho que tende a proteger o filho normal, por que não o filho *doente*?” – referindo-se ao filho com deficiência.

Da mesma forma que o deficiente era considerado o coitadinho, a família do deficiente era aquela que carregava a obrigação de conviver com este fardo, conceitos pejorativos, valores culturais que foram sendo repassados de geração em geração. L.Marques (1995) nos mostra que a chegada de uma criança com deficiência no seio de uma família é uma situação que pode desencadear uma série de comportamentos reativos, afetando a dinâmica familiar e, dependendo da forma como estes comportamentos serão vividos, os reflexos na sociedade são assimilados, muitas vezes não compreendidos, formando-se assim verdadeiros estigmas que são criados e reproduzidos.

A dificuldade de lidar com a alteridade foi se construindo ao longo da história da humanidade, devido também à falta de oportunidade da convivência com os diferentes. As nomenclaturas utilizadas para falar da pessoa com deficiência é variada, em função da concepção que eu tenho sobre este sujeito. Os indícios?

“Aí ele começou a perceber também que ela tinha *humanidade*.” – professora se referindo à menina com deficiência mental do livro “Minha irmã é diferente.”

“É o ... *coisa*”, “É a história de um *excepcional*...” – professora se referindo à pessoa com deficiência mental do filme “O oitavo dia.”

“Eles são muito *devagar*, muito *devagar*!” – professora falando dos alunos e alunas com deficiência de sua escola.

“O Mateus me *surpreendeu*, pois eu achava que ele estava no *limite* de sua aprendizagem, ele fazia as operações de adição “somando nos dedos”, outro dia, ele chegou com um papel com operações de multiplicação e disse para mim que estava tentando entender.” – professor falando do seu aluno com deficiência mental.

Corroboro com Figueira (1995, p. 35) que diz

infelizmente, muitos termos ainda são utilizados de forma discriminatória e sem qualquer tipo de preocupação em nossos dias atuais. Termos como “aleijado, chumbados, defeituosos, inválidos, incapacitados, excepcionais, surdos-mudos, ceguinhos” e tantos outros. Não parecem, mais são todos termos que retratam conceitos e reforçam preconceitos, gerando estereótipos.

Como já disse anteriormente, nossas palavras estão carregadas de valores, conceitos e preconceitos. Logo quando os indícios desvelam no discurso dos professores e professoras, palavras como as citadas acima, percebemos a incorporação dos estigmas e estereótipos que vêm sendo repassados através das gerações. Muitas destas imagens foram sendo construídas e relatadas pela história e toda a sociedade tem a sua contribuição nesta.

É notório o quanto a educação foi e é influenciada pela Psicologia. As concepções de sujeito, desenvolvimento e aprendizagem, demonstradas nas falas abaixo, estão pautadas nas abordagens psicológicas que baseiam nossas práticas pedagógicas.

“Agora que a Julia está *afiorando*, agora que ela está aprendendo!” – falando de uma aluna com deficiência visual.

“ Ela está hoje com 35 anos, agora que ela deu o *estalo*! Tá na máquina braille, uma gracinha! Fico olhando para ela e eu estou encantada, agora é que ela *amadureceu* para aquilo!”

A concepção de sujeito presente neste enunciado está referendada na posição subjetivista, mais especificamente na Gestalt que, segundo L. Marques (2001, p. 70-71),

está baseada na premissa de que a percepção é determinada pelo caráter do campo como um todo. A aprendizagem é, aqui, tomada como a solução de problemas, que decorre de insights (introversão), numa reestruturação do campo perceptual. [...] E a função da educação é a de nutrir o aluno com vistas a um desabrochar de dentro para fora.

“Em 1984 ela não tinha nada, não tinha postura nem nada. Aí nós fomos *moldando, moldando* e agora que ela deu aquele... sabe!”

No caso acima, a concepção presente está baseada na posição objetivista, mais especificamente no Behaviorismo, que acredita que o homem é uma *tábula rasa*, uma folha em branco, na qual podemos depositar todos os nossos conhecimentos, moldando o ser humano para o que eu quiser.

Os indícios levantados durante todo o processo por mim acompanhado me levou a acreditar que os profissionais, professores e professoras, ainda estão numa formação ideológica excludente.

Neste início de um novo século,

temos ouvido e repetido palavras como globalização, individualidade, cidadania, sem nos apercebermos, muitas vezes, do quão enganosas são essas palavras e o que elas carregam de avassalador. Na verdade estamos vivendo num mundo do “salve-se quem puder”, do “vale tudo”, da competição entre anões e gigantes – onde com certeza os gigantes derrubam os anões... Somos tentados a achar “natural” a desigualdade, a pobreza, a miséria, a má distribuição das riquezas materiais e culturais. O capitalismo, há pouco mais de trezentos anos, vem nos constituindo como sujeitos que aceitam a competitividade (PADILHA, 2003, p. 5).

Como mudar as concepções constituídas socialmente? Com mudar a nossa escola, para que esta perceba todo este contexto social, do qual muitas vezes é uma mera reprodutora?

Acredito, como L. Marques (2001, p. 133), que “ressignificar as concepções de desenvolvimento, aprendizagem e sua inter-relação constitui um passo decisivo na direção da construção de uma escola que atenda à diversidade e de uma formação de professores pautada nos preceitos da inclusão.”

Garantir esta escola é o grande desafio hoje para todos os profissionais que estão envolvidos no processo de formação continuada para a diversidade de professores e professoras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dificuldade em lidar com a diversidade humana tem sido, nos últimos tempos, um assunto muito discutido e debatido em todas as instâncias da sociedade. As questões de identidade e diferença estão, hoje, no centro das discussões educacionais, muitas vezes sem um maior respaldo teórico, tornando-se discussões vazias e destituídas de crítica.

Minha pesquisa teve como objetivo compreender os mecanismos necessários para o processo de formação continuada dos professores e das professoras para lidarem com a diversidade. O recorte dentro da diversidade, no que se refere à deficiência, se deu por acreditar que dentre as diferenças esta é a categoria mais marcada pelo processo de homogeneização da aprendizagem que a escola faz.

Aliei-me ao referencial histórico-cultural, por acreditar que somente uma teoria que levasse em conta o sujeito em interação com o seu meio poderia nos dar suporte para esta investigação.

Como um detetive em busca da resolução de um mistério, retomei ao início da história, tentando compreender, através dos indícios nem sempre aparentes, os caminhos percorridos, bem como tentei apontar algumas direções para trabalhos vindouros.

Por sermos uma sociedade que transmite sua cultura de geração em geração, retomar a história foi fundamental para observarmos nossa constituição enquanto seres humanos histórico-culturais.

Trilhei pela história da humanidade, onde pude ver que os deficientes, bem como outras minorias, passaram de pessoas totalmente excluídas a pessoas dignas de respeito, valorizadas em suas diferenças. É uma história que teve o seu início no período anterior à Idade Média, época de total exclusão, passando pelo advento do Cristianismo, onde o deficiente foi reconhecido como o *filho do bom Deus*, dotado de alma. Na Idade Moderna, tivemos o início da institucionalização das pessoas com deficiência, fenômeno este identificado por vários autores, como uma forma de manter estas pessoas à margem do processo social.

Assim, surgiram as escolas especiais e as classes especiais dentro das escolas regulares e, no final da década de 1960, acirrou-se o movimento pela integração. Alguns autores nos falam da importância deste período para uma sensibilização da escola para a diferença, porém a história nos conta que esta escola integrativa não conseguiu cumprir a sua função, surgindo, a partir da década de 80, o movimento pela inclusão.

Percebi, assim, que estamos passando por uma grande crise paradigmática, onde as idéias trazidas pela Modernidade começaram a ser questionadas e o paradigma da exclusão dominante até então começou a ceder lugar ao paradigma da inclusão. Por sermos sujeitos histórico-culturais, sabemos que o novo somente se constitui a partir do velho, daí a importância da história.

Vemos o início da valorização da diversidade humana e do respeito à diferença, como uma possibilidade de construção de uma nova sociedade, onde *todos* tenham seu lugar. As discussões de identidade e diferença têm sido de grande importância, a partir do momento em que se pretende construir uma sociedade e uma escola, fundadas numa outra forma de lidar com os sujeitos, superando as desigualdades construídas historicamente.

A contextualização sócio-econômica-cultural foi extremamente importante para situarmos a escola e a formação de professores e professoras nos dias atuais. Os diálogos realizados foram bastante proveitosos, trazendo assim respaldo para a realização desta pesquisa.

Pude observar a importância da escola na construção de nossa sociedade e como esta vem sendo alvo de diversas tentativas de desestabilização para que continue ser reprodutora de desigualdade e exclusão. Desde o final da década de 90, grandes discussões sobre a formação de professores e professoras têm marcado o cenário mundial.

No Brasil, várias mudanças nas legislações vêm acontecendo, desde antes da aprovação da LDB n.º 9394/96. Sabemos que existe, hoje, uma maior participação popular na gestão do sistema educacional, porém pude perceber claramente diretrizes das políticas neoliberais regendo nosso sistema, principalmente através das legislações educacionais vigentes.

O que verifiquei no estudo das legislações é que mesmo que a Constituição Federal de 1988, nossa lei maior, garanta a educação como um direito de *todos*, sem

qualquer distinção, as legislações educacionais permanecem ainda numa visão integracionista, a partir do momento em que dão margem para que uns possam estar na escola e outros, não.

A formação inicial se encontra muito distante da realidade em que vivemos, fazendo com que, na maioria das vezes, os profissionais se sintam totalmente incapazes de lidar com a realidade. No que tange à questão da diversidade, fica explícito durante minhas análises que este assunto tem sido pouco discutido. Daí, a grande importância da formação continuada para auxiliar os profissionais em exercício no magistério.

Levar em conta a história de vida destes profissionais, toda a sua bagagem, todos os seus saberes, construídos ao longo de suas vidas, torna-se fundamental para que os processos de formação continuada aconteçam, não sejam somente ações que visem a números e estatísticas, mas mudanças reais que auxiliem na prática pedagógica.

Muitos foros têm discutido a questão da formação de professores e professoras. Estas reflexões estão sendo veiculadas em muitas instâncias, pois sabemos da importância da formação deste profissional, enquanto cidadão crítico e formador. A articulação entre teoria e prática num constante processo de reelaboração tem sido colocada como fundamental neste processo, donde a reflexão e a crítica são essenciais.

Revedo os termos utilizados nos processos de formação, optei pelo uso da expressão *formação continuada*, que explicita minha concepção de que a atividade de formação deve ser fundamentalmente consciente e direcionada para a mudança.

Traçar o contexto sócio-histórico da formação continuada realizada pela antiga Secretaria Municipal de Educação, atual Gerência de Educação Básica, de Juiz de Fora/MG, foi fundamental para que pudesse situar o *locus* de minha pesquisa: a Câmara Temática Educação Especial e ter subsídios para as minhas análises.

Adotei como referencial metodológico o Paradigma Indiciário, que muito me auxiliou na compreensão dos gestos, sinais, olhares... indícios que, desvelados através da análise microgenética, revelaram o que estava nas entrelinhas do processo. Tendo como contexto o processo histórico de formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, os indícios foram buscados na observação do processo ocorrido na Câmara Temática Educação Especial da Gerência de Educação Básica e numa entrevista coletiva com professoras que participaram do mesmo.

As análises mostraram que o processo de formação continuada de professores e professoras da Rede Municipal de Juiz de Fora ainda está centrado nos pressupostos da Modernidade, sendo a lógica do processo o saber científico, não tendo havido ruptura com as formas clássicas de formação.

Nas múltiplas vozes ouvidas, ficou sinalizado que o foco do processo de formação ainda está centrado na discussão da diferença imposta pela deficiência e não na diversidade humana, bem como ficou desvelado que os profissionais que participaram do mesmo ainda permanecem numa formação ideológica excludente, não acreditando assim numa educação social que promova a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos e alunas, respeitando os seus tempos e trabalhando com as suas possibilidades.

Percebi que há uma tentativa de respeitar os saberes dos professores e das professoras, porém, na maioria das vezes, suas vozes são silenciadas, deixando estes à margem do processo. Dentre outros motivos, este indício me pareceu fundamental, pois quando os seus saberes e suas vivências não foram respeitados, os professores e as professoras não se sentiram partes do processo. Observei que, quando isto aconteceu, houve uma descontinuidade, fazendo com que os professores e as professoras abandonassem o percurso.

Sei que a GEB/JF se preocupa com o processo de formação continuada de professores e professoras da Rede Municipal de Ensino e, a partir de minhas análises vislumbrei pistas que podem contribuir com o aprimoramento de tal processo.

Os discursos dos professores e das professoras endossaram a minha compreensão de que, enquanto não houver uma interação nos processos de formação continuada das vozes dos professores e das professoras com suas práticas pedagógicas e o envolvimento de todo o contexto escolar, não conseguiremos obter os resultados esperados, quer seja, mudanças estruturais no interior da escola, com conseqüente melhora na qualidade do ensino e atendimento à diversidade humana.

Acredito que a escola é o local privilegiado para a formação de professores e professoras que deverá ser desenvolvido a partir das demandas da comunidade escolar, tendo como eixo norteador o contexto no qual estão inseridos os que participam do mesmo.

O papel de protagonista no processo deve ser dado a toda a comunidade escolar, no planejamento e na realização das atividades de formação, evitando ações estereotipadas, elaboradas externamente, onde as relações assimétricas em relação ao saber provocam as relações saber que vivenciamos em nossa sociedade.

Devemos promover, no processo de formação, relações simétricas de poder, onde todos os saberes sejam reconhecidos e valorizados, pois assim estaremos possibilitando o diálogo, as trocas, a mediação na construção dos saberes. Saberes socialmente construídos na relação com os outros, envolvendo não só os atores escolares, bem como toda a comunidade que circunda a escola.

Dentro de um processo baseado na interação dos saberes coletivos, num ambiente de união e fortalecimento, não haverá lugar para saberes fragmentados. O olhar dos atores escolares envolvidos neste processo será para um todo que leve em conta o sujeito integral nas suas relações com a escola e a comunidade.

Posso afirmar que a formação continuada deve ser considerada como um dos elementos do projeto pedagógico da escola num processo de permanente reflexão e, portanto de transformação contínua do cotidiano da escola e da comunidade onde a mesma está inserida, possibilitando o atendimento à diversidade humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, Dulce Barros de. Formação de professores para a escola inclusiva. In: LISITA, Verbena Moreira S. S.; PEIXOTO, Adão José. **Formação de professores: Políticas, concepções e perspectivas**. Goiânia: Alternativa, 2001.

ANDRÉ, Marli *et al.* Estado da arte na formação de professores no Brasil. Educação e Sociedade: Formação de profissionais da educação. Políticas e tendências. São Paulo: **Cadernos Cedes**, n. 20. v. 68 / especial, dez. 99. p. 301–309.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. (Volochínov, V. N.) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Annablume Editora, 2002.

BAPTISTA DE OLIVEIRA, Ana Cecília Alves Pifano. A **diversidade em questão na formação de professores**: uma análise de discursos. 2003. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2003.

BARBIERI, Marisa Ramos; CARVALHO, Célia Pezzolo de; UHLE, Águeda Bernadete. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. **Cadernos Cedes**, 1995, 1995, n. 36, p. 29-35.

BOLETIM INFORMATIVO DA AGENDA DE MUDANÇA. Departamento de Marketing da Assessoria de Comunicação e Qualidade da Prefeitura de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <[http:// www.senado.gov.br/bdtextual/const88/const88.htm](http://www.senado.gov.br/bdtextual/const88/const88.htm)> Acesso em 03 jun. 2003.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial:** livro 1/MEC/SEESP, Brasília, DF, 1994.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/conade2.htm>>. Acesso em 03 jun. 2003.

_____. Resolução CNE/CP 01/99, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas “c” e “h”, da Lei 4024/61, com redação dada pela Lei 9131/95. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 set. 1999. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CNE_01/99.pdf>. Acesso em 15 out. 2003.

_____. Parecer CNE/CP 009/2001. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2002. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/conade2.htm>>. Acesso em 03 jun. 2003.

_____. Parecer CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/conade2.htm>>. Acesso em 03 jun. 2003.

_____. Portaria n.º 1403, de 9 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jun. 2003. Disponível em: <http://www.ucb.br/uade/Portaria%201403-2003%20Certifica%C3%A7%C3%A3o%20For.%20Continuada1.doc>. Acesso em 15 out. 2003.

_____. Resolução CNE nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 set. 2001. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/conade2.htm>>. Acesso em 03 jun. 2003.

_____. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abril 2002. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4

de março de 2002. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/conade2.htm>>. Acesso em 03 jun. 2003.

CADERNOS PARA O PROFESSOR. Juiz de Fora: Gerência de Educação Básica da Prefeitura de Juiz de Fora, ano XI, out. 2003. Edição Especial.

CAMELO, Ana Iris Fernandes. **Educação Inclusiva: uma visão sobre as necessidades dos docentes.** 1999. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 1999. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/AgDw/silverstream/pages/frRelatorioTeses.htm>>. Acesso em 10 de jun 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: Tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de M. R.; MIZUKAMI, Maria das Graças N. (orgs.). **Formação de professores: Tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CARNEIRO, Rogéria da Cruz Alves. **Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva.** 1999. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 1999. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/AgDw/silverstream/pages/frRelatorioTeses.htm>>. Acesso em 10 de jun. 2003.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 139-158.

CHARLOT, Bernard. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA (Brasil). Resolução n.º 08, de 20 de jun de 2001. Recomenda ao Ministério da Educação – MEC e ao Conselho Nacional de Educação – CNE, medidas referentes à inclusão da Pessoa Portadora de Deficiência, no sistema regular de ensino e da outras providências. Brasília, D.F., 08 jun. 2001. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/sedh>>. Acesso em 03 de jun. 2003.

DAVIS, Cláudia; SILVA, Maria Alice S. e; ESPÓSITO, Yara. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, n. 71, nov. 1989. p. 49-54.

DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 136-161.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. **Cadernos Cedes**. São Paulo, v. XIX, n. 44, abr. 1998, p. 33-45.

FARACO, Carlos Alberto. Bakhtin: A Aventura dialógica. In: BURMESTER, A.M. de O. *et al.* **As aventuras do pensamento**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1993. p. 189-202.

FERNANDES, Angelane Serrate. **Formação continuada de professores: uma cultura em construção no cotidiano da escola**. 2000. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2000.

FERRE. Nuria Perez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de babel**. Belo Horizonte, Autêntica, 2001. p. 195-214

FIGUEIRA, Emílio. Imagem e conceito social da deficiência (segunda parte). **Temas sobre desenvolvimento**. V. 5, n. 25, jul./ago. 1995.

_____. Imagem e conceito social da deficiência (quarta parte). **Temas sobre desenvolvimento**. v 5, n. 27, jul./ago. 1996.

FLEURI, Reinaldo Matias. **A questão da diferença na educação**. 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/sexoesespeciais/reinaldofleuri.doc>> Acesso em 03 jun. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, M.T. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C.A. *et al.* **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 1996. p. 165-187.

_____. **Vygotsky e Bakhtin** – Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 2002.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In.: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solage Jobim e; KRAMER, Sônia (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez, 2003. p. 57-76.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedex**, abr. 2000, vol. XX, n. 50, p. 9-25. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>> . ISSN0101-3262. Acesso em 18 de jul. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Diversidade Cultural**: refletindo sobre as diferenças na escola. 07 set. 1999 Disponível em: <<http://www.mulheresnegras.org/nilma.html>>. Acesso em 20 de ago. de 2003.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HERNÁNDEZ, Fernando. Formação docente: o desafio da qualificação cotidiana. **Pátio Revista Pedagógica**. n. 4. fev./abr. 1998. Ano I. Disponível em <<http://artmed.com.br/patioonline/pátio.htm>> Acesso em 13 de set. de 2004.

INFORMATIVO DA GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA . Professor.com você. Edição Especial Câmaras Temáticas. – Diretoria de Política Social – Ano I. dez. 2003.

JOVER, Ana. Inclusão: qualidade para todos. **Nova Escola**. São Paulo, v. XIV, n. 123, p. 8-17, jun. 1999.

JUIZ DE FORA. Lei n.º 10000, de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre a organização e estrutura do Poder Executivo do município de Juiz de Fora, fixa princípios e diretrizes de gestão e dá outras providências. Juiz de Fora, 08 maio 2001. Disponível em http://reforma.pjf.mg.gov.br/arq_basico/lei-10000.doc. Acesso em 03 set. 2003.

_____. Decreto n.º 7254, de 04 de janeiro de 2002. Regulamenta a organização e as atribuições da Diretoria de Política Social – DPS, instituída pela Lei n.º 10000, de 08 de maio de 2001, e dá outras providências. Juiz de Fora, 04 jan. 2002. Disponível em <http://pjf.mg.gov.br>. Acesso em 03 set. 2003.

KRAMER, Sônia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In.: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez, 2003. p. 57-76.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-79.

LIMA, Elvira de Souza. **Saber docente e processos de aprendizagem**. 2003. Palestra realizada na Gerência de Educação Básica/PJF/MG em 24 abr. 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2001.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes 36: Educação Continuada**. Campinas, São Paulo: Cadernos Cedes, 1. ed. 1995. p. 13-20.

_____. (org.). **Educação continuada**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

_____. **A imagem da alteridade na mídia**. Rio de Janeiro: 2001a, 248 p. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2001.

_____. **A construção do anormal**: uma estratégia de poder. 2001b. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/T1553129810195.doc>> Acesso em: 03 jun. 2003.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena M. S. de S.; SOUZA, Luciana Fleuri E. C. P. (orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

MARQUES, Luciana Pacheco. O filho sonhado e o filho real. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba. v. 2, n. 3, 1995. p. 121-125.

_____. **O professor de alunos com deficiência mental** : concepções e prática pedagógica. 2000. 286 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2000. 1 CD-ROM.

_____. **O professor de alunos com deficiência mental**: concepções e prática pedagógica. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2001.

MONTEIRO, Dirce Charara; GIOVANNI, Luciana Maria. In: MARIN, Alda Junqueira (org.) **Educação Continuada**: reflexões, alternativas. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 129–143 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MORAES, Mônica Cristina Martinez de. **Escola para Todos**: possibilidades a partir da formação continuada de professores em educação especial. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1998. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/AgDw/silverstreak/pages/frRelatorioTeses.htm>>. Acesso em 10 jun. 2003.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995 (Coleção Ciências da Educação, 3).

_____. **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995. (Coleção Ciências da Educação, 4).

_____. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. **A Formação de professores na Lei 9394/96** – Um estudo comparativo das diretrizes estabelecidas para a formação de professores de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental nos anos 70 e nos anos 90. Disponível em <<http://www.ufop.br/ichs/conifes/anais/EDU/edu1603.htm/2001>>. Acesso em 28 jun. 2003.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância:** um estudo de caso. Dissertação de doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho, 1998.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Formação em contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 2. ed. rev. e aum. Campinas, S.P.: Ponte, 1987. p. 149-157.

_____. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez; Campinas, S.P.: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993. p. 24-25.

_____. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 4. ed., 2002, p. 36-96.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Diversidade e profissão docente.** Palestra proferida no SENAC de Piracicaba em out. de 2003.

PAULO, Maria José da Silva Santos de. **Educação e relações raciais:** o desafio da docência frente à diversidade do cotidiano. 2000. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, 2000. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/AgDw/silverstream/pages/frRelatorioTeses.htm>>. Acesso em 10 jun. 2003.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental:** da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, David. A educação e a diferença. In.: _____.(org.) **Educação e diferença**. Porto: Porto, 2001. p. 13-34.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Coimbra, Portugal. 27 dez. 1995. **Entrevista concedida a Jurandir Malerba**. Disponível em : <<http://www.dhi.uem.br/docentes/jurandir/jurandir-boaven1.htm>> Acesso em 21 set. 2002 (Texto integral publicado em: MALERBA, Jurandir. Cadernos de metodologia e técnica de pesquisa, Maringá, v.6, p. 9-34, 1995.

_____. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 55-117.

SANTIAGO, Mylene Cristina. **A formação de professores nas IFES Mineiras: a diversidade em questão**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG. 2002.

SASSAKI, Romeu. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

SCHEIBE, Leda. **Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: Análise e perspectivas**. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/outrostextos/seledacheibe.doc>>. Acesso em 02 de nov. 2003.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. **Revista Pró-posições**. v. 12, n. 2-3 (35-36), jul./nov. 2001, p. 11-21. (Dossiê Educação Especial e Políticas Inclusivas)

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Um só sistema, um só objetivo**: a fusão entre a educação especial e a educação regular. Trad. Antonieta Brito. Campinas: UNICAMP, 1996. (mimeo.)

_____. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. [Adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994]. Genebra, Unesco, 1994. Disponível em: <<http://www.regra.com.br/educação/>>. Acesso em 22 jun. 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Processo de mudança da prática educacional**. São Paulo: Libertad, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Fundamentos de defectologia**. Obras completas. Tomo cinco – Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

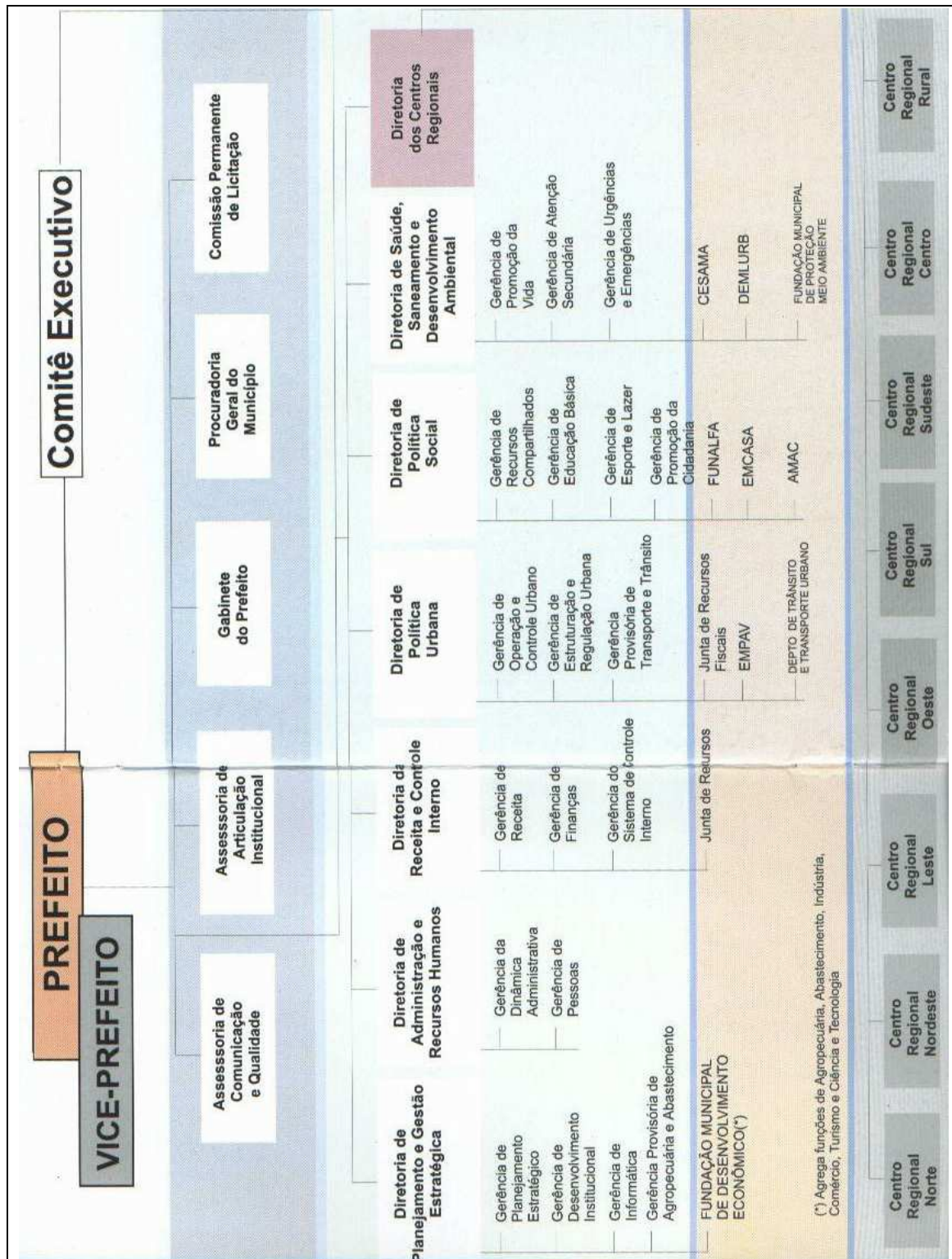
_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 115-138.

ANEXOS

ANEXO A

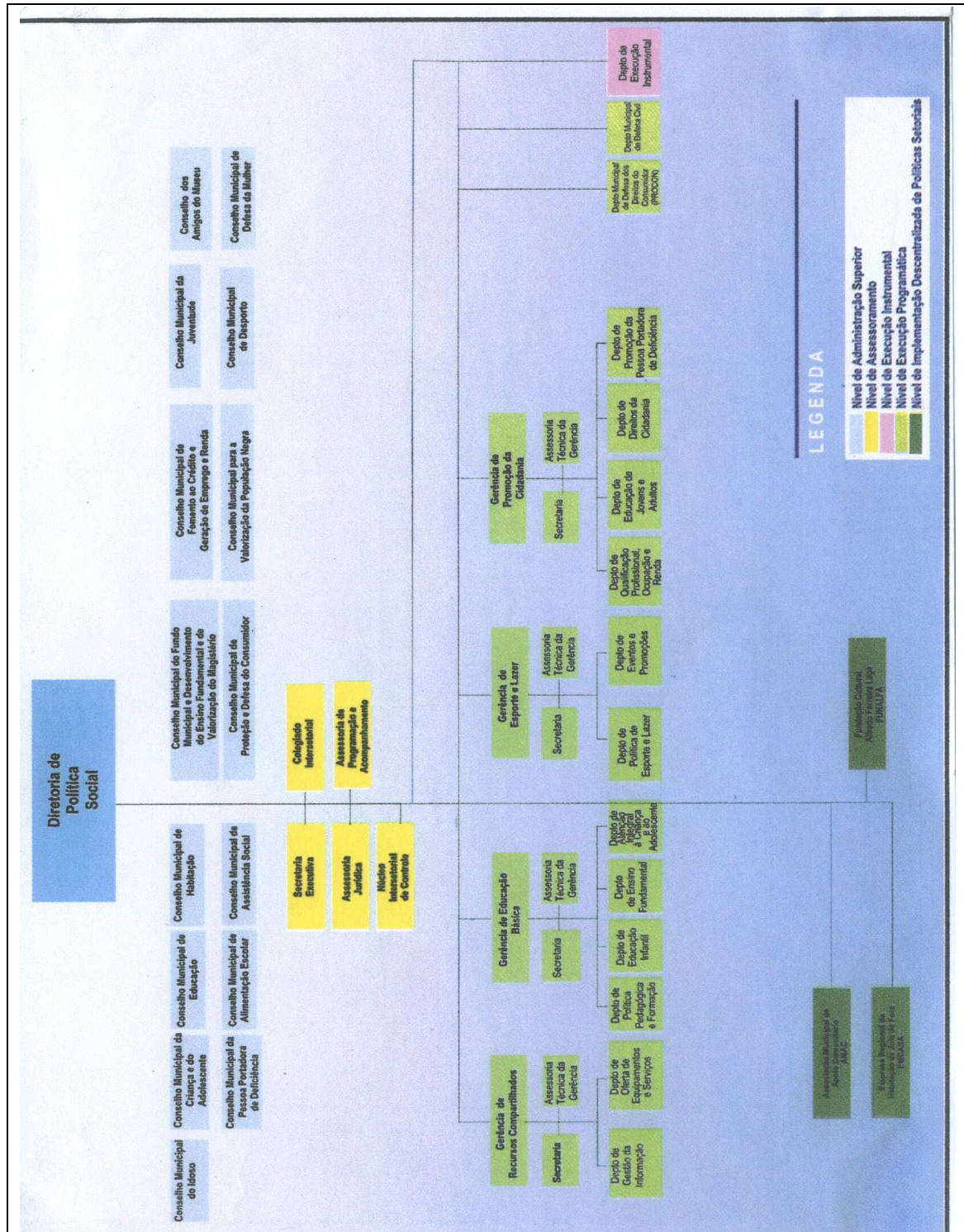
ORGANOGRAMA DA PREFEITURA DE JUIZ DE FORA



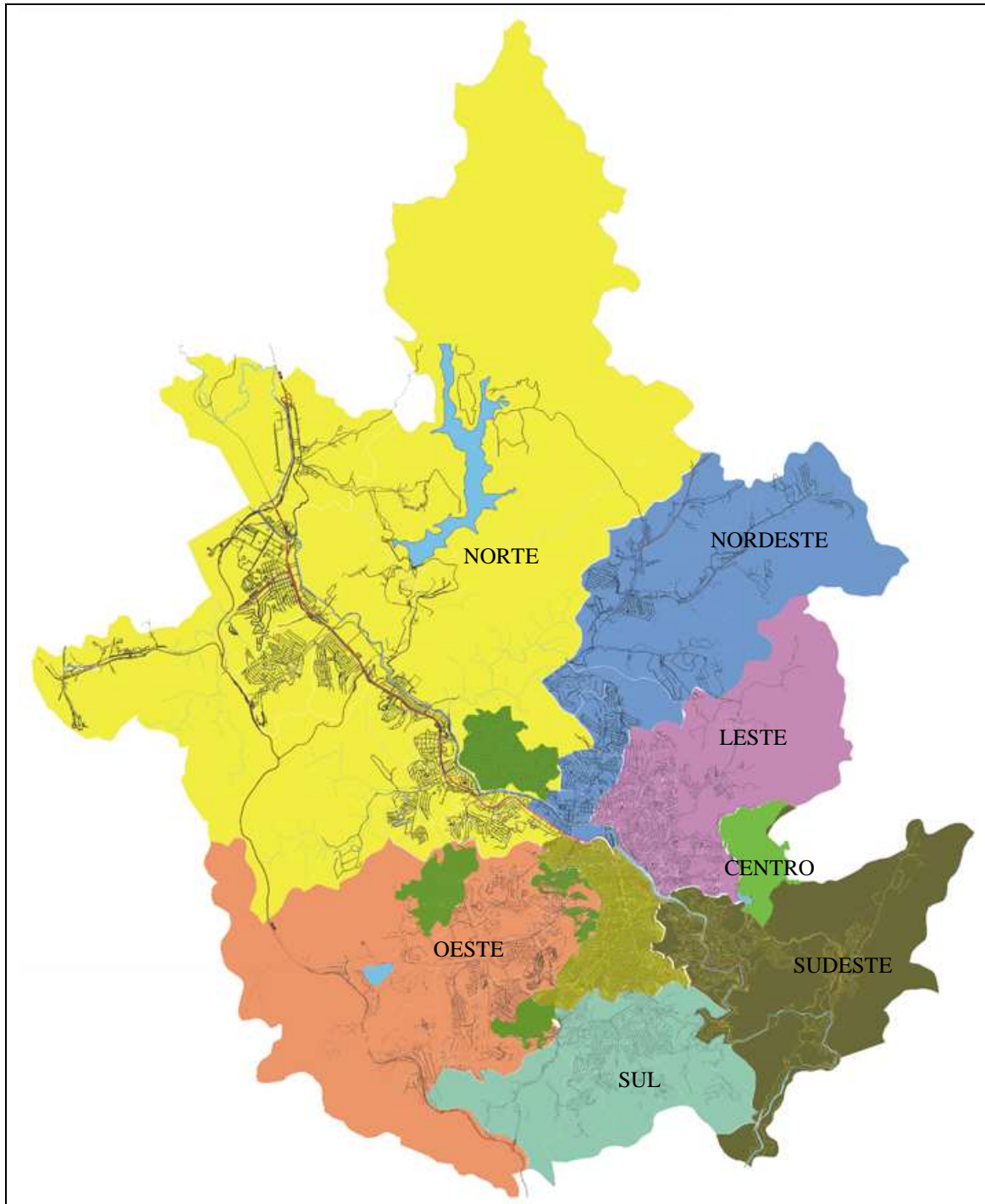
Fonte: Boletim Informativo da Agenda de Mudança

ANEXO B

ORGANOGRAMA DA DIRETORIA DE POLÍTICA SOCIAL

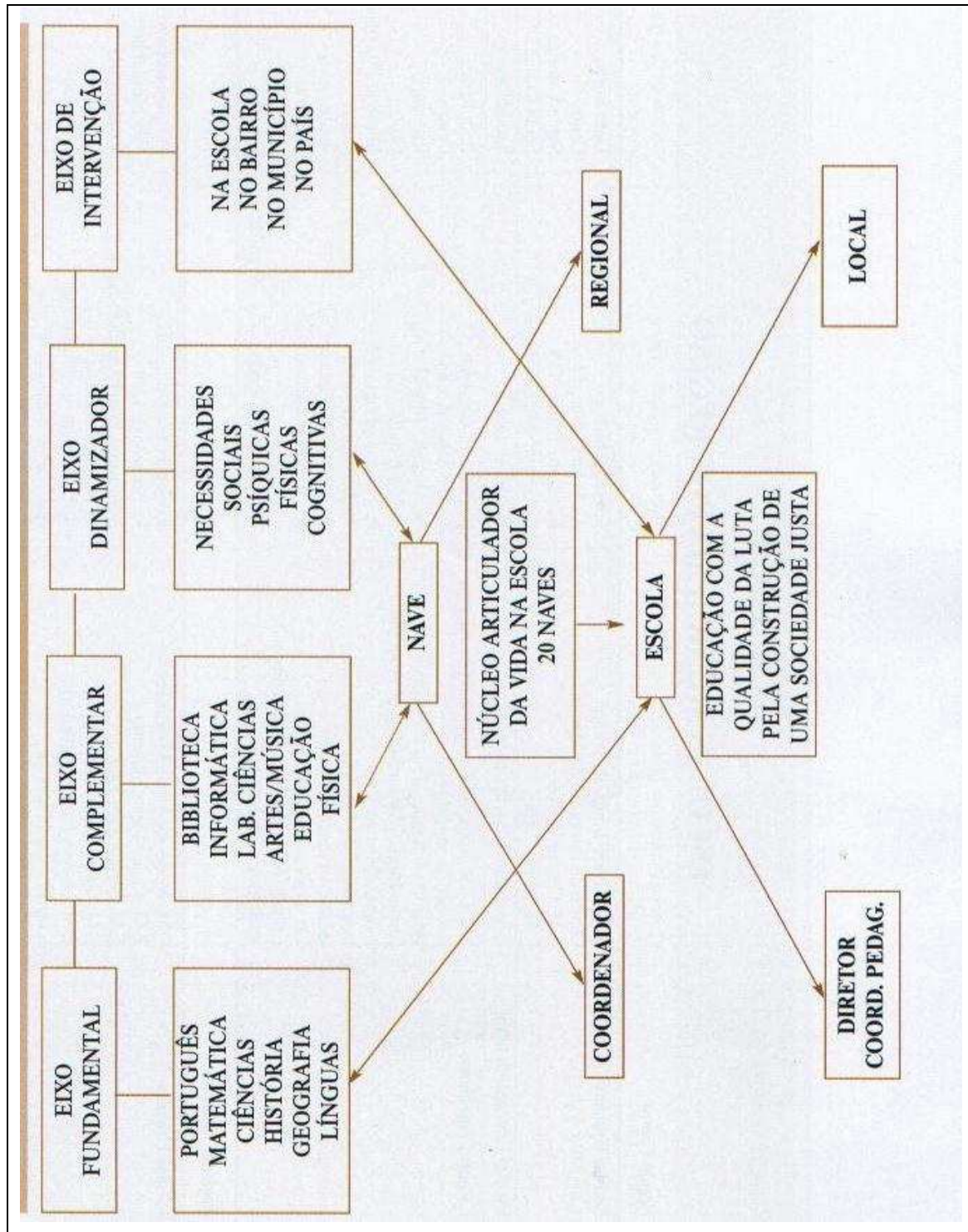


Fonte: Boletim Informativo da Agenda de Mudança

ANEXO C**MAPA DE JUIZ DE FORA
REGIONAIS ADMINISTRATIVAS**

Fonte: Diretoria dos Centros Regionais – Prefeitura de Juiz de Fora

ANEXO D

EIXOS ORGANIZATIVOS DO TRABALHO DA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE JUIZ DE FORA

Fonte: Cadernos para o professor

ANEXO E

CONSTITUIÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS POR REGIONAIS ADMINISTRATIVAS

➤ REGIONAL SUL

- Antonino Lessa (Dr.)
- Bela Aurora
- Bom Pastor
- CESU - Custódio Furtado de Souza
- Dilermando Martins (Dr.)
- Gabriel Gonçalves da Silva
- Jesus de Oliveira
- Lions Centro
- Oswaldo Velloso
- Quilombo dos Palmares
- Ipiranga
- Jardim de Alá
- José Homem de Carvalho
- São Geraldo

➤ REGIONAL SUDESTE

- Belmira Duarte Dias
- Dante Jaime Brochado
- Dilermando Cruz Filho (Pref.)
- Menelick de Carvalho
- Olinda de Paula Magalhães
- Prof. Reynaldo de Andrade
- Profª Edith Merhey

➤ REGIONAL RURAL

- Caetano (Padre)

- Camilo Guedes * sala anexa
- Helena Antipoff (Prof^a) * sala anexa
- Justino José de Sant'Anna (Dom)
- Machado de Assis
- Maria Aládia Sant'Ana
- Mascate (de)
- Mauro Miranda Vieira
- Nagib Félix Cury
- Monsenhor Nogueira
- Pedro Marques (Dr.)
- Santa Maria
- Tiradentes
- Toledo (de)

➤ REGIONAL CENTRO / OESTE

- Álvaro Braga de Araújo
- Centro de Educação do Menor
- Cosette de Alencar
- Santa Cecília
- Santa Catarina Labouré
- Adhemar Rezende de Andrade (Dr.)
- João Guimarães Rosa
- José Calil Ahouagi
- Santos Dumont
- Tancredo Neves
- Elpídio Corrêa Farias
- Santana de Itatiaia

➤ REGIONAL NORTE

- Almerinda de Oliveira Tavares
- Álvaro Lins
- Amélia Pires

- André Rebouças (Eng^o)
- Antônio Carlos Fagundes
- Áurea Nardelli (Prof^a)
- CAIC Prof^a Núbia P. de Magalhães
- Carlos Augusto de Assis
- Carlos Drummond de Andrade
- Cecília Meireles
- Henrique José de Souza
- Jerônimo Vieira Tavares
- Marechal Bittencourt
- Maria Catarina Barbosa
- CAIC Rocha Pombo
- Thereza Falci (Prof^a)
- Wilson (Padre)
- Alice Côrtes Vilela
- Barreira
- Jóquei Clube III
- Maria Dores L. F. Leite (Prof^a)
- Pedro Nagib Nasser
- Tia Glorinha
- Gilberto de Alencar

➤ REGIONAL NORDESTE

- Arlete Batos de Magalhães
- Cássio Vieira Marques
- Fernão Dias Paes
- George Rodenbach
- Marcos Freesz (Vereador)
- Marília de Dirceu
- Paulo Japyassú (Dr.)
- Theodoro Frederico Mussel
- União da Betânia

➤ REGIONAL LESTE

- Amélia Mascarenhas
- Antônio Faustino da Silva
- Áurea Bicalho
- CAIC Prof. Helyon de Oliveira
- Clotilde Peixoto Hargreaves
- Ilva Mello Reis
- João Panisset (Prof.)
- Manuel Bandeira
- Marlene Barros (Prof^a)
- Murilo Mendes
- Oscar Schmidt (Prof.)
- Raymundo Hargreaves (Ver.)
- Santa Cândida
- Alfredo Ferreira da Silva
- Bonfim
- Centenário
- Helena de Almeida Fernandes
- Irineu Guimarães
- Tarcísio Glanzmann