

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

IZABEL DE LOURDES GIMENEZ SOUZA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NUMA PERSPECTIVA  
LÚDICO-INCLUSIVA: UMA REALIDADE POSSÍVEL?**

Presidente Prudente  
2007

IZABEL DE LOURDES GIMENEZ SOUZA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NUMA PERSPECTIVA  
LÚDICO-INCLUSIVA: UMA REALIDADE POSSÍVEL?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Maria Coimbra Libório.

Presidente Prudente  
2007

Souza, Izabel de Lourdes Gimenez.

S715f        A Formação do professor numa perspectiva lúdico-inclusiva: uma realidade possível? / Izabel de Lourdes Gimenez Souza. - Presidente Prudente: [s.n], 2007  
              xiv, 190 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Orientador: Renata Maria Coimbra Libório  
Banca: Maria Teresa Égler Mantoan, José Milton de Lima  
Inclui bibliografia

1. Formação de professor. 2. Inclusão escolar. 3. Jogos. I. Autor. II. Título. III. Presidente Prudente - Faculdade de Ciências e Tecnologia.

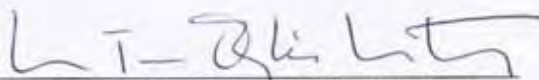
CDD(370)

**Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação – Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação - UNESP, Câmpus de Presidente Prudente.**

**BANCA EXAMINADORA**



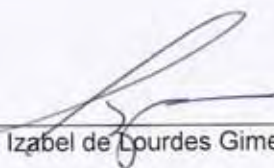
Profª. Drª. Renata Maria Coimbra Libório  
(Orientadora)



Profª. Dra. Maria Tereza Egler Mouton  
(UNICAMP/Campinas)



Prof. Dr. José Milton de Lima  
(FCT/UNESP)



Izabel de Lourdes Gimenez Souza

Presidente Prudente (SP), 14 de dezembro de 2007.

Resultado: APROVADA

Viver cercado de pessoas que amamos e que nos amam, outras que nos fortalecem e nos guiam pelo caminho da vida, é maravilhoso. Num dado momento, temos que dedicar uma obra, um diploma, uma realização a alguém. Escolher dentre tantos que nos seguem e nos ensinam, em nossa caminhada, é algo muito difícil. Por isso, dedicamos esta obra a todos: aos que se foram, aos que estão e aos que virão!

A todos os nossos amigos e companheiros de ontem e de hoje, que compartilham conosco desses gratificantes anos de trabalho, reflexão e pesquisa.

... Dedicamos este nosso trabalho!

## AGRADECIMENTOS

A Deus... Suprema beleza e Criador de tudo... Pela iluminação, sabedoria e discernimento, em todos os momentos... Sem Ele, nada faço e nada sou...

À grande Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Renata Maria Coimbra Libório... Pela competência, carinho e atenção com que me tratou e orientou, desde o nosso primeiro contato..., pelo constante incentivo, sempre me indicando a direção a ser tomada, nos momentos de dificuldades... Pela disponibilidade de tantas horas a mim dedicadas... Confiança em mim sempre depositada... Compromisso assumido e empenho que conferiu a este trabalho... Amizade, seriedade e rigor todo o tempo então demonstrados... Orientadora, amiga e companheira, conseguiu transmitir o segredo da caminhada... Sabedoria e amor, lado a lado... Para agradecer tudo, quero sempre me espelhar em você. As palavras serão sempre poucas.

Quero expressar o meu carinho especial ao Prof. Dr. José Milton de Lima e à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, pelas excelentes sugestões por ocasião do exame de qualificação e, novamente, ao Prof. Dr. José Milton de Lima, por aceitar integrar a atual banca. Muito obrigada por tanto apoio, nesta caminhada!

Um profundo agradecimento à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Teresa Ègler Mantoan, que aceitou participar e colaborar com este trabalho, fazendo parte da banca. Fico muito feliz de tê-la neste momento especial da minha vida. Muito, mesmo!

Aos meus professores do Programa de Mestrado, pelo incentivo, disponibilidade e pela grande contribuição que seu trabalho tem significado, não só para mim, mas para todos os professores e alunos que por eles passam...

Aproveito também para expressar o meu agradecimento aos colegas da Pós- Graduação – Mestrado – que muito intimamente compartilharam com uma palavra amiga, uma história, uma graça, uma experiência e a alegria de um bom riso, num momento de descontração que tanto apreciamos... Pelas barreiras e conquistas por nós alcançadas... Muito obrigada pelos esforços que fizeram para me ajudarem a vencer as dificuldades que foram surgindo. *Podem sempre contar comigo!* Desejo que consigam realizar todos os seus projetos de vida.

Ao Professor Rony Farto Pereira, pelas “orientações virtuais”, que tanto cooperaram para e efetivação desta pesquisa. Muito obrigada!

Na pessoa da Professora Fátima Aparecida Ribeiro dos Anjos, Secretária do Departamento de Educação – DEC – agradeço à Prefeitura Municipal de Andradina e a toda equipe da Educação do município, pelo contínuo apoio, colaboração e incentivo a mim dedicados durante este período de aperfeiçoamento dos meus estudos.

Aos amigos, companheiros, alunos e funcionários das Faculdades Integradas Rui Barbosa de Andradina – FIRB – na pessoa do amigo, mantenedor e Diretor, Professor Flavio Moreira, por todo o apoio e confiabilidade no meu profissionalismo, durante mais de uma década, Agradeço imensamente.

Às Faculdades de Ciências e Tecnologia de Ilha Solteira – FAISA – na pessoa do amigo e Diretor, Professor Osmar de Oliveira, um especial agradecimento aos colegas, alunos e funcionários, pela colaboração e credibilidade, por me incentivarem, apoiarem e acreditarem na importância de um trabalho de pesquisa. Especialmente ao Prof Ms. Valdeci Luis Fontoura dos Santos, ex-aluno, amigo, Professor e Coordenador do Curso de Pedagogia que não mediu sacrifícios para que muitas portas para mim fossem abertas, Muito obrigada!

Obrigada também aos sujeitos desta pesquisa, que não pouparam esforços para contribuir para os resultados aqui apresentados.

Ao ex-aluno e grande amigo, Professor Tarcísio Luís Pereira, também do Programa de Pós-Graduação, mestrando, companheiro de tantas lutas e buscas... Pela força de sempre, em não me deixar desistir, nas horas mais difíceis, em mostrar que tudo pode acontecer, quando se acredita. Tive o privilégio de encontrá-lo, nesta minha trajetória.

Ao casal de ontem e de sempre: Prof Dr, Elísio Vieira de Faria e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sueli Moraes de Faria... Grandes amigos das horas certas e incertas, que jamais mediram esforços e sacrifícios para colaborar e incentivar minha trajetória de vida... pela insubstituível amizade e por poder compartilhar a permanente luta para tornar-me educadora e mulher... muito do que hoje sou devo a vocês!

Nas pessoas das grandes amigas e educadoras Inez Dornellas, Noriko Massunari Sato, Sandra Manzini Ambrósio, Fátima Galli, Neide Galvão Macero e Maria das Graças Gomes, agradeço a todos os profissionais da educação com os quais já trabalhei e tenho trabalhado, em especial a todos os meus professores, que representam a própria esperança no porvir... E, igualmente, a todos os estudantes que, na escola ou fora dela, foram e são a razão da nossa luta...

Aos meus queridos pais... Pela vida e pelo amor a mim sempre dedicados... Pelo estímulo e apoio incondicional, desde a primeira hora; pela paciência e grande amizade com que sempre me ouviram, e pela sensatez com que sempre me apoiaram e ajudaram.

Jamais poderia deixar de agradecer ao meu querido esposo Adenir, pelo amor, ternura, amizade e compreensão que sempre significaram tanto para mim, mesmo diante da minha ausência em tantos momentos de estudo... igualmente aos meus dois maiores tesouros – minhas filhas Anelize e Emeline – pela compreensão, carinho e apoio durante toda minha trajetória de educadora e, em especial, neste novo caminhar de pesquisadora... muito obrigada porque sempre me amaram incondicionalmente, apesar de todos os meus defeitos... simplesmente não teria terminado sem a valiosa contribuição de vocês. Espero que meu entusiasmo, seriedade e empenho, expressos no trabalho, possam servir-lhes de estímulo e exemplo para fazerem sempre “mais e melhor”. Amo muito vocês!

Aos amigos todos que, embora não citados explicitamente aqui, foram sempre solidários... A todos os meus amigos e alunos de ontem e de hoje...foram e são tantos...Renata, Sandrinho, Maciel, Luciana, Andréia, Rafaela, Dariane... com vocês, tenho aprendido muito. Ensinaram-me que uma “idéia” pode se transformar em pó ou magia, dependendo do talento que nela tocar...

A quem quiser comigo caminhar, por crer que educar é movimento, mudança e ação transformadora, em prol da Inclusão escolar.

É, sobretudo, por *dar e receber* amizade e por sentir que *faz parte da minha vida* que quero mostrar a minha gratidão por todos vocês!

Deixo aqui registrado que tenho a muitos e muito ainda para agradecer... Agradecer a todos os que ajudaram a construir esta dissertação não é tarefa fácil. Fico preocupada em excluir alguém. Desse modo, a meus amigos que, de uma forma ou de outra, contribuíram com sua amizade e com sugestões efetivas para a realização deste trabalho, gostaria de expressar minha profunda gratidão. Para além das palavras aqui escritas, espero encontrar melhor forma e melhor momento para expressar a todos o quanto lhes sou grata e amo vocês!



## AGORA <sup>1</sup>

Despertar no presente é estar vivo  
É sair das culpas e angústias de ontem  
Ou de sonhos e ansiedades do amanhã:  
É descobrir o agora  
Descobrir o agora é também “descobrir-se”  
Saber-se “quem é”  
“de onde veio”  
“para onde vai”  
Perceber a profundidade do momento presente  
É deixar que os “mortos enterrem seus mortos”  
É desvelar a fonte única da alegria do “mais dentro”  
É mergulhar no sentido lúdico da vida,  
Assim, conhecer-se profundamente,  
É saber-se um com a vida,  
É vislumbrar a realidade do Amor  
É mergulhar na eternidade do agora.

---

<sup>1</sup> Poema atribuído a Jorge Luis Borges.

## RESUMO

A formação do professor tanto em nível inicial como contínuo é, atualmente, tema bastante discutido nas Políticas Públicas Educacionais, aqui representado pela linha de pesquisa “Processos Formativos, Diferenças e Valores”. Necessitamos repensar os cursos de formação diante das necessidades contemporâneas. **Objetivo Geral:** Compreender, a partir do levantamento bibliográfico pertinente aos temas e dos saberes e práticas de professores que ministram aulas no ensino fundamental da Rede Municipal de Andradina, a possível articulação entre as propostas de inclusão escolar e os jogos e as brincadeiras, enquanto atividades pedagógicas, do ponto de vista das teorias sobre a formação inicial e contínua de professores. Participaram da pesquisa 6 sujeitos atuam em contextos educacionais diferentes: dois em salas de aulas segregadas (alunos diagnosticados como tendo alguma deficiência), dois em salas de aulas regulares e dois professores atuaram em salas integrais (alunos avaliados pedagogicamente com defasagens no processo de ensino/aprendizagem). Consideramos não apenas as pessoas com deficiência, comprometidas física, sensorial e/ou mentalmente os sujeitos da inclusão escolar, mas sim todos aqueles que são excluídos, direta ou indiretamente, do sistema escolar. **Procedimentos Metodológicos:** A pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, mas especificamente nos princípios da entrevista reflexiva. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, gravadas e posteriormente transcritas na íntegra. Seu conteúdo passou por um processo de categorização, sendo construídas unidades de significados. As categorias de análise foram elaboradas e apresentadas de forma articulada com as discussões resultantes da pesquisa teórica, através de respostas emitidas pelos professores às questões apresentadas, assim como baseadas na literatura da área. **Resultados:** A pesquisa evidencia que, embora os professores reconheçam a importância do jogo e da brincadeira no processo de ensino e aprendizagem do aluno, ainda assumem uma concepção voltada apenas para o desenvolvimento cognitivo, e não para os princípios e valores inclusivos que eles poderão ter, levando em consideração sua dimensão lúdica. O mesmo foi detectado sobre o conceito que eles têm sobre inclusão escolar; indicando uma visão mais direcionada para os alunos com deficiências. Por unanimidade, solicitaram que a formação de professores, em quaisquer modalidades, seja oferecida de forma teórica e prática. **Conclusões:** Propomos uma formação teórico-prática inicial e contínua, numa perspectiva lúdico-inclusiva. Consideramos ser a brinquedoteca também um dos espaços desta formação, enquanto laboratório de ensino instalada nas Universidades, igualmente e demais espaços de formação.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Jogos e brincadeiras. Formação lúdico-inclusiva do professor.

## ABSTRACT

Teachers' formation in initial and continuous levels is, nowadays, a plenty discussed theme in Educational Public Politics, which is represented here by the research approach "Forming Process, Differences, Values". It is necessary to rethink the formation courses when we face the contemporaneous needs. **General Objective:** understanding the possible articulation between the proposals of scholar inclusion and the games and entertainments as pedagogical activities, from the view of the theories about initial and continuous teachers' formation. The base of this research was the bibliographic study of themes, knowledge and practices of teachers who work in the Basic school levels in Andradina. **Methodological Proceedings:** the research is based in the qualitative approach, specifically in the reflexive interview. We did semi-structured interviews that were recorded and completely written. Its content was organized in categories of units and meanings. The categories of analyses were elaborated and articulated with the discussions from the theoretical study, through the teachers' answers to presented questions, base on the literature of this area. **Results:** the research shows that although the teachers' awareness about the importance of the games and entertainment to the teaching/learning process, they carry a conception directed only to the cognitive development, not to the including principles and values that the dimension of entertainment provides. We detected the same thing about the concept of scholar inclusion, what indicates a posture toward disabled students. All the teachers required theoretical and practical teachers' formation courses. **Conclusion:** we suggest a theoretical-practical formation initial and continuous under a fun-including perspective. We consider the entertainment room as a space of initial and continuous development, as an instruction laboratory installed in the Universities, such as in other Centers of Formation, and schools.

**Key Words:** Scholar inclusion. Games and entertainment. Fun-including teachers' formation.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
CAPÍTULO 1 - DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	19
CAPÍTULO 2 – SOCIEDADE INCLUSIVA E INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES .....	27
2.1 Sociedade e Educação Inclusiva.....	28
2.2 Somos Todos Iguais nas Diferenças.....	34
2.3 Inclusão Escolar: Uma Nova Perspectiva.....	43
2.4 Mudar a Escola: Eis a Questão ou eis a Decisão?.....	55
CAPÍTULO 3 – O JOGO E A BRINCADEIRA: UMA PROPOSTA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR? .....	68
3.1 A Trajetória Histórica do Jogo e da Brincadeira em uma Perspectiva Inclusiva.....	72
3.2 A Utilização do Jogo e da Brincadeira: Novos Olhares para o Desenvolvimento Humano Integral.....	83
3.3 Jogos Cooperativos: Uma Possibilidade Inclusiva?.....	89
CAPÍTULO 4 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DILEMA ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA EM TEMPO DE INCLUSÃO .....	105
4.1 Um Olhar para a Formação do Professor: Novas Abordagens e Perspectivas.....	109
4.2 Formação de Professores e as Propostas de Inclusão Escolar.....	116
4.3 Articulando Jogos, Brincadeiras e Inclusão Escolar: A Formação dos Professores....	131
4.4 A Brinquedoteca: Espaço de Prazer e de Aprender na Formação do Professor num Enfoque Lúdico- Inclusivo.....	145
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	163

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	171
APÊNDICES.....	175
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO.....	176
APÊNDICE B - CARTA.....	177
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	178

## INTRODUÇÃO

*Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos.*

(Paulo FREIRE, 1995)

...Um eterno buscar revela parte da minha trajetória profissional por meio de caminhos unidos pelo decorrer do tempo, na qual em cada trajeto se apresenta, entre muitas barreiras e desafios, a certeza do avançar rumo a uma educação que liberta e transforma e, ao mesmo tempo, garante a “todas as pessoas” autonomia pessoal e intelectual, diante das novas propostas educacionais inclusivas.

Encontrar, no passado, as razões que deram os limites concretos de minha história pessoal e profissional, penetrar nas tessituras do vivido para descobrir os significados do que fora edificado e revistar teorias e práticas que sedimentaram uma postura pedagógica, embora possa parecer uma contemplação solitária de lembranças pessoais, trazem no presente a esperança de surpreender, na singularidade de cada educador e pesquisador, como eu, a convicção de que é essencial ser um eterno aprendiz, na condição de aprender para ensinar e ensinar para aprender.

Atuando em escolas públicas do ensino médio e instituições privadas de ensino superior por quase três décadas, como pedagoga e docente para os cursos de formação inicial de professores desses níveis (no curso de Pedagogia), deparo-me constantemente com questões ligadas ao processo ensino e aprendizagem, que merecem ser consideradas e refletidas à luz da ciência. Hoje, como Supervisora de Ensino da Rede Municipal da cidade de Andradina, essas questões se tornam mais pertinentes, pois uma das minhas funções é a de estar proporcionando a Formação Contínua para todos os Professores da Rede em que estou envolvida.

As minhas preocupações começaram quando iniciei minha carreira de professora, na década de 1980, atuando nos cursos de formação inicial de professores (antiga HEM-Habilitação Específica para o Magistério), quando ouvia de alguns colegas docentes da escola primária sempre o mesmo discurso: “Alguns alunos são incapazes de aprender”. Na época, um tanto inexperiente, considerava normais tais pensamentos e pensava que, com o tempo,

eles iriam desaparecer, visto que os mesmos seriam apenas desabafos momentâneos. No entanto, conforme os anos passavam, fui assumindo mais aulas no mesmo curso, em diferentes locais e cidades, e percebendo que os meus questionamentos foram aumentando, na medida em que aquele discurso se ampliava. Era cada vez maior o número de alunos considerados “inaptos” para a aprendizagem.

A partir do ano de 1992, comecei a lecionar no CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), na cidade de Andradina – SP, e, em 1995, no ensino superior no curso de Pedagogia. Nessa época, minhas indagações se tornaram ainda maiores, aliadas à angústia e à inconformidade que tomaram conta de mim, com tamanha defasagem de alguns alunos, no processo ensino e aprendizagem, desde as séries iniciais até o ensino superior, conduzindo-me, fortemente, para a decisão de refletir sobre a minha prática docente.

Inicialmente, a minha intenção era descobrir o porquê de tão acentuada defasagem, no processo de ensino e aprendizagem como um todo; porém, a complexidade e abrangência do tema exigiram a busca de um recorte, baseando-me em uma preocupação que se remetia às dificuldades em trabalhar com alunos diferentes daqueles tidos como “normais” pelo padrão regular de ensino, os quais, por essas razões, eram tomados como “inaptos” e “incapazes de aprender”.

Dessa forma, fora crescendo o interesse em pesquisar mais sobre tal questão. Assim, foram se abrindo novos horizontes, que, pouco a pouco, trouxeram alguns entendimentos explicativos da importância de se refletir a ação docente nessa perspectiva includente, pois, para mim, ela conferia um “sentido maior” e “prazer”, tanto para quem ensinava como para quem aprendia. Além disso, era um assunto que tinha que ser mais bem pensado, nos cursos de Formação de Professores.

Logo, fora despertada a necessidade de estudar e me aperfeiçoar enquanto formadora de professores, conduzindo-me para novos estudos.

No período de 1996 a 2001, frequentei dois Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu, em nível de Especialização: “Interdisciplinaridade e Currículo nas Séries Iniciais”, na UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul) ,em Três Lagoas (MS- Mato Grosso), e “Psicopedagogia”, nas FIRB-(Faculdades Integradas“Rui Barbosa”), em Andradina (SP).

Entre os anos de 2001 e 2003, fui aluna especial do Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação, no Campus da UNESP-( Universidade Estadual Paulista) das cidades de Marília e Presidente Prudente, tendo participado do Grupo de Pesquisa FOPREI



(Formação de Professores para a Educação Infantil), nesta última unidade. A partir de 2001, também comecei a trabalhar na FAISA (Faculdade de Ilha Solteira), como professora das disciplinas de “Filosofia da Educação”, “Psicologia da Educação”, “Jogos e Brinquedos na Educação Infantil” e “Tópicos de Recreação” do Curso de Pedagogia.

Com a oportunidade de ministrar aulas na disciplina “Jogos e Brinquedos na Educação Infantil”, pude compreender a importância dessas atividades nas aulas, no sentido de possibilitarem às crianças situações favorecedoras de aprendizagem e cooperação. Paralelamente às aulas, comecei a coordenar um Projeto de Iniciação Científica (- Projeto de Iniciação Científica) intitulado “A Ludicidade e a Educação Infantil: Uma Aproximação Necessária”, na FAISA (Faculdade de Ilha Solteira). Essa proposta me direcionou para novas buscas bibliográficas nessa mesma área, contribuindo, também, para novas pesquisas sobre Jogos, Brinquedos e Brincadeiras enquanto possibilidade de promover o desenvolvimento pleno do sujeito, em todas as dimensões humanas, desde a Educação Infantil.

No ano de 2003, o (PIC -Projeto de Iniciação Científica) foi apresentado em vários eventos científicos<sup>2</sup>, que me fizeram perceber que eu não estava sozinha, uma vez que existiam outros profissionais e estudiosos realizando pesquisas nesse campo. No ano de 2004, elaboramos, na FAISA (Faculdade de Ilha Solteira), um Projeto de Extensão e Ensino denominado “Brinquedoteca do Curso de Pedagogia”, cuja coordenação geral assumi, empenhando-me em todos os processos por ele exigidos, tais como: seleção de estagiárias, fornecimento de subsídios teóricos para as brinquedistas, aquisição dos materiais (Jogos, Brinquedos e outros), contato com a Rede Municipal, Estadual e Privada de Ensino de Ilha Solteira e Região (para a participação das crianças, na Brinquedoteca), elaboração do cronograma geral das atividades e acompanhamento de toda a realização do Projeto, de que decorreu a necessidade de pesquisar a possível contribuição de uma Brinquedoteca enquanto Laboratório de Ensino para o Curso de Pedagogia.

A partir desse novo desafio pedagógico, apresentei meu Projeto de Pesquisa para o Programa de Pós-Graduação em Educação, no ano de 2005, no Campus da UNESP de Presidente Prudente, sem esquecer minha preocupação inicial, que era investigar como formar professores que possam incluir todas as crianças e adolescentes, no processo ensino e aprendizagem.

---

<sup>2</sup> – VI EPECO – Campo Grande – Categoria de Pôster; XIV Semana da Educação – Semana da Pedagogia (Onde está a Beleza da Educação) – UNESP ( Universidade Estadual Paulista – Presidente Prudente – Categorias: Mesa Redonda e Oficina Pedagógica; APAE – Ilha Solteira – Categoria: Oficina Pedagógica; Segunda Jornada do Núcleo de Ensino de Marília – UNESP – Categorias: Sessão de Comunicações e Oficina Pedagógica; 1ª e 2ª Semana de Educação FAISA (Faculdade de Ilha Solteira)– – Categorias: Mesa Redonda e Ciclo de Palestras.

Toda essa participação, sem dúvida, contribuiu ainda mais para a necessidade de pesquisar sobre a Formação de Professores visando à inclusão de todas as pessoas no processo educativo escolar desde a mais tenra idade, independentemente de suas condições socioculturais, físicas, psíquicas e/ou motoras.

A partir dessas orientações, essa pesquisa adquiriu novos enfoques que possibilitaram a reformulação do projeto de pesquisa inicial.

Pude rever seu objeto e seus objetivos, ampliando o meu olhar para um outro foco de pesquisa, até então cientificamente não pensado: Inclusão Escolar. A preocupação com essa relevante questão está presente também na minha prática, enquanto docente para o curso de formação inicial de professores do Curso de Pedagogia (FIRB- Faculdades Integradas“Rui Barbosa” e FAISA- Faculdade de Ilha Solteira) e como Supervisora de Ensino da Rede Municipal de Andradina. O trabalho de supervisora me coloca constantemente em face do desafio de pensar sobre a Formação Contínua de professores que, evidentemente, apresentam dificuldades e limites em desenvolver satisfatoriamente as propostas de Inclusão Escolar com os seus alunos; deparo-me, então, com a urgência de pesquisar sobre as propostas de formação para Inclusão Escolar e baseada em quais atividades a inclusão pode acontecer ou ser favorecida.

Hoje, percebo que, desde o início da minha trajetória, a minha preocupação foi referente ao desafio de trabalhar satisfatoriamente com as diferenças encontradas no processo ensino e aprendizagem, dentro do universo escolar. Ainda muito cedo, a minha intenção, mesmo que intuitiva, fora a de incluir todos os alunos, valorizando e priorizando as diferenças infiltradas e refletidas na escola e na sociedade. Por isso, minha ação docente sempre exigiu de mim buscar, em novas alternativas, teóricas e práticas, subsídios para estar de fato incluindo e contemplando as diferenças no processo ensino e aprendizagem. Fui descobrindo que era necessário valorizar o aluno como ele era, com seus defeitos, qualidades e possibilidades, oferecendo-lhe a oportunidade de participar ativamente de todas as atividades propostas pela escola, sem discriminação ou preconceito.

Entendo, ainda, que tal preocupação desde o início embasara toda minha prática pedagógica, por mais de duas décadas na área de Formação de Professores, pela qual sempre procurei incluir os Jogos, as Brincadeiras, as dinâmicas e as músicas, a fim de dar maior ênfase no processo educativo, privilegiando todos os alunos e, em especial, os mais defasados afetiva e cognitivamente.

Poder contribuir para a formação de profissionais que concebam a educação enquanto esfera de vida feliz para “todos” me fascina.

Com a colaboração contínua da minha orientadora, detectamos que essa expectativa de articular os Jogos e as Brincadeiras com a possibilidade de promover a Inclusão Escolar nos possibilita pesquisar e obter respostas para a hipótese deste trabalho: os Jogos e as Brincadeiras favorecem as propostas de Inclusão Escolar? A partir dessa hipótese, podemos encaminhar o foco principal desta pesquisa: como realizar, então, a formação dos professores, não apenas em nível inicial, mas também contínuo, que englobe tanto a dimensão lúdica como os princípios da Inclusão Escolar?

Tendo como norte a hipótese e o questionamento, resolvemos realizar a pesquisa teórica e de campo, de sorte a conduzir a uma reflexão sobre a articulação entre Jogos, Brincadeiras e as propostas de Inclusão Escolar, na perspectiva das Políticas de Formação de Professores nas modalidades acima citadas.

Ressaltamos que, antes do Exame de Qualificação, tínhamos como objeto da investigação uma análise dos Jogos e Brincadeiras como atividades potencializadoras da Inclusão Escolar; entretanto, após esse evento, revendo as arguições apresentadas pela banca, entendemos que os Jogos e Brincadeiras em si não determinam a qualidade e a concretização da inclusão. Na verdade, mais do que os tipos de Jogos ou Brincadeiras, um dos aspectos mais influentes na inclusão das crianças seriam as posturas e atitudes dos professores. Portanto, pensamos que a efetivação da Inclusão Escolar vai depender mais da Formação Inicial e Contínua dos Professores.

Na pesquisa teórica, buscamos compreender a trajetória histórica, teorias, conceitos e princípios, referente aos Jogos, Brinquedos e Brincadeiras – no campo da ludicidade, enquanto atividades que podem articular-se aos princípios das propostas escolares inclusivas. Assim, pudemos discutir parte da historicidade, princípios e características da Inclusão e, em especial, as propostas de Inclusão Escolar, além de problematizarmos a Formação Inicial e Contínua de professores.

Justifica-se a investigação sobre esses temas, uma vez que são mundialmente pertinentes as discussões que buscam encontrar possibilidades e formas de garantir melhores condições de vida para “todas as pessoas”, sendo que a promoção de uma escola de maior qualidade é uma das propostas da Educação Inclusiva.

Acreditamos, ainda, na relevância de pesquisas sobre esse tema em outras dimensões, conforme explicitamos a seguir.

Relevância social: a inclusão é um tema bastante atual, polêmico e instigante, discutido em âmbito nacional e internacional, que se reflete em todos os segmentos sociais, principalmente na escola. Sabemos que as propostas de Inclusão Escolar instigam todos os

profissionais da educação, especialmente os professores, na medida em que afirmam a responsabilidade de todos na promoção de uma educação de melhor qualidade para as crianças e adolescentes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais.

Urge, portanto, que ofereçamos à sociedade vários olhares sobre a Educação Inclusiva, de forma a favorecer a inclusão em todos os espaços sociais, em especial na escola, a partir de uma formação teórico-prática tendo como parâmetro a valorização das diferenças, capacidades e habilidades de cada ser humano, que garanta uma aprendizagem significativa para “todos”.

Do ponto de vista político, consideramos relevante poder conhecer e discutir as políticas públicas de Formação de Professores, através de uma análise crítico-reflexiva de teorias referentes aos temas pesquisados – Inclusão Escolar, Jogos e Brincadeiras – e de documentos legais, tais como Diretrizes e Pareceres da Educação, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Federal, a Declaração de Salamanca, dentre outros, que trazem em seu bojo a necessidade de oferecer e garantir a “todos” uma educação de melhor qualidade com vistas à formação plena de cidadania. É fundamental que se façam valer “todos” os Direitos Humanos.

Com relação ao aspecto científico, notamos, por meio do material bibliográfico localizado, que, embora haja uma ampla produção de conhecimento na área de Inclusão Escolar, de Jogos e Brincadeiras e sobre a Formação de Professores, dificilmente encontramos, nas análises dos autores localizados, uma inter-relação entre o trabalho com Jogos e Brincadeiras no interior da escola e sua interferência na Inclusão Escolar priorizada pelas políticas públicas de Formação de Professores. Ressaltamos que, quando isso se evidencia, é notória a ênfase na formação do professor visando à inclusão, apenas, das crianças com deficiência físico-motora, auditiva, mental e/ou visual.

Acreditamos que a presente investigação poderá contribuir junto à comunidade científica para a construção de novos conhecimentos relativos às propostas de Inclusão Escolar contempladas pelos cursos de Formação Inicial e/ou Contínua de professores, inter-relacionados ao papel dos Jogos e as Brincadeiras sobre o desenvolvimento integral das crianças em todas as dimensões (cognitiva, física, afetiva, emocional, social e espiritual) – o que pode explicitar sua perspectiva inclusiva.

Precisamos, a priori, assumir uma posição diante das teorias que são pesquisadas para não “cairmos” nos modismos e senso comum. Faz-se necessário obter muitos conhecimentos e um posicionamento claro, para superarmos uma visão ingênua no que tange aos temas pesquisados.

Esta pesquisa delinea-se em um modelo de profissional que toma sua própria prática como objeto permanente de reflexão (ALARCÃO, 2001). Porém, pensamos que é preciso ir além da prática pedagógica cotidiana; é importante que estejamos dispostos a refletir sobre todos os contextos sociais nos quais ela está inserida e sobre propostas de educação inclusiva que nos movem em direção da Inclusão Escolar. Na especificidade deste trabalho, que traz um itinerário próprio, está também o desejo de partilhar com todos aqueles que acreditam na pesquisa como possibilidade crítico-reflexiva para a construção de uma sociedade de fato inclusiva, que conte também com uma escola inclusiva.

Este texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, na introdução, apresentamos nossa pesquisa, a partir da trajetória, origem, delimitação e definição do problema, bem como a justificativa e relevância da mesma.

No Capítulo 1, abordamos os aspectos metodológicos, ressaltando os objetivos gerais e específicos, os sujeitos da pesquisa, a caracterização dos participantes, relevando todas as etapas e instrumentos que delinearão esta pesquisa e a forma de tratamento dos dados coletados.

No Capítulo 2, são feitas as considerações sobre as políticas de Inclusão Escolar, sua historicidade, conceitos, legislação, possibilidades e desafios da educação inclusiva e Inclusão Escolar.

No Capítulo 3, explicitamos parte da trajetória histórica do jogo e da brincadeira em uma perspectiva inclusiva, a utilização do Jogo e da Brincadeira, a partir de novos olhares para o desenvolvimento integral do ser humano, assim como a relevância da Brinquedoteca, enquanto espaço de prazer e de aprender para todas as pessoas e a importância dos Jogos Cooperativos como possíveis atividades para a Inclusão Escolar.

No Capítulo 4, abordamos a Formação do Professor, com base em abordagens e perspectivas que se pautam pelo grande dilema atual, caracterizado pelo rompimento da dicotomia entre a teoria e a prática dos professores em tempo de inclusão, priorizando uma reflexão sobre as propostas da educação escolar inclusiva.

No Capítulo 5, alinhavamos as considerações finais, quando propomos a formação do professor a partir de uma outra perspectiva : lúdico-inclusiva.

Em acréscimo, damos ainda destaque para a bibliografia consultada, durante o percurso investigativo, bem como para os apêndices.

Nos capítulos 2, 3 e 4, apresentamos os referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa, de forma articulada com os resultados da pesquisa de campo, elaborando uma análise conjunta entre a pesquisa teórica e de empírica.

## CAPÍTULO 1 - DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

*Há uma idade em que se ensina o que se sabe, mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar.*

(Roland Barthes)

O estudo que aqui apresentamos identifica-se com os princípios da pesquisa qualitativa, que prima pela qualidade e fidedignidade dos resultados. É importante entendermos que, “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 1995, p.79).

Entendemos que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador está o tempo todo interagindo com o sujeito e com o objeto, e estes também com o pesquisador.

Conforme o autor (1995), a dialética é um dos princípios da pesquisa qualitativa. Para ele, “a dialética insiste na relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, no processo de conhecimento. O pesquisador é um ativo descobridor dos significados das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais” (CHIZZOTTI, 1995, p.80).

Compreendemos, assim, que o pesquisador e o sujeito são “partes” fundamentais diante da abordagem qualitativa.

Com Chizzotti (1995), percebemos que o pesquisador deve primeiro desvincular-se de todo e qualquer preconceito, para assumir e comprometer-se seriamente com a pesquisa, com o propósito de obter uma compreensão maior dos fenômenos.

Segundo o autor (1995), “todas as pessoas que participam da pesquisa são sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam” (CHIZZOTTI, 1995, p.83).

Considerando todos os pressupostos acima, podemos afirmar que a nossa pesquisa tem como:

### OBJETIVO GERAL

- compreender, a partir do levantamento bibliográfico pertinente aos temas e dos saberes e práticas de professores que ministram aulas no ensino fundamental da Rede Municipal de Andradina, a possível articulação entre as propostas de Inclusão Escolar e os Jogos e as Brincadeiras, enquanto atividades

pedagógicas desenvolvidas no interior da escola, do ponto de vista das teorias sobre a Formação Inicial e Contínua de Professores.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- conhecer os saberes e a prática que os professores têm sobre Jogos, Brincadeiras e processos de Inclusão Escolar;
- analisar os princípios da Inclusão Escolar e as potencialidades presentes nos Jogos e Brincadeiras, articulando-os com as políticas de Formação de Professores em nível inicial e contínuo;
- analisar articuladamente os resultados obtidos na pesquisa teórica e de campo, buscando uma compreensão da interação entre Jogos, Brincadeiras e Inclusão Escolar, ressaltando a importância da Formação Inicial e/ou Contínua dos Professores em uma autêntica postura includente.

### SUJEITOS DA PESQUISA

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa identifica-se com os princípios da pesquisa qualitativa, inspirados na entrevista reflexiva. Optamos pela realização de uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo, que contou com a participação e contribuição de 6 sujeitos - Rosa, Marli, Joana, Vera, Clara e Sônia (nomes fictícios) profissionais da rede de educação do município de Andradina-SP, que atuam em três realidades educacionais distintas: Rosa é professora do ER1, Marli, professora do ER2, Joana, professora da ED1, Vera, professora da ED2, Clara, professora do EI1 e Sônia, do EI2. Assim, os sujeitos ER1 e ER2 trabalharam em sala de ensino regular; os sujeitos ED1 e ED2 trabalharam em salas com pessoas com deficiência; e os sujeitos EI1 e EI2 trabalharam com salas de ensino “integral”<sup>3</sup>.

Optamos pela realização de entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos, os quais responderam a um roteiro de questões (**APÊNDICE A**), elaborado a partir da leitura bibliográfica e dos objetivos da pesquisa. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

---

<sup>3</sup> Alunos que permaneciam na escola em horário integral, ficando oficialmente matriculados nas salas de origem, embora não acompanhassem o desenvolvimento dos conteúdos e das atividades propostas para essas salas. Na sala integral, os professores procuravam desenvolver um trabalho diversificado e diferenciado com tais crianças, tendo como objetivo qualificar o processo de alfabetização.

Entendemos, por meio da literatura da área, que a entrevista tem sido considerada como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (LAKATOS, 1993, p.195-6). Szymanski, Almeida e Pradini (2004) complementam, ressaltando que a entrevista “proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária” (p. 10).

Inspiramo-nos em alguns princípios da entrevista reflexiva, apresentados abaixo:

A entrevista reflexiva é a disposição do pesquisador de compartilhar continuamente sua compreensão dos dados com o participante. São propostos procedimentos ao longo da entrevista, na forma de expressão da compreensão, de sínteses parciais, de questões de esclarecimento, de aprofundamento, e no segundo momento da entrevista, a devolução. (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRADINI, 2007, p.07).

As autoras, inspiradas em Banister (1994), acrescentam outras características da entrevista reflexiva: “[...] esse instrumento tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizados” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRADINI, 2004, p.10).

Antes de procedermos à obtenção das entrevistas, apresentamos uma carta (**APÊNDICE B**) à Diretora do Departamento Municipal de Educação (DEC) da cidade de Andradina, solicitando sua autorização para a realização das entrevistas com as professoras vinculadas ao seu Departamento. Uma vez obtida a autorização, a pesquisa foi iniciada.

A seleção dos sujeitos aconteceu de forma aleatória, por meio de sorteio, tendo como universo todos os professores da rede municipal de Andradina.

No primeiro contato com os participantes da pesquisa, entregamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (**APÊNDICE C**) – para cada sujeito, individualmente, de forma que ele pudesse compreender melhor os objetivos da pesquisa e, assim, ter condições de apreciar sua possibilidade de dela participar, ou não, e dar seu consentimento. Ao concordar em participar da pesquisa, os professores assinaram os Termos de Consentimento, concedendo ao pesquisador seu aceite; a apresentação do TCLE aos sujeitos da pesquisa proporciona uma participação mais ativa em todo o processo da entrevista reflexiva.

Essa exigência de obtenção do TCLE procede da Resolução 196, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que indica que todas as pesquisas envolvendo seres humanos, por



questões éticas, devem ser apreciadas pelos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP), vinculados à instituição de origem do pesquisador. Portanto, a presente pesquisa teve seu projeto submetido ao CEP da UNESP, Campus de Presidente Prudente, tendo sido aprovado. Somente após a aprovação por parte do CEP é que a investigação foi iniciada.

Szymanski, Almeida e Pradini (2004) também enfatizam que o sujeito da pesquisa precisa permitir sua participação na mesma. Segundo as autoras, “deverá ser solicitada sua permissão para a gravação da entrevista e assegurado seu direito não só ao anonimato, acesso às gravações e análises, como ainda ser aberta à possibilidade de ele também fazer as perguntas que desejar”. (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRADINI, 2004, p. 19-20)

Para as autoras, a entrevista reflexiva começa “com intercâmbios informais e relaxados que favoreçam a disposição dos participantes em trazer suas próprias reflexões e problemas, que seriam utilizados para estimular construções cada vez mais profundas dos sujeitos estudados” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRADINI, 2004, p. 20).

Entendemos que a participação do pesquisador deve acontecer de forma gradativa e contínua, durante todo o processo da entrevista. Em acréscimo, o pesquisador precisa ter muito claro qual é o seu objetivo e o porquê de estar realizando a pesquisa, tanto para si próprio, como para o(s) sujeito(s) da pesquisa.

Para Szymanski, Almeida e Pradini (2004, p. 27), na entrevista, “os objetivos da pesquisa serão a base para a elaboração da questão desencadeadora, que deverá ser cuidadosamente formulada. Ela deve ser o ponto de partida para o início da fala do participante”.

Posteriormente ao consentimento declarado de cada sujeito (**APÊNDICE C**), explicamos detalhadamente como ocorreria a pesquisa. Fizemos questão de deixar explicitado nosso objetivo para cada sujeito; como já fora evidenciado, achamos atitude de grande valia para os sujeitos, além de ser um dos princípios da entrevista reflexiva.

O entrevistado, “ao aceitar o convite para participar da pesquisa, está aceitando os interesses de quem está fazendo a pesquisa, ao mesmo tempo em que descobre ser dono de um conhecimento importante para o outro” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRADINI, 2004, p. 13.).

Apresentamos também um roteiro de entrevista contendo quatorze questões abertas (**APÊNDICE A**) aos sujeitos da nossa pesquisa. Após o consentimento da participação na pesquisa, foram agendadas as entrevistas com cada sujeito, individualmente.

Segundo Szymanski, Almeida e Pradini (2004), como procedimento de pesquisa, podemos considerar “uma entrevista semidirigida, realizada no mínimo em dois encontros, individual ou coletiva”. Continuam as pesquisadoras, salientando que:

não há um roteiro fechado – ele pode ser visto como aberto no sentido de basear-se na fala do entrevistado, mas os objetivos da entrevista devem estar claros, assim como a informação que se pretende obter, a fim de se buscar uma compreensão do material que está sendo colhido e direcioná-la melhor. (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRADINI, 2004, p 18-19).

Lakatos (1993, apud SZYMANSKI; ALMEIDA; PRADINI, 2004), inclui na entrevista reflexiva, como conteúdos a serem investigados, fatos, opiniões sobre fatos, sentimentos, planos de ação, condutas atuais ou do passado, motivos conscientes para opiniões e sentimentos. Chizzotti (1995) vai igualmente na mesma direção de Lakatos (1993), argumentando que, na pesquisa qualitativa, “todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio” (CHIZZOTTI, 1995, p.84).

As entrevistas foram efetivadas durante o mês de Julho de 2006, na casa de cada sujeito, de acordo com a possibilidade e disponibilidade do mesmo, e durou em média 40 a 60 (minutos) cada uma. As questões eram apresentadas oralmente e as respostas foram gravadas.

Enfatizamos, a priori, a importância de o sujeito estar à vontade, podendo opinar e questionar a qualquer momento e ser o mais fiel possível, durante as suas respostas.

Consideramos que, de acordo com Szymanski, Almeida e Pradini (2004, p. 12), “a intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra”.

Fizemos questão de enfatizar, também para os sujeitos, que sua privacidade seria garantida, seguindo a Resolução 196, do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Concordamos com Szymanski, Almeida e Pradini (2004), quando afirmam que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistados e entrevistador.

Durante o processo de obtenção das entrevistas, alguns sujeitos trouxeram perguntas pertinentes. Alguns de seus questionamentos mereceram nossa atenção, tais como: “– Posso parar de falar, se eu quiser?”; “– Se eu não concordar, depois posso mudar as minhas respostas?”; “– As pessoas vão ouvir minhas respostas?”

As gravações transcorreram, de forma geral, em um clima de tranquilidade, entretanto, um dos sujeitos pediu para que parássemos e reiniciássemos e outro ficou um tanto confuso ao responder as perguntas relacionadas à inclusão.

Pensamos ser fundamental ressaltar que existem alguns aspectos bastante significativos na abordagem da entrevista reflexiva que merecem nossa atenção; um deles é referente à interação.

Minayo (1996) refere-se aos dados obtidos pela entrevista, dividindo-os em de natureza objetiva – fatos “concretos”, “objetivos”, que podem ser obtidos por outros meios – e de natureza “subjetiva”, como atitudes, valores, opiniões, que “só podem ser obtidos com a contribuição dos atores sociais envolvidos” (MINAYO, 1996, p.108)

Szymanski, Almeida e Pradini (2004, p. 11) também comungam dessa idéia, realçando que “os próprios instrumentos de investigação adquirem um sentido interativo”.

Pensamos que a entrevista deva ser realizada através da partilha direto-indireta entre pesquisadores e sujeitos. Acreditamos que todas as vezes que o pesquisador ofereça aos sujeitos uma oportunidade de expressão, de iniciativa ou de intervenção ele estará, paralelamente, participando da efetivação desse processo reflexivo em prol de seus próprios objetivos.

Na verdade, é imprescindível que o pesquisador esteja bem atento para “a relação dialogal que nada reduz a objeto e exige do intérprete empatia, capacidade de se colocar no lugar” (DEMO, 1992, p. 249).

De acordo com Szymanski, Almeida e Pradini (2004, p. 11),

ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece. Como experiência humana, dá-se no “espaço relacional do conversar”.

Para as pesquisadoras, o processo recorrente é reflexivo, “não pode acontecer separadamente das emoções, definidas por Maturana (1993) como domínio de ações, classes de condutas. No conversar, portanto, temos um contínuo ajuste de ações e emoções” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRADINI, 2004, p.11).

Maturana (1993, apud SZYMANSKI; ALMEIDA; PRADINI (2004, p.9) ressalta que a experiência humana é “o entrelaçamento do linguajar e do emocionar”, afirma ainda que é a emoção que define a ação: “a existência na linguagem faz com que qualquer atividade

humana tenha lugar numa rede particular de conversações, que se define em sua particularidade pelo emocionar que define as ações que nela se coordenam” (idem, p. 11).

Considerando os enfoques acima, percebemos que, em grande parte das entrevistas, o que mais prevaleceu foram as pausas e as palavras repetidas (meio engasgadas). Entendemos que alguns sujeitos (poucos) ficaram nervosos e inseguros, o que atribuímos às emoções que fluíram durante a entrevista. Pensamos ser a “emoção” dos sujeitos também um dos aspectos que influenciam as respostas, na perspectiva reflexiva.

Posteriormente à gravação das entrevistas, fizemos a transcrição literal e na íntegra de cada uma delas, quando percebemos que esse momento da pesquisa é bastante consubstancial, tanto para o pesquisador como para os pesquisandos (sujeitos), porque deixa clara a forma como os sujeitos pensam e se reportam aos temas pesquisados, aqui compreendidos como o jogo, a brincadeira, a Inclusão Escolar e seu processo de formação como professor.

Após serem transcritas na íntegra, as entrevistas foram devolvidas para cada sujeito, conforme preza esse tipo de entrevista. Pensamos ser este mais um dos princípios da entrevista reflexiva. Declara Cripa (1998):

Essa “volta” ao entrevistado, garantindo-lhe o direito de ouvir e, talvez, de discordar ou modificar suas proposições durante a entrevista, assim como os cuidados a ele dispensados, cumprem também um compromisso ético presente em qualquer situação em que se utilize a entrevista, desde a pesquisa em ciências sociais até no jornalismo. (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRADINI, 2004, p. 15).

No ato da devolução, fizemos questão de explicitar que o sujeito poderia “alterar” seus apontamentos transcritos, de forma a expressar melhor seus pensamentos e sentimentos e os rerepresentasse para a pesquisadora. Explicamos que este era o momento, a etapa ideal para que ele, sujeito, pudesse refletir sobre suas respostas, aprovando-as ou modificando-as.

Tivemos a preocupação de, mais uma vez, deixarmos os nossos sujeitos (individualmente) muito bem informados e bastante tranquilos quanto à realização dessa etapa. Dialogamos o suficiente para que pudessem compreender que eles não estavam errados e nem precisavam modificar as respostas, se assim não o quisessem.

Percebemos que, depois de lerem as próprias respostas emitidas na entrevista, os sujeitos, por unanimidade, ficaram indignados com a forma como se expressaram verbalmente (vícios lingüísticos, expressões mal usadas e outros).

Pensamos, também, que, nesse momento da devolutiva, o entrevistador pode e está interferindo na entrevista indiretamente, oportunizando ao sujeito o direito de rever suas

respostas, bem como conhecimentos e valores: o que é considerado intervenção, além da influência mútua, é o resultado de um processo de tomada de consciência desencadeado pela atuação do entrevistador, no sentido de explicitar sua compreensão do discurso do entrevistado, de tornar presente e dar voz às idéias que foram expressas por ele (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRADINI, 2004, p. 17).

Para a análise de dados, priorizamos a construção de categorias de análise que expressaram o conteúdo dos relatos dos participantes da pesquisa.

Para Szymanski, Almeida e Pradini (2004, p. 14), “conforme a interação que se estabelece entre entrevistador e entrevistado tem-se um conhecimento organizado de forma específica; percebe-se a partir daí a participação de ambos no resultado final”.

Além disso, é necessário considerar o caráter ativo de todos os que participam da entrevista, e enfatizam que “o processo de produção de significado é tão importante para pesquisa social quanto o significado que está sendo produzido” (HOLSTEIN; GUBRIUM, 1995, apud SZYMANSKI; ALMEIDA; PRADINI, 2004, p.14).

Quanto às categorias de análise elaboradas, informamos que elas serão apresentadas de forma articulada com as discussões resultantes da pesquisa teórica, estando presentes nos capítulos 2, 3 e 4.

## CAPÍTULO 2 - SOCIEDADE INCLUSIVA E INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

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

(MANTOAN, 2003)

A sociedade em que vivemos, em nome da produtividade, em meio à competitividade acirrada no mundo globalizado, desrespeita a maioria dos homens na sua condição humana. Isto nos causa indignação e preocupação. Esse processo encontra-se delimitado pelo sistema capitalista, que ao mesmo tempo em que traz benefícios e vantagens (com tantos avanços científicos e tecnológicos e outras mudanças mundiais) para a vida de tão poucos, deixa à margem da sociedade a maioria dos seres humanos, negando-lhes condições básicas de existência e exercício pleno de cidadania.

Porém, essa mesma sociedade que ao mesmo tempo em que exclui também busca a inclusão que conclama por novos saberes e fazeres, ou seja, por pessoas, ao mesmo tempo, mais inteligentes, críticas, criativas e competentes e ainda mais solidárias, cooperadoras e flexíveis, que saibam trabalhar em equipe com ética, o que inclui a autonomia pessoal e intelectual em meio às diferenças e às diversidades de qualquer natureza.

Mediante esse enfoque, é fundamental que busquemos novos olhares para essa mesma sociedade e reconheçamos algumas contradições que nela se encontram, remetendo-nos ao compromisso de colaborarmos na e para a transformação social.

Faz-se importante entendermos a necessidade de uma formação mais humana e pensar na organização política e econômica de nossa sociedade atual, que mantém um enfoque somente na produtividade e no lucro a qualquer preço, gerador de competição exacerbada e individualismo.

Nestes tempos de incerteza, em que se busca por tanta mudança, encontramos também a esperança. Esperança de dias melhores para “todos”. O homem, desde há muito, procura um sentido para sua existência: quem sou? como devo ser?

Em uma sociedade marcada pelas transformações velozes, resultantes de processos crescentes de globalização e mundialização econômica e cultural, que tentam novas formas de interação social e exigem de nós uma reflexão profunda sobre os paradigmas e práticas sociais vigentes, faz-se necessário questionarmos continuamente sobre qual é o sujeito que temos e que queremos formar.

Somos frutos de gerações que tiveram a “homogeneidade” como modelo a ser seguido e, atualmente, nos deparamos com uma sociedade que nos coloca diante da “diversidade” e da “diferença entre os humanos”. A diversidade está cada vez mais presente em nossos dias e não temos mais como “ignorar” a diferença.

## **2.1 Sociedade e Educação Inclusiva**

Um dos assuntos recentemente mais discutidos, nacional e internacionalmente, nos remete à questão da sociedade inclusiva. São muitas as discussões que vêm contribuindo para novas reflexões sobre esse tema.

Para melhor compreensão dessa problemática, Sasaki (1997) explicita sua concepção de sociedade inclusiva. Para ele, trata-se de “um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade, através de transformações pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, portanto do próprio portador de necessidades especiais” (SASSAKI, 1997, p.14).

A inclusão não pode ser somente um discurso a mais, mas tem de ser uma prática que deve ser assumida com responsabilidade, em qualquer espaço social, posicionamento que é confirmado por Omote (2003):

A inclusão é, acima de tudo, um princípio ideológico em defesa da igualdade de direitos e do acesso às oportunidades para todos os cidadãos, independentemente das posses, da opção religiosa, política ou ideológica, dos atributos anatomofisiológicos ou somatopsicológicos, dos comportamentos, das condições psicossociais, socioeconômicas ou etnoculturais e da afiliação grupal. Trata-se de um imperativo moral inalienável nas sociedades atuais. Temos insistido na necessidade de assumir como meta a construção de uma sociedade inclusiva.. (OMOTE, 2003, p. 154).

É importante compreendermos as identidades diferenciadas que precisam ser respeitadas e valorizadas, assim como as contradições, as diferentes perspectivas políticas e os interesses de diversas naturezas: político, econômico, social etc. A inclusão precisa acontecer enquanto processo permanente na vida de todos os seres humanos. Faz-se urgente

acompanhar e refletirmos sobre as necessidades atuais que vêm ao encontro das propostas inclusivas. Por que subestimar pessoas e superestimar dificuldades, se podemos entender que somos seres únicos, dotados de características e possibilidades singulares?

É imprescindível que cooperemos para a construção de uma sociedade para todos, só assim poderemos afirmar que estamos ajudando a incluir. É essencial disseminarmos a cultura da inclusão, em detrimento de um enfoque excludente.

Sassaki (1997) nos orienta para o seguinte entendimento da inclusão na sociedade: “é o caminho ideal para se construir uma sociedade para todos, que por ela lutam para que possa junto na diversidade humana, cumprir nossos deveres de cidadania e nos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e de desenvolvimento” (SASSAKI, 1997, p.49).

O autor comenta um trecho de documento da ONU, segundo o qual uma

[...] sociedade inclusiva precisa ser baseada no respeito de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, diversidade cultural e religiosa, justiça social e as necessidades especiais de grupos vulneráveis e marginalizados, participação democrática e a vigilância do direito de ser. (NAÇÕES UNIDAS, 1995, apud SASSAKI, 1997, p.167).

Não basta saber, é preciso que queiramos assumir essa luta em prol da inclusão que envolve a valorização de toda e qualquer diferença, valorizando também a “pessoa com deficiência”.

A sociedade inclusiva engloba a educação inclusiva, que nos remete a uma educação de melhor qualidade para todas as pessoas. Não podemos mais ser indiferentes às diferenças. É fundamental querer incluir. Portanto, a educação inclusiva deve ocorrer em todas as instituições sócio-educacionais. No caso desta pesquisa, estaremos abordando mais especificamente a educação inclusiva em âmbito escolar, de forma que podemos falar em *Inclusão Escolar*. A educação inclusiva e a Inclusão Escolar são temas bastante complexos e polêmicos que merecem uma maior atenção por parte de cada um de nós, pois na maioria das vezes são mal interpretados e compreendidos. É fundamental questionarmos continuamente: qual é o nosso conhecimento sobre a Inclusão Escolar. Como a mesma é pensada e praticada na escola?

Os questionamentos acima são pertinentes e nos colocam diante de um dos maiores desafios do século XXI: Educar para melhor qualidade de vida, em meio à diversidade humana.

A maioria dos professores – nossos sujeitos – reconhece o valor da Inclusão Escolar; contudo, alguns ainda têm um olhar voltado para a mesma enquanto direito, a priori, das



peessoas com deficiências físico-motor, auditiva, visual e mental e não de todas as pessoas, independente de qualquer aspecto ou fator.

Percebemos, ainda, que pouco foi elucidado sobre a relação aluno / aluno em uma perspectiva inclusiva pautada pelos valores de solidariedade e respeito às diferenças e empatia.

Quanto à concepção de Inclusão Escolar, do total dos participantes, metade (3) dos sujeitos concebe esta como direito de todas as pessoas, a outra metade ainda tem um olhar apenas para a pessoa com deficiência.

Um depoimento nos chamou a atenção, quando nos aponta que a escola já tem recebido crianças com necessidades emocionais e outras que merecem a atenção da instituição escolar e esforço e dedicação de todos.

No mundo de hoje, é necessário..a própria sociedade estar cobrando essa inclusão através da mídia, divulgando que existe sim campo de trabalho para pessoas especiais. E cabe à escola começar essa interação. A rede pública já vem recebendo crianças com necessidades emocionais, carência afetiva e outras deficiências que não aparecem fisicamente, mas que precisam ser trabalhadas e incluídas na sociedade. A inclusão deve ser concebida de maneira natural na escola sem medos ou preconceitos. Não me iludo, pois sei que adequações deverão ser realizadas tanto na parte física do prédio, quanto na parte pedagógica. Mas esse desafio com certeza será vencido com dedicação e esforço. **(SUJEITO ER 1).**

Percebemos que essa resposta nos remete uma maior responsabilidade quanto ao compromisso que todos devemos ter em relação à Inclusão Escolar, questionando e investigando o que tem dado certo e o que precisamos mudar e aperfeiçoar nas escolas.

Concordamos com Sebba e Sachdev (1997), quando indagam: “o que funciona realmente na Educação Inclusiva?” (apud MITTLER, 2003, p.15, grifo nosso). Ou, de acordo com essa pesquisa, o que funciona na Inclusão escolar?

Diante dessas questões, não podemos mais nos acomodar, mas sim avançar, continuar discutindo sobre a Inclusão Escolar a partir de olhares diferenciados iniciados pelas mudanças, especialmente dentro de nós, seja nos pensamentos, nos pré-conceitos e temores. Ela não pode ser mais um modismo a ser perseguido pelas instituições sócio-educacionais. A Inclusão Escolar é real, precisa de fato acontecer não só nas Leis, Documentos, Teorias e nos discursos maravilhoso-ideológicos, tem que ser colocada em prática.

Ser diferente não é nenhum pecado ou defeito, pelo contrário, é privilégio de cada ser humano, é a beleza da vida, pois é na diversidade que nos complementamos.

Para apresentarmos nossa compreensão sobre educação inclusiva e Inclusão Escolar, fez-se necessário o estudo da legislação a respeito da trajetória histórica, características e elementos da Inclusão Escolar.

Assim, apresentaremos neste capítulo alguns documentos que asseguram a inclusão em todos os seus desdobramentos, assim como um recorte histórico sobre os percursos e trajetória dos movimentos sociais em prol da Inclusão. Também revelaremos detalhes da Inclusão Escolar, o que nos oportuniza uma reflexão sobre a importância da mesma em todas as nossas escolas.

Neste trabalho, estamos considerando que não apenas as pessoas com deficiência, comprometidas física, sensorial e / ou mentalmente, são sujeitos da Inclusão Escolar, por entendermos que esta envolve todos aqueles que são excluídos direta ou indiretamente do sistema escolar. Em razão de variados fatores e aspectos de risco e de marginalização, todas as crianças e adolescentes nessas condições são também sujeitos das propostas de Inclusão Escolar.

Os sujeitos da Inclusão Escolar para esta pesquisa são todas as pessoas, que se encontram em situação de risco, que podem ter seu processo ensino / aprendizagem defasado, e aquelas que não têm acesso ou condições de se manter nas escolas, seja em razão da idade, condição econômica ou social, condição física ou mental, acesso a bens culturais, saúde, educação, lazer e outros. Nesse sentido, são alvos da pesquisa, as crianças e adolescentes em situação de pobreza, negras, homossexuais, que tenham deficiências, hiperativas, agressivas, vítimas de abusos e outros.

Quanto à compreensão, no tocante ao público-alvo da Inclusão Escolar, ficou claro que quatro de nossos sujeitos já possuem uma concepção de que esta se destina a todas as pessoas, contudo é evidente a preocupação de alguns sujeitos com as pessoas com deficiências. Em razão disso, pensamos ser importante elucidar algumas respostas:

Para todos que têm o direito à educação de qualidade furtada. Aos que têm dificuldades de aprendizagem; aos que sofrem preconceito (racial, étnico ou social), aos que portam deficiências física ou mental. A todos que não conseguem êxito nas instituições escolares. (SUJEITO EI 1).

A educação inclusiva não abrange apenas crianças com necessidades especiais. Também é destinada a crianças que não conseguem se socializar em sala de aula, crianças hiperativas, às crianças quietas demais, às crianças que não conseguem se concentrar e vivem em seu mundinho”. A grande preocupação (minha) é quando juntam essas crianças em apenas uma sala. Já que penso na socialização dessas crianças. (SUJEITO ER 2).

A educação inclusiva é para todos os tipos de deficiência, todos os tipos sociais e raciais. Não só para deficientes físicos, mentais, visuais ou auditivos. Ela deve

abranger, de um modo geral, todos os que têm alguma dificuldade em especial. (SUJEITO ED 1).

**A todos (muita ênfase):** a educação inclusiva ela não deve ser restrita somente naquela sala de recursos ou APAEs ou o nome que tiver num... (engasgou) a criança, ela tem que estar incluída no ensino comum por quê? Porque na vida dela, quando ela for um adulto, ela vai estar onde? Numa sociedade excluída? Não, ela vai estar numa sociedade igual a todo mundo; ela vai trabalhar o seu emprego igual todo mundo; ela vai ter que se sustentar igual os considerados normais. Então a criança, desde que ela nasceu, que você descobriu, que você percebeu, ela tem algumas necessidades especiais, seu tratamento tem que ser voltado para a inclusão na sociedade, ela tem que viver normal porque esse é o mundo nosso [pausa] ninguém vai pôr o seu filho ou seu aluno numa redoma bonitinha de vidro e fazer tudo por ele, então **ele tem que aprender, e desde cedo, que deve ser respeitado e também respeitar.** (SUJEITO ER 1).

O que nos preocupa é que alguns professores possuem um entendimento sobre Inclusão Escolar somente para os alunos com deficiência ou como eles próprios falam “aluno portador de necessidades especiais”. Tal concepção também esteve presente nas falas de alguns de nossos sujeitos, conforme podemos ver em suas respostas, quando questionados sobre quem seriam os sujeitos da Inclusão Escolar: “Todas as crianças /alunos que têm necessidade especial” (SUJEITO ED 2) e “Todas as pessoas portadoras de alguma deficiência” (SUJEITO EI 2).

Essas duas falas nos fazem repensar todas as práticas e posturas do professor, especialmente em relação aos cursos de formação, tanto em nível inicial como contínuo.

Assumimos, neste trabalho, que a deficiência é real, ela existe (LIBÓRIO; CASTRO, 2005; MANTOAN, 2003), portanto, optamos pelo uso da expressão “pessoa com deficiência” ou “aluno(a) com deficiência”, por compartilharmos a posição de Amaral (1998) e Bruno (2000) (apud LIBÓRIO; CASTRO, 2005). Os autores nos orientam que devemos estar atentos para não negarmos a realidade da deficiência, ou seja, a deficiência não é apenas socialmente construída, “ela é real, é posta, e são inegáveis as restrições e incapacidades que dela podem advir” (LIBÓRIO; CASTRO, 2005, p.80).

Tendo em vista esse enfoque, questionamos: será que camuflarmos e/ou disfarçarmos a deficiência não seria uma outra forma de preconceito e de exclusão? O respeito e a valorização pelas deficiências precisam ser assegurados.

Para uma melhor compreensão sobre as pessoas às quais se destinam a Inclusão Escolar, contamos com a colaboração de Sasaki (1997), Omote (2003), Mantoan (2003), Carvalho (2004) e Libório e Castro (2005). Vejamos a posição de Omote:

Na realidade, o conceito de educação inclusiva abrange crianças deficientes e superdotadas, bem como aquelas pertencentes a grupos marginalizados ou

em situação de desvantagem, tais como as crianças de rua, as que trabalham, as que pertencem a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais etc. Em última instância, trata-se da educação de qualidade para todas as crianças e jovens. (OMOTE, 2003, p. 154).

Nosso compromisso para com a Inclusão Escolar é de fundamental importância. Para Parolin (2006), é preciso aprender a incluir, e nessa perspectiva, a pesquisadora declara que:

[...] é necessário querer participar do movimento inclusivo e ter disposição para conhecimentos e experiências com o outro e, “Incluir para Aprender” requer ousadia e fé em que nós podemos transformar as práticas arcaicas e excludentes em ações mais dignas e humanas. (PAROLIN, 2006, s/p.)

Como vimos, é essencial que tenhamos a coragem de romper com alguns paradigmas e práticas que não mais sustentam as necessidades inclusivas vigentes. Ter coragem, nesse caso, significa partir para ações reais, conscientes, em prol de uma sociedade inclusiva e que conta com a Inclusão Escolar. Uma dessas ações está direcionada para a pesquisa referente aos cursos de Formação de Professores. Entretanto, só isso não é suficiente para ocorrer ações mais dignas e humanas, conforme fora colocado acima pela autora; é fundamental que haja também vontade e disponibilidade de todos os responsáveis em diferentes segmentos sociais. Um dos nossos sujeitos, inclusive, declara essa necessidade:

Acho que a idéia de inclusão escolar é muito boa, mas a forma como é desenvolvida não propicia vantagens; pois é abordada de forma “superficial”. As pessoas que apostam na educação inclusiva – superiores – investem em uma sala de DM, por exemplo, numa escola regular, e se esquecem de oferecer apoio às professoras, assim elas tentam sozinhas e tentar sozinha nunca foi e jamais será fácil. Uma outra pessoa poderia auxiliar a professora da sala. Os recursos materiais poderiam fazer parte desse processo, contribuindo no desenvolvimento do trabalho. A idéia é ótima, mas só as idéias não resolvem problemas. Sem uma prática eficaz, a educação inclusiva escolar como é desenvolvida, pelo que vejo hoje, não funciona. (SUJEITO ER 2).

Fica claro para nós, perante essa fala, que a idéia da Inclusão Escolar é importante, mas os professores quase não têm apoio ou recursos, e assim não pode funcionar, ou melhor, efetivar-se.

Concordamos com Carvalho (2004) quando afirma que “inúmeras são as providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminação de qualquer natureza, acolham a todas as crianças” (CARVALHO. 2004 p. 77).

Pensamos que acolher seja o primeiro passo para a realização da Inclusão Escolar, porém consideramos que a permanência e a valorização de todas as pessoas a partir de atividades pedagógicas inclusivas sejam fundamentais.

Também estamos de acordo com Ferreira (2003), ao considerar que “trabalhar, inovar, ousar e implementar a educação numa perspectiva inclusiva não é uma missão impossível, é, sim, um desafio superável. É uma questão de querer mudar” (FERREIRA 2003, p 154).

Querer mudar implica, dentre outros fatores, a vontade, ou melhor, o desejo de conhecer e de agir em favor da Inclusão Escolar. Um de nossos sujeitos deixa claro que incluir é muito mais que a criança ter direito a frequentar uma escola: “A inclusão é tema de debate há quinze anos. E quase nada se foi feito até hoje para que isso se concretize. **Incluir uma pessoa significa acolher, aceitar, amar e ajudar**” (SUJEITO EI 1, grifos nossos).

Se levarmos em conta o tempo em que a Inclusão Escolar está sendo debatida, temos que reconhecer que chegou o momento de agir em prol da real efetivação desta, não mais como um modelo a ser seguido, mas como um direito de todos a ser adquirido.

## 2.2 Somos Todos Iguais nas Diferenças

Este subtítulo poderá até causar estranheza para alguns leitores, porém é necessário explicar que igualdade e diferença não são condições antagônicas, mas sim complementares.

É importante que entendamos que somos todos iguais nos direitos humanos e diferentes na subjetividade, nas necessidades e nas possibilidades; lembrando que somos seres únicos e capazes, mediante as nossas limitações.

A valorização à diferença significa compreender a igualdade de oportunidades, porém só esta não consegue responder satisfatoriamente pela inclusão escolar. É fundamental que façamos valer a igualdade dos direitos humanos para todos. Esse parecer ganha maior confiabilidade, quando Carvalho (2004) enfatiza que é essencial

o direito é a igualdade de oportunidades, respeitadas a diversidade humana e a multiplicidade de interesses e necessidades de cada um. Este é o princípio democrático que deve nortear as discussões e os processos deliberativos na escola, em clima de gestão compartilhada. (p. 157)

A afirmação de Carvalho nos remete à resposta de um de nossos sujeitos, que declara, implicitamente, que é necessário fazer valer todos os direitos humanos.

A inclusão escolar é muito ampla, pois há muitas pessoas a serem incluídas no processo educacional. Ela tem a ambição de incluir todos que são impedidos de usufruir do “direito à educação de qualidade”, falo, entre outros, das pessoas de

classe social inferior , as com deficiências,os com dificuldade de aprendizagem. (SUJEITO EI 2 ).

Os direitos humanos precisam ser mais bem conhecidos e compreendidos por todos os agentes educacionais, para que possamos fazer jus a quem é de direito.

Fica mais fácil entender esse enfoque de igualdade a partir da visão da autora (2004), quando salienta:

A igualdade diz respeito aos direitos humanos e não às características das pessoas, enquanto seres que sentem, pensam e apresentam necessidades diferenciadas e que, por direito de cidadania, devem ser compreendidas, valorizadas e atendidas, segundo suas exigências biopsicossociais individuais. (CARVALHO, 2004, p. 17).

Faz-se necessário que saibamos não só respeitar a igualdade, quando tratamos dos direitos humanos, mas que valorizemos também as diferenças relacionadas às peculiaridades de cada indivíduo.

A luta pela legalidade da Inclusão Escolar já se arrasta por mais de meio século. A Declaração dos Direitos Humanos, proclamada pelas Nações Unidas, em 1948, já declarava que a educação é um direito básico de todas as pessoas. Em 1959, foi aprovada a Declaração dos Direitos da Criança, que também reforça esse princípio.

Para nós, esses documentos precisam ser levados mais à sério por todos aqueles que estão envolvidos direta ou indiretamente na educação. É preciso que governos, pais, escola, comunidade e sociedade em geral se empenhem nessa luta árdua a favor de uma escola inclusiva, enfrentando e superando contradições e desafios postos pela sociedade. Os Direitos Humanos e os Direitos da Criança precisam ser assegurados e garantidos para todas as pessoas.

Outro documento que contribui para a compreensão desse fato é Constituição Federal de 1988. O Art. 227 dessa Constituição afirma que:

é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à educação, à cultura, ao lazer e à profissionalização, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Ainda de acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu o art. 3º, inciso IV, a educação deve ocorrer sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação. O artigo 5º dessa mesma Lei garante: “direito à igualdade”, o que significa “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação

para o trabalho”. Os artigos 205, 206, inciso I e 208, inciso V, declaram que “igualdade de condições de acesso e permanência na escola de acordo com a capacidade de cada um”. O artigo 208, também enfatiza que “as pessoas com deficiência, devem preferencialmente estudar na rede regular de ensino”.

Pensamos que a Constituição Federal de 1988, nos artigos e incisos acima, deixa claro que se faz necessário romper com pré-conceitos e discriminação referentes a qualquer situação ou condição em que a pessoa se encontra. Contamos também com um outro marco internacional na área da educação.

De acordo com os estudos de Ferreira (2003), Carvalho (2004) e Mantoan (2003), no ano de 1990, ocorreu um grande marco internacional para a educação: a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, aprovada na Conferência Mundial sobre Educação, em Jomtien – Tailândia. É importante ressaltar que, no que se refere à educação para todos, é definida uma orientação nova e bastante ousada em matéria de educação, na seguinte afirmação: “[...] todas as pessoas, crianças, jovens e adultos devem se beneficiar de oportunidades na esfera da educação, tendo em vista satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem” (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Ferreira (2003) enfatiza:

A “educação de qualidade para TODOS” é um novo paradigma, de pensamento e de ação, no sentido de ter como “ideal” uma sociedade na qual a diversidade seja mais norma do que exceção. O desafio é estender essa proposta a um número cada vez maior de crianças, escolas e comunidades, com o principal propósito de facilitar e contribuir para a aprendizagem de TODOS. Quando as escolas não excluírem mais ninguém, independentemente de suas condições físicas, psíquicas, econômicas e outras, a diversidade será respeitada e promovida como um valor na sociedade, com resultados visíveis de solidariedade e de cooperação [...]. (FERREIRA, 2003, p. 44- 45).

Consideramos a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, um grande marco para a educação, inclusive ao nos levar a repensar sobre a formação de nossos professores e sobre suas práticas didático - pedagógicas no interior das escolas. Caminho que nos traz uma reflexão maior sobre a Inclusão Escolar.

Um outro marco legal é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei Federal nº 1089/90) que, em seu Art. 54, inciso II, declara que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente atendimento educacional especializado às pessoas com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino.

Conforme as Normas sobre Equiparação de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, de 20 de fevereiro de 1993, é importante a compreensão de que as pessoas com

deficiência são membros da sociedade e têm direito de permanecer em suas comunidades locais. Devem receber o apoio que necessitam dentro das estruturas comuns de educação, saúde, emprego e serviços sociais. É importante que todas as pessoas – alunos – sejam atendidas nas escolas do ensino regular mais próxima de sua residência.

Em 1994, fora selado o primeiro documento internacional especificamente voltado à problemática de inclusão, a Declaração de Salamanca, promovida pela UNESCO, que institui um novo paradigma, a Inclusão Social, remetendo-nos a novas responsabilidades no ato de educar, com vistas à educação inclusiva na sociedade como um todo e, em especial, na escola.

A contribuição de Guimarães (2006) contribui para nossa compreensão:

A sociedade inclusiva é uma proposta documentada pela ONU em 14 de dezembro de 1990 – através da resolução 45/91 da Assembleia Geral das Nações Unidas. É um direito conquistado, garantido e referenciado pela Declaração de Salamanca (1994). (GUIMARÃES, 2006, p. 231).

Segundo Carvalho (2004), a Declaração de Salamanca explicita que toda criança tem direito a uma educação de melhor qualidade:

Independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras, crianças deficientes e bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. (p.77).

Escreve Bruno (2000):

A Declaração de Salamanca (1994) também trouxe transformações conceituais importantes com relação aos objetivos da educação especial, uma vez que redimensiona as propostas de atendimento educacional das pessoas com deficiência ao propor a inclusão de todas elas no ensino regular, inclusive aquelas crianças que possuem deficiências graves, além de propor a inclusão daqueles alunos que já tenham sido excluídos da escola, independentemente das razões. No caso de a educação especial ser necessária para uma determinada criança, ela passa a ser oferecida dentro da escola comum. (BRUNO, apud LIBÓRIO, 2005, p. 95).

A Declaração de Salamanca (1994) aponta dois aspectos importantes relativos às políticas de Inclusão Escolar: “a preparação adequada de todo o pessoal da educação e a provisão de serviços educacionais e de apoio eficazes e, se necessários, serviços complementares na comunidade, para os alunos com maiores comprometimentos” (LIBÓRIO; CASTRO, 2005, p. 95-96).



Complementa Bruno (2000, apud LIBÓRIO; CASTRO, 2005), no paradigma da inclusão, é relevante considerar que este seja um “processo de interação e comunicação, as relações interpessoais, o trabalho cooperativo, o oferecimento dos serviços e procedimentos adequados e a criação de ambientes inclusivos na escola e na comunidade”. (p. 96).

Ainda em relação à Declaração de Salamanca, Carvalho (2004) aponta que existe um impacto, ora positivo, ora negativo, dessa Declaração nas áreas política e social, inclusive no ambiente escolar. Segundo a pesquisadora, isto se deve a uma visão distorcida que tiveram muitos professores sobre os dois maiores documentos de Educação inclusiva: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a própria Declaração de Salamanca (1994). Sobre a primeira, pensou-se ser direcionada para o ensino regular, enquanto a segunda, apenas para a educação especial (CARVALHO, 2004).

Conforme aborda a pesquisadora, tanto uma Declaração quanto a outra têm princípios e fins democráticos e contêm o ideal da Inclusão Escolar através do rompimento de toda e qualquer barreira para a aprendizagem e participação de todas as pessoas no sistema regular de ensino.

Ainda, existem alguns dados apontados pela UNESCO que merecem nossa atenção. Ferreira (2003) nos esclarece sobre as terminologias usadas para designar as pessoas com deficiência ao longo da história, e destacamos as seguintes:

[...] inválido, *minusválido*, deficiente, *déficient*, *handicapé*, anormal, *handicapped person*, *disabled person*, *unusual person*, *special people*, descapacitado, indivíduo de capacidade reduzida, indivíduo de capacidade limitada, incapacitado, impedido ou minorado [...] O que representa anomalia, deficiência, déficit, *anomalie*, *déficience*, *infirmité*, *arriération*, *perturbation*, *trouble*, *désorde e difficulté*, *abnormality*, *atypically*, *impairment*, *retardation*, *disturbance*, *maladjustment e difficult*. (FERREIRA, 2003, p. 24).

A autora explica, ainda, que parte dos termos e expressões são extraídos de documentos de organismos internacionais, geralmente escritos em inglês ou espanhol. Uma vez que certos termos e expressões são escritos nessas línguas, muitas vezes pode ocorrer a má interpretação e, conseqüentemente, uma indevida adequação dos termos na prática de educação inclusiva, em especial da Inclusão Escolar, por alguns leitores, pelo fato de não conhecerem muito bem esses idiomas.

Segundo Carvalho (2004), contamos com o texto oficial contendo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, decorrentes do Parecer CNE/CEB nº 17, de 2001, que inspirou a resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. No Art.

5 dessa Resolução, de acordo com Carvalho (2004), são considerados educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

- I- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos;
  - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
  - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II- dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagem e códigos aplicáveis;
- III- altas/habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (CARVALHO, 2006, p.116).

O Art. 7 da Resolução CNE nº 2 define que “o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica” (CARVALHO 2004, p. 146).

Estamos aqui nos reportando, mais uma vez, a todos os alunos com deficiência físico-motora, visuais, auditivas, mentais, ou múltiplas; bem como todos os alunos que por um motivo ou outro, ou ainda por quaisquer fatores, se encontram excluídos do sistema escolar em condições marginalizantes sociais.

Dispomos atualmente do texto da LDB-Lei nº 9394/96, que sugere uma discussão nos seus artigos e incisos, em especial aqueles que tratam do atendimento educacional às pessoas com deficiência. Essa Lei, ao mesmo tempo em que concede autonomia para as escolas desenvolverem suas atividades, propõe e provoca novas posturas e atitudes por parte de todos os profissionais da educação, no que diz respeito ao ensino de maior qualidade para todas as pessoas.

Complementando, podemos indicar o artigo 58 da Lei 9394/96, que rege o seguinte:

O atendimento Educacional será feito em classes, escola ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns em ensino regular (LEI 9394/96, art. 58, inciso 20).

Infelizmente, ainda os diretamente envolvidos na educação escolar -autoridades governamentais, equipe diretiva e corpo docente – tendem a considerar apenas a LDB (Lei nº 9394/96), em especial no seu artigo acima, por entenderem que a mesma Lei rege que os alunos que não possuem as mínimas condições - os mais severamente comprometidos - não deverão receber o atendimento escolar na rede de ensino comum, e sim ser atendidos nas salas ou serviços especiais, fora das instituições escolares, ou melhor em escolas segregadas.

Para nós, isto significa que não conseguem considerar a Lei maior que é a Constituição Federal de 1988, conforme já apontamos nos artigos e incisos acima.

Contamos também com a Convenção Interamericana para a Deficiência (1999), que também contribui para nossa reflexão. Conforme Mantoan (2003), na Guatemala, no mês de maio de 1999, fora realizada a Convenção Interamericana para a Deficiência. Para essa autora, a importância dessa Convenção reside

no fato de que deixa clara a impossibilidade de diferenciação com base na deficiência, definindo a discriminação como [...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (art 1º, nº 2 “a”).

A mesma convenção esclarece, no entanto, que não constitui discriminação [...] a diferenciação ou preferência adotada para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. (art. 1º, nº 2 “b”). (MANTOAN, 2003 p.40-1).

Sem dúvida, são de grande valia todos os documentos por nós destacados nesta pesquisa, porém é também preocupante a veiculação destes, porque é sinal de que muitos dos Direitos Humanos não estão sendo respeitados e a pessoa humana não está sendo valorizada na sua individualidade. Por essa razão, faz-se necessário uma leitura crítico-reflexiva sobre as políticas públicas educacionais a partir desses documentos.

São estes, dentre outros documentos, que nos fazem pensar que não podemos mais cruzar os braços e ignorar as diferenças. É sabido que o ser humano pode modificar-se, conforme seus direitos são respeitados e garantidos.

Fonseca (1995) ressalta que “o ser humano pode modificar-se por efeitos da educação e, ao mudar sua estrutura de informação, formação e transformação, pode adquirir novas possibilidades e novas capacidades” (FONSECA apud FERREIRA, 2003, p. 43). Nesse sentido, é imprescindível fazer valer esses direitos para todas as pessoas.

Pensamos que novos entendimentos são necessários, pois é fundamental que saibamos compreender, na íntegra, todos os documentos, para que possamos colocá-los devidamente em prática.

Compreendemos, assim, que a escolarização deve ocorrer no sistema de ensino comum para todas as pessoas, independente de qualquer condição. Não é a eficiência ou a deficiência que garante a inclusão escolar, pois ela é incondicional. É direito de todas as

peças em idade escolar estejam junto com as de sua geração. Entendemos que a escola segregada não se compromete com a cidadania das pessoas. Compreendemos também que, quando houver necessidade, é necessário que haja um atendimento educacional especializado para atender satisfatoriamente a todas as diferenças dentro da própria escola, com o apoio contínuo da família e comunidade em geral.

A luta pela educação inclusiva, bem como a Inclusão Escolar, tem marcas desde a década de 1960, no Brasil, sendo que essa luta vigorava há mais tempo em outros países. Fora sofrido o processo dessas lutas, entre avanços e retrocessos.

Os países mais desenvolvidos, como os EUA, Canadá, Espanha e Itália, foram os pioneiros na criação de classes e de escolas inclusivas. Considerável parte da literatura aborda que a prática inclusivista na educação surgiu na década de 1990, porém relata experiências que vêm ocorrendo desde os anos de 1980, como por exemplo, as da UNESCO. A Inclusão Escolar passa, assim, a ser uma nova concepção, sendo uma realidade em muitos países que vem ganhando novos adeptos.

De acordo com Werneck (2004), existe uma trajetória histórica que confirma esse empenho em sensibilizar e conscientizar a todos sobre a urgência de se pensar na educação inclusiva, não mais como um modelo a ser seguido e sim enquanto um novo paradigma a ser refletido e colocado em prática.

Apoiamo-nos em autores como Sasaki (1997), Omote (1999), Ferreira (2003), Mantoan (2003), Mittler (2003) e Parolin (2006), para compreender a história dessa luta incessante para incluir todos em uma sociedade e escola mais humanas e humanizadoras. Lembramos que vários reflexos da exclusão social recaem sobre a escola; na verdade, toda exclusão escolar recai sobre a sociedade.

É necessário destacar alguns períodos que consideramos ser os mais significativos para avançarmos em nossos estudos. Quem não conhece parte de um passado, não consegue refletir o presente. Não existe presente sem um passado a ser considerado.

É triste e, ao mesmo tempo preocupante, o percurso histórico de tantos seres humanos com deficiência, ao longo da história, que em razão dessa condição foram excluídos do direito de terem vida digna. Sasaki (1997) explica que historicamente existiram maneiras diferentes da sociedade lidar com os sujeitos que se encontravam à margem: práticas de exclusão, substituídas por práticas segregatórias, posteriormente integração e, na atualidade, ganham força as práticas inclusivas.

Ferreira (2003), ao abordar sobre o trajeto histórico referente à educação inclusiva defende que, notoriamente, até o século XVI, foram as práticas de extermínio e de

perseguição as que mais se destacaram. A deficiência fora vista como diabólica ou demoníaca, por ser considerada castigo.

Mazzota (1999, apud WINKELER; OLIVEIRA; 2006) confirma essa trajetória, quando afirma que até mesmo a religião segregava a pessoa com deficiência, pois trazia impregnada à sua cultura, a idéia de que o homem criado à imagem e semelhança de Deus só poderia ser perfeito, tal qual a imaginava o Criador, de forma que as pessoas com deficiência eram destituídas da sua condição humana.

Segundo Sasaki (1997), durante o período da exclusão, a pessoa com deficiência fora ignorada, rejeitada, acusada de possuir maus espíritos ou portadora de sinas diabólicas e de feitiçarias, indigna da educação escolar.

Conforme o autor, no momento posterior, marcado pela segregação social e institucional, as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade e da família, colocadas e atendidas nas instituições religiosas e filantrópicas, sem nenhum controle de qualidade da atenção recebida. Surgiram, ainda neste ínterim, as escolas especiais, os centros de reabilitação e as oficinas de trabalho, que tiveram como objetivo atender as pessoas com deficiência. A sociedade começara a admitir que as pessoas com deficiência precisavam ser escolarizadas e treinadas para produção. Segundo Bruno (2000, apud LIBÓRIO; CASTRO (2005), esse atendimento tinha o caráter muitas vezes clínico e assistencialista.

Sasaki (1997) explica que, posteriormente à fase da segregação, surgiram as propostas de integração social e escolar. As escolas especiais já não eram mais suficientes para promover uma inserção social maior das pessoas com deficiência. Surgem, então, as classes especiais e as de recursos, dentro das escolas comuns, para oferecer um ensino mais individualizado para as crianças com deficiência e/ou outras dificuldades de aprendizagem, visando a sua integração na escola e na comunidade.

Esse fato não ocorrera por motivos humanitários e sim para que as crianças com deficiência não atrapalhassem e interferissem no ensino comum, ou não absorvessem as energias do professor de tal modo que ele não tivesse condições para ensinar adequadamente os alunos tidos como normais (SATAINBACK; STAINBACK, 1999).

Para Sasaki (1997), a comunidade acadêmica, as organizações e os movimentos sociais, em prol dos direitos das pessoas com deficiência, começaram a perceber que as práticas de integração não eram também suficientes para acabar com a discriminação social e escolar. Fora a partir desse enfoque que surgiram os primeiros movimentos pela Inclusão Escolar.

Estamos de acordo com Ferreira (2003), quando afirma que

[...] é preciso despertar para a respeitabilidade, a compreensão, a educação e a reabilitação da pessoa com deficiência, assumindo uma política de direitos humanos que garanta a todos, indistintamente, oportunidades educacionais, laborais, de lazer e de bem-estar. (FERREIRA, 2003, p. 44).

É necessário levantarmos a bandeira da inclusão enquanto direito de todos. Isto nos remete a conhecer e enfrentar todos os entraves contra a inclusão, para assumirmos um compromisso maior quando tratamos de Inclusão Escolar... Especialmente quando pensamos em Formação de Professores.

### **2.3 Inclusão Escolar: Uma Nova Perspectiva**

Como já discutimos nesta pesquisa, muitas buscas, lutas, reivindicações e documentos foram elaborados em prol da Inclusão, em todas as suas abrangências, mas, infelizmente, nos dias atuais, ainda contamos com alguns segmentos sociais que não se preocupam nem se preparam para a real efetivação da mesma. Observamos que existem os discursos sobre a Inclusão Escolar, presente nas reflexões dos estudiosos e nas Leis, assim como a prática da inclusão, que se reveste de mais desafios.

O tempo não pára. Se outrora podíamos dar tempo ao tempo, hoje já não mais nos sobra este que, a cada momento, nos exige novas e necessárias mudanças. Uma sociedade que almeja a inclusão e precisa contar com instituições e veículos também inclusivos. Com esse intuito, a sociedade precisa ter a escola como sua aliada nas lutas contra a exclusão.

Não podemos mais nos omitir, silenciando sobre as formas como algumas pessoas com deficiência ou não têm sido tratadas, por não se enquadrarem em alguns atributos ou padrões “normais” que foram criados pela sociedade. Todas têm seus valores, a sua importância social e individualmente.

Isso nos remete à compreensão de que a sociedade só poderá incluir de fato quando, também a escola, contribuir significativamente nessa tarefa. Contamos com a contribuição de Noddings (1995), que nos esclarece o papel da escola, na sociedade vigente:

Nossa sociedade não precisa ingressar suas crianças, primeiro, no mundo da matemática e da ciência. Ela precisa cuidar de suas crianças – para reduzir a violência, para respeitar o trabalho honesto de qualquer tipo, para recompensar a excelência em qualquer plano, para garantir um lugar para cada criança e cada adulto emergente no mundo econômico e social, para produzir pessoas que possam cuidar de maneira competente de suas próprias famílias e contribuir eficientemente para suas comunidades. Em direta oposição à ênfase atual nos padrões acadêmicos... declaro que nosso principal objetivo educacional deveria ser o de

encorajar o desenvolvimento de pessoas competentes, protetoras, amorosas e dignas de serem amadas. (NODDINGS, 1995, apud STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 84).

A escola precisa construir novos saberes e que estejam de acordo com as exigências contemporâneas, dentre as quais se inserem as propostas de Inclusão Escolar. É cada vez mais notório que, realmente, a Inclusão Escolar vai muito além de oferecer uma melhor qualidade de educação apenas para as pessoas com deficiência, porém, ainda muito se tem errado, tanto na sua concepção, quanto na sua prática.

Pensamos que a escolarização deva ocorrer no sistema escolar comum para todas as pessoas, ou seja, para todos os sujeitos, inclusive a quem se destina a Inclusão Escolar, como já foi enfatizado por nós nesta pesquisa.

Fica claro que todas as pessoas deveriam ser educadas para uma melhor qualidade de vida, pois o homem, na sua essência é educável, e acreditamos que todos os seres humanos sejam capazes de aprender. Para tanto, o que falta para alguns é a valorização, respeito e compreensão acerca de suas limitações e possibilidades.

É fundamental que valorizemos cada ser humano na sua individualidade. É com esse olhar que queremos abordar a Inclusão Escolar.

O homem, em geral, pensa que a pessoa com deficiência e outras pessoas que não se enquadram nos padrões normais da sociedade não precisam aprender, não precisam formar-se e nem se informar. É necessário um novo olhar para todas as pessoas. Não mais um olhar de pena ou menosprezo, mas de valorização às diferenças.

Contamos com as contribuições de Sassaki (1997), Mantoan (2003), Ferreira (2003), Libório e Castro (2005) e Parolin (2006), para compreendermos a Inclusão Escolar enquanto proposta para a rede de ensino, a partir da Declaração de Salamanca (1994), favorecida por alguns documentos legais, tais como o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e a LDBEN (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Mediante tantos avanços em todas as áreas e dimensões sociais, mesmo amparadas legalmente, a escola se vê em uma situação bastante complexa para assumir suas funções sociais, sendo que uma delas é ser democrática. Sabemos que ser democrática é, a priori, estar aberta para todos, porém só isto não basta, é fundamental, diante de toda a realidade social, oferecer formas e caminhos diferentes, de acordo com cada singularidade.

Segundo Parolin (2006), é no espaço escolar que a exclusão acontece com crianças ou jovens que não correspondem ao perfil pré-determinado pela escola. A afirmação de que as

dificuldades entre as pessoas diferem-se em grau de importância e manifestação deveria mobilizar a escola para trabalhar sob essa ótica. (PAROLIN 2006 p. 31).

Dessa forma, o sistema escolar, sendo uma expressão da sociedade, pode se tornar cúmplice do processo de exclusão, desde a definição da política educacional, em especial de Formação de Professores, até o interior da sala de aula, quando oferece um ensino de qualidade inferior às pessoas que se encontram à margem dos padrões sociais, não respeitando diferenças, possibilidades e cotidiano de cada ser humano.

Faz-se urgente que se redefinam os planos para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconheça e valorize as diferenças. Somente assim será possível todos os homens exercerem dignamente sua cidadania. A escola, enquanto instituição que informa e forma, também é responsável por essa cidadania. Acreditamos que é para esse enfoque que todos os professores precisam ser continuamente formados.

Tem razão Carvalho (2004), ao sustentar que a escola desejada vai além

[...] da valorização da vida (energia) e da consciência (espírito). Uma escola inclusiva não “prepara” para a vida. Ela é a própria vida que flui devendo possibilitar, do ponto de vista político, ético e estético, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos-cidadãos que nela estão, em qualquer das etapas do fluxo escolar ou das modalidades de atendimento educacional oferecidas. Para tanto, precisa ser prazerosa, adaptando-se às necessidades de cada aluno, promovendo a integração dos aprendizes entre si, com a cultura e demais objetos do conhecimento, oferecendo ensino-aprendizagem de boa qualidade para todos, com todos e para toda a vida. (CARVALHO, 2004, p. 34-35).

Temos muito a caminhar, para acontecer a prática real da Inclusão Escolar. São tantas as críticas na escola atual, que merecem uma reflexão maior. Autores como Parolin (2006), Stainback (1999), Mittler (2003), Mantoan (2003) e Ferreira (2004) advertem que a escola não faz a crítica que deveria ser feita em relação a seus fazeres e saberes.

Ferreira (2003) enfatiza que a escola deveria valorizar muito mais os seus sujeitos. Alunos, professores, pais, famílias e comunidade precisariam ser mais cúmplices no processo de aprendizagem, atuando como aprendizes ativos; desta forma, a escola seria o espaço para formar pessoas mais humanas. Agindo assim, a escola estaria respeitando e valorizando as diferenças, se preocupando mais em promover um espaço inclusivo.

Um enfoque crítico precisa ser privilegiado e discutido, para que possamos compreender melhor a Inclusão Escolar. Trata-se de compreender melhor conceitos e práticas que se referem à inclusão, à integração e à educação especial igualmente as suas características, semelhanças, diferenças, vantagens e desvantagens. A compreensão destes é fundamental para as práticas sociais.



Em nome da Inclusão Escolar garantida por Lei, presenciemos, nos dias atuais, muitos contextos institucionais excludentes. Incluir supera todo e qualquer pensamento de se colocar apenas as pessoas dentro de uma instituição escolar, porque isto, de fato, lhes é garantido legalmente.

Precisamos ter a preocupação constante em observar se a implantação da Inclusão Escolar, em algumas escolas, não seria somente para cumprimento de documentos legais, aulas a mais para professores, ou até mesmo com um olhar ora de paternalismo, ora de descrédito, ocasionando, na maioria das vezes, a exclusão. Por isso, compartilhamos dos mesmos questionamentos feitos por Libório e Castro (2005):

- Será que a implementação das propostas inclusivas no sistema escolar, com as características como temos na realidade brasileira, é uma tarefa simples?
- Será possível falarmos em abolir as escolas especiais, em razão de suas associações com práticas segregadoras? Ou será que dessa forma não estaríamos tirando de alguma forma crianças com deficiência maiores oportunidades de uma inclusão escolar?
- Não corremos, ainda, o risco de compactuar com práticas de inclusão marginais ou precárias (Martins, 1997), ou inclusão excludente (Skliar, 2001), no interior das escolas regulares? (p. 96-97).

Esses questionamentos são bastante pertinentes e nos levam a buscar caminhos mais seguros para que a Inclusão Escolar ocorra de fato, pois, da forma como a escola se encontra hoje, é impossível oferecer e assegurar com qualidade máxima a Inclusão Escolar.

Incluir não é meramente supor que uma pessoa colocada dentro de um ambiente escolar esteja realmente incluída. Ela até poderá estar inserida, mas para a inclusão acontecer realmente, passa por processos bastante complexos, desafiantes, que depende de cada sujeito que compõe a equipe escolar, direta ou indiretamente. Conforme Mantoan (2003), ainda é muito complexa e polêmica a discussão em torno da integração e da inclusão.

Ter a tarefa de colaborar na construção de uma sociedade com qualidade de vida para todos implica num compromisso árduo e de difícil realização, pois “usa-se muito a palavra inclusão, mas as pessoas não se dispõem a vivê-la” (PAROLIN, 2006, p. 33).

Por um lado, é muito significativo lermos sobre a Inclusão Escolar, por outro, porém, é angustiante, por exemplo, quando ouvimos de autoridades e profissionais envolvidos na educação, em especial dos professores, a maçante frase “na teoria a coisa é linda, mas na prática a situação é bem outra”. Até quando vamos ficar na mesmice, no obsoleto discurso e no conforto do comodismo? É essencial partirmos para outras buscas que nos garantam novos entendimentos sobre teoria / prática, podendo romper com a dicotomia entre esses dois vetores educacionais.

Segundo Mantoan (2003) e Ferreira (2003), a escola vem cometendo um equívoco no ato da interpretação de leituras sobre o tema da Inclusão Escolar e nos seus desdobramentos. Pensando que é preciso que todos os professores se formem, especificamente, para atender os alunos com deficiências físico-motor, auditiva, visual, mental e múltiplas deficiências. Com isso, se esquece de que, nas instituições escolares, estão, também, crianças e adolescentes com problemas, percebidos algumas vezes quando expressam comportamentos agressivos, dificuldades de aprendizagem, indisciplina ou demais comportamentos inadequados, e outras, ainda, que revelam apatia, como sinal de não quererem participar do que está acontecendo em seu entorno.

É bastante considerável o número de pesquisadores que têm cooperado qualitativamente para essa discussão: Ferreira (2003), Carvalho (2004), Omote (1999, 2003, 2004, 2005), Stainback & Stainback (1999), Mantoan (2003) e Parolin (2006) são alguns deles.

Parolin (2006), por exemplo, esclarece que

[...] o princípio da inclusão escolar é a certeza de que todos têm o direito de pertencer, de que necessitamos compreender e aceitar as diferenças. Como seres humanos, devemos ser solidários uns aos outros e, fundamentalmente, temos a tarefa histórica de construir uma sociedade com qualidade de vida para todos. (PAROLIN 2006 p. 29).

Sasaki (1997) e Mantoan (2003) apresentam algumas diferenças entre integrar e incluir. Vejamos os esclarecimentos dos autores:

- A integração é um processo em que a pessoa com deficiência vai ser capaz de participar da sociedade, em todos os segmentos, do jeito que a sociedade está, inclusive da escola;
- A Inclusão Escolar é uma proposta de tornar a educação acessível a todas as pessoas e com qualidade melhor para todas elas; que não exclui ninguém, sob nenhum pretexto. Os ambientes escolares devem estar devidamente preparados para receber e atender satisfatoriamente todas as pessoas, indiscriminadamente.

Portanto, integrar e incluir são ações diferenciadas. Integrar significa a pessoa com deficiência ser integrada na sociedade como um todo e adaptar-se a ela. Enquanto incluir é a pessoa com deficiência ser incluída nas várias instituições sociais e estas se adaptarem para bem poder atendê-las, de acordo com suas necessidades e possibilidades.

A escola integradora acolhe o aluno em grupos especiais, através da justaposição do ensino especial ao regular; enquanto a escola inclusiva acolhe e inclui todos os alunos em todos os grupos e propõe o mesmo processo de ensino e de aprendizagem, respeitando as

diferenças individuais; suprime a divisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino regular e de ensino especial, atende as diferenças sem discriminar, sem separar os alunos para realizar o trabalho educativo. A Inclusão Escolar deve começar na Educação Infantil. (MANTOAN, 2003).

Assim, de acordo com Mantoan (1998),

[...] integrar está bem distante de incluir. Forma condicional de inserção em que vai depender do aluno – ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar – a sua integração, seja em uma sala regular, em uma sala especial ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor. (2003, apud FERREIRA, 2003, p.115).

Adverte, porém, a pesquisadora, que a noção de inclusão “não é incompatível com a de integração, por que institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática” (MANTOAN, 2003, p.24).

A pesquisadora tem razão, pois a Inclusão Escolar supera em muito a integração escolar:

O conceito se refere à vida social e educativa, e todos os alunos devem ser incluídos nas escolas regulares e não somente colocados na “corrente principal”. O vocábulo “integração” é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foi anteriormente excluído; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. A escola inclusiva considera as necessidades de todos os alunos e é estruturada em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos – professores, alunos, pessoal administrativo – para que obtenham sucesso na corrente educacional geral. (MANTOAN, apud FERREIRA 2003, p. 116).

Carvalho (2004) também contribui para o entendimento da diferença entre integrar e incluir: “no modelo organizacional que se construiu sob a influência do princípio da integração, os alunos deveriam adaptar-se às exigências da escola e, no da inclusão, a escola é que deve se adaptar às necessidades dos alunos” (CARVALHO, 2004 p. 67).

Mesmo concordando com a diferença entre os dois conceitos, é importante considerar outras idéias referentes à compreensão da Inclusão Escolar. Segundo Stainback & Stainback (1999),

[...] a simples inclusão não traz benefícios para a aprendizagem, porém, há um ganho nas habilidades acadêmicas e sociais das pessoas com deficiência. Para os alunos com deficiência cognitiva importante, convém não se preocupar com o

alcance das habilidades acadêmicas, mas a inclusão vai favorecer significativamente as habilidades sociais.

Em geral, quanto mais tempo os alunos com deficiências passam em ambientes inclusivos, melhora seu desempenho nos âmbitos educacional, social e ocupacional (Ferguson & Asch, 1989; Wehman, 1990). Alguns pais intuitivamente sabem que o ensino inclusivo aumenta as oportunidades do seu filho para o ajustamento na vida. (STAINBACK; STAINBACK 1999, p. 23).

Em alguns casos mais comprometidos de deficiência cognitiva, a inclusão deve propiciar prazerosamente a interação entre todas as pessoas. Nessa ótica, tais indivíduos devem fazer parte do sistema regular de ensino inclusivo, pois eles têm o direito à socialização, mesmo que não acompanhem eficiente e eficazmente o processo escolar de ensino regular.

É compreensível e necessário que tomemos muito cuidado com os termos e práticas utilizados, quando nos referimos à Inclusão Escolar. Pode ser maléfico o efeito de uma visão deturpada sobre a mesma.

Um dos assuntos que tem preocupado alguns pesquisadores é a famosa “síndrome de encaminhamento”. Temos a mesma opinião de Mantoan (2003), quando diz que a escola só quer receber os alunos que facilmente aprendem, os ditos normais; e os demais são facilmente encaminhados para as salas especiais, salas de aceleração, reforço e outros serviços ou profissionais especializados.

Muitas vezes se torna até mais cômodo e fácil o encaminhamento de algumas crianças, ao invés de tentar resolver dificuldades e problemas conferidos às mesmas, na própria instituição escolar. Isto pode até tornar perigoso e contribuir mais para a exclusão, tirando o direito de quem realmente necessita ser atendido.

Nesse sentido, Carvalho (2004) explica:

O universo de crianças normais que são transformadas em doentes, por uma visão de mundo medicalizada da sociedade em geral, e da instituição escola em particular, é tão grande que tem nos impedindo de identificar e atender adequadamente as crianças que realmente precisam de uma atenção especializada, seja em termos educacionais, seja em termos de saúde. (p.59).

Diante de tantos equívocos e críticas, é de suma importância analisarmos os seguintes pontos: qual é a concepção que temos hoje sobre educação? Como a Inclusão Escolar é pensada no ambiente escolar? A quem se destina e, em que medida, a prática inclusiva está cooperando na vida de cada um dos alunos? De que forma a Inclusão Escolar se reflete no contexto mais amplo socialmente?

Nesse caso, Omote (2003 e 2005), Ferreira (2004), Carvalho (2004) e Parolin (2006) nos auxiliam na compreensão desses questionamentos.

Para Omote (2005), até há pouco tempo atrás, a Inclusão Escolar era pensada apenas para a educação especial e hoje é discurso entre todos os professores, faz parte de um sistema educacional global.

Os educadores da área da Inclusão Escolar estão de acordo que a Inclusão não se destina somente às pessoas com deficiência e sim a todas as pessoas, indiscriminadamente..

Carvalho (2004) deixa claro como deveriam ser as escolas inclusivas.

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento. (CARVALHO, 2004 p. 29).

Inspiramo-nos em Parolin (2006), quando afirmamos que a Inclusão Escolar deve atender a todas as pessoas que se encontram nas mais diferenciadas situações marginalizadas e marginalizantes. Assim se expressa a pesquisadora:

Quando me refiro a Inclusão Escolar, estou me referindo a todas as espécies de situações a que esse conceito possa se reportar. As derivadas de situações sociais marginalizantes como a pobreza e suas nefastas conseqüências, as privações educacionais e culturais de toda ordem, até as relacionadas às diferenças constitucionais, que podem ser as deficiências, as síndromes, os distúrbios, os transtornos, as insuficiências, os problemas e as dificuldades de aprendizagem. (PAROLIN 2006, p. 29).

Como vimos, enquanto todos os agentes da educação escolar não estiverem conscientes da importância da Inclusão Escolar compreendida no enfoque acima, ficará muito difícil ela acontecer. Ela não poderá ocorrer, se não for para todas as pessoas, ou melhor, para todos os alunos.

Ferreira (2003) salienta: “Estão ingenuamente enganados os que pensam a educação inclusiva somente em relação à criança com deficiência, como se TODAS as outras já fizessem parte efetivamente do processo pedagógico” (FERREIRA, 2003 p. 148).

Quando analisamos a concepção dos pesquisadores em relação à Inclusão Escolar para todos, verificamos alguns pensamentos divergentes e outros convergentes entre os estudiosos da área. Conhecê-los e compreendê-los torna a nossa pesquisa ainda mais rica.

Fica ainda mais complexa a discussão sobre a Inclusão Escolar quando consideramos a educação especial como modalidade de ensino que conta com as classes especiais de educação dentro e fora das instituições regulares e que são, de um lado, alvo de muitas críticas

por alguns estudiosos e, por outro, são uma necessidade para a efetivação da educação inclusiva.

Para Ferreira (2003), “as classes especiais tornaram-se verdadeiros depósitos de todos aqueles que, por uma razão ou outra, não se enquadram no sistema escolar” (FERREIRA 2003, p. 108).

A crítica feita pela pesquisadora se deve ao fato de que a criação de classes especiais para as pessoas com deficiência, principalmente as com deficiência mental, acabaram se transformando em salas de aula para alunos com problemas de aprendizagem ou comportamento, mais do que classes para atendimento das crianças com deficiência (FERREIRA, 2003).

Para Omote (1995, 1999, 2000, 2004 e 2005), um dos pesquisadores que tem defendido com muita propriedade a educação especial, essa não pode deixar de existir e sim ser usada para seus devidos fins. Para alguns estudiosos, a educação especial não deixa de vir ao encontro das finalidades da inclusão.

O pesquisador defende fielmente a Educação Especial para alguns casos mais severamente comprometidos pelas deficiências, indicação essa que estaria presente na Declaração de Salamanca:

os documentos legais enfatizam a necessidade de as crianças deficientes serem escolarizadas no contexto de ensino comum, porém, admitem, em circunstâncias excepcionais, a necessidade de essa educação ocorrer em modalidades de ensino segregadas, como classes especiais ou escolas especiais. (OMOTE, 2003,p.162).

Precisamos estar alerta para compreendermos quais seriam essas “circunstâncias excepcionais”, para não cometermos o equívoco de encaminhar uma pessoa (aluno) para as escolas especiais, apenas através de nosso “olhar” e do nosso “achômetro”.

Segundo Gotti (1998), “a construção da educação inclusiva não implica o fim do atendimento em classes especiais ou escolas especiais” (apud OMOTE, 2003, p. 162).

A partir desse enfoque, a educação especial requer salas ou classes especiais para os alunos com deficiências mais gravemente comprometidas, que, na maioria das circunstâncias, não poderão ser atendidos plenamente na rede regular de ensino.

Compactuamos com Gotti (1998), para quem isso não significa estas pessoas (alunos) ficarem o tempo todo e durante muito tempo somente nas classes especiais. A necessidade de serviços especiais não pode ocorrer nem no modo categorial nem definitivo, porém tudo depende das necessidades de cada pessoa.

Omote (1999 e 2003) faz questão de elucidar quais são os possíveis motivos de algumas críticas feitas para a Educação Especial: algumas relacionam-se à necessidade de o

ensino especial e o ensino comum compartilhem melhor a responsabilidade pela educação de pessoas (alunos) com deficiência.

Para o autor, as críticas também são direcionadas para as classes ou salas especiais – educação especial – pelo fato de estas não estarem sendo utilizadas corretamente. Dependendo do jeito como elas são usadas, podem ser mais segregativas do que inclusivas.

Conforme Omote (1999) as instituições especializadas no atendimento a pessoas com deficiência também têm sido bastante censuradas como sendo recursos altamente segregativos. Torezan & Caiado (1995) entendem que “as escolas especiais são instituições para segregação. Trata-se de um outro recurso, cujo caráter segregativo na realidade, depende, de grande extensão, do uso que se faz do recurso” (apud OMOTE, 1999, p.07).

De acordo com esse pesquisador, as críticas dirigidas ao mau uso de determinados recursos, como, por exemplo, as classes especiais para pessoas com deficiência mental, não podem ser interpretadas como críticas aos próprios recursos. Assim, as classes especiais deveriam ser destinadas às crianças que não têm condições de atendimento eficaz na sala de aula regular. Para Omote, eliminar o próprio recurso, como se ele fosse responsável pela segregação, é cometer grave equívoco, embora acreditemos ser essencial analisar essa questão com maior cuidado.

Omote (2003) também chama nossa atenção para a compreensão de que “um serviço especializado, por suas características, eventualmente necessita ser segregado de outros serviços. Entretanto, um serviço segregado não precisa ser segregativo” (OMOTE 2003, p. 163).

Sendo favorável, no que diz respeito à Educação Especial, o pesquisador enfatiza ainda que colocar uma pessoa (aluno) comprometida severamente pela deficiência, nas salas de aula da rede comum de ensino, sem ter condições de atendê-lo eficazmente, pode ser uma violência contra o aluno.

A construção de uma sociedade inclusiva é o grande sonho. O direito à inclusão é um imperativo, mas incluir-se não o é. Tornar obrigatória a inclusão seria um grande equívoco, próprio de mentalidades autoritárias. É, pois, necessário assegurar aos deficientes e seus familiares o direito a não inclusão, caso o queiram. É necessário existirem alternativas de serviço especializados segregados, mas não segregativos, sempre que razões técnico-financeiras assim determinarem para assegurar serviço de melhor qualidade. (OMOTE, 1999, p. 12).

As abordagens apresentadas a favor da educação especial trazem, no fundo, a preocupação do risco de o “modismo” da inclusão nos impor um padrão de inclusão universalista,

[...] sem olharmos mais atentamente para outros processos que perpassam a adequação da inclusão de algumas situações específicas, afirmando que, independente da criança, de sua singularidade, de sua história institucional ou escolar, de suas condições emocionais, de seu desejo ou dos recursos (in) existentes na instituição, a inclusão sempre é a melhor alternativa, esquecendo-nos da ética envolvida nesse processo, do qual fazem parte a criança e sua família. (LIBÓRIO; CASTRO, 2005, p. 97).

Omote (2003) é categórico: “É chegada à hora de admitirmos, sem nenhum constrangimento, que há deficientes para os quais a educação escolar, por mais inclusiva que possa ser, é absolutamente inviável” (OMOTE, 2003, p.164).

Entendemos que, para o estudioso (2003) e demais defensores da Educação Especial, um serviço especializado, mesmo sendo segregado e não “segregativo”, poderá ser inclusivo. Compreendemos que depende da forma como o serviço especial é concebido e usado, para isso de fato ocorrer.

Respeitamos as idéias dos defensores da educação especial com salas de aula separadas, especificamente para atender aos alunos com deficiência severa, embora, para nós, todos os alunos devam ser incluídos na rede regular de ensino.

Quando for necessário haver uma parceria com uma equipe multidisciplinar (psicopedagogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, psicólogo e outros especialistas necessários), para oferecimento de serviços especiais, essa deveria ser propiciada à todas as pessoas dentro das escolas comuns.

Na opinião de Omote (2005), é igualmente possível um trabalho a ser desenvolvido em parceria, porque “um sistema inclusivo de Educação precisa desenvolver meios para atender as necessidades educacionais de todos os alunos. Há também entendimento de que estes devem ser escolarizados em conjunto, por supor que a diversidade deve favorecer a aprendizagem de todos” (OMOTE, 2005, p.35).

Contamos também com as contribuições de Libório e Castro (2005), nessa perspectiva. Sustentam que

[...] o trabalho a ser desenvolvido pelo professor da classe regular deve ser elaborado em conjunto com o professor da educação especial, que deveria fazer parte do quadro de profissionais da escola regular. O professor de educação especial pode auxiliar no planejamento das adaptações, na elaboração das atividades pedagógicas e no estabelecimento das estratégias e procedimentos de ensino e avaliação que propiciem a aprendizagem a todos os alunos. (LIBÓRIO; CASTRO, 2005, p. 95).



Quanto à idéia de se trabalhar em equipe, Omote (2003) esclarece: “Assim, um grande desafio de inclusão é o uso criterioso de serviços especiais, muitas vezes segregados, não para segregar e invalidar socialmente os seus usuários” (OMOTE, 2003, p.165).

Em conseqüência, as classes especiais precisam de parcerias para a realização de um serviço especializado eficaz, inclusive com a rede regular de ensino. Escolas regulares e educação especial necessitam repensar a Inclusão Escolar juntas.

Esse “repensar juntos” relaciona-se a uma reflexão, por todos aqueles que fazem parte direta ou indiretamente tanto da escola comum, como da escola especial, quanto aos serviços especiais dentro e fora das unidades comuns de ensino, a fim de que nenhuma pessoa seja lesada no seu direito à “vida plena”. Para que essa proposta de trabalho coletivo fique mais bem esclarecida, recorramos novamente a Omote (1999): “A escola está simplesmente reproduzindo a exclusão que ocorre na sociedade. Acreditamos, entretanto, que seja possível reduzir a exclusão, mediante as ações daqueles que compõem a comunidade escolar” (OMOTE, 1999, p.7).

Na realidade, a criação de recursos de ensino especial, em uma escola pública, deve significar a extensão de oportunidade de acesso à escola para as crianças com deficiência que, em função de sua condição, não estão sendo escolarizadas. Esta pode ser a primeira importante função da Educação Especial (OMOTE, 1999). Consideramos que tal extensão é proporcionar, ao aluno que necessita, um atendimento paralelo ao ensino na rede comum de ensino.

Refletindo a partir desse ângulo, é imperioso compreender que a Inclusão Escolar exige ser mais bem debatida, para que a escola não contribua com a exclusão escolar e, conseqüentemente, para a exclusão social, quando pretende “receber por receber” todas as pessoas, independentemente de sua situação ou condição, sem pensar nas conseqüências, muitas vezes malélicas.

Tendo em vista esses olhares para a educação especial, Omote (1999) enfatiza que ela é um recurso precioso para atender às pessoas com deficiência mais severamente comprometidas. E acrescenta:

[...] a classe especial, por sua vez, pode funcionar de modo integrador, se conseguir atender aqueles que, embora tenham possibilidade de continuarem a sua escolarização através desse recurso, ainda que seja em apenas algumas atividades. A presença de classe especial precisa significar, acima de tudo, a possibilidade de trazer para a escola crianças que, em função da sua deficiência, estão fora da escola. (OMOTE, 1999, p.18-19).

Compreendemos que Omote também é defensor da Inclusão Escolar, porém esclarece que, para esta ocorrer, não precisam necessariamente ser fechadas as escolas e classes especiais. Para o pesquisador, “é preciso ter um senso de realidade e reconhecer a persistência de recursos alternativos mais especializados para casos mais comprometidos” (OMOTE, 2003, apud LIBÓRIO; CASTRO, 2005, p.98). É importante reconhecermos a idéia do pesquisador, quando ele faz radicalmente a crítica às instituições regulares, que abrem classes especiais apenas para garantir o funcionamento desse recurso de Educação Especial. Pensa, ainda, que são poucos os alunos (pessoas com deficiências) que não têm condições de ser escolarizados nas salas regulares, de maneira que a escola deve com urgência modificar-se em todos os aspectos e dimensões (OMOTE 1999). Só assim poderá receber, acolher e atender, valorizando satisfatoriamente todas as pessoas e não apenas as pessoas com deficiência.

Pensamos, também que as pessoas com deficiências mais graves não têm, de fato, que ficar somente “fechadas” dentro dos ambientes especiais, atrofiando corpos e mentes até a morte chegar. Isso tiraria mais uma vez o direito que lhes é próprio de vida completa e, da escola, a capacidade de se mobilizar através de mudanças radicais para receber adequadamente essas pessoas. Ambientes segregados forma apenas parte do ser humano.

Entendemos, contudo, que não devemos ignorar nenhuma idéia de nossos teóricos, mas sim amadurecê-las, ou melhor, refletir sobre elas, a partir de novos “olhares”, trazidos pelos pesquisadores da área .

Para nós, uma coisa é certa: “toda pessoa” tem direito a uma educação de melhor qualidade, dentro da escola regular do sistema público ou privado, que lhe garanta vida digna e dignificante. Isso é fundamental e é desse ponto de partida que vamos dar continuidade à nossa pesquisa, propondo algumas reflexões para a realidade das escolas.

#### 2.4 Mudar a Escola: Eis a Questão ou eis a Decisão?

Muitas são as perguntas feitas em relação a quem são os responsáveis, ou melhor, os culpados pelo fracasso escolar de tantos alunos. Para uns, é o governo, para outros, a família, ainda há aqueles que consideram ser o aluno, mas bem poucos pensam ser os profissionais da educação. Cremos que não se trata de encontrar os culpados. Todos somos co-responsáveis pelo fracasso e pela exclusão escolar. Por isso, também nos cabe derrubar “barreiras” e superar pré-conceitos, para promover o sucesso de “todos”, dentro e fora da escola.

Quando nos referimos a “nós”, incluímos todos os que estão direta ou indiretamente ligados ao sistema educacional.

De acordo com as necessidades vigentes, relativas às propostas de Inclusão Escolar, não é mais o aluno que deve adaptar-se à escola, como ocorrera em contextos passados. Ambos devem preparar-se e adaptarem-se reciprocamente. Isto acarreta mudanças tanto no aluno, como na escola de forma geral. Se desejarmos de fato uma escola inclusiva, precisamos compreender que é fundamental que as mudanças ocorram em todos os sujeitos, segmentos e práticas escolares, desde a própria estrutura física que, na maioria das vezes, exclui a quem tem direito. Entendemos, contudo, que falar em inclusão é fácil, o difícil mesmo é incluir e se sentir incluído.

Urge, pois, a necessidade de mudanças. A Inclusão Escolar, como nos aponta Mantoan (2003), caracteriza-se por um novo paradigma, como já foi discutido nesta pesquisa. A autora faz a crítica, revelando que a escola “se entupiu” do formalismo da racionalidade com as grades curriculares de conteúdos prontos, acabados, descontextualizados e separados a partir de áreas e de disciplinas, através de classes homogêneas, norteadas exclusivamente pela burocracia, visando apenas à quantidade, sem se preocupar com a qualidade do ensino e da aprendizagem (MANTOAN, 2003). A mudança é imperativa, uma vez que, como a escola se encontra hoje, é impossível inclusão e não podemos esperar mais, pois a cada novo dia outras necessidades aparecem para repensarmos a Inclusão Escolar. Sabemos que a Inclusão Escolar é um grande desafio; implica transformar a escola como um todo, a começar pela formação do professor, o Projeto Político Pedagógico, as práticas pedagógicas e as atitudes e posturas diante dos alunos.

Segundo Ferreira (2003, p.31), o insucesso da escola revela que “não apenas as crianças com deficiência apresentam necessidades referentes ‘ao aprender a aprender’, ‘aprender a fazer’ ‘aprender a ser’ e ‘aprender a estar junto’” (FERREIRA, 2003 , p. 31).

Com efeito, muitos pesquisadores apontam a necessidade e emergência de mudanças na escola. Conforme Mantoan (2003), a “inclusão é uma inovação, que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas” (MANTOAN , 2003, p.57).

Compreendemos que são transformações bastante complexas a serem realizadas a curto, médio e longo prazo, as quais exigem o nosso empenho e compromisso e, ainda, um “olhar” mais crítico por parte de cada um de nós.

Fullen (1993) enfatiza:

Na maioria das reformas de reestruturação, imagina-se que novas estruturas resultem em novos comportamentos e culturas, mas a maioria não consegue isso. Não há dúvida sobre um relacionamento recíproco entre a mudança estrutural e

cultural, mas ele é muito mais poderoso quando os professores e os diretores começam a trabalhar de novas maneiras apenas para descobrir que as estruturas escolares estão inadequadas para as novas orientações e devem ser alteradas. (apud STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 49).

Não existe receita pronta, muito menos um roteiro rígido e radical a ser seguido pelos educadores que se propõem trabalhar dentro do paradigma da Inclusão Escolar. Porém, sem dúvida, essas contribuições nos vêm orientar significativamente quanto ao nosso papel profissional.

Sasaki (1997) destaca as principais características que tornam uma escola verdadeiramente inclusiva, contribuindo também para nossas reflexões:

1. Um senso de pertencer: filosofia e visão de que todas as crianças pertencem à escola e à comunidade e de que todos podem aprender juntos.
2. Lideranças: o diretor envolvendo-se ativamente com a escola toda para o provimento de estratégias.
3. Padrão de excelência: altos resultados educacionais refletem necessidades individuais dos alunos.
4. Colaboração e cooperação: envolvimento de alunos em estratégias de apoio mútuo (ensino de iguais, sistema de companheiro, aprendizado cooperativo, ensino em equipe, co-ensino, equipe de assistência ao aluno, etc.).
5. Novos papéis e responsabilidades: professores falam menos e assessoram mais; psicólogos atuam mais junto com os professores nas salas de aula; todo o pessoal faz parte do processo de aprendizagem.
6. Parceria com os pais: são nossos parceiros, igualmente essenciais na educação de seus filhos.
7. Acessibilidade: todos os ambientes físicos são tornados acessíveis e quando necessário, é oferecida tecnologia assistida.
8. Ambientes flexíveis de aprendizagem: espera-se que os alunos avancem de acordo com o estilo e o ritmo individual de aprendizagem, e não de uma única maneira para todos.
9. Estratégias baseadas em pesquisas: aprendizado cooperativo.
10. Novas formas de avaliação escolar: dependendo cada vez menos de testes padronizados, a escola usa novas formas de avaliar o progresso do aluno rumo aos respectivos objetivos.
11. Desenvolvimento profissional: o professor deve adotar um espírito investigador, buscando informações e estudos freqüentes, visando a melhoria de seus conhecimentos e habilidades para melhor atender seus alunos. (SASSAKI, apud PELLANDA, 2006, p. 167-168).

Com os enfoques de Parolin (2006) e Sasaki (1997), podemos compreender que, infelizmente, muitas de nossas escolas estão distantes de uma prática pedagógica inclusiva, apesar de muitas alterações significativas já estarem acontecendo, em algumas escolas e redes públicas de ensino, o que pode favorecer o sucesso da inclusão. Porém, para Parolin, é preciso mais.

Precisamos ter a preocupação constante em observar se a implantação da educação inclusiva, em algumas escolas, não seria somente para cumprimento de documentos legais,

aulas a mais para professores ou até mesmo com um olhar ora de paternalismo, ora de descrédito, ocasionando, na maioria das vezes, a exclusão.

Mais uma vez, nós nos referimos a Libório e Castro (2005), concordando com eles, ao questionarem: até que ponto nossas escolas estão incluindo? Enquanto não for pensada a Inclusão Escolar de uma maneira mais séria e comprometida por todos, não estaríamos praticando apenas teoricamente a inclusão escolar justamente nos seus princípios máximos, representados pelo direito garantido a todos de uma educação de melhor qualidade?

Tais questionamentos são bastante pertinentes e nos levam a buscar caminhos mais seguros, para que a Inclusão Escolar ocorra de fato, porque, do jeito como a escola se encontra, na atualidade, é impossível oferecer e assegurar hoje com qualidade máxima a Inclusão Escolar.

A mudança, além dos espaços e estrutura física, tem que acontecer desde o Projeto Político-Pedagógico da escola:

A reorganização das escolas depende de um encadeamento de ações que estão centradas no projeto político-pedagógico. Esse projeto, que já se chamou de “plano de curso” e de outros nomes parecidos, é uma ferramenta de vital importância para que as diretrizes gerais da escola sejam traçadas com realismo e responsabilidade. (MANTOAN, 2003, p. 64- 65).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o norte para o sucesso ou para o fracasso da escola, de sorte que a inclusão pode ou não ocorrer, a depender inicialmente dele.

Uma vez que esse documento é muito importante para o desenvolvimento de todas as ações e atividades escolares, faz-se pertinente que a escola como um todo repense por que, como e por quem o PPP (Projeto Político-Pedagógico) está sendo construído e desenvolvido, nas unidades escolares.

Tem muita razão Carvalho (2004), quando ressalta:

Muito mais que um plano de trabalho, o projeto político-pedagógico pode ser considerado com a “carteira de identidade” da escola, evidenciando os valores que cultua, bem como o percurso que pretende seguir em busca de atingir a intencionalidade educativa. Espera-se que prevaleça o propósito de oferecer a todos igualdade de oportunidades, sejam as mesmas e idênticas, para todos. (CARVALHO, 2004, p. 156-157).

Para o PPP (Projeto Político-Pedagógico) atender satisfatoriamente a cada pessoa e todos ao mesmo tempo, é essencial que todos os membros da comunidade escolar dele participem ativamente, desde sua criação.

Nesse sentido, Carvalho (2004) também nos orienta:

As discussões e a elaboração do projeto político-pedagógico devem ser produzidas por toda a comunidade escolar; sem considerá-las como tarefa de alguns, em geral os educadores, reunidos num grupo de trabalho. O texto estará sempre em processo de aprimoramento, pois se trata de um “tecido” que nunca se arremata, porque a vida é dinâmica e exige adaptações permanentes. (CARVALHO, 2004, p. 157).

Entendemos que o PPP (Projeto Político-Pedagógico) da escola é o retrato da mesma. Uma parte dele, bastante contemplativa, é o currículo escolar, o qual igualmente merece a nossa atenção.

Por esse processo de transformação, não podemos esquecer que o currículo escolar precisa ser repensado à luz de várias e significativas alterações, a fim de que possa contemplar a ação inclusiva. O ensino não pode ser organizado por séries, conteúdos e disciplinas separadas, estanques e descontextualizadas; não é possível discutir, falar e pensar em escola inclusiva, sem levar em conta o cotidiano das pessoas.

Conforme Mantoan (2003),

[...] os alunos do ensino fundamental estão organizados por séries, o currículo é estruturado por disciplinas e o seu conteúdo é selecionado pelas coordenações pedagógicas, pelos livros didáticos, enfim, por uma “inteligência” que define os saberes e a seqüência em que devem ser ensinados. (MANTOAN, 2003, p. 48).

A autora ainda critica o modo como o currículo vem sendo elaborado e utilizado, nas escolas, sustentando que ele é prisioneiro da transmissão de conhecimentos prontos e acabados.

Para nós, na maioria das vezes, o currículo é caracterizado como camisa de força a ser reproduzido pela mera transmissão de conhecimentos que se encontram em um rol de disciplinas e conteúdos prontos e determinados pela hierarquia do sistema de ensino, tendo o aluno que decorá-lo e memorizá-lo, para depositá-lo na hora da prova.

Stainback & Stainback (1999) acrescentam elementos relevantes a nossas reflexões, enfatizando que o currículo tem que ser rico em conteúdos; o professor precisa pesquisar estratégias, para facilitar a aprendizagem individual e flexível, diante da possibilidade de cada pessoa (aluno). Para os pesquisadores, o currículo que honra as diferenças deve basear-se nelas, ou seja, nas possibilidades de cada pessoa.

Mantoan (2003) complementa essas abordagens, alertando-nos de que o ensino curricular das escolas, organizado em disciplinas, isola os conhecimentos, em vez de reconhecer suas inter-relações.

Por intermédio desses enfoques, é muito importante que a escola reflita mais sobre o currículo de cada unidade escolar, rompendo com modelos que não mais condizem com propostas e necessidades vigentes.

A partir desses pontos, podemos compreender que há muito que se fazer nas escolas e espaços educativos, para a inclusão acontecer de fato. É bastante complexa a mudança no que concerne ao respeito que se deve ter ao ritmo de aprendizagem de cada aluno, já que “é o aluno que se adapta ao novo conhecimento e só ele pode regular o processo de construção intelectual” (MANTOAN, 2003, p.68).

Podemos compreender que respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno significa mudar completamente nossa concepção de professores e alunos, na qual o professor sempre fora o detentor do saber e o aluno receptáculo do ensino.

Portanto, “parte-se do princípio que todo aluno sabe alguma coisa e de que todo educando é capaz de aprender, mas no tempo e no jeito que lhe é próprio” (MANTOAN, 2003, p. 70).

Uma vez que a escola sempre entendeu que quem ensinava e regulava o processo ensino-aprendizagem era o professor – e o aluno tinha apenas que aprender –, como entender agora que esse olhar precisa ser mudado? Admitimos, com as propostas inclusivas, que, por um lado, não devemos ensinar os alunos de forma separada, mas sim a turma toda; porém, por outro, devemos ensinar de acordo com os limites e possibilidades de cada aluno: afinal, “o ponto de partida para se ensinar a turma toda, sem diferenciar o ensino para cada aluno ou grupo de alunos, é entender que a diferenciação é feita pelo próprio aluno ao aprender e não pelo professor ao ensinar” (MANTOAN, 2003, p.71).

Quem aprende é o aluno, mediante sua possibilidade e necessidade. Comumente, não é da forma como o professor quer que ele aprenda. Aprender é um exercício intelectual que só o sujeito cognoscente é capaz de realizar, diante de todo conteúdo e atividade que lhe confira sentido.

Conforme Guimarães (2006),

[...] a escola inclusiva procura focar o olhar para as possibilidades, não estabelece limites, traça metas elevadas e pensa em uma aprendizagem prospectiva e que faça sentido para todos. Deve sempre valorizar a capacidade da criança, sem privilegiar suas dificuldades. A educação inclusiva é voltada para a cooperação, pois promove a ajuda e o respeito mútuo, a aceitação das potencialidades de cada pessoa, com o objetivo de construir cidadãos tolerantes, livres de qualquer preconceito e atitudes discriminatórias. (GUIMARÃES, 2006, p.230).

Por seu turno, Mittler (2003) argumenta que a inclusão diz respeito ao fato de cada pessoa ser capaz de ter oportunidades de escolha e de autodeterminação. Em educação, isso significa ouvir e valorizar o que a criança tem a dizer, independentemente de sua idade ou diferenças. Esse mesmo posicionamento é defendido por Pellanda (2006), para quem,

diante da pluralidade que é apresentada a cada dia no contexto escolar, é necessário tornar as escolas cada vez mais inclusivas. Acolhendo crianças bem dotadas, trabalhadoras ou que vivem nas ruas, de população distante ou nômade, de minoria lingüística, étnica ou cultural, enfim aquelas que precisam de métodos e estratégias de aprendizagem diferenciadas. (PELLANDA, 2006 p. 167).

A partir do momento em que a escola conseguir valorizar limites e possibilidades, individualmente, “todos” se sentirão úteis e capazes de contribuir na transformação social e, assim sendo, os índices de exclusão e de violência poderão diminuir gradativamente.

Para Stainback & Stainback (1999), desde o planejamento de ensino, o plano deve ser criado para cada aluno diante de suas necessidades e possibilidades; é o aluno que regula seu processo ensino-aprendizagem. Parolin (2006) comunga da mesma idéia, sublinhando que é necessário um plano individual, que se alimenta de muita observação, para depois ser realizado junto com cada aluno. Ferreira (2003) também enfatiza que, para acontecer a Inclusão Escolar, o planejamento deverá ser individualizado.

Mantoan (2003), mesmo que concorde com a necessidade de se respeitar as possibilidades e limites individuais, revela que é importante ensinar a turma toda. A pesquisadora acha que a escola não deve mais:

- Propor trabalhos coletivos, que nada mais são do que atividades individuais realizadas ao mesmo tempo pela turma.
- Ensinar com ênfase nos conteúdos programáticos da série.
- Adotar o livro didático como ferramenta exclusiva de orientação dos programas de ensino.
- Servir-se da folha mimeografada ou xerocada para que todos os alunos as preencham ao mesmo tempo, respondendo às mesmas perguntas, com as mesmas respostas.
- Propor projetos de trabalho totalmente desvinculados das experiências e do interesse dos alunos, que só servem para demonstrar a pseudo-adesão do professor às inovações.
- Organizar de modo fragmentado o emprego do tempo do dia letivo, para apresentar o conteúdo estanque desta ou daquela disciplina, e outros expedientes de rotina das salas de aula.
- Considerar a prova final como decisiva na avaliação do rendimento escolar do aluno. (p. 73-74)



De acordo com ela, essas práticas configuram o velho e conhecido “ensino para alguns alunos” – e, para alguns, em certos momentos, disciplinas, atividades e situações de sala de aula. O reforço paralelo, o reforço continuado e os currículos adaptados continuam sendo formas de discriminação, ou melhor, de exclusão escolar.

Pensamos que, como a escola hoje se encontra, com um elevado número de alunos por classe, essa proposta de trabalhar com planos individuais de ensino, respeitando a possibilidade de cada aluno, é um tanto complexa e excludente, se não acompanhar-se da iniciativa do professor em pesquisar formas de desenvolver a sua prática voltada para metodologias dinâmicas e diversificadas, ora individuais, ora coletivas, tais como monitoria com os próprios alunos, trabalho com Jogos, Brincadeiras, músicas, vídeos, debates e outras atividades que, quando bem mediadas por ele, suscitarão o prazer em aprender. Isso significa que, se o professor não souber adequar tais recursos e atividades de acordo com as necessidades e interesses individuais, sabendo lidar com os conflitos e desafios que surgirem, poderá contribuir ainda mais para a exclusão. É essencial que a metodologia escolhida pelo professor garanta uma aprendizagem significativa para todas as pessoas.

Para que se possa entender como desenvolver um trabalho com o aluno, respeitando seu ritmo individual de aprendizagem, valorizando suas possibilidades e assegurando-lhe aprendizagem significativa, Santomé (1998) destaca:

A aprendizagem significativa ocorre quando as novas informações e conhecimentos podem relacionar-se de uma maneira não-arbitraria com aquilo que a pessoa já sabe. No momento em que aquilo que se está aprendendo pode entrar em relação e integrar-se a conhecimentos já possuídos é possível incorporá-los às estruturas de conhecimentos atuais. (SANTOMÉ, 1998, p. 41).

Educar, nessa perspectiva é para nós a oportunidade de compreender que a aprendizagem ganha espaço não só para a eficiência, mas também para a eficácia dos conhecimentos, habilidades e valores apreendidos e construídos na escola, os quais deverão fazer a diferença também fora da escola. Equivale a saber colocar em prática aquilo que é aprendido nas mais diversas situações da vida.

Na verdade, muitas propostas de Inclusão Escolar são menosprezadas pelos educadores. Concordamos com a autora, quando afirma que

uma coisa é o que está escrito e outra é o que acontece, verdadeiramente, nas salas de aula, no dia a dia, nas nossas rotinas de trabalho. Somos, certamente, bem sinceros com nós mesmos, com a comunidade escolar, com os pais e com os nossos alunos, principalmente. (MANTOAN, 2003, p.46).

Ainda existem muitos obstáculos que impedem que a Inclusão Escolar seja “encarada” de frente pelos educadores. A esses obstáculos, os pesquisadores chamam de resistências.

Conforme Mantoan (2003), Mittler (2003), Carvalho (2004), Stainback & Stainback (1999) e Parolin (2006), muitas resistências atrapalham a efetivação plena da Inclusão Escolar. É unânime, na opinião dos pesquisadores, a resistência referente à insegurança dos professores das classes regulares, quando alegam que não estão preparados nem foram formados para incluir. É justamente neste enfoque que a nossa pesquisa poderá contribuir, formar melhor e de forma diferente os professores em nível inicial ou contínuo para a inclusão escolar.

Baseando-nos em Mantoan (2003), acreditamos ser importante apresentar alguns dos principais motivos pelos quais as resistências acontecem:

- Professores do ensino regular se sentem incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente para atender os alunos com deficiências. Argumentam que não têm formação específica para atuar com as necessidades e dificuldades das crianças com deficiência;
- Separação entre sistema educacional e de saúde, uma vez que não existe um trabalho de parceria multidisciplinar para atender a todos.
- Há resistência de muitas pessoas, inclusive de pais que não aceitam seus filhos como são, pessoas com deficiência.
- Movimentos de pais dos filhos ditos normais que não aceitam que seus filhos estudem com os demais, alegando prejuízos no processo ensino-aprendizagem e entendendo que a convivência pode piorar ainda mais a qualidade do ensino;
- Professores acomodados, desacreditados, transferem todos os problemas para outros colegas. Têm facilidade em direcionar alunos com deficiência ou não para as salas especiais ou outros serviços especializados.

Sabemos que ainda existem muitas forças resistentes à inclusão escolar diante da ineficiente formação de professores, da falta de parcerias entre educação e saúde, do sentimento de rejeição e de preconceito que algumas pessoas têm sobre a pessoa com deficiência, até mesmo da própria família e da acomodação e descrédito de professores que acabam passando sempre para o outro profissional cumprir o seu papel. Acreditamos que todos estes entraves acontecem diante da falta de conhecimento que as pessoas possuem sobre a inclusão escolar e do senso comum que muitas vezes prepondera sobre os estigmas da exclusão, até mesmo favorecidos por interesses particulares de classes hegemônicas.

Estas forças resistentes acabam sendo também refletidas na escola, perceptíveis em nossas visitas às U. Es (Unidades Escolares) a partir de posturas e práticas pedagógicas de alguns professores. Pensamos que todas elas vêm ao encontro da insegurança, do medo e até mesmo da acomodação em mudar práticas e posturas pedagógicas.

Parolin (2006) confirma que existem alguns conflitos entre os pais das crianças ditas “normais” e a escola que aceita todas as crianças, com deficiência ou não, pelo preconceito que têm de seus filhos estarem juntos dessas crianças. Existem ainda conflitos entre alunos e professores, entre pais e professores e até professores e professores, pelo fato de terem opiniões diferenciadas em relação à Inclusão Escolar de todos os alunos, em uma mesma escola. Todas essas situações causam resistências múltiplas para a efetivação da Inclusão Escolar.

Ferreira (2003) explica que todo esse processo de mudanças é moroso, ou seja, as práticas excludentes do passado vão abrindo gradativamente espaços e oportunidades para o surgimento das práticas que visam à Inclusão Escolar.

Pensamos que, mesmo diante da morosidade, não há muito tempo para que as mudanças significativas aconteçam, tendo em vista a Inclusão Escolar.

Precisamos refletir, quando Parolin (2006) cita Morin (2000):

Cabe à educação do futuro cuidar para que a idéia de unidade da espécie humana não apague a idéia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade... A educação deverá ilustrar esse princípio de unidade e diversidade em todas as esferas. (MORIN, 2000, apud PAROLIN, 2006, p. 38).

Com base em todas essas necessidades e propostas de mudanças, por nós até aqui abordadas, consideramos que nenhuma transformação ocorrerá, se o professor não compreender que é fundamental que algumas práticas pedagógicas sejam excluídas do seu fazer pedagógico, para que outras possam ser transformadas e inseridas, considerando a Inclusão Escolar.

Alguns pensadores contribuem para a compreensão mais aprofundada dessa necessidade de mudança, nas práticas pedagógicas: Vejamos o que destacam Winkeler e Oliveira (2006):

Cabe ao professor, juntamente com a equipe técnico-pedagógica, alicerçar as mudanças necessárias à prática pedagógica a fim de que se contemple a inclusão de todos os alunos a despeito da diversidade. É preciso coragem para romper com modelos pedagógicos pré-concebidos e consagrados no meio educativo, para alçar novos vôos educacionais, promovendo a conveniência sadia entre os alunos, entre os professores e funcionários da instituição escolar. (p.113).

É essencial que toda a escola se mobilize para que as diferenças sejam respeitadas, para que ocorra a empatia e a cooperação entre todos os envolvidos direta e indiretamente na escola sejam beneficiados.

Inspiramo-nos em Pellanda (2006) e compreendemos que, a partir do momento em que a escola, como um todo, assumir uma responsabilidade em transformar as práticas pedagógicas, refletindo sobre as mesmas, a escola do ontem – tradicional – vai se fechando para modelos e práticas que não mais estão de acordo com as necessidades vigentes e se abrindo para práticas inclusivas.

Ferreira (2003) oferece subsídios importantes para essa discussão:

É necessário repensar o significado da prática pedagógica, a fim de tentar evitar os erros do passado, quando os alunos com deficiência eram deixados à margem. Deve-se garantir a esses indivíduos apoio e incentivo para que sejam participantes e colaboradores na planificação e no bem-estar desse novo tipo de sociedade, porque o valor social da igualdade é consistente e pertinente com a prática do ensino de qualidade para todos. (p. 44).

Não podemos correr os mesmos riscos de outrora e deixar que milhões de seres humanos sejam excluídos socialmente, atingidos pelos sentimentos e posturas discriminatórias e preconceituosas. A inclusão tem que permear todas as instituições sociais, inclusive a escola.

Compactuamos com Omote (2003), quando observa que é essencial que alguns questionamentos façam parte das preocupações dos educadores e pesquisadores:

Os pesquisadores precisam procurar respostas para questões como “por quê a escola não consegue oferecer condições para aprendizagem eficiente de crianças com deficiências, diferenças lingüísticas ou etnoculturais e outras condições consideradas desvantajosas?” (p.167).

Para nós, não basta o questionamento em si, mas é fundamental que outras práticas sejam contempladas, a fim de que a inclusão aconteça satisfatoriamente.

Stainback & Stainback (1999) abordam algumas práticas pedagógicas que têm surtido resultados satisfatórios para a educação inclusiva. Dentre elas, devemos destacar as redes de apoio, o trabalho em equipe, a aprendizagem cooperadora, as atividades a partir das inteligências múltiplas (GARDNER 1996), grupos de amizade entre todos os alunos. Salientamos, ainda, que Parolin (2006) releva como satisfatória a prática que engloba as múltiplas inteligências (GARDNER, 1996; CARVALHO, 2006) e declara que a prática efetivada com os pais, com a família e com a comunidade também é relevante para a efetivação satisfatória da Inclusão Escolar.

Aproveitamos esses exemplos de práticas pedagógicas que vêm ganhando espaço e sucesso nacional e internacionalmente, em diversas escolas, e propomos em nossa pesquisa pensar sobre uma Formação de Professores capaz de propiciar atitudes includentes, sendo uma das possibilidades para isso o trabalho com Jogos e Brincadeiras, dentro de uma abordagem lúdico-inclusiva. Na verdade, mesmo com esses avanços, ainda muito há que se fazer.

A canção nos questiona – “quem sabe faz a hora e não espera acontecer...” Chegou o momento de estarmos voltados e empenhados para que a inclusão escolar ocorra realmente.

Como bem enfatiza Omote (2004 e 2005), a mudança precisa acontecer, primeiro, dentro de cada um de nós, nas nossas mentalidades e atitudes, para que as mudanças externas ocorram. É fundamental que todos que direta ou indiretamente fazem parte da escola, inclusive os conselhos e diretores escolares, em todos os níveis, participem e promovam a Inclusão Escolar.

Somente a partir de um envolvimento sério e coletivo, em nível político/administrativo/pedagógico – governos, equipe diretiva, pais, família, comunidade, corpo docente, funcionários e corpo discente – é que teremos um compromisso maior para com a efetivação da educação inclusiva, no espaço escolar.

Estamos de acordo com Ferreira (2003): “A proposta de inclusão social, econômica, política, cultural e educacional deve ser incondicional e, portanto, não admite qualquer forma de segregação, o que ainda não acontece” (FERREIRA, 2003, p. 153).

Quando analisamos rigorosamente as idéias dos pesquisadores adeptos da Inclusão Escolar de todas as pessoas, com deficiências ou não, articuladamente com as idéias dos que pensam que as pessoas mais seriamente comprometidas pelas deficiências devem ter direito à educação especial, ou melhor, à escola e/ou classes especiais, encontramos um ponto comum entre elas. Os primeiros dizem que a escola precisa mudar para receber e atender todas as diferenças e necessidades, diante dos limites e possibilidades de cada ser humano, enquanto os segundos afirmam que a escola não está preparada “ainda” para receber e atender satisfatoriamente as pessoas com deficiências mais comprometidas.

Morin (2001) alerta: “[...] chegamos a um impasse geral, pois, para se reformar a instituição, temos de reformar as mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições” (MORIN, apud MANTOAN, 2003, p. 20).

Por sua vez, Mantoan (2003) complementa: “[...] ressignificar a escola tem sentido de que é a escola que tem mudar e não os alunos, para terem direito a ela”! (MANTOAN 2003, p. 8).

Para nós, isso se resume em apenas uma direção: é a escola que tem que mudar e somos “nós”, também, os agentes desta transformação!

É essencial lembrarmos que o “incluir” se traduz em movimento e este requer sempre a mudança, pois a inclusão refere-se às diferenças, relacionando ao múltiplo e ao complexo !

É fundamental repensarmos a sociedade que valoriza somente os atributos intelectuais que se sobressaem frente ao lúdico, que pode estar revestido pelos valores da solidariedade, da criatividade, da cooperação, da alegria e do prazer humano. Precisamos priorizar a formação do professor realizada continuamente, a partir de princípios, posturas e condutas que venham ao encontro não só das propostas inclusivas, mas também da necessidade de compreender quais as atividades podem favorecer a Inclusão Escolar. Acreditamos que os Jogos e as Brincadeiras, quando bem mediados pelo professor, podem favorecer a Inclusão Escolar.

No próximo capítulo, focalizaremos partes significativas sobre os Jogos e as Brincadeiras, os quais que poderão contribuir favoravelmente para as propostas inclusivas, quando bem compreendidos e mediados nas escolas.

### **CAPÍTULO 3 - O JOGO E A BRINCADEIRA: UMA PROPOSTA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR?**

*E você que é gente grande  
Também pode aprender  
Que amar é importante  
Pro meu mundo e para o seu...  
Mas eu tenho a esperança  
De você ser meu amigo  
De voltar a ser criança  
Pra poder brincar comigo.*

(Sandy & Júnior)

Diante da hipótese de o Jogo e a Brincadeira serem atividades que poderão potencializar a Inclusão Escolar, quando muito bem compreendidas e mediadas pelos professores, esboçamos, neste capítulo, um estudo da trajetória histórica e evolução do Jogo e da Brincadeira, desde sociedades primitivas, bem como revelar a importância que antes tiveram e hoje ainda têm, para o desenvolvimento integral do ser humano e da possível articulação desses dois enfoques – jogo e brincadeiras – em uma perspectiva de Inclusão Escolar.

Considerando todos os enfoques de inclusão, é necessário verificar qual é a contribuição do jogo, da brincadeira, para o desenvolvimento integral do ser humano desde a infância, enquanto possíveis atividades promotoras da Inclusão Escolar. E, ainda, pesquisar como deverá ser a formação do professor, nessa perspectiva inclusiva. Jogo, brinquedo, brincadeira e criança, aqui, são palavras indissociáveis, porém diferenciadas.

É fundamental fazer uma análise crítico-reflexiva, em meio a uma sociedade capitalista, sobre a necessidade de rever algumas concepções comumente associadas aos Jogos e Brincadeiras, que vêm se desenvolvendo ao longo da história da humanidade e que nos revelam, hoje, a urgência em mudar pensamentos e práticas educativas em favor de uma educação inclusiva escolar, tendo em vista as políticas públicas de Formação de Professores.

É importante compreender o Jogo e a Brincadeira na perspectiva de cooperação e inclusão, não mais unicamente como os mesmos têm sido vistos pelo senso comum, refletindo nosso contexto cultural e processos sociais contemporâneos, os quais enfatizam uma tendência competitiva e excludente dos jogos, presentes, na maioria das vezes nas nossas escolas e na sociedade de forma geral. Essa mudança de perspectiva tem reflexos na formação do professor.

O Jogo e a Brincadeira fazem parte da vida do homem e dos animais, desde o início da humanidade. Quanta alegria, animação e criatividade são despertadas quando estamos brincando. Como admiramos as pessoas alegres. Quão maravilhosa é a vida, quando nos proporciona fantasias e sonhos.

O homem, desde que surgiu na terra, independentemente de sua cultura ou quaisquer outros aspectos ou fatores da raça humana, procura caminhos de ser feliz e de fazer o outro também feliz. Um dos atalhos por ele encontrado foi o da imaginação junto com o criar, com o prazer e com a alegria e tudo isso se resumiria em adquirir um estado de espírito lúdico.

A expressão “lúdica” é oriunda do latim *ludere* (ilusão), que qualifica tudo o que se relaciona com os Jogos e com as Brincadeiras que proporcionam, ao mesmo tempo, prazer, divertimento e fantasias, intercalando o real e o imaginário. Por meio da representação lúdica, a criança aprende a dar significado a tudo ao seu redor, descobre o mundo e expressa seus sentimentos, idéias e fantasias. Na atividade lúdica, não é relevante apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas o momento vivido, o aqui e o agora. Possibilita, a quem o vivencia, momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e realidade, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, momentos únicos da vida. A atividade lúdica, seja ela qual for, independentemente de quais recursos, instrumentos, elementos, traz ao homem o encantamento e o prazer em dela participar. Porém traz ao mesmo tempo desafios e conflitos internos e externos a serem vencidos.

Por estarem em todas as etapas da vida do homem, as atividades lúdicas, dentre as quais podem ser destacados os Jogos e as Brincadeiras, foram tornando especial a sua existência. De alguma forma, o lúdico possui elementos e princípios indispensáveis para o relacionamento entre pessoas, podendo ser inicialmente de rejeição e competição sórdida e dependendo da forma como são viabilizados os jogos e as brincadeiras podem ser revertidos em sentimentos de aceitação e de respeito mútuo.

É por isso que Santos (1997, p. 12) afirma que “a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento e o aspecto lúdico facilitam a aprendizagem, os desenvolvimentos pessoais, sociais e culturais”.

A autora está certa, quando atribui à educação a capacidade de proporcionar um outro “olhar” sobre a vida humana, de forma que a criança pode aprender brincando, numa concepção que transcende a instrução.

Segundo Lima (2003 p. 66), na atividade lúdica, “a criança cria para si um mundo próprio, no qual evoca os significados na ausência de objetos, pessoas e situações; lida com imagens, sentimentos, re-elabora e organiza os seus conhecimentos e emoções”.



Uma vez que pesquisadores defendem o uso das atividades lúdicas para o desenvolvimento integral da criança, todas as crianças devem brincar ludicamente. Conforme Alves (1984, p. 34), “a criança é uma libélula, que sonha um dia transformar-se em uma linda borboleta; se ela não conseguir alçar todos os seus vôos, podemos pelo menos contribuir para que ela seja um adulto feliz”.

Infelizmente, ainda hoje muitas crianças são desrespeitadas no seu universo infantil. As pessoas responsáveis por elas têm pressa que as mesmas cresçam e também pensam que Jogos e Brincadeiras são “perda de tempo”, de sorte que acabam entregando e exigindo-lhes tarefas para as quais ainda não estão preparadas. É conveniente que tenhamos uma outra compreensão para as atividades lúdicas, principalmente para o brincar, para o jogo e para a brincadeira, enquanto atividades que podem proporcionar o prazer humano e a Inclusão Escolar.

Encontramos em Carneiro (2003) que o brincar é uma atividade atemporal e universal. Praticada por todos os povos desde os egípcios e gregos, que compreendiam como Jogos e Brincadeiras igualmente as lendas, deuses, obras literárias e objetos concretos.

São muitos os pesquisadores, tais como Freire (2005), Friedmann (1998), Maluf (2003), Kishimoto (2001 e 2002) e Sabini (2004), que consideram o brincar como uma atividade importante para todas as idades.

Assim se expressa Maluf (2003, p. 18): “Podemos dizer que brincar é uma necessidade interior tanto da criança quanto do adulto”. Para ela e para Freire (2005), o brincar é essencial para o nosso desenvolvimento.

Sabini (2003) entende que o jogo se faz presente em todas as faixas etárias, porém as crianças o utilizam com mais frequência e liberdade que o adulto.

Diante desses enfoques, podemos questionar: por que é importante brincar?

São muitas as considerações dos estudiosos da área, tais como Kishimoto (2001), Lima (2003), Sabini (2003), Santos (2002) e Maluf (2003).

Conforme é apontado por Maluf (2003), “quando brincamos exercitamos nossas potencialidades, provocamos o funcionamento do pensamento, adquirimos conhecimento sem estresse ou medo, desenvolvemos a sociabilidade, cultivamos a sensibilidade, nos desenvolvemos intelectualmente, socialmente e emocionalmente” (MALUF, 2003, p.21).

Pensamos que uma vez que o brincar pode oportunizar tantas habilidades para o ser humano, por que não oferecê-lo e oportunizá-lo adequadamente, desde a mais tenra idade?

Maluf (2003) afirma que “toda criança que brinca e vive uma infância feliz, além de tornar - se um adulto muito mais equilibrado física e emocionalmente, conseguirá superar com mais facilidade problemas que possam surgir no seu dia a dia” (p.21).

O brincar é uma ferramenta essencial e necessária ao desenvolvimento humano, porque também contribui para a construção da identidade, da autonomia e das diferentes linguagens das crianças. Essas aquisições são básicas para toda a vida futura, favorecendo os ajustamentos pessoais, sociais e a vida profissional do indivíduo.

Brincando, as crianças se organizam mutuamente nas ações, intensificam comunicações e cooperam. O brincar contribui para a construção do sujeito e do conhecimento, permite o desenvolvimento de vínculos coletivos e a inserção na realidade.

Assim, é oportuno conhecermos parte da historicidade, elementos, características e princípios dessas atividades, para auxiliar o professor na realização de um trabalho inclusivo escolar.

Porém, antes de apresentarmos parte significativa da historicidade do jogo, da brincadeira e a possibilidade de aproximar os Jogos e as Brincadeiras às práticas de Inclusão Escolar, é necessário deixar claro, primeiro, que, quando discutimos o brincar, estamos nos referindo ao direito de vida plena que a criança possui. Brincar é um direito de “toda” criança, e temos que assegurar significativamente esse direito para ela.

De acordo com Lima (2003),

[...] o brincar e o jogar não são apenas uma necessidade da criança, mas um direito garantido por diversos instrumentos legais, dentre outros: Declaração dos Direitos Universais da Criança, de 1959, a Constituição Federal, de 1988, e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1989. (LIMA, 2003. p. 74).

Segundo Lima (2003, p.74), “quando diversos instrumentos legais tentam preservar um direito fundamental é sinal que ele não está sendo plenamente assegurado”.

Carneiro (2003), por sua vez, aponta para o artigo 16, inciso IV, do E.C.A. (Estatuto da Criança e do Adolescente), que enfatiza a questão lúdica como direito a ser assegurado tanto para a criança quanto para o adolescente.

O que nos importa, além da inclusão das crianças com deficiências físico-motoras, sensoriais e mentais, é pensarmos sobre a possibilidade do jogo e da brincadeira, enquanto atividades que podem intervir significativamente no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a Inclusão Escolar que é hoje amparada legalmente pela Declaração de Salamanca (1994), a qual defende uma educação para todos. Nesse documento, encontra-se mais bem elucidado o conceito de inclusão de todas as pessoas, independentemente de sua

condição física, social ou cultural, permitindo-nos localizar elementos e princípios includentes, que favoreçam a inclusão na escola daqueles que se encontram à margem dos padrões sociais.

“Brincar é viver criativamente no mundo, assim ter prazer em brincar é ter prazer em viver” (MACHADO, 2001, p.27). Precisamos disseminar a cultura do brincar e do prazer em viver aos quais toda pessoa tem direito, porém, antes, precisamos conhecer e compreender o papel do jogo e da brincadeira, em uma perspectiva inclusiva, para que isso se efetive.

Nesta pesquisa, constatamos que os professores, quase por unanimidade, pensam ser os Jogos e as Brincadeiras importantes atividades para o processo ensino-aprendizagem; contudo, os “enxergam” mais como recursos pedagógicos que podem cooperar com o processo educativo, nos aspectos físico e cognitivo. Não fica muito explícito se essas atividades podem ser utilizadas como elementos propiciadores da Inclusão Escolar, em todas as dimensões humanas, envolvendo aspectos afetivos e a socialização.

Jogos e Brincadeiras são bastante importantes principalmente na educação inclusiva [pausa] como estas crianças têm muita dificuldade pra aprender ou mediante as sua deficiência, as brincadeiras são uma forma de fazer com que a criança aprenda mais rapidamente que o seu normal, e os jogos também da mesma forma. Levam as crianças a participar da brincadeira e brincando e jogando elas aprendem. (SUJEITO ED 1).

A tarefa do professor é preparar o aluno para a vida, sendo assim o professor deve propor atividades em que a criança tenha **que desenvolver estratégias, pensar, tomar decisões**. Os jogos é um promotor de aprendizagem, pois a **criança se sente atraída pelo novo e pelo diferente**. Com isso **umenta a assiduidade** e o prazer de aprender. (SUJEITO EI 1, grifos nossos).

É necessário que todos os professores possam superar essa visão singular sobre os Jogos e as Brincadeiras, a qual considera essas atividades promotoras da aprendizagem em si, e busquem outros conhecimentos a respeito da possibilidade de serem tais atividades, quando bem utilizadas pelos professores, propiciadoras da Inclusão Escolar.

### **3.1 A Trajetória Histórica do Jogo e da Brincadeira em Uma Perspectiva Inclusiva**

Revisitar a trajetória histórica do Jogo e da Brincadeira nos faz sentir seres antigos, num mundo novo, como descobridores das origens do aprender e do prazer. É mergulhar nas profundezas de um mar rico em sonhos, fantasias, culturas, valores e possibilidades.

Na sociedade primitiva, existiam muitas festas tradicionais e sazonais que poderiam ser chamadas de Brincadeiras de crianças e de adolescentes, como, por exemplo: “árvore de

maio”, “mascarada”, “festa dos querubins” e “festas dos reis”. Além de participar das festas, as crianças aprendiam desde cedo a dançar, cantar e tocar vários instrumentos. Assim, os Jogos, as Brincadeiras e os divertimentos ocuparam um lugar importante na sociedade antiga, em especial na Europa. O Jogo e a Brincadeira gradativamente foram se tornando práticas cotidianas para os homens e crianças dessa sociedade.

Segundo Ariès (1978), na sociedade primitiva, a criança era concebida como um “pequeno adulto” que partilhava, junto aos adultos, de todas as práticas, atividades, eventos e festas com a mesma intensidade que eles, inclusive nos Jogos e nas Brincadeiras com papéis definidos e previamente exigidos: na maioria das vezes, como bufão, com direito de beber vinho.

Da perspectiva de Ariès (1978) e Brougère (2002), muitos Jogos tiveram suas origens nos ritos religiosos, nas festas culturais e nas atividades de iniciação. Os ritos de passagem eram garantidos para transmissão de valores e costumes de geração para geração. Por meio deles, ensinava-se aos mais jovens as responsabilidades sociais enquanto algumas atividades religiosas lúdicas tinham como propósito a preparação para a morte ou estavam relacionadas com as estações do ano, destacando os períodos de colheita.

Entendemos que tanto as crianças como os adultos tinham papéis em comum, na sociedade primitiva. Friedmann (1998), por sua vez, esclarece que as crianças, mesmo participando de todas as atividades e eventos que os adultos, tinham concomitantemente uma esfera separada de Jogos numa praça, com espaços livres, sem a supervisão dos adultos.

Brougère (2002) também enfatiza que o jogo, na sociedade primitiva, era um dos símbolos dos rituais das realizações sagradas e dos cultos religiosos.

As contribuições de Brougère, (2002) são importantes para nossa análise. Segundo esse pesquisador, existe uma cultura lúdica que explica a importância do jogo na vida do homem. Para ele, só existe jogo quando este está inserido nos fatores e determinantes sociais. E complementa: “[...] seja como for, o jogo só existe dentro de um sistema de designação, de interpretação das atividades humanas” (BROUGÈRE, 2002, p. 21).

Com base em Huizinga (1990), pode-se frisar que o jogo faz parte da vida do homem até mesmo antes da civilização, ultrapassando os limites da realidade natural e física. O homem, jogando e brincando, foi descobrindo e adquirindo habilidades consideradas como elementos consubstanciais para a espécie humana. Não obstante, de acordo com o autor, o jogo não foi levado a sério na maneira do pensar humano, porém, o jogo poderia ser mudado.

Huizinga (1990) declara, ainda, que jogo possui um elemento irracional e não natural que ultrapassa e contrapõe aos instintos os quais favorecem também o brincar para os animais.

Se até os animais têm capacidade para brincar e brincam, de fato, qual será então a relevância dessa atividade – que sempre esteve presente na vida de gerações passadas – para a humanidade de hoje e, em especial, para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?

Mesmo havendo divergências entre os estudiosos e pesquisadores desse campo, no que se refere à caracterização do jogo, Carneiro (2003) aborda que há, entre eles, pensamentos convergentes. Há um consenso de que todo jogo se caracteriza pela liberdade, pela realidade e pela ação.

O jogo, quando desenvolvido livremente pela criança, tem efeitos positivos na esfera cognitiva, social e pessoal. Acreditamos, também, que o jogo está para a criança assim como a criança está para o jogo. Desde o nascimento de ambos, caminham juntos no decorrer da história humana.

O jogo apresenta, ao longo da história, uma relevância em nossa vida, uma vez que ele se caracteriza tanto por uma necessidade individual quanto social, ocupando uma função vital e cultural, ao mesmo tempo. Concordamos com Huizinga (1990), quando declara: “O jogo lança sobre nós um feitiço: é fascinante, cativante” (p.13).

Mesmo com todo esse fascínio que o jogo representa, com o advento do Cristianismo, até o fim da Idade Média, com a decadência do império romano, os Jogos e as Brincadeiras foram de certa forma proibidos, por estarem associados ao delito, pecado, fuga da responsabilidade, dentre outros aspectos, tudo isso pela força religiosa e poder dos moralistas da época. Até as crianças eram discriminadas nesta forma de concepção, ficando proibidas de brincar.

Kishimoto (1988) observa que a decadência do Jogo e do Brinquedo, em nome de uma educação disciplinadora e conservadora, passou a ser baseada no método decorativo e dogmático, de sorte que os professores eram os que impunham ordens e exercícios prontos e acabados.

Se considerarmos o momento histórico do Renascimento (XVI) como um movimento de resgate cultural, que trouxe valiosas mudanças em vários aspectos da vida do homem, especialmente para as artes, compreenderemos que os Jogos, Brinquedos e Brincadeiras foram algumas atividades resgatadas.

Pudemos compreender, através do posicionamento de Huizinga (1990), Ariès (1978) e Kishimoto (1988), que, a partir do século XVI, com a grande contribuição dos jesuítas, os Jogos passam a ter mais relevância nas escolas e o ensino adquire um caráter lúdico. Propuseram algumas mudanças em relação à reprovação absoluta do jogo. Adotaram os

Jogos como recursos pedagógicos e os padres, aos poucos, foram aceitando essas atividades, com a condição de escolher e regulamentar o Jogo.

Nesse período, um novo ideal despontava para a sociedade e os Jogos foram pouco a pouco sendo reabilitados. Rabelais e Montaigne (apud KISHIMOTO, 1988), comungavam desse ideal e denunciavam todos os castigos físicos e corporais da Idade Média. Ganham força, também, os exercícios físicos que naquela época foram proibidos.

Para Friedmann (1998), o advento da burguesia, no século XVI, trouxe novos processos civilizatórios sociais e de produtividade, em nome da criação do “novo homem”, de sorte que um outro enfoque foi dispensado à criança, despontando para a infância contemporânea. Ela se tornará pouco a pouco pedagogizada, cabendo à família e à escola formar o “novo homem”, mais racional e produtivo, e as Brincadeiras voltaram a ter espaço, sendo introduzidas primeiro nas instituições filantrópicas, depois nas instituições educacionais, com o objetivo de tornar esses locais prazerosos e disciplinados, conforme exigência da sociedade da época. Segundo a autora, a pedagogização da atividade lúdica foi ficando agressiva, diante da utilização dos Jogos, das Brincadeiras e dos Brinquedos, nesses ambientes. Vejamos suas palavras:

[...] porém, querendo reabilitar a brincadeira e fazê-la útil na educação, o brincar foi colocado sob os mesmos princípios que sustentaram a idéia do novo homem: era necessário treiná-lo. Esse processo de pedagogização da atividade lúdica foi agressivo. (FRIEDMANN, 1998, p.29).

Nos séculos XVII e XVIII, surge um outro compromisso em relação aos Jogos, mediante o novo conceito e sentimento de infância, a partir das contribuições de Rousseau, Froebel e Pestalozzi. Assim, os Jogos de outrora, considerados maus, foram proibidos, enquanto os bons passaram a ser recomendados para as crianças. Esses filósofos afirmavam que a educação não deveria ser um processo artificial e repressivo, mas um processo natural, de acordo com o desenvolvimento mental da criança, considerando seus interesses e suas tendências.

No que se refere ao jogo educativo, segundo Kishimoto (1988), este ganhou força e espaço com a criação do Jogo de Cartas, o qual visou a um aprendizado dinâmico para aulas de filosofia. Dessa maneira, começaram os Jogos Educativos a ser desenvolvidos e expandidos no mundo em forma de alfabetos, imagens, cartas, baralhos, jogo de ganso, entre outros.

Outro marco importante do século XVIII foi o início da popularização dos Jogos Educativos, que antes eram apenas privilégio da classe social dominante. Graças às idéias de

Rousseau, Froebel e Pestalozzi, a infância fora, então, concebida e respeitada de forma mais especial, o que resultou numa educação para as crianças menores, que, pela idade faziam parte da Educação Infantil e deveriam ser tratadas como crianças (trajes, Jogos e Brinquedos próprios), inclusive as crianças menos favorecidas economicamente.

Kishimoto (1988) afirma que a historicidade do Jogo e do brinquedo, no Brasil, é incipiente, o que nos fez adotar a história da França, que seguiu o mesmo percurso greco-romano, com os mesmos princípios e importância do resto do mundo.

A autora explicita que somente a partir da década de 1980 o Jogo e o Brinquedo foram valorizados, em nosso país, com o advento das Brinquedotecas, multiplicação de congressos, aumento da produção científica sobre o tema e investimento na produção de novos brinquedos, no mercado de consumo.

Sabemos que, desde há muito tempo, busca-se incluir o Jogo e a Brincadeira na educação como recursos didáticos e pedagógicos; contudo, essa proposta, até os dias atuais, incomoda alguns professores mais conservadores, que concebem tais recursos como atividades secundárias ou, então, menosprezadas na maioria das vezes nas suas salas de aula. .

Educadores do passado já reconheciam o valor do Jogo e tentavam aproveitá-lo como parte do processo educativo. Também não é tão recente a idéia de empregar o Jogo e a Brincadeira nos espaços escolares, com vistas à inclusão.

Segundo Kishimoto (1988), essa concepção surgiu no início do século passado, no período da Escola Nova, a partir de Decroly, que criou um conjunto de materiais para a educação de crianças com deficiência mental. A autora elucida que, na mesma época, Montessori elabora uma metodologia de ensino destinado às crianças de mesma dificuldade.

A estudiosa lembra, ainda, que, a partir do século XVIII, a área de crianças com deficiência, de fato, recebeu grandes benefícios com a utilização de brinquedos, tais como os materiais criados especialmente para surdos-mudos (1760) e livros de leitura, em alto relevo, para os cegos (1784).

Para Friedmann (2003), Kishimoto (1988) e outros pesquisadores, houve uma considerável mudança do brincar no decorrer do tempo, tanto no Brasil como em outros países. É importante ressaltarmos igualmente que, no decorrer da história, muitos Jogos antigos foram gradativamente transformados para o universo infantil; por exemplo, o arco, que na Antiguidade servira para outras coisas utilitárias (como instrumento de caça para os adultos), foi passado para as crianças menores, servindo ainda como brinquedo de todos para acrobacias e danças, mas de cujo meio mais geral foi pouco a pouco desaparecendo.

Conforme nos aponta Kishimoto (1988), a importância do jogo tem oscilado ao longo dos tempos. Segundo a autora, é justamente nos momentos de crise na educação que se buscam alternativas para uma qualidade maior para o processo ensino-aprendizagem.

É importante ressaltarmos que o jogo como espaço social também é um espaço de confronto de valores e interesses individuais que gera frustrações, necessidades de acordos comuns e enfrentamentos de idéias, pensamentos e ações. É o seu contexto de conflito que pode possibilitar o desenvolvimento da socialização, da autonomia, da cooperação e da inclusão. Desta forma, não sendo o jogo um espaço neutro, nem sempre é uma atividade lúdica e inclusiva.

A ludicidade e a inclusão dependem bem mais da postura e atitude que o professor tiver durante a mediação, do jogo e da brincadeira, que das atividades em si.

Atualmente, novos questionamentos nos são muito pertinentes: como o jogo é concebido hoje, nas unidades escolares? Quais seriam o espaço e a função assumidos pelos Jogos e Brincadeiras, na escola, quando consideradas as propostas de Inclusão Escolar?

Parece-nos um tanto confuso e preocupante encontrarmos, na fala de um de nossos sujeitos, o reconhecimento da importância do Jogo e da Brincadeira enquanto atividades pedagógicas, mas somente no enfoque da aprendizagem; ainda para tal professora, estes devem ser praticados fora da sala de aula, pois, para que o aluno aprenda, é preciso ter comportamento “disciplinado”.

[...] vejo os jogos e as brincadeiras de uma forma muito positiva, tanto é que no ano passado minha prática estava muito voltada para essas atividades e pude perceber que o rendimento da sala foi muito bom. Sair para passear – com objetivo – serviu para demonstrar aos alunos que o ensino não fica restrito apenas à sala de aula. O problema ou a dificuldade surge quando nos vemos com uma classe indisciplinada; pois as saídas tornam-se difíceis e complicadas. Como resultado, acredito que todos os professores, e não apenas nós, pensamos duas vezes para sair com as crianças e é aí que está o nosso erro. Hoje, eu sei que temos e devemos sair da sala, principalmente quando a turma é difícil, pois assim poderão extrapolar lá fora suas energias e, quem sabe, poderão perceber que na sala de aula o comportamento deve ser disciplinado para que possam aprender. (SUJEITO ER 2).

Não temos aqui a intenção de menosprezar ou até mesmo julgar pejorativamente a prática do sujeito, porém desejamos enfatizar que tais tendências são comuns, nos meios educacionais.

Segundo Lima (2003), o Jogo é hoje concebido e usado no contexto educacional, a partir de diversas metodologias e finalidades, com base em concepções e tendências opostas.



O autor explica que algumas tendências educacionais de Jogo, que se fazem presentes nas escolas, valorizam “a ausência e proibição da brincadeira”; outra tendência destaca que “o Jogo é instrumento didático”.

A literatura identifica muitos estudiosos sobre o Jogo que criticam esta segunda tendência, como é o caso de Kishimoto (1998), para quem

o uso de brinquedos e jogos destinados a criar situações de brincadeiras em sala de aula nem sempre foi aceito. Conforme a visão que o adulto tem da criança e da instituição infantil, o jogo torna-se marginalizado. Se a criança é vista como um ser que deve ser apenas disciplinado para aquisição de conhecimentos em instituições de ensino acadêmico, não se aceita o jogo. Entende-se que, se a escola tem objetivos a atingir e o aluno a tarefa de adquirir conhecimentos e habilidades, qualquer atividades por ele realizada na escola visa sempre a um resultado, é uma ação dirigida e orientada para busca de finalidades pedagógicas. O emprego de um jogo em sala de aula necessariamente se transforma em um meio para a realização daqueles objetivos. Portanto, o jogo entendido como ação livre, tendo um fim em si mesmo iniciado e mantido pelo aluno, pelo simples prazer de jogar, não encontraria lugar na escola. (KISHIMOTO, 1998, p. 14).

Além da tendência que concebe “o Jogo apenas como atividade recreativa” que permite o relaxamento, mais duas tendências são citadas por Lima (2003): “o Jogo Simbólico”, que explica o equilíbrio e a recuperação psicológica, e o “*laissez-faire*”, em que os professores não exercem qualquer tipo de interferência.

Diante dessas tendências, é evidente que o Jogo precisa ser mais bem entendido, para que seja efetivado um trabalho sério, lúdico e eficaz, no processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança.

Para Lima (2003, p. 42), “é preciso conceber a criança como um ser interativo, imaginativo, ativo e lúdico e descobrir o potencial de desenvolvimento que está por trás das Brincadeiras e dos Jogos”.

O autor faz uma crítica aos pais e à escola, por terem pressa de que as crianças cresçam e aprendam, em nome de uma sociedade globalizada e excessivamente competitiva.

Concordamos com Lima (2003), quando salienta:

As instituições infantis devem proporcionar experiências prazerosas, desafiadoras, respeitando o direito da criança de brincar e oferecer condições adequadas para que ela possa desenvolver a sua personalidade, o aspecto psicológico, a capacidade de expressão, de comunicação e de interação social. (LIMA, 2003, p.43).

É preciso, através de uma argumentação teórica sólida e fidedigna, romper de vez com a dicotomia entre o brincar e o aprender, o que significa continuar investigando melhor a origem, princípios, evolução do Jogo e da Brincadeira, em uma perspectiva inclusiva; assim

como rever o lugar da criança enquanto sujeito epistemológico e axiológico, isto é, aquela que constrói seus próprios conhecimentos e valores.

Um outro aspecto associado a ludicidade que também merece uma reflexão de nossa parte, tanto do ponto de vista histórico como dos princípios e características peculiares, é a brincadeira, também discutida pelos pesquisadores da área e de interesse para este trabalho.

Podemos compreender, com Friedmann (1998), que a Brincadeira, na sociedade primitiva, era o elemento mais vigoroso da cultura do riso, do carnaval e do folclore. Também para a autora, as Brincadeiras retrataram parte da história e do futuro da humanidade; todos participavam de forma ativa, independentemente da idade, sexo e da classe social.

Percebemos que, mesmo existindo relação entre estas atividades e as dimensões lúdicas, que demonstravam os desejos, necessidades e interesses do povo, pouco a pouco elas foram desaparecendo e se modificando, diante de novos contextos socioculturais.

Conforme estudos de Friedmann (1998), muitas das Brincadeiras transmitidas de geração para geração foram sendo gradativamente modificadas, por meio de alguns aspectos e contextos sociais, econômicos, políticos e culturais de cada período histórico. Para a autora, algumas mudanças se devem inclusive aos avanços tecnológicos. Enfatiza, ainda, que muitas mudanças estão nas formas, mas o conteúdo permanece inalterado a cada nova geração infantil, tais como acontece na “amarelinha”.

Entendemos, em acréscimo, que a Brincadeira exerce sobre a criança, mesmo que a priori, de forma desorganizada, um papel fundamental na construção do seu conhecimento. Faz-se necessário, portanto, que o professor conheça e compreenda princípios e elementos dessa atividade, para saber utilizá-la adequadamente, em favor da Inclusão Escolar na sua prática pedagógica.

Através da Brincadeira, a criança vai se constituindo como sujeito e se organizando. É fundamental que compreendamos o valor que possui o brincar através da cooperação:

Quanto mais as crianças explorarem as oportunidades dadas pelas brincadeiras, mais preparadas estarão para decidir o que é melhor para si, no futuro. Nessa perspectiva, “o brincar” possibilita o treino do papel que a criança irá desempenhar um dia, bem como, a compreensão social e o papel dos outros indivíduos dentro da sociedade. Não se pode haver diversão sem prazer, o que nem sempre depende da razão, porém, mais freqüentemente da imaginação, deve se permitir que as crianças não apenas se divirtam más que façam, ao seu próprio modo. (BRUNO, 1987, p.239).

Brincando, o sujeito, independentemente de sua faixa etária ou outros aspectos e fatores, encontra-se consigo e ao mesmo tempo busca encontrar no outro um “outro ele”, enquanto companheiro, cúmplice e parceiro no brincar e no aprender e vice-versa.

A infância é um período existencial importante. Estudá-la, pesquisando o papel do Jogo e da Brincadeira na formação integral da criança, sem considerar o Brinquedo, seria negligenciar parte significativa da formação da criança. Trata-se de um outro recurso, que, quando bem usado, ou melhor, quando for meio para que a Brincadeira se realize, coopera significativamente no desenvolvimento integral da criança.

Por outro lado, o Brinquedo foi fortemente marcado pela história, pois passou por muitos significados e sentidos, desde a sociedade primitiva, desde as várias influências da religião até a Idade Média. Nesse contexto, empregavam-se todos os tipos de Jogos: de azar, de cartas, a dinheiro. Alguns brinquedos criados serviam para a criança imitar os adultos, tais como o cavalo de pau e o pássaro de madeira, enquanto outros se destinavam à participação em festas sagradas.

Para Kishimoto (1988), desde os tempos mais remotos da educação grego-romana, partindo das idéias de Platão (IV a.C.) e Aristóteles (IV a.C.), o brinquedo já era conhecido enquanto Brincadeira na educação, considerando-o como instrumento contra a violência e opressão. Segundo a autora, Aristóteles não só comentava sobre a importância de aprender brincando, como também sugeria, para a educação das crianças pequenas, o uso de Jogos que imitassem atividades sérias, preparando-as para a vida futura.

Durante a Antiguidade, mesmo não tendo muita história para ser revelada sobre o brinquedo, a literatura revela que eles foram algumas vezes demonstrados na arte através da pintura e de desenhos da época. Com Carneiro (2003), fica claro que, inicialmente, os brinquedos surgiram nas oficinas dos artesãos e, mais tarde, foram fabricados somente para as igrejas, as quais queriam retratar o vínculo entre mães e filhos. As crianças eram associadas ao mistério da maternidade e ao culto de Maria, evidenciando a idéia de criança religiosa.

Kishimoto (1988) frisa que, na antiga Roma e na Grécia, surgiram as primeiras reflexões sobre o Brinquedo na educação. A autora escreve:

O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetivos reais, para que possam manipulá-los. (KISHIMOTO, 1994, p.18).

O primeiro Brinquedo da criança é o seu próprio corpo; descobrir, perceber, sentir o próprio corpo permite a ela construir seu esquema corporal, aprendendo a lidar com a realidade interior e a compreensão do mundo exterior.

É fundamental que os educadores possam conhecer e compreender, não só parte da trajetória histórica do Brinquedo, como também a verdadeira função do mesmo e qual é o significado que ele representa, na vida da criança. Não podemos esquecer que o Brinquedo direciona-se para a criança e não para o adulto. É a criança quem deve escolhê-lo, e brincar voluntária e deliberadamente.

Maluf (2005) confirma a importância do Brinquedo na vida criança: “[...] cada brinquedo faz nascer na criança um mundo de muitas surpresas, instantes demorados de contemplação” (p.45). É essencial lembrarmos que a forma como o brinquedo se apresenta não tem tanta importância. As crianças devem escolher seus brinquedos mediante interesses peculiares.

Quando escolhido pela criança, o brinquedo é o grande articulador para o favorecimento de atividades lúdicas que cooperam significativamente para as realizações culturais, sociais e, possivelmente, nas relações intra e interpessoais, podendo assim favorecer ou propiciar a Inclusão Escolar.

Um outro enfoque que merece a nossa atenção está relacionado à forma como os brinquedos são construídos e para qual fim se destinam. Segundo Brougère (1995), os brinquedos construídos especialmente para a criança só adquirem o sentido lúdico, quando funcionam como suporte de brincadeira. Caso contrário, não passam de objetos.

Kishimoto (1993) deixa clara a importância do brinquedo, quando enfatiza:

O brinquedo, como suporte da brincadeira, tem papel estimulante para a criança no momento da ação lúdica. Tanto o brinquedo, quanto a brincadeira, permite a exploração de seu potencial criativo numa seqüência de ações libérrimas e naturais em que a imaginação se apresenta como atrativo principal. Por meio do brinquedo, a criança reinventa o mundo e libera suas atividades e fantasias. Através da magia do faz-de-conta explora limites e parte para aventura que a leva ao encontro do outro - eu. (KISHIMOTO, 1993, p.45).

Infelizmente, ainda temos professores que, por não saberem que o brinquedo tem que servir de suporte para a Brincadeira, acabam cometendo um grande equívoco, quando impedem a criança de manusear e de explorar o brinquedo da melhor forma que lhe convier. Em algumas situações, até escondem o brinquedo, para que este seja preservado limpo, inteiro etc.; ou, ainda, dirigem por completo a brincadeira, como se brincar precisasse de um guia e como se a criança não soubesse brincar.

Devendo ser o Brinquedo o suporte para a Brincadeira, precisamos concebê-lo, hoje, como instrumento essencial para o desenvolvimento e aprendizagem do homem desde a infância.

Consideramos que o Jogo, a Brincadeira e o Brinquedo podem contribuir significativamente para o processo de construção do conhecimento, no decorrer do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, como mediadores das aprendizagens significativas; entretanto, só isso não é suficiente para responder à hipótese desta pesquisa, que se refere à possibilidade de serem os Jogos e as Brincadeiras atividades capazes de propiciar a Inclusão Escolar. É relevante compreender que esse papel apenas poderá ocorrer, dependendo da concepção que temos sobre o Jogo. Contamos com algumas concepções que poderão nos auxiliar nesta compreensão.

Lamentavelmente, tanto o Jogo como a Brincadeira não são valorizados por todos os profissionais da educação, mas concebidos como se não fossem importantes para o desenvolvimento da capacidade de pensar, refletir, abstrair, organizar, realizar, de ensinar, aprender e incluir, simultaneamente.

É importante repensarmos essa visão pouco apreciativa dos Jogos e das Brincadeiras, pois, no decorrer do desenvolvimento, várias maneiras de brincar aparecem e todas elas são de suma relevância para o bem-estar do ser humano e para a inclusão, quando bem mediadas pelo professor. É preciso brincar de corpo e alma. Com Luckesi, fica mais fácil entendermos este realce: “Brincar, jogar, agir ludicamente exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo. A entrega lúdica não admite divisão e, as próprias atividades lúdicas por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência” (LUCKESI, 2002, p.30).

Eis então a relevância de melhor compreendermos esses fenômenos, enquanto atividades favorecedoras do desenvolvimento integral do ser humano desde a mais tenra idade, que deverão ser usados adequadamente de acordo com interesses, expectativas e necessidades infantis.

Faz-se necessário incentivarmos o desenvolvimento humano infantil, a partir das relações sociais mediadas pelas atividades lúdicas, pois, onde o prazer, alegria e a magia se fizerem presentes, haverá chances de ocorrer inclusão.

### **3.2 A Utilização do Jogo e da Brincadeira: Novos Olhares para o Desenvolvimento Humano Integral**

A partir do século XX, a Psicologia do Desenvolvimento floresce, com Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, dentre outros autores, que discutem o ato de brincar na infância. As idéias e teorias desses estudiosos vêm influenciando significativamente a infância brasileira, desde o século passado.

Piaget (1896-1980) colaborou no campo da infância – na área do desenvolvimento e da aprendizagem – por meio do estabelecimento dos estágios de desenvolvimento cognitivo (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal), enfatizando, para cada faixa etária, formas particulares de desenvolvimento, de aprendizagem, também nas maneiras de jogar e de brincar. Para cada estágio cognitivo, o pesquisador considerou que ocorria, predominantemente, um tipo de jogo.

Para ele, quando a criança brinca, “assimila o mundo a sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto mais a função que a criança lhe atribui” (PIAGET, 1978, p. 65).

Durante o ato de brincar, a criança não se preocupa com os resultados, mas são o prazer e a motivação que a impulsionam para ação e exploração livres, contribuindo para a espontaneidade e flexibilidade do ser que brinca.

Segundo Piaget (1978), a criança evolui com o jogo e o jogo com a criança, de sorte que é nesse processo de reciprocidade que ela vive em um mundo de sonhos, de fantasias, de alegrias, de encantamento, de regras e de valores. Para ele, existem três tipos de Jogos que ocorrem na infância: Jogo de Exercícios, o Jogo Simbólico ou Faz de Conta e o Jogo com Regras. O primeiro acontece no primeiro ano de vida na forma inicial de jogo da criança, quando a mesma busca compreender situações ou objetos do seu entorno social; são exercícios repetitivos pelo prazer que causam, tal quando ela aprende a engatinhar, o faz várias vezes só pelo prazer funcional que a atividade proporciona. Essa espécie não tem uma intenção, apenas uma ação reflexa.

O segundo tipo de jogo se refere aos Jogos Simbólicos, que têm lugar quando a criança busca imitar e reproduzir a realidade e o mesmo origina-se nos jogos de exercícios. Diferente do primeiro, este jogo se caracteriza pela “ficção” e pouco a pouco, transformam-se em Jogos de Faz de Conta, que não só contribuem para a socialização da criança, como

também para o desenvolvimento da linguagem, pois a criança, nesse tipo de Jogo, exercita os mais diversos papéis sociais.

Bruner (1995) enfatiza que,

ao imitar objetos, animais e pessoas, os pequenos representam e trocam de papéis, decodificando diferentes contextos. Em cada um deles, expressam-se diferentemente, estabelecendo, estabelecendo imagens mentais, e isso auxilia também o desenvolvimento. (BRUNER, 1995, p.45).

No Jogo Simbólico, o pensamento da criança sofre modificações, na medida em que vai progredindo rumo à intuição e à operação. E, finalmente, em uma tendência imitativa, a criança busca coerência com a realidade. Ele se caracteriza pela liberdade de regras (menos as criadas pela criança), pelo desenvolvimento da imaginação e da fantasia e pela ausência de objetivo consciente para a criança.

Portanto, nesse período, as dramatizações, os desenhos e pinturas, o faz-de-conta, a linguagem – e muito mais – permitem que as crianças, sozinhas e com outras crianças, criem Jogos Simbólicos, tão importantes para sua evolução cognitiva e para o equilíbrio emocional:

Dramatizar o vivido, respeitando-o, ajuda a criança a firmar-se como pessoas e a externalizar sentimentos e pensamentos, inclusive os de hostilidade para com os outros, principalmente para com os mais íntimos, mas, como os pais e os irmãos, e dar razão à possível necessidade de autopunição pela culpa gerada por senti-los. (OLIVEIRA, 2000, p. 19).

Acrescenta Rodrigues (2000):

Ao se observar uma criança brincando, verifica-se o quanto se concentra no que está fazendo. Naquele momento, ela incorpora suas fantasias e reproduz cenas do seu cotidiano, que tanto pode ser violento, tenso e cheio de privações, quanto alegre, terno e prazeroso. Através do “faz-de-conta”, a criança pode liberar sonhos ou medos, partindo em busca de um lugar de pertinência familiar e social pela construção do seu próprio ego. (RODRIGUES, 2000, p. 23).

É essencial compreendermos que a criança, quando brinca, não tem nenhuma preocupação com um resultado imediato de suas ações e, assim, pouco a pouco, vai desenvolvendo competências e habilidades importantes e úteis na sua vida cotidiana, e enfrenta o desafio de caminhar com as próprias pernas, tendo mais responsabilidade por seus atos e aprendendo a viver melhor.

O terceiro e último é representado pelos Jogos de Regras que ocorrem quando a criança consegue compreender socialmente as regras. Piaget (1978) descreveu a compreensão das regras na criança, a partir de momentos do desenvolvimento: inicialmente, há um estágio de anomia, seguido de heteronomia, os quais preparariam as crianças para alcançarem um estágio mais avançado de autonomia moral. Piaget (1978) explica que, quando as crianças vivem essa fase da anomia, seguida de heteronomia, elas não podem compreender regras. Assim, a criança adora ajudar a mãe a varrer a casa ou a fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas atividades interessantes e divertidas, de sorte que sentem prazer em executá-las. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se e, a partir dos quatro a cinco anos, as crianças buscam obter benefícios através do jogo, mesmo que este seja o elogio por sua ação. Dessa idade em diante, como Piaget sugere, o jogo pode contribuir para desenvolver formas mais complexas de pensamento, na medida em que as crianças são levadas a se empenhar em refletir sobre seu procedimento.

Entendemos que a pesquisa realizada com nossos sujeitos, em uma das respostas, deixa claro esse papel do Jogo e da Brincadeira:

Os jogos, eles são muito importantes pra crianças, ela interagir, ela aprender de uma maneira que não (que não) memorizada as aulas ela aprende a ter um convívio melhor com o outro ela aprende regras e [pausa ela passa a aprender de uma maneira que ela nem percebe o que ta sendo ensinado ela se [engasgou] ela se envolve mais com a atividade ou ela sabendo ou não ela lê ou escreve ou ela tendo alguma dificuldade ou não a criança ela aprende melhor no caso do meu filho é assim... [ênfase] o jogo pra ele em sala de aula, por ele ser D.A., é a atividade que ele mais gosta e é dali que a gente percebe que ele aprende mais. (SUJEITO ER 1).

Com essas atividades, a criança poderá desenvolver outras habilidades que poderão colaborar para as propostas inclusivas escolares. A exemplo disso, podemos perceber a interação e a construção de regras que, quando forem bem mediadas pelos professores, poderão favorecer a Inclusão Escolar.

Kishimoto ressalta que:

ao descobrir as regras, nos episódios altamente circunstanciados, a criança aprende ao mesmo tempo a falar, a iniciar a brincadeira e alterá-la. A aprendizagem da língua materna é mais rápida quando se inscreve no campo lúdico. (KISHIMOTO, apud CARNEIRO, 2003, p.63).

Para Lima (2003), por meio do Jogo Simbólico, a criança pode assimilar o que está ao seu redor, ou melhor, a realidade, e assim ser atendida nas suas necessidades, desejos e interesses. Fica mais clara essa afirmação, quando o autor cita Piaget (1986), defendendo que



a criança é obrigada a adaptar-se, sem cessar a um mundo social de mais velhos, cujos interesses e cujas regras permanecem exteriores, e a um mundo físico e social que ela mal compreende, a criança não consegue tal como nós, satisfazer suas necessidades afetivas e intelectuais do seu eu nessas adaptações, as quais, para os adultos, são mais ou menos completas, mas que permanecem para ela tanto mais inacabadas quanto mais jovem for. (LIMA, 2003, p. 177).

Necessitamos compreender essa perspectiva apontada por Lima (2003), para não continuarmos antecipando adaptações desnecessárias do mundo infantil para o mundo adulto.

Consideramos importantes as contribuições de Piaget, mas pensamos que é necessário abordar contribuições de autores da área da psicologia. Nesse sentido, a Teoria Histórico-Cultural, que conta com os estudos de Vygotsky (1991) e de seus seguidores, Leontiev (1978), Venguer (1986), Elkonin (1998) e Duarte (2000), muito nos tem auxiliado na compreensão das atividades aqui estudadas. É a partir de Lima (2003) que abordamos aqui a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, pelo fato de este, contemporaneamente, estar contribuindo em estudos dessa área de forma significativa. De acordo com o autor, o jogo não é inato, sua natureza é construída socialmente.

As palavras de Kishimoto explicitam bem essa idéia:

No jogo, a criança é mais do que é na realidade, permitindo-lhe o aproveitamento de todo o seu potencial. Nele, a criança toma iniciativa, planeja, executa, avalia. Enfim, ela aprende a tomar decisões, a introjetar seu contexto social na temática do faz-de-conta. Ela aprende e se desenvolve. O poder simbólico do jogo faz-de-conta abre um espaço para apreensão de significados de seu contexto e oferece alternativas para novas conquistas no seu mundo imaginário. (KISHIMOTO, 1993, p. 50).

Ao brincar, a criança satisfaz certas curiosidades e traduz o mundo dos adultos para a dimensão de suas possibilidades e necessidades. O mundo existe para a criança, na medida em que lhe é possível jogar com ele, extraindo dos objetos oportunidades de prazer e harmonia.

O ingresso da criança no mundo do faz-de-conta marca uma nova forma de lidar com a realidade, com os simbolismos e com as representações.

A Teoria Histórico-Cultural prioriza a interação social em todas as atividades da esfera humana, inclusive no que concerne à ludicidade, e traz grande contribuição, quando declara a importância dessas atividades – o jogo e a brincadeira – para a formação integral da criança. Nesse sentido, é o jogo elemento cultural e social.

Vygotsky (1991) propõe que o Jogo seja considerado como fonte de desenvolvimento proximal. Entendemos que é importante atuarmos na Zona de Desenvolvimento Proximal,

através de atividades lúdicas, com o propósito de colaborar para o desenvolvimento bio-psico-social da criança, que envolve as habilidades de incluir e cooperar.

Lima (2003) ressalta as formas e condições de aprendizagem, sob a égide da zona de desenvolvimento proximal, que, segundo Vygotsky (1991), seria a distância entre o patamar de “desenvolvimento real”, que se caracteriza pela capacidade do sujeito de agir, resolver problemas de forma independente, sem nenhum apoio ou orientação de um adulto, e o nível de “desenvolvimento potencial”, que expressa a necessidade do sujeito de ajuda e a colaboração de um adulto ou de um companheiro mais experiente, que possa orientá-lo na realização ou na solução de problemas. Cabe aqui uma reflexão: é possível um outro enfoque para a mediação, mediar não apenas para aprender, mas também para incluir?

Essa ajuda deve ser mediada pelo adulto em todas as situações de aprendizagem. Os Jogos podem ser fonte de desenvolvimento proximal, pois a criança, quando joga ou brinca, demonstra e assume um comportamento mais desenvolvido do que aquele que tem na vida real.

Segundo Venguer (apud LIMA, 2003), o adulto precisa ser o mediador na educação das crianças, por isso precisa conhecer as forças e princípios que impulsionam o psiquismo infantil.

Os estudos feitos por Lima (2003), com base na Teoria Histórico-Cultural, levam-nos à compreensão de que a criança apresenta, de acordo com a idade, atividades consideradas como principais. Por sua vez, Leontiev (1988) analisa a infância a partir dessas atividades, ou seja, atividades principais. O pesquisador caracteriza atividade principal como “um tipo de atividade que se destaca entre outras, num determinado estágio, por exercer uma maior influência no desenvolvimento psicológico da criança” (LEONTIEV, 1988, p. 64-65).

No primeiro momento, a criança tem o adulto como alguém muito próximo, de tal modo que são as relações afetivo-emocionais que as dominantes. Em um segundo período, a atividade principal se volta mais para a busca do objeto físico, mas precisa do humano para poder compreender o mundo dos objetos físicos que a rodeia. Porém ela quer agir como o adulto. Para a criança pré-escolar não basta saber que existe o humano e o mundo físico dos objetos. Ela sente necessidade de agir sobre o objeto. Ela quer comandar, dominar o objeto, mas como sabe que não será possível, cria situações imaginárias e transforma o objeto em brinquedo e assim brinca com ele de acordo com sua imaginação e fantasia. A criança precisa conferir sentido e significado na brincadeira.

A brincadeira é, nesta fase, a atividade principal da criança, geradora do seu desenvolvimento psíquico:

O papel dominante do brinquedo na idade pré-escolar é reconhecido praticamente por todos, mas para dominar o processo do desenvolvimento psíquico na criança nesse estágio, onde a brincadeira desempenha um papel dominante não é certamente suficiente apenas reconhecer este papel da atividade lúdica. É necessário compreender claramente em que consiste o papel capital das brincadeiras: as regras do jogo e seu desenvolvimento precisam ser apresentadas. O desenvolvimento mental de uma criança é conscientemente regulado, sobretudo pelo controle de sua relação precípua e dominante com a realidade, pelo controle da sua atividade principal. (LEONTIEV, 1988, p. 122).

Toda atividade principal para a criança é caracterizada pela ludicidade, que ultrapassa a infância e abrange todas as faixas etárias.

É de fundamental relevância que o professor se aproprie, também, desse enfoque vygotskiniano, para que consiga utilizar o Jogo e a Brincadeira de forma que tais atividades favoreçam os interesses e necessidades da infância.

Outro colaborador para a compreensão do Jogo e da Brincadeira, no desenvolvimento e aprendizagem da criança, é Henri Wallon. O pesquisador, citado por Lima (2003), declara que atividade lúdica é “oposta ao trabalho”, está vinculada ao ócio, ao recreio, e tem finalidade em si mesma. Continua o teórico que, para a criança, não existe esse contraste entre o trabalho e o lúdico.

Kishimoto (1994), esclarece que tanto Piaget (1978) como Wallon (s.d.), ao analisarem a origem do comportamento lúdico, concordam que ele se origina da imitação que representa uma “acomodação” ao objeto, embora Wallon não empregue esse termo, para abordar a cognição, como fizera Piaget. Wallon vê na imitação uma participação motora do que é imitado e certo prolongamento da imitação do real. A autora enfatiza que há certa semelhança entre esses dois pesquisadores, no que se refere à classificação dos Jogos, uma vez que Wallon os divide em quatro tipos, de maneira similar a Piaget: funcionais, de ficção, de aquisição e de construção. Aos primeiros, o autor chamou de atividades lúdicas funcionais, por representarem movimentos simples como encolher braços, pernas e agitar os dedos. Aos segundos, atividades lúdicas de ficção, concernentes às Brincadeiras do faz de conta com bonecas. Quanto aos terceiros, são aqueles que a criança aprende vendo e ouvindo, ao passo que os últimos se relacionam àqueles que reúnem objetos entre si, modifica-os, e os cria.

Kishimoto (1994) ainda se refere a Henri Wallon, dizendo que, para ele, o Jogo é a atividade lúdica em forma de exploração, de infração da situação presente.

Pensamos que a teoria de Wallon também precisa ser muito bem compreendida pelo professor, a fim de que o Jogo possa ser mais uma atividade a propiciar significativamente o desenvolvimento, aprendizagem e socialização de todas as pessoas, desde criança.

Entendemos que tanto o Jogo como a Brincadeira podem favorecer o desenvolvimento integral do ser humano, quando bem compreendidos e mediados pelos professores, pois o educando se envolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente, tudo isso de maneira envolvente, de sorte que ele libera energia, imagina e constrói normas, cria alternativas para resolver situações.

Fica muito claro para os estudiosos e pesquisadores da área que o Jogo e a Brincadeira são atividades físicas e mentais, que permitem tanto o desenvolvimento, como a aprendizagem e a socialização. Uma vez que isso está evidente, eles poderão constituir atividades articuladoras da Inclusão Escolar, quando conflitos gerados através da interação entre as crianças, durante a realização dos Jogos e Brincadeiras, sejam bem trabalhados pelo professor.

Acreditamos que os Jogos Cooperativos possuem princípios e características capazes de levar significativamente à educação inclusiva e, em especial, à Inclusão Escolar.

### **3.3 Jogos Cooperativos: Uma Possibilidade Inclusiva?**

Quanto mais nos aprofundamos na pesquisa, mais descobrimos que realmente “brincar” é importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Sendo, então, o brincar relevante, por que privá-las dessa atividade? Dar oportunidades para que as crianças brinquem é deixar que elas sigam prazerosamente seu processo de desenvolvimento, em todas as dimensões humanas.

Apesar da pequena quantidade de material bibliográfico sobre os Jogos Cooperativos, podemos nos remeter aos seus fundamentos teóricos, discutidos e propostos mundialmente, porém, pouco conhecidos e praticados. Eles têm elementos e princípios que podem favorecer as propostas inclusivas de educação, dependendo do jeito como são usados pelo professor.

Contamos, assim, com as propostas desses Jogos, frente à necessidade de todas as pessoas serem incluídas, para que o direito de ser, “sendo diferentes”, seja algo cumprido legal e efetivamente.

Por outro lado, os Jogos e as Brincadeiras que pressupõem a participação visando apenas à competição exacerbada não podem ser considerados como includentes, se o professor não souber lidar positivamente com os conflitos, tanto internos quanto externos, os quais poderão surgir. Infelizmente, em nossas escolas, são muito mais comuns os Jogos enfocados nesta perspectiva, da “competitividade pela competitividade”, em detrimento de

uma postura que propicie problematização dos conflitos que podem emergir dos Jogos, sejam eles Competitivos, sejam Cooperativos.

Fomos formados e até certo ponto condicionados a competir, e a todo o momento temos a impressão de que estamos em uma batalha brutal e feroz, em que só um pode ser o grande vencedor e ocupar o mais alto degrau do pódio; os demais nada são ou poderão vir a ser, visto que imaginamos ter que ser sempre o “primeiro” em tudo.

Quando a competitividade é excessivamente manifestada nos Jogos, através da ênfase apenas na vitória, tornam-se inflexíveis e demasiadamente controlados os Jogos, dando a ilusão de que só existe uma maneira de jogar e um só vencedor. Tudo isso poderia ser superado, se o professor fosse formado para a compreensão de que os Jogos Competitivos poderão se tornar inclusivos, quando ele souber mediar suas atividades, de tal forma que a criança avance cognitivamente, desde os conflitos e embates causados pelo jogo competitivo, podendo valorizar as diferenças e desenvolver habilidades que venham ao encontro da empatia, da cooperação e da solidariedade.

Um de nossos sujeitos colabora para essa compreensão, quando destaca que utiliza o Jogo e a Brincadeira com este objetivo: “Sim. Procurando superar as divergências e a superação de conflitos que possa haver em sala de aula e entre os alunos” (SUJEITO ED 2).

Acreditamos que, se essa prática for muito bem mediada pelo diálogo, no qual estejam presentes a empatia, o respeito às diferenças e a cooperação entre os pares, ela poderá favorecer a Inclusão Escolar.

É muito difícil a concretização dessa prática, porque, na maioria das vezes em que mencionamos Jogos Cooperativos, escutamos como argumento contraposto: – “Mas o ser humano é competitivo por natureza. O mundo é dos mais fortes”. Cabe questionarmos: – Será que somos competitivos por natureza, ou essa proposição é uma construção social? Com muita frequência, cita-se a teoria de seleção natural de Darwin, para justificar a competição. O conceito de sobrevivência do mais apto tem sido usado com abuso, buscando explicar o princípio de que “a força está certa”. Seria o homem apenas competitivo?

Seja a competitividade natural no ser humano ou uma construção social, o mais importante seria entender que ela pode ser vista como saudável, na medida em que causa conflitos e desafios, os quais elevam o homem em todas as dimensões humanas, inclusive na esfera social, quando bem mediados e resolvidos. Quando essas mediações bem feitas ocorrem, podem estar evidenciados princípios e elementos das propostas inclusivas, causando beneficentemente conflitos e desafios dinamogênicos, que ajudam a criança a se encontrar, perceber que existem desafios e regras.

Porém, é necessário que o educador, nesses momentos conflituosos, possa mediar o processo a fim de que a própria criança descubra que, para existir um vencedor no jogo, é fundamental que o outro ou que os outros queiram participar. A criança irá compreender que é importante ser solidária, ao invés de egoísta, e que é essencial respeitar e valorizar as diferenças, cada qual na sua capacidade e possibilidade, em detrimento da discriminação e do preconceito. Assim, é preciso que a competitividade seja superada pela própria criança, na construção de regras, valores, posturas e atitudes de cooperação e solidariedade, a partir da boa mediação do educador. De nada vale a técnica do Jogo Cooperativo, ou melhor, o Jogo pelo Jogo mesmo, a partir da caracterização cooperativa, se o educador não souber trabalhar estes conflitos. O próprio Jogo Cooperativo poderá ser excludente, quando não bem compreendido e praticado, tanto pelo educador, como pela criança. É necessário que, fundamentada na postura e comprometimento do educador, a criança construa regras, superando a acirrada competitividade e passe a valorizar as diferenças humanas.

Hoje, com o crescimento da violência e o desenvolvimento das cidades, a criança já não tem espaço para jogar e brincar, de sorte que uma das últimas alternativas para se jogar é na escola; entretanto, temos que estar atentos para saber de qual jogo a criança necessita. Será que os Jogos que nossas crianças jogam nas escolas ajudam a transformar nossa difícil realidade? É fundamental que façamos uma reflexão sobre o “olhar” que a escola tem sobre os Jogos e as Brincadeiras.

Na concepção do presente trabalho, os Jogos Cooperativos vêm ao encontro de uma sociedade marcada pelas propostas inclusivas educacionais. É preciso aprender a vencer e a perder, lembrando que nem sempre só se ganha ou se perde, e que ninguém só ganha ou só perde. O importante é saber compartilhar vitórias e derrotas. É essencial que se jogue com o outro e não contra o outro.

Sabemos que, para a criança pequena, durante um Jogo, o que é mais interessante é a atividade em si, por isso, tanto faz ela competir ou cooperar, o que ela quer mesmo é se divertir. Tanto a competição quanto a cooperação são possibilidades para o ser humano.

O professor precisa ser formado para o entendimento de que não importa a natureza do Jogo - Competitivo ou Cooperativo - e sim a forma como ele conduz as crianças, da sua postura e atitudes frente aos desafios e conflitos que surgirem durante a atividade; isto é que poderá favorecer ou não a inclusão. Conforme a opinião de um nossos sujeitos:

[...] o jogo e a brincadeira são de grande importância, se utilizada partindo dos princípios de igualdade entre as pessoas, pois é através dele que a criança consegue

obter um raciocínio do abstrato para o concreto e uma inter-relação com os colegas de grupo. (SUJEITO ED 2).

É preciso que esses princípios de igualdade sejam pautados no respeito às diferenças e possibilidades individuais e, igualmente, nas oportunidades de participação de todos os alunos em todas as atividades propostas na escola.

Vamos, desse modo, apresentar algumas considerações sobre os Jogos Cooperativos, pelo fato de, neste trabalho, estarmos considerando os mesmos como possibilidades de favorecimento da Inclusão Escolar, a depender das atitudes dos professores.

Não é recente a concepção dos Jogos Cooperativos. Segundo Orlick (apud SOLER, 2002), estes surgiram há milhares de anos, quando os membros das comunidades tribais se uniam para celebrar a vida; porém, o pesquisador afirma que só na década de 1950 é que eles começam a despertar nos EUA, através do trabalho de Ted Lents.

Deutsch (1949), por sua vez, afirma que, quando as pessoas optam por Jogos Cooperativos, elas passam a compreender que:

[...] os indivíduos, em situações cooperativas, consideram que a realização de seus objetivos, é, em parte, consequência das ações dos outros participantes, enquanto os indivíduos em situações competitivas, consideram que a realização de seus objetivos é incompatível com a realização dos objetivos dos demais membros. (SOLER, 2002, p20).

Entendemos que o Jogo Cooperativo em si não garante essas atitudes includentes, pois qualquer atividade pode assumir as duas características: de competição e / ou cooperação. O que vai denotar uma ou outra característica será a forma como a atividade for desenvolvida.

Quando as pessoas comungam dos mesmos objetivos, valorizando cada sujeito do jogo, elas não excluem umas às outras, porém cooperam para a inclusão. Entendem que a vitória não é individual, mas coletiva, pois, para esta acontecer, precisa de outras pessoas ligadas direta ou indiretamente ao jogo.

Creemos que, nesse enfoque, está explicitamente denotada a relevância que possuem, tanto os Jogos Competitivos como os Cooperativos, quando são de fato atividades que também proporcionam o prazer, podendo, então, proporcionar a Inclusão Escolar. Um de nossos sujeitos enfatiza a criação de situações lúdicas quando se trabalha com o Jogo e com a Brincadeira:

[...] tive uma experiência profissional enriquecedora, trabalhando dois anos com crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem, em um Projeto chamado Sala Integral. Nesse período, usei como metodologia **os jogos e as brincadeiras**, e posso afirmar que **essa prática foi o alicerce para os sucessos que**

**obtivemos.** Apesar de reconhecer o valor dos jogos e das brincadeiras como fonte de aprendizagem, trabalhar com um grupo de alunos que apresentavam resistências às práticas educacionais que a escola, onde estávamos, propõe, me fez repensar a proposta dos jogos e quais as vantagens em utilizá-los. Conseqüentemente, comecei a **criar situações lúdicas**, pensando em levar o conhecimento significativo ao aluno, recriar, tornando-os mais desafiantes. E posso **afirmar: usá-los como metodologia foi o primordial para todos os sucessos que obtivemos.** (SUJEITO EI 2, grifos nossos)

Para que possamos compreender melhor o Jogo Competitivo ou o Cooperativo, é preciso esclarecer os conceitos de cooperação e competição.

Soler (2002) nos explica:

Cooperação é um processo de interação social, em que os objetivos são comuns, as ações são compartilhadas, e os benefícios são distribuídos para todos. Enquanto a competição é um processo de interação social, em que os objetivos são mutuamente exclusivos, as ações são isoladas ou em oposição uma às outras e os benefícios são concentrados somente para alguns. (SOLER, 2002, p. 22).

O autor busca desenvolver sua teoria a partir de contribuições de pesquisadores renomados, como Vygotsky, o qual ressalta que “é no brincar que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva” (SOLER, 2002, p.38).

Desse ponto de vista, existe princípio da ludicidade, quando o brinquedo for usado para suporte da Brincadeira, conferindo-lhe prazer e alegria. Pode ser utilizado diante das propostas dos Jogos Cooperativos, como também dos Competitivos enquanto elementos inclusivos no processo de ensino-aprendizagem no interior das escolas.

Para o autor, nos Jogos cooperativos todos podem participar, todos ganham. Há respeito recíproco e colaboração mútua. Aqui estão presentes princípios e elementos inclusivos (respeito, valorização e colaboração). Esse mesmo entendimento encontramos com um de nossos sujeitos, quando comenta:

A utilização do jogo tem que ser uma **prática sempre presente na educação**, pois é através dele que a criança vai **conhecendo e aprendendo a lidar com certos sentimentos como: derrota, ansiedade, vitória, trabalho em equipe... e isso vai ser de suma importância para sua formação.** ( ER 1, grifos nossos)

Fica claro que, para esse professor, o Jogo e a Brincadeira, além de colaborar para a aprendizagem cognitiva apenas, cooperam para o desenvolvimento de outras habilidades importantes e necessárias, na sociedade vigente, as quais, para nós, trazem alguns princípios inclusivos.



Acreditamos que é para essa dimensão que o professor deveria ser formado, não importando se o Jogo é Competitivo ou Cooperativo a priori, porque infelizmente o que vem ocorrendo na maioria das vezes, em muitas de nossas escolas, não condiz com o respeito e colaboração mútua entre seus pares.

De acordo com Velasco (1996), a criança que brinca se tornará um adulto muito mais equilibrado, tanto física como emocionalmente, suportando melhor a pressão da vida adulta e tendo mais criatividade para solucionar os problemas e desafios. O autor ainda enfatiza que, na criança, a falta da atividade lúdica pode deixar marcas profundas. As brincadeiras podem ser lições de vida que a criança poderá empregar quando adulta, segundo o pesquisador.

Quando se joga cooperativamente, a auto-estima e as inter-relações dos jogadores melhoram, pois geralmente não se sentem frustrados nem prepotentes, o que poderá acontecer tanto no Jogo Competitivo como no Cooperativo.

Diante das diversas dificuldades que a escola tem enfrentado, para desenvolver um trabalho inclusivo, infelizmente o desinteresse pelo jogo ainda é notório, conforme demonstrado por Otero (1996):

Os jogos infantis possuem uma importância secundária em relação às atividades escolares propriamente ditas, visto que à medida que a criança vai se aproximando do ingresso no primeiro grau, o tempo previsto para os jogos e o material oferecido vão diminuindo. (OTERO, apud SOLER 2002, p.41).

Corroborando com isso, a contribuição de Rabioglio (1995) também é significativa, quando salienta que “não basta jogar, é preciso haver um projeto pedagógico que considere a introdução do jogo na classe, até sua realização, análise e avaliação” (RABIOGLIO, apud SOLER, 2002, p.41).

A partir de respostas de nossos sujeitos, percebemos que, diante da compreensão do Jogo e da Brincadeira como atividades para a prática pedagógica, todos reconhecem a sua importância no processo educativo e os utilizam nas suas práticas pedagógicas, uns menos, outros mais, porém sempre voltados mais para os objetivos cognitivos. As respostas se misturam quanto aos objetivos intelectuais, afetivos, comportamentais e lúdicos.

Utilizo, mas poderia utilizar mais. Fazemos brincadeiras no pátio, saímos para passear, na aula de ciências brincamos com terra, argila e outros materiais. Acredito que eu poderia sair com a turma duas vezes por semana, por exemplo, e acabamos saindo uma vez a cada duas semanas; dessa forma poderia fazer muito mais. Quando saímos, dá pra perceber que na volta estão mais calmos, além de deixar a energia em excesso lá fora eles voltam mais tranquilos. (SUJEITO ER 2).

[pausa] Eu uso muito, é... bingos palavra cruzada, caça-palavra, música em forma de alfabetização, musiquinha do ABC, e outras vou cantando com elas e (elas)

vão memorizando aquilo que você está passando pra elas . Eu percebi que quando as crianças cantam, elas memorizam mais facilmente [engasgou] aquele conteúdo que você está passando pra eles em jogos mesmo que sejam jogos recreativos eles percebem que precisam cumprir regras e, cumprindo regras eles vão melhorar o seu comportamento também dentro da sala de aula por que ensinando jogos, não só eles aprendem o conteúdo didático, mas também, o comportamental. Eles têm que aprender que eles têm que cumprir regras. (SUJEITO ED 1).

Bom, na **sala integral eu utilizava quase todos os dias**, porque a sala integral era composta por alunos **com muitas deficiências, principalmente na escrita né então com as brincadeiras a participação do aluno era maior, o interesse era muito maior e eles não viam a hora de (de) de ir pra escola no outro dia** por ser sala integral era uma sala como o próprio nome já diz ficava na escola o período todo né o período da manhã o período da tarde onde se utilizava mais jogos e brincadeiras **a produção de cada aluno a cada dia que passava eu percebia que aumentava.** (SUJEITO EI 1, grifos nossos).

Não como deveria ou gostaria. Neste ano, estou vivendo uma experiência diferente, depois de trabalhar com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e cursavam a série relativa à sua idade, passei a trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem, mas com um perfil diferente, meus atuais alunos têm defasagem de conteúdo, idade avançada (13 e 14 anos), repetiram vários anos e estudaram nos últimos anos em salas para deficientes mentais. **Os meus atuais alunos enxergam os jogos como uma atividade meramente recreativa, a visão que tem escola-aprendizagem é lousa cheia de conteúdo, acreditam estarem aprendendo quando copiam algo e perdendo tempo quando fazem algum tipo de jogo.** Hoje, a busca é de convencê-los que aprendem quando usam a ludicidade, faço isso observando junto com eles quais conhecimentos tivemos que “por em jogo” para realizar determinada atividade, comparando com que sabiam e o que tiveram que aprender para realizá-la. . (SUJEITO EI 2, grifos nossos).

Entre as respostas obtidas, observamos que algumas práticas tradicionais ainda estão vivas, nos dias de hoje, nas escolas, destacando-se até mesmo o senso comum, na fala do **sujeito E**, que nos revela qual é a concepção que alguns alunos defasados em idade e série têm sobre aprendizagem (lousa cheia de conteúdos) e de Jogos e Brincadeiras (atividade meramente recreativa e perda de tempo dentro das salas de aula).

Sabemos que é preciso mudar e as mudanças podem começar na escola, enquanto espaço que apresenta um dos maiores números de relações humanas delimitadas pela diversidade; podemos considerar a escola como um ambiente social, no qual a criança permanece durante a maior parte do seu dia, em que vive momentos felizes e tristes, em seus melhores anos de vida. A realização de atividades lúdicas pode solidificar pensamentos, valores e posturas inclusivas, favorecedoras de desenvolvimento, aprendizagem e socialização das crianças.

Acreditamos que uma das funções da escola é cooperar na e para a transformação social, participando eficazmente da formação integral do ser humano.

Pensamos ser também os Jogos Cooperativos ou as atividades lúdicas importantes atividades para a Inclusão Escolar, quando bem planejadas, direcionadas e trabalhadas.

Portanto, uma maior qualidade da formação integral humana vai depender da postura e das atitudes do professor. Não é possível garantirmos que o Jogo Cooperativo, só por ser concebido como “cooperativo”, vise de fato à Inclusão Escolar.

Compreendemos melhor esse papel social da escola, quando Soler (2002, p.36, citando Friedmann, 1996), nos orienta para as principais características que deveriam ter as escolas:

- Ser um elemento de transformação da sociedade;
  - Considerar as crianças como seres sociais e construtivos;
  - Privilegiar o contexto sócio-econômico e cultural;
  - Reconhecer as diferenças entre as crianças;
  - Considerar os valores e a bagagem que elas já têm;
  - Propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico;
  - Favorecer a construção e o acesso ao conhecimento;
  - Valorizar a relação adulto-criança, caracterizada pelo respeito mútuo, pelo afeto e pela confiança;
- Promover a autonomia, o espírito crítico, a criatividade, a responsabilidade e a cooperação.

Concordamos com Dias (1996), ao declarar que “é preciso resgatar o direito da criança a uma educação que respeite seu processo de construção de pensamento que lhe permita desenvolver - se nas linguagens expressivas do jogo, do desenho e da música” (DIAS, apud SOLER, 2002, p.41).

Pensamos estar mais uma vez presentes elementos e princípios inclusivos, quando esses recursos são adequadamente usados no espaço escolar.

Para os Jogos Cooperativos ocorrerem, tem de haver sempre um facilitador para auxiliar as crianças. Esse profissional deverá ter, dentre outras, as seguintes características: comunicação fluente, responsabilidade, criatividade, flexibilidade, alegria, sensibilidade, paciência, sensualidade e ser companheiro e cúmplice do aluno. No caso da escola, o facilitador precisará ser o professor, o qual deverá ser formado para as habilidades e características acima.

Por conseguinte, o facilitador ou o professor de um Jogo não é apenas aquele que vai fazer o Jogo acontecer, mas quem deve intervir, quando solicitado, ajustando e contando com a colaboração e sinais que partem do grupo que joga, atitude que implica ser um mediador intervencionista, que atue diretamente na zona de desenvolvimento proximal, conforme proposto por Vygotsky (1991).

Brown (1994, apud Soler, 2002, p.52) explica e exemplifica melhor essas características que deve possuir o facilitador ou o professor:

- Comunicativo: Mais do que explicar o jogo, o facilitador tem que comunicar o sentido do mesmo, o que significa transmitir valores que ajudam a criar o ambiente.
- Amável-amigo: Corresponde a um contexto de união e solidariedade e, nesse sentido, o facilitador também é amigo, companheiro, um a mais que se diverte com o jogo.
- Criativo: Engloba tudo, mas se refere especialmente ao momento em que se sugere um jogo. O facilitador deve estar atento para saber quando sugerir (ou não) um jogo, qual será, que adaptação deve ser feita.
- Flexível: É preciso mudar algo? Trata-se da capacidade de mudar, iniciar, suspender etc., quando ocorre um imprevisto.
- Alegre: Os Jogos devem ser alegres, e o facilitador deve motivar essa alegria.
- Sensível: Ao grupo, a suas necessidades e ao processo que este vive.
- Paciente: Porque, às vezes, é preciso esperar, visto que as coisas não têm o mesmo ritmo que queremos que tenham.
- Sensual: Estar atento a todos os sentidos.

Entendemos que os Jogos Cooperativos, quando muito bem viabilizados, têm como característica integrar todos, de forma que ninguém se sinta discriminado ou superior a outrem.

Para que os Jogos possam ser bem aproveitados quanto ao objetivo desejado, eles são separados e explicados através de uma tipologia, conforme exposta por Soler (2002, p. 61). A partir de uma divisão mais detalhada sobre eles, podemos aplicá-los de maneira mais adequada às necessidades individuais, podendo melhor alcançar os objetivos da Inclusão Escolar. Apresentamos, a seguir, a tipologia proposta por Soler:

- Jogos cooperativos para apresentação;
- Jogos cooperativos para aproximação;
- Jogos cooperativos para afirmação;
- Jogos cooperativos para ligação;
- Jogos plenamente cooperativos;
- Jogos cooperativos para descontração;

- Jogos cooperativos de confiança;
- Jogos cooperativos para resolução de conflitos;
- Jogos cooperativos utilizando pára-quedas.

Todos esses jogos, quando bem compreendidos e empregados, incluem propostas de cooperação, porém somente com base no seu bom direcionamento ou mediação é que todos poderão ganhar quando jogam juntos; por isso, uma das funções do professor é tornar-se um “mediador” para unir os alunos, despertando neles o espírito da cooperação, ao invés de busca individual de vitória.. Os Jogos Cooperativos inclusivos acontecem quando as pessoas ou grupos jogam em união, em busca de objetivos comuns, de forma que o sucesso de um seja também o sucesso dos demais.

O mais relevante é aprender a jogar, e isso muitas vezes acontece a priori, através da competição. A cooperação acontecerá em decorrência da boa realização do jogo e é importante para que o trabalho realizado em grupo, na escola, evite a “competição pela competição” para alcançar objetivos comuns; cancele a exclusão, procurando incluir a todos; evite a acomodação, permitindo a participação criativa e colaboração de todos, assim como pode inclusive favorecer a diminuição da agressão física, que é hoje comum nos Jogos Competitivos.

A cooperação aqui é entendida como sinônimo de solidariedade e organização, estabelecidas nas relações humanas, saudáveis ao crescimento e desenvolvimento do ser humano desde criança.

Através dos Jogos conduzidos por uma perspectiva cooperativa, joga-se para superar desafios e não para derrotar adversário, joga-se pelo prazer de jogar. São Jogos nos quais o esforço cooperativo é necessário para atingir fins comuns e não individuais e excludentes.

Consideramos que os Jogos conduzidos na perspectiva cooperativa podem diminuir a pressão para competir excessivamente, na medida em que podem evitar comportamentos destrutivos; promover a interação e a participação de todos, respeitando-se limites e possibilidades individuais; deixar aflorar o prazer e a alegria de jogar; eliminar o medo do fracasso e reforçar a autoconfiança e a ajuda mútua. Dessa maneira, todos podem ganhar, seja através de Jogos com formato tradicionalmente competitivo, seja por meio dos Jogos cooperativos. Existe um envolvimento total, com sentimentos de aceitação e vontade de continuar jogando, em que os conflitos que surgem primeiro pelo espírito competitivo, quando bem mediados, serão favorecedores da inclusão, a partir da valorização do outro.

Encontram-se nesses enfoques, sérios e comprometidos princípios inclusivos, em especial que possam auxiliar nos processos de Inclusão Escolar.

Aprendendo a jogar cooperativamente, descobrimos que podemos criar inúmeras possibilidades de participação e inclusão, através da modificação gradativa das regras e estruturas básicas do Jogo (de Competitivo para Cooperativo), possibilitando, assim, a inclusão. Podemos favorecer a mudança das regras no Jogo, criando um clima de cumplicidade entre os participantes, incentivando-os a refletir sobre as possibilidades de transformação do jogo, na perspectiva de melhorar a participação, o prazer e a aprendizagem de todos, ajudando-os a dialogar, a decidir em consenso e a praticar as transformações desejadas.

Com o trabalho com os Jogos, tanto Competitivos como Cooperativos, podemos desfazer a ilusão de estarmos isolados uns dos outros e perceber o quanto é bom e confortável ser a gente mesmo, respeitar a singularidade do outro e jogar para ser mais feliz, reciprocamente.

Com efeito, o aumento da conscientização da necessidade de incentivar e desenvolver o espírito de cooperação, de participação numa comunidade, vem transformando gradativamente a forma de se trabalhar em grupo, principalmente nas escolas.

As atividades que privilegiam os aspectos cooperativos são essenciais, por contribuírem para o desenvolvimento do sentido de pertencer a um grupo, para a formação de pessoas conscientes de sua responsabilidade social, uma vez que trabalham respeito, fraternidade e solidariedade de forma lúdica e altamente compensatória, conduzindo à percepção da interdependência entre todas as criaturas. Nelas, ninguém perde, ninguém é isolado ou rejeitado porque falhou, estando presente um importante princípio inclusivo. Quando há cooperação, todos ganham, baseados num sistema de ajuda mútua, em que ninguém se sente inferiorizado perante os demais. Não existe o “eu” sem o “nós”.

É fundamental que a cooperação esteja cotidianamente presente, em nossas escolas. É para essa realidade que o professor precisa ser continuamente formado.

Brotto (1999) deixa uma lição quanto a isso: “Entendo que aprender é sempre uma aprendizagem compartilhada, que ocorre numa situação dinâmica de co-educação e cooperação, em que todos são, simultaneamente, professores e alunos” (apud SOLER, 2002, p.16).

Para viver um Jogo, teremos que primeiro jogar, depois fazer uma reflexão sobre o jeito com que jogamos, para recomeçarmos, mas de forma sempre nova/melhorada, lembrando que a principal característica do jogo cooperativo é não ter um fim. E um dos seus

objetivos é fazer com que as pessoas que jogam sintam prazer em sempre continuar jogando, vivendo plenamente o Jogo.

Soler (2002) cita Brown (1994), que nos ensina como modificar um jogo competitivo, transformando-o em cooperativo:

Exemplo de adaptação de um jogo competitivo a algo mais cooperativo está na ponte de cadeiras. Na versão competitiva, prevêem-se duas equipes que formam filas para ver quem pode chegar primeiro a um determinado lugar. Todos estão parados sobre as cadeiras. O objetivo é descolar-se sempre em cima das cadeiras, passando-as para frente, estabelecendo uma espécie de ponte. Agora, como adaptar esse jogo para que seja cooperativo? Em vez de duas equipes, formamos somente uma e planejamos que o objetivo é que todos se desloquem antes que termine uma canção. Fica mais interessante quando a forma de deslocamento não é explicada: apenas se pede a todos que parem sobre as cadeiras (pode ser em círculo). Explica-se que o objetivo é que todo o grupo chegue a um lugar marcado, sem descer das cadeiras. O grupo deve consegui-lo antes que termine uma canção. (BROWN, apud SOLER, 2002, p. 52).

Será que o professor não pode ter constantemente essa postura e conduta, diante de qualquer atividade, Jogo ou Brincadeira? Acreditamos que, a partir de uma formação inclusiva, na qual estejam contemplados tais princípios e atitudes, isso será possível.

Para nós, o jogo de futebol é um dos Jogos para o qual podemos ter um outro olhar, além do competitivo. Antes de um jogador marcar o “gol”, a bola passou por várias cabeças e diversos pés; os esforços de muitos são despendidos para o sucesso do time. Nesse enfoque, o artilheiro não é o vitorioso sozinho, mas todos fazem parte da vitória. Pensamos que, uma vez que se joga, ganha-se de uma forma ou de outra; é preciso, portanto, que formemos novas consciências para os Jogos e Brincadeiras, freqüentemente vistos apenas pelo enfoque competitivo.

Segundo os pesquisadores dos Jogos Cooperativos, encontram-se nesses Jogos possibilidades de motivação por parte do professor, para ter idéias criativas, versáteis e flexíveis, o que pode representar valia para trabalhar com a Inclusão Escolar.

Compreendemos que os Jogos trabalhados na perspectiva cooperativa têm como característica integrar a todos, dependendo dos princípios e elementos que ele apresentar, mediante a forma como é concebido e desenvolvido pelo professor, permitindo que as crianças não se sintam discriminadas, porquanto as pessoas com necessidades especiais também podem participar: apesar de algumas limitações, nada impede que elas joguem, dancem, enfim, sejam felizes, dentro de suas possibilidades.

Por conseqüência, um(a) aluno(a) com deficiência, por exemplo, se beneficia muito com essa forma de jogo, pois percebe, apesar de suas limitações (cognitivas, sensoriais ou

motoras), que consegue alcançar as metas/objetivos comuns do jogo e se sente muito mais fortalecida.

Tal circunstância, para nós, revela princípios e formas de inclusão. Os Jogos Cooperativos, sendo flexíveis, podem ser jogados livremente, sem medo de sermos arrancados do Jogo. É precisamente nessa condição que sentimos fazer parte de uma grande e verdadeira equipe. Desse modo, as crianças com necessidades especiais se sentem capazes como os demais, ou melhor, sabem que são diferentes, ao mesmo tempo em que são valorizadas nas suas diferenças.

Entendemos que os Jogos cooperativos envolvem as crianças em todos os aspectos do jogo, porém elas podem simultaneamente estar conversando paralelamente, aguardando a sua vez de fazer parte do Jogo, porque, nessas Brincadeiras, a criança tem um lugar bem definido, diferenciado das Brincadeiras solitárias.

Tais Brincadeiras podem constituir, simplesmente, a atividade conjunta de montar objetos com peças de encaixe ou fazer castelos de areia; nesse momento, a criança interage com as demais e participa das atividades, divide brinquedos, aguarda sua vez de entrar na Brincadeira e conversa geralmente em torno da atividade proposta.

Baseado em Orlick (1978), pode-se afirmar que os Jogos Cooperativos são divertidos para todos. Todos têm um sentimento de vitória, há mistura de grupos que brincam juntos, criando alto nível de aceitação mútua; todos participam e ninguém é rejeitado ou excluído, os jogadores aprendem a ter senso de unidade e a compartilhar o sucesso, desenvolvem autoconfiança, porque todos são bem aceitos, a habilidade de perseverar face às dificuldades é fortalecida e, para cada um, o jogo é um caminho de co-evolução. Vejamos a explicação do autor:

A diferença principal entre o jogo cooperativo e competitivo é que nos Jogos Cooperativos todo mundo coopera e todos ganham. “Tais jogos eliminam o medo do fracasso e sentimento de fracasso, eles também reforçam a confiança em si mesmo, como pessoa digna e de valor”. (ORLICK, 1978, p.21).

Por seu turno, salienta Tulku (1988): “A cooperação libera uma força vital de energia criativa que proporciona benefícios muito mais amplos do que uma pessoa sozinha poderia conseguir”. (p.44). Será que os Jogos de que necessitamos não seriam esses? É chegada a hora de virarmos “o jogo” na escola, para tentar, a partir disso, criar uma nova cultura. Partilhamos do questionamento de Soler (2002): até quando conviveremos com a exclusão, falta de amor, agressividade etc.?



É fundamental ressaltarmos, no que se refere à avaliação sobre a importância dessas atividades – o Jogo e a Brincadeira – para a prática inclusiva, alguns depoimentos de nossos sujeitos, que nos chamaram a atenção:

A aprendizagem se torna significativa, pois **passa a ter sentido para a criança**. É um tipo de **aprendizagem prazerosa**, como eu tenho na minha sala crianças que sabem muito, crianças que sabem um pouco menos e tenho o caso de uma que não sabe [pausa] nem (nem) lê, **o jogo tem essa interação eles participam e eles aprendem esse conteúdo e prática (muito) gostosa, onde as crianças, elas sempre esperam isso, porque todos podem participar**, é uma prática em que você não precisa saber ler para participar ou saber escrever, para participar **é interagir sempre, um ta junto com o outro, acho que isso influencia muito na aprendizagem**. (SUJEITO ER 1, grifos nossos).

Bom, seria significativo pra todos, se nós fizéssemos esse trabalho com todos, por exemplo, quando o aluno está na sala de aula, sendo que inclusão escolar não significa apenas instalar salas de DMs. Quando o aluno que apresenta **dificuldades está na sala regular, as atividades devem ser desenvolvidas coletivamente, a fim de que os alunos se envolvam, então o processo fica mais gostoso, pois o aluno com dificuldades tem a chance de interagir e progredir, observando os outros**. Quando a sala apresenta a sua maioria ou todos precisando **desse processo de inclusão escolar, acho mais difícil**. Além de não poderem observar outros comportamentos, a professora fica com receio de sair e acaba não saindo, a defasagem não é superada e o trabalho passa a não ser significativo para todos; pois fica restrito a quatro paredes. (SUJEITO ER 2, grifos nossos).

A minha avaliação, no sentido dessa promoção, **é que ela acontece não só para aquelas crianças que são incluídas dentro de suas deficiências, mas também para outros alunos. Outros tipos de alunos que nós temos na sala de aula, que devido a carência muito grande da nossa clientela. Tem problemas de aprendizagem. Esses jogos e brincadeiras fornecem uma base pra que o professor possa estar trabalhando com todos eles de uma forma ampla e geral (para todos os alunos-carência – forma ampla e geral)**. (SUJEITO ED 1, grifos nossos)

[pausa] Eu avalio [engasgou] essa promoção né... mais rápida, ela (ela) é bem mais rápida, porque a (o) **aluno se sente muito motivado pra ir a escola e aprender e a motivação é tudo pro aluno** porque ele sabe que [engasgou] ele está na escola há alguns anos e não saiu do fundamental, por quê? Porque ele não conseguiu aprender na sala comum e a sala integral, sendo uma sala especial [ênfase] e com tantos jogos diferenciados, ele se sente muito mais é... atraído por essas (esses) jogos e **passa a ter maior interesse a aprender melhor e a promoção realmente se concretiza**. (SUJEITO EI 1, grifos nossos).

O trabalho com jogos torna a aprendizagem possível a todos, porque ela envolve o conhecimento e as habilidades que se tem, e cria a necessidade de incorporar outros, conforme os desafios propostos. Consegue atingir a todos os envolvidos. (SUJEITO EI 2, grifos nossos).

Avalio como um processo que promove o aprendizado. Pois, as crianças se vêm envolvidas e concentradas, o que facilita a aprendizagem. (SUJEITO ED 2, grifos nossos).

Percebemos, mais uma vez, a preocupação de os professores utilizarem os Jogos e as Brincadeiras mais no processo cognitivo enquanto promotor da aprendizagem em si, embora

alguns princípios de Inclusão Escolar sejam revelados em algumas falas (participação de todos, interação, cooperação e motivação).

Na verdade, a escola comete um equívoco grave, quando divide o seu mundo em dois lados opostos: de um lado, fica o mundo do Jogo, do sonho, e, do outro, o mundo sério, do trabalho e do estudo. Acreditamos firmemente que todos, sem exceção, precisam de sonho, da alegria, do divertimento, para viver.

É preciso educar para uma vida de liberdade, de certeza que o sol nascerá para todos. Pensamos que somente quando os Jogos e as Brincadeiras tiverem desenvolvido princípios de valorização e de respeito à diversidade e cooperação serão realmente atividades inclusivas. Brotto (1997) ressalta que, “se o importante é competir, o fundamental é cooperar” (p. 63).

Não podemos mais fugir da necessidade de cooperarmos no “Jogo da Vida”, Jogo denominado por Brotto (1997) de “infinito”, que tem o propósito de continuar jogando para valorizar o “diferente” e, acima de tudo, para contribuir na construção de um mundo mais feliz para “todos”.

É necessário enfatizar que, perante a perspectiva inclusiva, “somos todos iguais na diversidade”, o que nos leva a repensar posturas e atitudes frente às pessoas com deficiência, com outras necessidades especiais ou qualquer outra condição que as torna diferentes da norma, respeitando-as em todos os seus direitos e deveres.

Pensamos dever ser os Jogos e as Brincadeiras trabalhados dentro de um enfoque cooperativo, atividades que, quando devidamente aplicados, poderão servir de um rico instrumento de cidadania, contribuindo satisfatoriamente para a Inclusão Escolar.

A pesquisa bibliográfica feita não nos revelou muitos estudos que se propõem analisar especificamente o tema desta pesquisa: a articulação entre Jogos, Brincadeiras e Inclusão Escolar tendo em vista a Formação dos Professores.

Porém, pudemos perceber que, mesmo sem realizarem análises articuladas entre Jogos e Brincadeiras e Inclusão Escolar, os estudiosos nos deixam trilhas capazes de nos levar a afirmar a co-relação entre eles.

Concordamos plenamente com Freire (2005), quando destaca que “o tempo de brincar nunca passa, lembrando que o ser humano é sempre criança, e o futuro é o espaço de crescer, de ir adiante. As marcas da idade na pele do rosto não apagam o jovem que sempre teremos que ser” (FREIRE, 2005, p.09).

Um espaço que também merece uma reflexão, nesta pesquisa, é a Brinquedoteca, que, por sinal, foi a temática pela qual tal investigação se iniciou.

No nosso pensar, a Brinquedoteca pode ser um laboratório de ensino e aprendizagem teórico-prático dos cursos de Formação de Professores, para que estes venham a utilizar esse espaço ou qualquer outro, na escola, enquanto locais nos quais poderá ocorrer a Inclusão Escolar, quando formados para incluir.

Um outro motivo que nos propunha uma discussão sobre a Brinquedoteca se deve ao fato de que a escola hoje não propicia uma oferta suficiente de Jogos e Brincadeiras às crianças. Assim, estaremos reservando um lugar para esse tema, no próximo capítulo, quando discutiremos a Formação Inicial e Contínua do Professor.

## **CAPÍTULO 4 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DILEMA ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA EM TEMPO DE INCLUSÃO**

*Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição  
a qualquer forma de discriminação.*

(Paulo FREIRE)

Vivemos um tempo de muita incerteza, de questionamentos, de muitas crises sociais, ambientais e da criação de novas ideologias delimitadas por uma sociedade reconhecida como a sociedade do conhecimento, da informação e da comunicação, permeada pelos avanços tecnológicos e científicos, que, por um lado, trazem benefícios a tão poucos e, por outro, deixam milhões de seres humanos excluídos.

São tantas as mudanças sociais, econômicas, culturais, científicas e tecnológicas na sociedade, que incidem na estrutura das relações familiares, escolares e sociais.

Nesse novo tempo, há também um consenso que ressalta a construção de novos saberes, competências, habilidades e valores. A mesma sociedade competitiva e excludente que nos coloca diante da exclusão nos convoca à inclusão, pois necessita de pessoas mais inteligentes, críticas, criativas, polivalentes e competentes; porém, mais solidárias, cooperadoras, que saibam trabalhar em equipe, com ética em meio às diferenças e à diversidade.

A educação hoje não é só uma preocupação exclusiva dos educadores e dos administradores públicos, porém prioridade no mundo inteiro, convidado, a priori, a estabelecer novas relações entre desenvolvimento e inclusão. A educação como um todo precisa estar voltada e preocupada com a formação de uma sociedade inclusiva, que se fundamenta sobre os princípios da democracia.

Parece muito complexo ser atendido esse apelo, porque isso implica formar pessoas com melhor qualidade de vida, em todas as dimensões, de sorte que as mesmas possam humanizar-se e viver em comunhão. Seria isto possível, numa sociedade excludente com interesses particulares antagônicos aos do bem comum? Precisamos enfrentar situações conflituosas e contraditórias tendo como norte a inclusão. Nesta pesquisa em especial a inclusão escolar. Faz-se necessário que assumamos um firme posicionamento político quanto aos Direitos Humanos de todas as pessoas, aqui entendidas de todos os alunos.

Contamos também com a escola, enquanto instituição formadora social, para cooperar na formação do homem em todas as dimensões humanas. Infelizmente, sabemos que em muitas de nossas escolas, a Inclusão Escolar está distante de acontecer ou pouco acontecendo. Partindo desse enfoque, é necessário refletirmos sobre algumas questões pertinentes: qual é o papel da escola diante das propostas da Inclusão Escolar? Para que serve a escola hoje? Qual é a nossa tarefa enquanto formadores de professores deste milênio? Para quais conhecimentos, habilidades e práticas precisa ser formado o professor?

Pensamos ainda que, mesmo diante de um sistema econômico delimitado pelo individualismo e pela competição, o conhecimento tem que ser e fazer a grande diferença para a cooperação e para a inclusão. Nada adianta ao homem querer apenas ter cada vez mais e ser sempre menos, isto não condiz com as propostas de uma educação incluyente.

São muitas as críticas, como já destacamos - algumas delas nos capítulos anteriores -, em relação à escola que temos. Elas têm como propósito provocar alguns questionamentos e reflexão contínua em todos os agentes educacionais, neste tempo em que se busca a inclusão de todas as pessoas em todos os âmbitos sociais, inclusive na escola. Vejamos o que diz Ferreira:

Muitas vezes, alunos de baixa renda são classificados como deficientes mentais, com problemas de aprendizagem ou de comportamento e, na realidade, faltam-lhes oportunidades de crescimento cultural, de rápida construção cognitiva e desenvolvimento da linguagem, de condições dignas de sobrevivência, fatores responsáveis por aumentar suas chances na escola. Neste conjunto de influências, não pode deixar de mencionar que a formação e a personalidade interferem consideravelmente no processo de rendimento do aluno. (FERREIRA, 2003, p. 127-128).

A escola, na maioria das vezes, encontra-se ainda apoiada na tendência tecnicista, a partir de uma estruturação organizacional tradicional, conservadora, pautada em princípios burocratizantes, que condicionam a prática dos professores, dificultando a renovação das práticas pedagógicas..

Mesmo diante de todas as críticas negativas, apontadas por nós até aqui, pelas pessoas e pelos meios de comunicação, em direção à escola, como se ela fosse a única responsável pelo fracasso escolar e pelo caos que se encontra a sociedade atual, acreditamos que ela seja especial espaço, tempo e contexto de aprendizagem e de desenvolvimento, e que pode estar cumprindo uma de suas funções política e social que é a de estar socializando o saber, através de um ensino de melhor qualidade, e garantindo o ingresso e o sucesso de todos, o que significa educar no sentido pleno da humanização: formação pessoal, profissional e social.

Ao almejarmos uma sociedade inclusiva, não podemos esquecer que esta só acontecerá quando a escola, de forma global, também incluir. É preciso que eduquemos para o respeito às diferenças humanas. Percebemos, entretanto, que a escola vigente tem deixado muito a desejar. Para Leite e Di Giorgi (2004),

uma escola pública preocupada com uma verdadeira inclusão social deve educar todas as crianças e jovens com qualidade, proporcionando-lhes uma consciência cidadã que lhes assegure condições para enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo. (LEITE; DI GIORGI, 2004, p. 136)

Mais uma vez, ressaltamos que a escola precisa mudar, pois como sabemos, ela é co-responsável na formação do ser humano integral. Para tanto, é preciso mudá-la, mas não apenas sua estrutura e espaços físicos. É necessário que a mudança seja pensada à luz de competências, vontades e decisões políticas, administrativas e pedagógicas. Isso tudo implica, também, saber qual é a escola que temos (real) e qual escola queremos (ideal). Parece-nos claro que desejamos uma escola que saiba realmente trabalhar em prol da inclusão.

Como bem sabemos por meio da História da Educação, a escola foi criada, no final do século XIX, para atender ao desenvolvimento da desenfreada industrialização e do capitalismo industrial; era suficiente ensinar a ler, escrever e contar. O modelo foi fruto do sistema que iniciou com as cadeiras régias e os cursos preparatórios e que constituíram como a primeira experiência do nosso ensino, dominando as letras para o ingresso na burocracia estatal e eclesial. É importante ressaltar que a escola da idade moderna, que ainda serve de referência para a atual escola, não conseguiu se afirmar com uma função intelectual, mesmo diante de tantos avanços científicos e tecnológicos. Essa ideia tem maculado a imagem do professor e de sua formação até hoje. Ele não consegue se afirmar perante a sociedade nem perante seus próprios alunos como uma pessoa culta e intelectual.

Dessa forma, o caráter seletivo e excludente está na origem da construção de nosso sistema escolar público. Sabemos que isso precisa ser superado em razão de novas exigências. E para tanto, o professor precisa, antes de tudo, ser mais bem formado, valorizado e reconhecido verdadeiramente enquanto agente importante de transformação social.

Governos e universidades visam análises e intervenções fáceis, sem pesquisar e atuar sobre as verdadeiras causas da desqualificação de nosso sistema educacional e de nossos educadores. E, apesar de tantos cursos de formação e requalificação, se encontra a escola,

ainda hoje, com dificuldades relativas à qualidade de ensino – aprendizagem e nela imperam, com insistência, a evasão e resistência em querer aprender e em ensinar.

É preciso ressaltar, ainda, que a preparação para o exercício do magistério não apresenta um sistema articulado de Formação Inicial e Continuada. Na maioria das vezes, são ineficazes os cursos de formação inicial, nos quais não se tem no currículo uma flexibilidade para adequar às necessidades das novas políticas públicas e propostas educacionais.

Levando isso tudo em consideração, não basta apenas apontarmos que é preciso a escola mudar, se não considerarmos como deve ser a atuação do professor perante as propostas inclusivas. Será que os professores, de forma geral, estão preparados; ou melhor, foram ou estão sendo formados para o enfoque que abordamos até agora? Pensamos que não.

Diante de tantas propostas de mudanças, é consensual a discussão em torno da mudança que precisa ocorrer na educação, especialmente na formação e na valorização do professor, ou melhor, daquele que vai educar.

Concordamos com Mittler (2003), quando observa que a escola precisa estar mais preocupada com a Inclusão Escolar, o que exige maior responsabilidade dos professores que recebem e desenvolvem o ato educativo diretamente com as crianças. Pensamos que esse enfoque nos remete a um compromisso mais sério sobre a Formação Inicial e Contínua desses professores. É o mesmo que diz Mittler (2003):

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas àquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais. (MITTLER, 2003, p. 16).

Mesmo sabendo que muitos de nossos professores não receberam uma formação que atenda satisfatoriamente às propostas inclusivas, concordamos com Leite e Di Giorgi (2004), quando evidenciam que os professores não são os únicos responsáveis pelo fracasso escolar, pois “ainda lhes faltam valorização profissional, salário, condições de trabalho, formação continuada, recursos mais adequados e uma política educacional que promova seu desenvolvimento profissional” (LEITE; DI GIORGI, 2004, p.138).

Não há dúvida que, quando falta um apoio pedagógico e material e principalmente uma Formação Contínua que possa garantir parâmetros estáveis de sensibilidade e conscientização para os professores, fica muito difícil ocorrer a Inclusão Escolar.

Acreditamos que não podemos aceitar as possíveis lacunas dentro da formação profissional, que refletem negativamente no processo ensino/aprendizagem de cada aluno, individual e coletivamente.

Revistando parte da literatura sobre o tema, compreendemos que não é tão recente a luta pelas buscas de mudanças na formação dos professores. Para isso, sabemos ser importante conhecer alguns momentos históricos pelos quais passaram os cursos de Formação de Professores, que serão apresentados neste capítulo.

#### **4.1 Um Olhar para a Formação do Professor: Novas Abordagens e Perspectivas**

Contamos com as contribuições de Pimenta (2000), que explica que, no Brasil, as lutas e buscas pela inovação dos cursos de Formação Inicial e Continuada / Contínua de Professores começaram nos anos de 1960 e ganharam espaço e força na década de 1990 até os dias atuais, a partir de pesquisas e contribuições de Schön (1983, 1990 e 1992), Nóvoa (1992), André (1994), Pimenta (1994, 2000 e 2002), Libâneo (1996 e 1998), Giroux (1998), Alarcão (2002), Contreras (2002), Leite e Di Giorgi (2004), Zeichner (1992), Sacristan (1993), Almeida (1999 e 2000), Ilberón (2005). Nessa perspectiva, há uma forte tendência educacional para cursos de Formação de Professores que se caracteriza pelo paradigma crítico-reflexivo.

Entendemos que se faz urgente e necessário a mudança nos cursos de Formação de Professores. De acordo com a literatura sobre o tema, Schon (1983, 1992), foi um dos primeiros a afirmar que se faz necessário formar o professor reflexivo, aquele que reflete na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Para o autor, só quando compreendermos muito bem a prática, seremos capazes de refletir sobre ela, transformando-a.

Pela literatura, compreendemos que fora a partir das teorias de Schön (1983) que se intensificaram as discussões em torno das mudanças dos cursos de formação do professor. Sem dúvida, é a partir das teorias de Donald Schön que teremos que reconhecer a relevância da mudança na Formação Inicial e Contínua do Professor.



Podemos, a partir de Schön (1983) e demais pensadores, nos questionar: como essas pesquisas nos ajudam a compreender a formação do professor numa perspectiva de Inclusão Escolar?

Pensamos que seja preciso mudar a cultura que se vive na escola, as formas e os processos de conhecer, aprender, ensinar, avaliar, investigar e de formar. É necessário construir uma nova escola – mais reflexiva e humana –, na qual se valorize todos os aspectos a serem plenamente desenvolvidos: cognitivo, físico-motor, psíquico, afetivo-emocional, espiritual, pessoal e social.

Concordamos com Alarcão (2001), para quem “a escola precisa assumir urgentemente o seu papel reflexivo, que é o de ser capaz de pensar em si própria, na sua missão social e atividade mediante um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”. (ALARCÃO, 2000, p.68).

Compreendemos que essa é a escola em que se estabelecem relações dialogantes entre e com todos. É aberta, flexível, autônoma, inovadora e responsável; é a escola do sim e do não e é a própria vida, ou melhor, um local em que se vive a cidadania na concretude do dia-a-dia. Impossível viver a cidadania, sem existir a Inclusão Escolar e, sem uma melhor formação docente, a inclusão também não ocorrerá.

Compreendemos todos esses enfoques em uma visão crítico-reflexiva, o que significa diferentes formas de formar o professor, para que ele possa educar pessoas mais seriamente comprometidas com a construção de uma sociedade verdadeiramente humana. Para tanto, pensamos que a escola precisa incluir. E é também para essa finalidade que o professor deverá ser formado.

Apoiamo-nos, ainda, em Di Giorgi (2001), quando aborda que é possível uma outra escola, a partir da ruptura da mera transmissão do conhecimento, para a sua transformação como instrumento de solidariedade, cooperação e inclusão.

O desenvolvimento e os compromissos assumidos em favor da cidadania e da democracia não podem ser esquecidos. Estes colocam a escola como responsável por criar condições reais, necessárias para construir instrumentos de compreensão e intervenção da realidade e para participar das relações sociais cada vez mais amplas e diversificadas, desde a mais tenra idade.

Uma educação democrática que conta com a Inclusão Escolar exige relações de respeito mútuo, preocupação com justiça, relação dialógica e dialética com possibilidades de questionamentos e mudanças. Com efeito, a docência é um processo complexo que envolve o

saber, o saber fazer, o saber ser e o saber conviver diante das diversidades. Nesse sentido, Giroux (1998) afirma que o essencial para o professor

[...] é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa considerar a educação escolarizada sob o enfoque político, possibilitando que a escola torne-se parte do projeto social mais amplo, com objetivo de ajudar os alunos a se desenvolverem para que as injustiças econômicas, políticas e sociais sejam superadas. Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de ensinar que incorporem os interesses políticos de natureza emancipadora. Implica em tratar o aluno como agente crítico, capaz de problematizar o conhecimento e de utilizar o diálogo crítico, argumentando em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. (p.163).

Entendemos que o ensino requer, assim, opções éticas e políticas. Uma vez que nenhuma ação é neutra, é preciso que o professor seja um intelectual crítico, seja alguém que tenha domínio de determinadas áreas do saber e da cultura, que saiba rever o que sabe, e que se auto-avale.

De acordo com Ribeiro (2000):

[...] mais que tudo, é preciso desenvolver a idéia de que a democracia não é só um regime político, mas um regime de vida. Quer dizer que o mundo dos afetos deve ser democratizado. É preciso democratizar o amor, seja erótico, paternal ou filial, a amizade, o contato com o desconhecido: tudo o que na maternidade fez parte da vida privada. É preciso democratizar as relações de trabalho, hoje tuteladas pela propriedade privada. a democracia só vai se consolidar, o que pode tardar décadas, quando passar das instituições eleitorais para a vida cotidiana. É claro que isso significa mudar, e muito, o que significa democracia. Penso que cada vez mais ele terá a ver com o respeito ao outro. Respeitar o outro implica conhecer que ele não precisa ser como nós e aceitar sua diferença cultural, sexual, política, religiosa ou de valores, bem como admitir que tenha as mesmas chances que nós de encontrar o seu caminho e de viver alimentado, vestido e saudável. É isso que une democracia enquanto poder do povo, comprometido com o sufrágio universal e com justiça social, e enquanto conjunto de direitos humanos, empenhada, pois, em reconhecer a cada um seu rumo pessoal. ((apud DI GIORGI, 2001, p.137).

Pensamos que seja fundamental o professor ser formado para uma outra concepção sobre a democracia e a democratização na escola e na sociedade de forma geral, pois necessitamos compreender que estas só farão jus à realidade se imperar uma educação elucidada pela diversidade humana, que implica na inclusão em todos os âmbitos, inclusive na escola. Conforme Leite e Di Giorgi (2004):

É necessário assegurar uma Formação de Professores que possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, a das diversas linguagens, da estética, da ética e dos valores universais. Para tanto, o processo formativo docente deverá estar vinculado a uma formação contínua que propicie o avanço a outras formas de trabalho com os alunos e que busque estimular o trabalho coletivo e interdisciplinar, imprescindível para o desenvolvimento da capacidade de romper com a fragmentação das disciplinas específicas. Exige ainda uma formação que

promova a participação ativa do professor no projeto político pedagógico da escola, na solidariedade com os colegas e com os alunos, no compromisso com a emancipação de nosso povo. (p.139).

A formação é aqui entendida como processo contínuo e permanente, solicitando do professor disponibilidade para a aprendizagem, para a formação, e exigindo do sistema escolar condições reais e concretas para que ele continue apresentando ao governo a importância da valorização do profissional, inclusive a salarial, pois somente assim o professor estará, pouco a pouco, construindo sua identidade enquanto cidadão e profissional, transformando suas crenças, valores, hábitos, atitudes e formas de se relacionar com a vida e, conseqüentemente, com a sua profissão.

Assim sendo, concretizará a inevitável transformação das formas de aprender, ensinar, pensar, sentir e agir com as novas gerações que estarão frente à frente, com a evolução da sociedade em suas estruturas materiais e institucionais, com as organizações da convivência e na produção política, econômica e social.

Para tanto, precisamos ter claro qual é o modelo da escola desejada; isso significa investigar, a priori, qual é a formação, ou seja, para quais saberes pedagógicos e práticas o professor precisa ser formado, para atender satisfatoriamente às necessidades vigentes em prol de uma Inclusão Escolar.

Mediante outras necessidades, têm-se discutido também como deve ocorrer essa formação. Entre as estratégias e mecanismos de intervenção, encontramos os Referenciais para Formação de Professores (1999), que têm como finalidade provocar algumas críticas e, ao mesmo tempo, propor ou orientar transformações na Formação de Professores. Dessa forma, tal documento assume a necessidade de discussões em torno da Formação de Professores, sem perder de vista a necessária articulação com as demais políticas educacionais:

É consensual a afirmação de que a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadãos de pleno direito num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos. (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1999, p.16).

Nesse sentido, é fundamental que possibilite ao professor a construção de conceitos, conhecimentos, habilidades, competências, valores e atitudes que lhe proporcionem cotidianamente reconstruir seus saberes-fazer, a partir dos desafios e necessidades que o

ensino como prática social lhe coloca, para que possa continuar aprendendo sempre, pois, diante da fragmentação gerada pela quantidade e velocidade de informação, é para a educação que se voltam as esperanças de preservar a integridade pessoal e estimular a solidariedade.

É preciso que tenhamos um novo olhar e que pensemos melhor os cursos de Formação de Professores, pois os realizados até o momento não foram e não são compatíveis e suficientes para atender às novas demandas sociais. Uma das respostas de nossos sujeitos nos alerta para essa realidade:

A inclusão escolar, no meu modo de ver, ela tem dois olhares [pausa]: um é aquele que a gente encontra no sistema educacional, o outro é aquilo que, de uma forma ou outra, está sendo jogado (ênfase) nas mãos dos professores: quando você vai para uma sala de aula inclusiva, nota-se muitas dificuldades - , professores que, de certa forma, **não estão preparados para as dificuldades encontradas com as crianças.** (SUJEITO ED 1, grifos nossos) .

Como vemos, é fundamental que os cursos de formação de professores tenham outros enfoques e não mais só os que buscam uma formação teórica conteudista.

Ferreira (1999), apud Omote (2003), elucida que “o projeto de formação inicial de professores é o docente preparado para a educação de alunos sob o paradigma da diversidade” (OMOTE 2003, p. 158).

Existem muitas propostas, mas poucos avanços efetivamente ocorreram nas práticas de Formação de Professores. Ao mesmo tempo, algumas mudanças são sugeridas, como, por exemplo,

[...] as práticas de formação que incluam a organização das instituições formadoras: a metodologia, a definição de conteúdos, a organização curricular e a própria formação de formadores de professores, e na criação de sistemas de formação – nos quais se articulem os processos de formação inicial e continuada de professores. (REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1999, p.18).

Todos os ideais acima só serão concretizados, ou melhor, efetivados com eficácia, se forem levados a sério, a partir do compromisso e responsabilidade de todos agentes que se encontram envolvidos na educação, em especial na escola e com a escola. É preciso tornar reais essas medidas propostas para que, de fato, possamos ter uma educação de melhor qualidade para todas as pessoas, e isso somente será conquistado através da Inclusão Escolar. Formar por formar é pouco, é primordial que se forme para incluir.

Com esses pressupostos e considerações, um pequeno leque se abre para contemplar algumas reflexões sobre a Formação do Professor crítico-reflexivo e que consideramos bastante pertinentes para a concretização da Inclusão Escolar.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p.25).

Conforme os Referenciais para a Formação de Professores (1999), há um consenso que nenhuma Formação Inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de Formação Continuada e permanente para todos os professores, fundamentada nos pressupostos até aqui apresentados.

Pelas experiências vividas, notamos que, na maioria das vezes, alguns alunos, no caso dos futuros professores, não têm uma postura mais comprometida no seu curso de Formação Inicial. Fica claro essa vertente nas respostas de uns de nossos sujeitos, quando foram questionados sobre a importância da formação continuada:

**Com certeza, principalmente porque, durante a formação inicial, não prestamos muita atenção na importância da Inclusão Escolar, só vamos perceber essa importância depois que estamos atuando na rede. Com o passar do tempo, vamos percebendo as dificuldades e dando valor a essas questões. Assim, falar da Inclusão, dando ênfase a ela na formação inicial, poderá abrir os olhos dos novos aprendizes e - quem sabe? - eles poderão tratar essa questão com mais seriedade, tentando atuar da melhor forma possível para melhorar a qualidade de ensino. (SUJEITO ER 2, grifos nossos).**

Por outro lado, há um consenso entre os pesquisadores da área, seja em nível nacional ou internacional, que a qualidade está intrinsecamente relacionada à Formação Inicial específica, associada ainda ao nível de ensino em que ela se dá.

Considerando essas duas abordagens, faz-se necessário que se aperfeiçoe todos os tipos de Formação, tanto a Inicial como a Contínua e em Serviço, e se esclareça o que se entende por Educação e Formação. A Formação tem de garantir e assegurar condições reais para todos continuarem aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre. Assim nós pensamos.

Pensamos que nem uma nem outra modalidade de Formação é mais importante e nem deve ser privilegiada, pois o que importa é que a formação aconteça e permita ao professor um outro olhar e uma nova postura para continuar aprendendo sempre e melhor.

Apoiamo-nos também em Morin (2000), quando afirma que não basta só formar, é preciso formar diferentemente, para que as pessoas possam dar respostas também diferentes,

mais adequadas, democráticas e eficazes aos desafios e exigências propostos atualmente e que se apresentam no mundo da diversidade. É fundamental educarmos para a mudança e para a incerteza.

Contamos ainda com Libâneo (1998), outro pesquisador que nos alerta sobre a necessidade de repensarmos a Formação de Professores. Ele próprio nos aponta vários aspectos a serem considerados, como veremos:

Em suma, o repensar a formação inicial e continuada de professores implica, a meu ver:

- Busca de respostas aos desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação, a partir de um referencial crítico de qualidade de ensino. Isto supõe levarem conta os novos paradigmas e do conhecimento, subordinando-os a uma concepção emancipadora de qualidade de ensino
- Uma concepção de formação do professor crítico-reflexivo, dentro do entendimento de que a prática é a referência da teoria, a teoria o nutriente de uma prática de melhor qualidade.
- Utilização da investigação-ação como uma das abordagens metodológicas orientadoras da pesquisa;
- Adoção da perspectiva socio-interacionista do processo de ensino e aprendizagem;
- Competências e habilidades profissionais em novas condições e modalidades de trabalho, indo além de suas responsabilidades de sala de aula, como membro de uma equipe que trabalha conjuntamente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências, tendo como elemento norteador o projeto pedagógico. (p. 88-89).

Entendemos que a Formação, na proposta de Libâneo (1998), nos revela a necessidade de desenvolvermos primeiro em nós, e depois nos professores, novas competências e habilidades formativas; em especial as que conspiram a favor da Inclusão Escolar (respeito, cooperação, tolerância, solidariedade, empatia etc.).

A Formação Contínua não pode ser, portanto, algo eventual, nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma Formação Inicial malfeita ou de baixa qualidade, mas, ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional de educador ao longo de sua carreira.

É preciso formar em uma perspectiva crítico-reflexiva que oportuniza o saber e o saber fazer bem, o que significa favorecer condições reais para que o professor construa, na sua formação, competências técnico-ético-políticas, nas quais a ética seja a mediação e também a síntese da técnica e da política do processo ensino – aprendizagem. Para Rios (2003), a competência não é construída de uma só vez, ela se constrói no cotidiano e coletivamente, é também compartilhada e refletida continuamente.

De acordo com os Referenciais para a Formação de Professores (1999),

[...] a formação continuada deve proporcionar atualizações, aprofundamentos das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1999, p.70).

Mediante todas essas elucidações, a Formação Inicial e Contínua dos Professores terá como fundamento a reflexão entre teorias e práticas e vice-versa. Primeiramente, faz-se necessário um outro questionamento: como utilizarmos essa discussão inicial da formação do professor crítico-reflexivo hoje, para uma Formação que possa favorecer a Inclusão Escolar?

Para responder a essa questão, a priori, é fundamental que reflitamos sobre os Cursos de Professores, no que tange à temática Inclusão Escolar.

Para compreendermos melhor a necessidade dessa mudança, alguns caminhos recentemente estão sendo percorridos, e orientados por um novo conceito sobre escola – espaço para Inclusão Escolar -, conforme proposto por Mantoan (2003), Ferreira (2003), Mittler (2003), Carvalho (2004), Parolin (2006), Stainback & Stainback (1999).

Uma nova concepção de escola traz à tona um novo enfoque de educação – com a Inclusão Escolar, que exige, por isso, uma outra formação do docente, aquela em que se acolhe, valoriza e respeita todas as pessoas, oferecendo uma aprendizagem de maior sentido e significado, considerando possibilidades únicas.

#### **4.2 Formação de Professores e as Propostas de Inclusão Escolar**

Diante de reflexões e propostas, algumas provocativas, é fundamental que pensemos a Formação Inicial ou Contínua do Professor a partir de saberes e práticas de formação que venham ao encontro de uma sociedade e de uma escola includente. Pensamos ser relevante apresentar algumas idéias, pensamentos e depoimentos de pesquisadores nacionais e internacionais, bem como depoimentos de professores - em especial dos nossos sujeitos -, de pais e de alunos, que muito têm contribuído para nossas reflexões no que tange à Inclusão Escolar e à Formação de Professores, para atender às propostas inclusivas.

É importante apontarmos alguns relatos e depoimentos de como a Inclusão Escolar está sendo efetivada internacional e nacionalmente, para entendermos melhor o seu significado como necessidade vigente em nossas sociedades e escolas. Em uma abrangência

maior, podemos entender que o apoio em todas as dimensões aos professores é notório e considerável.

Conforme Mittler (2003), as Nações Unidas têm conseguido resultados bastante satisfatórios, decorrente das práticas da Inclusão Social e Escolar. Para elucidar parte desse sucesso, o pesquisador relata a sua própria experiência:

Quando iniciei a minha carreira profissional, quase 30 mil crianças ainda eram consideradas como ineducáveis; muitas delas estavam vivendo isoladas e tinham vidas desestimulantes nas longas permanências em hospitais, onde, todos os dias, tinham quase nada pra fazer. As condições para os adultos com o que hoje chamamos de “deficiências de aprendizagem” eram ainda piores. Atualmente, não há crianças em tratamento nesses hospitais, e o número de adultos é uma pequena fração do que era antes. Aprendi muito através da pesquisa, mas também aprendi muito através das aquisições das pessoas, daquelas pessoas de quem muito pouco ou nada era esperado. Eu mesmo me incluo nisso. Passei a acreditar que o *maior obstáculo para a mudança está dentro de nós mesmos*, seja nas nossas atitudes, seja nos nossos medos. A nossa tendência é a de subestimar pessoas e de superestimar as dificuldades que podem enfrentar e os desapontamentos que podem experienciar se “falharem”. Mas isso é cair na linguagem do “nós” e do “eles”: uma escola inclusiva. (p. 16-17).

Pensamos tal como o pesquisador; temos que ter a crença de que incluir é possível! Faz-se necessário que a formação não perca esse foco: incluir sempre!

Mittler (2003) também nos esclarece que alguns recursos e serviços de apoio teórico-prático estão sendo garantidos aos professores, que têm cooperado significativamente para a efetivação da Inclusão Escolar. Consideramos que esses recursos podem ser aliados à Formação Contínua ou em Serviço dos professores em rede.

Conforme Mittler (2003), existem alguns tópicos que merecem maior atenção quando discutimos a Inclusão Escolar. Um deles refere-se ao que todos os professores aceitam a responsabilidade por todos os alunos, tendo o apoio necessário e oportunidades para um contínuo desenvolvimento profissional.

Considerando tais posicionamentos, podemos repensar os cursos de formação dos professores na perspectiva inclusiva. Porém, para que todos os serviços que visam à Inclusão Escolar possam ser satisfatórios, Mittler (2003) explica que as escolas contam com pelo menos 01 coordenador de necessidades educacionais especiais, mais ou menos 40 mil assistentes de aprendizagem, consultores-visitantes (pessoas de outros locais, para facilitar a troca de idéias e informações entre os professores), apoio dos diretores e autoridades locais da área da educação (Secretarias e Departamentos de Educação) e apoio externo, através de psicólogos e de outros especialistas.



Concordamos plenamente com Mittler (2003) ao afirmar que “a oferta de um sistema de apoio é a chave para o progresso” (p. 170). Sem o apoio pedagógico, a Inclusão Escolar muitas vezes se torna inviabilizada, pois é necessário que todos se unam em torno de objetivos e metas comuns no que se refere à escola inclusiva.

Não fora diferente da abordagem acima o que encontramos na pesquisa de campo, quando um de nossos sujeitos enfatiza a necessidade de uma equipe multidisciplinar para apoiar a Inclusão Escolar:

A inclusão escolar, ela tem como base colocar todos num mesmo nível. Sabemos que, dentro de uma sala de aula, sempre temos uma criança com algum tipo de deficiência e ela não tem as mesmas condições reais (ênfase) de aprender como uma outra. Então, há necessidade que ela frequente uma sala normal, uma sala que lhe dê recursos, onde ela será melhor atendida ou tratada, de acordo com sua deficiência. Não só no pedagógico - eu penso que a Inclusão tem que ser pautada em todos os parâmetros - **de uma fonoaudióloga e de uma psicóloga, de uma terapeuta ocupacional; e que o professor tenha, acima de tudo, muita humildade para trabalhar com essas crianças.** (SUJEITO ED 1, grifos nossos).

Mesmo considerando a necessidade de uma equipe multidisciplinar que venha apoiar os professores na e para a Inclusão Escolar, na fala acima, o professor ainda pensa Inclusão com relação ao alcance do mesmo nível de aprendizagem para todos os alunos. São esses pensamentos, também, que podem induzir os professores a assumirem práticas e posturas pedagógicas contrárias à Inclusão Escolar. Por essa e outras razões discutidas, e a discutir neste trabalho, é que pensamos que os cursos de formação dos professores precisam sofrer mudanças, tanto no aspecto teórico, como na prática.

Mittler (2003), em suas pesquisas na Inglaterra, também analisa as atitudes de alguns professores frente à Inclusão Escolar e ressalta a importância do programa de desenvolvimento profissional, que acrescenta e prioriza conhecimentos e habilidades para o professor trabalhar inclusivamente. Nesse programa, segundo o autor, os professores recém-formados, qualificados diretores, coordenadores de necessidades especiais e professores especialistas, são inclusos para a reflexão e aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas.

O autor deixa claro, ainda que

[...] os professores precisam de oportunidades para refletir sobre as propostas de mudança que mexem com seus valores e com suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana. Os professores já estiveram sujeitos a uma avalanche de mudanças, nas quais suas visões não foram seriamente consideradas. É importante que a inclusão não seja vista apenas como uma outra convicção. Alguns professores preferem refletir sozinhos sobre as suas atitudes frente a mudanças e ressentem-se de serem “colocados em grupos” para compartilhar seus sentimentos a respeito de qualquer assunto. Cada escola tem sua própria abordagem de envolvimento pessoal na promoção de mudanças, mas a

informação de que dispomos não deixa nenhuma dúvida de que criar oportunidades para reflexão e discussão é essencial na implementação de qualquer tipo de inovação. (MITTLER, 2003, p. 184).

Percebemos, nas colocações feitas pelo pesquisador, que é sempre respeitada a necessidade de reflexão para os professores e, o mais importante, a forma de refletir são eles quem escolhe. Isso favorece a reflexão da prática numa abrangência maior, na qual podem atuar como atores e autores de suas ações e práticas pedagógicas.

Pensamos que a Formação Contínua ou em Serviço pode garantir aos professores a seguinte convicção:

[...] educar eficientemente alunos com diferentes níveis de desempenho requer que os educadores usem várias abordagens de ensino para satisfazer às necessidades de seus alunos. Os professores freqüentemente necessitam fazer uma reavaliação das práticas de ensino com as quais se sentem mais à vontade, para determinar se estas são as melhores maneiras possíveis de promover a aprendizagem ativa de resultados educacionais desejados para todos os alunos da turma. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.81).

A inclusão é um desafio de todos, portanto o educador deve constantemente refletir sobre algumas questões pertinentes como: “que papel devemos desempenhar na escola inclusiva?”; “temos condições de desempenhar esse papel?”; “Podemos deixar de desempenhar esse papel?” (PAROLIN, 2006).

Acreditamos que, quando esse exercício de reflexão é contínuo, muitas respostas são encontradas e o professor consegue aperfeiçoar consideravelmente seu saber e seu saber fazer.

Participando ativamente de sua própria Formação, ou melhor, de uma Formação Contínua, os professores poderão, com certeza, rever com maior clareza a sua prática pedagógica, modificando-a substancialmente, para usufruir de melhores resultados para todos seus alunos. Para tanto, é essencial que o apoio dos órgãos governamentais seja assegurado não só para esse olhar pedagógico, mas também para as demais barreiras que impedem que a Inclusão Escolar se efetive plenamente:

Segundo Mittler (2003), em uma pesquisa realizada nos anos de 1970 na Inglaterra, já se demonstrava um interesse pelas propostas inclusivas, porém um estudo detalhado com a escola de Ensino Fundamental, realizado recentemente, revela que a prática não é condizente com o que se fala. Entrevistas com 48 diretores e com quase 300 professores revelaram que praticamente todos concordaram que havia um papel duradouro para as escolas especiais.

Conforme o pesquisador, metade dos diretores e um terço dos professores pensaram que mais crianças deveriam freqüentar escolas especiais, sobretudo aquelas com dificuldades emocionais e comportamentais. Quando se perguntou aos professores sobre as duas mil crianças registradas como tendo necessidades especiais nas suas próprias escolas, a cada dez

professores, nove pensavam que a sala de aula regular era o lugar certo para a criança, mas 6% dos seus alunos deveriam estar em uma classe especial ou em uma unidade, e 4% em uma escola especial.

Para o pesquisador, as atitudes e respostas dos professores devem servir como reflexão para as novas políticas de Inclusão Escolar. Acreditamos que elas devem servir para que repensemos, a priori, os cursos de Formação de Professores.

Considera Mittler que, durante os anos de 1980 e 1990, a capacitação teve baixa prioridade para o governo Britânico. Somente a partir de 1994, o governo estabeleceu a responsabilidade por toda a formação em nível de educação inicial e por um breve período pela educação continuada. Pensamos que, sem uma Formação norteada por princípios críticos e criativos, a ação docente deixa muito a desejar. Assim, concordamos com Mittler (2003):

Assegurar que os professores recentemente qualificados tenham uma compreensão básica do ensino inclusivo e de escolas inclusivas é o melhor investimento que pode ser feito em longo prazo. Isto assenta os alicerces para uma “boa prática” sobre as quais as gerações mais jovens poderão basear-se e oferece condições para o surgimento de uma “massa crítica” de professores jovens que tiveram um pouco de compreensão e experiência da prática inclusiva. ( p. 189).

Conforme nos aponta Mittler (2003), o governo britânico lançou uma estratégia para o desenvolvimento profissional que oferece algumas vantagens para os professores. Entre elas estão: a oportunidade para todos os professores terem o direito a um programa financiado de capacitação que responda às suas necessidades individuais, não só estas, mas igualmente às necessidades das escolas e aos serviços nos quais eles trabalham e, acima de tudo, às necessidades das crianças a quem eles ensinam. Para o pesquisador, esse mecanismo fora muito bem aceito pelos professores, uma vez que a capacitação não era uma atividade privilegiada e pouco planejada. Continua o pensador assinalando que o governo britânico espera que, até 2040 “todos os professores devem estar completamente preparados para ensinar a todos os alunos” (MITTLER, 2003, p. 203).

Notamos que o governo britânico, depois de pouco investir na formação, está bastante preocupado com os resultados do processo ensino - aprendizagem em uma abordagem inclusiva. Isso é privilégio de poucos sistemas de ensino no mundo. Precisamos, todos os agentes educacionais brasileiros, acordar para essa necessidade.

Outra pesquisadora que muito tem contribuído para nossa reflexão no que concerne à Formação de Profissionais para a Educação Inclusiva, é Parolin (2006). Para a autora, a Inclusão Escolar necessita ser repensada a cada momento, por ser uma prática altamente

comprometida com o ser humano, e, em decorrência, com a educação, com a aprendizagem e com os instrumentos que esse sujeito necessita construir para viver adequadamente nesse mundo e ser feliz.

Compreendemos que o direito de vida digna e dignificante não pertence a poucos homens; todos precisam ser educados para esse entendimento e essa compreensão. Todas as pessoas merecem ser feliz.

Mesmo com muitas propostas includentes, Parolin (2006) denota que “viabilizar a inclusão em uma sociedade tão excludente como a nossa é um desafio e uma tarefa muitíssimo difícil” (PAROLIN, 2006, p. 31).

Pensamos que, a partir dessa colocação, a formação do professor tem de ser repensada por todos, com maior responsabilidade. Conforme Parolin (2006),

[...] compreender que existem diferenças entre as pessoas faz parte da formação do educador, sabe-se que as pessoas têm diferentes interesses, potencial, necessidades, habilidades, competências, história, contexto sócio emocional, e essas diferenças produzem, ao longo da vida do aprendiz, a singularidade de cada um. Pensando nessa direção, é criminoso continuarmos favorecendo uma prática pedagógica que favoreça um determinado perfil de aprendiz ou ainda pior, que classifique e rotule diferentes saberes ou formas de aprender. ( p. 32).

Quando formado na perspectiva acima, pensamos que chegara o momento de o professor buscar realizar seu papel em equipe (equipe diretiva e pedagógica), pais, colegas professores de anos anteriores, próprio aluno, família, governo e outros - quando o aluno chega até ele com defasagens no seu processo ensino/aprendizagem, sem querer saber quem é o culpado. É hora de assumir convictamente a responsabilidade de favorecer a aprendizagem desse aluno, sem discriminar ou rotular, mesmo que este não tenha conseguido atender aos objetivos mínimos de aprendizagem na ou nas séries anteriores. O professor não deve pensar: - “ele foi aluno de fulano, por que não aprendeu nada? ”-, mas sim: - “agora está comigo, o que posso oportunizar de melhor para ele? ” Portanto, cabe ao professor refletir: O que posso fazer por esse aluno? Quem é ele? O que precisa aprender? Por que aprender? Como aprender?

O professor precisa estar consciente de que qualquer um pode, em algum momento, apresentar dificuldades no processo de aprendizagem, mediante o que é cobrado pela instituição (Ferreira , 2004).

Acreditamos serem esses alunos que apresentam dificuldades portadores de personalidades marcadas por muitos fatores e aspectos internos e externos, em todas as dimensões humanas, que merecem uma atenção e apoio maior por parte do professor. São

estes, também, os sujeitos da Inclusão Escolar. É de fundamental importância, também, que o professor seja capaz de procurar a cooperação e a participação de todos os alunos, no máximo de tempo que conseguir. Assim, é primordial educar em sentido mais amplo, o que significa considerar as diversas experiências sociais, culturais, cognitivas de cada ser humano, lembrando-nos sempre que o homem é um ser rico em necessidades e capacidades físicas, intelectuais, emocionais, espirituais, porém cada um tem suas limitações e possibilidades. Isso tem que ser compreendido, aprendido e vivenciado pelo professor.

Em seu processo de formação, o professor precisa ter muito claro, a priori, quais são os norteadores de uma escola democrática e, conseqüentemente, os da escola inclusiva.

Conforme os PCNs (1998), é fundamental formar para:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. (p.07).

Será que conseguiremos alcançar isto? Esse desafio nos propõe também um outro olhar para o outro, em todos os sentidos e dimensões. Temos que estar sempre atentos, pois podemos, às vezes, sem ter uma intenção particularmente, transmitir alguns valores, atitudes e posturas que podem ir ao encontro, ou não, das propostas inclusivas para os alunos. Não existe uma ação neutra, como já destacamos acima. Nesse sentido, estamos de acordo com Winkeler e Oliveira (2006) no que dizem:

O movimento de olhar para si e para o outro exige a escuta de anseios, de valores, de crenças instauradas socialmente e muitas vezes vividas pelo sujeito sem que este pare e reflita sobre suas ações. Quando este sujeito está no papel de professor, inclusive, um ponto de referência para outras pessoas. Essa prática exige posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva em diferentes situações sociais. (p. 110).

Podemos compreender aqui dois valores humanos que precisam, de certa forma, ser resgatados por nós, professores, para que possamos formar pessoas que considerem e respeitem a empatia e a alteridade, princípios da Inclusão Escolar. Assim, concordamos com Guimarães (2006), ao afirmar que

[...] o professor precisa ser formado, também para trabalhar com atividades abertas, diversificadas, para serem abordadas por diferentes níveis de compreensão. Cabe a ele, também, investir nas diferenças, desenvolver a cooperação e o ensino mútuo, trabalhar sobre projetos comuns e procurar administrar a heterogeneidade no âmbito da turma, para que as crianças possam atingir maior autonomia pessoal, moral e social. (p. 234).

É para esses valores e habilidades que a formação tem que estar voltada, pois somente assim será possível cooperarmos qualitativamente para e na Inclusão Escolar.

Contamos também com os estudos de Stainback & Stainback (1999), que têm nos proporcionado novas reflexões em relação à educação inclusiva e, em especial, aos cursos de Formação de Professores.

Para esses autores, todos - alunos, professores, pais, equipe escolar e comunidade - ganham com a Inclusão Escolar, pois ela proporciona melhores condições de vida para todas as pessoas, garantem.. Porém, quando os efeitos positivos são contrastados com efeitos negativos de exclusão, algumas pessoas sofrem, e isso pode

[...] gerar um sentimento de inferioridade com relação à situação [das crianças] na comunidade, que pode afetar seus corações e suas mentes [...], a sensação de inferioridade [...] afeta a motivação da criança para aprender [...], e tem uma tendência a retardar o desenvolvimento educacional e mental. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.24).

Para Ferguson & Asch (1989) e Wehman (1990) – (apud STAINBACK; STAINBACK, 1999) –, “quanto mais tempo os alunos com deficiências passam em ambientes inclusivos, melhor é seu desempenho nos âmbitos educacional, social e ocupacional” (p.23).

Nesse sentido, temos de aceitar e respeitar as opiniões de pessoas que estudam e desenvolvem suas atividades em uma perspectiva escolar inclusiva e, a partir delas, refletir nossa prática educativa, em especial as que nos remetem a pensar os cursos de Formação de Professores. Pensamos ser essas de grande valia.

Giangresco (1993) traz alguns relatos de professores, que nos fazem refletir sempre mais sobre a Inclusão Escolar:

- eu mudei totalmente, ao deixar de lutar contra Bobbi Sue, que foi colocada em minha turma, para lutar em defesa da sua inserção em uma classe regular, trabalhando com as crianças da maneira como ela trabalhou durante todo o ano. Sou um perfeito exemplo de como temos de ter a mente aberta.  
- tenho usado muitas idéias que comecei a utilizar no ano passado, porque passei muito tempo pensando sobre elas para incorporar Katie. Eu as tenho usado novamente este ano, ainda que não tenha nenhuma criança com necessidades especiais, pois achei que funcionaram muito bem com as crianças das classes regulares. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.370)..

Consideramos interessante o depoimento de um auxiliar de ensino, que trabalha em um projeto de inclusão:

Posso observar isso todos os dias.Quando lidei pela primeira vez com Tia,alguns anos atrás, ela era muito quieta. Agora, posso vê-la no pátio da escola ou esperando o ônibus conversando.[e] envolvida com outras crianças.Tia disse-me certo dia que queria ser professora. Anos atrás, se ela tivesse me dito isso, eu teria pensado - “não há como esta criança se tornar uma professora” -, e agora tenho que dizer - “sim,

algum dia ela será capaz de ensinar a criança a ler.(STAINBACK; STAINBACK 1999, p.24).

Os depoimentos dos pais também são convincentes, conforme apresentados por Stainback & Stainback (1999). Para os autores, “o ensino inclusivo faz sentido e é um direito básico – não é algo que alguém tenha que conquistar” (p. 23). Vejamos alguns depoimentos de pais:

- Quando ela tiver terminado a escola, será capaz de participar de alguns tipos de situação integrada. Terá habilidades sociais que não teria tido e capacidade para atuar em situações mais complexas do que teria se tivesse permanecido segregada.
- acho que a integração ampliou e aprofundou o conhecimento do meu filho, sobre a diversidade da condição humana. De certa forma, ampliou o grau de empatia com os outros e trouxe à tona o senso de responsabilidade de ser humano útil, pois ele sabe que há diferença entre ele e a criança deficiente – mas aceita este fato como uma diferença, e não como algo que se deva temer ou depreciar, uma parte da vida.(STAINBACK; STAINBACK 1999, p.27).

Entendemos que todo esse sucesso que tem a Inclusão Escolar em outros países se deve ao apoio e cooperação que os professores e demais agentes da educação, de dentro e de fora da escola, têm para aperfeiçoar e refletir suas práticas pedagógicas educativas.

Conforme Stainback & Stainback (1999), “os professores novatos na inclusão de alunos com necessidades especiais de ensino regular freqüentemente necessitam de tanto ou mais apoio quanto aos próprios alunos”. (p.74).

Existe ainda uma equipe de apoio formada por um grupo de pessoas que se reúne para “debater, resolver problemas e trocar idéias, métodos, técnicas e atividades para ajudar os professores e/ou os alunos a conseguirem o apoio de que necessitam para serem bem-sucedidos em seus papéis.” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 74).

Podemos perguntar se não seria devido a todo esse apoio e recursos que os professores têm em outros países, como nos é colocado por Mittler (2003) e Stainback & Stainback (1999), que se dá o êxito e sucesso da Inclusão Escolar.

Mesmo com todo esse êxito, os autores acreditam que a Inclusão, quando voltada para as pessoas com deficiências mais gravemente comprometedoras, não é bem vinda. Nesse caso, os sentimentos dos professores de educação especial e de professores de educação regular poderiam ser assim resumidos:

Estes alunos sempre foram educados junto com outros semelhantes a eles. Tanto eles quanto seus professores trabalham de maneiras fundamentalmente diferentes daquelas que trabalhamos e, o que é muito importante, seus professores têm afiliações diferentes, fontes de recursos diferentes e responsabilidades diferentes das nossas. Ter esses alunos aqui conosco vai nos desviar do nosso propósito real e destruir nossa rotina. Além disso, não sabemos como ensinar tais alunos. Os dois grupos serão prejudicados; os pais desses alunos jamais irão permitir que isso

aconteça, nem os pais de nossos alunos. (STAINBACK; STAINBACK 1999, p. 28).

Pensando nas múltiplas dificuldades que tem o professor hoje, em lidar com a educação, Stainback & Stainback (1999) sugerem alguns passos para o professor criativo, que muito poderão cooperar com as suas práticas. Segundo esses autores:

Os educadores que mudaram com sucesso suas práticas educativas para outras inclusivas e de maior qualidade relataram que uma visão progressiva da mudança em que os indivíduos movem-se passo a passo através do processo e em que novos passos são dados quando todos estão “na mesma página”, não é necessariamente uma visão eficiente. Na verdade, a movimentação em fases ou outros processos seqüenciais para a implementação desse tipo de mudança educacional realmente atrasa a aceitação e permite aos que se opõem à mudança mais tempo para organizarem-se. (p. 83).

Pensamos ser de grande relevância a mudança na metodologia, no que tange às práticas pedagógicas dos professores, para que possam estar de fato incluindo.

Conforme Benjamin (1989),

[...] educar os alunos para serem cidadãos produtivos do século XXI requer o uso de estratégias de ensino que promovam mais a aprendizagem ativa que a passiva, a cooperação em vez da competição e habilidades de pensamento crítico em vez de uma aprendizagem mecânica. (apud STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.81).

Percebemos que, mesmo diante de muitos êxitos, a Inclusão Escolar de outros países também passa por algumas das dificuldades que encontramos no Brasil.

Sabemos que, aqui, a realidade não muda muito daquela explicitada por Mittler (2003) e demais pesquisadores apresentados por nós até agora.

Pensamos que os cursos de atualização que têm sido oferecidos aos professores não substituem a qualificação nem a Formação Contínua. É necessário que adotemos nos sistemas de ensino as oportunidades de educação continuada que assegure ao professor um constante inovar.

No que tange à formação continuada as experiências em nosso país têm sido diversificadas, apontando para uma rica pluralidade de concepções e projetos de formação. A formação continuada não pode ser, portanto, algo eventual, nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma Formação Inicial malfeita ou de baixa qualidade, mas, ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional de educador. Assim, a própria natureza do trabalho educativo exige um movimento de contínua construção e reconstrução de conhecimentos e de competências profissionais, vivenciados na formação inicial, e que se prolongue ao longo da carreira do professor.



Não podemos deixar de considerar que cada escola apresenta suas necessidades diante de sua clientela escolar; para tanto, em cada uma delas a formação deve priorizar atividades que venham atender satisfatoriamente a toda equipe escolar, incluindo sugestões e preferências dos professores na escolha de conteúdos e atividades a serem desenvolvidas. Pellanda (2006), entre outros, nos sugere algumas atividades que podem ser realizadas durante a formação:

[...] grupos de estudo, seminários internos e externos, visitas às escolas que estão realizando experiências interessantes, dentre outras, sempre com o objetivo de fornecer ao professor o maior número de informações sobre a atual diversidade e realidade educacional.( p. 180).

Compreendemos que, quanto mais forem oferecidas atividades diferenciadas para os professores durante a sua formação, melhor será seu comprometimento com as mudanças propostas para sua prática pedagógica, pois terá condições de atuar com mais segurança, uma vez que conheceu e participou de várias realidades e contextos. Não podemos deixar de apontar que, quando o professor participa dessas e de outras atividades que possam valorizar suas competências, outras habilidades serão desenvolvidas em direção à Inclusão Escolar.

É fundamental entendermos que não podemos exigir de todos os professores que eles desenvolvam todas as competências e habilidades da mesma forma e no mesmo tempo, pois uns podem desenvolvê-las diferentemente dos outros; o importante é que todos possam, de uma maneira ou de outra, ser formados continuamente sabendo que as diferenças os completam e os enriquecem, no seu cotidiano escolar. Para que a formação seja realmente de melhor qualidade, os órgãos públicos devem prover recursos que garantam a Formação Contínua desses Professores.

Pensamos que o professor, durante a Formação Inicial e Contínua e / ou em Serviço, deve ser preparado de forma diferenciada para respeitar e valorizar as diferenças dos alunos, considerando os limites e as possibilidades de cada ser humano e não as dificuldades. É para essa nova realidade de incertezas, mudanças e de diferenças que precisamos formar os professores, para atuarem com um compromisso ético da parte de cada agente educacional, inclusive do professor que forma.

Compartilhamos com Ferreira (2003), quando afirma que é necessário formar os professores para que compreendam que incluir significa aprender a lidar com

a interdependência, os conflitos e as sucessivas mudanças. Isso requer novos métodos de ensino, novos currículos, novos valores e novas práticas educacionais, de todo diferentes das que costumeiramente se encontram nas escolas, somando a uma nova postura do professor, por meio da qual ele, tendo consciência da

influência da sua personalidade no aprendizado e no ambiente da sala de aula, dará um novo salto qualitativo para a evolução da própria humanidade. (FERREIRA, 2003, p. 136-137).

Pensamos que mediante a necessidade de sérias e radicais mudanças no que tange a educação em uma perspectiva inclusiva, não podemos mais nos omitir e muito menos fingir que os cursos de formação que temos hoje para nossos professores, sejam eficientes e eficazes.

É fundamental que entendamos com Ferreira (2003) que “para considerar uma proposta de escola inclusiva, é preciso pensar como os professores devem ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa”. (FERREIRA, 2003, p. 118).

De acordo com a pesquisadora quanto mais as práticas educacionais tradicionais forem cedendo espaços para as novas práticas, teremos melhores possibilidades para que a escola seja única nas oportunidades para todos os alunos e diferenciadora no respeito às diferenças, podendo todos ser atendidos nas suas necessidades e expectativas na rede regular de ensino.

Precisamos repensar nossos cursos, que na maioria das vezes, ainda, trazem implícita e explicitamente conhecimentos didático-pedagógicos subsidiados pelas metodologias de cunho tradicional-conservador e tecnicista. É bastante complexa a mudança da prática pedagógica de nossos professores nas escolas, quando os próprios cursos de formação não oferecem mudanças significativas.

Concordamos com a autora, quando enfatiza que alguns questionamentos devem fazer parte do cotidiano do professor:

[...] por que as crianças aprendem? Como elas aprendem? Com que objetivos aprendem? Quando aprendem? Por que outras crianças não aprendem? Qual é a relação que se estabelece entre o interesse, o conhecimento, o saber e o desenvolvimento do ser? Poderia ser a aprendizagem de hoje um saber para o futuro? (FERREIRA, 2003, p. 134).

Pensamos que todas essas questões nos remetem a uma maior responsabilidade no ato de educar, principalmente àquela que se refere ao “por que as crianças não aprendem?”.

Conforme Alves (2001), “a educação é sempre uma aventura coletiva de partilha: de afetos e sensibilidades, de conhecimentos e saberes, de expectativas e experiências, de atitudes e valores, de sentidos de vida” (apud FERREIRA, 2003, p. 135).

Precisamos urgentemente abraçar e defender a idéia de que educar é incluir sempre. Para responder à pergunta acima, uma outra questão desponta: não seria também pela ausência de partilha desses sentimentos e valores, nas nossas escolas, que alguns alunos não aprendem? Essas reflexões devem fazer parte do dia-a-dia do professor, com o propósito de uma Formação Contínua de maior qualidade em prol da Inclusão Escolar.

Não podíamos deixar de enfatizar as diversas contribuições de Mantoan (2003), que muito nos têm feito refletir sobre as propostas de Inclusão Escolar.

A pesquisadora, como já abordamos no capítulo anterior, defende com muita propriedade a inclusão de “todas as pessoas”, na rede comum escolar.

A autora faz veemente crítica à escola brasileira, quando denuncia:

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizadas pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa auto-estima resultante da exclusão escolar e social – alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem em todos os seus sentidos. Esses alunos são sobejamente conhecidos das escolas, pois repetem as suas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como mal nascidos e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal. (MANTOAN, 2003, p. 27).

Ao mesmo tempo em que faz a crítica, a autora propõe mudanças para a escola, em favor da Inclusão Escolar. Elucida a Formação Contínua e a valorização do professor.

É fundamental enfrentar também algumas frentes de trabalho, conforme Mantoan (2003), para que possamos de fato incluir.

No que se refere a essas frentes de trabalho, estamos plenamente de acordo com a pesquisadora, uma vez que é necessário inovar o modelo de escola, tendo como base o ensino para todos; é essencial que se criem espaços pedagógicos, para que todos os agentes educacionais possam desenvolver habilidades e valores inclusivos, a título de espírito crítico, o diálogo, o senso de solidariedade e de cooperação, pois estes fazem parte da verdadeira cidadania; é considerável que todos os alunos precisam ter tempo e liberdade para aprender, sendo, assim, respeitados em suas diferenças e possibilidades.

Outras frentes de trabalho fazem parte dessas medidas. Como a autora, pensamos ser importante destacá-las: melhor valorização para o professor para que ele possa, uma vez motivado e satisfeito, ensinar a turma toda sem exclusão; reavaliar continuamente o Projeto Político Pedagógico, contando com a participação de toda a equipe escolar, buscando a descentralização administrativa; reinventar os espaços educativos, acolhendo e atendendo a todos os alunos no mesmo espaço, servindo-se, quando necessário, de trabalhos de monitorias, grupos pequenos e diversos de alunos em diferentes atividades, de sorte que é primordial que se ensine a turma toda, sem discriminação e exclusão.

Diante dessas tarefas, compreendemos que fica menos complexo cooperar significativamente para a Inclusão Escolar, que, de forma alguma, apresenta receita pronta, mas aponta para algumas direções e nortes.

É importante fazermos um alerta, quando denotamos que o aluno deverá aprender e ser respeitado, de acordo com seu ritmo e possibilidades, o que não significa, de forma alguma, que o professor deva ter uma postura passiva e pessimista diante do aluno; pelo contrário, que ele – o professor – possa atuar pedagogicamente da melhor maneira possível, aprendendo inclusive com o próprio aluno, continuamente, como incluir.

Infelizmente, os nossos professores foram formados para trabalhar com os iguais, numa turma homogênea, e agora se encontram desesperados porque precisam trabalhar com os diferentes, assumindo uma atitude verdadeiramente de igualdade de direitos humanos e oportunidades.

Mantoan (2003) esclarece:

Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos. (p. 53).

Acreditamos que muito tem que ser feito; não é fácil romper com paradigmas que, por muito tempo, pregaram um ensino e uma escola dualista. A maioria dos professores tem sua visão apenas funcional do ensino e, na concepção de muitos, tudo que é novo acaba “reprovando” e negando suas experiências, seus conhecimentos e esforços. Romper com essa concepção, tendo em vista as mudanças das práticas educacionais, tem abalado a identidade profissional. Porém, é preciso banir algumas práticas pedagógicas, como, por exemplo, o ensino meramente expositivo, as cópias e os ditados (MANTOAN, 2003).

Para ocorrer tais mudanças, é preciso mudar a formação do professor. É necessário saber caminhar “com” o aluno e não lhe apresentar o caminho pronto para ser percorrido, no qual poucos conseguem chegar à reta final. Mantoan (2003) nos proporciona alguns enfoques necessários à Formação Inicial e em Serviço dos professores, baseados na sua experiência de formadora. Segundo a autora, há uma dicotomia entre o que os professores aprendem (teorias) e o que põem em prática, nas salas de aula.

Salienta Mantoan (2003):

Na formação em serviço, os professores reagem inicialmente à metodologia que tenho adotado, porque estão habituados a aprender de maneira fragmentada e essencialmente instrucional. Eles esperam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. Grande parte desses profissionais

concebe a formação como sendo mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a capacidade de ser um professor inclusivo. (p. 7).

É perceptível o quanto a formação tem deixado a desejar, chegando a ponto de os professores reagirem inicialmente contra as metodologias propostas para a Inclusão Escolar, porque, na maioria das vezes, eles querem que os cursos ofereçam práticas pedagógicas como pacotes acabados e prontos para serem apenas aplicados. Sabemos que, dessa maneira, o professor não será formado para incluir e sim para ser mais um engenheiro comportamental de outrora, apenas aplicando o conhecimento.

Compactuamos com Mantoan (2003), quando evidencia que ensinar para a efetiva Inclusão Escolar significa repensar o papel do professor, da escola, das práticas pedagógicas que ainda são utilizadas, no dia-a-dia e que não mais são condizentes com as propostas vigentes. Portanto, é preciso ressignificar os cursos de formação, inclusive a formação em serviço, para que a escola mude e assuma definitivamente a sua autonomia e responsabilidade, no que diz respeito à Inclusão Escolar.

Em visitas às escolas, na função de supervisora, percebemos que os professores, de maneira geral, ainda resistem muito à Formação Contínua, porque esperam algumas metodologias prontas para serem aplicadas na sala de aula ou então aceitam fazer os cursos, visto que os mesmos valem pontos para a progressão funcional. Infelizmente, são poucos os que consideram a importância da formação.

Segundo Mantoan (2003), existem alguns motivos fortes para a resistência, entre os professores; o mais notório é que se sentem despreparados para trabalhar com a Inclusão Escolar, ou seja, não foram formados para incluir. Outro motivo da resistência refere-se à necessidade que os professores têm em querer aprender “tudo”, para incluir “todos” ao mesmo tempo. Nessa busca, querem que os formadores lhes ensinem a partir de aulas práticas com manuais e, até certo ponto, de regras e receitas prontas para ensinar numa sala de aula heterogênea.

Pensamos que, na verdade, as teorias não foram apropriadas adequadamente pelos professores, pois, se as mesmas tivessem assim sido, eles não teriam práticas pedagógicas incoerentes com aquelas que foram compreendidas por eles mesmos. Nessa perspectiva, não teríamos mais a dicotomia entre teoria e prática.

Conclui-se que os professores precisam ser formados sob a égide de novas teorias e práticas que elucidem a ação docente de melhor qualidade para “todas as pessoas”, lembrando que ser diferente, em tempos atuais, é que faz a diferença.

Compreendemos, portanto, que hoje, no cenário da educação, precisamos ter um outro profissional, com conhecimentos, competências e habilidades diversas, para ir ao encontro da realidade inclusiva. Infelizmente, muitos de nossos professores não foram preparados para isso, pois, em seus cursos de formação, não foram trabalhados com maior eficácia temas alusivos à Inclusão Escolar, como, por exemplo, respeito e valorização ao ritmo de aprendizagem de cada aluno, que atualmente precisam ser considerados pedagogicamente com relevância diante da demanda que temos.

Estamos de acordo com Pellanda (2006) quando enfatiza que

é de suma importância que as instituições e profissionais em exercício procurem atualizar-se frente às novas demandas, proporcionando uma formação Continuada, o que se pode acontecer de duas formas: dentro do contexto escolar e a promovida pela mantenedora, seja ela municipal e/ou estadual. (p.180).

Os cursos de Formação de Professores precisam, urgentemente, assumir uma outra forma de pensar ementas, objetivos, conteúdos, relação professor e aluno, especialmente metodologias e práticas pedagógicas. Isso significa rever reflexivamente todo o currículo dos cursos em questão, visando igualmente a uma formação lúdico-inclusiva, proposta por nós nesta pesquisa.

São muitas as barreiras a serem superadas até que a Inclusão Escolar aconteça, no cotidiano das salas de aula e em todos os seus segmentos. Porém, precisamos ousar e acreditar, para poder superar desafios, a partir da formação do professor, de nossas reflexões sobre para quais práticas e posturas pedagógicas ele precisa ser formado.

As práticas de ensino têm um papel marcante e relevante, para que ocorra a Inclusão Escolar. É de suma importância que o professor seja formado para a criatividade e a ousadia em reinventar as suas práticas e metodologias.

#### **4.3 Articulando Jogos, Brincadeiras e Inclusão Escolar: a Formação dos Professores**

Considerando a nossa hipótese de serem o Jogo e a Brincadeira atividades favorecedoras da Inclusão Escolar, é necessário continuarmos refletindo sobre ela, apresentando também os resultados da pesquisa de campo.

A investigação nos revelou que, no que se refere aos conhecimentos sobre Jogos e Brincadeiras obtidos na Formação Inicial e como isto fora passado, três dos nossos sujeitos os receberam no CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), a partir de estágios supervisionados e dinâmicas de grupo, embora deixem claro que foram passados mais na teoria do que na prática. Um dos sujeitos, formado na década de 1990, no nível superior, nos declara que, naquela época, o assunto era “moda”. Entendemos que os professores formados nas décadas de 1970 e 1980 não tiveram acesso a esses conhecimentos, no curso profissionalizante, porém obtiveram conhecimentos teóricos na graduação, pois era tudo “novidade”.

No magistério, a gente se envolve muito com brincadeira – é que eu fiz o curso no CEFAM. Foi no início dele, aqui na cidade, e nós tivemos sim uma boa base teórica e prática do que é o jogo. Na faculdade, **nós tivemos mais a teoria, o que faltou foi um pouco a prática** de a gente estar em contato mais com as crianças, e, teoricamente, foi muito bom (ênfase). Agora ... na realidade mesmo, o que você conviveu foi na formação do magistério. (SUJEITO ER 1, grifos nossos)

O magistério, **CEFAM, minha principal base**. As idéias, os jogos que faço com a turma hoje, tirei daqueles anos de aprendizagem voltados para a prática escolar, desenvolvida com prazer. Agora posso constatar que, com prazer, o processo realmente funciona. ( SUJEITO ER 2, grifos nossos).–

É notório em nossas práticas docentes, enquanto formadoras de professores, como o trabalho realizado, por meio de Jogos e Brincadeiras, favorece a Inclusão Escolar. Todos os alunos (futuros professores) participam das atividades sem a preocupação de serem melhores que os outros, quando respeitamos necessidades e ritmos de aprendizagem. Se o professor não tiver, na sua formação, atividades que possam incluí-lo e ser formado para incluir, como conseguirá propiciar a Inclusão Escolar, na sua prática docente?

Não, não no magistério. **Conclui o magistério há muito tempo atrás** e não exerci a profissão por muitos anos. Nessa época, não se falava em jogos e brincadeiras, como forma de aprendizagem, muito menos em inclusão. Quando decidi dar aulas, fui fazer faculdade. Aí, sim, em tempos atuais, inclusão, **jogos e brincadeiras, ou seja, o lúdico era um assunto da moda**. (SUJEITO ED 1, grifos nossos).

**Não, não tive. Me formei no ano de 1973** e naquele tempo não havia esta maravilha que são os jogos e brincadeiras. Vim aprendendo com o passar dos anos com os cursos e fui colocando em prática na minha profissional. (SUJEITO EI 1, grifos nossos).

Percebemos, no nosso dia-a-dia e nas respostas de alguns de nossos sujeitos, que, mesmo os professores formados em contextos e épocas passadas diferenciadas, sentem a

importância de essas atividades serem usadas na escola, como mediadoras da aprendizagem cognitiva ou até mesmo da Inclusão Escolar, ainda que inicialmente os termos “inclusão” e “lúdico” tenham sido temas da moda.

Eu tive mais prática do que teoria. Carreguei para a vida profissional alguns exemplos (práticas), mas a parte teórica foi uma busca individual impulsionada pela necessidade. (SUJEITO EI 2)

Sim, basicamente uma teoria, agora no momento, está procurando colocar algumas atividades através do jogo e do lúdico, para que os alunos que estão com dificuldades possam desenvolver suas competências e habilidades. (SUJEITO ED 2)

Chamou-nos a atenção que alguns de nossos sujeitos não possuem um conceito claro para Jogos e Brincadeiras. A Brincadeira vira Jogo, como o inverso também é verdadeiro. Possuem uma concepção de apenas serem essas atividades entretenimentos cotidianos; em nenhum momento, tais atividades aparecem como propiciadoras diretamente da Inclusão Escolar.

Quando questionados os sujeitos em relação a como se dera essa Formação, três deles denotaram implicitamente que fora boa. Os outros quatro apresentam grandes lacunas na formação, principalmente os que deixaram a escola há mais tempo.

Eu fiz CEFAM [pausa] aqui em Andradina. Foram quatro anos, uma formação que era um curso que aqui estava iniciando... [pausa] Então, precisava de muitas aparências, a gente estava sempre procurando novas coisas pra aplicar. Era um curso que você trabalhava, você estudava o dia inteiro, então foi uma fase que valeu a pena, pois a educação se inovava. O começo do construtivismo foi um curso que deu muita base, eu acho que eu... Foi essencial para minha formação, como o magistério. Sem esse magistério, fica muito difícil, porque é uma fase que você tem mais tempo de se aplicar, pra se dedicar aos seus estudos, pra você esmiuçar do que só a graduação. (SUJEITO ER 1)

Nós fazíamos muitas brincadeiras, nós tínhamos a parte teórica, ou seja, aprendíamos conversando em sala, através de debates e experiências em seguida realizávamos a parte prática que envolvia jogos e brincadeiras diversas e as atividades sempre tinham referência com o que víamos na sala. (SUJEITO ER 2)

Essa formação nos foi passada, em sala de aula (ênfase), durante os estágios que fazíamos. Muita leitura, trabalhos que tínhamos que apresentar. E dar uma resposta aos nossos conhecimentos sempre em forma de dinâmicas. Era muito bom. Nós sentíamos verdadeiras crianças, aprendendo com as novidades. (SUJEITO ED 1)

Não há dúvidas, para nós, de que a formação do professor proporcionada pelo CEFAM trouxe algumas contribuições significativas, no que se refere às propostas da Inclusão Escolar. Enquanto formadores de professores, pudemos entender que esse Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM – tinha uma proposta pedagógica crítico-reflexiva e o trabalho com ela proporcionou, em parte, a busca pela nossa pesquisa.



Essa formação foi mais **tradicional**. (SUJEITO EI 1, grifo nosso).

[...] tive uma matéria no último ano do curso de Pedagogia, que durou um semestre, onde trazíamos jogos dos estágios e apresentávamos os objetivos e realizávamos na sala com os outros colegas de graduação. (SUJEITO EI 2)

A formação: no magistério, depois, no curso de pós-graduação, **somente a teoria**. (SUJEITO ED 2, grifo nosso)

No que tange à formação que nossos sujeitos tiveram sobre Inclusão Escolar, a pesquisa de campo nos retrata uma realidade não muito diferente da encontrada na formação que receberam, referente aos Jogos e Brincadeiras. Pudemos compreender que foram mínimos os conhecimentos obtidos na formação inicial; porém, dois de nossos sujeitos são especialistas em Educação Especial e possuem uma concepção diferenciada para a Inclusão Escolar. As respostas foram relevantes, quando os professores aludiram a uma formação muito mais voltada para a teoria da educação inclusiva, ou seja, da Inclusão Escolar, que aborda apenas a inclusão das pessoas com deficiências. Percebemos que estão sendo formados teoricamente para incluir somente as pessoas com deficiências – e não, a todas as pessoas.

**Tive, eu tive cursos de formação**, onde eu pude escolher esse tema... Fora da educação, eu tenho um curso de inclusão à parte, de D.A., por causa do meu filho, foi feito em Bauru na Unesp e foi um curso dado por profissionais como: **psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas, na sua maioria, mestres**. A duração do curso foi de seis meses, uma vez por mês eu e meu marido **aprendemos que ser diferente não é você ser excluído, tem que nos respeitar e respeitar ele, tem que respeitar a todos com esta visão fica muito fácil, você respeitar os limites que cada um tem e também as suas necessidades, se é uma criança que ela tem uma necessidade especial, ela tem que ter esse um atendimento especial em sala de aula também e não achar que ela vai acompanhar sem ele, ah vou deixar ele aqui, ele senta na última carteira e ele vai aprender [ênfase], não [ênfase] precisa ter aquele carinho a mais do professor em se preocupar em se dedicar também um pouco mais a essa criança**. (SUJEITO ER 1, grifos nossos).

**Pra falar verdade, eu tenho mais acesso agora com o curso de pós-graduação**, com alguns trabalhos que posso ver, atuando e, ao entrar na rede de ensino, que comecei a perceber os problemas das crianças que tem dificuldades. Antes disso, eu não tinha idéia de como era isso, até porque **tenho a impressão de que esse assunto é recente**. Não sei se as pessoas estão se preocupando agora ou se “eu” estou enxergando isso agora, sei que esse **trabalho é a longo prazo, ou seja, os resultados não virão com um ou dois anos**. (SUJEITO ER 2, grifos nossos).

No cotidiano de nossas funções, observamos que, quando os professores possuem um nível de Formação Contínua mais elevado, eles têm um pouco mais de esclarecimentos sobre a Inclusão Escolar, embora ainda muito voltados exclusivamente para a inclusão da pessoa com deficiência.

Na faculdade, falamos e lemos muito sobre isso (**Didática e Metodologia**). Depois fiz pós-graduação em Educação Especial. Nosso assunto em sala era especificamente inclusão e necessidades especiais de educação. (SUJEITO ED 1, grifos nossos).

**Na escola onde trabalho, através de uma apostila, que foi lida e comentada.** Também através da leitura de uma revista que enfocava o assunto. (SUJEITO EI 1, grifos nossos).

[...] participei **de algumas discussões, não o necessário para entender o que seria incluir de fato.** Em serviço tive mais acesso a mais conhecimento. (SUJEITO EI 2, grifos nossos).

Através **do curso de capacitação.** (SUJEITO ED 2, grifos nossos).

É perceptível, mais uma vez, que, quanto mais antiga foi a Formação, menos se deu importância para a discussão desses temas – o Jogo e a Brincadeira e a Inclusão Escolar. Mesmo os cursos de Formação mais recentes não estão dando conta de atender satisfatoriamente às novas exigências sócio-educacionais, no que diz respeito à Inclusão Escolar. Tal concepção fica registrada a partir das respostas dos sujeitos, quando comentam como essa formação ocorrera e ocorre até os dias atuais.

**Pelo município** foram oferecidas em oficinas sobre o tema sobre inclusão, que a gente se inscrevia e conseguia fazer essas oficinas [pausa] o **de Bauru eu fiz, por ser** mãe de uma criança D.A., e foi oferecido esse curso a todos os pais ( [engasgou], em 2001, então veio uma carta de Bauru, convidando-nos a fazer esse curso sobre criança D.A. Nesse curso, foi ressaltada a importância da criança frequentar uma escola regular de ouvintes. (SUJEITO ER 1, grifos nossos).

**Sem muita ênfase**, como se o problema não tivesse que ser enfrentado por nós, como se os alunos com necessidades especiais, com dificuldade, quietos demais, ativos demais não fossem realidade das escolas e do Sistema Educacional. (SUJEITO ER 2, grifos nossos).

É importante que deixemos aqui registrado que, mesmo diante das propostas inclusivas sócio-educacionais, pouco se tem feito, quando pensamos em formação continuada. Os órgãos governamentais – municipais, estaduais ou particulares – não investem muito nos cursos de formação e os professores ainda acreditam e buscam pouco pela sua formação profissional. Essa realidade é vista, no dia-a-dia de nossas funções de professora e supervisora.

**Em forma de aula. Muita teoria.** Nesse curso de especialização **de DM/DV/DA**, tivemos aulas com professores deficientes visuais e especialistas em outras áreas, que nos mostraram como estar trabalhando em cada uma dessas dificuldades. Mas, é lógico, **existe uma distância muito grande [ênfase] entre a prática e a teoria.** (SUJEITO ED 1, grifos nossos).

**Através da leitura e comentários sobre o assunto.** (SUJEITO EI 1, grifos nossos).

Que a **inclusão** era uma **forma de garantir o direito a educação a quem tivesse alguma deficiência física ou mental**. (SUJEITO EI 2, grifos nossos).

Foi passado através **de debates e videoconferências na escola e através de leitura de revista educacional**. (SUJEITO ED 2, grifos nossos).

Como estamos verificando, metade de nossos sujeitos teve uma formação baseada em muita teoria e debates, centrados nas discussões da Inclusão Escolar especificamente para os alunos com deficiências.

Para suprir toda a defasagem na formação, esta não se dará à curto prazo, porém mediante um processo gradativo com respeito à necessidade e à realidade de cada escola.

Entendemos que os professores participantes desta pesquisa ainda não possuem muito conhecimento e formação sobre o Jogo e a Brincadeira e Inclusão, e menos ainda sobre Inclusão Escolar. Porém, são eles próprios que pensam ser muito importante que tanto os Jogos e as Brincadeiras quanto a Inclusão Escolar sejam temas inseridos e discutidos, nos cursos de Formação Inicial ou Continuada dos Professores, de sorte que foram unânimes as respostas positivas nesse sentido:

Ah... [ênfase] é essencial em todo lugar, é... **preciso e necessário para o professor**. Ele não pode para ele tem que ta sempre em busca de conhecimentos novos e isso é **uma prática ainda infelizmente não muito presente na prática pedagógica**, os jogos e as brincadeiras é na prática ainda que está **muito voltada principalmente pra educação infantil** acho... no fundamental, na primeira série parece que tem uma barra, oh [ênfase] acabou o horário de jogar, eu acho que isso é muito prejudicial, a criança tem que ter o aprendizado, sim mas não só a exposição do professor, brinca e aproveita o máximo destes jogos, **se a criança tá acostumada só a brincar de casinha, aproveitar essa brincadeira para inserir o conteúdo**. Na primeira série, explorar outros tipos de jogos, vamos aprender a jogar, brincar matemática? Olha, que gostoso, a criança aprende a gostar mais daquilo que tá sendo aplicado, então deve sim [ênfase], **o professor tem sempre que tá buscando coisas novas pra sua sala, pra mesmo, pra não ficar naquela monotonia de (de) sua aula somente falada, somente escrita**. **Os jogos e as brincadeiras devem fazer parte da realidade escolar e cabe ao professor conhecer e saber explicar essas práticas**. (SUJEITO ER 1 , grifos nossos).

Sabemos, pela nossa própria prática de Formadores de Professores, que, quando os Jogos e as Brincadeiras são desenvolvidos a partir da mediação do professor, numa abrangência inclusiva, não importam a modalidade, faixa etária, série ou nível de ensino em que se encontram os alunos: o processo ensino-aprendizagem ganha mais vida e todos ficam satisfeitos.

Sim. Seria muito importante, pois temos ainda, no mercado de trabalho, **professores que se formaram há muito tempo e que não tiveram acesso a estas informações e formação**. E quando ainda estamos principiantes, também temos muitas dúvidas e não sabemos muitas vezes como lidar em algumas ocasiões. **Quando o professor tem a oportunidade de capacitação, tudo se torna mais fácil**. (SUJEITO ED 1, grifos nossos).

**Extremamente importante**. Quando terminei a graduação, sabia que o jogo era importante, mas tinha **uma idéia pautada no senso comum, que observo nos meus atuais alunos – “era ideal para passar o tempo, brincar por brincar**”. (SUJEITO EI 2, grifos nossos).

A preocupação com a Formação Contínua é de todos nós, inclusive de nossos sujeitos, os quais, conforme vemos acima, preocupam-se com a atualização dos professores que foram formados há mais tempo e também acreditam que apenas a Formação Inicial não responde satisfatoriamente às necessidades vigentes, trazidas pelas propostas de inclusão.

**Sim. Porque tudo o que nos é passado sempre é bom**. Assim, depois de fazer uma sondagem sobre a clientela onde trabalhamos, **podemos colocar ou não em prática no nos dia e acredito que gera bons frutos**. (SUJEITO E I 1, grifos nossos).

**É indispensável**. Porque é uma ferramenta que nos permite **trabalhar vários conteúdos e utilizar instrumentos que visam o aprimoramento educacional**. (SUJEITO ED 2, grifos nossos).

Todas as respostas acima nos fazem acreditar, ainda mais, que é de máxima urgência que mudanças com maior qualidade aconteçam nos cursos de Formação dos Professores. Com relação às respostas referentes ao que pensam sobre a necessidade de se ter ou não uma formação teórica e prática sobre a Inclusão Escolar e o porquê dessas respostas, foi unânime a resposta afirmativa, pela qual os sujeitos alegaram que é fundamental estarem preparados para os desafios apresentados pela Inclusão Escolar.

**Sim [ênfase] todo curso ele tem que fazer parte da nossa realidade a inclusão**, como eu já falei antes, não é só **pra algumas deficiências física ou mental**, mas também o **emocional** [ênfase, engasgou] toda sala em toda escola tem, seja ela nível público ou particular, então é essencial [ênfase] que o **professor saiba lidar com essas várias deficiências** da mais [pausa] confiança pro professor que, muitas vezes, o professor ele não tem confiança do que ele pode pegar alguma criança com algum problema na sua mão e dar conta dela e ele consegue, só que ele precisa e ter mais confiança. (SUJEITO ER 1, grifos nossos).

**Com certeza, é claro que subsídios teóricos são fundamentais, eles vão fundamentar a prática. Mas, a prática continua sendo o bicho-de-sete-cabeças**, muitos sabem falar tão bem do assunto quanto um especialista, comentam com propriedade e saber. **A verdade é que o campo da fala é menos rigoroso que o campo do fazer e acertar na forma de agir, obtendo resultados, ainda é a nossa maior dificuldade, portanto oferecer capacitação demonstrando resultados e situações práticas seriam fundamentais**. (SUJEITO ER 2, grifos nossos).

É bastante interessante quando o professor declara que o “campo da fala é muito menos rigoroso do que o campo do fazer”. Isso nos remete à facilidade de abordarmos a inclusão na perspectiva do discurso, sendo mais difícil atuarmos concretamente em prol da inclusão, na prática. Tal aspecto nos reporta, portanto, ao compromisso que devemos ter com a Formação prática de nossos professores, quando objetivamos a Inclusão Escolar.

Sim... Foi o que eu disse: **estes cursos de formação têm que oferecer a prática.** A teoria e a prática. **Teoria só não basta.** Ler livros, saber do que se trata é algo totalmente diferente que estar dentro de uma sala com todos os seus problemas e dificuldades. **Encontramos muitas barreiras; dificuldades mesmo. É a carência de cada criança que é incluída. Que tem seus problemas emocionais, problemas econômicos e discriminação social ou racial.** E tudo isto afeta sua capacidade de aprender. (SUJEITO ED 1, grifos nossos).

**Teóricos sim, porque nem todas as pessoas pensam igual, agora a prática é só quando você vive o momento.** (SUJEITO EI 1, grifos nossos).

**Muito importante.** (SUJEITO EI 2, grifos nossos).

**Sim,** porque é uma área que se despontou dentro do ensino educacional e que **necessita e ainda de ser muito estudada.** (SUJEITO ED 2, grifos nossos).

Podemos entender que foi geral o desejo de Formação Contínua teórico-prática, pois, para todos os sujeitos, a teoria em si não mais basta, porém é essencial avançarmos igualmente na formação prática.

A pesquisa de campo também evidencia que as respostas acima foram muito bem justificadas, quando os sujeitos foram questionados sobre o porquê delas.

**Porque, se nós não conhecemos a teoria, fica muito difícil a prática,** no início, quando eu entrei no município, eu peguei uma sala no sítio com criança D.M. e uma com Síndrome de Down, eu acho que (que) eu na época não tinha feito cursos não tinha nada então fica muito complicado, pois **surgia muita insegurança no trabalho,** a gente vai atrás, a gente pesquisa, então se o professor tem esta base nos cursos, **ele tem muito mais confiança de pegar esta sala e trabalhar sem medo, sem receio e, principalmente, sem preconceitos.** (SUJEITO ER 1, grifos nossos).

Também nos chama a atenção a resposta que expressa a posição de um participante da pesquisa, o qual acredita que, sem teoria, seria quase impossível a prática da Inclusão Escolar. No dia-a-dia, sabemos da relevância que tem, tanto a Formação teórica quanto a prática, para os professores, diante dos desafios inclusivos ocorridos no cotidiano da escola.

Pelas explicações que foram expostas, **o importante agora não é ouvir ou ler como se faz, é ver atuar e fazer com ajuda de quem já fez. Faltam idéias, sobra medo de enfrentar então o resultado virá se os conhecimentos teóricos, a**

**prática e a experiência caminharem de mãos dadas.** (SUJEITO ER 2, grifos nossos).

Porque é **através da vivência** que você passa a ajudar a solucionar os problemas e tratá-lo com amor e carinho. (SUJEITO EI 1, grifos nossos).

Esse “olhar” que nossos sujeitos têm para a importância da “experiência profissional” ainda nos toca quanto aos cursos de Formação de Professores. Sabemos que são muitos os professores que valorizam a experiência profissional. Não a desprezamos, embora não tenhamos a intenção de discuti-la, nesta pesquisa; nesse sentido, nós a consideramos importante.

**O professor sem prática é como um livro fechado. As dificuldades numa sala inclusiva são muito grandes** [ênfase]. (SUJEITO ED 1, grifos nossos).

A comparação acima apontada – “o professor sem prática é como um livro fechado” – nos faz descobrir que, enquanto as teorias não saírem dos livros e documentos, a Inclusão Escolar não vai acontecer. Portanto, é necessário que o professor tenha oportunidade de Formação Inicial e Contínua, nas quais ele próprio vai-se apercebendo sujeito de sua própria ação educativa, buscando equilibrar teorias e práticas que favoreçam positivamente a Inclusão Escolar.

**Os professores que saem da graduação sem terem um entendimento teórico e prático** sobre inclusão tem mais dificuldade em perceber a dimensão do tema e conseqüentemente um tempo maior para se apropriar das questões sociais que envolvem cada segmento, dentro das instituições escolares. (SUJEITO EI 2, grifos nossos).

Porque nessa altura do surgimento desse novo tema, ou novo segmento, não se pode admitir **que não haja esforços para que “todos”, com suas diferenças e semelhanças, possam interagir.** (SUJEITO ED 2, grifos nossos).

A Formação precisa ocorrer concomitantemente, de forma teórico-prática, para que os professores possam sentir-se mais seguros e optar pela Inclusão Escolar sem tantos medos e tantas angústias. A Formação prática é uma reivindicação de quase todos os nossos professores, nos dias atuais, e fortemente solicitada pelos nossos sujeitos. Todos pensam que a teoria é importante, mas é preciso a Formação prática.

Concordamos com Mantoan (2003), quando explica que os cursos de Formação Inicial de Professores precisam ser repensados à luz de outros conteúdos e competências que

atendam às novas demandas. Para a pesquisadora, “a cooperação, a autonomia intelectual e social o desenvolvimento global de todos os professores é que proporcionam o desenvolvimento profissional” (MANTOAN, 2003, p. 82).

Diante desse enfoque, não podemos deixar de formar para as habilidades de cooperar, de desenvolver autonomia pessoal e intelectual, visto que serão elas também as responsáveis pelo sucesso da Inclusão Escolar.

Conforme a mesma autora, a Formação tem que ocorrer a partir do “saber fazer” dos profissionais. Compreendemos que é bastante louvável partir das práticas dos professores, considerando seus conhecimentos e experiências, quando buscamos a Formação do profissional que quer e deve hoje incluir. Entendemos que é necessária, ainda, a partilha de idéias, emoções, medos e experiências, entre os professores.

Como bem enfatiza Mantoan (2003), “a proposta incentiva os professores a interagirem regularmente com seus colegas, a estudarem juntos e a que estejam abertos a colaborar, com seus pares, na busca dos caminhos pedagógicos da inclusão” (MANTOAN, 2003, p. 84).

A pesquisadora ainda propõe a formação de grupos de estudos nas escolas, de forma interdisciplinar, sob a égide do conhecimento científico. Deverão fazer parte regularmente, desses grupos, o diretor e o coordenador. Os grupos igualmente poderão ser formados entre os professores de diversas escolas que queiram discutir temas de interesses comuns (sexualidade, disciplina etc.). Ainda integram essa equipe de formação parceiros de secretarias afins: saúde, esportes, cultura e outros.

Mantoan (2003) valoriza as parcerias da rede de ensino com grupos de pesquisas, professores de universidade e profissionais especializados nos centros de formação, mas declara que a Formação em Serviço poderá acontecer por professores da própria rede, quando convidados pelo centro, por poderem contribuir qualitativamente com os colegas interessados. E complementa:

O sucesso dessa proposta de formação nas escolas aponta como indicadores: o reconhecimento e a valorização das diferenças, como elemento enriquecidos do processo de ensino-aprendizagem; professores conscientes do modo como atuam, para promover a aprendizagem de todos os alunos; cooperação entre os implicados no processo educativo, dentro e fora da escola; valorização do processo sobre o produto da aprendizagem; e enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitam a construção coletiva do conhecimento. (MANTOAN, 2003, p. 89).

A autora declara que muitas redes de ensino criaram centros de atualização dos professores, o que representa avanços na Formação em Serviço, no que se refere a oferecer eventos de pequeno, médio e grande porte, como os *workshops*, seminários, fóruns, entrevistas com especialistas e outras atividades. Atendem coletiva ou individualmente a professores, pais, comunidade, e apóiam as escolas nos seus projetos político-pedagógicos. Esses profissionais são os supervisores e coordenadores pedagógicos externos às escolas; visitam e atendem as escolas semanalmente, sendo chamados de professores itinerantes.

Apesar da contribuição desses professores, Mantoan (2003) é contra a existência e a participação de professores itinerantes (especialistas) nas escolas. Argumenta a pesquisadora:

Eles atuam sobre os sintomas, oferecem soluções particularizadas, locais, mas não vão fundo nos problemas e em suas causas. Trata-se de mais um serviço da educação especial que neutraliza os desafios da inclusão. Na maioria das vezes, esse serviço impede que o professor se defronte diretamente com a responsabilidade de ensinar todos os seus alunos, pois existe um especialista para atender aos casos mais difíceis, que são justamente aqueles que provocam o professor, para que mude a maneira de proceder com a turma toda. O professor itinerante/especialista tende a acomodar o professor comum, tirando-lhe a oportunidade de crescer, de sentir a necessidade de buscar soluções e não aguardar que alguém de fora venha, regularmente, para resolver seus problemas. Esse serviço reforça a idéia de que os problemas de aprendizagem são sempre do aluno e de que só o especialista consegue removê-los com adequação e eficiência. (p. 86/7).

É importante que parcerias sejam efetuadas em benefício da Inclusão Escolar, porém, concordamos com a autora em que, na maioria das vezes, o professor da sala se exime da responsabilidade de resolver alguns problemas encontrados em seu dia-a-dia, no que tange à inclusão, porque pensa que o especialista tem maior competência para resolvê-los, ao invés dele, que conhece bem melhor o aluno.

A inclusão não ocorrerá totalmente, enquanto os professores não estiverem bem formados, inclusive para aceitarem trabalhar em parcerias. Até isso acontecer, vamos continuar apenas no discurso, ainda muitas vezes distorcido por alguns profissionais que ainda não compreenderam o que realmente implica um processo educativo inclusivo.

Não há dúvidas de que o professor precisa receber formação para trabalhar em parceria, em equipe, ciente de que é necessária a humildade para reconhecer fraquezas e limites humanos que fazem parte do nosso cotidiano.

Mesmo divergindo de algumas abordagens, os pesquisadores, através de bom senso, consideram de grande valia a mudança dos cursos de Formação de Professores em quaisquer modalidades.



Nessa perspectiva, necessitamos formar professores mais críticos, que tenham como meta a educação enquanto instrumento de construção da cidadania.

Pensamos que cidadania não pode continuar sendo um vocábulo abstrato, que permanece em todos os discursos politiqueros. Precisamos formar professores que tenham como meta a cidadania enquanto direito e condição plena de vida para todas as pessoas.

Compartilhamos com Rios (2003) a opinião de que a outra escola (a ideal) só pode nascer desta que temos (a real) e dos educadores que se encontram hoje, dentro delas. “O possível muitas vezes está escondido dentro da casca do impossível” (RIOS, 2003, p.75).

Acreditamos que somente através da escola real, com todas as suas defasagens, obstáculos e necessidades, principalmente as referentes aos cursos de Formação de Professores, é que poderemos construir a escola ideal, ou melhor, a escola que acolhe e inclui sempre!

Consideramos que as mudanças precisam ocorrer urgentemente, iniciando pelos cursos de Formação de Professores. Querer é poder!

Estamos de acordo com Ferreira (2003), que ressalta:

A escola deve ser também, o espaço da alegria, onde os alunos possam conviver, desenvolvendo sentimentos sadios em relação ao “outro”, a si mesmo e em relação ao conhecimento. Para tanto, a prática pedagógica deve ser inclusiva, no sentido de envolver a todos e a cada um, graças ao interesse e à motivação para aprendizagem.. Estudos sobre a dinâmica na sala de aula têm evidenciado o quanto às atividades em grupo favorece o processo educacional e dinamizam relações de cooperação. O trabalho individualizado e individualizante vai cedendo vez para as tarefas cooperativas.(FERREIRA, 2003, p. 153).

Entendemos a importância de uma Formação sólida e Contínua, a partir desses conteúdos de formação teórico-prática para os professores, os quais favoreçam o prazer e a alegria em aprender a aprender. De fato, a formação precisa delinear um modelo de profissional (em quaisquer de suas atuações) que toma sua própria prática pedagógica como objeto permanente de reflexão e vai muito além dela, preparando-se para incluir sempre.

Ilbernòn (2005) salienta:

A formação permanente deve ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e de avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, numa tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos e comprometer-se com o meio social.(p.72).

Diante das novas exigências socioeducacionais brasileiras – ingresso da criança aos seis anos de idade, no Ensino Fundamental, e Ensino Fundamental de nove anos – é oportuno

que nos questionemos: como atender satisfatoriamente a essas demandas? Pouca valia terão elas, se o professor não estiver formado e formando-se para atender a todos os alunos, com base na aprendizagem significativa.

Vimos, no capítulo anterior, que os Jogos e as Brincadeiras podem proporcionar uma melhor aprendizagem, ou seja, aprendizagem significativa, além de favorecer a Inclusão Escolar, quando bem conhecidos e mediados pelos professores.

Outro aspecto que nos faz pensar e crer que essas atividades – o Jogo e a Brincadeira – são importantes se deve aos resultados da pesquisa de campo, quando a fala de nossos sujeitos enfatiza a relevância que conferem à promoção da Inclusão Escolar. Foram unânimes as respostas positivas em relação ao uso dos Jogos e das Brincadeiras, porque, do ponto de vista dos sujeitos, eles contribuem significativamente para a aprendizagem da criança em vários aspectos humanos. Respeitamos que, para eles, contribuir para o desenvolvimento cognitivo já é uma forma de incluir e, mesmo que talvez ainda não percebessem, a socialização é outro princípio da Inclusão Escolar.

[pausa] É receber mesmo a criança, é você estar disposta, você tá com a cabeça aberta, é você entender que é uma criança ou é um jovem ou é um adulto que tá entrando na fase escolar, que não é um bicho de sete cabeças, que você está recebendo [engasgou] você tá ali para oferecer o seu máximo, agora a gente tem que tomar cuidado com (com) qual é o máximo que essa criança vai poder absorver de você? Tá, então é um estudo, é uma faca de dois gumes, não esperar que o que você está oferecendo é sempre o mínimo. **O professor deve respeitar os limites do seu aluno, pois o que para algumas crianças é considerado pouco, para essas crianças com necessidades especiais é um grande passo.** (SUJEITO ER 1, grifos nossos)

**A prática que poderia favorecer é a prática que investe nas brincadeiras e nos jogos. Não tem jeito de incluir, se não começar por esse envolvimento, a socialização através das brincadeiras pode promover o desenvolvimento. Deixar um aluno com comportamento diferente, trabalhando sozinho, ao invés de incluir, exclui ainda mais.** (SUJEITO ER 2, grifos nossos)

Do ponto de vista pedagógico, a prática que poderá favorecer a inclusão escolar é **realmente tornar iguais os diferentes. Jogos e brincadeiras fazem com que essas crianças participem igualmente. Faz com que ela seja cooperativa, colaboradora, que ela perceba que dentro das suas limitações ela pode ser ela própria.** Que ela também tem condições reais de aprender. De modo mais lento, mas ela aprende. E quando, com todos os recursos empenhados, a criança não consegue ter um bom aproveitamento, o **professor tratando-a com muito carinho com muita afetividade, trabalhando o emocional** dessa, ele poderá fazer “milagres”, pois a auto-estima, das crianças, normalmente são muito baixas e o professor precisa neste momento resgatar sua auto-estima, seu valor pessoa (SUJEITO ED 1, grifos nossos)

Sem dúvida, implicitamente, alguns de nossos sujeitos, bem como muitos professores, já contribuem para o desenvolvimento de alguns conceitos, princípios e habilidades favoráveis à Inclusão Escolar (respeito aos limites dos alunos, participação igual de todos os alunos, cooperação e socialização).

**Com certeza, jogos, brincadeiras,** trabalho realizado em grupo dentro da sala de aula pra tentar é incluir essa (essa) criança dentro do convívio de todos, de todos os (os) amiguinhos da sala e também da escola. (SUJEITO EI 1, grifos nossos)

[...] desenvolver as **competências cognitivas,** a partir do potencial real de cada aluno, não do ideal. (SUJEITO EI 2, grifos nossos)

Partindo-se **de temas, dos quais possamos promover brincadeiras, jogos, teatros.** (SUJEITO ED 2, grifos nossos)

Fica claro que todos eles já pensam ser os Jogos e as Brincadeiras importantes atividades pedagógicas que poderão promover a Inclusão Escolar. Resta-nos questionar se eles sabem como devem usar os Jogos e as brincadeiras, a fim de que a inclusão ocorra, de fato.

Respeitamos todos os olhares que os nossos sujeitos têm, em relação aos temas aqui discutidos. Sem dúvida, a importância que o Jogo e a Brincadeira têm para o processo ensino-aprendizagem relativo ao desenvolvimento intelectual do aluno pode ser considerada uma forma de inclusão, uma vez que favoreça a aprendizagem para todas as pessoas. Porém, só isso não basta; é preciso que outros conhecimentos e habilidades concernentes à Inclusão Escolar sejam contemplados.

É fundamental que algumas concepções singulares e equivocadas que os professores possuem sobre os Jogos e Brincadeiras e quanto à Inclusão Escolar sejam superadas. Como atender à solicitação de nossos sujeitos (a qual acreditamos ser de muitos outros professores), no que diz respeito à Formação Teórica-prática que favoreça a Inclusão Escolar?

Pensamos que a Brinquedoteca, enquanto espaço de Formação para os Professores em quaisquer das modalidades, seja uma alternativa positiva para que mudanças com melhor qualidade aconteçam, a favor da Inclusão Escolar.

#### **4.4 A Brinquedoteca: Espaço de Prazer e de Aprender na Formação do Professor num Enfoque Lúdico-inclusivo**

Quando pensamos ou falamos sobre a “Brinquedoteca”, não imaginamos a importância e a riqueza que ela representa para o ser humano, desde a sua infância. Somente através de estudos e investigações é que podemos conhecer e compreender parte desse “espaço encantado”, dentro das universidades e escolas, voltado a priori para a Formação Inicial e Contínua dos Professores, proporcionando o prazer e o aprender ao mesmo tempo.

Friedmann (1992, 1998), Kishimoto (1992), Cunha (19994) e Bomtempo (1988) têm colaborado para uma nova compreensão do papel dos Jogos, Brinquedos e Brincadeiras, proporcionalmente ao das Brinquedotecas.

Para Friedmann (1998), “toda criança precisa usufruir os benefícios emocionais, intelectuais e culturais que as atividades lúdicas proporcionam” (FRIEDMANN, 1998, p.40).

Essas atividades podem ser oferecidas também nas Brinquedotecas, implicando, para nós, princípios inclusivos que devem ser estudados e conhecidos de forma teórica/prática desde os cursos de Formação Inicial dos Professores até suas práticas e posturas na escola.

Ainda segundo Friedmann (1992; 1998), Cunha (1994) e Bomtempo (1988), é no âmbito da alegria e do prazer que se insere a “Brinquedoteca”. Há um consenso nos pensamentos dessas pesquisadoras, que a consideram um espaço que deve favorecer muitos estímulos e momentos lúdicos. Conforme Friedmann (1998), algumas emoções e sentimentos devem se fazer presentes, tais como a alegria, o afeto, a magia e o encantamento. Todos esses sentimentos podem proporcionar a Inclusão Escolar, quando bem mediados pelo professor, ao surgirem conflitos e preconceitos na escola.

Nesse intuito é que queremos propor a Formação do Professor numa outra perspectiva, a qual deverá acontecer também no interior de Brinquedotecas, nas universidades e demais escolas, de sorte a favorecer a aprendizagem dos professores sobre os usos dos Brinquedos, Brincadeiras e sua relação com conflitos, discriminação etc.

É extremamente relevante abordar parte da história da Brinquedoteca, que nos revela a grande valia do seu surgimento para auxiliar no processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças, em especial das com deficiências. Cremos que, hoje, elas devem vir ao encontro das propostas inclusivas escolares, em especial nos Cursos de Formação dos Professores, não apenas para atender às pessoas com deficiências.

De acordo com Bomtempo (1988), a Brinquedoteca teve origem em Los Angeles, em 1934, e, em 1937, foi criada a primeira “ludoteca”, na Grã-Bretanha, que tinha como objetivo oferecer apoio às crianças com deficiência.

Friedmann (1992) aborda um fato muito interessante com referência ao início da Brinquedoteca, em Los Angeles. No ano de 1934, quando o dono de uma loja de brinquedos foi reclamar para o diretor de uma escola que os alunos estavam roubando brinquedos, concluiu o diretor que isso estava acontecendo porque eles não tinham nem como nem com o que brincar. Iniciou-se, nesse momento, um novo serviço de empréstimo de brinquedos comunitários. A autora ainda considera que foi mais marcante o empréstimo dos materiais lúdicos, na Suécia, no ano de 1963, quando duas professoras, mães de crianças com deficiência, fundaram uma ludoteca, em Estolcomo. O propósito era, além do empréstimo de brinquedos, o oferecimento de apoio e orientações às famílias das crianças com deficiência.

O sonho da Brinquedoteca aberta para todos acontece na cidade de Indianópolis, EUA, que fora, segundo a autora, “curtição” até mesmo para os adultos, apesar de alguns apresentarem comportamentos abusivos: perguntavam, mexiam em tudo, deixavam as coisas desarrumadas e saíam sem nem dizer um “muito obrigado”.

Em sua pesquisa, Friedmann (1992) ressalta que a Brinquedoteca foi criada para as crianças, devido ao progresso de nossa civilização, pelo fato de este ter feito as crianças perderem o espaço, o tempo e o direito para brincar e, ao mesmo tempo, para estimular crianças com necessidades especiais. Na opinião da autora, a Brinquedoteca não só serve para as crianças, mas também para todos os adultos que a elas se dedicam.

Conforme Kishimoto, (1992), a Brinquedoteca foi, a princípio, instaurada como recurso de empréstimos de brinquedos, evoluindo conforme as necessidades de cada país, passando a oferecer uma série de serviços. Dessa forma, as Brinquedotecas impulsionam o desenvolvimento de atividades lúdicas e o empréstimo de brinquedos e materiais de Jogo, criando um espaço para expressão da cultura infantil e integração. Concordamos com a pesquisadora, quando enfatiza que está faltando espaço e boas condições para a criança brincar, sendo que isso representa para nós uma forma de exclusão, pois

a brincadeira, além de desenvolver uma série de atividades lúdicas, assume uma fundamental importância no processo de atividade infantil, assume a função de promover o desenvolvimento da criança enquanto indivíduo e a construção do conhecimento. (KISHIMOTO, 1995, p.14).

Enfatiza Cunha (1994) que existe uma preocupação muito grande com o direito de brincar, como ficou evidenciado durante os congressos da I.P.A. (Associação Internacional

pelo Direito da Criança Brincar), nos quais se reúnem pessoas do mundo inteiro não apenas para lutar por esse direito, mas também pela melhor qualidade de brinquedos a serem oferecidos às crianças.

A principal caracterização da Brinquedoteca se deve ao acervo de brinquedos que podiam ser emprestados para toda criança, a partir de uma taxa mínima para a criança se tornar sócio da instituição. Para essa pesquisadora, em uma Brinquedoteca, além de brinquedos,

[...] pode haver materiais de sucata que as crianças possam manipular criando outros brinquedos, deve ainda ter um espaço amplo para que as crianças possam brincar livremente. Continua a autora explicando que as brinquedotecas variam de acordo com características geográficas, tradições culturais e necessidades da população. Podem estar ligadas a uma biblioteca, o que é mais comum, ou ainda em hospitais e presídios, bem como ser públicas, organizadas pelos órgãos governamentais ou ainda privadas, podem ser ainda fixas ou itinerantes, em ônibus, caminhões e outros veículos. Apresentam várias funções: terapêutica, lazer, ensino e pesquisa. (BOMTEMPO, 1988, p. 69-70).

De acordo com a pesquisadora, a Brinquedoteca pode existir em quaisquer espaços e condições, inclusive com brinquedos de sucata, porém pensamos que, se ela não estiver dentro das universidades, escolas e outros lugares, como espaço de formação, pouco vale estar instalada em várias instituições sociais, filantrópicas e outras.

É necessário também conhecermos parte dos objetivos de uma Brinquedoteca.

Quanto aos objetivos, é notória a semelhança que há, mundialmente, quanto aos principais objetivos de uma Brinquedoteca, nos quais ao nosso “olhar” se encontram algumas propostas includentes. Segundo Friedmann (1992, p.37), vários são os objetivos das Brinquedotecas:

- Estimular o desenvolvimento global da criança;
- Desenvolver hábitos de responsabilidade e trabalho;
- Criar um espaço de conveniência que propicie interações espontâneas e desprovidas de preconceitos;
- Dar oportunidade às crianças de se relacionarem com adultos de forma agradável e prazerosa, livre de formalismo decorrente das situações estruturadas em escolas ou outro tipo de instituições.

A Brinquedoteca é um território no qual são definidos os direitos da criança à infância.

Foi criada:

- Para a criança tratada como adulto em miniatura;

- Para a criança que não tem condições para brincar;
- Para toda e qualquer criança.

Entendemos que esses objetivos, na sua maioria, trazem subjacentes princípios e valores inclusivos. Por exemplo: “para toda e qualquer criança” e “criar um espaço de convivência que proporcione interações espontâneas e desprovidas de preconceitos”.

Ressalta Kishimoto (1992) a importância da Brinquedoteca, em diferentes contextos, sendo necessário pensarmos sobre seus objetivos, nesses diversos espaços: universidades, escola, comunidade de bairros, hospitais, clínicas psicológicas e centros culturais; na verdade, a autora ressalta a importância da Brinquedoteca para crianças com necessidades físicas e mentais e outras deficiências.

É a presença da Brinquedoteca, em especial nas universidades e nas escolas, que queremos abordar. A instalação das Brinquedotecas, nas Universidades e outros Centros de Formação, inclusive nas Escolas, tem como objetivo o de servir de espaço para Formação Inicial e Contínua dos Professores. Com relação à presença da Brinquedoteca, nas escolas, é importante atentar para as seguintes finalidades:

- Promover a aprendizagem e o desenvolvimento infantil;
- Educar os pais, aprendendo a interagir de forma positiva com as crianças.
- Estimular a brincadeira entre pais e filhos – e muito mais.

Friedmann salienta ainda que o maior número de Brinquedotecas, no interior das escolas, está em regiões que não conseguem expandir seus sistemas educacionais de educação infantil e apresentam deficiência de material pedagógico. Contudo, as Brinquedotecas têm como base o incentivo da autonomia e desenvolvem a capacidade crítica, o que muitas vezes se tenta construir em apostilas, conteúdos sistemáticos, demasiadamente “didáticos”.

Alguns objetivos, no emprego das Brinquedotecas, são indispensáveis:

- Suprir a escola de brinquedos e materiais de jogo necessário às atividades pedagógicas.
- Colaborar com a educação dos pais, visando ao aperfeiçoamento na escolha de brinquedos.
- Oferecer um espaço para o desenvolvimento de Brincadeiras.

Fica claro ainda que, dentre esses objetivos, a Brinquedoteca, independente do local em que esteja, deve também incentivar a valorização do brinquedo como atividade geradora

do desenvolvimento intelectual, social e emocional. Para favorecer tal crescimento, é importante que a Brinquedoteca tenha encanto, beleza e alegria, de sorte que pensamos serem estes outros elementos fortes para a inclusão escolar. Nas palavras de Cunha,

quando alguém chega à porta de uma brinquedoteca deve ser tocado, deve ser atingido pela magia do lugar; precisa sentir que chegou a um lugar muito especial, pois é um lugar onde se respeita o ser humano criança e o mistério do seu vir a ser. (CUNHA, 1994, p.15).

Se considerarmos que, através da Brincadeira, a criança pode desenvolver-se, em momentos lúdicos, os quais assumem fundamental relevância para o processo de desenvolvimento, é possível afirmar que essas atividades promovem o desenvolvimento da criança de forma biopsicossocial, podendo ser a Brinquedoteca um local favorecedor de Inclusão Escolar.

Cresce significativamente, hoje, a criação de Brinquedotecas em nível nacional e internacional, sendo estas reconhecidas como laboratórios dos cursos de Formação de Professores (tais como a Pedagogia) e espaços lúdicos e includentes de desenvolvimento e aprendizagem. É para essa possibilidade que queremos contribuir com nossa pesquisa, ou seja, ajudar a pensar na Formação de Professores que contemple o uso das Brinquedotecas como espaço de formação, com vistas à Inclusão Escolar.

Queremos enfatizar, igualmente, a nossa preocupação com a realização de um trabalho que deverá ser repensado e efetuado em equipe, com o apoio de todos os envolvidos direta e/ou indiretamente na escola, a fim de que realmente as mudanças aconteçam favoravelmente, a priori, na formação dos professores e, conseqüentemente, nas escolas para todas as pessoas.

As respostas de nossos sujeitos ganham maior força e espaço nas esferas de todos os campos da formação dos professores, quando questionados o que poderia propiciar a Inclusão Escolar. Pudemos compreender que as respostas se voltaram quase todas para a realização de um trabalho em equipe que envolva autoridades governamentais, administrativas e pedagógicas, priorizando a Formação Inicial e Contínua/em Serviço para todos os que se encontram na escola:

Uma proposta educacional com base no direito à educação para todos. E a formação em serviço para todos os envolvidos nesse processo (funcionários, professores e gestores). (SUJEITO EI 2).

Foram citadas ainda, nas falas dos participantes da pesquisa:



- necessidade de melhor qualificação profissional e recursos pedagógicos;
- maior aceitação e humildade, por parte dos professores, para aceitar afetivamente todas as pessoas;
- sala de recursos para os casos mais seriamente comprometidos;
- desenvolvimento afetivo de todas as crianças;
- uma proposta de educação para todos;
- Formação Contínua não apenas para os professores, mas para todos os sujeitos da escola;
- conscientização e apoio das autoridades governamentais de todas as esferas.

Vejamos suas falas:

A formação do professor, com certeza! E essa formação não seria de um mês, de dois meses ou um curso a cada ano ou dois cursos a cada ano. Seria uma formação propiciada por um tempo determinado, tempo suficiente para preparar pessoas, orientá-las e oferecer recursos pedagógicos, materiais de apoio, pessoas capacitadas (na instituição) para orientar, para ouvir e ajudar. O que falta não é apenas uma “ferramenta”, infelizmente falta um conjunto organizado e com objetivos claros e isso falta desde o começo, desde a formação. Formação não acontece em um mês. (SUJEITO ER 2).

Destacamos, na resposta do sujeito acima, a necessidade de a Formação não ser realizada em curto prazo, porém num tempo maior, a partir de organizações administrativas, pedagógicas e políticas com objetivos claros. Sabemos que não é o tempo em si que vai qualificar o professor em favor da Inclusão Escolar, mas “como” e “por que” essa formação acontecerá, continuamente.

**Principalmente a aceitação dos professores** da própria rede de onde você está trabalhando, porque, a partir do momento que o profissional que está lá ele aceita esse assunto com (com) calma e sabedoria, os medos diminuem e fica muito mais fácil, porque é difícil pro professor, e agora o que (que) eu faço? [engasgou] recebi um D.A., recebi um D.M. recebi um uma deficiente visual – e agora? Então, a partir dos cursos que a gente faz, esse assunto deixa de ser um “bicho de sete cabeças”, o profissional deve ter também um amparo de fonos e psicólogas, por quê? Porque sozinha eu não consigo. **Deveria ser fornecido também a psicóloga pro professor, o professor ir conversar com ela sobre esse assunto, fonoaudiólogo quando for preciso, neurologista, que a partir do momento que você entende o processo, você fica muito mais fácil de você lidar com que você tem na mão.** (SUJEITO ER 1, grifos nossos).

[pausa] ajuda principalmente do **desenvolvimento [pausa] afetivo**, porque dependendo do (da) [engasgou] deficiência que essa criança te, a afetividade é de grande importância, ali, por ex., esse ano [ênfase] eu tenho uma sala muito boa e tenho apenas um aluno que não sei, é... não consegue se adaptar à sala, ele mais

falta do que vem à aula, o dia que ele vem, ele se isola eu fico [ênfase] procurando colocar ele em contato com as crianças, quando ele pede pra ir ao sanitário, eu sempre mando um coleguinha junto, pra poder conversar. Na hora da (do) intervalo do recreio, eu procuro sempre chamar aquela criança que assim que se destaca mais dentro da sala de aula pra conversar com ele, mesmo assim essa criança tem muita [ênfase] dificuldade de relacionamento, então eu acho que (ah) que propiciar a inclusão é poder propiciar muitos benefícios, mas deve-se alguns alunos nem todos conseguem logo, isso é a longo prazo. (SUJEITO EI, grifos nossos).

Enquanto o professor não aceitar verdadeiramente a Inclusão Escolar, esta ficará inviabilizada na sua efetivação. Vemos, no dia-a-dia, muitos professores e outros profissionais da educação escolar que rejeitam, implícita ou explicitamente, as propostas inclusivas.

Uma proposta educacional com base no direito à educação para todos. E formação em serviço para todos os envolvidos nesse processo (funcionários, professores e gestores). (SUJEITO EI 2).

Maior conscientização entre as autoridades governamentais, melhor qualificação dos professores e recursos pedagógicos específicos. (SUJEITO ED 2).

Pensamos que todas as sugestões acima vêm ao encontro de atender satisfatoriamente as propostas de Inclusão Escolar. Portanto, em uma perspectiva global, precisamos compreender que a inclusão, como todos os pensadores até aqui citados, é uma questão, além de didático-pedagógica, também política. Mais uma vez, percebemos a preocupação dos pesquisadores dessa área com o trabalho a ser desenvolvido em parcerias que envolvem todos, inclusive os governos. De fato, todos os temas alusivos à Inclusão Escolar precisam ser discutidos e muito mais bem refletidos, assim como os cursos de Formação de Professores, em quaisquer de suas modalidades – Inicial, Contínua, em Serviço; estes precisam ser concebidos e assumidos com maior seriedade pelas autoridades governamentais, para que possamos obter sucesso para “todos”, nas nossas práticas de Inclusão Escolar.

Podemos compreender, com Mantoan (2003) e demais pesquisadores, que, para educarmos em uma perspectiva plenamente inclusiva, é preciso que somemos forças e idéias, que dividamos tarefas e responsabilidades e, principalmente, que sejamos multiplicadores da certeza de que é preciso e possível a Inclusão Escolar acontecer.

Assim, a autora nos alerta:

A reviravolta – que é bem mais complexa do que se pensa – na preparação de professores para a inclusão ainda não foi bem assimilada pelos que elaboram políticas públicas de educação, pelos que planejam ações para concretizá-las, e é por essas e outras razões que estão sendo oferecidos cursos de especialização lato sensu sobre educação inclusiva e que se sugere a inserção da disciplina Educação Inclusiva em cursos de formação de professores e profissionais de áreas afins: Psicologia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e outras. Falta

apenas ser criada uma habilitação específica nos cursos de Pedagogia! (MANTOAN, 2003, p. 81- 82).

Dessa maneira, a Formação de Professores destaca-se como tema crucial e um dos mais importantes dentre as políticas públicas para a educação; entretanto, uma boa formação profissional precisa estar aliada a um contexto educacional que favoreça o espírito de equipe, garantindo-se adequadas condições de trabalho.

Morin (2001) salienta que, para ocorrer a Inclusão Escolar, é essencial “reformular o pensamento para reformar ensino e reformar o ensino para reformar o pensamento” (MORIN, apud FERREIRA, 2003, p. 124).

Ferreira, por sua vez, argumenta que

pensar o papel e a função da instituição escolar é uma postura necessária e indispensável, igualmente importante e urgente, sobretudo nos cursos de formação profissional, que devem liderar os questionamentos e pugnar pelo redimensionamento de representações de igualdade e diferença, para que possam sentir-se à vontade, com competência técnica e condições emocionais para lidar no dia-a-dia com a diversidade dentro da sala de aula. (FERREIRA, 2003, p. 153/4)

Ferreira (2003), tal como Mittler (2003) e Parolin (2006), pensa que as mudanças propostas não acontecerão satisfatoriamente, enquanto não houver o empenho e compromisso de todos.

Entendemos que não se trata de repensar a Formação do Professor, mas a de todos os que, direta ou indiretamente, fazem parte da equipe escolar. Ferreira (2003), também como Mittler (2003) e Parolin (2006), acredita ser de grande valia a Formação Continuada de todos os envolvidos no sistema educativo.

A Formação do pessoal envolvido com a educação é de fundamental importância, assim como a assistência às famílias; enfim, uma sustentação garantida aos que serão diretamente envolvidos pelas mudanças é condição necessária para que elas não sejam impostas, mas se imponham como resultado de uma consciência cada vez mais evoluída de educação e de desenvolvimento humano. (FERREIRA, 2003, p. 120).

Mesmo com tantos depoimentos e sugestões, é compreensível que as mudanças na formação e concepção dos professores, a favor da Inclusão Escolar, não ocorram em um curto e médio espaço de tempo, porque por um longo período fomos formados para entender que ser igual era o mais importante. As pessoas não conseguiam compreender que essa igualdade era relativa aos direitos e não às capacidades. Dessa forma, até os dias atuais, é preservada tal concepção.

Compartilhamos do pensamento de Alves (1998), assim expresso:

[...] ser igual é muito mais fácil. Basta deixar-se levar pela onda, ir fazendo o que todos fazem, não é preciso pensar muito nem tomar decisões. As decisões já estão tomadas. É só seguir a onda. A vida é uma grande festa. Mas o “diferente” está sozinho. Não existe nenhuma onda que o leve, nenhum bloco que o carregue. Cada movimento é uma batalha.

Os “normais” podem dizer simplesmente: “Sou igual a todos, portanto, sou”. É a igualdade que define o seu ser. Mas os “portadores de deficiência” têm de fazer uma outra afirmação: Pugno, ergo sum – Luto, logo existo. Muitos, sem coragem para enfrentar a luta solitária, desistem de viver e são destruídos. Os que aceitam o desafio, entretanto, se transformam em guerreiros. (apud FERREIRA, 2003, p. 75).

Não queremos mais seguir a “onda”: é preciso que saibamos superá-la, “desafiando-a”, para que, em qualquer mar, todos possam nadar sem medos ou bloqueios. É para essa praia que desejamos avançar: **Inclusão Escolar**.

## **CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### **EDUCAR TRANSFORMA/AÇÃO: UMA PERSPECTIVA LÚDICO-INCLUSIVA**

*Ai de nós educadores se deixarmos de sonhar os sonhos possíveis*

*(Paulo Freire)*

Educar nos tempos atuais não se limita mais a repassar informações e conhecimentos apenas, muito menos a mostrar um caminho único como o certo, aquele que o professor considera o mais correto para todos os alunos; significa, antes de tudo, construir um caminho com todos os alunos, no qual eles possam tomar consciência de si mesmos, de seu próximo e da sociedade, em um processo de valorização, respeito e aceitação de si e dos demais.

É preciso repensar a escola, em razão de nossa preocupação com essa importante instituição. Um forte motivo para a mudança encontra-se relacionado aos cursos de Formação de Professores, tanto em nível inicial, como a Formação Contínua e/ou em Serviço.

Considerando que, nesta pesquisa, analisamos a possibilidade de serem os Jogos e as Brincadeiras atividades lúdicas importantes, no processo de Inclusão Escolar, pensamos que eles podem contribuir através de alguns de seus princípios e valores para essa nova prática que buscamos, a partir de algumas habilidades e competências a serem construídas pelos professores, de forma a promover a Inclusão Escolar.

Os jogos e as brincadeiras são atividades que podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades, princípios e valores includentes, quando forem oferecidos aos alunos oportunidade e condições reais, a partir da mediação do professor, deles se expressarem por meio daquilo que conhecem e sabem. Não importa o tipo de jogo ou de brincadeira em si, mas a forma como eles são oferecidos e viabilizados no processo ensino-aprendizagem para o aluno, e se através deles os professores conseguem reconhecer as habilidades, conhecimentos e competências dos alunos que apresentam algumas dificuldades no processo de ensino – aprendizagem, ou outras demandas devido às condições que possuem.

Além das competências técnico-ético-políticas, cremos que devem existir elementos, princípios lúdicos que muito podem contribuir para aprender/ensinar continuamente, em uma relação dialógica e dialética entre professor/aluno e alunos/alunos. Nesse enfoque, consideramos que é necessário educar em uma perspectiva lúdico-inclusiva. É da competência dos educadores proporcionar espaços, recursos e meios, na escola, para que os Jogos e as Brincadeiras aconteçam de maneira significativa, prazerosa e includente.

Sabemos que, na maioria das vezes, as Brincadeiras permanecem até a juventude, quando muito, e depois elas vão se tornando sem importância e, em muitas ocasiões, representam perda de tempo. Isso também nos remete a uma responsabilidade maior na formação do professor, que deverá contemplar essas atividades numa abrangência lúdica para quaisquer faixas etárias.

A idade não é fator primordial quando discutimos os jogos e as brincadeiras como atividades favorecedoras da inclusão escolar, pois o professor também deverá na sua formação inicial e contínua se apropriar destas atividades e demonstrar o que sabe e como consegue lidar com situações adversas que tanto o jogo como a brincadeira podem apresentar: conflitos internos e externos, sentimentos de perda e de ganho, etc.

Uma vez que buscamos encontrar “caminhos” que propiciem a uma Formação mais bem qualificada para o professor, propor a formação lúdico-inclusiva é um dos modos com que conseguiremos atender ao nosso propósito.

É importante e necessário, hoje, nos apropriarmos dessas atividades – do Jogo e da Brincadeira – que foram, durante tanto tempo, capazes de envolver e absorver o homem, de maneira intensa, total e apaixonante. Pensamos que essa apropriação acontecerá, a priori, desde a formação do professor numa perspectiva lúdico-inclusiva, pois é a atitude e a postura do professor que contribuirão na e para a inclusão, muito mais que a característica do Jogo ou da Brincadeira em si.

A ludicidade não se encontra na atividade em si mesma, mas no jeito como ela é oferecida, proposta e realizada. Assim, um Jogo e/ou uma Brincadeira podem ser ou não inclusivos, dependendo de como são utilizados, no processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos que tais atividades podem ser usadas tanto para a exclusão como para a inclusão. Costuma-se usar os Jogos e as Brincadeiras independentemente de seus princípios e características.

Comumente os professores, com algumas exceções, dizem que sabem e até reconhecem a importância dos Jogos e das Brincadeiras como recursos pedagógicos, no cotidiano escolar; contudo, na maioria das vezes, não sabem como usá-los adequadamente, tornando-os meros instrumentos de alegria para alguns alunos, de forma menosprezada e até secundária. Ocorre, pois, que apenas reconhecer tal importância não é suficiente, mas é urgente que se compreenda detalhadamente qual é o papel e a relevância que alguns princípios e características dos Jogos e das Brincadeiras têm, no processo de ensino e de aprendizagem da criança, visando à inclusão.

É de fundamental relevância que o professor aprenda como e por que brincar. No cotidiano escolar, freqüentemente o professor brinca por brincar, apenas como um entretenimento, ou, ainda brinca com objetivos didáticos pedagógicos pré-estabelecidos.

Semelhanças ocorrem no que se refere ao entendimento e compreensão que muitos professores têm sobre a educação inclusiva; uma visão equivocada por parte dos professores pode atrapalhar a efetivação da Inclusão Escolar.

A forma pela qual compreendemos e utilizamos tanto o Jogo e a Brincadeira e igualmente como pensamos a Inclusão Escolar é essencial para podermos repensar sobre o atendimento das crianças às quais se destina a Inclusão Escolar. Qual tipo de Formação os professores devem receber, para o desenvolvimento de atitudes e posturas inclusivas? Uma Formação teórica e uma prática nos espaços da Brinquedoteca, enquanto laboratório de ensino-aprendizagem, poderia ser um desses caminhos?

Perante uma perspectiva de transformação social, devemos continuamente questionar qual é o papel que cada um de nós tem que desempenhar hoje, diante das propostas includentes. Como devemos atuar, para que o desenvolvimento integral de toda criança seja efetivo, respeitando-a em suas necessidades e possibilidades individuais? Em que medida os Jogos e as Brincadeiras podem favorecer a Inclusão Escolar? Qual Formação devem ter os professores, de sorte a atender às propostas inclusivas vigentes?

Não nos restam dúvidas, a partir da nossa pesquisa bibliográfica e empírica, que não é mais suficiente apenas a Formação teórico-técnico-científica; é preciso também oferecer a Formação prática sobre como o Jogo e a Brincadeira podem, enquanto atividades pedagógicas, contribuir favoravelmente para as Propostas Inclusivas Escolares, conforme indicação e solicitação de todos os nossos sujeitos.

Com o intuito de alcançar aos objetivos das propostas inclusivas vigentes, o professor não deve ser formado somente do ponto de vista teórico, mas sua Formação deve envolver atividades práticas.

Pensamos que a Brinquedoteca também possa ser um dos espaços de Formação do Professor – um laboratório de aprendizagem – que apresenta muitas características e reúne vários princípios e elementos, como valorização, respeito, cooperação, solidariedade, que podem cooperar na formação dos professores, tendo em vista a Inclusão Escolar. Cabe a todos os professores estudarem profundamente esse espaço lúdico que tanto faz a diferença em meio à diversidade. Temos que formar professores que saibam adequadamente utilizar os Jogos e Brincadeiras como atividades que promovam o aprender, ensinar, competir, cooperar e incluir.

Muito se tem pensado e discutido sobre a Brinquedoteca como direito para a criança, porém pouco se reflete sobre ela, enquanto espaço de formação para o professor.

Como vimos no capítulo anterior, a Brinquedoteca visa a atender alguns objetivos. Como atendê-los, se o professor não for formado para essa realidade?

O currículo dos cursos de graduação, em especial o de Pedagogia, e os programas e projetos de aperfeiçoamento (Formação Contínua e /ou em Serviço) precisam ser repensados à luz de conteúdos e atividades que contemplem a formação lúdico-inclusiva dos professores.

A Formação, aqui proposta, tanto em nível Inicial, Contínua e ou em Serviço precisa acontecer a partir de uma Brinquedoteca, que sirva de laboratório de aprendizagem. A Brinquedoteca deve ser sediada nas Universidades, a priori, para estar presente na Formação Inicial dos estudantes de Pedagogia e de demais licenciaturas. Para poder contribuir na Formação em Serviço/Continuada, Brinquedotecas poderiam ser instaladas em outros centros de Formação, tais como as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, Departamentos e Diretorias de Ensino. Independentemente do local no qual a Brinquedoteca esteja situada, sua função é a de garantir uma Formação Lúdico-inclusiva para todos os professores e para futuros professores. O essencial é que o professor seja formado através do desenvolvimento de valores de sensibilidade que favoreçam a Inclusão Escolar, para poder atuar em todos os ambientes escolares de forma inclusiva com os Jogos e Brincadeiras.

Porém, a Brinquedoteca só será de fato espaço inclusivo se, realmente, o professor for formado na prática por meio desse laboratório de ensino, o qual deverá lhe permitir aprender sobre as possibilidades que os Jogos e as Brincadeiras abrem para os relacionamentos, para a socialização, bem como aprender a lidar com conflitos, como processos inerentes e naturais ao homem.

Temos que oportunizar uma preparação que possibilite ao professor a construção de outras práticas que possam considerar e utilizar o Jogo e a Brincadeira, não apenas como potencializadores do desenvolvimento e da aprendizagem cognitiva, como foi retratado por alguns de nossos sujeitos, mas principalmente como favorecedores da Inclusão Escolar que prioriza o respeito e a valorização das diferenças e possibilidades, a cooperação, a solidariedade e alteridade entre outros. Tais valores, habilidades e posturas propiciam a participação de todos os alunos nas atividades escolares.

O professor também precisa ser formado para a afetividade, lembrando a abordagem de Kishimoto (1994), a qual compreende o brinquedo como um elemento capaz de ajudar nos avanços afetivos e cognitivos. Sendo o brinquedo potencializador da afetividade, é imperioso que o professor aprenda a lidar com ele na sua formação, a fim de que venha a empregá-lo no



dia a dia. Por meio de sua atenção às dimensões afetivas, o professor consegue incrementar as relações interpessoais, de sorte a promover o crescimento das crianças e adolescentes, e trazendo, em decorrência, reflexos sobre a Inclusão Escolar.

Quando pensamos em formação lúdico-inclusiva, estamos propondo uma formação que, além da abordagem teórica, possa oferecer momentos que propiciem ao professor o auto-conhecimento, o contato com suas dificuldades e limitações, bem como suas possibilidades e necessidades. Além de compreender teorias que retratam partes importantes (princípios, valores e características) dos temas aqui estudados, é necessário que o professor possa também vivenciá-las na prática, durante sua formação, para que ele desenvolva, dentre outras habilidades, a de saber lidar positivamente com situações de conflitos e embates apresentados no cotidiano escolar, fazendo o uso do jogo e a brincadeira, para incluir em meio à diversidade e às diferenças. Por exemplo, quando, ao propor uma atividade que contemple habilidades mais ágeis, como correr e pular, o obeso ou o magro possam participar de acordo com suas limitações sem discriminação pelos outros alunos, mediante o seu estado físico.

É essencial que ele seja formado para apropriar-se dos princípios e características inclusivas do Jogo e da Brincadeira, de modo que todas as suas atividades (em qualquer área ou conteúdo) sejam apreendidas por todos os alunos, de forma prazerosa e significativa, através da participação e colaboração de todos.

Assim, o professor deverá ser formado para mediar conflitos, divergência de idéias, entre outros embates, sem se desesperar, rotular ou fugir das situações que deverão ser superadas a partir da relação dialética, na qual ele poderá usar o Jogo e a Brincadeira como atividades lúdicas promotoras da Inclusão Escolar. Em tais atividades, todos os alunos deverão participar, sendo respeitados nas suas diferenças e possibilidades.

É na ação prática que se forma o homem. Quando o professor estiver formado também na prática para os valores da ludicidade e da inclusão, saberá mediar o processo de ensino-aprendizagem com maior facilidade, para atender às necessidades e interesses de todos os alunos, proporcionando o desenvolvimento de muitas habilidades que favoreçam uma educação de melhor qualidade para todos. Quanto mais o professor vivenciar na prática de sua formação a Inclusão Escolar, mais condições terá de realizar um trabalho de forma prazerosa, mesmo diante das dificuldades e diferenças.

O professor, uma vez preparado nessa perspectiva, poderá interessar-se em promover mudanças de melhor qualidade, as quais conduzirão à Inclusão Escolar, diminuindo os índices de fracasso escolar e da marginalização social, que dia-a-dia se alastram, gerando um contingente cada vez maior de violência.

A Formação Lúdico-inclusiva deverá ser voltada para o desenvolvimento de posturas e práticas includentes frente às diferenças, propiciando um preparo teórico-prático subsidiado pelas abordagens mais críticas e participativas, oportunizando ao professor uma reflexão contínua sobre sua prática, em que ele procura responder qual é seu papel como professor e qual perfil deverá ter, em face da sua clientela escolar.

Quiçá essa Formação repense concepções equivocadas dos professores sobre família, classe social, preconceitos de gênero e etnia. Muitos preconceitos visíveis na atualidade e no senso comum da sociedade povoam as representações dos professores sobre pessoas que eles facilmente estigmatizam, rotulam e excluem. Como sensibilizar para a diferença, como desconstruir preconceitos, como responsabilizar os professores com os direitos de seus alunos, independentemente de sua condição física, social ou psicológica?

Fabrizio e Souza (apud PAROLIN, 2006), nos orientam, a partir de alguns enfoques, sobre como trabalhar com a inclusão. Não podemos discutir Inclusão Escolar sem enfatizar que o acolhimento e a aceitação do aluno, como ele é, são condições básicas que devem ser respeitadas. É fundamental que conheçamos o aluno para educá-lo; porém, só isso não basta, mas é necessário entender como e para que ele aprende, refletir sobre cada ação pedagógica, para aperfeiçoá-la continuamente. É essencial que o professor se interesse pelo aluno de forma integral, inclusive afetivamente. O professor precisa sensibilizar o aluno para que ele se autovalorize, diante de suas limitações, e saiba lidar com sentimentos de impotência. A maturidade profissional é quesito máximo que o professor deverá adquirir, para saber trabalhar eficazmente com a Inclusão Escolar. E tudo isto se deve, em grande parte, à sua formação.

Entendemos que, para tais quesitos serem cumpridos na íntegra e garantirem que a Inclusão Escolar aconteça verdadeiramente, é fundamental que os professores tenham consciência de seu papel enquanto co-responsáveis pela formação integral de todas as pessoas. Tal consciência somente vai ser efetivada, quando o professor for continuamente formado também na prática, para compreender e atender às necessidades acima propostas, o que requer, dentre outras ações, conciliar pesquisa e ensino, numa perspectiva reflexiva.

Será necessário ainda, nessa formação, que o professor esteja cotidianamente refletindo sua prática, questionando sobre os destinatários da prática escolar, sobre quem são os seus sujeitos e sobre como desenvolver um trabalho comprometido com uma qualidade maior de aprendizagem para todos os alunos.

Nesse sentido, buscamos, através da contribuição das novas tendências educacionais reflexivas, realizar um exercício elucidado pela “práxis” – ação/reflexão/ação. Pensamos que

tudo o que propomos se articula com a pedagogia dos Jogos Cooperativos, proposta por Brotto, (1999) baseada na vivência, na reflexão e na transformação das práticas escolares, o que envolve:

- **Vivência:** Incentivo e valorização à inclusão de todos, respeitando as diferentes possibilidades de participação.
- **Reflexão:** Criação de um clima de cumplicidade entre os participantes, incentivando-os a refletirem sobre as possibilidades de modificar o jogo, na perspectiva de melhorar a participação, o prazer e a aprendizagem de todos.
- **Transformação:** Desenvolvimento da disposição para dialogar, decidir em consenso, experimentar as mudanças propostas e integrar, no jogo, as transformações desejadas.

Pela nossa vivência e experiência como formadoras de professores, em todos os níveis, podemos afirmar a relevância das atividades lúdicas, no processo de ensino-aprendizagem. Foram muitos os alunos, independentemente das diferenças de faixa etária, etnia, classe social, sexo e gênero, que superaram suas limitações, quando o Jogo ou a Brincadeira foram usados como atividades pedagógicas, visando à Inclusão Escolar. Mesmo que no início dessas atividades alguns ficassem tímidos ou constrangidos, uma vez que os respeitávamos, pouco a pouco eles iam interagindo, misturando-se, de sorte que participavam de todas as atividades com alegria.

É fundamental que sejamos perseverantes em deixarmos que todos os nossos alunos se “mostrem” (sentimentos e conhecimentos) a partir do jogo e da brincadeira sem medo ou sentimentos negativos, como a vergonha.

Como resultado de nossas práticas (as quais utilizaram o Jogo ou a Brincadeira na Formação de Professores), vimos observando, hoje, através de contato com nossos egressos, práticas que buscam fazer a diferença na escola, em meio à diversidade, oportunizando a Inclusão Escolar, o que nos faz acreditar ainda mais nessa Formação Lúdico-inclusiva.

Queremos mais uma vez afirmar que a escola, o ensino, a Formação do Professor e o governo, tal como foram discutidos, não estão desligados da democracia, que é, sem dúvida, a forma de existência social, criadora de deveres e direitos, instituidora da liberdade e da cidadania. Somente serão democráticos, quando se tornam eles mesmos, isto é, quando se constituem com espaço por excelência de pensamentos da produção intelectual, cujas marcas distintivas são o rigor, o compromisso com a realidade e com a verdade, que deve estar priorizando a vida plena com qualidade para todas as pessoas.

Estamos de acordo com Carvalho (2004), quando afirma que uma escola inclusiva vai além do “eu”, do “nós”, objetivando o “todos nós”.

Acreditamos que todos os agentes educacionais, em especial o professor, precisam estar bem conscientes de que depende deles, em grande parte, o sucesso da Inclusão Escolar. Para que mudanças significativas aconteçam em favor dessa proposta, é preciso que todos os educadores se formem para educar e eduquem para formar pessoas diferentes, que sejam cúmplices da idéia de termos “o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza” (SANTOS, 1995, apud MANTOAN, 2003, p. 34).

Mesmo sendo muitas as pesquisas que buscam trazer reflexões sobre a Formação do Professor, em uma tendência inclusiva, a bibliografia localizada para esta investigação não revelou muitos estudos sobre os Jogos e as Brincadeiras, em articulação com as propostas de Inclusão Escolar, nem sobre a possibilidade de a Brinquedoteca ser um espaço de Formação Lúdico-inclusiva. Tal circunstância realça nossa preocupação em continuar investigando essa possibilidade, frente às novas demandas, desafios atuais e novos horizontes, podendo vir a contribuir com a efetivação da Inclusão Escolar contando com a Formação do professor em uma perspectiva Lúdico-inclusiva.

A partir do conhecimento que se vem acumulando sobre um novo perfil de aluno, conseguimos, atualmente, entender a importância do Jogo e da Brincadeira como atividades que, quando bem utilizadas, podem interferir positivamente, na promoção da Inclusão Escolar.

A partir dessas análises, devemos repensar os cursos de Formação de Professores em quaisquer de suas modalidades. Não podemos mais admitir uma Formação como até então tem ocorrido, pautada sobre teorias e práticas que não mais condizem com um outro perfil de aluno: sujeito da sua própria história, com autonomia pessoal e intelectual e com um conceito de educação a pressupor uma escola que prima pela Inclusão Escolar – educação de melhor qualidade para todas as pessoas.

Queremos reafirmar que a nossa concepção sobre essas atividades perpassa o desenvolvimento intelectual de toda pessoa, despertando para conhecimentos, habilidades e valores pautados na cooperação, na valorização das diferenças e no direito que toda pessoa possui de ter vida digna e dignificante. Esperamos, neste momento, poder contar com sugestões e propostas significativas, a partir da defesa pública deste trabalho, a fim de que tenhamos a certeza de que nossa pesquisa não foi nem é vã, diante das propostas inclusivas e da academia.

Se existira anteriormente um desejo em desvelar princípios e elementos dos Jogos e das Brincadeiras, enquanto atividades desenvolvidas no interior da escola, favorecedores da Inclusão Escolar, com esta investigação, o desejo acentua a necessidade e o prazer da busca contínua, para contribuir cientificamente na fundamentação de práticas de escolares inclusivas. É para atender satisfatoriamente a essa demanda da realidade inclusiva, a partir dos princípios de valorização, respeito às diferenças cooperação e solidariedade que o professor precisa ser formado.

Passe o tempo que passar, aconteça o que acontecer, a ludicidade estará presente nas diversas atividades realizadas pelo homem. Talvez até mesmo como uma das poucas saídas para a humanidade ser um pouco mais feliz. As pessoas, em especial as crianças, precisam continuar brincando da forma que lhes melhor convier, independentemente de sua idade, classe social, gênero e condições humanas, de sorte que, sentindo-se respeitadas nas suas possibilidades e inclusas em todos os seus espaços, possam compreender melhor o sentido da vida.

As propostas são múltiplas, os desafios estão postos, cabe a nós superá-los!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALMEIDA, M, I. de. **O Sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional**. Tese (Doutorado) FEUSP, São Paulo, 1999.
- ALVES, Rubem, **A Libélula e a Tartaruga**. São Paulo: Paulus, 1984.
- ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Livro Técnico e Científico, 1981.
- BARBOSA, R. L. (Org.). **Formação de Educadores: desafios e perspectiva**. São Paulo: UNESP, 2003.
- BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para ser filho**. RJ: Campus, 1988.
- BOMTEMPO E. Brinquedoteca: o espaço da criança, in IDÉIAS/Fundação para o desenvolvimento da Educação. **O cotidiano da pré-escola**. São Paulo: FDE, 1988.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas e Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. ECA. Lei nº 8069/90, 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN n.º 9394/96, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/Seesp, 1998.
- BRASIL. **Referenciais para formação de Professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1999.

BRASIL. **Constituição Federal**. Senado Federal, 1988.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar**. São Paulo: CEPEUSP, 1995/Santos: Projeto Cooperação. 1997 (ed. renovada).

\_\_\_\_\_. **Jogos cooperativos: um exercício de com-vivência**. São Paulo: SESC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como exercício de convivência**. Dissertação (Mestrado). UNICAMP. Campinas, 1999.

BROUGERE, L. G. A Criança e a Cultura Lúdica. in KISHIMOTO, T. M. (org)

**O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

\_\_\_\_\_. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Art. Méd. 1995.

BRUNER, J. **El hablar del niño**. Barcelona: Paidós, 1995.

BRUNO, L. Smidtt. **Brincadeiras & Educação**. Rio de Janeiro: Tabajara, 1987.

CAMBI, F. **História Pedagógica**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARNEIRO, M. Â. B. **Brinquedos e brincadeiras: formando ludoeducadores**. São Paulo: Articulação Universidades/Escola, 2003.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação. 2004.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CHIZZOTTI, A. **Projeto de Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, N. H. da S. **Brinquedos, Desafios e Descobertas**. Rio de Janeiro: F. E., 1988.

\_\_\_\_\_. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Maltese, 1994.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1992.

DI GIORGI, C. A. G. **Uma outra escola é possível**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

FABRÍCIO, N. M. C. e SOUZA, V. M. C. B. A Inclusão Escolar e a Nossa Realidade Educacional. In: PAROLIN, I. C. H. **Aprendendo a Incluir e incluindo para aprender**. São José dos Campos: Pulso, 2006.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, J. B. **O jogo entre o riso e o choro**. 2.ed. Campinas, Scipione, 2005.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIEDMAN, A. **O Direito de Brincar: A Brinquedoteca**. São Paulo: Scritta: ABRINQ, 1992.

FRIEDMAN, A. **O Direito de Brincar: A Brinquedoteca**. 4.ed. São Paulo: Edições Sociais: Abrinq, 1998.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GUIMARÃES, G. S. Inclusão: Conflitos e Desafios da Escola Regular. In: PAROLIN, I. C. H. **Aprendendo a Incluir e incluindo para aprender**. São José dos Campos: Pulso, 2006.



HUIZINGA, J. **Homo ludens**: O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1990.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO, T.M. **Jogos Infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. (org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998. (Série: a pré-escola brasileira).

\_\_\_\_\_. (Org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

\_\_\_\_\_. O Brinquedo na Educação – considerações históricas in: IDÉIAS/ Fundação para o desenvolvimento da Educação. **O cotidiano da pré-escola**. São Paulo: FDE 1988.

KRUEL, S. **Desenvolvimento, Educação e Cidadania**. Minas Gerais: Ano 1 – n 03, 1998.

LAKATOS, A. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1993.

LEITE, Y. U. F.; DI GIORGI, C. A. G. Saberes Docentes de um novo tipo de formação do professor. Alguns apontamentos. **Revista Educação**, Universidade Federal de Santa Maria. V. 29, n. 02, p.135-145, 2004.

LEONTIEV, A. N; VYGOTSHY, L.S.; LURIA, A.R., **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4.ed. Ícone: EDUSP, 1988.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÓRIO, R. M. C.; CASTRO, B. M. Dialogando sobre preconceitos, inclusão e formação de professores. In: LIBÓRIO, R. M. C.; SILVA, D. J. (Org). **Valores, preconceitos e práticas educativas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

LIMA, J. M. **O jogar e o aprender no contexto educacional:** uma falsa dicotomia. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP de Marília, 2003.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades Lúdicas.** Salvador: Gepel, Faced/Ufba, 2002.

MACHADO, M. L. **Pré-Escola Não É Escola:** A Busca de um Caminho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MACHADO, M. M. **O brinquedo, sucata e a criança:** A Importância do brincar, Atividades e materiais. **4.ed.** São Paulo: Loyola, 2001.

MALUF, Â. C. M. **Brincar:** prazer e aprendizado. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Brincadeiras para Sala de Aula.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão Escolar:** O que é, Por que é? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção: Cotidiano Escolar).

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Hucitec, 1996.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva:** contextos sociais trad. Windy Brazao Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORIN, E. **O sete saberes necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

NEGRINI, A. **Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

NÓVOA, A. (org). **Os Professores e sua formação**. Porto: Porto, 1992.

OLIVEIRA, P. S. **O que é Brinquedo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OMOTE, S. A Formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In BARBOSA, R. L. (Org.) **Formação de Educadores: desafios e perspectiva**. São Paulo: UNESP, 2003.

\_\_\_\_\_. Normalização , Integração, Inclusão. **Ponto de vista**, v.1, n.1, julho/ dezembro 1999.

\_\_\_\_\_. Estigma no Tempo da Inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.10, n.3, p. 255-392, 2004.

\_\_\_\_\_. A Construção de uma Escala de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: Notas Preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.11, p.33-81, 2005.

\_\_\_\_\_. A Integração do deficiente: um pseudo-problema científico. **Temas em Psicologia**. Nº 2, UNESP, Marília, 1995.

\_\_\_\_\_. Educação Especial e Estigma: Corporeidade, Sexualidade e Expressão artística-Deficiência: da Diferença ao Desvio In: MANZINI E. J.; BRANCATTI. P. R. (Org.). CAPES - UNESP, Marília-publicações, 1999.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948**. disponível em [www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/htm). Acesso em 27 dez. 2006.

ORLICK, T. **The cooperative Sport And Games Book**. New York: Parthenon, 1978.

PAROLIN, I. C. H. **Aprendendo a Incluir e incluindo para aprender**. São José dos Campos: Pulso, 2006.

PELLANDA, C. L. G. Possibilidades de Inclusão no Sistema Público de Ensino. In: PAROLIN, I. C. H. **Aprendendo a Incluir e incluindo para aprender**. São José dos Campos: Pulso, 2006.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1995.

RODRIGUES, R. P. (Org.). **Uma Brinquedoteca Itinerante**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SABINI, C. M. A. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Papyrus, 2004.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, S. M. P. (Org.) **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes. 1997.

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

SOLER, R. **Jogos cooperativos**. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

STAINBACK, S.; SATINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRADINI, R. C. A. R. **Entrevista reflexiva**. Brasília: Líber Livro, 2004.

TULKU, T. **O Caminho da Habilidade**. São Paulo: Cultrix, 1988.

VASCONCELOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1994.

VASQUEZ, S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VELASCO, C. G. **Brincar: o despertar psicomotor**. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

VYGOTSKY, L. S. O Papel do Brinquedo no Desenvolvimento. In: VYGOTSKI. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Ícone-Editora da Universidade de São Paulo, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia e Educação na infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WERNECK, C. **Textos escolhidos**. Disponível em: <http://www.escoladagente.org.br>. Acesso em ago. 2004.

WINKELER, M. S. B.; OLIVEIRA, M. A. C. Educação inclusiva: Desafio para o Cotidiano Escolar. In: PAROLIN, I. C. H. **Aprendendo a Incluir e incluindo para aprender**. São José dos Campos: Pulso, 2006.

**BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir.**

Fascículo 15. Petrópolis, RJ: Vozes. 2003.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização Emocional: Novas Estratégias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Coleção na Sala de Aula: Como identificar em você e em seus alunos as inteligências múltiplas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BARBOSA, Heloísa. **Por Que Inclusão?** Disponível em : [http://](http://www.defnet.org.br/heloisa.htm)

[www.defnet.org.br/heloisa.htm](http://www.defnet.org.br/heloisa.htm). Acesso em 18 jun. 2006.

BAUTISTA, Rafael (Coord.) **Necessidades Educativas Especiais.** Lisboa: Dinalivro, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para ser filho.** Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BROUGÉRE, Gilles. **Jogo e educação.** Porto Alegre: Art. Méd., 1998.

CHATEAU, Jean. **O Jogo e a criança.** São Paulo: Summus, 1987.

CAVALCANTE, Meire. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. **Nova Escola.**

São Paulo: Abril, p. 24, 2005.

ELKONIN, D. B. **Psicologia del Juego.** Trad. Josefina L. Hurtado. Habana: Editorial Pueblo y Educacion, 1984.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro.** São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo:

Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LIBÓRIO, R.M.C. **Desvendando vozes silenciadas** – adolescentes em situação de exploração sexual. Tese (Doutorado). IPUSP, São Paulo, 2003.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sicoli; PASSOS, Norimar Christie. **Quatro cores, senha e dominó.** Oficinas de Jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica. 2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997 (Coleção Psicologia e Educação).

MACHADO, M. L. **Pré-escola não é escola.** A busca de um caminho. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1966.

MAGALHÃES, Maria da Conceição. **Inclusão:** Conhecer, agir e viver. Disponível em <http://intervox.nce.urfj.br/~elizabet/educa.htm>. Acesso em 19 jun. 2006.

MAJOR, S. **Crianças com Dificuldades de Aprendizado:** Jogos e Atividades. São Paulo: Manole, 1990.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincadeira para sala de aula.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão.** Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br/artcaminhospedagogicosdainclusao.asp/>. Acesso em 29 ago. 2006.

\_\_\_\_\_. Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Caderno CEDES**, Campinas, n.46, p.93-107, set. 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação Especial no Brasil: Da Exclusão a Inclusão Escolar.** Disponível em [http:// : intervox.nce.urfj.br/ ~elizabet/mal.htm](http://intervox.nce.urfj.br/~elizabet/mal.htm). Acesso em 22 jun.2006.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas.** São Paulo: Cortez, 2001.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil.** Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA, Paulo Salles de. **O que é Brinquedo.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org). 2000. **Educação infantil: muitos olhares.** 4.ed. São Paulo: Cortez.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O Professor em Construção.** 3.ed. Campinas-SP: Papirus, 1996.

RODRIGUES, Rejane Penna (Org.) **Uma brinquedoteca itinerante.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

RIZZI, Leonor; HAYDT, Regina Célia. **Atividades Lúdicas na Educação de Crianças.** São Paulo: Ática, 1991.

SEVERINO, José Antonio. A Formação Profissional do Educador: Pressupostos Filosóficos e Implicações Curriculares. **ANDE.** Ano 17, nº 10, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia e Educação na infância.** Lisboa: Estampa, 1975.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

WALLON, Henri. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Trad. Izabel Galvão – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.



WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1985.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

- 1) Como você concebe a educação Inclusiva Escolar?
- 2) Qual é a compreensão que você tem sobre os Jogos e as Brincadeiras para sua prática?
- 3) Utiliza-os enquanto recursos pedagógicos e de que forma?
- 4) Como avalia esses recursos, no sentido de promoção de uma efetiva e significativa aprendizagem para todos?
- 5) Você teve, durante a sua Formação Inicial (Magistério/Faculdade), acesso aos conhecimentos relativos a Jogos e Brincadeiras (teoria e prática)?
- 6) Como foi essa Formação?
- 7) Você pensa que seria importante essa discussão na Formação Inicial e/ou em Serviço? Por quê?
- 8) Você teve acesso à discussão sobre a Inclusão Escolar?
- 9) Como isso lhe foi passado?
- 10) Você pensa que seria importante os Cursos de Formação oferecerem subsídios teóricos e práticos sobre esse tema?
- 11) Por quê?
- 12) Para você, a quem se destina a Educação Inclusiva Escolar?
- 13) O que você pensa que poderia propiciar a Inclusão Escolar?
- 14) Do ponto de vista pedagógico, que tipo de prática poderá favorecer a Inclusão Escolar?

**APÊNDICE B – CARTA**

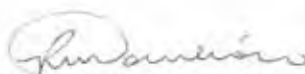
Presidente Prudente, 17 de abril de 2006

Ilma Sra Fátima Aparecida Ribeiro dos Anos  
Diretora do Departamento Municipal de Educação de Andradina,

Venho por meio deste, consultá-la sobre a possibilidade da minha orientanda de Mestrado, Izabel de Lourdes Gimenez Souza, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT, UNESP, Campus de Presidente Prudente, desenvolver seu projeto de pesquisa intitulado "Jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos e sua interferência nos processos de inclusão escolar" na Rede Municipal de Educação do Município de Andradina, que envolverá a realização de entrevistas com professores que ministram aulas sob a responsabilidade do Departamento que a senhora coordena. Cabe ressaltar que o presente projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP Pres. Prudente, indicando que a pesquisa expressa um posicionamento ético de preservar a integridade dos participantes da mesma. Os profissionais a serem entrevistados serão selecionados por amostragem aleatória, estando previstas a participação de 6 profissionais que atuam na educação básica.

Desde já agradeço antecipadamente a atenção e coloco-me a inteira disposição para esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,



Prof. Dra. Renata Maria Coimbra Libório  
Orientadora do projeto de pesquisa  
Departamento de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
UNESP – Campus de Presidente Prudente

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: *“Jogos e brincadeiras e sua interferência nos processos de inclusão escolar”*

Pesquisadora: *Izabel de Lourdes Gimenez Souza*

Orientadora: *Dra Renata M. C. Libório*

1. Natureza da pesquisa: A sra (sr.) está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade compreender as concepções de professores sobre a temática da inclusão escolar e da interferência dos jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos que podem interferir neste processo;
2. Participantes da pesquisa: 6 professores (as) da rede pública municipal de Andradina, que ministram aulas em escolas regulares, em salas integrais e em salas compostas por crianças diagnosticadas como possuindo alguma deficiência;
3. Envolvimento na pesquisa: Ao participar desse estudo a sra (sr.) permitirá que a pesquisadora lhe faça uma entrevista, que poderá ser realizada na escola onde trabalha, em horário previamente combinado. A sra (sr.) terá de um a dois encontros com a pesquisadora de forma a poderem conversar verbalmente a partir de um roteiro de perguntas referentes aos processos de inclusão escolar e temas afins. Caso surjam sentimentos desconfortáveis, será oferecido, ao final da (s) entrevista (s) um espaço para a sra (sr.) falar livremente sobre o que quiser. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). No entanto, solicitamos sua colaboração para completar o roteiro de perguntas para podermos obter um resultado mais completo para a referida pesquisa. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone (18) 37227284, com a pesquisadora responsável e no telefone (18) 229 5355, ramal 26 / 27, com algum membro do Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP de Pres. Prudente;
4. Sobre as entrevistas: as entrevistas serão marcadas com a sra (sr.) com antecedência. Seguindo as orientações metodológicas da pesquisa, propõem-se que as entrevistas sejam obtidas oralmente, sendo que a pesquisadora anotará suas respostas para possibilitar as análises do material;
5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais, podendo talvez mobilizar alguns sentimentos desagradáveis, visto a temática tratada. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade;
6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, as gravações serão identificadas com um código e não com o seu nome. Somente a pesquisadora e orientadora terão conhecimento dos dados;
7. Benefícios: ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as concepções dos profissionais de educação sobre os processos de inclusão escolar e temas afins, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa subsidiar propostas de formação inicial e continuada de professores, que poderá beneficiar parcelas da população infanto-juvenil que se encontram excluídas da escola;
8. Pagamento: a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que seguem:

### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Local e data

Assinatura do Participante

Izabel de Lourdes Gimenez Souza  
Responsável pela Pesquisa