

# AS DIFERENÇAS VÃO À ESCOLA... INTERATIVIDADE, INDIVIDUALIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Simone Girardi Andrade  
CEUNIFRAN

Claudio Roberto Baptista  
PPGEDU-UFRGS

Lourdes Inês Müller  
UFRGS

## Introdução

A formação tem emergido como um dos aspectos centrais na discussão relativa à inovação em campo educacional. A educação inclusiva tem sido associada à implementação de percursos inovadores que têm exigido uma forte capacidade adaptativa e criadora por parte dos sistemas de ensino. No entanto, esse movimento nem sempre tem sido alvo de análise que provoque a sua difusão e seu aprimoramento.

O atual momento da educação brasileira tem sido marcado por busca de qualificação associada ao recrudescimento de exigências legais relativas ao exercício da função docente. A ampliação da necessidade de formação em nível superior é um desses aspectos. As recentes mudanças na legislação educacional têm provocado uma ampla discussão a respeito da formação docente, assim como tem alimentado polêmicas que decorrem das diferentes interpretações sobre “onde deve ser formado o educador?” ou “para que servem as faculdades de educação?”. A busca de qualificação docente, por vezes, confunde-se com a “caça à titulação”, com conseqüências administrativas e legais. Tais conseqüências, em muitos casos, têm predominado em relação àquelas de ordem pedagógica que poderiam realmente contribuir para a qualificação da escola.

Além das novas exigências legais, há um outro desafio que tem provocado a necessidade de formação/qualificação dos professores do ensino comum: a “ameaça” representada pela inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. Consideramos que, diferentemente das questões legais acima destacadas, este desafio situa-se predominantemente no plano da competência pedagógica, para o qual os certificados de cursos têm valor extremamente relativo.

Nesse sentido, pode-se reconhecer a busca de qualificação do professor como uma conquista para a educação. Este movimento pode gerar melhoria de qualidade no atendimento oferecido a todos os alunos, desde que continuemos a nos interrogar sobre qual a formação necessária e a construir novas alternativas.

Espera-se que a atual reflexão, no âmbito da formação, possa redesenhar os perfis dos educadores. A perspectiva inclusiva na educação gera a necessidade de novas competências na ação do professor do ensino comum e do educador especial.

O presente trabalho insere-se nesse universo desafiador e pretende ser uma contribuição para a reflexão relativa à formação docente, principalmente a formação em serviço que qualifique o professor para o trabalho com classes heterogêneas. Nesse sentido, podemos identificar alguns pressupostos norteadores que devem estar associados à prática docente e que, conseqüentemente, deverão orientar a formação dos “formadores”: a valorização do *saber* possuído pelo sujeito; a ênfase na *multiplicidade de fontes* de acesso ao conhecimento; a importância das *trocas* entre os sujeitos envolvidos no âmbito do trabalho educativo.

### **A convergência entre duas realidades**

A presente experiência associa-se a uma série de iniciativas que têm aproximado Porto Alegre e Bologna (Italia). No âmbito da educação, os elementos de similaridade são identificados na existência de propostas pedagógicas que visam o acolhimento e a valorização das “diferenças”. Os atuais elementos de aproximação são relativos a uma modalidade de formação em serviço que tem sido alvo de investigações na Università degli Studi di Bologna e que, através de constantes intercâmbios, tem subsidiado a elaboração de uma experiência similar na cidade de Porto Alegre. Vale destacar que esse subsídio ocorre como referência para uma nova elaboração que utiliza os mesmos princípios, mas recria a metodologia e os instrumentos.

Bologna pode ser considerada um pólo de referência para propostas de educação inclusiva (integradora, na denominação italiana). Historicamente, a Região da Emilia Romagna, da qual Bologna é a capital, tem sido um território de atenção exemplar às políticas públicas e de projetos inovadores em áreas sociais como: educação infantil,

atenção às comunidades de imigrantes, saúde coletiva, etc. Esta perspectiva tem garantido a construção de uma rede de suportes extra-escolares que facilita a implementação de projetos inovadores e garante apoio às escolas e aos docentes do ensino comum que passaram a acolher os alunos com necessidades educativas especiais, após a lei da integração (nº 517/1977)<sup>1</sup>.

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, desde os anos 80, tem assumido uma proposta de integração<sup>2</sup> para a educação especial. Desde meados dos anos noventa, esta proposta insere-se em um projeto político-pedagógico denominado “Escola Cidadã”. Este projeto possui pressupostos que indicam a necessidade de garantia de acesso à escola comum e o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos os alunos. Tais pressupostos ganham operacionalidade através de ações estratégicas que buscam valorizar a participação popular, bem como aquela dos integrantes das comunidades escolares. Para além da participação, há ainda a preocupação com dinâmicas de cooperação que garantam a existência de redes de apoio e a descentralização de decisões.

### **A escola chamada Cidadã**

No que refere ao atendimento oferecido aos alunos da Rede municipal de ensino de Porto Alegre, há uma proposta de organização curricular por “ciclos de formação”, que tem transformado a escola seriada em uma escola que se organiza em três ciclos (1º ciclo – 6 a 8 anos; 2º ciclo – 9 a 11 anos e 3º ciclo – 12 a 14 anos). Há a valorização da idade cronológica como determinante para a enturmação dos alunos, além da ênfase na progressão automática, que aparece associada a uma série de dispositivos de apoio para o trabalho em classes comuns<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Maiores detalhes relativos ao projeto italiano de integração podem ser encontrados em Maselli e Di Pasquale (1992) e Baptista (1999).

<sup>2</sup> Utilizaremos o termo “integração” devido ao seu predomínio no trabalho desenvolvido pela Rede municipal de ensino de Porto Alegre e nas publicações que o apresentam (Cadernos Pedagógicos da SMED – Porto Alegre). Destacamos, no entanto, que o projeto em questão mostra-se através de uma série de ações que seriam descritas pela literatura especializada como características de uma educação inclusiva, pois associam-se a um conjunto de profundas transformações da organização curricular.

<sup>3</sup> A análise detalhada destes dispositivos nos distanciaria do foco central do presente trabalho. Lembramos que esta apresentação tem sido feita através dos Cadernos Pedagógicos da Secretaria Municipal de Ensino de Porto Alegre (Santos, 2000).

Citaremos apenas alguns desses dispositivos, para facilitar a identificação de como tem sido proposto o trabalho articulado entre diferentes áreas de conhecimento e entre diferentes espaços de atendimento ao aluno.

Complexo temático: proposta de organização curricular que exige que o planejamento didático tenha pontos de referência iniciais na comunidade na qual a escola está inserida. Os professores constroem uma rede temática a partir de entrevistas junto às famílias. Esta rede passa a ser “aberta” em diferentes tópicos associados às áreas, gerando um processo contínuo de valorização da investigação e do resgate das “falas” dos sujeitos que integram a comunidade escolar.

Pluridocência: desde os primeiros anos do ensino fundamental, há um conjunto de docentes que se ocupam das classes: professor referência, professor especializado (Educação Física e Artes), professor volante (que atua como apoio a mais de uma classe). O professor volante deve agir em modo concomitante com o docente referência, permitindo uma ação compartilhada e o desenvolvimento de projetos que mostrem um maior nível de individualização.

Turmas de progressão: são utilizadas como espaço alternativo à classe de “ano-ciclo” e possuem um número reduzido de alunos (máximo de 20). Destaca-se, ainda, o caráter transitório e o trabalho pedagógico que prioriza a individualização. Tais características permitem que haja uma preparação para a enturmação futura do aluno no “ano-ciclo” relativo à sua idade cronológica. As turmas de progressão têm sido utilizadas para o processo de transformação série/ciclos, pois há alunos multirepetentes que teriam dificuldades com a inserção imediata em uma classe com colegas de idade similar. Além disso, este espaço presta-se também para o recebimento de alunos de outras redes de ensino não cicladas.

Salas de integração e recursos: trata-se de um espaço paralelo de atendimento, em turno inverso àquele no qual o aluno frequenta a classe comum. Os alunos atendidos passam por uma triagem pedagógica, que identifica a necessidade de uma ação específica e complementar, a ser desenvolvida por um profissional da educação especial. Há ênfase em atividades alternativas àquelas já desenvolvidas em sala de aula, partindo-se dos recursos apresentados pelo sujeito. Estas salas foram implementadas segundo critérios de cobertura das diferentes regionais e cumprem uma função de “pólo” para o atendimento de alunos

que freqüentam escolas próximas. Atualmente, conta-se 12 salas, sendo que cada uma delas é composta por uma equipe de dois profissionais. Destaca-se a busca de articulação desse trabalho com a ação do docente que atende o aluno em classe comum (reuniões conjuntas), além do acompanhamento oferecido às famílias.

Professor itinerante de educação especial: profissional designado para o apoio às classes que receberam alunos que freqüentavam precedentemente as classes especiais. Trata-se de um profissional contratado temporariamente para atuar em tempo parcial junto a essas classes.

A existência desses dispositivos torna evidente que tem havido a busca de implementação de ações associadas a uma política de integração para a rede de ensino municipal. Tais ações têm encontrado “campos prioritários” que se estruturam pela crescente presença dos alunos com necessidades educativas especiais (educação infantil); pela necessária redefinição dos espaços de atendimento (redução do número de classes especiais); ou pela freqüência de solicitação de qualificação profissional (formação em serviço para os docentes).

A evolução da proposta de integração na rede municipal promoveu a ampliação do atendimento em classes comuns oferecido aos alunos que precedentemente estavam em classes especiais. Em 1999, foram extintas as últimas quatro classes especiais da rede municipal e os alunos foram transferidos para turmas de ano-ciclo ou para turmas de progressão. Assim, criou-se uma nova “exigência” dirigida aos docentes do ensino comum, que passaram a assumir classes mais heterogêneas.

O presente projeto, portanto, inseriu-se em uma rede de iniciativas que visavam o oferecimento de suporte aos professores do ensino comum que recebiam alunos das extintas classes especiais. Este suporte caracterizava-se como um apoio complementar às ações que já integram a rotina do trabalho escolar: reuniões com assessor da secretaria, reuniões com orientador educacional e com supervisor que atuam na escola.

Dessa maneira, a proposta de investigação/formação que desenvolvemos é um projeto de colaboração universidade/secretaria<sup>4</sup> que tem como objetivos gerais: reduzir as dificuldades associadas à integração de alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum, qualificar os professores para o atendimento às diferenças e investigar

---

<sup>4</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

possibilidades de desenvolvimento futuro de mecanismos de apoio às classes e docentes que vivenciam o cotidiano da educação inclusiva.

A investigação/formação foi associada a momentos de formação em serviço e desenvolvida com professores de quatro escolas da Rede municipal de ensino de Porto Alegre, tendo como sujeitos um grupo de 21 professores do ensino comum e quatro docentes com formação em educação especial que atuavam como professoras de apoio (itinerante de educação especial).

### **Objetivos específicos**

- Investigar as dificuldades enfrentadas pelas escolas e pelos docentes envolvidos no processo de integração/inclusão;
- Favorecer a construção de conhecimento relativo ao processo ensino/aprendizagem e à dinâmica interativa que caracteriza o contexto educativo;
- Analisar instrumentos e estratégias didáticas que possam favorecer a inclusão, no ensino comum, de alunos em situação de dificuldade (associada ou não à uma condição de deficiência);
- Implementar percursos experimentais (projetos) que visem a inclusão desses alunos, através do conhecimento de si mesmos e do grupo de referência.

### **A proposta metodológica: formação interativa individualizada**

A metodologia denominada “formação interativa individualizada” é uma modalidade da educação à distância e deve ser associada a um sistema flexível de formação que combina momentos presenciais e não presenciais. Esta metodologia tem sido desenvolvida em trabalhos de formação vinculados ao Dipartimento di Scienze dell’Educazione da Università degli Studi di Bologna e ao Projeto “Formazione individualizzata attraverso materiali interattivi”, coordenado por Marina Maselli e Giovanna Di Pasquale (Maselli e Di Pasquale, 1992)<sup>5</sup>. O referido projeto tem como

---

<sup>5</sup> Observa-se similaridade com a metodologia apresentada por Gutiérrez e Prieto (1994) e denominada “educação à distância alternativa”. Para aprofundamento temático, sugerimos também Vertecchi (1992).

temática central a formação através de mediadores que permitam maior individualização na gestão de um “projeto do aluno”, projeto vinculado ao plano coletivo de ação. Nesse sentido, há diversas ações que se complementam: elaboração do material de base (apostilas ou software) e preparação de tutores, que atuam no acompanhamento dos alunos.

Esta proposta de formação prevê a possibilidade de estruturação de percursos personalizados com base nas exigências dos envolvidos, favorecendo a gestão do tempo, do espaço dedicado às leituras e atividades, conseqüentemente, adequando-se à disponibilidade de cada integrante.

A combinação de momentos presenciais e momentos de trabalho individualizado, à distância, exige intenso cuidado com o material de “suporte” para a aprendizagem. O emprego de material didático tende a substituir temporariamente o professor. Para tanto, este material pode ser composto de diferentes tipos de recursos (textos escritos, vídeos, softwares) destinados ao uso preponderantemente individual.

A execução desse tipo de proposição depende do acompanhamento sistemático de tutores. Estes têm o objetivo de apresentação da proposta e de articulação entre o material oferecido e as exigências do contexto de formação. Destaca-se, ainda, a importância de uma assistência “intermediária” oferecida pelos tutores, através de recursos de comunicação complementares (telefone, correio eletrônico). O tutor atua como um assessor constante, mas com modalidades contratadas de encontro e solicitação. A ação do tutor, portanto, é constante mas não ininterrupta.

### **A experiência de Porto Alegre: descrição do processo**

O processo pode ser descrito em três momentos: elaboração do material didático a ser utilizado na formação; contatos com a Secretaria Municipal de Educação e escolas que participariam; execução da proposta.

#### 1) A elaboração do material didático

A equipe que trabalhou na elaboração do material didático (*caderno formativo*) foi constituída durante uma disciplina no PPGEDU/UFRGS, a respeito do tema *Educação à distância*. Dos estudos desenvolvidos nesta instância, emergiram as diretrizes para a elaboração do material didático: qualidade da organização visual, distribuição espacial das informações, itens prioritários para o conteúdo e a forma.

Pode-se dizer que a elaboração deste primeiro *caderno formativo* assumiu um caráter “artesanal”, no sentido de que todas as etapas da elaboração foram eleitas e executadas pela equipe, inclusive a digitação do texto.

Num primeiro momento, houve a seleção de referenciais bibliográficos orientadores do conteúdo. Cada integrante da equipe, trazia variadas sugestões de textos e atividades possíveis de serem propostas como conteúdo para o caderno e, em conjunto, definíamos as mais adequadas em termos de: linguagem, abrangência temática, disposição sequencial e perspectiva de abordagem.

A organização do material para o estudo individualizado segue algumas indicações que devem favorecer o uso em situação de relativa autonomia. Os recursos visuais (imagens e sinais) chamam a atenção do usuário para o ritmo de leitura, possíveis pausas, momento de acesso a materiais complementares (filmes, textos) e indicações de pistas de aprofundamento teórico. Apesar da importância conferida ao caderno formativo, evitaremos uma sua descrição pormenorizada. O presente relato visa a análise do processo de utilização e as conseqüências em termos de um projeto de inclusão escolar.

As temáticas que integraram o caderno de formação foram:

- Reflexão dirigida ao contexto de trabalho, identificando vantagens e limitações;
- Análise dos conceitos: deficiência e desvantagem;
- Análise de situações concretas onde possam ser identificados esses níveis de limitações (deficiência e desvantagem): relato de percepções e sentimentos associados;
- Proposta de gestão de grupos que valorize o diálogo e a troca de experiências, favorecendo a identificação de: conhecimentos, habilidades, preferências;
- Sugestão de atividades que estimulem a produção expressiva dos alunos na construção de um perfil (auto-retrato) a ser compartilhado e analisado pelo grupo;
- Sugestão de atividades de investigação junto à classe utilizando frases incompletas, que podem ser inicialmente aplicadas ao próprio grupo de formação. Por exemplo: sei fazer.... não sei fazer.... gostaria de aprender.... eu me lembro..... (importante: valorização do processo, respeito aos tempos e ativação de mecanismos preparatórios);
- Reflexão sobre as diferenças surgidas a partir das atividades, confronto para a análise que permita encontrar “pontos de partida” para percursos de aprendizagem contratados.



Na elaboração do caderno de formação, utilizamos textos escritos pela própria equipe e alguns materiais complementares que foram objeto de análise e estimuladores da reflexão posterior desenvolvida pelos alunos: o texto “Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação” de autoria de Lígia Amaral (Amaral, 1998) e o filme Gaby: uma história verdadeira, dirigido por Luis Mandoki (USA, 1987).

O título do caderno de formação é “Diferenças na escola e possibilidades educativas”. A proposta geral do curso previa um total de 20 horas, das quais seis seriam utilizadas em encontros presenciais (três encontros de duas horas). O tempo previsto para a realização do curso era de aproximadamente dois meses, pois havia um intervalo de um mês entre cada encontro.

## 2) Contatos com Secretaria Municipal de Educação e com as escolas

Através da Assessoria de Educação Especial, estabelecemos a parceria com a SMED para realizar a *formação interativa individualizada* com os professores do ensino fundamental, que estivessem recebendo alunos egressos das classes especiais, nas escolas cicladas.

Havia uma solicitação por parte dos professores para esse tema de formação, uma vez que julgavam-se despreparados para um trabalho educativo que consideravam muito específico. Apesar desse interesse inicial, reconhecíamos a necessidade de oferecer informações que mostrassem a singularidade de nossas propostas.

Elaboramos uma carta de apresentação da proposta, explicitando a origem e previsão de funcionamento, além de destacar a particularidade de um processo educativo semi-presencial. Esta carta foi endereçada às direções das quatro escolas, selecionadas a partir dos seguintes critérios: a) estar “ciclada”<sup>6</sup>; b) estar em processo de fechamento das classes especiais; c) ter professores recebendo os egressos destas classes especiais e interessados em participar do curso. Esta carta serviria, ainda, para comunicar aos futuros participantes, nossas intenções e possibilidades, de modo a terem mais um elemento a considerar na decisão de participar ou não dos trabalhos.

## 3) Execução da proposta

Ao definirmos as escolas participantes, a equipe subdividiu-se em duas duplas, cada uma delas composta pelo coordenador do projeto e uma das tutoras. Cada dupla trabalharia

---

<sup>6</sup> Estar organizada segundo os ciclos de formação propostos pela projeto Escola Cidadã.

com duas escolas, na realização dos três encontros presenciais e no acompanhamento tutorial à distância, durante os intervalos entre os encontros.

O acordo estabelecido com a mantenedora previa que a equipe da universidade deslocar-se-ia até as escolas. Esse procedimento visava minimizar as possíveis resistências que pudessem surgir em função das mudanças ocorridas na escola, oportunizando que os docentes desfrutassem de uma formação em serviço, no local o no horário de trabalho cotidianos.

De acordo com nosso planejamento, para cada encontro havia objetivos específicos. No primeiro encontro presencial, ocorria a apresentação mais detalhada da proposta, a entrega do material didático (caderno formativo e texto para uma das atividades), preenchimento das fichas de inscrição/apresentação pessoal, levantamento de suas expectativas, estabelecimento do contrato e definição das datas dos dois próximos encontros.

O contrato estabelecido com os professores previa frequência de 100% nos encontros presenciais, execução das atividades propostas no caderno formativo, entrega destas atividades por escrito aos tutores, participação ativa nos encontros presenciais e disponibilização de contato via fax, internet e/ou telefone com os tutores, durante os intervalos entre os encontros.

No segundo encontro presencial, houve a discussão das atividades propostas nas três primeiras unidades do caderno formativo, que totalizavam seis horas de trabalho individualizado. As temáticas versavam sobre a própria escola e as reflexões associadas aos conceitos “deficiência e desvantagem”, decorrentes da leitura do texto indicado e do filme, ambos citados precedentemente.

O terceiro e último encontro presencial era baseado na quarta unidade e completava o trabalho. O objetivo estabelecido para este encontro era a análise de atividades desenvolvidas com os alunos, confronto do material produzido e avaliação do percurso de formação, com base em critérios propostos por Gutierrez e Prieto (1994).

Tanto no segundo quanto no terceiro encontro, ocorriam discussões acerca das respostas elaboradas por cada participante e/ou suas dúvidas e questionamentos, além de destaques das contribuições mais relevantes em torno do trabalho com as diferenças na escola.

## **Aspectos relevantes**

A análise da presente experiência de formação/investigação deve considerar ao menos três planos diferenciados: o contexto no qual o projeto de formação estava inserido; o desenvolvimento da proposta de formação; os efeitos da “forma” escolhida na “ação” dos sujeitos envolvidos.

No que se refere ao contexto, destacamos a articulação entre as diferentes iniciativas que podem contribuir na construção do “novo”. Os dispositivos apresentados conferem à Rede municipal de ensino de Porto Alegre um suporte cotidiano. Portanto, a proposta de formação emergiu como apoio transversal, ampliando e fortalecendo uma perspectiva de trabalho que não era isolada. A presença do educador especial foi muito importante, pois este colaborava para a continuidade das reflexões, assim como atuava ao lado do professor referência na execução das atividades propostas.

A proposição de uma educação inclusiva/integradora depende da existência de um projeto pedagógico amplo. Os questionamentos e as mudanças não podem ser restritos às classes que recebem os alunos com necessidades educativas especiais. Conseqüentemente, as dificuldades que podem surgir, no âmbito da gestão de uma classe, integram uma complexa rede de fatores que deve ser considerada. O projeto de formação pode ser composto de ações que sejam dirigidas às classes, mas não pode negligenciar o contexto na avaliação do trabalho desenvolvido. Dessa forma, é possível analisar as conquistas e as limitações, além de traçar os novos passos que implicariam avanço no processo.

Esta capacidade de “leitura” de uma situação contextual foi possibilitada pela proposta, na sua dimensão de “investigação”. Tal “leitura” passou a ser esperada tanto para os responsáveis pelo projeto quanto para os docentes envolvidos na condição de alunos.

O uso da “formação interativa individualizada” favoreceu a emergência de postura reflexiva por parte dos integrantes, problematizando os desafios associados à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Este movimento permitiu a identificação de dificuldades que não estão associadas necessariamente à inclusão e que deveriam ser acolhidas para que houvesse garantia de melhoria no trabalho desenvolvido pelos professores.

A postura crítico-reflexiva da maioria dos professores permitiu que fossem identificados problemas como: a necessidade de mais tempo compartilhado para o planejamento integrado e para o enfrentamento coletivo das dificuldades (todas as escolas); maior envolvimento dos professores com as questões transversais como a enturmação dos alunos (escola I); necessidade de um projeto pedagógico específico da escola (escola III); dificuldades na gestão do complexo temático no planejamento didático (escola II).

As reflexões, evidentemente, também estiveram associadas a dúvidas que demonstram a busca de entendimento dos educadores quanto às questões relativas à educação especial. Algumas dessas dúvidas foram: *“quando o aluno deixa de ser especial?”*; *“como vou saber quando ele está aprendendo, se desenvolvendo cognitivamente?”*; *“qual é o além desse aluno?”*; ou ainda *“o que ele leva da escola?”*. Estas perguntas foram formuladas a propósito dos alunos com necessidades educacionais especiais, mas cada uma delas mostra-se extremamente pertinente quando consideramos a vida escolar dos alunos em geral. A emergência desses questionamentos permitiu que, durante as reuniões presenciais, fossem abordadas algumas concepções de planejamento didático e de avaliação que contemplam níveis diferenciados de individualização em um mesmo grupo-classe.

Houve diferenças significativas entre os percursos de cada um dos grupos das quatro escolas. Diferenças que podem ser identificadas na receptividade dirigida à equipe e à modalidade de trabalho semi-presencial, bem como na organização individual para seguir as atividades do caderno formativo.

No que se refere ao acolhimento da proposta, em três escolas houve um acolhimento que poderia ser qualificado como “positivo” ou “muito positivo”. Houve dificuldades quanto à adesão à proposta em uma das escolas (escola IV). Tais dificuldades diziam respeito ao contínuo questionamento sobre a existência de apoio suficiente às escolas e sobre a adequação de uma proposta inclusiva. Este grupo era o mais resistente à inclusão e no qual os professores mostraram-se extremamente críticos quanto às relações com a mantenedora. A análise comparativa entre as escolas evidenciou que havia um conjunto de fatores desfavoráveis que se concentraram na escola IV:

- menor número de professores com relação ao número de alunos (quadro I, em anexo);

- apesar das quatro escolas situarem-se em bairros periféricos e populares, a escola IV é parte de um bairro que possui condições extremamente precárias de habitação e segurança, portanto aproximando-se da caracterização de uma “favela”;
- houve problemas com relação às ações mediadoras da equipe diretiva: ausência de repasse de informações prévias ao curso e improvisação na estruturação do grupo, determinando que houvesse a adesão imposta aos professores, sem nenhuma negociação prévia.

A variabilidade entre as escolas também pode ser identificada no processo de execução das atividades propostas. O grupo de professores da escola IV mostrou-se mais resistente ao desenvolvimento das atividades propostas, apesar da intensa participação nos encontros presenciais. Os motivos dessa “resistência” podem ser inferidos através das características acima elencadas. Na escola III, o grupo foi receptivo, participante e extremamente reflexivo, mas a apresentação de material produzido pelos docentes ficou restrito à metade do material solicitado. As escolas I e II apresentaram percurso e produtos que correspondiam à solicitação apresentada. Em ambas as escolas, houve a entrega do material de reflexão e síntese, além da apresentação de projetos desenvolvidos com os alunos. Tais projetos contemplaram a confecção de cartazes que identificassem os sujeitos das classes envolvidas: descrições textuais, escolha de imagens, exposição oral a respeito de si, dos colegas e dos professores. A temática predominante era a “identidade” e os múltiplos olhares.

Quanto à avaliação do percurso de formação, houve unanimidade entre os grupos quanto aos aspectos positivos da proposta. Foram muitos os relatos de que havia “maior tranquilidade no contato com o aluno transferido da classe especial”, ou que destacavam uma mudança “no olhar dirigido aos alunos”. Mesmo na escola IV esse tipo de reconhecimento estava presente. Outro indicador positivo era a solicitação de continuidade e a indicação por parte de todos os grupos no sentido de uma ampliação da proposta para o envolvimento de outros colegas.

O último item proposto para a análise diz respeito à “forma” como desencadeador da ação. A proposta apresentava uma configuração que exigia do “aluno” capacidade de iniciativa e de criação. O primeiro aspecto relativo à iniciativa era aquele ligado ao tempo dedicado às atividades do curso. Nesse sentido, vários “alunos” afirmaram que precisariam

aprender a organizar-se sem que houvesse uma cobrança imediata. Apesar dos nossos cuidados quanto à clareza do material -reconhecida nos discursos dos envolvidos -, havia muitos “espaços” de criação que poderiam estar associados à escolha de uma atividade entre várias, ou à completção do planejamento adequando-o aos alunos e ao estilo do próprio professor. Esta dinâmica coloca em evidência a necessária “proximidade” entre planejamento e avaliação, concebendo-os como elementos integrantes de um mesmo processo e mutuamente determinantes. Permitir que a avaliação, desde o início, interfira no planejamento e alimente a criação do próprio processo tem sido um intenso desafio. O desafio torna-se maior quando se trata de propostas de formação como a educação à distância, pois esta modalidade pressupõe uma elaboração prévia de materiais que tendem a fortalecer fatores delineadores do processo, como ocorre com os materiais pré-estruturados. No entanto, pudemos observar que a modalidade “interativa individualizada” permitiu, através do acompanhamento tutorial, que a “estrutura” do material fosse detalhada parcialmente. A existência de dúvidas que o próprio “aluno” deveria responder passa a integrar a vivência do docente em formação. Segundo as palavras de Meirieu (1998, p.92):

*Em pedagogia, ao contrário de muitas outras áreas, é preciso dizer “muito e não o bastante”, é preciso levantar a ponta do véu, mas apenas uma ponta para não desmobilizar o sujeito.*

Essa desmobilização pode ser encontrada na forma de ausência de iniciativa que impede que o sujeito formule suas perguntas e busque suas respostas. Um dos grandes desafios da educação é a manutenção do sujeito nesse estado de mobilização que o impulsiona a “levantar o véu”. Nesse sentido, consideramos necessário destacar a relatividade da importância metodológica. Considerados os três planos destacados nesta breve análise, reconhecemos que a metodologia deve estar subordinada aos princípios que garantam a interatividade e a ação dos sujeitos envolvidos. A formação interativa individualizada apresenta vantagens incontestáveis no que se refere a uma “estrutura flexível”. No entanto, a sua contribuição para a conquista dos objetivos iniciais depende da observância aos princípios há pouco lembrados.

## Referências Bibliográficas

AMARAL, Ligia A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas e sua superação. In: AQUINO, Julio (org.) *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Summus, 1998.

BAPTISTA, Claudio R. *Integração e autismo: análise de um percurso integrado e dos dispositivos necessários*. Trabalho apresentado no GT - Educação Especial da 22ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 26 a 30 de setembro de 1999.

DI PASQUALE, G. e MASELLI, M. *Gli strumenti per l'individuazione dell'apprendimento: l'aiuto reciproco*, Bologna, IRPA - Università degli Studi di Bologna, 1992.

GADOTTI, M. *Escola Cidadã. Uma aula sobre a autonomia da escola*. São Paulo, Cortez-Autores Associados, 1992.

GUTIERREZ, F. e PRIETO, D. *A mediação pedagógica. A educação à distância alternativa*. Campinas, Papyrus, 1994.

MEIRIEU, P. *Aprender... mas como?* Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

SANTOS Jr., Francisco D. A escola cidadã e a educação inclusiva. *Cadernos Pedagógicos* nº 20. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, p. 18-26, jan. 2000.

VERTECCHI, Benedetto. Progetto per un corso di aggiornamento a distanza per insegnanti della scuola elementare. *Istruzione a distanza*, Anno IV, nº 2, p. 57-58, julho/1992.

**ANEXO : QUADRO I**

Escolas	Nº de alunos	Nº de professores da escola	Nº de professores participantes do curso	Adesão ao projeto “ciclos de formação”
I	1.590	106	6	1998
II	1.470	100	5	1999
III	810	68	5	1999
IV	1.600	80	9	1999
Total	5.470	354	25	