

# Construção de uma perspectiva curricular intercultural e inclusiva

Reinaldo Matias Fleuri  
Universidade Federal de Santa Catarina  
e-mail: [rfleuri@pesquisador.cnpq.br](mailto:rfleuri@pesquisador.cnpq.br)

## Trabalho apresentado em :

FLEURI, R. M. Construção de uma perspectiva curricular intercultural e inclusiva In: XII Congresso da ARIC (Association Internationale pour la Recherche Interculturelle), 2009, Florianópolis. **Diálogos Interculturais: descolonizar o saber e o poder**. Florianópolis: p.1 – 10, 2009. Disponível em : “ <http://aric.edugraf.ufsc.br/congrio/anais/artigo/64/textoCompleto> ”. Acesso em 18 de Abril de 2011.

## Resumo

A sociedade brasileira vem assumindo a necessidade de se promover o convívio social e a inserção profissional de pessoas diferenciadas, seja por identidades culturais, seja por limitações físicas e mentais. Isto pressupõe a implementação de processos educativos apropriados, assim como a formação dos educadores para trabalharem com a diversidade biocultural dos estudantes. Nesta direção, o Serviço Social da Indústria de Santa Catarina (SESI-SC) desenvolveu um projeto de formação de educadores que atuam em projetos de inclusão educacional de jovens e adultos com deficiências visuais, auditivas, motoras e mentais. Após um curso intensivo que permitiu o conhecimento das especificidades e as necessidades educacionais das pessoas com deficiências, realizou-se um processo de reflexão sobre a prática de algumas unidades de educação inclusiva de jovens e adultos do SESI em Santa Catarina. Partiu-se da caracterização preliminar dos objetivos, dos desafios principais, assim como das condições e necessidades educacionais dos estudantes e dos profissionais que constituem estas unidades operacionais. Realizou-se um encontro presencial em que foi se construindo dialogicamente a representação simbólica da prática educacional vivida. Construiu-se a partir das informações da prática, uma representação da organização curricular que serve como “mapa”, ou referência para cada unidade orientar sua reflexão e suas decisões educacionais cotidianas. Tal construção delinea princípios metodológicos e epistemológicos pertinentes à investigação-ação-educativa dialógica e complexa.

Palavras Chaves: educação inclusiva, formação de professores, interculturalidade.

## **Introdução**

O sistema escolar e curricular brasileiro se defronta hoje com o desafio de se trabalhar pedagogicamente com a diversidade cultural dos estudantes, particularmente com o desenvolvimento de processos de educação inclusiva, seja de sujeitos com identidades étnicas, de gênero, de gerações, seja de pessoas com *deficiências* – ou diferenças – visuais, auditivas, motoras e mentais. A escola precisa se (re)organizar para trabalhar com as diferentes formas de se comunicar, de aprender e de elaborar os saberes. Torna-se importante trazer para a educação escolar as culturas locais, o estudo de problemas cotidianos, a aplicação do conhecimento aos problemas que os estudantes e as estudantes precisam enfrentar em seu dia-a-dia, a partir das especificidades de seu contexto e de seu modo de ser.

Conforme Snyders, os estudantes “pedem que a escola lhes fale deles mesmos e de seu tempo, do seu mundo e das suas lutas – o que implica uma conexão direta entre o movimento social e o que se passa na escola; deste modo se vai muito longe na exigência de transformação ” (1976, p. 361).

Neste sentido, a formação dos educadores se coloca como uma condição para *libertar* a prática escolar da concepção curricular atrelada ao cumprimento de uma lista de “conteúdos” previamente estipulados. As professoras e os professores precisam aprender a conduzir processos didáticos que preparem crítica e criativamente os estudantes para a vida social e a formação profissional, precisam construir métodos de acompanhamento das aprendizagens que atendam ao contexto sociocultural em que cada estudante se constitui como sujeito.

Neste artigo, vamos apresentar uma experiência de formação de educadores, em que se delineiam perspectivas metodológicas e epistemológicas de construção de uma perspectiva curricular intercultural e inclusiva.

## **Construção e desenvolvimento do curso**

O Curso de Capacitação de formadores para a educação inclusiva realizado em 2007 pelo SESI/SC, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/FAPEU), promoveu a formação de 51 profissionais envolvidos com processo de educação de pessoas com deficiências e de preparação para sua inserção no mundo do trabalho. A partir deste curso foram produzidos cinco cadernos de formação (SESISC, 2008a-e).

O desenvolvimento do curso, de caráter introdutório, resultou em intensa formação de atitudes e de fundamentos teóricos para a promoção da educação inclusiva. Promoveu uma iniciação aos procedimentos metodológicos da prática de educação, que necessita

ser aprofundada e aprimorada com base na reflexão crítica da prática profissional em desenvolvimento e na apropriação dos recursos didático-pedagógicos pertinentes aos processos inclusivos.

O grande desafio que emerge no desenvolvimento dos projetos de educação inclusiva do SESI/SC refere-se à necessidade de construção de processos curriculares capazes de articular pedagogicamente os diferentes sujeitos, com diferentes limitações físicas e mentais, de modo a desenvolverem crítica e criativamente os conhecimentos, as atitudes e as habilidades necessárias ao exercício profissional.

Tal processo de aprendizagem necessita, em primeiro lugar, “fazer sentido” para os estudantes, de modo que os conhecimentos desenvolvidos no processo pedagógico se articulem com os projetos, as condições e os contextos socioculturais destes sujeitos. Pois nenhuma ação ou palavra tem sentido fora do contexto cultural em que se constituem. A aprendizagem torna-se significativa para uma pessoa, na medida em que o processo educacional enseja a possibilidade de apreender novas informações, relacionando-as criticamente com os significados e as estruturas de significação que já vem desenvolvendo em sua vida pessoal e sociocultural.

A interação entre as pessoas se torna educativa, crítica e criativa, na medida em que enuncia e problematiza as informações mediante a interação entre os diferentes contextos socioculturais, a partir dos quais constituem significados. Por isso, o processo educacional é intrinsecamente *intercultural*, uma vez que se constitui como relação entre sujeitos, mediatizados pelo mundo e pelos seus respectivos contextos socioculturais.

Em segundo lugar, os processos de educação que pretende incluir criativamente as pessoas que têm limitações comunicacionais, intelectuais ou de mobilidade, requerem adaptações ambientais e relacionais que lhes possibilitem a igualdade de oportunidades de relação com os seus parceiros educandos e profissionais. Daí a dimensão inclusiva da prática educativa, que exige o desenvolvimento de atitudes, estratégias, instrumentos, linguagens, adaptações ambientais e relacionais que sejam assumidas e desenvolvidas coletiva e institucionalmente. Nisto consiste a dimensão *inclusiva* do processo educacional.

Nesta perspectiva, propôs-se, como continuidade do processo de formação desenvolvido pelo SESI/SC em 2007, a realização de um *curso complementar de construção curricular na perspectiva intercultural e inclusiva* intercultural, porque enfatiza a dimensão sociocultural a partir da qual a interação entre os educandos constitui processos de aprendizagem significativa, crítica e criativa. Inclusiva, porque visa ao desenvolvimento de estratégias relacionais e pedagógicas que atendam às necessidades das pessoas com condições de deficiência, a serem incluídas no trabalho educativo.

A proposta deste curso se estruturou com base nos princípios metodológicos da *investigação-ação-educativa* (Kemmis; McTaggart, 1988) A ação educativa se constitui a partir do (1.) *planejamento*, que orienta a (2.) *ação*. A (3) reflexão crítica sobre a ação constitui a dimensão predominantemente *investigativa*, que possibilita elaborar uma compreensão crítica da prática realizada e, de modo mais fundamentado e criativo, (4.) *replanejar* e reorientar a prática educativa.

Deste modo, o primeiro passo se constituiu pelo *planejamento* do curso, tomando como base uma revisão atenta da *prática* que os cursistas desenvolvem em seus respectivos trabalhos de educação inclusiva.

O segundo passo, realizado pelo curso presencial intensivo, se constitui num processo recursivo de representação da prática, *reflexão e debate dos desafios emergentes*, reinterpretação e reorientação dos processos desenvolvidos. Nisto consiste a *construção curricular*, que será objeto de estudo e análise crítica, mediante a própria experimentação de construção coletiva de um percurso educativo, ou melhor, de planos político-pedagógicos.

O terceiro passo se constituiu pela *sistematização e avaliação* do processo formativo vivenciado, mediante a análise das mudanças atitudinais, conceituais e metodológicas percebidas pelos cursistas em relação à sua orientação na prática profissional, mas sobretudo pela formulação que se conseguiu fazer de uma perspectiva curricular inclusiva intercultural que pode servir como referência para a prática da Educação Inclusiva de Jovens e Adultos do SESI-SC .

### ***Planejamento do Curso de Formação para a construção da perspectiva curricular inclusiva intercultural***

O curso complementar de formação Construção Curricular da Educação de Jovens e Adultos (EJA-SESI/SC) na perspectiva intercultural inclusiva se realizou em 2008, sendo sua fase presencial em 16 a 20 de junho desse ano.

A proposta de curso se estruturou segundo os princípios metodológicos da investigação-ação-educativa, tanto em nível amplo do processo formativo, quanto em nível de cada etapa ou momento de seu desenvolvimento. Em nível macro, o curso se constituiu a partir da primeira fase preparatória de planejamento, da segunda fase, em que se realizou o encontro presencial e a terceira, de sistematização e avaliação do percurso realizado, que agora se encontra registrada neste acervo de estudos e subsídios para as práticas de educação inclusiva do SESI.

A primeira fase, de planejamento foi feita pela *equipe docente*, mediante a definição do roteiro detalhado de atividades propostas, assim como do material e dos equipamentos a serem utilizados. Entretanto, o ponto chave desta preparação consistia em identificar

os principais desafios emergentes nas práticas e nas instituições educacionais onde atuam os profissionais que participariam do curso de formação. Solicitou-se aos participantes do curso a dedicação de dez horas, para elaborarem uma caracterização das Unidades de EJA-SESI/SC - Educação Inclusiva, de que provieram .

#### *Caracterização preliminar dos projetos de educação inclusiva de jovens e adultos desenvolvidos pelas Unidades de Operações Sociais (UOS-SESISC)*

A “Casa da Inclusão” ou “Sesi Escola Educação de Jovens e Adultos com Deficiência”, de **Joinville**, é a unidade maior e mais completa de educação inclusiva de trabalhadores com deficiências. Conta com 14 e atende a 172 estudantes com deficiência mental, auditiva, motora e visual. A Unidade de EJA-SESI/SC - Educação Inclusiva (SESI/UOS 212) de **Jaraguá do Sul** conta com 06 profissionais e oferece 20 vagas para estudantes com deficiências. A Unidade SESI - ESCOLA de **Brusque** atende a 36 estudantes e conta com 03 profissionais. A Unidade SESI Escola Educação de Jovens e Adultos para pessoa com Deficiência, de **Videira**, atende a 27 estudantes e conta com 06 profissionais. A Unidade de **São José** funciona regularmente no período matutino e vespertino, com três profissionais. Encontra-se em fase de elaboração do projeto de educação inclusiva de pessoas com deficiências, que ainda não está implementado. A UOS de Blumenau não apresentou os dados para a caracterização de seu projeto de Educação Inclusiva, porque ainda se encontrava em fase de elaboração.

#### *Caracterização transversal dos objetivos da UOS-SESISC*

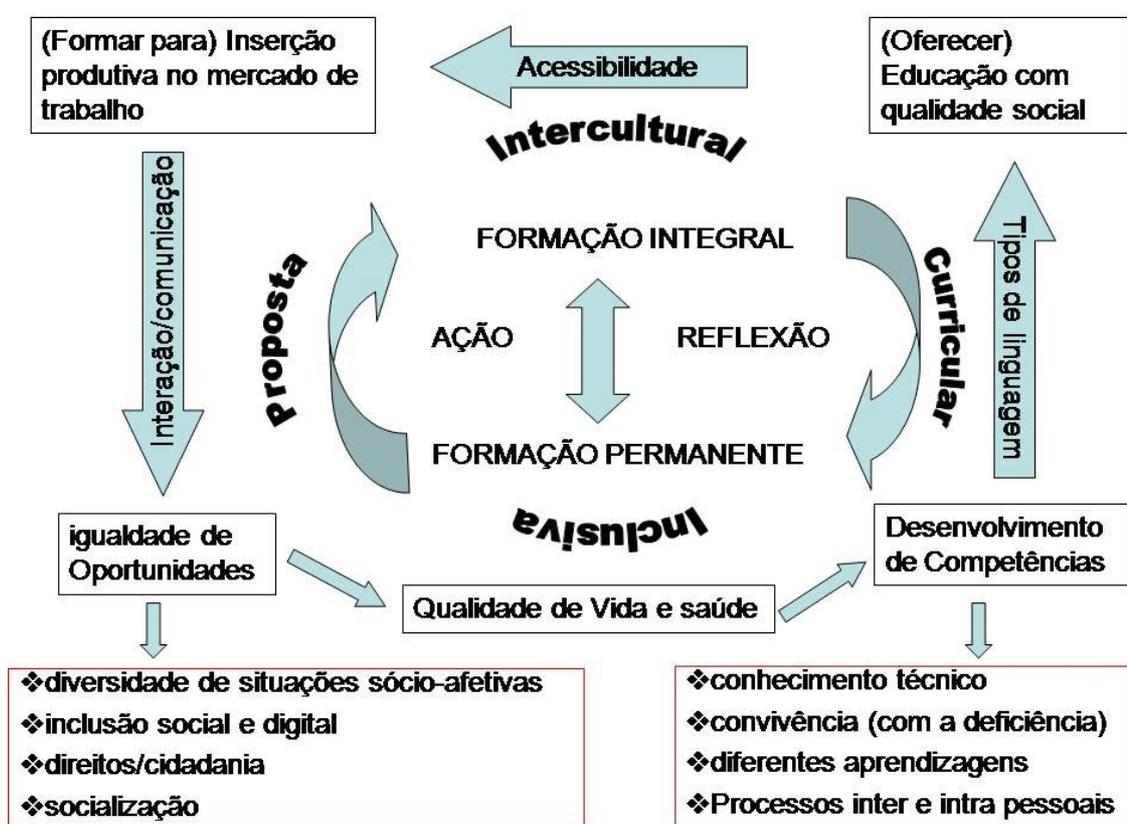
A descrição das unidades permitiu compreender que quatro unidades já estavam em plena atividade atendendo a estudantes (Joinville, 106; Jaraguá do Sul, 18; Brusque, 20 e Videira, 27). As outras unidades (Blumenau<sup>1</sup> e São José) encontravam-se em fase de formulação de seus projetos de educação inclusiva, mas ainda não contavam com estudantes matriculados.

Os objetivos (gerais e específicos) enunciados pelas unidades operacionais do SESI em foco, a partir de uma análise transversal, indicariam o objetivo geral de promover a **formação integral e permanente** dos trabalhadores estudantes, mediante a **ação-reflexão** sobre a prática social e profissional. Neste sentido, identificam-se, nos projetos das diferentes unidades, cinco objetivos fundamentais: 1) (Formar para) a **inserção produtiva** no mercado de trabalho; 2) (Oferecer) Educação com **qualidade social**; 3) (promover a) **igualdade de oportunidades**; 4) Desenvolvimento de **competências** e a 5) Qualidade de **vida e saúde**. Estes objetivos se

---

<sup>1</sup> A UOS de Blumenau não apresentou os dados para a caracterização de seu projeto de Educação Inclusiva, porque ainda se encontrava em fase de elaboração.

articulam, numa perspectiva curricular inclusiva e intercultural, mediante a promoção da **acessibilidade**, da **interação**, da **comunicação dialógica** e do desenvolvimento dos diferentes **tipos de linguagem**. E se concretizam e ações pedagógicas que promovam, de um lado, **a diversidade de situações sócio-afetivas**, a **inclusão social e digital**, a construção da **cidadania** e a **socialização** dos diferentes sujeitos educandos. De outro lado, as ações educativas desenvolvem o **conhecimento técnico**, ao mesmo tempo que a **convivência** (com a deficiência), o uso de **diferentes aprendizagens** e os **processos inter e intra pessoais** (cf. Quadro 01).



**Quadro 01. Esquema da Caracterização transversal dos objetivos da UOS-SESISC**

*Caracterização dos estudantes do Programa SESISC de Educação Inclusiva*

O levantamento informal feito em junho de 2008 indicou que 248 pessoas freqüentavam os projetos de educação inclusiva do SESISC. Estes atendem exclusiva ou prioritariamente pessoas com deficiências. Somente a Casa da Inclusão de Joinville mescla estudantes com e sem deficiências. Em algumas predominam a participação de pessoas com deficiência mental (Joinville e Brusque),

motora (Videira) ou auditiva (Jaraguá do Sul, onde não apresenta estudantes com deficiência mental ou motora). Além da presença de pessoas com deficiência mental significativa em três unidades, nas quatro unidades em atividade, é muito elevada, em média e proporcionalmente, a participação de pessoas com deficiência auditiva e motora. É relativamente pequena a participação de pessoas com deficiência visual. Portanto, a educação de pessoas com deficiência mental e auditiva tem se constituído como uma demanda enfática às unidades de educação inclusiva.

A grande maioria encontra-se em processo de formação continuada, de educação fundamental e média. Um quinto dos estudantes são de analfabetos.

A participação de homens e mulheres tem sido proporcionalmente variada. Em algumas unidades predomina a demanda de mulheres (Joinville e Videira), em outras, de homens (Jaraguá do Sul e Brusque). Mas no total a diferença proporcional é pequena (119 homens e 129 mulheres). Não há estudantes que se identificam como afrobrasileiros (somente dois) ou indígena (nenhum).

As atividades profissionais que estudantes de Joinville e Jaraguá do Sul declararam vinculam-se à indústria. Já em Brusque os participantes dos cursos dedicam-se exclusivamente aos estudos e, em Videira, a serviços e pecuária.

#### *Caracterização dos Profissionais das Equipes docentes SESISC e de suas necessidades de formação*

De modo geral, as unidades do SESI-SC contam com equipes que incluem diferentes profissionais, tais como Supervisor educacional, Gestor Educacional, Professor, Intérprete de LIBRAS, Auxiliar Pedagógico, Auxiliar de Serviços Gerais.

O profissionais consultados manifestam a necessidade, na sua prática educativa, de construir uma proposta curricular para a Alfabetização e 1º segmento capaz de incluir as pessoas com deficiências, particularmente a deficiências mental e auditiva. Manifestam a necessidade de formação, de uma estrutura curricular adequada e de referências para atender a estudantes com deficiências. Defrontam-se, de um lado, com um ambiente eivado de preconceitos em relação às deficiências, de resistência cultural em relação à aceitação da Língua Brasileira de Sinais e, e outro lado, a baixa auto-estima e os traumas das pessoas com deficiências. Daí o desafio de se desenvolver a metodologia de educação das pessoas com deficiências e de convencê-las a voltarem a estudar.

### ***O encontro presencial de formação dos educadores (Joinville, 16-20.jul.2008)***

O encontro presencial foi programado tendo como objetivo: “realizar um percurso de formação continuada mediante a experimentação e a análise crítica, na perspectiva intercultural inclusiva, de um processo de construção curricular de educação de jovens e adultos, a partir e em função da prática desenvolvida no *Programa Educação do Trabalhador no Ensino Fundamental e Médio - SESI/SC*”.

O processo de formação foi construído com base em seis objetivos pedagógicos:

1. Formular e analisar representações de desafios e de propostas didáticas emergentes nos processos de educação inclusiva vivenciadas pelos cursistas.
2. Formular, em caráter indiciário, planos político-pedagógicos (PPP) pertinentes às práticas desenvolvidas pelos cursistas e analisá-las criticamente sob a perspectiva intercultural inclusiva.
3. Construir pedagogicamente representações metafóricas de PPP.
4. Formular teoricamente propostas de PPP.
5. Analisar criticamente as propostas de PPP, à luz de concepções teórico-metodológicas pertinentes.
6. Articular diferentes questões e diferentes enfoques de análise emergentes em um referencial de diretrizes para a construção de programas curriculares na perspectiva intercultural inclusiva.

O encontro presencial, com carga horária de 40 horas-aula, realizou-se em Joinville, nos dias 16, 17, 18, 19 e 20 de junho de 2008, no horário da 8h às 18h.

Equipe de formação foi constituída por Reinaldo Matias Fleuri (Professor e coordenador), Maria Conceição Coppete (Apoio didático para subsídios e acompanhamento de grupos), Lia Vainer Schucman (Apoio didático para contatos e acompanhamento de grupos) e Ivanete Nardi Efe (Apoio gerencial do Ambiente Virtual de Aprendizagem e infra-estrutura).

Participaram 23 cursistas de (Joinville, 7; Jaraguá do Sul, 3; Videira, 4; Brusque, 4; Blumenau, 2; São José, 2 e Florianópolis, 1).

#### *Desenvolvimento do curso presencial*

##### **A. O acolhimento**

O primeiro dia foi dedicado ao acolhimento e, sobretudo, à construção do processo de investigação temática (Freire, 1979).

O acolhimento foi feito principalmente pela apresentação dos cursistas e por uma conferência de abertura sobre *Educação Intercultural Inclusiva*.

Ainda como parte do acolhimento, apresentaram-se as orientações para a avaliação processual. Indicaram-se os pontos de observação do processo formativo (aprendizagem individual, aprendizagem do grupo, coordenação/condução dos grupos e da turma) e selecionaram-se quatro cursistas para realizar as observações do primeiro dia de trabalho. Orientou-se também o grupo para o preenchimento da ficha de planejamento e avaliação do encontro presencial.

## **B. A construção temática**

O desenvolvimento do processo de investigação temática se realizou em três momentos: 1. *Construção da identidade subjetiva*, pela representação dos desafios e projetos assumidos pessoalmente por cada profissional; 2. *Interação dialógica*, em duplas, pela construção e representação da relação intersubjetiva dos projetos pessoais; 3. *Articulação simbólica coletiva*, pela composição de grupos mediante e representação da articulação entre os desafios e projetos pessoais.

O primeiro momento, subjetivo, é fundamental porque o processo de trabalho coletivo constitui-se como uma dança em que cada um mantém seu ponto de equilíbrio. O ponto de equilíbrio subjetivo se configura em seu projeto. Pois o sujeito só consegue interagir crítica, criativa e dialogicamente com os outros quando consciente de seus objetivos. Sua ação se torna significativa ao simbolizar suas finalidades (Castells, 2000). A simbolização em múltiplas linguagens se constitui de modo mais denso e interativo. Duas versões são melhor do que uma (Bateson, 1986).

Inspirada nestas concepções este primeiro momento de ação pedagógica é realizado individualmente, consistindo em 1. focalizar um **problema** importante na própria prática social e educativa; 2. formular uma proposta de **ação** (objetivo, meios, parceiros, ambiente); 3. codificar o problema e a proposta numa própria **palavra-chave** (folha 1); 4. **simbolizar** sua proposta na figura de um **personagem do folclore brasileiro**; 5. **desenhar** o próprio **personagem** (folha 2); 6. **escrever** o que ele significa, explicitando seus saberes, seus potenciais e seus limites (folha 3).

Cada pessoa do grupo de participantes elaborou, portanto, a representação de seu “desafio-projeto” na prática de educação profissional no programa de educação inclusiva simbolizado em uma palavra, um desenho e uma pequena redação explicativa.

Uma vez criada a representação pessoal da identidade subjetiva, mediante diferentes representações de seu *desafio-projeto*, os formandos são convidados a realizar uma atividade de mediação para

o diálogo. Usa-se o *baile de apresentação* como dinâmica de animação/integração: Cada um prende no peito o papel com a palavra-chave e com o próprio nome. Contextualiza-se a animação com a narrativa de Aristófilanes sobre o “amor” (Platão, O Banquete). *Música*. Baile. Cada um procura um companheiro *com tema semelhante, mas com crachá de cor diferente* (pertencente a uma UOS diferente da sua). Conforme se formam as duplas, o baile de “pares” vai se desenvolvendo. Quando todos os pares estiverem formados, a música pára. Cada par se senta junto para trabalho. Um em frente do outro. (As *fotos* são tomadas durante o baile e o trabalho em duplas).

O segundo momento, dialógico, inicia-se com uma atividade hermenêutica, ainda individual, de interpretação da representação (desenho) do parceiro. A constituição do significado de uma representação se faz pela articulação entre a mensagem que o autor quis representar e o entendimento que o leitor criou ao observar a obra. O significado da escritura se constitui na leitura. Por isso, o leitor, frente ao desenho feito pelo seu parceiro, é convidado a criar uma interpretação. Em *Duplas*: um *observa* o desenho do *personagem* do parceiro (em silêncio) e *escreve* sua interpretação (folha 4).

Explica-se o significado de diálogo: *diá* (através) e *lógos* (conhecimento) significa o conhecimento que se constrói em relação. A relação se estabelece pela configuração simultânea da identidade e da diferença entre dois elementos. Dois elementos que apenas se identificam, criam fusão, não relação. Ou que só se diferenciam, criam separação, não relação. Assim estabelecer relação implica em explicitar as identidades e as diferenças entre dois ou mais elementos.

Os parceiros são convidados a estabelecer a relação entre seus projetos, a partir de suas representações. E isto em três passos metodológicos, dialéticos (tese, antítese e síntese). O primeiro passo implica em o primeiro *ler* a própria *interpretação* que fez sobre o desenho do parceiro; em seguida, o autor do desenho lê sua *explicação* do próprio *personagem*; e ambos discutem e registram a relação (identidade e diferença) entre os pontos de vista do *autor* do *personagem* e do *intérprete*. O segundo passo consiste em repetir o procedimento sobre o segundo desenho: o observador lê sua interpretação sobre o desenho do parceiro, o autor lê sua redação explicativa e ambos comparam as duas versões, identificando os significados semelhantes e divergentes do segundo *personagem*. O terceiro passo focaliza, para além das representações, os sentidos dos desafios e projetos de cada parceiro, buscando *discutir* a relação (identidade e diferença) possível entre os *dois pontos de vista*. Compreendendo a interação entre as duas propostas, a dupla *constrói*, integrando elementos das duas representações, um *brasão*;

e elabora, a partir do brasão, um *haikai* <sup>2</sup>. Cada um desenha no próprio crachá o *brasão* da dupla. Por fim, cada dupla pendura num varal seus respectivos brasões e os haikais.

Uma vez representadas em símbolos as construções intersubjetivas, passa-se a um processo de comunicação e interpretação pelo grupo. Após um intervalo e uma dinâmica de animação, o grupo cursistas se dispõem em semi-círculo frente ao varal. Cada dupla apresenta (30ss) seu brasão e haikai. Buscam-se as associações para formar 3 grupos por interesses.

As duplas, agora articuladas em grupos por afinidades, se reúnem (máximo 8 pessoas) em torno de *três painéis de papel pardo* (de 1,50m x 2 m). Cada dupla, tendo em vista *seu brasão e seu haikai*, discute as *condições* necessárias para a implementação de seu projeto. Metaforicamente, simboliza tais condições num “ambiente” adequado à convivência dos seus dois personagens. Sobre cada painel, cada dupla escolhe um espaço para localizar os próprios personagens e respectivos ambientes. *Negocia* com os outros participantes a articulação entre os ambientes. Todos desenham seus ambientes. Colam, ou redesenham, as figuras dos personagens (e as próprias fotos). Resultam três painéis ou murais.

Após novo intervalo e animação, procede-se à dinâmica de interpretação dos painéis: cada grupo situa-se atrás do próprio painel. Um primeiro grupo *interpreta o painel* de um outro grupo. Este comenta a interpretação e define um título para seu painel um nome para o grupo. E assim procedem o segundo e o terceiro grupos. Resultam as identidades coletivas dos três grupos. Estes se constituíram em grupos de trabalho, que se autodenominaram, respectivamente de *Caminhos do Aprender, Crê-ação e Vida*. Cada *Grupo de Trabalho* escolhe uma forma (quadrado, círculo, hexágono) para identificar seu grupo. Os integrantes de cada grupo recortam seus respectivos crachás segundo a forma de identificação de seu grupo.

Este processo, que se iniciou por uma atividade pessoal, passando para atividades em duplas e depois de comunicação, construção simbólica e interpretações coletivas, encerra-se agora com um trabalho de sistematização novamente subjetivo, mediante uma Oficina de redação.

Propõe-se, a partir da *leitura* de FREIRE, *Pedagogia da Esperança*<sup>3</sup>, uma atividade Individual de Elaboração da dissertação focalizando a *Análise da prática pedagógica*. Cada cursista retoma o

---

<sup>2</sup> Haikai é uma forma poética de origem japonesa, que valoriza a concisão e a objetividade. Os poemas têm três linhas, contendo na primeira e na última cinco sílabas, e sete letras na segunda linha.

<sup>3</sup> “...escrever é re-fazer o que esteve sendo pensado nos diferentes momentos de nossa prática, de nossas relações com, é re-criar, re-dizer o antes, dizendo-se no tempo de nossa ação...” (Freire, 1992. p.54)

relato da UOS em que esteja envolvido, assim como sua página de perfil. A partir desta leitura, identifica as dimensões constitutivas da prática educacional (sujeito, objetivo, método, temática e processo de controle) e analisa os *desafios emergentes*, assim como as estratégias utilizadas.

*Sugere-se a seguinte orientação para redigir uma mini-dissertação.* Descrever sinopticamente as dimensões constitutivas da prática educacional (sujeito, objetivo, método, temática e processo de controle) e focalizar um problema relevante na prática educativa focalizada. Analisar os elementos envolvidos no problema e identificar a contradição principal. Verificar as causas geradoras do conflito. Projetar possíveis estratégias para promover a superação do conflito. Redigir uma dissertação de 30 linhas, segundo formato gráfico pré-estabelecido. (Esta atividade não foi realizada, porque não estavam disponíveis neste momento as descrições de todas as UOS, nem todos os perfis dos participantes, que deveriam ter sido preparados antes do início do encontro presencial).

Pelo adiantado da hora, o primeiro dia de trabalho encerrou-se com uma rápida avaliação, por comentários, das atividades realizadas.

### **C. Aprofundamento analítico dos temas gerados**

No segundo dia, as atividades concentraram-se na busca de analisar conjuntamente os desafios tematizados. A partir de uma conferência sobre referenciais para a análise pedagógica, os grupos avaliaram os desafios emergentes em sua prática pedagógica, comparando as metáforas construídas no primeiro dia de encontro com as informações das práticas de suas respectivas UOS. Formulam quadros sinópticos e apresentam ao plenário.

### **D. Construção do plano curricular para as unidades de educação inclusiva do SESI-SC**

A apresentação dos desafios e das estratégias emergentes na prática das unidades de educação inclusiva do SESI-SC, necessitava de uma organização que permitisse esboçar um quadro referencial para ação educativa conjunta.

Tomando como referência inicial as questões focalizadas em *Educar, para quê?* (Fleuri, 2001), buscou-se construir um quadro de questões, em torno das quais se poderiam sistematizar as diversas enunciações do grupo. Para analisar os desafios formulados pelos grupos, criou-se, a partir da metáfora da *amarelinha*<sup>4</sup>, um quadro de

---

<sup>4</sup> O jogo da “amarelinha” consiste em pular sobre um desenho riscado com giz no chão, que também pode ter inúmeras variações. Em uma delas, o desenho apresenta quadrados ou retângulos numerados de 1 a 10 e no topo o céu, em formato oval. Em outros países, o jogo assume formas diferentes. No México, por exemplo, a brincadeira é conhecida por “avión” e as casas, mesmo em número de 10, se estruturam de modo ligeiramente diferente.

análise composto pelas questões estruturantes de uma prática pedagógica. Além deste quadro analítico, utilizado pedagogicamente durante o curso de formação, a equipe docente construiu uma tabela de informações com a finalidade específica de elaborar diferentes composições analíticas e cruzamentos das informações.

A elaboração do quadro de referência para a análise e sistematização das diferentes dimensões e ações do processo de educação inclusiva explicitou alguns fatores estruturais.

A primeira constatação foi que o fator fundamental do desenvolvimento de toda ação educativa são os *sujeitos*, as pessoas que promovem e sustentam as interações. Entretanto, em uma instituição, articulam-se diferentes papéis ou funções. O mais evidente são os agentes que têm a responsabilidade de organizar o trabalho coletivo, são os *educadores*. São identificados pela pergunta “*quem educa?*”. Os sujeitos *educandos* são os destinatários ou interlocutores principais do processo educativo. Correspondem à pergunta “*para quem se dirige a proposta educacional?*”.

Esta identificação, tradicional, dos sujeitos do processo educativo se reconfigura, entretanto, com base em duas considerações. A primeira é que a relação *educador-educando* se constitui pela *reciprocidade*, não pela unidirecionalidade. “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, as pessoas se educam em relação, mediatizadas pelo mundo” (Freire, 1983). Neste sentido, o educador, ao educar, se educa. Por isso, Paulo Freire prefere identificar os sujeitos da educação como educador-educando na relação como o educando-educador.

A segunda consideração que emergiu no processo de análise dos desafios educacionais decorre da constatação de que o estudante, particularmente o dos projetos de educação inclusiva, é fortemente influenciado pelo seu *contexto* familiar, comunitário, social. Seu desenvolvimento educativo e mesmo a manutenção de sua participação nos processos educacionais dependem do tipo de apoio ou reforço que lhe proporcionam as pessoas com que convivem. Por isso, é fundamental considerar a intervenção que os processos educativos realizam nas *redes de relações interpessoais*, comunitárias, sociais, culturais a que pertencem os estudantes. Por isso, a interação, intervenção e parceria com estas redes e contextos dos estudantes devem fazer parte integrante do projeto educativo. Estes parceiros se identificam pela questão “*com quem se compartilha o processo educacional?*”.

Estas três dimensões de sujeitos da educação - propositores, interlocutores e redes relacionais - constituem o eixo estruturante do contexto educativo, a “*espinha dorsal*” da organização curricular de uma instituição educativa. Por isso, são representadas nos quadros centrais da “*amarelinha*”.

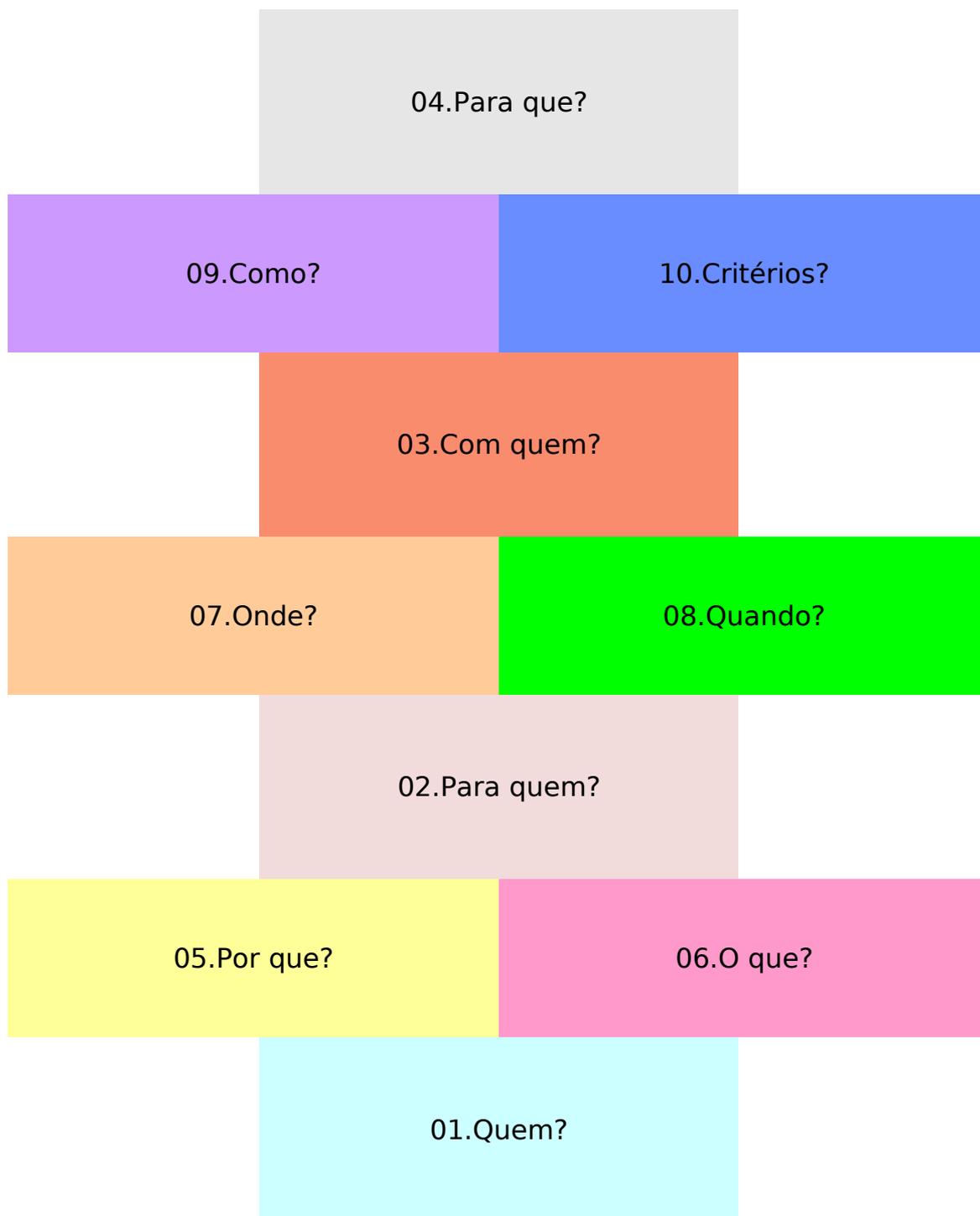
A articulação entre os sujeitos da educação constitui os interesses e as intencionalidades mobilizadoras do trabalho educacional. Os *objetivos*, produzidos, sustentados de modo fluido e interativo pelos sujeitos, representam as finalidades que dão sentido e formulam o significado do trabalho coletivo. *Significado*, para Manuel Castells (2000), é constituído pela representação simbólica que um ator social faz das finalidades de sua ação. As finalidades, ou objetivos, respondem à questão “*para quê se educa?*”. E são identificadas como o fim do processo, no topo da “amarelinha”. Entretanto, as finalidades são constituídas, constantemente sustentadas e transformadas, pela interação viva entre as pessoas, em todas as suas ações e dimensões.

Foram identificadas pelo grupo outras seis dimensões estruturantes do processo educativo. Ao lado e entre as três dimensões dos sujeitos (*quem, para quem e com quem*) e a dimensão do objetivo (*para quê*), a quinta dimensão se refere às *motivações* e *intenções* pelas quais cada pessoa se compromete com as outras em um processo de interação educativa. Responde à questão “*por que os diferentes sujeitos se envolvem em tal processo educativo?*”. A estas intencionalidades correspondem os *temas*, os assuntos (desafios e concepções) que se tornam objeto de estudo, de problematização e compreensão crítica. Esta dimensão responde à questão sobre “*o que se discute?*”. Estes temas de estudo passam a fazer sentido para as pessoas na medida em que interagem com as suas necessidades e intencionalidades. Estas duas dimensões (interesses e temas) constituem mediações importantes na interlocução entre educadores-educandos e educandos-educadores. Por isso, encontram-se representados, na primeira casa dupla da “amarelinha”.

A sétima e oitava dimensões do processo educacional se referem aos *ambientes* constituídos pela organização do *espaço* e do *tempo* de encontro e interação entre os sujeitos educacionais. Nestas dimensões torna-se fundamental considerar as estratégias para sustentar a interação direta entre educadores-educandos, tanto quanto com as suas respectivas redes relacionais e de pertença familiar, comunitária, social, ambiental e cultural. Por isso, estas duas dimensões, que respondem às questões “*onde e quando se educa?*” foram representadas entre os quadros dos educandos e dos parceiros.

Por fim, a nona e a décima dimensões do processo educativo se referem aos “*meios*” de organização e as “*mediações*” do processo educativo. Respondem às questões “*como se educa?*” e “*que critérios de controle são usados para sustentar o processo educativo?*”. Estas dimensões são representadas entre as dimensões precedentes, particularmente os sujeitos, e os objetivos, justamente porque se referem ao método, caminho tecido pelos sujeitos ao procurarem realizar seus objetivos.

**Quadro 4. Sistematização da estrutura curricular segundo a metáfora da amarelinha**



Com este quadro de questões orientadoras da análise e sistematização da prática, o grupo foi distribuindo seus enunciados de desafios e propostas para a educação inclusiva. Surgiu um quadro sinóptico curricular das atividades de educação inclusiva

desenvolvidas nas unidades do Sesi, representadas no grupo de formandos.

### ***A construção curricular dos processos de educação inclusiva no SESI-SC***

Com base no processo realizado durante este curso de formação, esboçamos uma sistematização da perspectiva curricular que se pode identificar na prática atual de educação intercultural inclusiva do SESI-SC. Esta representação é relativa à situação das unidades operacionais do SESI-SC em junho de 2008, limitando-se a representar o momento particular deste processo institucional a partir da visão daqueles profissionais participantes desse curso de formação.

A primeira dimensão curricular se refere aos **sujeitos** do processo educativo.

#### *Equipe pedagógica.*

As Unidades de Operações Sociais (UOS) do SESI-SC vêm implementando projetos específicos de Educação Inclusiva de Jovens e Adultos no âmbito do Programa de *Educação do Trabalhador no Ensino Fundamental e Médio*. Os projetos de educação inclusiva são realizados por equipes de profissionais, que incluem Coordenadores, Equipe técnica, Gestores, Consultores e Professores. Os professores atuam na formação para séries iniciais, Ensino fundamental e médio, Educação Continuada. Atuam em diferentes áreas pedagógicas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Filosofia, Sociologia, Geografia, Artes, Ciências, Biologia, Física, Química, Inglês, assim como no ensino de Braile, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Tecnologias em Informação e Comunicação (TIC), Arte-terapia e Alfabetização. Contam também com a atuação de Intérprete de LIBRAS e professor Pedagogo.

Os participantes do curso de formação consideraram importante promover a formação (didática e tecnológica) das equipes docentes, no sentido de habilitá-las a buscar o conhecimento para compreender o novo, a utilizar ferramentas que possibilitem o aprendizado e a desenvolverem a sensibilidade para perceber a dificuldade dos estudantes, adequando o currículo.

#### *Estudantes.*

Nos projetos de educação inclusivas do SESISC se inscrevem, como estudantes, *jovens e adultos*, particularmente pessoas *com deficiências auditivas, visuais, motoras e intelectuais*.

Durante o encontro de formação, considerou-se importante integrar os estudantes com deficiências com demais, no sentido de promover, ao mesmo tempo, seu processo pessoal de aprendizagem e sua interação com os outros. Neste sentido, será preciso diferenciar

as atividades, reconhecendo a individualidade do aluno, proporcionando-lhes vivenciar diferentes experiências. Isto implica em realizar trabalhos em Equipe, estudos integrados, trabalhos extraclasse.

#### *Parceiros.*

A participação de familiares, vizinhos, amigos e colegas dos estudantes é fator determinante para a sua inclusão e para o seu desenvolvimento no processo educacional. Esta consideração emergiu a partir da constatação de preconceito, por parte de familiares de pessoas surdas, em relação à aprendizagem de LIBRAS por parte delas. Verificou-se a necessidade de trabalhar pedagogicamente com os familiares, de modo que passem a aceitar as diferenças das pessoas com deficiências e suas formas específicas de comunicação.

Em nível de equipe docente, verificou-se, também a necessidade de se trocar informações com outras UOS para re-adaptar as propostas vigentes.

#### *Objetivos.*

Durante o encontro presencial, os profissionais participantes não fizeram indicações explícitas dos objetivos da sua prática educacional. Provavelmente consideram-nos pressupostos e implícitos de sua atividade institucional. Os objetivos transversais aos projetos de educação inclusiva do SESI-SC aparecem com clareza nas descrições feitas preliminarmente por cinco UOS. Tais descrições indicaram que, de modo geral, o SESI-SC pretende “promover a *formação integral e permanente* dos trabalhadores estudantes, mediante a *ação-reflexão* sobre a prática social e profissional” (cf. acima, *Caracterização transversal dos objetivos da UOS*). Este objetivo geral, assim como os objetivos institucionais específicos, podem se concentrar em dois enunciados:

1. Desenvolver processos que oportunizem a construção da cidadania e da igualdade de direitos e oportunidades para todos (mediante a formação para a *inserção produtiva*, em *igualdade de condições*, no mercado de trabalho).

2. Promover processos de aprendizagem e de comunicação que favoreçam a inclusão e a interação crítica, criativa e saudável entre sujeitos com diferentes potencialidades e limites. (Nisto consistiria a educação com *qualidade social*, de *vida e saúde*, assim como o desenvolvimento de *competências*).

Estes objetivos, tal como já mencionado na *Caracterização transversal dos objetivos da UOS*, articulam-se, “numa perspectiva curricular inclusiva e intercultural, mediante a promoção da *Acessibilidade*, da *Interação*, da *comunicação dialógica* e do desenvolvimento dos diferentes *tipos de linguagem*. E se concretizam

e ações pedagógicas que promovam, de um lado, a *diversidade de situações sócio-afetivas*, a *inclusão social e digital*, a construção da *cidadania* e a *socialização* dos diferentes sujeitos educandos. De outro lado, as ações educativas desenvolvem o *conhecimento técnico*, ao mesmo tempo que a *convivência* (com a deficiência), o uso de *diferentes aprendizagens* e os *processos inter e intra pessoais*".

Estas estratégias se reconfiguram na sistematização das diferentes dimensões contextuais da organização curricular enunciadas abaixo.

#### *Intencionalidade.*

As pessoas que se inscrevem nos programas de educação inclusiva do SESI-SC buscam, geralmente, superar condições de marginalização decorrentes de diferentes deficiências e desenvolver aprendizagem de novos conhecimentos.

#### *Temas.*

Em termos gerais, verificou-se a necessidade de focalizar conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para a vida em sociedade. Do ponto de vista pedagógico, os professores sentem a necessidade de buscar o conhecimento para compreender os novos desafios que se colocam na prática de se promover processos educativos e aprendizagens diferenciadas.

Mais especificamente, alguns professores, que trabalham diretamente com os surdos, assumem a necessidade de ensinar-lhes Língua Portuguesa e Libras. Desenvolvem metodologias próprias como: uso de recortes de palavras, uso de figuras, comparação de palavras com sinais, uso das cartas de configuração de mão, jogos de memória, entre outras técnicas. Provavelmente, nas unidades em que predominam estudantes com outros tipos de deficiências, como deficiência intelectual e visual, sentiram necessidade de focalizar temas de aprendizagem semelhantes.

#### *Organização do Espaço.*

Verificou-se que a educação inclusiva implica em adequar o currículo em ambientes diferenciados, respeitando as diferenças. Para isso, se faz necessária a adequação do espaço físico e das ferramentas didáticas, de modo a propiciar a acessibilidade, assim como a realização de processos individualizados e interativos de trabalho pedagógico (mesas individuais, armários nas salas de aula para ter material pedagógico, etc.).

#### *Organização do Tempo.*

Considerou-se que o processo de aprendizagem é contínuo e progressivo. Os ritmos de aprendizagem devem ser considerados e

promovidos em suas singularidades. Os processos de aprendizagem se dão na interação potencializando as diferenças e conexões entre as pessoas. Neste sentido, a organização curricular deve respeitar os diferentes tempos e promover os processos de aprendizagem diferenciados.

#### *Metodologia.*

A dimensão metodológica depende essencialmente da conduta dos educadores. Por isso, considerou-se importante promover a constante formação, mediante a interação e a troca de experiências entre educadores, justamente para se sustentar o desenvolvimento de processos integrados e interativos de trabalho pedagógico. Isto implica procedimentos dialógicos, pela promoção do trabalho em Equipe (tanto em nível de equipe técnica, quanto entre estudantes), a articulação com o contexto social, particularmente com os familiares dos estudantes. Por outro lado, para apoiar os estudantes a desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para a vida em sociedade, os professores sentiram a necessidade de construir novas metodologias e ferramentas didáticas, pertinentes às diferentes necessidades, condições de deficiências, experiências, ritmos e processos de aprendizagem. Isto implica em realizar vivências em diferentes áreas para desenvolver novas capacidades de aprendizagem e de comunicação, em prover de materiais e espaço físico adaptados, tecnologias assistiva e jogos pedagógicos.

#### *Avaliação.*

A avaliação contínua do processo pedagógico é fundamental para garantir-lhe sustentação, coerência e consistência. Para realizar processos de avaliação que ensejem a aprendizagem diferenciada pelos estudantes, os professores sentiram a necessidade formação em ação que lhe possibilite, mediante a reflexão sobre sua prática, uma estruturação teórica que agregue a prática docente existente e à que esta sendo construída.

De modo particular, é preciso realizar processos contínuos de diálogo e troca de experiências, de modo a desenvolver a sensibilidade para perceber as dificuldades dos estudantes e adequar o processo pedagógico às suas necessidades de formação de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para a vida em sociedade.

#### ***Avaliação do processo de formação***

Avaliar significa comparar o que se propõe no início com o que foi realizado durante um processo de trabalho. Isto é importante para se tomar novas decisões. Nesta direção, refletimos sobre o que fez sentido neste processo de formação.

As vivências individuais e coletivas foram muito intensas. Houve muita troca de experiências, nas dinâmicas, nos trabalhos em grupo, nos bastidores, durante toda a semana. “Sentimos a liberdade de colocar as angústias; houve um avanço em relação aos encontros anteriores. Cada um com seu ritmo teve oportunidade de se perceber no processo”. Foi emocionante explicitar nossos objetivos e desafios, nos vermos como grupo em processo de construção. Perceber realidades distintas, avaliando, reavaliando, reorientando nossa prática.

O grupo evoluiu, como uma corrente que deve continuar! A estratégia do jogo da Amarelinha para dinamizar a construção da perspectiva curricular foi considerada excelente. Nesta construção, participaram os professores, dando continuidade ao trabalho realizado no ano anterior com os supervisores. Foi importante compreender o currículo, não como grade ou corredor, mas como balizas, recursos, direções de nossas ações, que podem ser vistas simultaneamente de diferentes maneiras, pelas pessoas em relação. Compreendeu-se a importância da contextualização do trabalho e da criação de redes de comunicação e entre no interior de cada unidade e entre todas. Em cada equipe se assumem papéis diferentes, mas cada um faz parte do mesmo grupo. Com as contribuições de todos torna-se mais fácil a organização em uma grande rede.

Experimentou-se realizar o planejamento a partir das necessidades do grupo. Compreendeu-se a importância de o professor saber para onde conduz o grupo porque há mudanças na sala de inclusão, a partir do que as pessoas trazem.

Destacou-se para a importância das leituras e das discussões para alimentar a prática e o fortalecimento do grupo. Pensou-se que a continuidade de encontros de formação pode se dar por grupos a partir das necessidades (diferentes professores, diferentes áreas, diferentes deficiências, diferentes linguagens).

Uma das atividades pedagógicas realizadas inicialmente no curso de formação consistia em cada pessoa focalizar, e representar em uma palavra, seus principais desafios na prática educativa, assim como suas propostas para enfrentá-los. As palavras escolhidas pelos participantes no início do curso para representar seus projetos indicam diferentes expectativas, que podem se concentrar em quatro focos. (1.) Expectativas de realizar processos de **aprendizagem** (Aprender [2x], Aprendizado, Compreender, Dúvidas, Sabedoria), (2.) Expectativas de interação e de superação das dificuldades de **comunicação** (Compatibilidade, Comunicação [4x], Dividir, Integração, Relações, Trauma), (3.) Expectativas de se elaborar a relação com a **diversidade** (Diferenças, Diversidade, Diversidade de repertório, Preconceito) e de (4.) promover a **igualdade de direitos** (Práxis, Cidadania, Direitos, Igualdade).

Ao final do curso, realizou-se uma atividade de avaliação do processo de formação, solicitando-se a cada pessoa para lembrar a palavra indicativa de sua expectativa inicial e formular outra palavra para representar as aprendizagens mais significativas experimentadas no encontro presencial. Estas últimas verbalizações indicam três focos principais de aprendizagem: (1.) o primeiro foco diz respeito à aquisição de conhecimentos e mudanças atitudinais que indicam à formação da **autonomia pessoal** no exercício profissional (Conhecimento, Compromisso/ comprometimento, Busca, Centramento/ busca pelo equilíbrio, Construção [maior segurança no caminho], Intencionalidade, Acreditar). (2.) o segundo foco aponta para o desenvolvimento da **interação e comunicação**, que corresponde à expectativa inicial predominante (Comunicação/troca, Integração, Socialização, Troca, Unidade). Já o terceiro foco aponta para o descobrimento de caminhos e para o sentimento de estar experimentando um processo efetivo de **transformação** da realidade (Ação-reflexão-ação, Caminho, Caminhos, Conhecimento/caminhos, Cre-ação, Multiplicar, Relações [no sentido de relações constituintes], Superação [2x], Transformação, Vida).

Estes focos são indicativos de que o processo de formação experimentado pelos profissionais neste curso de construção curricular promoveu maior segurança e autonomia, construiu relações de integração das equipes de educadores e promoveu transformação e a abertura de novos caminhos para a prática da educação numa perspectiva intercultural e inclusiva desenvolvida no programa de educação de jovens e adultos do SESISC.

### **Considerações teóricas**

O curso realizado produziu efeitos pedagógicos evidenciados pela avaliação: a elaboração da compreensão dos sentidos que se entrelaçam nas práticas educacionais desenvolvidas ensejou maior autoconfiança dos profissionais no enfrentamento dos desafios pedagógicos cotidianos emergentes na educação inclusiva, assim como a formulação de estratégias para desenvolver a coesão entre as práticas dos educadores e das educadoras. Tal processo permitiu também explicitar e experimentar os princípios metodológicos e epistemológicos que configuram a estruturação deste processo formativo.

A organização do curso baseou-se nos princípios da investigação-ação-educativa, buscando planejar as atividades didáticas com base em um levantamento inicial das informações relativas às práticas profissionais e institucionais desenvolvidas pelos profissionais formandos em suas unidades de trabalho de origem. A formulação de um instrumento para a solicitação de informações seguiu a necessidade de caracterizar o ambiente de trabalho, tendo como identificadores a descrição física da instituição (nome, local, horário, número de profissionais e de usuários), a indicação do projeto político

pedagógico (objetivos gerais, assim como objetivos específicos e respectivas ações propostas e resultados esperados), a identificação dos problemas e estratégias emergentes na Unidade, a caracterização dos estudantes (número de matriculados, faixa etária, sexo, escolaridade, deficiência, características étnicas predominantes, atividade profissionais e necessidades educacionais dos estudantes) e caracterização dos profissionais atuantes (quantidade, funções, tarefas, instrumentos utilizados, assim como suas dificuldades e necessidades de formação).

As informações obtidas antes do início do curso não foram suficientes para subsidiar o planejamento temático preliminar, pois apenas metade das instituições de origem dos participantes respondeu em tempo. Além disso, consideramos ainda inacabada a avaliação da validade das categorias adotadas para solicitar e organizar as informações. Entretanto, com a complementação das informações, no período posterior à realização do curso presencial, foi possível identificar uma diversidade significativa entre as instituições de origem dos formandos, principalmente quanto aos objetivos institucionais, às identidades socioculturais dos seus estudantes e à caracterização profissional dos seus educadores.

Não obstante a diversidade de constituição, de práticas e de integrantes das Unidades de Operações Sociais (UOS) do SESI-SC, foi possível construir um quadro integrado de referência dos objetivos enunciados, verificar as características socioculturais predominantes dos estudantes e dos profissionais, assim como suas necessidades de formação. Esta referência permite avaliar a representação da prática curricular construída pedagogicamente durante o curso de formação dos profissionais. Desta forma as informações da prática educativa servem como critério para a avaliação do processo de formação dos educadores nela empenhados.

Além desta importante fase de preparação e planejamento do curso, destacamos, no desenvolvimento das atividades presenciais, quatro dispositivos metodológicos que se revelaram particularmente significativos e pedagogicamente eficazes: o *acolhimento*, a *construção temática* do grupo de formandos, a *construção curricular* de sua prática educacional e a *avaliação* do percurso de formação dos educadores.

O *acolhimento* dos participantes constituiu-se, na primeira atividade do curso, mediante a apresentação da proposta do curso, a explicitação de seu referencial teórico-metodológico, assim como a integração dos cursistas como agentes do processo de avaliação participante do encontro.

A *investigação temática* apresenta-se como o primeiro passo para que os participantes do curso se constituam efetivamente como autores e protagonistas do seu processo de formação, tanto individual, quanto coletivo. Trata-se de realizar um percurso

metodológico que impulsiona cada pessoa a explicitar os desafios que vem assumindo em sua atividade profissional, que os discuta com os parceiros, de modo a formular as conexões e diferenças entre as ações de cada um traça no contexto da ação coletiva. Na experiência realizada neste curso, verificou-se que foi pedagogicamente eficaz o processo de codificação e decodificação temática (Freire, 1979) dos desafios e das propostas assumidos pelas pessoas. Utilizaram-se diferentes linguagens (gráfica, pictórica, plástica, verbal, corporal ...) para simbolizar as intencionalidades dos sujeitos. Desenvolveu-se um processo progressivo de representação dos principais problemas assumidos, assim como as diferentes propostas pedagógicas adotadas, primeiramente na instância pessoal, em seguida na interação interpessoal e, por fim, na composição coletiva de representações. Nos painéis gráficos desenhados em pequenos grupos, o cenário e as figuras ilustrados serviram como base para a decodificação e discussão dos desafios e das propostas que indicam a construção de um projeto político pedagógico por aquele grupo de profissionais em formação. Tal metodologia permite realizar um processo de reflexão a partir e em função da prática, ao mesmo tempo que o entrelaçamento dos processos de identificação e diferenciação pessoais na enunciação de um projeto político pedagógico coletivo.

A formulação de categorias que permitam estruturar tal *projeto curricular* foi a principal criação epistemológica produzida pelo grupo neste curso. A partir do diagnóstico preliminar, assim como do processo de codificação temática vivenciado no primeiro dia do curso, constituíram-se três subgrupos de participantes, que formularam os termos representativos dos desafios e das propostas mais significativos. Entretanto, o desenvolvimento pedagógico encontrou-se num impasse: como organizar tais indicações em um projeto político-pedagógico coerente e consistente. Verificou-se a necessidade de adotar categorias analíticas e procedimentos didáticos para conduzir o grupo neste processo de construção curricular. As categorias analíticas da prática educacional enunciadas no livro *Educar para quê?* (Fleuri, 2001) indicavam o *sujeito*, o *objetivo*, o *método*, o *tema* e a *avaliação* como fatores estruturantes da prática pedagógica. Mas vários enunciados do grupo não quadravam pertinentemente com estes conceitos.

Impelidos pela necessidade de criar novas chaves de interpretação e de organização das informações sobre a prática educacional, utilizamos uma estratégia didática baseada na brincadeira popular da “amarelinha”. Esta brincadeira apresenta um percurso com dez casas a serem percorridas pelo jogador. Tomando este jogo como metáfora para organizar as diferentes informações formuladas sobre sua prática, o grupo foi instigado a imaginar dez categorias de organização da atividade pedagógica, portanto cinco conceitos a mais do que se havia pensado até então. Ao tentar

formular questões sobre o processo educativo, aquele grupo constatou que o fator estruturante da prática educacional são as pessoas. E que os agentes construtores do processo educacional configuram papéis diferentes, que respondem a questões diferentes. Assim, os sujeitos da educação não são apenas os educadores (quem educa), mas também os educandos (a quem se educa), assim como os que constituem seu contexto familiar e comunitário (com quem se educa). Complexificou-se a concepção de agente da educação, ao se considerar que as pessoas assumem diferentes protagonismos na qualidade de professor, estudante ou parceiro. Embora com papéis diferenciados, são sempre construtores ativos da interação educativa.

Da mesma forma, a concepção da temática (o que se ensina) se reconfigurou ao se considerar as diversas intenções que mobilizam os estudantes a aprender (por que se aprende). Tal formulação permite identificar a articulação entre ensino-aprendizagem. A proposição de temáticas de estudo só se torna significativa e pedagogicamente eficaz na medida em que se articula organicamente com os contextos, com as necessidades e com as intenções que induzem as pessoas a aprenderem.

Também a concepção de metodologia didática se ampliou para além dos métodos (como se educa) e da avaliação (critérios de condução). Ao se considerar a organização dos espaços (onde) e da temporalidade (quando) como estruturante do processo educacional, amplia-se a concepção de *método* para a de *mediação* pedagógica. Trata-se de organizar estrategicamente, política e culturalmente contextos espaço-temporais que instiguem e sustentem a interação crítica, participante e criativa de todas as pessoas incluídas no processo educativo. De tal forma que as pessoas se eduquem, em interação, mediatizadas pelo mundo.

A própria representação gráfica do mapa curricular, seguindo a metáfora da “amarelinha”, sugere que a estruturação do processo pedagógico tem como ponto de partida os educadores que interagem com os educandos e com as pessoas que compõem seus respectivos contextos comunitários. A interação educativa é promovida e sustentada por mediações que articulem as intenções dos estudantes com os temas de estudo e que promovam a organização dinâmica dos espaços e dos tempos pessoais e coletivos, assim como o desenvolvimento de estratégias didáticas e de instrumentos para a condução participante do processo pedagógico. Enfim os objetivos, enunciados preliminarmente como metas se consolidam nos resultados do processo de construção pedagógica.

Neste sentido é que se realizou a *avaliação* deste percurso de formação dos educadores. As pessoas se constituem como sujeitos, autores, da avaliação de seu processo educativo, pessoal e coletivo. As pessoas não podem ser reduzidas a objeto de avaliação. O objeto

de avaliação é a sua prática, tecida pelo conjunto de interações entre múltiplas intenções, opções, ações, produções das pessoas.

A avaliação realizada neste curso, por um lado, se configurou na comparação que cada participante estabeleceu entre seu ponto de partida (representado por uma palavra indicativa de sua compreensão inicial a respeito de seus desafios e propostas no seu campo de trabalho) e a formulação elaborada, durante o processo formativo vivenciado (simbolizada por uma segunda palavra). Por outro lado, a enunciação das trajetórias singulares de aprendizagem permitiu verificar que cada cursista realizou um processo educativo diferenciado, não redutível a um padrão comum, nem idêntico ao de outros parceiros. E a singularidade de cada processo pessoal de formação se constitui e se conecta com a dos outros parceiros não pela similaridade, mas pelas estratégias de diferenciação e mediação construídas dinamicamente por sujeitos autônomos e decididos a interagir e cooperar para a enunciação e solução de seus desafios.

### **Referências**

- BATESON, Gregory. *Mente e Natureza. A unidade necessária*. Tradução brasileira Claudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986
- CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FLEURI, R. M. *Educar, para quê?* 9.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- KEMMIS, Stephen; MCTAGGART, Robin. *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes, 1988.
- SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA DE SANTA CATARINA - SESISC. *Fundamentos da Educação Inclusiva*. Florianópolis: SESISC, 2008a. (Caderno 01).
- SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA DE SANTA CATARINA - SESISC. *Educação Inclusiva de Pessoas Surdas*. Florianópolis: SESISC, 2008b. (Caderno 02).
- SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA DE SANTA CATARINA - SESISC. *Educação Inclusiva de Pessoas Cegas e com Deficiência Visual*. Florianópolis: SESISC, 2008c. (Caderno 03).

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA DE SANTA CATARINA - SESISC.  
*Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência Motora.*  
Florianópolis: SESISC, 2008d. (Caderno 04).

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA DE SANTA CATARINA - SESISC.  
*Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência Intelectual.*  
Florianópolis: SESISC, 2008e. (Caderno 05).

SNYDERS, Georges. *Para onde vão as pedagogias não diretivas?* 2.ed.  
Lisboa: Moraes Ed., 1976.