

FORMAÇÃO DOCENTE E PSICOMOTRICIDADE EM TEMPOS DE ESCOLA INCLUSIVA: UMA LEITURA COM BASE EM HENRI WALLON

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva* – UECE – ritafora@hotmail.com

CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa – UECE – cardoso.paula@uol.com.br

GT-15: Educação Especial

“Observar é, evidentemente, registrar o que pode ser constatado. Mas registrar e constatar é também analisar, é ordenar o real em fórmulas, é crivá-lo de questões.”

Henri Wallon

Crivando o real de questões

Este trabalho tem por objetivo descrever e analisar determinado processo de formação continuada de um grupo de docentes da rede pública municipal de ensino de Fortaleza-CE, que lidavam com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), em sala de aula. A pesquisa usou como base a teoria de Henri Wallon, em especial suas reflexões acerca da função do movimento no desenvolvimento humano.

Os estudos de Mendes (2006) e de Rodrigues (2006) apontam que a denominada escola inclusiva teria como fundamento básico a flexibilidade curricular e metodológica com o intuito de lidar com diferenças individuais, com vistas a atender a todos os alunos. Trata-se, portanto, de promover a re-organização desta escola para atender às diversidades existentes, no que se refere aos ritmos de aprendizagem, interesse, origem social, dificuldades, habilidades, motivação, NEE dos alunos dentro das salas de aula regulares, em qualquer nível de ensino.

Interessa-nos neste estudo a formação do (a) docente envolvido (a) no processo de inclusão. Este (a), um dos sujeitos deste processo, faz girar a roda da reprodução e produção cultural que ocorre nos espaços escolares. O docente é considerado aqui não somente como técnico, mas como pessoa cuja trajetória de vida é marcada por valores e capacidade de encantamento e/ou desesperança. Para Codo e Gazzotti (1999, p. 50) a docência requer um exercício pleno da afetividade no qual o professor conquista atenção e interesse dos alunos: “através de um contato tácito, onde o

* Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães. Universidade Estadual do Ceará (UECE) - Docente do Mestrado em Educação - Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Especial.

Ana Paula Lima Barbosa Cardoso. Graduanda em Pedagogia pela UECE - Bolsista de Iniciação Científica (FUNCAP_CE) - Trabalho vinculado ao Grupo de Pesquisa em Educação Especial.

professor se propõe a ensinar e os alunos se dispõem e aprender, uma corrente de elos de afetividade vai se formando, propiciando uma troca entre os dois”.

Não podemos ignorar que tais vínculos são estabelecidos em um contexto escolar marcado por novas exigências profissionais que se apresentam aos professores, obviamente associadas à atual fase de desenvolvimento do modo de produção capitalista. Este contexto é marcado, igualmente, por um crescente reconhecimento de que a atividade e a formação dos docentes são reflexivas e não apenas transmissivas.

Neste estudo nos ocupamos de uma dessas “novas exigências” que ganhou fôlego a partir da década de 1990 - a inclusão escolar de alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais no contexto da escola regular.

Fontana (2001, p. 8) discute com rara coragem sua experiência ao se deparar com uma aluna cega em sala de aula. Longe de apregoar o discurso da celebração das diferenças, optou por mostrar suas dificuldades em mediar o conhecimento para essa aluna e deixou uma lição:

Tanto as diferenças quanto ao trabalho docente apresentam-se na forma de concepções (o que é a diferença, como abordá-la, o que é "saber ensinar", etc) e de normas que nos precedem, nos constituem e nos enquadram em termos de exigências éticas e sociais. Defrontamos com essas concepções e normas em situações concretas de trabalho, nas quais, muitas vezes, provamos do sentimento de que o que conhecemos e sabemos é defasado em relação ao saberes que aquelas situações práticas implicam.

Ferreira (2006), dentro da perspectiva histórico-cultural, aponta a necessidade de considerar, na formação docente, as condições presentes na ontogênese das pessoas (alunos) que se apresentam de variadas maneiras. Assim, a história de vida de alunos considerados especiais é marcada pelo conceito de deficiência presente na cultura, pelas condições de vida material e pelas possibilidades de interação com o meio cultural.

Deste modo, a formação docente demanda novas alternativas. Mesmo porque, no final do século XX, começamos a ultrapassar um modelo transmissivo de formação e emergem debates e experiências em torno de um modelo reflexivo, no qual a reflexão da e sobre a prática pedagógica ganha força.

Nesta perspectiva, Ainscow (2001) assevera que os professores podem mostrar-se relutantes em abandonar suas formas de trabalho de um modo radical. Assim, as mudanças na prática pedagógica ocorrem de modo gradativo quando estes

professores, em torno de um trabalho cooperativo, pensam sobre sua prática e colocam-se como pessoas diante de desafios e não apenas como profissionais.

Trata-se do resgate da pessoa do professor iniciado por Nóvoa (1992, p. 3):

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida.

É esta dimensão pessoal-profissional que nos leva a supor que a psicomotricidade pode servir de aporte para pensarmos a formação de professores em tempos de inclusão, dentro de uma ótica walloniana.

Tradicionalmente, a psicomotricidade tende a ser interpretada como suporte terapêutico-clínico das práticas pedagógicas ou, ainda, a ser alinhada a alternativas de educação que privilegiam a repetição mecânica de movimentos preparatórios (prontidão) para o processo de alfabetização. Isto pode ser herança de sua ligação com a neuropediatria/neurologia, descrita por Levin (2001), e com programas de educação compensatória de educação infantil típicos da década de 1960 nos EUA, que foram transpostos para o nosso país, à época dos governos militares.

Assim, no contexto educacional a psicomotricidade passou a ser vista como mero treino motor e de habilidades perceptivos-motoras nas crianças, desprovida de significados mais cognitivos ou afetivos. Porém, propomo-nos trabalhar em uma perspectiva que supera tal abordagem.

Denominada de “ciência encruzilhada” por Coste (1981), a psicomotricidade é inter e transdisciplinar, dada sua própria natureza. Porém, instituiu-se sob a égide dos modelos disciplinares e de super-especialização para poder se firmar como área de atuação/conhecimento.

O termo psicomotricidade surge, segundo Levin (2001), no final do século XIX. Contudo, a psicomotricidade constitui-se como área de atuação e de conhecimento, com acentuado teor clínico, durante o século XX - em um palco de profundas transformações sócio-culturais.

Durante o século XX, notadamente a partir da segunda metade, as críticas ao positivismo e à tecnificação da vida - legados do apogeu do capitalismo - são realizadas de forma dantes não vistas. Porém, tal legado é ainda muito poderoso por

estar enraizado em nossa forma de ser e compreender no/o mundo, ou seja - em nosso imaginário e em nossas ações cotidianas.

Portanto, construir interfaces entre psicomotricidade, formação docente e inclusão pressupõe superar as alternativas clínicas e revela-se tarefa árdua por nos obrigar a sair da comodidade de posições/pontos-de-vista cristalizados e arriscar-nos ao imponderável.

Para Negrine (1986), as origens da educação psicomotora remontam aos estudos realizados com crianças que apresentavam problemas de desenvolvimento e aprendizagem. Estes estudos apontaram, ainda de forma sumária, os paralelismos entre domínio corporal e aprendizagens cognitivas. O paralelismo, primeiramente apresentado com certo teor mecanicista, ganha, no decorrer da história da psicomotricidade, outras nuances teórico-práticas provenientes, por exemplo, das contribuições da psicanálise e da psicogenética walloniana.

De modo geral, desde o início do século XX, as crianças estão ligadas de forma compulsória à instituição escolar – espaço de produção/reprodução - que além de transmitir de forma sistemática o conhecimento socialmente acumulado pela humanidade, colabora de forma cabal com os processos de disciplinamento (com normas e regras) que geram homens e mulheres aptos a se enquadrarem no modo de produção vigente.

Mas, como aponta Apple (1982), na escola não existe reprodução pura, há espaços para se construírem formas de resistência e oposição às normas e valores que subliminar ou abertamente oprimem homens e mulheres. Consideramos que, na escola, a psicomotricidade deveria pertencer ao rol de abordagens não-reprodutivistas.

Para que isto se consubstancie, compreendemos psicomotricidade, considerando elementos do conceito adotado pela Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (2007), como área de conhecimento que investiga o corpo em movimento, as relações de homens e mulheres com suas possibilidades de motricidade, afetividade e cognição. Uma concepção que se coaduna com a perspectiva psicogenética de Henri Wallon.

Nossa idéia é pensar a psicomotricidade numa abordagem walloniana, não como terapia ou ensino de habilidades, mas como ferramenta analítica que nos ajuda a

(...) observar a criança no seu desenvolvimento tomando-a por ponto de partida, acompanhando-a ao longo das suas sucessivas idades e

estudando os estádios correspondentes sem os submeter à censura prévia das nossas definições lógicas (WALLON, 1995, p. 29).

Algumas respostas para pensar formação docente e educação inclusiva com base em Henri Wallon

Na metade da década de 1980, Werebe e Nadel-Brulfert (1986), ao relançarem excertos da obra de Wallon no Brasil, indagavam sobre sua atualidade e originalidade frente aos dilemas educacionais daquele período histórico. No início do século XXI, somamos a esta indagação outra “Como Wallon nos ajuda a entender a formação docente em tempos de escola inclusiva?”

Henri Wallon (1879-1962) foi um cientista socialmente engajado, cujo trabalho nunca ficou restrito aos laboratórios. Teve participação intensa nos movimentos sociais e políticos de sua época e elaborou uma teoria que nos oferece uma possibilidade de compreensão mais ampla do desenvolvimento infantil e da educação:

Adepto do materialismo histórico, Wallon supõe que a essência não seja anterior a existência, nem que a consciência psíquica, o sentimento de unidade e de coerência do eu preceda a organização entre as diversas modalidades sensoriais (WEREBE E NADEL-BRULFERT, 1986 p. 15).

Compreender o desenvolvimento infantil através do olhar de Wallon é apreendê-lo completo, em sua dupla e interligada natureza orgânica e social. Isto implica dar os mesmos pesos e medidas aos diversos aspectos que constituem o desenvolvimento formado pela tríade movimento, afetividade e cognição. Esse olhar nos faz refletir sobre o modo fragmentado como a criança é tratada hoje e sobre a supervalorização que a escola confere ao cognitivo. É possível afirmar que tal perspectiva de escola não é compatível com as demandas de alunos com necessidades educacionais especiais.

O modelo tradicional de escola, com ênfase no ensino “conteudista” e homogêneo, não satisfaz as demandas do mundo contemporâneo que vive as contradições peculiares à crise do capital, com seus matizes de inclusão/exclusão social e educacional. Um mundo no qual a diversidade, em suas variadas dimensões, assume relevância na feitura de políticas sociais.

No âmbito educacional, são discutidas alternativas teórico-práticas que favoreçam um ensino inter e transdisciplinar alicerçado no respeito à diversidade. Assim, torna-se imprescindível ao docente aprofundar conhecimentos teóricos que possam iluminar sua prática, porque ele se confronta com desafios inimagináveis há cem anos atrás, a exemplo da inclusão de alunos com deficiência em escola regular, possibilitando sua escolarização fora dos limitantes parâmetros das instituições especializadas.

Consideramos que a psicomotricidade com base em Henri Wallon é um aporte valioso para o docente que pretende trabalhar o aluno em sua completude. Sua teoria de desenvolvimento opõe-se aos reducionismos (biológico, psicológico) e dualismos (corpo e mente) que tanto marcaram a educação e a psicologia. Sua teoria fala de um sujeito concreto, situado cultural e historicamente. Está fundamentada, portanto, na integração entre o organismo e o meio; entre os aspectos cognitivo, afetivo e motor que constituem a pessoa.

O meio biológico e o meio social estabelecem uma relação de reciprocidade, assim a criança é um ser social, desde o nascimento. O meio, sempre conflituoso, confere sentido às suas condutas, e sua personalidade se forma nos contatos sociais que, em determinado momento, ganham o suporte da linguagem (WEREBE e NADELBRULFERT, 1986).

Isto adquire relevância especial ao pensarmos na educação das crianças com NEE e nas possibilidades dos professores compreenderem-nas de forma a organizarem uma prática que garanta seu sucesso escolar.

Tendo se dedicado ao estudo do desenvolvimento infantil, Wallon determinou a existência de estágios pelos quais a criança passa até chegar à idade adulta: Estágio Impulsivo Emocional (0 a 1 ano de idade), Estágio Sensório-Motor Projetivo (1 a 3 anos de idade), Estágio Categorical (6 a 11 anos de idade) e Estágio da Puberdade e da Adolescência (11 anos em diante). Estes estágios se constituem intercalados por oposições ou alternâncias funcionais dos aspectos afetivo, cognitivo e motor de maneira entrelaçadas.

Neste trabalho não nos ocupamos da descrição dos estágios, mas da perspectiva segundo a qual o “outro” é fundamental na constituição do “eu”: “a mãe, os amigos, os encontros habituais ou insólitos, a escola: outros tantos contactos relações e estruturas diversas” (WALLON, 1995, p. 31).

Em psicomotricidade, Wallon é o responsável pela noção de movimento humano como categoria fundante do psiquismo (LEVIN, 2001). Para Mahoney e Almeida (2007a) trata-se de compreender as relações entre motricidade e caráter aliando-os à emoção - entendida como exteriorização da afetividade, forma de expressão corporal, motora - um recurso de ligação entre o orgânico e o social que permite os primeiros laços com a cultura humana.

Muitos pesquisadores têm enfatizado o papel da afetividade na obra de Wallon e na formação de professores. Destacamos aqui o livro organizado por Almeida e Mahoney (2007b), cujo objetivo central foi apresentar um grupo de artigos no qual se pesquisa a função da afetividade nos processos aprendizagem, inclusive aprendizagem dos docentes.

Daremos ênfase à questão motora e sua relação com a emoção e o ato mental. Aliás, Dantas (1990, p. 37) afirma que, para Wallon, "o grande eixo é a questão da motricidade". Portanto, a imobilidade do corpo não é pré-requisito para que ocorra o aprendizado, ao contrário disso, o movimento se faz importante, e porque não dizer imprescindível para o desenvolvimento afetivo e cognitivo e, conseqüentemente, para a aquisição do conhecimento.

Esta interação com o meio, promovida pelas emoções exteriorizadas através do movimento corporal, permite o acesso à linguagem e a todo o universo da cultura, fazendo despertar na criança a atividade intelectual. O movimento é um dos eixos fundamentais como nos mostra Galvão (1995, p. 69/70):

Antes de agir diretamente sobre o meio físico, o movimento atua sobre o meio humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. Podemos dizer que a primeira função do movimento no desenvolvimento infantil é afetiva. É só no final do primeiro ano, com o desenvolvimento das *praxias*, gestos como o de pegar, empurrar, abrir ou fechar, que se intensificam as possibilidades do movimento como instrumento de exploração do mundo físico, voltando a ação da criança para a adaptação à realidade objetiva. O desenvolvimento das primeiras *praxias* define o início da dimensão cognitiva do movimento.

Mesmo em adultos, conforme afirma Galvão (1995), o movimento ainda pode exercer a função de desbloquear o fluxo mental. É o que acontece quando levantamos para andar um pouco, tomar um café, e retornamos ao trabalho mental que antes restava estagnado.

À medida que as funções intelectuais vão se desenvolvendo e aperfeiçoando, o que depende de fatores físicos (neurológicos) e culturais (aprendizagem), a necessidade do movimento no sentido de auxiliar a cognição se reduz. A criança internaliza o ato motor e consegue prever mentalmente o movimento. Isso se dá, de maneira característica, no estágio categorial (6 a 11 anos). Como assevera Dantas (1990, p.38): “Assim é que, para Wallon, o ato mental - que se desenvolve a partir do ato motor - passa em seguida a inibi-lo, sem deixar de ser atividade corpórea”.

Contudo, embora a motricidade exterior se reduza - o que está também relacionado à crescente capacidade de controle voluntário das ações - não deixa de integrar a complexidade da pessoa. Tampouco o movimento e a emoção se tornam desnecessários ao aprendizado intelectual.

Galvão (1995, p. 110) afirma, ainda, que sendo "o movimento fator implicado ativamente no funcionamento intelectual, a imposição de imobilidade por parte da escola pode ter efeito contrário à aprendizagem, funcionando como um obstáculo”.

O que está em questão é enxergar a pessoa como um todo, sem fragmentá-la, vislumbrando todas as suas possibilidades: motoras, afetivas e cognitivas, e a relação intrínseca entre essas dimensões que a compõem. Portanto, implicações que o movimento e a emoção têm no processo de desenvolvimento e aprendizagem não podem ser descartadas, mas, ao contrário, devemos cogitá-las na prática pedagógica (WALLON, 1995b).

Dantas (1990, p.59) aponta que “todo um processo de ‘alfabetização’” do educador é requerido, para que, na fase emocional por excelência que é a infância, ele possa interpretar as pistas fornecidas pela respiração, postura, olhar, mímica fisionômica, qualidade dos gestos, entonação da fala. Isso é necessário no trabalho pedagógico com qualquer criança, inclusive crianças com NEE.

Na prática da educação inclusiva, cabe ao professor se comunicar com crianças que, por vezes, não podem ouvir, ou ver, ou não conseguem expressar-se através da palavra falada, ou escrita. O que ocorrerá, muitas vezes, é um diálogo tônico-

emocional que abre as portas para os vínculos que permitem o aprendizado de conteúdos.

Ao não se reconhecer na condição de pessoa completa, com um corpo que sente, pensa e se expressa, o educador dificilmente enxergará no outro - o aluno, especialmente naqueles que apresentam NEE – possibilidades, que se mostram de forma, por vezes, diversas das convencionais. Assim, a psicomotricidade pode oportunizar ao profissional da educação uma base teórico-prática através da qual ele poderá ampliar o seu repertório na interpretação dos sinais expressos pelo corpo do outro (o aluno).

Almeida (2006, p. 86) afirma:

Wallon, psicólogo e educador legou-nos muitas outras lições. Para nós, professores, duas são particularmente importantes: somos pessoas completas: com afeto, cognição e movimento, e nos relacionamentos com um aluno também pessoa completa, integral, com afeto, cognição e movimento. Somos componentes privilegiados do meio de nosso aluno. Torná-lo mais propício ao desenvolvimento é nossa responsabilidade.

Tal assertiva consolida nossa idéia de pensar a formação docente em tempos de escola inclusiva a partir de Wallon. A seguir descreveremos nossos caminhos metodológicos.

Percursos Metodológicos

Este estudo resulta de uma pesquisa de intervenção dentro de um modelo de pesquisa qualitativa. Partimos do princípio segundo o qual os sujeitos têm pontos de vista a serem considerados, realizam interpretações sobre a vida cotidiana e as condições sócio-culturais interferem nas condutas nestes sujeitos (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

A referida intervenção não visou manipular variáveis com vistas à mudança de comportamento dos sujeitos, mas objetivou colaborar com o processo de construção de novas significações sobre a inclusão de crianças com NEE. Assumimos uma postura semelhante à defendida por Cárdenas e Alvarez (2004) quando asseveram que os processos formativos de investigação científica e de formação docente devem caracterizar-se como prática problematizadora e questionadora, que pode abordar o

conjunto de marcas simbólicas produzidas pelos sujeitos quando refletem sobre sua formação e sua prática pedagógica.

Escolhemos uma escola pública como campo de pesquisa. Os sujeitos foram 24 docentes da referida escola (numerados S1 à S24), dos quais 22 eram professores e 2 estavam exercendo a função de coordenadores pedagógicos. Atuavam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A faixa etária dos sujeitos variou entre 21 e 55 anos. A maioria finalizou recentemente curso superior e tinha entre 21 e 30 anos de idade. Com relação à formação: 21 licenciados em Pedagogia, 2 em Educação Física e 1 em Letras.

A coleta de dados ocorreu nas dependências da própria escola, durante dois meses do ano 2007, o que nos remete à perspectiva de ter a escola como espaço para formação docente. A pesquisa compreendeu dois momentos: primeiro foi realizado um plano de intervenção denominado “Psicomotricidade e Inclusão: possibilidades de um encontro”. Utilizamos na intervenção algumas atividades psicomotoras adaptadas de Diehl (2006) e Godall (2004), artigos de Ainscow (2007) que se entrelaçavam com discussões em torno da teoria walloniana. Em seguida, procedemos a entrevistas com três professoras que participaram do curso de intervenção.

Assim, a observação direta e aberta e a entrevista foram utilizadas como instrumentos de coleta de dados. A observação direta, com base em Vianna (2003), foi realizada por duas pesquisadoras e gerou um diário de campo que contém uma densa descrição das atividades, vivências e falas originadas, a partir da aplicação do plano de intervenção, o que possibilitou o processo de triangulação dos dados. Assim, delineamos quadros das concepções – expressas e latentes – dos sujeitos observados.

Por fim, realizamos entrevistas com três professoras que participaram do plano de intervenção e que se dispuseram, por iniciativa própria, a serem entrevistadas. Para Haguette (1987), através da entrevista podemos obter um “retrato” do real construído pelos sujeitos da pesquisa, cabendo ao investigador balizar o quanto as respostas dadas correspondem à realidade concreta.

Utilizamos como base de análise a denominada Análise de Conteúdo, fundamentada em Bardin (1977) que tem uma compreensão dinâmica e crítica da linguagem e das ações concebidas como produção cultural que expressam a existência

humana. As mensagens, assim, revelam muito de seus atores, aproximando-nos da dimensão manifesta e latente dos conteúdos dos discursos que afloram em um contexto.

Sobre docentes em processo de formação: algumas respostas e outras questões

Apresentaremos os resultados da pesquisa enfatizando, inicialmente, que procedemos a um recorte do plano de intervenção a partir de uma análise temática. Assim, apresentamos e discutimos aqui algumas situações de ensino-aprendizagem vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa. Nem sempre serão citadas falas de todos os sujeitos que participaram da pesquisa, mas daqueles que tiveram o conteúdo de suas falas ou condutas alinhado aos temas analisados.

Inicialmente, tentamos fazer um levantamento do conceito de necessidade educacional especial do grupo, solicitando que se organizassem em duplas, a partir de algo em comum que aflorasse em uma conversa informal. Solicitamos às duplas formadas expor oralmente um conceito de NEE, houve certo impacto marcado por silêncios e falas em baixo tom de voz que, gradualmente, foram tornando-se mais seguras ao constatarem que não se tratava de um momento de avaliação, mas de autoconhecimento do grupo participante da pesquisa.

Algumas das falas mais significativas foram:

O termo NEE, se refere não somente aos deficientes, mas àqueles que precisam de uma atenção especial e inclusão não é só para aqueles que não são “normais” (S2)

todas as crianças são especiais porque são diferentes. Todas requerem uma atenção especial. Algumas apresentam dificuldade de socializar, outras são mais soltas, outras têm déficit cognitivo.. São necessárias tarefas e aulas modificadas para que esses alunos se sentissem parte do grupo. (S14 e S10)

alunos com à NEE devem ser tratados tratar diferentemente a todos os alunos. Mas há a questão da dificuldade de classificar as deficiências, no sentido que há limites muito tênues nessa classificação. (S9 e S22)

cada criança necessita de uma ‘educação especial’ e que para ela não há distinção entre as crianças com NEE e as demais. Que para todas devemos dar atenção especial. (S20 e S12)

Na entrevistas um sujeito mostrou-se mais crítico:

Negro, homossexual, as mulheres. São segmentos sociais que são excluídos. Além dos portadores de necessidades especiais. Acho que são esses segmentos. Aí eu vou trazer outra reflexão no sentido da exclusão social. Da questão de quem pode, de quem tem acesso aos meios. Seja de cultura, educação, saúde, moradia. De quem tem acesso de quem não tem. Incluir para que essas pessoas tenham acesso a tudo isso. Investir em políticas sociais e educacionais sérias. Não essa política educacional que a gente vê hoje. Realmente Políticas públicas e efetivas. (S 22)

Ainda é necessário re-significar o que estes sujeitos entendem por crianças com NEE. A atividade docente é humana e, por isso, situada e datada historicamente. O discurso da educação inclusiva ecoa pela escola e os sujeitos (com exceção de S22) remetem-se ao “politicamente correto”. Deste modo, todas as contradições que acompanham o uso dos conceitos de NEE e de inclusão afluíram nas falas.

Em um segundo momento, uma das pesquisadoras indagou ao grupo “Qual de vocês teve um ano escolar difícil, complicado?” Neste momento, os sujeitos foram encorajados a se mostrarem como pessoas em suas experiências de insucesso na escola e, também, a ativar emoções e empatia com relação a situações de não-aprendizagem, peculiares aos alunos com NEE no contexto escolar.

As emoções afluíram: risos e vozes altas ou embargadas que se alternavam em depoimentos mais densos, com pausas e silêncios e, outras vezes, com tom mais superficial. Havia interesse no grupo pelas falas dos outros e entusiasmo:

até a 4ª série estudei em escola particular e a partir daí (na 5ª série) fui estudar em escola pública que não tinha o mesmo acompanhamento de sua escola anterior, ‘tudo era diferente’. Minhas notas na escola particular eram sempre muito boas. Aconteceu que por estar desestimulada tirei uma nota 4,5 e chorei muito por isso. A professora

não fez nada para lhe ajudar e esse acontecimento marcou muito minha vida. Precisei tirar uma nota ainda menor um 3,0 (nesse momento todos riram). Entendi que dependia apenas de mim mesma, do meu empenho pessoal. (S14)

Há alguns semestres atrás, na faculdade, tinha acabado um namoro de 6 anos e passei a ter dificuldades de desempenho no curso nem sei dizer quais foram os conteúdos estudados até hoje. Acho que precisava de uma atenção especial. (S13)

Lembro de meus problemas quando do início de minha prática pedagógica como professora, mas não me acomodei, pelo contrário, busquei estudar ‘por fora’ e aprendi muito com os outros professores. (S9)

Fiquei de recuperação em matemática na 3ª série, foi muito ruim naquele ano (S4).

Isto levou a uma reflexão coletiva sobre o fato de todos poderem ter problemas transitórios na escolarização, mas que as pessoas com NEE associadas a deficiências sofrem o impacto de um insucesso escolar causado pela inaptidão da escola para lidar com suas demandas específicas e pelos preconceitos. Neste momento, sem a discussão direcionada para aspectos conceituais, os sujeitos colocavam-se como pessoas diante da problemática da inclusão.

Em outro momento, instigados após uma discussão coletiva de um texto de Mel Ainscow (2007) a relatarem suas experiências docentes com inclusão, ficaram restritos a um âmbito mais conceitual. Neste sentido, nem sempre o acesso aos conteúdos promove um pensar sobre a própria prática. Com exceção de três depoimentos provenientes dos diários de campo e das entrevistas:

Fiquei desesperada quando soube que teria um menino hiperativo em minha sala de aula. Tive um mês para se preparar, e supondo as dificuldades por que passaria, busquei estudar sobre o assunto para que pudesse intervir, trabalhar com esse aluno. No início ele não ficava na sala de aula e eu ia para o pátio com ele para trabalhar

com ele lá. Não foi fácil, saía da escola chorando, tinha vontade de colar ele na cadeira, mas que em menos de dois meses ele já ficava em sala de aula. Foi uma conquista para mim. (S18)

Fiz um trabalho de estágio numa escola que faz inclusão e aprendi muito porque fui atrás de estudar e participava ativamente do processo, juntamente com o professor da sala de aula. (S11)

Por exemplo, quando eu estava dando aula numa sala que tem uma menina com deficiência visual, eu disse aos meus alunos que como eu usava óculos, eu também tinha uma NEE. Usando esse argumento foi mais fácil abordar esse assunto com meus alunos. Agora eu me lembrei de um outro aluno que eu não sei dizer o que ele tem, eu não sei classificá-lo; mas sei que ele tem um problema nas narinas que atinge seu cérebro. Por isso, ele tem dificuldades de aprendizagem. Seus pais também não ajudam muito, percebo que eles o criam como ‘um bichinho’; acho triste porque o que sabemos é que existe uma expectativa de que ele só viva até os 20 anos. (Entrevista, S2).

No que se refere às atividades de cunho motor, notamos inicialmente certos receios que se diluíram durante a coleta dos dados. Os pesquisadores propuseram jogos e instigavam os alunos a pensar, por exemplo, “Como um aluno com deficiência visual participaria desta atividade?” Foi o que ocorreu na seguinte situação presente no diário de campo:

Uma pesquisadora chamou um sujeito para ficar a sua frente e juntar apenas a ponta dos dedo indicador com a sua . Começaram a mover-se lentamente para frente para trás, giravam as mãos em círculos. Lentamente inicia-se uma espécie de dança e a pesquisadora diz “E seu eu são enxergasse como podia ser feito?” Grande discussão em sala com sugestões de vários tipos, desde começar segurando a mão e não a ponta do dedo, até a sugestão do vidente tocar o cego e este se mover a seu modo.” (diário de campo).

Em outra situação houve uma longa conversa entre o grupo após uma atividade que envolvia equilíbrio. A seguir a descrição da atividade:

foram pregados no chão da sala os pedaços de papel com duas cores em diversos lugares, determina-se que o papel de cor azul, por exemplo, só pode pisar com o pé direito e o papel de cor amarela com o pé esquerdo, em seguida solicita - se que os participantes posicionem seus pés em cima dos papéis de acordo com a regra anunciada. Foi colocada uma música e pedimos aos sujeitos para movimentarem pela sala apenas pisando nos papéis, ao parar a música era observado em que posições estavam os pés. (diário de campo)

Uma das pesquisadoras perguntou: “Quem se arriscou mais na atividade?”. Os sujeitos 12,18 e 3 assumiram não terem tido medo de errar. Outro sujeito S4, diz: “é uma questão de estilo pessoal, uns se arriscam mais nas atividades outros menos...”.

Uma das pesquisadoras questionou acerca da viabilidade de se realizar essa atividade com alunos NEE isto é, como os participantes, enquanto professores fariam para garantir a participação de um aluno com NEE, naquele tipo de atividade. Pois o desafio seria planejar para todos, inclusive para as crianças que têm NEE. Obtivemos as seguintes respostas:

uma estratégia possível seria fazer duplas, buscando nessa formação colocar sempre a criança com NEE com uma que tivesse mais equilíbrio. (S 7)

Colocar duas crianças juntas, uma tem que ser mais solidária, não ter dificuldades de relacionamento. (S4)

Formar duplas com a criança com NEE e uma outra com quem esta se sentisse mais à vontade. (S9)

Essa atividade trabalharia esquema corporal, lateralidade, coordenação motora geral, a espaço/tempo, enfim, todos os elementos psicomotores juntos, e isso ajuda a criança com NEE. (S11)

As discussões apontavam que dependeria diretamente do tipo de NEE e das características das crianças. Observamos que ao realizar atividades psicomotoras nas quais saberes conceituais ficavam relegados a um segundo plano, os sujeitos criaram maiores vínculos entre si e os pesquisadores presentes. Conversaram sobre trabalho cooperativo teoricamente e vivenciaram situações de cooperação.

Ao final da intervenção ouvimos relatos prenhes de significados afetivos e cognitivos:

No primeiro dia sofri um impacto, mas que logo percebi a importância de está aqui. Ao me deparar com os conteúdos do primeiro dia (inclusão) entrei em conflito, isso foi uma ruptura. Aos poucos fui me recuperando e os conflitos foram diminuindo. Eu me questioneei. (S5)

Acho muito deficitária minha formação nesta área de inclusão. Aqui aprendi a sensibilidade, a percepção e motivação. Somos seres integrados. (S4)

Me deparei com dificuldades de entender as discussões preciso retomar seus estudos, acho que estudei os teóricos muito por cima. De repente reconheci também a importância de brincar de me deixar levar nas atividades práticas. (S8)

Finalizamos analisando o quanto a formação docente tem sido “conteudista” e tem desconsiderado aspectos associados à psicomotricidade (movimento) e à afetividade. Para Wallon (1986) o conflito é o motor do desenvolvimento infantil, que leva a criança a escolher entre um antigo e um novo tipo de atividade. Porém, a forma como o conflito se resolve não é absoluta, nem necessariamente linear para todos. Em cada um ele deixa ou não alguma marca. Isto nos remete aos conflitos e consensos peculiares aos processos de inclusão de alunos com NEE.

Considerações finais na busca de alternativas para a formação docente

Em linhas gerais, a investigação aponta indicações na construção de interfaces entre psicomotricidade - formação docente – inclusão, dentro de um ponto de vista walloniano. Afloraram pontos norteadores que se apresentam como desafios para a pesquisa e a prática pedagógica em tempos de inclusão, e não como proposta formal de intervenção em formação docente.

Neste sentido, os conhecimentos provenientes do campo da psicomotricidade propiciaram aos docentes uma possibilidade de ampliar sua compreensão sobre as relações corporeidade – afetividade - aprendizagem das crianças. Trata-se da construção

de um olhar sobre qualquer criança baseado menos no julgamento e caracterizado por um enfoque compreensivo.

A formação docente, assim, ganha outra dimensão quando não enfatiza apenas o cognitivo, o conceitual, mas trabalha a imbricada relação corpo – mente - emoção e, dessa forma, explora toda a gama de potencialidades que as pessoas têm e desconhecem. As vivências corporais com base na psicomotricidade apontam nesta direção.

Os docentes permitiram-se, como pessoas, a observar seu próprio movimento, suas potencialidades e acionaram mecanismos de autoconhecimento durante as atividades psicomotoras e de estudos teóricos. Ou seja, antes de pensar na educação de alunos, trata-se de reconhecer-se em processo constante de formação pessoal/profissional.

Wallon (1995), assim, nos ajuda a pensar a formação docente em tempos de inclusão de forma a resgatar a pessoa do professor. Afirma que os primeiros conflitos infantis ocorrem por haver uma discrepância entre as tarefas propostas pelo ambiente à criança e às suas aptidões atuais. Podemos fazer uma analogia com os desafios enfrentados pelos docentes em tempos de escola inclusiva.

Enfatizamos que não existe um modelo ideal professor para a construção da inclusão, existe o professor possível como sujeito histórico de seu tempo, vivendo seus próprios conflitos pessoais e profissionais, diante das novas demandas da sua profissão.

Referências Bibliográficas

AINSCOW, Mel. **Desarrollo de escuelas inclusivas**. Madrid: Narcea, 2001.

_____. **O processo de inclusão é um processo de aprendizado**. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002. Acesso em jan. 2007.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Wallon e a Educação. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Henri Wallon: Psicologia e educação**. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 71-86.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho e MAHONEY, Abigail Alvarenga (orgs.) **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2007b.

. A dimensão afetiva e o processo de ensino aprendizagem. IN ALMEIDA, Laurinda Ramalho e MAHONEY, Abigail Alvarenga (orgs.) **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2007^a, p. 15-24.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, Rorbert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CÁRDENAS, Jeremias Q. e ALVAREZ, Consuelo V. Algunas condiciones pedagógicas para la formación y el desarrollo de la investigación em la universidad. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas em Educacion**. Vol 4, nº 1, 2004, p. 1-26. Disponível em <http://revista.iimec.ucr.ac.cr/index1.htm>. Acesso em abril de 2005.

CODO, Wanderley e GAZZOTTI, Andréa A. Trabalho e afetividade. In CODO, Wanderley(org). **Educação, carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação**. Petrópolis: Vozes/Brasília: CNTE/UNB, 1999.

COSTE, Jean-Claude. **Psicomotricidade**. 2^a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

DANTAS, Heloysa. **A infância da razão**. São Paulo: Manole, 1990.

DIEHL, Rosilene Moraes. **Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência**. São Paulo: Phorte, 2006.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

FONTANA, Roseli Aparecida C. A inclusão dos professores na educação inclusiva. **Anais da 24^a Reunião Anual da Anped**. Caxambu, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/24/te.htm>. Acesso em: 25.06.2003.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. IN JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto e VICTOR, Sônia Lopes (orgs.) **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Editora EDUFES, 2006.

GODALL, Tereza. **150 propostas de atividades motoras para a educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HAGUETE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

- LEVIN, Esteban. **A clínica psicomotora**. 4ª ed., Petrópolis: Vozes, 2001.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Dez 2006, vol.11, nº 33, p.387-405.
- NEGRINE, Airton. **Educação psicomotora**. Porto Alegre; Globo, 1986.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, António (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992, p.15-33.
- RODRIGUES, David. Dez idéias (mal) feitas sobre educação inclusiva. IN RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**. São Paulo: Summus, 2006.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICMOTRICIDADE. **A psicomotricidade**. Disponível em: <http://www.psicomotricidade.com.br/apsicomotricidade.htm>. Acesso em: jan 2007.
- VIANNA, Heloisa M. **Pesquisa em educação – a observação**. Brasília: Ed. Plano, 2003.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- _____. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995b.
- _____. Psicologia e educação da criança. IN WEREBE, Maria José Garcia e NADEL-BRULFERT, Jacqueline. **Henri Wallon**. São Paulo: Ed. Ática, 1986, p.149-157.
- WEREBE, Maria José Garcia e NADEL-BRULFERT, Jacqueline. Proposições para uma leitura de Wallon: em que aspectos sua obra permanece atual e original? IN WEREBE, Maria José Garcia e NADEL-BRULFERT, Jacqueline. **Henri Wallon**. São Paulo: Ed. Ática, 1986, p. 9-38.