

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DA PROCESSUALIDADE DO PROGRAMA FAZENDO A DIFERENÇA

ANJOS, Anderson dos
pia_dosanjos@yahoo.com.br

ALMEIDA, Mariangela
mlalmeida28@yahoo.com.br

Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo: Este artigo discute princípios, para a formação continuada de professores, que emergem a partir da processualidade do Programa Fazendo a Diferença (PMVV) no período de 2006 a 2009. Dois movimentos são analisados: a constituição da equipe de profissionais que participaram do PROFAD e os momentos de auto-reflexão realizados pelos professores. Este estudo sustenta-se na perspectiva da pesquisa-ação crítica, além de utilizar a análise documental e a bibliográfica. Tais análises revelam que as mudanças na composição do grupo de profissionais e a participação ativa dos professores permitiram a constituição de princípios para a formação docente, baseados no diálogo entre coordenadores-mediadores e atores-professores.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Inclusão Escolar. Educação. Lazer.

PRIMEIRAS PALAVRAS

A política educacional no Brasil, nos últimos 30 anos, vem sofrendo um processo de mudança inevitável em sua estrutura. Segundo Hall (2001), todas as estruturas sociais da sociedade moderna estão dentro de um processo de deslocamento movido pela força poderosa da globalização. A educação, como uma das instituições da sociedade, sofre os rebatimentos desse deslocamento social, político, econômico e cultural.

Desse modo, atualmente, vivenciamos na educação um cenário de reformas fragmentadas, que é consequência de uma política dividida: de um lado intelectuais e profissionais militantes, que defendem uma reforma emergencial de todo o sistema, com vista a mudar o quadro atual; e de outro, os que atuam a favor do fortalecimento do sistema político hegemônico.

Segundo Prieto (2008), há uma lógica capitalista que aponta os caminhos em que os sistemas educacionais devem caminhar, ou seja, a educação está a serviço de um poder hegemônico, de uma lógica capitalista que a usa como uma mercadoria.

Nessa mesma linha, Meszáros (2008) nos diz que há, aproximadamente, 150 anos, a educação institucionalizada tinha um duplo papel: transmitir o conhecimento e fornecer pessoas para a ampliação do capitalismo. Para além, Hall (2007) nos diz que essa mesma educação deve ter, sobretudo, o papel da produção de identidades culturais, que, segundo ele, encontram-se em crise, ocasionada pelo colapso da sociedade moderna.

Pensar a educação escolar requer refletir acerca do controle que a globalização e o mercado capitalista exercem sobre ela e, conseqüentemente, pensar na crise de identidade ocasionada por essa influência.

Nesse contexto, como docentes, vivenciamos na prática as conseqüências desse universo. Encontramos uma escola engessada por meio de um currículo graduado, uma política de formação continuada de professores descontextualizada e acrítica e, ainda, uma gestão que serve aos propósitos dos interesses políticos dominantes.

Diante desse quadro, reportamo-nos a Garcia (2008) e Prieto (2008), que ressaltam que a formação inicial e continuada de professores precisa colocar os docentes em conflito com as suas concepções de sociedade, de política, de educação e de cultura. Faz-se necessário prepará-los com conhecimentos sociológicos, políticos, culturais e filosóficos. “É preciso levar o professor a compreender melhor a realidade, para então mostrar as possibilidades de transformá-la”. (SOUZA SANTOS, 2007).

Este artigo configura-se a partir de uma pesquisa realizada (ANJOS, 2010), na qual propusemo-nos a investigar possibilidades de outras novas formas de propor a formação continuada de profissionais da educação e, ao mesmo tempo, pesquisar nossa própria práxis enquanto mediadores no processo formativo do Programa Fazendo a Diferença (PROFAD), da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Vila Velha. Como questão central, analisamos *de que forma os processos formativos no Programa Fazendo a Diferença têm contribuído para a ressignificação dos espaços-tempos de formação continuada com vistas à inclusão escolar*.

O estudo sustenta-se na abordagem da pesquisa-ação por tratar-se de uma “[...] pesquisa sistemática feita por profissionais sobre suas próprias práticas” (ZEICHNER; PEREIRA, 2005, p. 65). Como coordenadores do Programa Fazendo a Diferença, seria incoerente com toda a proposta que fomos construindo com os outros coordenadores e profissionais nos últimos quatro anos, negligenciar nossa implicação nas proposições, mediações e construção do projeto de formação continuada do PROFAD.

Assumimos a perspectiva da pesquisa-ação crítica como um processo de reflexão que exige a participação do pesquisador na ação social que se investiga e, ainda, que os participantes se convertam em investigadores (CARR; KEMMIS, 1988).

Para este momento, temos o propósito de discutir alguns princípios para a formação continuada de professores que emergem a partir da processualidade do Programa Fazendo a Diferença. Dois movimentos do processo formativo foram analisados e permitiram-nos evidenciar esses princípios:

- a) a constituição da equipe de profissionais que participaram do PROFAD no período de 2006 a 2009;
- b) os momentos de auto-reflexão realizados pelos profissionais em 2007 e 2008.

Para isso, realizamos uma análise documental e bibliográfica do período de 2006 a 2009. Buscamos, assim, captar o movimento ocorrido durante esse período pelo grupo de profissionais que participaram do processo de formação teórico-prático do PROFAD. Nossa busca foi por compreender possibilidades e tensões de práticas de formação continuada de professores, que possam contribuir na ressignificação do próprio modo de conceber/fazer a formação docente.

SOBRE O PROGRAMA FAZENDO A DIFERENÇA

Em 2006 foi instituído o Projeto Fazendo a Diferença dentro de uma proposta de trabalho colaborativo entre duas áreas de conhecimento: Educação Física e Educação Especial. A implantação de um projeto voltado para o lazer e recreação da pessoa com deficiência, em um sistema de ensino municipal, tornou-se inovadora e singular.

Iniciamos o projeto tendo como foco realizar em algumas unidades de ensino do município um dia de lazer e recreação para os alunos com ou sem deficiência, matriculados nas escolas do ensino fundamental e de educação infantil. Cada evento de lazer na escola envolvia um número aproximado de 6 a 8 unidades de ensino, com participação em média de 80 a 120 alunos e 30 a 50 famílias. Além disso, proporcionamos aos familiares momentos específicos de palestras e de debates sobre a questão da deficiência e da inclusão escolar (PROFAD/GEE/SEMED, 2009).

Em 2007, o objetivo geral do Projeto foi (re)elaborado a fim de incrementar o trabalho junto aos profissionais da educação, de modo a propiciar a construção de um processo significativo de formação continuada de professores, bem como a melhoria da relação entre escolas e famílias nas Unidades de Ensino do Município de Vila Velha. As ações e o número de escolas, alunos, familiares e professores participantes ampliaram-se.

Cabe destacar que o processo de formação continuada com os profissionais que constituíram a equipe de trabalho no PROFAD ocorreu, nesse período, semanalmente no turno noturno. No geral tivemos uma média anual de 40 profissionais envolvidos, a saber: pedagogos, professores de educação especial, do ensino fundamental e da educação infantil.

Além desses, tivemos a participação de colaboradores de diferentes profissões (terapeuta ocupacional, bióloga e policial).

Os encontros ocorreram a partir do estudo/reflexão de temáticas da área da educação especial, da inclusão escolar e lazer/recreação, do planejamento coletivo e sistematizado dos eventos a serem realizados com os alunos e com as famílias e da avaliação investigativa de todo processo. Procuramos desse modo, um processo de reflexão – ação - reflexão crítica da prática a partir do conhecimento científico.

A CONSTITUIÇÃO DO GRUPO DE PROFISSIONAIS DO PROFAD: A INTERDISCIPLINARIEDADE COMO INTENÇÃO E AÇÃO

O projeto inicial de implementação do Projeto Fazendo a Diferença em 2006, traz consigo a intenção do trabalho colaborativo entre professores de Educação Especial e de Educação Física, bem como o diálogo entre essas duas áreas do conhecimento. É no movimento e na construção do grupo de profissionais que fizeram parte da equipe do PROFAD que o **princípio da interdisciplinaridade** vai constituindo-se tanto na composição da equipe quanto no desejo dos professores expressos em suas falas.

Podemos observar que em 2006 há a preponderância de professores de Educação Especial e Educação Física.

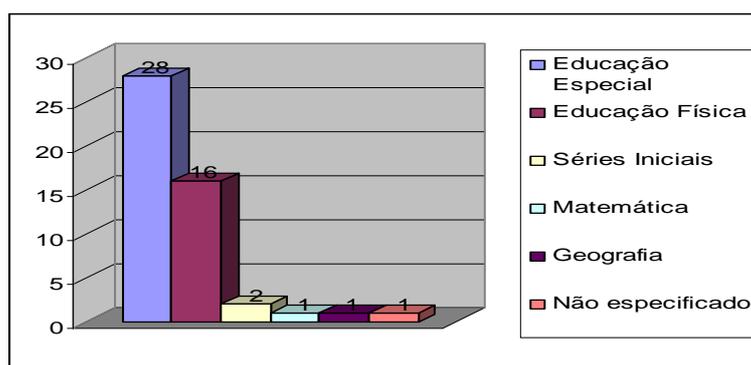


Gráfico 1 - Área de atuação dos profissionais em 2006

Os dados expressos no gráfico 1 permitem-nos observar que a interdisciplinaridade inicia-se de forma discreta, pois naquele momento nossa compreensão acerca do lazer ainda era restrita. No entanto, os professores destacam, na avaliação realizada ao final de 2006, o desejo pelo trabalho conjunto com diferentes profissionais. Como podemos observar nas falas a seguir:

Que aumente a divulgação para que esta equipe que já é multidisciplinar amplie mais e mais (Profissional da equipe do PROFAD).

Seria bom se tivéssemos envolvidos também, profissionais de outras áreas como: artes (Profissional da equipe do PROFAD).

De acordo com Stoppa e Isamaya (2001, p. 47) “[...] o trabalho interdisciplinar vem ser um dos princípios fundamentais para a instituição de programas de lazer”.

Em 2007 houve mudanças no quadro de profissionais. O quantitativo de professores de Educação Física e Educação Especial começou a diminuir. Tem-se a participação de profissionais de outras áreas de atuação como, por exemplo, professores da educação infantil e pedagogos que passam a integrar a equipe.

É diante desse panorama que apresentamos o gráfico 2, que nos mostra o quadro de áreas de atuação dos profissionais que participaram durante o ano de 2008.

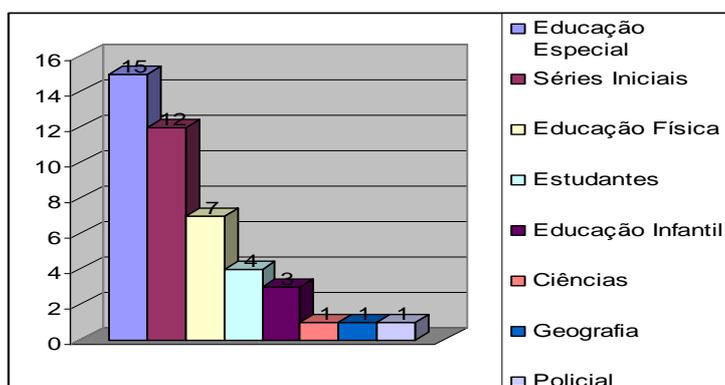


Gráfico 2 - Área de atuação dos profissionais em 2008

No ano de 2008, em comparação aos outros anos, observamos que o quantitativo de professores de educação especial e de educação física diminuiu. Por outro lado, a participação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental aumenta. Percebe-se a participação de profissionais de outras áreas da educação básica, como: ciências, geografia e educação infantil. E, pela primeira vez, a participação de estudantes do curso de Pedagogia e de Educação Física.

O gráfico 3 nos apresenta o quadro de áreas de atuação dos profissionais do ano de 2009.

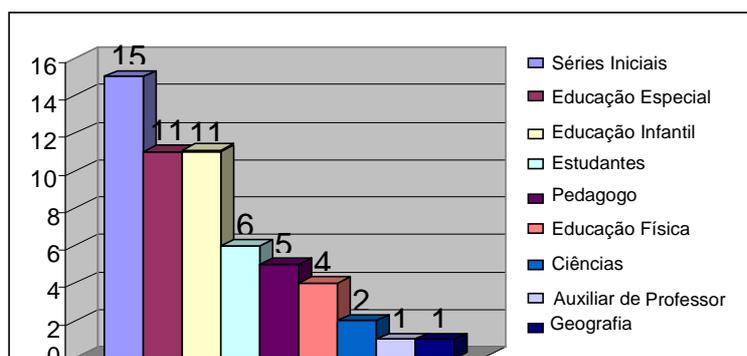


Gráfico 3 - Área de atuação dos profissionais em 2009

Percebemos mudanças significativas quanto à constituição da equipe de profissionais, com maior participação de professores de séries iniciais e de educação infantil, que foram ampliando durante os quatro anos de atuação do PROFAD. Já o número de profissionais de educação especial e os professores de educação física foram diminuindo e houve um aumento no número de estudantes e pedagogos.

Esse quadro nos aponta para a seguinte reflexão: Por que houve uma diminuição dos professores de educação física e um aumento dos de séries iniciais e educação infantil?

No momento de implementação da proposta de trabalho tínhamos uma preocupação: recrutar professores de educação física, entendendo que esse seria o profissional ideal para atuar na área de lazer. A experiência vivida ao longo desses quatro no Programa Fazendo a Diferença e o aprofundamento teórico na área do lazer contribuiu para mudar nossa concepção sobre esse aspecto. Hoje, entendemos que um bom programa de lazer tem que ser constituído por uma equipe multiprofissional e a interdisciplinaridade constitui-se em um caminho necessário a seguir.

Portanto, devemos nos afastar das propostas de lazer segundo a qual os valores e interesses estão voltados apenas para a saúde, a moral e a higiene, ou seja, apenas para o aspecto funcional. Sendo assim, propusemos esse ano (2009) promover uma formação na perspectiva da animação sociocultural em torno da crítica ao lazer funcional.

A animação surge num momento pós-guerra bastante ambivalente, traumatizado pelos valores republicanos e pelos ideais fascistas transmitidos na educação formal. Assim, a educação política dos cidadãos passa a ser o foco e necessariamente, ela deveria se dar fora dos ambientes formais (SILVA, 2008, p. 103).

A animação sociocultural surgiu na França e, no Brasil, ela se fundiu junto ao Movimento da Educação Popular, onde o foco era possibilitar o acesso democrático aos bens culturais daqueles que não tinham condições de terem acesso a esses bens. Sendo assim, seu

princípio parte da questão que só é possível levar os indivíduos a se emanciparem se eles tiverem acesso à cultura, ou seja, é necessário passar por uma emancipação cultural.

A análise da processualidade, em que a equipe de profissionais vai constituindo-se ao longo desses quatro anos, permite-nos considerar que é no contato e na construção com os professores que o princípio da interdisciplinaridade é construído e vivenciado na formação continuada tanto nos momentos de estudo quanto nos momentos de ação e de reflexão. A vivência e a troca de profissionais de diferentes disciplinas e áreas do conhecimento deixam de ser intenções e passam a ser ações. Consideramos que o objetivo fundamental da interdisciplinaridade é:

[...] experimentar a vivência de uma realidade global que se inscreve nas experiências cotidianas do aluno, do professor e do povo e que, na escola conservadora, é compartimentizada e fragmentada. Articular saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade, meio-ambiente etc. É o objetivo da interdisciplinaridade que se traduz na prática por um trabalho escolar coletivo e solidário (GADOTTI, 1996, p. 18).

Nesse contexto, observamos que o processo de formação continuada do Programa Fazendo a Diferença, vem sendo constituído pela via do fenômeno investigativo e reflexivo, que tangencia sua estrutura central. Os princípios emergem a partir da participação e do envolvimento dos autores e atores numa concepção crítica de todo o processo.

A AUTO-REFLEXÃO COMO POSSIBILIDADE DE CONSTITUIÇÃO DE PRINCÍPIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Procuramos construir com os professores o exercício da reflexão sistematizada do movimento vivido no Programa Fazendo a Diferença. A partir de 2007, o projeto de formação continuada foi aprofundado e os fundamentos teóricos redefinidos. A pesquisa, o processo de reflexão-ação-reflexão e a relação entre teoria e prática são princípios assumidos pela coordenação do PROFAD e desenhados em conjunto com todos os envolvidos.

É a partir dessa construção coletiva e colaborativa entre professores de diferentes áreas que outros princípios vão sendo instituídos. Esses princípios são desvelados pela análise que realizamos das auto-reflexões realizadas pelos docentes em 2007 e 2008.

As avaliações realizadas junto aos profissionais que compuseram a equipe de trabalho em 2007 tiveram como objetivo investigar o envolvimento de cada professor na formação continuada, seu olhar perante o processo desenvolvido e a influência do contexto formativo do Programa Fazendo a Diferença sobre sua prática pedagógica. A estratégia usada por nós

nessa avaliação foi a de solicitar que eles fizessem uma narrativa a fim de possibilitar o desenvolvimento da produção escrita e a autonomia em suas reflexões.

Sendo assim, nossa análise sustentou-se na abordagem discursiva, que, segundo Hall (2007), a identificação de alguns fatos pode ser vista como um processo em construção e incompleto, como algo sempre em “processo”, ou seja, no sentido que ela sempre pode mudar, mas nunca um ajuste completo – algo acabado.

Eu tenho a consciência que a minha participação no projeto este ano fez a diferença com certeza. Ele me ajudou em minha evolução como profissional (Narrativa 1).

A oportunidade de poder estar participando do projeto fazendo a diferença influenciou positivamente na minha formação [...]. Com certeza cada encontro, palestra, oficina e evento me fizeram ver o quanto preciso estudar mais e mais para ser um mediador facilitador da aprendizagem [...] (Narrativa 8).

As duas narrativas dos profissionais nos fazem refletir sobre como olhamos o professor atualmente. “É notório que a profissão docente há muito tempo sofre, não só a diminuição de responsabilidade e autonomia, como também certa perda de identidade e quase total prestígio social”. (CHAKUR, 1995, p. 81).

É preciso olhar os professores como profissionais da educação. Temos que andar na contramão desse discurso. É necessário alimentar a responsabilidade, a autonomia, de forma crítica. Quando ressaltamos o resgate da identidade do educador enquanto professor, recorremos a Silva (2007, p. 108-109) que destaca:

[...] é necessário, invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter certa correspondência. Ela tem a ver, entretanto com a questão dos recursos, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nos somos, mas daquilo do qual no tornamos.

Os profissionais apontam-nos um segundo princípio: **o reconhecimento do professor como um profissional da educação a partir do resgate da identidade docente**. Um ser capaz de potencializar a ação educativa, do aprender e do ensinar e de se reconhecerem como um profissional.

Outro aspecto que as narrativas dos profissionais trazem para nossa reflexão refere-se ao aprender a aprender. Temos, assim, o terceiro princípio: **o professor como um ser aprendente e a formação continuada como locus para essa aprendizagem**.

Melhorou muitas coisas em minha vida, desde quando entrei no projeto. Aprendi como respeitar e amar a todos, é bom se sentir útil, pois é assim que eu me sinto, quando eu estou no projeto (Narrativa 4).

Assim, penso que o projeto fazendo a diferença veio despertar em mim uma nova experiência, a de quem quer aprender cada vez mais, para criar e recriar, motivar e dar prazer, e também sentir prazer (Narrativa 9).

Aprendi que quando alguém acha que está com a razão, o melhor é se calar, aprendi que mesmo que as decisões sejam tomadas no coletivo, de acordo com uma estrutura, elas não ser modificadas, você gostando ou não (Narrativa 15).

Meszáros (2008) nos diz que a aprendizagem é nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, ninguém passa dez horas sem aprender nada. No entanto, a grande questão é o que aprendemos? Será que o que aprendemos tem mudado nossa concepção de mundo e de cultura? O autor ressalva que o êxito das mudanças tem que estar inerente ao processo de consciência da aprendizagem e do que estamos aprendendo.

Concordamos com o autor e destacamos que essa consciência passa por um exercício de colocar em prática o que aprendemos e da vigilância do que estamos aprendendo, pois o que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões visíveis e ocultas. Acreditamos que isso só será possível se construirmos um contexto coletivo, de acordo com o qual os valores sociais de companheirismo entre os diferentes, de união grupal, de parceria no trabalho em equipe, de tolerância às diferenças do outro contribuam para a constituição de um ambiente de cooperação, de colaboração e, conseqüentemente, de aprendizagem.

O quarto princípio encontrado emerge do sentimento dos professores ao participarem do PROFAD: **o trabalho colaborativo baseado no sentimento de pertença**, ou seja, fazer parte de um grupo, sentir-se integrado a uma comunidade, ser acolhido. O que, de acordo com os professores, traz certa segurança e mudança de pensamento.

Poder fazer parte desse projeto é gratificante [...] é estar em contato com pessoas especialíssimas que nos despertam sentimentos que nós mesmos não conhecemos. (Narrativa 16).

Cheguei na primeira reunião de 2007 do projeto. Fui tão bem recebida, mas tão bem recebida que logo pensei "isso vai ser bom demais!!! (Narrativa 14).

Fiquei muito feliz, porém tinha muita expectativa, não sabia o que faria como seria recebida. Este sentimento logo se transformou numa imensa alegria ao ser recebido por todos com a frase: que bom que você veio (Narrativa 9).

Nas narrativas é possível visualizar o sentimento de pertença, a alegria e o prazer de fazer parte de um grupo. Ou seja, os profissionais destacam que o ambiente coletivo proporciona algo que os fazem repensar seus valores. O trabalho em grupo propicia aos sujeitos se engendrarem em um processo de construção de identidade pela via das relações interpessoais mais amplas.

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas (SILVA, 2007, p. 109).

Diante do exposto, temos a compreensão de que é necessário resgatar a identidade do ‘ser professor’ na busca do reconhecimento docente, do entendimento que a formação precisa ser um espaço-tempo de aprendizagem baseada num ambiente coletivo e de reflexão.

Ao final de 2008, elaboramos uma avaliação auto-reflexiva, com questões que pudessem disparar as reflexões dos professores.

Alguns profissionais destacam que a proposta de formação sustenta-se pela fundamentação teórica, e ao mesmo tempo alinha o estudo ao processo “experimentação”, ou seja, de vivência na prática.

[...] comecei a participar das capacitações oferecidas no projeto fazendo a diferença, que para mim tem um modelo bem embasado teoricamente e que faz ponte com a prática [...] (Reflexão 5).

Obter conhecimento com diversão é um sonho que parecia utópico antes de conhecer e iniciar minha participação no projeto (Reflexão 22).

[...] com o pouco conhecimento teórico que adquiri, principalmente em formações, já consegui avançar e muito no meu trabalho principalmente no que se refere a inclusão[...] (Reflexão 1).

Nessas reflexões, é possível perceber um quinto princípio: **o alinhamento entre teoria e prática**. Podemos dizer, enquanto mediadores, que esse fator não é tão simples, pois passa por funções e critérios que pouco conhecemos e/ou tomamos consciência.

A mediação da teoria e práxis pode apenas ser clarificada se iniciarmos por distinguir três funções, que são medidas em termos de diferentes critérios: a formação e extensão de teoremas críticos, que sejam consistentes com o discurso científico; a organização de processos de conscientização, nos quais tais teoremas podem ser testados numa única maneira pela iniciação dos processos de reflexão desenvolvidos no interior de certos grupos aos quais se dirigem estes processos; selecionar as estratégias apropriadas, a solução de questões táticas e a condução da luta política. No primeiro nível, o objetivo é fundamentos verdadeiros, no segundo, conclusões autênticas, e no terceiro, decisões prudentes (HABERMAS, 2000, p. 152, tradução nossa).

Ao analisarmos os dados de nossa prática frente à teorização de Habermas (2000), observamos que a formação continuada ao longo desses quatro anos foi organizada em três fases: o primeiro é a contextualização das ações a serem executadas na esfera do estudo reflexivo-crítico; a segunda fase é o experimento da ação construída na prática e a terceira se dá no plano da tentativa de avaliar as ações desenvolvidas.

Observamos que as três funções da ciência social crítica resultam de uma epistemologia que contempla o conhecimento como algo que se desenvolve em um processo de construção ativa, reconstruindo a teoria e a prática com as quais estão envolvidas. Implica uma teoria da comunicação simétrica (em um processo de discussão racional que busca superar a coerção e o auto-engano) e que supõe uma teoria democrática da ação política fundada no livre compromisso com a ação social e o consenso sobre o qual são priorizadas as necessidades que devem ser satisfeitas. Em síntese, “[...] não é apenas uma teoria do conhecimento, mas uma interação com a prática. Trata-se de uma teoria da ação!” (BASTOS, 1995, p. 63).

ALGUMAS PALAVRAS QUE SINALIZAM NOVOS PROCESSOS...

Sobre a constituição da proposta de formação continuada no PROFAD procurou-se pesquisar a processualidade da composição da equipe com o intuito de investigar se os indivíduos tiveram implicação na construção de princípios que orientam o processo formativo. A palavra princípio “[...] em sua origem refere-se ao fundamento, ou seja: o fundamento de um edifício é o projeto que permite ao mesmo tempo, sua concepção, sua construção, e a definição das condições de uso” (MEIRIEU, 2005, p. 21).

As análises possibilitaram compreender como emergiram os princípios que sustentaram o processo de formação continuada do Programa Fazendo a Diferença. Ao mesmo tempo visualizar a concepção e a definição da sua proposta de ação.

Ao longo dos quatro anos, buscou-se sempre envolver os profissionais na construção de toda a proposta. Para isso, trilhamos o caminho da avaliação e do registro das ações o que nos permitiu, hoje, a construção deste estudo.

Este estudo baseou-se na crença de que os desafios que têm se apresentado às escolas e aos professores, diante da perspectiva da educação inclusiva, envolvem uma multiplicidade de conhecimentos e entendimentos que nos constitui como seres humanos. Conhecimentos que são passados de geração em geração, e que vão sendo redefinidos, historicamente e de diferentes formas, em uma determinada cultura.

Ao pensarmos na formação de professores para o trabalho com a diversidade e, principalmente, quando nos referimos a uma diferença significativa (AMARAL, 1998), precisamos considerar que não estamos falando/pensando apenas em princípios teórico-científicos que possam ressignificar as práticas excludentes e homogeneizadoras

sedimentadas na educação escolar. Consideramos crucial inserirmos, nessa discussão, a necessidade de revermos nossas concepções em relação ao outro, ao outro homem. Envolve, assim, um processo de auto-reflexão filosófica e sociológica sobre nossos valores humanos, éticos e sociais que nos constituem como hoje somos e como desejamos ser, isto é, se desejamos um outro modo de ser/estar no mundo com os outros.

Desse modo, acreditamos que o lazer, como fenômeno cultural, constitui-se em um elemento impulsionador para estas novas/outras formas de internalização de nossos entendimentos, concepções e valores em relação ao outro. Buscamos vê-lo como “[...] um tempo privilegiado para a vivência de valores que contribuam para mudanças de ordem moral e cultural. Mudanças necessárias para a implantação de uma nova ordem social” (MARCELLINO, 2002, p. 16).

REFERÊNCIAS

ANJOS, A. R. **Formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar**: uma análise das práticas formativas do programa fazendo a diferença. 2010. 73 f. Monografia (Especialização em Infância e Educação Inclusiva) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 11-30.

BASTOS, F. P. **Pesquisa-ação emancipatória e prática educacional dialógica em ciências naturais**. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la Enseñanza**: la investigación-acción en la formación del profesorado. Tradução de J. A. Bravo. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CHAKUR, C. R. S. L. Níveis de construção da profissionalidade docente: um exemplo com professores de 5^a a 8^a séries. IN: **Cadernos Cedes** – formação continuada. n 36, 1995, p. 77-94.

GADOTTI, M. **A prática à altura do sonho**. Instituto Paulo Freire, 1996. Disponível em: http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/A_pratica_altura_sonho_1996.pdf. Acesso em: 01/07/2010.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. IN: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/ Prefeitura de Vitória: CDV/ FACITEC, 2008.

HABERMAS, J. **Teoría y praxis**: estudios de filosofía social. Tradução de Salvador Mas Torres y Carlos Moya Espí. 4. ed. Madrid: Tecnos, 2000a.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 6 Ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Quem precisa de identidade? In.: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.103- 133.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do lazer**: uma introdução. Campinas/SP: Autores Associados, 2002.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2 Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PRIETO, R. G. Professores especializados de um centro de apoio: estudo sobre saberes necessários para sua prática. IN. JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/ Prefeitura de Vitória: CDV/ FACITEC, 2008.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE DE VILA VELHA. Gerência de Esporte Educacional. **Relatório anual de atividades do Programa Fazendo a Diferença – Ano 2009**. Vila Velha, 2009.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. IN: SILVA, T. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 7 Ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2007.

SILVA, D. A. Territórios do Lazer: panoramas e reflexões sobre a animação sociocultural. In.: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Políticas públicas de lazer**. Campinas, SP: Alínea, 2008, p. 97-118.

STOPPA, A.; ISAYAMA, F. Lazer, mercado de trabalho e atuação profissional. In.: WERNECK, C. L. G.; STOPPA, A.; ISAYAMA, F. **Lazer e mercado**. Campinas/SP: Papyrus, 2001.

ZEICHNER, K. M.; PEREIRA-DINIZ, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.