

## **Projeto Praticando Refletindo e Aprendendo**

Uma experiência da lista [educadores], nos moldes do projeto Roma

## Sumário

|  |                                      |
|--|--------------------------------------|
| Projeto Praticando Refletindo e Aprendendo .....   | 6                                    |
| Uma experiência da lista [educadores], nos moldes do projeto Roma .....  | 6                                    |
| 1 Fundamentação teórica do Projeto Roma .....  | 6                                    |
| 1.1 Pequena síntese histórica (Projeto Roma Parte I) .....   | 6                                    |
| 1.2 Bases Teóricas do Projeto Roma (Projeto Roma Parte II).....  | 7                                    |
| 1.2.1 Vigotsky .....   | 7                                    |
| 1.2.2 Bruner .....   | 8                                    |
| 1.2.3 Habermas .....   | 8                                    |
| 1.2.3.1 ...toda classe estava envolvida nesta tarefa, a de resgatar este aluno... (Beatriz) 9  |                                      |
| 1.2.4 Kemmis (Projeto Roma Parte III) .....  | 9                                    |
| 1.2.4.1 A investigação ação (...) propõe interferências a partir daquilo que observamos em nossas práticas (Beatriz).....  | <b>Erro! Indicador não definido.</b> |
| 1.2.4.2 Como se deu na prática a aplicação de todos esses conceitos trazidos pelos autores do Projeto em relação a inclusão do seu filho? (Rosângela) ..   | <b>Erro! Indicador não definido.</b> |
| 1.2.4.3 Busquei uma escola que julgava que se aproximava mais do projeto Roma, porque acreditava que essa seria a melhor escola para meus filhos (Gil) ..  | <b>Erro! Indicador não definido.</b> |
| 1.2.5 Maturara (Projeto Roma Parte IV).....  | 13                                   |
| 1.2.6 Luria.....   | 14                                   |
| 1.2.7 Referências.....   | 15                                   |
| 2 O Projeto Roma em Prática.....   | <b>Erro! Indicador não definido.</b> |
| 2.1 Da teoria à prática: .....   | <b>Erro! Indicador não definido.</b> |
| 2.1.1 Troca de idéias .....  | <b>Erro! Indicador não definido.</b> |
| 2.1.1.1 “Gostaria de manter um contato com as professoras (...) sugerir um grupo de estudo, convidar alguns pais (...) queria estimular o estudo na escola sobre inclusão escolar” (Rosângela) .....   | <b>Erro! Indicador não definido.</b> |
| 2.1.1.2 O projeto Roma é uma atividade dialógica: para atuarmos nele, necessitamos de dialogar com as pessoas, perceber outros pontos de vista, escolher o caminho melhor para todos (Gil) .....   | <b>Erro! Indicador não definido.</b> |
| 2.1.1.3 Esta concepção dialógica é fundamental, pois resgata o homem como um ser de sentidos e de relações. Ninguém aprende nada sozinho (Beatriz) .....   | <b>Erro! Indicador não definido.</b> |
| 2.1.1.4 Uma proposta muito interessante: a de usarmos, juntos e juntas, as idéias do Projeto Roma (Rosita).....  | <b>Erro! Indicador não definido.</b> |
| 2.1.1.5 Neste ano me propus, a escrever todos os acontecimentos que envolvem o aprendizado (intelectual), o sentimental (sentimentos) que envolvem em uma sala de aula quando nela está inserido a inclusão de portadores de necessidades especiais (Plantina) | <b>Erro! Indicador não definido.</b> |
| 2.1.1.6 Trabalhar por projetos, como o que estou propondo aqui, exige habilidades diferentes dos professores e posturas diferentes dos alunos (Gil) .....  | <b>Erro! Indicador não definido.</b> |

- 2.1.1.7 A sala de aula não esta livre do sentir, dos sentimentos, das inquietudes e dúvidas, é na sala de aula que floresce, brota, todas os sentimentos enraizados, as inquietudes e dúvidas (Plantina) .....**Erro! Indicador não definido.**
- 2.1.1.8 O trabalho por projeto tende a romper com a rigidez das disciplinas e pode possibilitar uma comunicação maior entre os diversos campos do conhecimento (Beatriz)  
**Erro! Indicador não definido.**
- 2.1.1.9 *A imagem deve sair da moldura...*” (Rosita) .....**Erro! Indicador não definido.**
- 2.2 Como funciona o projeto Roma na prática (Gil) .....**Erro! Indicador não definido.**
- 2.2.1 Troca de Idéias .....**Erro! Indicador não definido.**
- 2.2.1.1 Quando se fala em ação educacional isso me faz “entrar de cabeça” (Silvia)  
**Erro! Indicador não definido.**
- 2.2.1.2 Muitas pessoas, de muitos lugares de Brasil estão participando e isto é muito rico para todos (Suzana).....**Erro! Indicador não definido.**
- 2.2.1.3 Nossas trocas sobre o projeto Roma (...) já contêm alguns e importantes ingredientes sobre o processo de conhecer (Rosita) .....**Erro! Indicador não definido.**
- 2.2.1.4 O Projeto Roma já existe e já fora aplicado? A que clientela se destina? Há proposta para reestruturá-lo para atender a determinada clientela? (Gorete) .....**Erro! Indicador não definido.**
- 2.2.1.5 Estamos em uma rede de comunicação, e o projeto surge da comunicação que estabelecemos, do grupo dialógico que formamos (Gil) ....**Erro! Indicador não definido.**
- 2.2.1.6 Partir de práticas educacionais para que possamos refletir sobre elas e aprender com o resultado desta reflexão (Beatriz) .....**Erro! Indicador não definido.**
- 2.2.1.7 Gostaria de sugerir que cada um de nós envolvidos contássemos uma experiência real para a partir destas experiências (real) nada do imaginário e teórico, iniciarmos o nosso debate e procurar soluções (Plantina) ..**Erro! Indicador não definido.**
- 2.2.1.8 “Gostaria de ser uma pessoa especial não pelo fato de ser cega e sim pelo que sou ou pelo que faço em termos de valores, princípios, competências, formação, dignidade etc” (Elizabet).....**Erro! Indicador não definido.**
- 2.2.1.9 Perduram em mim os questionamentos sobre outras dimensões como a motora e psicomotora, a ética e a desiderativa (Rosita) .....**Erro! Indicador não definido.**
- 2.2.1.10 Más allá de la cuestión terminológica, de cómo se les (nos) llamen, a veces siento que hay demasiado énfasis “si es por los discapacitados, es bueno” (Paula Maciel)  
**Erro! Indicador não definido.**
- 2.2.1.11 Esse processo de transformação porque passou o próprio projeto Roma é uma história bonita de superação, pois nasceu a partir da educação especial e hoje surge como uma proposta educacional para todas as pessoas (Gil) .....**Erro! Indicador não definido.**
- 2.2.1.12 Desconfio que um consenso total não seja nem possível nem desejável (Patrícia) **Erro! Indicador não definido.**
- 2.2.1.13 Em minha formação, fui e sou inspirada por grandes teóricos que orientam e por vezes desorientam minhas idéias e ideais (Elizabet) ....**Erro! Indicador não definido.**
- 2.2.1.14 Estas questões terminológicas acabam incomodando mais do que deveriam, pois, às vezes, elas sinalizam uma visão da segregação, e não da inclusão como gostaríamos (Beatriz) .....**Erro! Indicador não definido.**

- 2.2.1.15 Como grupo, contudo, não podemos eleger uma decisão qualquer, sem considerar todos os pontos de vista.....**Erro! Indicador não definido.**
- 2.2.1.16 Como educanda e como educadora, já fui desacreditada e discriminada centenas de vezes e ainda sou (Elizabet) .....**Erro! Indicador não definido.**
- 2.2.1.17 Já achei o fio da meada porque, estamos em sintonia (Plantina).....**Erro! Indicador não definido.**
- 2.2.1.18 Seria muito bom se não houvesse resistências atitudinais tão fortes por parte dos professores, como sabemos muitas vezes que há (Beatriz).....**Erro! Indicador não definido.**
- 2.2.1.19 Um trecho extraído do livro de Marta Kohl de Oliveira sobre o conceito de linguagem (Beatriz) .....**Erro! Indicador não definido.**
- 2.2.1.20 Um pouquinho da minha trajetória para ajudar a localizar minhas colocações, na esperança que vocês me ajudem a ver como posso contribuir melhor (Patrícia)....**Erro! Indicador não definido.**
- 2.2.1.21 A lista tem servido como fonte de conhecimento e troca, e pela primeira vez temos um projeto mais comprometido e comum (Beatriz).**Erro! Indicador não definido.**
- 2.2.1.22 Quem vai ser o primeiro a relatar??? (Plantina) .....**Erro! Indicador não definido.**
- 2.2.1.23 Falar sobre nossas experiências em qualquer plano educacional, seja como professor, capacitador, aluno, coordenador, gestor, etc (Beatriz).....**Erro! Indicador não definido.**
- 2.2.1.24 Yo tengo relatos de estudiantes universitarios con discapacidad, los pongo a disposición (Paula).....**Erro! Indicador não definido.**
- 2.2.1.25 Criando um clima de confiança muito propício ao aprendizado (Gil).....**Erro! Indicador não definido.**
- 2.2.1.26 Tenho ligação com a educação especial principalmente de Surdocegos e Múltiplos Deficientes faz 30 anos (Suzana Araújo).....**Erro! Indicador não definido.**
- 2.2.1.27 Hoje completa um ano de trabalho com um aluno surdocego e portanto um ano que entrei para o mundo da educação especial, um ano que me fez crescer muito como profissional e principalmente como ser humano (Silvia).....**Erro! Indicador não definido.**
- 2.2.1.28 Maturana nos apresenta duas emoções humanas, o amor e a rejeição, que não são opostos entre si, porque a ausência de um não leva ao outro, ambos tem como opostos a indiferença (Gil) .....**Erro! Indicador não definido.**
- 2.2.1.29 A ação comunicativa se reveste da roupagem do fazendo, do praticando, tvz bem mais marcante do que os debatesorais, nem sempre construtivos (Rosita) .....**Erro! Indicador não definido.**
- 2.2.1.30 Por alguns tempos concordamos e fazemos tudo com unanimidade. Nestes momentos tudo avança. De repente alguém no grupo prioriza alguns aspectos de seu próprio desejo e começa a praticar as ações de um modo diferente ao que combinamos. Ali as coisas começam a ter entraves (Suzana) .....**Erro! Indicador não definido.**
- 2.3 Plano de ação (Gil).....**Erro! Indicador não definido.**
- 2.3.1 Troca de idéias .....**Erro! Indicador não definido.**

- 2.3.1.1 A idéia desta lista é justamente poder criar um espaço virtual para que as pessoas possam desenvolver idéias, trocar, debater, produzir coisas em conjunto (Beatriz) **Erro! Indicador não definido.**
- 2.3.1.2 Ninguém pode ser incluso se em um momento anterior não tenha sido excluído (Plantina) **Erro! Indicador não definido.**
- 2.3.1.3 As manifestações de inclusão precária, marginal, precisam ser consideradas e evitadas, pois estão mais perto dos mecanismos excludentes do que os interativos-participativos (Rosita)..... **Erro! Indicador não definido.**
- 2.3.1.4 Reagimos às dificuldades do ‘outro’ tanto mais quanto formos exigentes conosco e não aceitarmos as nossas próprias dificuldades (Rosita)..... **Erro! Indicador não definido.**
- 2.3.1.5 Um exemplo de como poderia ser uma planificação específica dentro do projeto (Gil) ..... **Erro! Indicador não definido.**
- 2.3.1.6 O projeto Roma nos convida exatamente a pensar como aprendemos, e como podemos aprender coisas novas, inclusive aprender a aprender (Gil) **Erro! Indicador não definido.**
- 2.3.1.7 A inclusão significa um processo de construção em que inserimos todas as pessoas, sem distinção, dentro do nosso conceito de pessoas humanas (Gil)..... **Erro! Indicador não definido.**
- 2.3.1.8 Este material 'e precioso! (Ana Beatriz – Organização do Material)..... **Erro! Indicador não definido.**
- 2.3.1.9 Sobre o professor de apoio e a discussão da linguagem e educação dos surdos (Gil) **Erro! Indicador não definido.**
- 2.3.1.10 Salas inclusivas, professor de apoio “aqui em Niterói” (Ana Gemal)..... **Erro! Indicador não definido.**
- 2.3.1.11 O professor de apoio é muito necessario neste contexto. **Erro! Indicador não definido.**
- 2.3.1.12 O importante é que estamos caminhando e cada vez mais nos estruturando e sempre reavaliando os erros e acertos dessa caminhada (Ana Gemal)..... **Erro! Indicador não definido.**
- 2.3.1.13 Minha desconfiança na possibilidade de um consenso universal (Patrícia) **Erro! Indicador não definido.**
- 2.3.1.14 Não busco obter uma visão hegemônica em torno do que eu penso (Gil) **Erro! Indicador não definido.**
- 2.3.1.15 Carta a Escolinha (Rosângela) ..... **Erro! Indicador não definido.**
- 2.3.1.16 No trabalho das escolas sabemos o quanto é importante a participação da família. **Erro! Indicador não definido.**
- 2.3.1.17 A troca de informações que eu tanto desejava tem acontecido tranqüilamente (Rosângela) **Erro! Indicador não definido.**
- 2.3.1.18 A participação positiva da família no processo escolar, com a construção conjunta dos projetos, contribui para oferecer à criança maior significado ao que se aprende em casa e na escola (Gil)..... **Erro! Indicador não definido.**
- 2.3.1.19 Preparando a Assembléia Final..... **Erro! Indicador não definido.**
- 2.3.1.20 ficou um material bonito (Ana Beatriz) ..... **Erro! Indicador não definido.**
- 2.4 A assembléia final..... **Erro! Indicador não definido.**

- 2.4.1 Troca de Idéias .....**Erro! Indicador não definido.**
- 2.4.1.1 É o sentimento de aprendizagem nos encontros e desencontros é que predomina em mim nesta assembléia final (Patrícia) .....**Erro! Indicador não definido.**
- 2.4.1.2 O tema “professor de apoio” pode ser um bom tema para um próximo projeto (Gil) **Erro! Indicador não definido.**
- 2.4.1.3 “questiono acerca da aplicação prática dessa importante aprendizagem” (Rosita).....**Erro! Indicador não definido.**
- 2.4.1.4 “do modelo de serviços que caracterizou um período da história da educação especial, evoluímos para o modelo de suportes” (Rosita).....**Erro! Indicador não definido.**
- 2.4.1.5 O aprendizado com a discussão do Projeto Roma foi grande para mi (Suzana) **Erro! Indicador não definido.**

# Projeto Praticando Refletindo e Aprendendo

Uma experiência da lista [educadores], nos moldes do projeto Roma

## 1 Fundamentação teórica do Projeto Roma

### 1.1 Pequena síntese histórica (Projeto Roma Parte I)

O projeto Roma é uma proposta pedagógica, concebida pelo Prof. Miguel Lopez Melero, atualmente professor na Facultad de Ciencias de la Educación, Málaga, Espanha. Em 1977, Melero era professor de Educação Especial em Alcalá de Henares e se colocou a pergunta porque as pessoas portadoras de síndrome de Down eram consideradas deficientes mentais, se pensavam, se comunicavam, tinham sentimentos e emoções, se moviam no espaço escolar com autonomia e distinguiam o que estavam bem do que estava mal. Com isso, Melero percebeu que a melhor maneira de educar essas pessoas era colocá-las em salas de aula regulares e iniciou uma luta nesse sentido, buscando apoio com as famílias e dando apoio aos professores. Isso ocorreu há mais ou menos 30 anos, em uma época, que o sentido da luta era exatamente o contrário, quando o que se buscava era a instalação de salas especiais como direito das pessoas portadoras de alguma deficiência(!). Essa experiência foi defendida como tese de Doutorado e resultou na publicação de “Teoría y Práctica de la Educación Especial: El desarrollo intelectual de las personas con trisomía-21”.

Mudando-se para Málaga, em 1981, Melero desenvolve uma nova investigação, de características semelhantes. Em 1988, em um Congresso em Berlim, Melero conheceu Nicola Cuomo, da Universidad de Bolonia, que vinha desenvolvendo uma pesquisa semelhante em sua cidade. Assim, a partir de 1990, Melero inicia uma investigação conjunta com a Universidad de Bolonia e o Hospital Menino Jesus, de Roma. Nasce assim o Projeto Roma (que na Itália era conhecido como Projeto Málaga), que tinha como responsáveis Nicola Cuomo, Giorgio Albertini, Gianni Biondi e Miguel Lopez Melero. O grupo se comprometia a buscar uma linha de investigação com a pretensão de buscar soluções conjuntas, nos diversos contextos (família, escola, sociedade) às dificuldades de ensino e aprendizagem que se dizia que apresentavam algumas pessoas excepcionais.

Na busca dessas soluções, ao longo do tempo, o projeto evoluiu para uma proposta pedagógica, não apenas para pessoas com alguma peculiaridade, mas para todas as pessoas, sem exceção. Essa proposta pedagógica está baseada em concepções teóricas de diferentes autores, como Vigotsky, Luria, Leontiev, Bruner, Maturana, Habermas e Kemmis. Muitos dos escritos desses autores são pouco difundidos aqui, e nem tudo está traduzido para o português.

O foco central do projeto Roma, talvez seja o de tirar o foco central das pessoas com deficiência. As intervenções propostas não estão dirigidas às pessoas, mas ao contexto. É partir do contexto humano, culturalmente rico, que as pessoas se apropriam de ferramentas da cultura, como a linguagem, por exemplo. O que se busca fazer é oferecer essas ferramentas da cultura de modo que possam ser apropriadas pelas pessoas, que assim garantem a oportunidade de superar suas dificuldades.

Um segundo ponto, não menos importante, é a confiança na capacidade de aprendizado das pessoas. Se não existe essa confiança, não há o comprometimento necessário para a relação de ensino e aprendizagem. Assim, diante das dificuldades, há que se criar meios que nos permitam

superá-las, pois se são capazes de aprender, há que se desenvolver uma estratégia que possibilite esse aprendizado.

O Projeto Roma pode ser visto também como uma ferramenta de mudança cultural, já que suas proposições apresentam valores e paradigmas distintos dos valores e paradigmas mais prevalentes da nossa cultura. A proposta educativa do Projeto Roma é uma também educação de valores.

Essa foi uma pequena introdução. Em outras mensagens, vou falando um pouco mais sobre a teoria, o pensamento dos diversos autores e a prática no projeto Roma (Gil Pena).

## **1.2 Bases Teóricas do Projeto Roma (Projeto Roma Parte II)**

O projeto Roma, como prática educativa, está baseado em um profundo referencial teórico. As idéias de Vigotsky, Bruner, Maturana, Habermas, Kemmis, Freire e outros, constituem as suas bases teóricas. Esses autores nos proporcionam visões da pessoa humana, do desenvolvimento, da sociedade e da transformação social, que são de certo modo, um pouco heterodóxicas. Heterodóxicas no sentido de que estamos acostumados a pensar o mundo dentro para fora, como se nosso cérebro se desenvolvesse sozinho e a partir desse desenvolvimento é que nos apropriamos de determinadas ferramentas, como a linguagem. Nesse tipo de visão, a que estamos mais acostumados, dizemos que a linguagem interna precede a linguagem externa. Em contraposição, a visão heterodóxica destes autores nos coloca o mundo de fora para dentro (a linguagem externa precede a linguagem interna), ou seja, por vivermos em um ambiente cultural, interativo, é que nos apropriamos das ferramentas da cultura. Essa aquisição da cultura não é um processo interno do cérebro, mas ocorre na interação humana. Como diletante nesses estudos e uma pessoa com formação profissional “estranha” à área da educação, vou me atrever a fazer um pequena síntese das idéias desses autores, de modo a oferecer uma sustentação teórica às idéias do projeto Roma.

### *1.2.1 Vigotsky*

O projeto Roma sustenta-se fortemente nas idéias de desenvolvimento propostas por Vigotsky. Um dos conceitos mais difundidos de Vigotsky é o da zona de desenvolvimento próximo. Esse conceito cria uma relação única entre desenvolvimento e aprendizagem, demonstrando que a aprendizagem estimula o desenvolvimento. De algum modo, o desenvolvimento humano não é como uma planta, que deve ser cultivada (derivando daí o conceito de Jardim da Infância), com seu desenvolvimento seguindo etapas internas bem definidas, a partir das quais o ensino é orientado. Ao contrário, o desenvolvimento humano deve ser estimulado, com o aprendizado de novas ferramentas, se adiantando ao desenvolvimento, pois é o aprendizado que vai promover o desenvolvimento. No seu livro, *A formação social da mente*, Vigotsky dedica um capítulo sobre a zona de desenvolvimento próximo. Vigotsky compara o desenvolvimento real de duas crianças de 10 anos de idade cronológica e ambas com idade mental de oito anos. Isso significa que ambas são capazes de lidar independentemente com tarefas com grau de dificuldade padronizada para o nível de oito anos de idade. Se essa for a única avaliação feita, poder-se-ia supor que o desenvolvimento futuro dessas crianças seria o mesmo, por que ele dependeria de seu intelecto. Supondo que o observador ofereça algum tipo de ajuda na solução dos problemas apresentados (dando alguma dica, iniciando a solução, apresentando a solução e deixando a criança repeti-la). De um modo ou outro, propõe-se que a criança resolva o problema com assistência. Nessa circunstância, uma das crianças consegue lidar com problemas até o nível de 12 anos e outra até de 9 anos. Pode-se dizer agora que essas crianças



são mentalmente iguais? O grau de desenvolvimento de 8 anos, que ambas crianças atingiram sem ajuda é o desenvolvimento real, aquele já alcançado (é uma avaliação retrospectiva). O grau de desenvolvimento de 9 ou 12 anos é o desenvolvimento potencial, aquele que está se desenvolvendo, onde o ensino e a aprendizagem devem trabalhar (caracteriza o desenvolvimento prospectivamente). A zona situada entre o desenvolvimento real e o potencial é denominada de zona de desenvolvimento próximo. Essa visão nos permite visualizar a materialização do desenvolvimento, sua maturação, a partir das tarefas que as crianças são inicialmente incapazes de lidar, depois sendo capazes de elaborar determinadas etapas da tarefa com ajuda do adulto e por fim conseguindo elaborar toda a tarefa de maneira independente. Há um processo de internalização da cultura, das ferramentas culturais, que fornecem os elementos do pensamento humano. Inicialmente, a criança lida externamente com essas ferramentas, depois se apropria delas. Os processos mentais de percepção, atenção, memória, processos simultâneos e sucessivos, etc, são desenvolvidos pela apropriação de significados culturais, principalmente dos objetos de linguagem. Assim se diz que esses processos são mediados por essas ferramentas. Como essas ferramentas são dispostas na interação cultural, a figura do mediador é aquela que proporciona um suporte externo na aquisição desses processos, na medida em que vão sendo internalizados. Esse tipo de visão confere à educação um forte papel no desenvolvimento das habilidades humanas. Esse papel se exerce na figura do mediador, a pessoa adulta que proporciona a aquisição progressiva das ferramentas da cultura pelos educandos. A visão de Vigotsky projeta-nos no caminho a percorrer. Somente se entendemos assim o processo educativo é que podemos acreditar na superação humana, por meio da Educação.

### *1.2.2 Bruner*

Bruner é um psicólogo americano. Foi um dos principais desenvolvedores da teoria de Vigotsky, ao ilustrar como ocorre a aquisição da linguagem, a partir do contato da criança com a mãe/o pai, onde se estabelecem formatos de ação conjunta. Ou seja, a pessoa adulta assume parte da tarefa e na medida em que a criança vai adquirindo maestria naquela atividade, ela vai transferindo pouco a pouco a tarefa inteira para a criança. A função do adulto, do educador, é comparada a um andaime. É utilizado durante a construção, na execução das tarefas que o exigem, mas na medida que se vai progredindo na construção, ele vai deixando de ser necessário. Bruner também ressalta que esse processo educativo é um processo de “culturização”. A aquisição progressiva das ferramentas culturais não se faz destituída de significado e esse significado é dependente do contexto social da criança. Ao nascer uma criança com síndrome de Down, em uma família, pode ocorrer uma ruptura tênue nestes tipos de relação que existe entre os pais e as crianças, resultando na dificuldade em estabelecerem-se os formatos de ação conjunta, com consequências no futuro desenvolvimento cognitivo pela presença de lacunas. É o diálogo entre a mãe/pai e o filho/filha que proporciona a oportunidade para a criança aprender a falar, dominando o léxico e a gramática. Se de algum modo não se estabelece esse diálogo, roubamos a oportunidade de que dominem a fala. O mesmo ocorre em relação a outros aprendizados humanos. Há que sempre estar atento, para que outras oportunidades de aprendizagem não sejam subtraídas, pela impossibilidade de estabelecer-se essa relação humana.

### *1.2.3 Habermas*

Habermas é um filósofo alemão. O projeto Roma se apoia na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, por permitir a realização da mudança social, a partir do ato comunicativo. A ação

comunicativa humana, como a que propõe Habermas, se dirige a conseguir mudanças sociais, por meio do entendimento humano. As discussões e o compartilhamento de pontos de vista, nos grupos de pais e professores do projeto, e entre as pessoas do projeto como um todo, devem se orientar nesse sentido. Havendo diferentes pontos de vista, esses são postos em discussão, e argumentos são levantados a favor de um e de outro, sendo que a solução final deve obter-se por consenso. Dirigir a ação humana na busca de entendimento é como uma contra-mão da vida vivida neste mundo. Em geral, nossas ações estão dirigidas a obter algum êxito. Para Habermas, há que se fazer a distinção das ações estratégicas (orientadas ao êxito, mesmo naquelas ações onde os bons resultados existam para todos) das ações comunicativas (orientadas ao entendimento, mesmo que não exista nenhum resultado materializado para nenhuma das partes). As ações comunicativas abrem espaço para a mudança social, ao dar-nos oportunidade de perceber como se elabora o discurso do outro. A ação comunicativa requer que se estabeleça um discurso carregado de autenticidade. Por exemplo, um adolescente, já com 12 ou 13 anos, portador de síndrome de Down, que ainda não domina a leitura, matriculado em uma turma regular de terceiro ano primário, onde seus colegas todos já sabem ler. A professora nos diz que tem muito interesse de que aprenda a ler. A partir do projeto Roma, lhe sugerimos que não adiante nada na matéria curricular do terceiro ano, que todo o interesse e ação da turma inteira se oriente no sentido de que ele aprenda a ler. Isso lhe pareceu impossível, pois tinha que lecionar a matéria, fazia parte do currículo, os outros alunos seriam prejudicados. Dentro da ação comunicativa, pode-se perceber que seu discurso, do interesse em ensiná-lo a ler, carece de autenticidade. O seu interesse é menor do que a sua sujeição a normas e imposições que de algum modo existem. Esse adolescente faz parte de sua turma, apenas pelo convívio social. Não houve uma força motriz que trabalhasse no sentido da mudança dessa roda-viva. Agimos como se entendéssemos que houvesse mais sentido que 35 ou 40 alunos copiem a matéria do quadro e respondam mecanicamente a perguntas em uma prova, do que esses 35 ou 40 alunos se comprometessem a participar do processo de aquisição da leitura daquele colega. Que do mesmo modo, as famílias de 35 ou 40 alunos compreendessem que esse tipo de educação é mais importante, uma educação que não permita que uma pessoa humana, um colega, fique para trás, no seu desenvolvimento potencial. E da mesma maneira, a direção da escola, a supervisão têm de se comprometer a proporcionar oportunidades e criar situações que possibilitem esse resgate. Toda essa mudança se faz possível pela ação comunicativa. Essa mudança é necessária se queremos que o processo de inclusão seja um processo comprometido com a educação cultural das pessoas incluídas.

Já ficou muito grande a mensagem. Numa outra, apresento Kemmis, Maturana, Luria

...

#### 1.2.4 Kemmis (*Projeto Roma Parte III*)

Kemmis é um dos idealizadores da investigação-ação. O projeto Roma, como uma investigação científica, se propõe a utilizar essa metodologia. Nas reuniões dos grupos de pais/mães e professores/professoras, buscamos avaliar a nossa prática educativa e transformá-la gradativamente. A investigação-ação tem como objetivo ajudar as pessoas a investigar a realidade, de modo a modificá-la. Em geral, o processo de investigação-ação é descrito como uma seqüência de etapas, em geral elaborada como uma espiral de ciclos de auto-reflexão, consistindo de:

planejar uma mudança;

Atuar e observar o processo e as conseqüências dessa mudança;

refletir sobre esse processo e conseqüências e então

Replanejar, e assim por diante.

A investigação-ação é um processo social, no sentido em que reconhece que a individualização e a socialização são processos interdependentes. Como método de pesquisa, o processo de investigação ação pode ser empregado no desenvolvimento comunitário ou educacional, buscando entender, individual e coletivamente, como nos formamos e nos reformamos como pessoas, na relação com o outro. Nesse processo, cada indivíduo, em um grupo, tenta identificar como seu conhecimento forma seu senso de identidade e atuação, e a partir daí, como esse conhecimento atual, modula e limita sua ação. A investigação ação é participativa, no sentido de que aplicamos a investigação ação a nós mesmos. Nesse processo de avaliação do próprio conhecimento, são avaliados nossos atos com as outras pessoas, na interação social. Esses atos de comunicação, produção e organização social podem ser modificados, buscando-se a melhora dessa interação. Basicamente, buscamos diminuir a possibilidade de que essa interação ocorra de maneira irracional, improdutiva, ineficiente, injusta, insatisfatória ou alienante. Nisto, há um trabalho compartilhado de reconstrução, de reconstrução da prática, que realizamos com os outros. A partir dessa avaliação da nossa prática, procuramos nos desvencilhar dessas relações sociais irracionais, improdutivas, injustas ou insatisfatórias, que limitam nosso auto-desenvolvimento e auto-determinação. Nesse processo, freqüentemente percebemos estruturas sociais mais abrangentes (culturais, políticas, econômicas), que também modulam a nossa prática. Devemos avaliar se podemos intervir para nos liberar dessas limitações, ou definir a melhor maneira de trabalhar dentro ou em torno delas, no sentido de minimizar a irracionalidade, a improdutividade, a injustiça e a insatisfação existente. A investigação-ação é um ferramenta crítica, já que deliberadamente buscamos contestar e reconstituir nossa maneira de interpretar e descrever o mundo, por meio de nosso discurso, no modo de trabalho, e relações sociais de poder. Em todo esse processo, refletimos e reavaliamos as mudanças efetivamente implementadas na nossa prática, e como essas mudanças resultaram em uma transformação da realidade, de modo que possamos aprender da nossa própria prática, do nosso conhecimento da nossa prática, das estruturas sociais que limitam a nossa prática e os meios sociais discursos, relações de poder em que nossa prática se expressa e se realiza.

A investigação-ação se dedica ao estudo da prática, na prática, não de maneira abstrata. São avaliadas as práticas realmente praticadas, materializadas, realizadas por determinadas pessoas em determinados lugares. Embora reconheça que não podemos evitar algum grau de abstração, já que lidamos com elementos da linguagem para nomear, interpretar ou avaliar coisas, o foco central da investigação-ação está em modificar a prática, não teorizá-la. O objetivo não é pensar e repensar a prática; na realidade, o processo de aprendizagem e reflexão (pensar e repensar) tem como objetivo mudar a prática. Os frutos desse processo de aprendizagem são as mudanças reais naquilo que as pessoas fazem, na maneira como as pessoas interagem com o mundo e com os outros, nos significados e valores humanos, e nos discursos por meio dos quais as pessoas interpretam e compreendem o mundo.

Na compreensão e avaliação da prática, tratamos dos fatos reais, concretos, presentes em contextos históricos particulares, de modo que essa prática real seja objeto de reflexão, de discussão, para que as circunstâncias passadas possam ser modificadas no presente e no futuro.

Por exemplo, se queremos investigar a inclusão escolar, o objeto da investigação é a inclusão escolar, com alunos e professores reais, escolas reais, de modo que possamos entender esse processo, na medida em que tentamos mudar essa prática, feita com personagens reais. Na rede saci, por exemplo, há um relato de uma situação real, que foi objeto de discussão na lista [síndromedeDown http://www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=11178](http://www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=11178). Trata-se do relato de uma professora, quando da chegada de Katia à escola, e de como foi possível a sua integração ao ambiente escolar. A partir dessa situação real de inclusão, é que podemos trabalhar com a investigação ação. Como produto da reflexão dessa prática, podemos perceber que há ainda um longo caminho a percorrer na inclusão de Kátia (por exemplo com relação ao processo de aprendizagem) e que necessitam de mudanças profundas na estrutura escolar, na visão e ação de professores e de alunos. Na investigação-ação, o objeto de avaliação é essa prática real:

como Katia, seus colegas e professores estão envolvidos em atos de produção, comunicação e organização social, do ponto de vista material, simbólico e social?

Como esses atos modulam e são modulados por estruturas sociais culturais, econômicas ou políticas?

Como essas estruturas sociais modulam e são moduladas pelo meio social, através de discursos, trabalho e relações de poder?

Como esse meio social modula o (mas também pode ser modulado pelo) próprio conhecimento das pessoas envolvidas, seus conhecimentos, habilidades e valores?

E, por sua vez, como esses conhecimentos, habilidades e valores são modulados pelos tais atos de produção, comunicação e organização social, e assim por diante.

Dentro de uma dada situação, uma prática qualquer apresenta aspectos distintos, que podem ser avaliados a partir de diferentes perspectivas e com diferentes focos de visão. Assim, a prática pode ser a atuação de um indivíduo, que avaliamos deste uma perspectiva externa, objetiva. Pode ser a nossa atuação como indivíduo, que avaliamos desde uma perspectiva interna, subjetiva. Da mesma maneira, o foco pode estar centrado na atuação de um grupo, com suas interações, rituais e comportamentos, que avaliamos desde uma perspectiva objetiva, externa. Ainda, podemos focar a atenção na ação social ou tradição, vista a partir do indivíduo (subjetivamente), não atuando isoladamente, mas como parte de uma estrutura social que contribui para a forma com que a ação é compreendida pelas pessoas vivenciando aquela situação. Finalmente, podemos estudar a prática através de uma concepção dialética, reflexiva, compreendendo a prática como atuação autoconsciente e política. Neste modo, compreendemos que estudar a prática é modificá-la, que o processo de estudá-la também é susceptível à mudança, através da ação. Nesta concepção, desafiamos as dicotomias e dualismos presentes nas visões anteriores (social x individual; objetivo x subjetivo). Essa dicotomias são aspectos integrantes da vida e prática humana, que devem ser entendidas dialeticamente. A prática é realizada por indivíduos, atuando em contextos históricos, em uma rede de interações sociais entre pessoas.

A investigação-ação, como prática social, albergando pessoas diferentes, com objetivos comuns, mas com visões e posições distintas tem de enfrentar algumas situações problema. A partir de nossa prática no projeto Roma Belo Horizonte, enfrentamos alguns destes problemas e

naquele momento, não tínhamos a exata dimensão de como trabalhar dentro de uma investigação ação.

Alguns destes aspectos são levantados aqui, no sentido de contribuir para o diálogo crítico e auto-crítico dentro do projeto Roma.

*Tempo:* Quando nos envolvemos em projeto de qualquer natureza, com muitas reuniões, muitas vezes não avaliamos quanto tempo teremos que disponibilizar. Há que ter tempo para atender às reuniões periódicas do projeto/investigação, há que ter tempo para preparar apresentações ao grupo, e eventualmente preparar publicações, comunicações em encontros, etc. Tudo isso pode resultar em uma carga de trabalho considerável para cada um dos participantes. Deve-se considerar que os participantes em geral, possuem outros compromissos, e nem sempre é possível reunir todo o grupo de trabalho. A ausência de um dos participantes, a cada reunião, muitas vezes emperra o avanço das discussões, e temas já discutidos têm de ser retomados.

*Ser central ou ser periférico:* Manter um projeto de investigação ação caminhando exige esforço, energia e recursos (convocar reuniões, distribuir notas das reuniões, administrar o financeiro, etc). Na maioria dos projetos, a tarefa de manter a organização vai recair mais sobre determinados membros do que outros. Assim, o grau de responsabilidade sentida por cada um dos participantes na manutenção do projeto é variável, da mesma maneira que é variável o grau com que os resultados do projeto vão ao encontro de seus interesses. Em geral, esperamos das pessoas que ingressam em determinado projeto não apenas uma afiliação, mas determinado grau de compromisso com os objetivos do projeto. Essa relação entre o interesse e a participação das pessoas no projeto, e o grau com que o projeto responde às suas próprias expectativas, leva alguns participantes a se sentirem mais centrais na operação do projeto do que outros.

*Unidade e diferença:* Quando nos reunimos, em um determinado grupo, pessoas com visões diferentes, queremos ter espaço para apresentar nossas idéias, e que elas sejam ouvidas e consideradas pelo grupo. Se de algum modo, nossa concepção é distinta daquela mais corrente dentro do grupo, determinados participantes podem se sentir marginalizados. E se nos propomos a defender visões alternativas e críticas a essa visão mais corrente, pode resultar que não cheguemos a fazer parte do grupo mais central. Assim, muitos participantes não se sentem a vontade de manifestar suas concepções, se sentem que elas contradizem aquelas dos líderes do projeto ou experts. As visões de determinadas pessoas podem ter pesos diferentes para o grupo, de acordo com seu status acadêmico. Podem também haver interesses de subgrupos de participantes, em assumir uma posição mais hegemônica na condução do projeto, a despeito do interesse do grupo como um todo, criando uma situação que pode ser percebida com tensão pelos participantes. Na realidade, essas situações devem ser problematizadas pelo grupo, criando oportunidades de aprendizado, a partir da diferença. Deve ter-se consciência, contudo, que a investigação-ação, como atividade de grupo, pode servir a diferentes pessoas e grupos de maneiras distintas, ao mesmo tempo em que pode servir a interesses próprios de determinados grupos, a custa dos outros.

*Territórios e fronteiras:* Em contextos institucionais, há mecanismos sofisticados de manutenção da hierarquia e julgamentos (e restrições/punições) a atividades que questionam os interesses estabelecidos. Em um ambiente escolar, essa situação pode ser percebida, por exemplo, nos territórios bem definidos, em geral existentes nas esferas de diretoria, supervisão, professorado, sala de aula e grupos de pais. Aspirar a mudanças na prática em uma ou outra esfera, pode soar como um invasão de autonomia das estruturas de decisão existentes e de

algum modo pode originar a percepção de que o núcleo do projeto é periférico ao núcleo de decisão da instituição, enfraquecendo a visão que os participantes têm do projeto. Por outro lado, trabalhar ao através de diferentes territórios pode ser recompensador e um aprendizado, na medida que membros de diferentes origens podem complementar a visão dos demais participantes. Em contextos institucionais, pode ocorrer também que interesses alheios ao projeto originalmente concebido, acabem por dominar as discussões. Em uma escola, por exemplo, é possível que um projeto destinado à melhoria na qualidade de ensino e mudanças na postura de sala de aula, acabe por ter suas discussões monopolizadas na discussão de relações de trabalho entre a diretoria e o professorado (salários, benefícios, privilégios, etc).

*A investigação-ação formando uma comunidade de aprendizado:* A investigação-ação pode operar como um grupo de estudo para seus participantes. No projeto Roma, esperávamos que, na medida que o colocássemos em prática, pudessemos ter acesso à teoria que o embasava, através de grupos de estudo e discussão, leituras, troca de idéias, etc. Inicialmente, procurávamos reservar parte de nossas reuniões para essa atividade formativa. Tivemos dificuldade em implementar no grupo esta cultura de estudo, pela falta de tempo, pela diferentes formações pessoais dos participantes, pela necessidade em discutir aspectos práticos da condução do projeto (levantamento e gerenciamento de recursos, programação de reuniões, solução de problemas pontuais). Algumas vezes, as discussões mais teóricas e de estudo, ocorriam sem um formalismo ou uma estrutura definida, que dava a alguns participantes a idéia de perda de tempo. Assim, mesmo participando do projeto por algum período, não se garantia aos participantes a noção exata de que se tratava o projeto Roma. Na realidade, tentativas de problematizar o projeto, na esperança de suscitar discussões que levassem ao aprendizado, podem ter servido para apenas confundir.

#### 1.2.5 Maturana (Projeto Roma Parte IV)

Caros listantes, acho que com essa mensagem consigo concluir essa “pequena” introdução às idéias e autores que dão suporte ao pensamento do projeto Roma. Falarem apenas de dois autores, Luria e Maturana.

Vou começar pelo Maturana. Maturana é biólogo chileno, que propõe uma nova concepção da biologia do pensar, que ficou conhecida como a biologia do conhecer. Acho que poderia introduzir o seu pensamento com um pequeno trecho que a Anahi traduziu de seu Livro “El sentido de lo humano”

(em <http://www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=3990>):

“Uma aranha é um ser diferente de um inseto; um coleóptero é um ser diferente de uma mariposa; um rato é um ser diferente de um gato; um ser humano é diferente de um elefante; e todos estes seres são diferentes porque vivem de diferentes maneiras...Uma pessoa que perdeu uma perna é um ser diferente de uma pessoa de duas pernas... Desde o ponto de vista do ser biológico não há erros, não há deficiências, não há disfunções... Somente desde o espaço humano eu prefiro ser uma aranha e não uma mariposa... É desde a perspectiva em que eu quero que os mundos da aranha e da mariposa se interceptem de alguma maneira, como quando uma é mais bonita que a outra... É no espaço das relações humanas que a criança limitada passa a ser limitada. Em Biologia não existe deficiência...”

O resgate que Maturana faz do humano, desde sua natureza biológica, pode ser considerado uma das revoluções mais impressionantes do pensamento da biologia, com profundas implicações filosóficas. Somos seres biológicos, temos um cérebro e nosso pensamento ocorre pelo funcionamento das células neste cérebro. Somente aí está o pensamento. As coisas que vemos, o mundo que vivemos, tudo que é percebido ou pensado, somente nos é possível ver, viver, perceber ou pensar por que possuímos um cérebro. Maturana nos demonstra, que para o nosso cérebro, não faz diferença se uma coisa existe ou é ilusão. Não temos assim, um mundo externo, objetivo, uma realidade a que possamos nos apegar. Não temos outra maneira de avaliar como o cérebro pensa, senão pensando com esse cérebro que pensamos. Deve ser essa sensação de estamos caminhando em círculos, quando queremos pensar com nosso cérebro, sobre como nosso cérebro pensa, é que talvez nos leve a colocar-nos a distância, como se nosso cérebro não fosse um cérebro, mas um instrumento qualquer ou uma máquina, que nos possibilitasse uma visão de mundo, baseada no próprio mundo, e não na nossa visão. Se percebemos o mundo assim, e vivemos nessa percepção, temos de realizar a dura tarefa de negar a humanidade àqueles que percebem o mundo diferentemente. Para Maturana, temos de nos perguntar como opera o nosso cérebro quando percebemos uma coisa de uma ou outra maneira. Quando fazemos essa pergunta pelo observador, tiramos o foco do mundo e o colocamos sobre o humano, reestabelecendo o conviver humano, baseado na aceitação do outro, na abertura do nosso espaço de interação para o outro, como o espaço legítimo para o viver humano. A aceitação do outro, como um legítimo outro na convivência, é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, psíquico, social, espiritual. Essa aceitação ocorre por meio das emoções humanas, em particular o amor. Para Maturana, o conhecimento não deve ocupar o espaço das emoções. Não são coisas alternativas. O amor é o fundamento da vida humana, o conhecimento é apenas um instrumento. Educação não se pode considerar simples transmissão de conhecimentos. A educação que faz referência ao humano é uma educação em valores. A dimensão humana do ser humano, somente se realiza quando este é educado. Somente se educa em valores se se vive nos valores. Não se ensina cooperação, mas se vive a cooperação, a partir do espaço de viver humano, o espaço de conviver no respeito mútuo.

Na rede Saci, há uma transcrição de um diálogo de Maturana, sobre o que é ser professor. Merece uma lida. <http://www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=4040>.

### *1.2.6 Luria*

Por último restou dizer alguma coisa sobre o pensamento de Luria, a cerca da Neurologia dos processos cognitivos. Luria é um neuro-psicologista russo, que trabalhou em colaboração com Vigotsky. Depois da morte prematura de Vigotsky (com 37 anos), Luria prosseguiu sua linha de pensamento e atuou na divulgação de seu pensamento. Talvez Luria tenha abrangido muito seu campo de atuação, indo de estudos neurológicos das funções cerebrais até estudos sobre pensamento e linguagem. Em 1929, por exemplo, Luria produziu um texto sobre a linguagem escrita, que produziu admiração em Emilia Ferreiro, quando dele tomou conhecimento, já na fase final da conclusão de seu livro “Psicogênese da Língua Escrita” (1978, mais ou menos), observando que muitas das conclusões a que chegou já haviam sido levantadas pelos russos na pós-revolução.

Especificamente sobre os aspectos neurológicos, Luria nos propõe que o cérebro é contexto. Os processos cognitivos cerebrais, como atenção, percepção, memória, planificação estão intimamente relacionados ao contexto. Assim, segundo essa proposição, esses processos

podem ser modificados, melhorados, estimulados, mediante modificações produzidas no contexto. Ao estar inserido em determinado contexto, o cérebro se apropria das ferramentas disponíveis nestes contextos, funcionando com o uso destas ferramentas. Para dar um exemplo, o processo de atenção, tem determinantes neurológicos cerebrais, que conferem um estado de alerta global e focal. Temos contudo a capacidade mental de dirigir a nossa atenção a determinados objetos que nos interessam naquele momento. Essa atenção dirigida, focalizada nas questões de interesse, é de algum modo produzida pelo contexto, tendo importância como determinados aspectos são salientados e outros são ignorados. Da maneira como chamamos a atenção para algum ponto, permitindo destacá-lo dos outros numerosos pontos circunstantes. Essa concepção da construção dos processos cognitivos a partir do contexto, nos permite desenvolver a ação educativa a partir do próprio contexto, para promover assim o desenvolvimento do sistema nervoso. Esse desenvolvimento não obedece somente às leis determinadas pela genética, mas se deixa ajudar e expressa suas potencialidades exatamente na força e criatividade dos contextos. A neurologia dos processos cognitivos nos permite compreender o funcionamento e desenvolvimento cerebral, de maneira dinâmica e não estática. O cérebro se organiza por meio de intrincadas redes neuronais, que se formam com base na experiência concreta e significativa que o ser humano tem oportunidade de experimentar. Se compreendemos o cérebro assim, não consideramos a inteligência um atributo, mas falamos em processos mentais inteligentes. Não se trata de um simples capricho semântico. Ao falar em processos mentais, desejamos compreender como o cérebro humano processa a informação, como sente e como se desenvolve a afetividade; como se adquire e se desenvolve a linguagem, como meio de comunicação, e como esses processos resultam no desenvolvimento da autonomia. Os processos cognitivos são modos de pensamento lógico, que se aprendem e que podem ser ensinados. Isso nos permite inferir que qualquer pessoa, independente de uma “carga intelectual” ou “sensorial” pré-existente, pode adquirir as funções cognitivas básicas para pensar com lógica, para perceber e atender de maneira estruturada; para organizar a informação que recebe; para conhecer como tem de aprender e saber aplicar o aprendido; para saber relacionar-se com os outros; para resolver os problemas que aconteçam em sua vida.

Aí estão algumas idéias de autores que dão uma certa estrutura ao pensamento no Projeto Roma. Para finalizar essa parte, deixo algumas referências:

### *1.2.7 Referências*

Livros do Miguel López Melero:

Melero, Miguel López - Aprendiendo a conocer a las personas con síndrome de Down. Ed. Aljibe: Málaga, 1999.

Melero, Miguel López - El Proyecto Roma - una experiencia de educación em valores. Ed. Aljibe: Málaga, 2003.

Melero, Miguel López - Construyendo una escuela sin exclusiones - una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Ed. Aljibe: Málaga, 2004.

Vigotsky, L. S. - A formação social da mente. Ed. Martins Fontes. O capítulo 6 é dedicado a zona do desenvolvimento próximo.

Vigotskii, Luria e Leontiev - Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 6.ed. Ícone: São Paulo, 1998. Tem o capítulo do Luria, “o desenvolvimento da escrita na criança”, citado pela



Emilia Ferreiro, Em Ferreiro, Emília - Sobre a necessária coordenação entre semelhanças e diferenças. In: Castorina, José Antônio; Ferreiro, Emília, et al. PIAGET - VIGOTSKY – Novas contribuições para o debate. 6 ed. Ática: São Paulo, 2003.

Há pouca coisa de Habermas em português. Sua obra fundamental é Habermas, Jürgen - The Theory of communicative action. Na tradução inglesa, o original em alemão foi dividido em dois volumes. Tem também tradução em espanhol. Enfrentei mais facilmente alguns trechos de seu livro Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. Ediciones Catedra: Madrid, 2001. Há um livro de Morrow, Raymond A. & Torres, Carlos Alberto – Reading Freire and Habermas. Critical pedagogy and transformative social change. Teachers College: New York, 2002. que faz um interessante paralelo entre o pensamento de Paulo Freire e Habermas.

Não conheço nada do Kemmis que tenha sido traduzido ao português. As considerações que fiz sobre a Investigação-Ação estão no livro de Atweh, Bill; Kemmis, Stephen; Weeks, Patricia - Action research in practice - Partnerships for Social Justice in Education. Routledge, London and New York, 1998. Principalmente os capítulos de Kemmis, Stephen & Wilkinson, Mervyn - Participatory action research and the study of practice (p. 21). E de Atweh, Bill & Kemmis, Stephen - PARAPET: from metaproject to network (p. 3).

Há vários bons livros de Jerome Bruner traduzidos para o português. Talvez o mais “sala de aula” seja Bruner, Jerome - A cultura da Educação” Artmed: Porto Alegre, 2001.

Há de Maturana bons livros. Uma boa introdução à biologia do conhecer está no seu “A árvore do conhecimento”.