



III SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DE BRASILEIRA

PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO:
QUESTÕES DESAFIADORAS E EMBATES EMBLEMÁTICOS

**28 de fevereiro, 01 e
02 de março de 2011**

ANAIS

Realização:

Centro de Estudos
Educação e Sociedade



Apoio:



Ministério
da Educação



O HAITI: PERCEPÇÕES SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL, VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO; Catharine Vanessa Silva Peres e José Jairo Vieira.....	719
ENSINO DE LIBRAS: BALANÇOS, REFLEXÕES E DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE; Eliamar Godoi.....	731
A CONTRIBUIÇÃO DA <i>ECOLOGIA DOS SABERES</i> NA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE; Júlia Paula Motta de Souza.....	750
O PROCESSO DE INCLUSÃO DO SURDO NA FACULDADE METROPOLITANA DE MANAUS – FAMETRO; Katiania Barbosa de Oliveira, Paula Francinete Gomes e Roziana Carvalho	764
ESCOLA RURAL GERAIZEIRA: OS GERAIZEIROS DA TAPERA E SUA LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO NORTE DE MINAS; Magda Martins Macêdo	777
ELZA FREIRE: EXPERIÊNCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS, SOB A PERSPECTIVA DO EXÍLIO; Nima I. Spigolon e Débora Mazza	798
Eixo V- Balanços e Desafios para a Formação e Valorização dos Profissionais da Educação.....	813
SALÁRIOS E CARREIRA DOS PROFESSORES BRASILEIROS NA LEGISLAÇÃO NACIONAL; Andreza Barbosa.....	813
UTOPIA, RESPONSABILIDADE E MILITÂNCIA POLÍTICA; Caroline Pacievitch e Vera Lúcia Sabongi de Rossi.....	830
PNE E PDE: BALANÇOS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR; Cristina Fátima Pires Ávila Santan e Milene Dias Amorim	848

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS PARA A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE; Diana Lemes Ferreira.....	863
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO PARÁ: O PAPEL DA COLABORAÇÃO; Eulália Soares Vieira e José Carlos Morgado	881
FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES: VISANDO A PRÓPRIA EXPERIÊNCIA PARA UMA NOVA PERSPECTIVA; Janaina da Conceição Martins Silva.....	893
REMUNERAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO: EFEITOS DO FUNDEF, FUNDEB E PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL; Juliana Aparecida Alves Subirá.....	909
O TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA: ENTRE A PROFISSIONALIZAÇÃO E A PRECARIZAÇÃO; Luiz Aparecido Alves de Souza.	923
INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE; Mara Lago e Mônica Pereira dos Santos.....	944
POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA PREFEITURA DE BELO HORIZONTE: VALORIZAÇÃO OU DE DESVALORIZAÇÃO DO TRABALHO FEMININO?; Maria da Consolação Rocha.....	959
REFORMAS EM MOVIMENTO: DESAFIOS, TENSÕES E POSSIBILIDADES DE MUDANÇA PARA IMPLEMENTAR A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR); Maria de Fátima Barbosa Abdalla.....	972
DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM SERVIÇO: A EXPERIÊNCIA DE VÁRZEA PAULISTA; Maria José Azevedo, Romualdo Dias e Suely Castaldi Ortiz Silva.....	989

III Seminário de Educação Brasileira

“Plano nacional de Educação: Questões desafiadoras e embates emblemáticos”

ANAIS

Realização



Centro de Estudos Educação e Sociedade

28 de fevereiro, 01 e 02 março de 2011
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

DIRETORIA DO CEDES

Ivany Rodrigues Pino (presidente)
Débora Mazza (vice-presidente)
Antonio Carlos Rodrigues de Amorim (primeiro secretário)
Adriana Lia Friszman de Laplane (segunda secretária)
Dirce Djanira Pacheco e Zan (primeira tesoureira)
Ana Maria Fonseca de Almeida (segunda tesoureira)
Romualdo Portela de Oliveira (diretor de pesquisa)
Theresa Adrião (diretora de eventos)

COMISSÃO ORGANIZADORA DO III SEMINÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Theresa Adrião – Coordenação
Ivany Pino
Dirce Pacheco e Zan
Adriana Lia Friszman de Laplane
Antonio Carlos Rodrigues de Amorim
Ana Maria Fonseca de Almeida
Débora Mazza
Romualdo Portela de Oliveira

SECRETÁRIA EXECUTIVA

Maria Helena Pereira Dias

COMITÊ CIENTÍFICO

Dirce Pacheco Zan - Coordenação
Antonio Zuin - USFCAR
Celso Ferretti - CEDES
Eloisa de Mattos Höfling - Unicamp
Pedro Goergen - Unicamp
Patrizia Piozzi – Unicamp
José Marcelino R. Pinto - USP/RP

PARECERISTAS AD HOC

Adriana Laplane
Ana Lúcia Goulart de Faria
Ana Lúcia Guedes Pinto
Ana Maria Fonseca Almeida
Ângelo Ricardo de Souza
Andrea Barbosa Gouveia
Antonio Carlos Amorim
Carmem Sylvia Vidigal
Célia Rossi
Débora Jeffrey
Iria Brzezinski
Juca Pirama Camargo Gil
Mara Regina Lemes de Sordi
Marcos Edgard Bassi
Maria Aparecida Segatto Muranaka
Maria de Fátima Abdalla
Patrícia Prado
Pedro Ganzeli
Rosana Cruz
Shirley Silva
Silvio Donizetti de Oliveira Gallo
Theresa Adrião
Valdemar Sguissardi
Vera Maria Vidal Peroni
Vera Lúcia Sabongi de Rossi

EQUIPE DE PRODUÇÃO EDITORIAL

Organização: Dirce Pacheco e Zan e Ivany Pino
Arte e Criação da Mostra: Gustavo Torrezan
Criação e layout (capa): Gustavo Torrezan
Editoração eletrônica e arte-final da capa:
Secretária: Fernanda Freitas Juvino
Maria Helena Pereira Dias

EQUIPE DE APOIO TÉCNICO

Bruna Alice Gomes de Melo
Fabíola Machado da Rosa
Marcus Vinicius dos Santos

INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Mara Lago²⁵³

UFRJ

maralago13@hotmail.com

Mônica Pereira dos Santos²⁵⁴

UFRJ

monicapes@globo.com

O presente artigo tem o objetivo de situar alguns desafios da formação docente frente às problemáticas advindas de mudanças provocadas por uma concepção de educação inclusiva. Para tanto procuramos desenvolver argumentos que sustentam a inclusão em educação, reflexões sobre a formação de professores e as implicações geradas no cotidiano escolar ilustradas pela experiência de professores participantes de uma pesquisa-ação desenvolvida em uma escola estadual na cidade do Rio de Janeiro, com o intuito de promover um processo inclusivo na escola.

²⁵³ Mestre em Educação UFRGS, Doutoranda em Educação pela UFRJ.

²⁵⁴ Profa. Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação da UFRJ; Docente do PPGE-FE-UFRJ; Fundadora e Coordenadora do LaPEADE – Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação.

III Seminário de Educação Brasileira

Inclusão em Educação

O Ministério da Educação do Brasil tem reafirmado os marcos legais que permitem orientar os sistemas de ensino para uma Educação Inclusiva, centrada na mudança das instituições e práticas sociais no sentido de acolher a todos, considerando suas diferenças.

A legislação mostra-se em alta consonância com prerrogativas internacionais (como, por exemplo, a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, 1990 e a Declaração de Dacar, 2000) no sentido de garantir o direito de todas as crianças em idade escolar ao acesso e à permanência no sistema de educação básica, sendo um dever do estado efetivá-lo. Encontramos esta sustentação legal, tanto na Constituição Federal, quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), no Estatuto da Criança e Adolescente (1990), dentre outras resoluções e decretos que buscam reafirmar tal direito referindo-se a diversas nuances advindas desta problemática.

Para o Ministério da Educação do Brasil (MEC/2004), a utilização do termo Educação Inclusiva visa romper com a ideia de integração das pessoas com deficiências, baseada no paradigma de aproximação da normalidade, em que o sujeito adapta-se às condições vigentes. A inclusão, pelo contrário, centra-se na mudança das instituições e práticas sociais no sentido de acolher a todos, com respeito às diferenças. Por isto mesmo, em que pese o termo ainda estar intimamente associado às pessoas com deficiências, ele está longe de se resumir tão somente a este grupo (SANTOS, 1992).

Segundo Mantoan (1997), a inclusão deve causar uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas beneficia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso no processo educativo. A meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e é estruturado em função dessas necessidades. Assim, a educação inclusiva contribuiria para uma maior igualdade de oportunidades a todos os membros da sociedade, sem necessariamente referir-se somente às pessoas com necessidades especiais.

De acordo com Fávero et al (2004), reforça-se a ideia de que a inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da Educação Básica e Superior. Para alunos com e sem deficiência exercerem o

III Seminário de Educação Brasileira

direito à educação em sua plenitude, é indispensável que a escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças. Evidencia-se, assim, a necessidade de redefinir e colocar em ação novas alternativas e práticas pedagógicas que favoreçam a todos os alunos, o que implica atualização e desenvolvimento de conceitos e metodologias educacionais compatíveis com este grande desafio.

Macedo (2005) situa o paradoxo entre a escola que tradicionalmente desenvolveu mecanismos de exclusão e a nova escola, que agora é obrigada a atender a todas as crianças, quaisquer que sejam suas condições. Nesta diferenciação, entende que a escola tradicional constituiu-se por uma cultura das semelhanças, ao contrário da escola inclusiva, que é pautada pelo trabalho com as diferenças. Sendo assim, propõe que a lógica da inclusão define-se pela lógica da relação, na qual um termo é definido em função de outro, enquanto que a exclusão apoia-se na lógica das classes.

Para o autor, a lógica da inclusão é definida pela compreensão, ou seja, por algo interno a um conjunto e que lhe dá um sentido. Se uma criança tem dificuldades de aprendizagem, pela lógica da classe a dificuldade é do aluno, e não necessariamente do professor. Na lógica da relação, o “problema” é de todos, o que desafia o professor a refletir sobre a insuficiência de seus recursos pedagógicos nesse novo contexto e a rever suas formas de se relacionar com os alunos. Nessa perspectiva, incluir significa aprender, reorganizar classes, promover a interação entre crianças de outro modo.

A discussão sobre a inclusão escolar ultrapassa, assim, o âmbito da Educação Especial, pois ao pensar uma escola para todos questiona-se a própria constituição das interações nesse espaço e nas relações da sociedade como um todo. Sawaia (2008) propõe que em lugar de afirmarmos o binômio inclusão ou exclusão, o que se tem é a dialética exclusão/inclusão, que “gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado” (p.9). Entendendo que

(...) a exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. (Sawaia, 2008:9)

Seguindo esta concepção, Santos (2009) afirma que a inclusão só tem sentido quando pensada em sua relação dialética com as exclusões. A inclusão, no nível do senso

comum, ainda costuma ser associada apenas ao movimento pela integração de deficientes, por isso a autora reitera que a inclusão deve ser entendida como um processo, que como tal, veicula princípios democráticos de participação social plena. Sendo assim,

(...) a Inclusão contempla, para efeitos de discussão e sugestões para as práticas pedagógicas e de gestão escolares, o incentivo à participação de todo e qualquer membro da escola que esteja em processo ou em risco de exclusão, e no caso particular do educando, de participar também na construção do próprio processo educacional. (Santos, 2009:14)

A autora propõe, ainda, fundamentada parcialmente na ideia de complexidade, de Edgard Morin, parcialmente na corrente neo-marxista da Escola de Frankfurt, e por outra parte em seus estudos sobre inclusão, que datam da década de 80 e nos quais o referencial analítico do Index para a Inclusão²⁵⁵ (BOOTH e AINSCOW, 2002) tem sido utilizado e ampliado, que além de dialético, a discussão da inclusão contém um viés que ela denomina de dialético.

Segundo a autora (Santos, 2010a; Santos & Sepúlveda, 2010) na concepção dialética do fenômeno da inclusão/exclusão, estão embutidas as três principais dimensões de compreensão, análise e intervenção nas relações sociais, institucionais e políticas relativas à educação: a da construção de culturas, a do desenvolvimento de políticas e a da orquestração de práticas de inclusão/exclusão.

A autora (Santos, 2010b) acrescenta a isto a ideia da complexidade, inspirada em Morin (2001²⁵⁶), nos seguintes sentidos: (a) de que as dimensões são simultâneas a todo e cada momento, e mutuamente influenciadas; (b) são também aplicáveis à compreensão e inspiradoras de práticas de intervenção relativas a sujeitos e instituições; (c) permitem o rompimento, se tomadas conforme descrito em (a) e (b), com um pensamento binomial (que limita a inclusão/exclusão a um círculo fechado em si). Este tipo de pensamento caracteriza-se por ser polarizado e calcado na lógica cartesiana e iluminista que predominam até a atualidade, o qual classifica o mundo e suas relações entre polos e normatizações, nos quais as mesmas se enquadram – ou deles são excluídas – e que

²⁵⁵ O Index é um instrumento de diagnóstico, de estado da arte, das dimensões de culturas, políticas e práticas nas instituições. Este instrumento implica a mobilização da comunidade na qual ele se desenvolve em um processo de aproximadamente um ano, e que, em nosso projeto, terá a duração de 3 anos.

²⁵⁶ Para saber mais sobre complexidade e pensamento complexo, consultar: MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006. E MORIN, E. et al. **Educar en la era planetaria**. Barcelona: Gedisa, 2003.

III Seminário de Educação Brasileira

oportuniza pouco ou nenhum espaço para a transformação, para a possibilidade, para o exercício da contemplação e materialização do inimaginável (o que nunca foi previsto) como possibilidade concreta de existência, dada a inflexibilidade deste tipo de raciocínio.

Trata-se, portanto, de libertar-se das classificações que geram a exclusão e abrir-se para um universo de possibilidades e inovações. Sabe-se que somente a legislação não é suficiente para garantir uma prática inclusiva nas escolas, que, historicamente, desenvolvem uma rotina que se pode chamar de excludente. Atualmente espera-se que o professor capacite-se para ensinar na lógica da inclusão, sob a perspectiva de um ensino que possa atingir a todas as crianças, independente de suas condições sociais ou intelectuais.

Daí a proposição, ainda dentro da concepção dialética, das três dimensões acima mencionadas. As referidas dimensões constituem a base analítica e intervencionista do Index para a Inclusão, já mencionado, e têm sido apropriadas por Santos como estratégia analítico-intervencionista que permite o *escape propositivo*²⁵⁷ (por oposição ao mero escapismo) à lógica classificatória polarizada e binomial à qual nos referimos. Isto porque a dimensão da construção de culturas, aliada à do desenvolvimento de políticas e da orquestração de práticas permitem a visualização, análise e construção de propostas de intervenção sobre três aspectos centrais dos fenômenos humanos e sociais: o aspecto daquilo em que se crê e como se percebe o mundo (culturas), o de como traduzimos estas crenças e percepções em planos e estratégias que orientem as ações humanas e sociais (políticas), e o de como tudo isso vai, simultaneamente, construindo e sendo reconstruído pelo fazer cotidiano (práticas), num contínuo jogo transformador e transformado.

Formação do Professor

O professor, de forma geral, tem enfrentado os desafios decorrentes das mudanças cada vez mais rápidas operadas pela sociedade atual, para as quais não se acredita

²⁵⁷ Adotamos aqui o sentido da Astronomia para o conceito de *escape*: “Ponto de velocidade, suficiente para fazer com que um projétil lançado se subtraia à atração gravitacional de um corpo, como a Terra, de modo que nem caia de volta ao corpo nem entre em órbita. (FERREIRA, 2004). Com isso, estamos enfatizando a possibilidade dialética da transformação e do contínuo movimento das coisas: sair-se de um ponto para se chegar a uma infinita possibilidade de destinos. É projetarmo-nos para fora de nosso campo atual tendo em vista o não retorno ao mesmo, mas também a não eterna divagação, chegando-se sempre aos destinos possíveis (e não necessariamente previstos), os quais, por sua vez, serão sempre provisórios, frente à nossa infundável e desejável (segundo o pensamento dialético) atitude de projeção.

III Seminário de Educação Brasileira

preparado. Somam-se a isso os problemas que se apresentam em decorrência da inclusão de alunos que não se encaixam nas culturas, políticas e práticas cartesianas às quais estão acostumados, e que permeiam nossa educação. Os professores costumam referir que a formação universitária e as práticas tradicionais de ensino não dão conta do aluno que se encontra em sua sala de aula. Isto faz com que se sintam, muitas vezes, sobrecarregados e impotentes mediante as problemáticas que se colocam no cotidiano.

Segundo Esteve (1995), historicamente, há um crescente aumento nas exigências que se fazem aos professores, que assumem um número cada vez maior de responsabilidades. Para além do conteúdo que leciona, espera-se que o professor seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo e, que cuide do equilíbrio cultural, psicológico e afetivo dos alunos, da integração social, educação sexual, consciência ambiental e atenção aos alunos especiais integrados na turma. O autor observa que, apesar das novas exigências, não houve mudanças significativas na formação dos professores. Destaca, também, que os professores do ensino secundário continuam formando-se em disciplinas especializadas que não priorizam a formação de professores, o que promove um autêntico “choque de realidade” ao chegarem à sala de aula.

Uma queixa frequente apresentada por alguns professores é a falta de formação para trabalhar com alunos que apresentam diferenças significativas nos processos de aprendizagem. Esteve (1995) aponta que trabalhos realizados em diferentes países coincidem na tese de que a formação inicial dos professores tende a fomentar uma visão idealizada do ensino, que não corresponde à situação real da prática cotidiana.

Em recente pesquisa de mestrado, Lago (2007) destaca a urgência de um planejamento de políticas públicas que visem oferecer formação continuada para professores, visto que “educar para a diversidade” pressupõe mudanças radicais na concepção de escolarização, em todas as suas dimensões: institucionais, curriculares, etc. Promover uma pesquisa sobre esse cotidiano permitiu apontar questões que visam contribuir para a sua transformação e para a qualificação das relações educativas que aí se processam.

A inclusão escolar envolve mudanças nos mais variados aspectos do cotidiano da escola, estabelecendo novas formas de se relacionar com as diferenças provocadas por alunos que antes não faziam parte deste contexto. Na pesquisa citada, observou-se que as

III Seminário de Educação Brasileira

trocas valorizadas entre educadores são aquelas entre um grupo identificado por ideias compartilhadas. Neste grupo, há uma tentativa de coordenação dos valores, porque partem de uma escala comum, em que as ideias valorizadas são reconhecidas por todos. A valorização recíproca demonstra respeito mútuo, que possibilita instituir objetivos comuns que, por sua vez, pautarão as intervenções com os alunos. Assim, o reconhecimento mútuo de alguns valores permite compartilhar interesses que propiciam ações conjuntas que facilitam a inclusão.

No entanto, parece não haver um avanço no sentido de coordenar diferentes escalas de valores, o que poderia ser oportunizado pela interação entre todos os professores. As professoras consideradas inclusivas sentiam-se diferentes e criticavam o comportamento de outros educadores que não acolhiam seus alunos. Essa postura pode impedir que se estabeleçam trocas de valores qualitativos entre estes grupos, determinando que as experiências de êxito fiquem reservadas à apreciação de poucos educadores, não se estendendo ao coletivo da escola.

Para corroborar esta situação, citamos novamente Esteve (1995), que constata que o professor novato sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas que obteve em sua formação, sobretudo, porque ao entrar na escola, os professores mais experientes, valem-se de sua antiguidade para deixá-lo com os piores grupos, os piores horários, os piores alunos e as piores condições de trabalho. O autor destaca que o isolamento é uma característica dos professores afetados pelo desajustamento provocado pelas mudanças sociais operadas no cotidiano escolar. Aponta como uma das soluções a formação permanente constituída a partir de uma rede de comunicação que propicie o partilhamento dos problemas, analisando em grupo as questões sociais, a expressão das dificuldades e limitações, a troca de experiências com colegas e outros agentes da comunidade escolar.

Consideramos que a formação profissional constitui-se de forma dialética na articulação entre teoria e prática, por isso a formação de professores comporta necessariamente a construção formal de conhecimentos e a análise das próprias experiências. Entendemos, também, que existe uma necessidade de formação continuada em serviço, capaz de aliar reflexão, conhecimento formal e empírico proporcionando sustentação para os impasses que se produzem no cotidiano escolar. Segundo Nóvoa

(2008), os docentes devem ser, ao mesmo tempo, objetos e sujeitos da formação. Propõe que através do trabalho de reflexão individual e coletivo eles encontrarão os meios necessários para o desenvolvimento profissional.

Seguindo essa linha de pensamento é que propusemos em uma escola do Rio de Janeiro a pesquisa “Os Transtornos Globais do Desenvolvimento como desencadeadores de possíveis soluções aos Transtornos Globais da Educação”, que tem por objetivo a construção do Index para a Inclusão naquela escola, tendo em vista desencadear um processo sustentável e duradouro de construção de culturas, políticas e práticas de inclusão na mesma, por meio da reflexão contínua e dos processos avaliativos desencadeados pela própria construção do Index na instituição, pois que esta acontece em processo e depende da participação da escola. Assim, através de uma pesquisa-ação, e seguindo a metodologia proposta para a construção do Index, constituímos, junto com a escola, um grupo coordenador, composto de professores, alunos e funcionários que, num primeiro momento farão um diagnóstico da exclusão atual da escola com base em processo de reflexão desencadeado por alguns indicadores prévios de inclusão, contidos no Index. Acreditamos que as ações propostas ao grupo de professores possam servir como formação em serviço, aproximando-se dos moldes propostos anteriormente.

A seguir propusemos um diálogo com alguns dados preliminares da pesquisa, que dizem respeito aos desafios encontrados na prática cotidiana na fala de alguns professores.

Recortes de Pesquisa

Iniciamos o trabalho propondo uma reunião com os professores presentes na escola em determinado dia, para apresentarmos o projeto e formarmos um grupo coordenador com aqueles que se disponibilizassem a isto. Durante as três reuniões de apresentação foi aberto um espaço de diálogo para que os professores expusessem suas dúvidas e/ou questionamentos com relação ao projeto. Esta oportunidade foi utilizada por eles para falarem sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, gerando elementos para um pré-diagnóstico sobre a situação atual da escola e o sentimento dos profissionais ali presentes.

Revelaram muitas queixas com relação à indisciplina dos alunos, à falta de condições materiais e de manutenção da escola, à falta de apoio por parte da direção, falta

III Seminário de Educação Brasileira

de capacitação para lidar com a diversidade e à falta de liberdade para falarem o que pensam. Trata-se de uma escola pública de ensino médio que atende uma clientela de uma zona periférica da cidade, com um poder aquisitivo baixo, porém não considerados em condição de miséria.

Em estudo de caso sobre os professores de colégios periféricos na França, Van Zanten (2008) traz muitas questões que se assemelham à realidade brasileira. O autor refere que nesses estabelecimentos se acentua a distância entre a concepção dominante do papel fabricado pelo estereótipo do aluno ideal na formação profissional e as condições reais de exercício do ofício. Destaca que os docentes percebem rapidamente a dificuldade de mobilizar os conhecimentos e técnicas aprendidas durante a formação inicial e de seguir as instruções oficiais. A maioria dos docentes toma consciência da necessidade de construir uma ordem local antes de poder ensinar, pois encontram, geralmente, problemas de disciplina que parece ser um problema crônico, neste tipo de estabelecimento, considerando-se a relação mais complexa dos alunos com os saberes escolares e com as normas institucionais.

Em nossa experiência encontramos relatos e queixas com relação à falta de educação e postura dos alunos, que servem como argumentos contra a presença destes alunos na escola, pois seriam má influência para os bons alunos. Por outro lado, alguns se manifestam sobre a necessidade de discutir com os alunos os problemas pessoais enfrentados por eles, mas ressentem-se de, com esta atitude, deixarem de dar a matéria que lhes cabe para assumir funções que excedem a docência. Há também aqueles que “defendem” os alunos, alegando que os desinteressados são uma minoria e que é preciso um entendimento maior por parte dos colegas. Há também quem dê sugestões concretas de como enfrentar o problema, propondo projetos diferenciados, um mais ligado aos conteúdos, para quem está estudando para o vestibular e outro para desenvolver atitudes, para aqueles que ainda não direcionaram um interesse mais objetivo, ou pretendem procurar um emprego.

Assim, temos o exemplo de atitudes muito diferentes com relação à mesma realidade. Van Zanten (2008) descreve algumas estratégias de sobrevivência adotadas pelos professores para lidar com um cotidiano de trabalho para o qual não se sentem capacitados, que variam entre o abandono da profissão, a demanda pela troca de escola, o absentéismo

III Seminário de Educação Brasileira

crônico e um desengajamento profundo, traduzido pelo desenvolvimento de uma relação rotineira, ritualística ou desiludida com o trabalho.

No entanto, o autor também observa que existem profissionais que procuram continuar a ter satisfações profissionais no exercício de sua atividade, realizando um processo de adaptação contextual, por meio de uma construção mais complexa de um modelo prático daquilo que é possível, pertinente e aceitável fazer nos estabelecimentos que concentram públicos com mais dificuldades. Uma dimensão desta adaptação é a capacidade de enfrentar problemas de disciplina através de técnicas como a aproximação afetiva e a utilização do humor como meio de regular as relações.

O que distingue na verdade de maneira crucial a adaptação contextual das estratégias de sobrevivência é a emergência progressiva de uma ética profissional contextualizada. Essa ética se funda, primeiramente, no desenvolvimento de um olhar positivo sobre o público. (Van Zanten, 2008, pg. 206)

Segundo o autor, estes docentes renunciam a uma perícia fundada na qualificação universitária, para desenvolver uma competência profissional constituída na reflexão sobre a experiência, mas a partir de quadros elaborados coletivamente com outros colegas do estabelecimento ou com a ajuda de especialistas através de formação contínua.

Voltando à nossa realidade, constatamos que aqueles professores que expressaram uma visão mais positiva dos alunos, expressando possibilidades de enfrentamento dos problemas cotidianos, foram justamente aqueles que se propuseram a fazer parte do grupo coordenador. Isto revela a sua intenção de refletir em conjunto sobre as dificuldades e buscar soluções possíveis, visando uma melhoria das condições de trabalho e a qualificação do ensino e aprendizagem na escola.

Outra questão que apareceu muito fortemente nestes grupos foi a queixa com relação à falta de apoio da direção da escola. Os professores sentem-se desautorizados pela direção, que toma atitudes sem consultá-los, muitas vezes em oposição àquilo que determinam em sala de aula. Soma-se a isto a falta de acolhimento aos professores novos, que se dizem excluídos por não terem sido integrados ao grupo de maneira adequada, assim como não tiveram instruções sobre o funcionamento geral da escola.

Segundo Van Zanten (2008), com a massificação do ensino e a descentralização da hierarquia educacional, as expectativas em relação aos chefes de estabelecimento aumentaram consideravelmente. Destaca que entre os docentes mais empenhados em ações

III Seminário de Educação Brasileira

que visam reduzir o fracasso escolar e a exclusão dos adolescentes da periferia, há uma expectativa de que o chefe do estabelecimento dê um sentido local ao investimento dos professores. Esperam que o diretor seja capaz de enunciar claramente as finalidades das ações e que possa apoiar os docentes em suas dúvidas, hesitações e em sua construção progressiva de um modo de funcionamento apropriado às necessidades do seu público e corrigir os erros cometidos no trajeto, graças à possibilidade, pela sua função, de adotar um ponto de vista mais distanciado em relação às situações concretas. Esses docentes exigem também, certas competências organizacionais, incluindo a capacidade de ditar ou até de encarnar as normas educativas do estabelecimento.

Entretanto, os chefes de estabelecimentos são freqüentemente levados a abandonar essa dimensão do seu trabalho em razão das solicitações e das pressões externas por parte da administração, das coletividades locais ou dos pais. Principalmente, o seu investimento é fortemente limitado pelo fato de que eles não se sentem capazes de assumir uma verdadeira liderança pedagógica, por falta de tempo, de meios, e principalmente de um projeto coerente em nível nacional, que eles poderiam adaptar localmente. (Van Zanten, 2008, os. 215)

Percebemos a dificuldade da direção da escola em atender às expectativas dos professores, alegando falta de tempo e demandas excessivas nas suas atribuições. Percebe-se, também, que a direção recebe as críticas como ameaças e ofensas pessoais aos seus esforços. Apesar de reafirmar o seu interesse pela pesquisa e o crédito pelas ações propostas, a direção não comparece às reuniões e busca espaços alternativos para se justificar pelas queixas apresentadas pelos professores.

A pesquisa está apenas no início, mas já pudemos confirmar que a questão da inclusão excede à problemática dos alunos com necessidades especiais, e que a mesma, segundo os professores, é muito difícil de operar na prática. Percebe-se que a preocupação maior é com a falta de interesse dos alunos e a agressividade expressa nas suas atitudes, que mobiliza o docente a ponto de não se sentirem capacitados para o exercício pleno da profissão. Encontram-se posturas muito diferenciadas com relação à busca de soluções, que vão desde a descrença total até a disposição para investir na reflexão coletiva como forma de mobilizar recursos para a melhoria da qualidade do trabalho educativo.

Considerações Finais

Argumentamos que a educação inclusiva exige uma nova forma de organização escolar e uma concepção de ensino e aprendizagem que transponha a lógica classificatória, no sentido de acolher a diferença e trabalhar a partir da diversidade. A inclusão deve ser entendida como um processo que amplie a participação de todos os segmentos da escola na construção de um projeto educacional capaz de atender às demandas específicas da comunidade local. Para tanto, espera-se que o professor tenha habilidades necessárias para promover um ensino que possa alcançar todos os alunos, independente de suas condições sociais e intelectuais.

Destacamos que os professores sentem-se sobrecarregados e que as exigências que lhe são feitas extrapolam as funções para as quais foram habilitados. A formação inicial de professores ainda preconiza um modelo ideal de aluno e de ensino que não condiz com a realidade encontrada na maioria dos contextos escolares. Essa situação gera a necessidade de investimentos em uma formação continuada capaz de aliar conhecimentos específicos com a reflexão sobre os problemas cotidianos com a participação de todos os envolvidos.

Através dos dados preliminares de pesquisa vimos que os problemas relacionados à inclusão/exclusão ultrapassam a questão dos alunos com necessidades especiais. Trata-se, de uma parte, de um problema vinculado às atuais políticas públicas de educação. Em que pese não ter sido este o foco do presente artigo, vale mencionar, a este respeito, que corroboramos com Leher (2010, p. 39-40) quando, ao analisar os rumos das ciências humanas em uma grande universidade pública, defende que:

O exame das políticas para a educação superior (...) é imprescindível. (...) O referido projeto está baseado em uma formação unidimensional: capacitar trabalhadores para um mercado de trabalho desregulamentado e flexível. A reestruturação em curso reproduz acriticamente a perspectiva técnico-operacional do padrão de acumulação “flexível”, em que não cabem mais direitos trabalhistas vinculados a uma carreira profissional (...) [o que] explica o abandono da formação unitária e omnilateral, comprometida ética e politicamente com as lutas sociais emancipatórias (...).

De outra parte, arriscamo-nos a interpretar que a problemática situa-se nas relações de trabalho, seja na relação com os alunos, com a direção da escola ou na relação com a

III Seminário de Educação Brasileira

comunidade atendida, expressa através da falta de interesse e atitudes consideradas agressivas ou indisciplinadas.

Queremos crer que, através da proposta de pesquisa, possamos reunir em um mesmo grupo representantes dos professores, alunos, funcionários, pais e direção da escola para refletir sobre os problemas do cotidiano e, através da participação efetiva de todos os envolvidos, buscar soluções possíveis e compatíveis com a realidade. Acreditamos que assim os professores possam se sentir apoiados e amparados para propor formações que realmente atendam aos seus anseios e necessidades e, sentindo-se mais incluídos no processo, ajudem a reduzir as situações de exclusão presentes no processo educativo.

Bibliografia

BRASIL. Ministério da Educação. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais, orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

BOOTH, Tony. & AINSCOW, Mel. Index Para a Inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo LaPEADE, 2002.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, Antonio (org.) Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1992, 95-124.

FÁVERO, Eugenia; PANTOJA, Luiza; MANTOAN, M. Tereza. O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Versão digital 5.11. São Paulo: Positivo.

LAGO, Mara. Autismo na Escola: Ação e Reflexão do Professor. Porto Alegre, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LEHER, Roberto. Uma Universidade com o capô das humanidades estilhaçado: cenário futuro da UFRJ? Revista do CFCH, ano 1, n.1, junho de 2010.

III Seminário de Educação Brasileira

MACEDO, Lino. Ensaios pedagógicos: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MANTOAN, Maria Tereza. A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

MORIN, Edgard. O Método II: a vida da vida. Porto Alegre: Sulina, 2001.

NÓVOA, Antônio. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: Tardif, Maurice & Lessard, Claude (org). O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SAWAIA, Bader. (org) As Artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SANTOS, Mônica Pereira. Educação Especial: Integrada ou paralela? Vivência – Revista da Fundação Catarinense de Educação Especial, no. 11, 1º semestre de 1992.

_____. Culturas, Políticas e Práticas de Formação Docente para a Diversidade: Um Desafio Premente, Mas Nada Atual. In: DALBEN, A. DINIZ, J. LEAL, L. e SANTOS, L. (orgs.). Coleção Didática e Prática de Ensino –Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação de Jovens e Adultos, Educação de Pessoas com Deficiências, Altas Habilidades e Condutas Típicas, Educação do Campo, Educação, Gênero e Sexualidade, Educação Indígena e Relações Raciais e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a, pp.269-291. (ISBN:978-85-7526-468-3)

_____. Construindo uma Cultura Inclusiva de Avaliação da Aprendizagem. In: Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial / VI Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação. São Carlos:UNESP,2010b. (ISSN: 1984-2279)

SANTOS, Mônica Pereira; MELO, Sandra Cordeiro de. (org) Inclusão em Educação: diferentes interfaces. Curitiba: Editora CRV, 2009.

SANTOS, Mônica Pereira; SEPÚLVEDA, Denize. Desenvolvendo Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas de Avaliação na Formação Docente Inicial. In: Anais do I Congresso Nacional de Avaliação em Educação: I CONAVE. Bauru: CECMCA/UNESP, 2010, pp. 1 - 12. (ISBN: 978-85-99703-52-6)

VAN ZANTEN, Agnès. A influência das normas de estabelecimento na socialização profissional dos professores: o caso dos professores dos colégios periféricos

III Seminário de Educação Brasileira

franceses. In: Tardif, Maurice & Lessard, Claude (org). O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.