

INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: RELAÇÕES E CONTRAPONTO¹

SCHOOL INCLUSION AND CONTINUOUS FORMATION OF TEACHERS: RELATIONS AND COUNTERPOINTS

Simone Girardi ANDRADE²

Resumo: A partir de resultados da pesquisa de doutorado da autora, de compreensões sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais e a formação continuada de professores, o artigo problematiza e aponta algumas relações entre esses dois conjuntos de processos envolvidos na oferta da educação que pretende ter como referência todos os alunos. A perspectiva de análise valoriza o aspecto associado à *inovação*: na ação criadora dos profissionais em processos formativos; na pluralidade temática que constitui a complexidade dos fenômenos ligados à mudança da prática pedagógica e às políticas públicas para a educação inclusiva. Identifica especificidades a serem consideradas na oferta da formação continuada que objetiva tornar-se um espaço de sistematização das próprias reflexões e de ativação da criação de oportunidades para ampliar o próprio trabalho.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Formação Continuada de Professores; Prática Pedagógica.

Abstract: Starting from the results of the doctoral research carried out by this author on understandings about school inclusion of students with special educational needs and continuous formation of teachers, this article presents some discussions and relations between these two sets of processes involved in the provision of education which seeks to have all students as a reference. The perspective of analysis values the aspect related to innovation: in the creative action of professionals under formative processes; in the plurality of themes that constitutes the complexity of the phenomena related to pedagogical practice change and public policies for inclusive education. It identifies specific characteristics to be considered in the provision of continuing education that aims to become a space for systematization of own thoughts and activation of creating opportunities to enlarge their own work.

Key words: School Inclusion; Continuous Formation of Teachers; Pedagogical Practice.

Introdução

Considero que momentos de debate coletivos são sempre necessários para avançarmos em nossas práticas, seja em educação, em saúde, seja no espaço social da necessária articulação entre ambas as áreas. São momentos necessários para organizarmos a nossa reflexão. E entendo reflexão no sentido colocado por Maturana

¹ Este artigo está baseado na apresentação realizada na Mesa-redonda "Formação de Professores para as Práticas Inclusivas", durante o IV Fórum de Inclusão - Educação e Saúde: diálogos necessários para a construção de processos inclusivos (Centro Universitário São Camilo - Campus Ipiranga / SP, em julho de 2007), e em dados da pesquisa de doutorado da autora, intitulada "Ação docente, formação continuada e inclusão escolar" (ANDRADE, 2005).

² Doutora em Educação (UFRGS), integrante do NEPIE / UFRGS e do NEPEEsp / USP. E-mail: sigirardi@uol.com.br.

(MELERO et al, 2003), isto é, como um espaço no qual a pessoa se pergunta “como eu estou fazendo” isso a que me proponho, tomando a si mesma como referência; isso exige sensibilidade e suspensão de juízos prévios que parecem certas.

Tratar de relações entre inclusão escolar e formação continuada de professores é, para mim, uma oportunidade prazerosa. Tenho-me dedicado a esse tema desde a graduação em psicologia. Primeiro, de forma mais indireta, quando trabalhava por uma psicologia escolar que não “invadisse” nem “descaracterizasse” a educação pela já conhecida “psicologização do ambiente escolar”. Depois, de modo mais incisivo, nos cursos de mestrado e doutorado, quando efetivamente pesquisei formas de promover a educabilidade e a inclusão escolar de sujeitos com dificuldades de aprendizagem e/ou com necessidades educacionais especiais; assim como pesquisei formas de promover o fortalecimento da formação e da ação do professor, contemplando o debate quanto às políticas públicas educacionais.

Atualmente, minha possibilidade é trazer para nossa reflexão algumas questões levantadas e vividas em pesquisas sobre a importância da formação continuada para a ação dos professores do ensino comum, mais especificamente os que começaram a receber alunos que antes freqüentavam as classes ou as escolas especiais.

Para seguir esse caminho, inicio expondo algumas idéias sobre inclusão escolar e sua relação com a formação de professores. Depois, trago alguns contrapontos baseando-me em resultados da pesquisa de doutorado, que foi realizada na rede municipal de ensino de Porto Alegre / RS sob o tema “Ação docente, formação continuada e inclusão escolar”. A conclusão aponta especificidades da relação entre a inclusão escolar e a formação continuada de professores. Acho importante destacar os resultados da referida pesquisa, porque a rede municipal de ensino de Porto Alegre é considerada com destaque, quando se trata de políticas de inclusão escolar, por muitos profissionais, e não só em âmbito nacional. Também por isso, é importante podermos considerar seus resultados, após mais de 10 anos de construção e de implementação de políticas públicas educacionais pautadas por uma pedagogia das diferenças.

Começando a falar de inclusão escolar...

É importante situar o que estamos entendendo por inclusão escolar. Como eu entendo a inclusão escolar?

No âmbito dos grupos de pesquisa que eu venho integrando³, nós temos entendido inclusão escolar como um processo de profundas transformações: na estrutura dos sistemas educacionais e das escolas e nas práticas educacionais. Temos valorizado os objetivos maiores da inclusão escolar, que eu poderia dividir em dois grandes blocos: promover a criação de um espaço social legítimo às pessoas com necessidades educacionais especiais, necessidades estas ligadas a deficiências ou não; e promover uma educação que possa ter como referência todos os alunos, uma educação baseada, sim, nas diferenças individuais, mas de qualidade por ocupar-se da criação de percursos escolares possíveis e significativos ao conjunto dos alunos, a partir da inclusão daqueles considerados “diferentes”.

Portanto, quando falamos de inclusão escolar, não estamos nos referindo apenas ao acesso à matrícula; estamos falando da implicação pessoal e profissional dos profissionais ligados à educação. Essa implicação não está dada, ao contrário, é preciso que seus sentidos sejam construídos por cada um e pelo conjunto. Roseli Fontana já destacava, no início desta década, a importância de incluir o professor nesta rede discursiva chamada inclusão escolar, trazendo-nos perguntas mobilizadoras da sensibilidade profissional: “como nós, professores, temos nos percebido frente às diferenças biológicas e histórico-culturais materializadas em nossos alunos? Como temos vivido “a diferença” nas relações de ensino e o que temos buscado a partir dela?” (FONTANA, 2001, 03). Essas perguntas parecem estar sendo constantemente respondidas, de diferentes formas, segundo entendo.

Estamos falando, também, das garantias legais da inclusão escolar, do direito à educação para todos os alunos, tal como expressam os diversos documentos legais e normativos em vigência no país, inspirados naqueles que definem o ideário do Movimento Mundial de Educação Para Todos. Por exemplo, na Constituição Federal

³ São eles: o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE / Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul) coordenado pelo professor Cláudio Baptista e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (NEPEEsp / Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo) coordenado pela professora Rosângela Prieto.

de 1988 (CF/88), a educação é direito de todos e o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educativas especiais⁴ tem que ser efetivado preferencialmente na rede regular de ensino. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9.394 de 1996 (LDBEN/96), especifica-se com mais detalhes como deve ser esse atendimento especializado, apresentando, em um capítulo denominado “Da Educação Especial” (Capítulo V), os seus dispositivos nos arts. 58, 59 e 60. E, mais recentemente, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a qual

[...] tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14)

A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nos traz desafios grandes e inéditos. Temos que pensar em muitas nuances da prática: quem são os sujeitos desta inclusão e como identificá-los? Precisamos conhecer e entender o desenvolvimento psicológico destes sujeitos? Alguns professores chegam a se perguntar: “este aluno é de escola?” (SIC). Temos nos perguntado, ainda, sobre a profundidade das adaptações ao currículo comum: até que ponto devemos fazer estas adaptações? O que os sistemas de ensino estão chamando de adaptações curriculares? Ou, antes disso, nós conseguiremos manter a idéia de um currículo comum considerando os objetivos da educação inclusiva? Sim, porque esse aspecto tem influência direta nos resultados da escolaridade: como nós vamos legitimar a escolaridade, isto é, certificar os alunos incluídos, se eles não mostram os mesmos resultados que os demais alunos? Uma outra questão é sobre “o que” e “como” vamos ensinar e como vamos avaliar esses alunos? E, ainda, temos pensado sobre as contribuições que a educação especial pode trazer para a ação pedagógica na classe comum.

⁴ Em 1988, na Constituição Federal, a expressão utilizada era portadores de deficiência, a qual foi revista na LDBEN/96.

Estas são questões presentes e têm sido objeto de muitos estudos em âmbito nacional, como os de Baptista, Christofari e Andrade (2007), de Prieto e Sousa (2006) e Jesus (2007) para citar apenas alguns entre a vasta bibliografia disponível no país. São debates que temos percebido como necessários para a implantação das políticas públicas de educação inclusiva. São muitos os autores que vêm discutindo os sentidos da inclusão escolar em nosso país, reconhecendo que se associa aos objetivos do movimento internacional de educação para todos (BRASIL, 1997).

Considerando o volume de exigências que este contexto acarreta para a ação dos professores, tem sido lugar comum recorrer à formação continuada como via de solução e/ou busca de respostas. Vamos olhar mais de perto.

Passando pela formação continuada de professores...

Nóvoa (1991) afirma que as análises sobre a formação continuada inserem-se no campo dos debates sobre as políticas educativas e a profissão docente, pois, em um cenário de mudanças e inovações, a formação continuada adquire um estatuto relevante, no sentido de proporcionar um tempo necessário para elaborações que refazem as identidades.

Mas com quais perspectivas se têm tomado a formação continuada? Esta é uma pergunta importante.

Nos dois momentos da formação do professor - na formação inicial e na continuada -, tem havido esforços no sentido de criar as condições necessárias para uma prática educacional baseada na pedagogia que considera as diferenças. Mas a marca desses esforços tem sido a “insuficiência”, segundo a avaliação dos professores. Alunos de graduação dizem que não recebem formação suficiente para entender as diferenças ou lidar com elas; profissionais nas escolas dizem que não sabem como se aproximar do aluno incluído, que não sabem conhecer nem entender “qual é o além deste aluno” (SIC) e que, portanto, não conseguem “fazê-lo aprender” (SIC).

Nossa experiência com formação continuada tem mostrado que é preciso evitar a via tecnicista, segundo a qual o professor deve “executar boas técnicas” e

obter resultados, linear e harmoniosamente... Como se fosse possível esquadrihar todas as possibilidades de aprendizagem escolar dos alunos para fazer incidir um ensino pretensamente eficaz. Para além dos problemas que os professores podem, de fato, resolver pedagogicamente, há dimensões em cada uma das questões que citei anteriormente que requerem soluções coletivas, institucionais. E também é nosso papel saber encaminhá-las, porque é um equívoco afirmar que tudo depende da ação docente.

Também temos entendido que a formação inicial do professor é um tempo breve, mas extremamente importante para o estabelecimento de bases teórico-práticas, de um suporte inicial para encaminhar o seu desenvolvimento profissional, o qual, posteriormente, necessitará da instrumentalização teórico-prática ampliada, aquela chamada formação continuada ou em serviço.

Considero que a formação continuada tem um diferencial que parece residir nas idéias de aprofundamento, de especialização ou de ampliação dos saberes e das práticas, mais estreitamente vinculados com os contextos e áreas de trabalho. Não se confunde com o tempo de experiência profissional; ela é mais que isso e se caracteriza pelos espaços nos quais o profissional irá dispor de tempo e de instrumentos para problematizar e sistematizar análises que possam gerar crescimento profissional (ANDRADE, 2005).

Se, por um lado, há novas exigências para o contexto de desenvolvimento profissional dos professores e dos saberes educacionais, por outro, os debates acerca do “professor reflexivo” e das formas de construção do saber-fazer por parte desses profissionais especificam a importância que as pesquisas atuais assumem ao buscar em profundidade os modos, os processos que os professores vivem e inventam no desenvolvimento de sua prática, quando retornam para seu contexto de atuação profissional após o contato com processos de formação em serviço. Estas pesquisas apontam, ainda, que se tem dado mais importância à análise das propostas de formação, em si, do que ao modo como os professores aprendem e recriam a sua prática, como continuidade dessa aprendizagem. Torno a repetir que, historicamente, as funções da docência estão mais associadas com tarefas que envolvem a aplicação

de técnicas, em lugar da reflexão que contemple, inclusive, a criação de propostas metodológicas.

Tardif (2000) é um autor que sinaliza um aspecto importante para esta análise e diz respeito ao grau de improvisação que constitui os conhecimentos de uma profissão, pois situações novas e únicas exigem do profissional adaptação, reflexão e discernimento para que possa compreender o problema, esclarecer os objetivos almejados e organizar a ação para atingi-los. Nesse sentido, *formar* no tempo do exercício profissional exige que as ações e reflexões possam ser elevadas ao plano dos conceitos, da teorização, partindo dos questionamentos, das dificuldades, dos impedimentos ou das análises sobre a prática. E, ainda, exige que este seja um processo contínuo ao longo do tempo na profissão. Nesse sentido, os dispositivos de formação devem proporcionar experiências articuladas às necessidades da prática dos professores aos quais se destina. E esta seria uma condição para que se tornem significativas a ponto de resolver problemas e produzir mudanças na ação. Portanto, torna-se imprescindível que os cursos de formação continuada minimizem o domínio técnico em favor de reafirmar as dimensões auto-produtivas e intersubjetivas da construção dos conhecimentos por parte dos profissionais.

A esse respeito, Tardif é um autor que propõe idéias importantes sobre o desenvolvimento dos saberes por parte dos professores. Para ele, os saberes dos professores têm as seguintes características: **são adquiridos através do tempo**, pois se vinculam especialmente com a sua história de vida escolar e com a estruturação da rotina de trabalho desde os primeiros anos de prática; **são plurais e heterogêneos**, pois provêm de diversas fontes, podem ser ecléticos, sincréticos e utilizados de modo integrado no trabalho, de acordo com os objetivos; e **são personalizados e situados**, isto é, são saberes apropriados, subjetivados, com sentidos construídos em função de uma situação (TARDIF, 2000).

Nesse sentido, e em conformidade com os resultados da pesquisa que embasa minhas afirmações, podemos considerar que há um processo constituído por continuidades, descontinuidades, rupturas, ao longo do tempo, que conecta e desconecta influências mútuas entre a formação continuada e a ação do professor em contextos de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Essa compreensão nos permite voltar um olhar interrogativo sobre esse processo, para nos lançarmos aos novos “alvos”, às novas interrogações. Tal como analisou a pesquisa de doutorado que passo a explicitar em mais alguns elementos para auxiliar nossa reflexão.

Relações e contrapontos a partir da pesquisa

As influências mútuas, apontadas anteriormente, ficaram evidentes a partir da minha aproximação com a rede municipal de ensino de Porto Alegre-RS para oferecer cursos de formação continuada a professores, entre os anos de 1999 e 2004, desdobrando-se até o momento em que retornei para pesquisar os resultados dessa experiência de formação, durante o curso de doutorado. Retornei com o objetivo de compreender as relações entre a formação continuada e o plano geral de ações (projeto político-pedagógico), tendo por objeto a análise sobre como ocorreu a transformação da informação em saber-fazer, considerando a experiência nos cursos de formação continuada oferecidos.

A pesquisa desenvolvida foi do tipo qualitativa, organizada com base nos pressupostos da abordagem sistêmica e da pedagogia institucional; envolveu um universo de 37 escolas e 133 professores. Foram utilizadas a análise de documentos legais, normativos e de documentos relativos aos cursos oferecidos e entrevistas semi-estruturadas com 14 professores participantes dos cursos, além de quatro gestores ligados à área de educação especial.

Qual o contexto de trabalho daqueles professores? A rede municipal de ensino de Porto Alegre implementou políticas de ampliação do acesso e permanência de alunos de classes populares, instituindo dispositivos que, ao longo dos últimos 20 anos, vêm favorecendo a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum. A perspectiva teórica na educação municipal de Porto Alegre toma por base a pedagogia dialógica e a abordagem histórico-cultural e tem promovido a busca de alterações na escola, como a valorização de dispositivos que visam à flexibilização curricular e a implementação de apoios, na busca de respostas educacionais que contemplem as singularidades do alunado. Entre esses dispositivos

estão a pluridocência, a sala de integração e recursos (SIR), os laboratórios de aprendizagem (L.A.), o professor itinerante, as assessorias por área do conhecimento, além da própria organização curricular por Ciclos.

Desde 1996, é uma rede organizada por Ciclos de Formação; com nove anos de extensão, são três Ciclos, com a duração de três anos cada, inclusive para as escolas especiais ainda mantidas naquela rede municipal. No ensino comum, inicia-se aos seis anos e termina aos 14 anos; no ensino especial, inicia-se aos seis anos e termina aos 21 anos⁵. Atualmente, o universo da rede compreende 93 escolas de educação básica (sendo 04 escolas especiais), as quais atendem a 68.360 alunos, dispondo de um quadro funcional com cerca de 5.600 registros (entre professores, estagiários, monitores e outras funções)⁶.

Nossa participação na formação continuada daqueles professores foi uma parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Prefeitura Municipal de Porto Alegre, no sentido de integrar uma ampla rede de apoios à disposição dos profissionais, como outros cursos simultâneos, assessorias, reuniões periódicas, etc. Nós iniciamos trabalhando com professores que estavam recebendo os alunos egressos das últimas quatro classes especiais, fechadas em 1999, e até 2004 ampliamos para os demais interessados. Oferecemos um curso de 20 horas intitulado "Diferenças na escola e possibilidades educativas"⁷, que propunha a reflexão a partir da identificação de vantagens e desvantagens do contexto imediato de trabalho (a escola de cada um), dos conceitos deficiência-diferenças-desvantagens e finalizava com a proposição de atividades para serem transformadas em projetos de ação nas respectivas turmas, com temáticas que envolviam identidade, relações e diferenças.

⁵ Para informações mais detalhadas quanto à organização curricular na rede municipal de ensino de Porto Alegre, ver: PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Estrutura curricular**. Porto Alegre, 1994 e **Ciclos de Formação - Proposta Político-pedagógica da Escola Cidadã**. 3. ed. Cadernos Pedagógicos, n. 9, 2003; MOLL, J. et al. **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004; e BAPTISTA, C.R.; CHRISTOFARI, A.C.; ANDRADE, S.G. **Movimentos, expectativas e tendências: inclusão escolar no ensino municipal de Porto Alegre**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>>

⁶ Conforme dados da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.portoalegre.gov.rs.br>>, acessado em: 04 jun. 2008.

⁷ A metodologia que embasou a proposta é a chamada *formação interativa individualizada*, uma modalidade inovadora, que combina momentos presenciais e à distância. Para maiores esclarecimentos quanto à metodologia e a estrutura do curso, sugiro a leitura de Andrade (2005) e BAPTISTA, C. R.; ANDRADE, S. G.; MULLER, L.I. **As diferenças vão à escola...** Interatividade, individualização e a formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., Caxambu, 2000 (Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23>>).

Quando retornei, em 2004, para saber dos desdobramentos daquela experiência, identifiquei muitas recriações desenvolvidas pelos professores que freqüentaram os cursos, as quais eles afirmaram associar ao curso que oferecemos.

No transcorrer das análises da pesquisa, houve a configuração de indicadores que se tornaram marcos. Foram identificados diferentes níveis de envolvimento dos professores com as ações para a educação inclusiva, além de diversos sentidos de inclusão escolar construídos pelos profissionais e jogando entre si ao mesmo tempo; e a manutenção das concepções de educação e de aprendizagem incompatíveis com os objetivos da educação inclusiva.

Para exemplificar e esclarecer a força dessas análises transcrevo um trecho de entrevista a seguir:

Ainda a escola regular está muito engessada com a questão do currículo mais formal, a possibilidade de homogeneização dos alunos e do conhecimento; só avança pro ano seguinte, o professor só suporta receber no ano seguinte se eles têm mais ou menos o mesmo padrão de conhecimento, senão como é que vai trabalhar as áreas do conhecimento se ele não é letrado ainda; como é que vai dar uma aula de História se ele não vai aprender a ler e escrever. E aí a gente vai tentando mostrar para esses professores que é possível trabalhar sem a leitura e a escrita. Mas é um trabalho, enfim, que não pode passar pela questão da solidariedade, do “Ah, não, tá bem! Então vamos aceitar [...]enfim, não tem lugar pra ele mesmo, nós vamos ser legais com ele”, mas é a discussão da concepção de conhecimento. (Entrevista com gestor de educação especial). (Andrade, 2005, p. 114)

Do ponto de vista de um gestor, ligado à área da educação especial, são muitas as frentes de trabalho que se abrem quando focamos o nível micro, a relação pedagógica mesmo, relativas à formação do professor e voltadas para as temáticas “currículo” e “conhecimento científico na escola”. A pluralidade de configurações que assume a implementação da educação inclusiva em uma rede de ensino é tamanha, que parece exigir um esforço de acompanhamento constante por parte das equipes gestoras. Tanto para auxiliar na solução de problemas surgidos como para discutir os entendimentos parciais dos profissionais envolvidos. Assim, parece-me que surge como um ponto de pauta a ser seriamente considerado e trabalhado pelos profissionais e pesquisadores a análise dos estilos de gestão voltados para a educação inclusiva.

Um outro exemplo, que sinaliza uma possível transição na identidade profissional, provocada pela inclusão escolar de alunos “diferentes”, é a fala de uma

professora de I Ciclo, que diz, referindo-se a uma aluna incluída em sua turma: “a gente sabe que não pode exigir muito dela” (Professora I ciclo; Op.cit, p.116). Ou seja, o professor não pode ser mais aquele profissional que ensina aos alunos ler, escrever e contar de modo eficientemente homogêneo. Há novas metas e novas configurações para o seu perfil profissional. E este não pode ser um processo sem oposições elaboradoras da nova identidade, que não será apenas do professor, mas também da escola.

A pesquisa evidenciou ainda que, para além da forma teórico-metodológica, a relação pedagógica é um fenômeno existencial e, como tal, mobiliza os recursos pessoais dos sujeitos, tais como sentimentos, horizonte reflexivo, estratégias de ação, possibilidades para aceitar desafios e dirigir seus investimentos (de estudo, relacionais...), entre outros.

Trago para nossa reflexão mais alguns exemplos, agora referentes aos sentimentos experimentados pelos professores na relação pedagógica, como o assumir um desafio, a hesitação, a negação e a incongruência ou o esvaziamento.

- *Assumir um desafio...*

foi bem legal e a gente vai continuar com a turma no ano que vem, essa é uma turma assim que precisa da questão da inclusão. Eu acho assim, o que mais ficou marcado pra mim, é a questão da avaliação... tu conseguir fazer o parâmetro ser ele mesmo, tu avaliar os progressos daquele aluno com ele mesmo e não com os outros, porque a tendência é muito grande de fazer, assim, essa [comparação]... porque a gente sempre tem expectativas na questão da aprendizagem, que vá mais, que vá além... (Professora de III Ciclo - Artes). (Andrade, 2005, p.134)

- *Hesitação....*

tem um menino que surta de vez em quando, tem dois assim que jogam coisas e... violentos mesmo, assim, de ter que pegar e colocar de canto... e meio que conter mesmo. Isso também acho que mudou em mim ... eu me assustava muito com essa questão de ter que conter aluno, de segurar firme, com força, pra mim era uma agressão, porque eu nunca tinha precisado fazer isso onde eu trabalhava antes, e daí eu me sentia agredida e achava que tava agredindo; eu acho que eu consegui lidar bem mais tranquilo com isso também, tem momentos que tem necessidade... (Professora de III Ciclo - Artes). (Andrade, 2005, p.139)

- *Negação...*

Ainda é difícil... é difícil... é difícil assim, porque ainda tem a não aceitação, não por parte da equipe diretiva, nada. O próprio grupo de professores...

assim: “não é lugar deles aqui! Não é lugar deles aqui! (Supervisora). (Andrade, 2005, p.141)

- *Incongruência (ou esvaziamento?)*

Eu lembro de um [aluno] que ficou dois anos comigo e quando chegou no final do ano, assim, eu tive que convencer a escola como um todo que a proposta é essa, não é porque o aluno não tá talvez lendo, escrevendo, como a gente gostaria pra sair do primeiro ciclo, que ele vai permanecer ali eternamente, porque senão aí não é inclusão, aí a gente vai tá trabalhando com outras medidas. E a gente tem, atualmente, casos bem sérios de alunos que a gente vê não avançar na aprendizagem, até porque não tem um trabalho pensado pra isso. (Professora de I Ciclo). (Andrade, 2005, p.145)

Além dos sentimentos na relação pedagógica, foram evidenciados recursos individuais e coletivos que são constituintes da disposição com a qual os professores se envolvem com sua função, seu contexto de trabalho e com a formação continuada. São eles: iniciativa e auto-organização; mudanças na gestão interna da escola.

- *Iniciativa e auto-organização*

a gente fez um projeto de geração de renda, porque eles são adolescentes, e daí a gente fez biscoito na Páscoa, foi muito legal, porque a gente trabalhou a questão da leitura e da escrita em cima do fazer, né. Trabalhamos a questão da higiene, porque o biscoito era pra ser vendido, eu acho assim que a gente teve bastante sucesso. Nós fizemos uma proposta pra escola, nós..., três professores que já se conheciam, a professora referência, eu, como artes, e a professora volante [itinerante] e daí nós garantimos um espaço de reunião, num período de planejamento que as três estivessem juntas. (Professora de III Ciclo - Artes). (Andrade, 2005, p.147)

- *Mudanças na gestão interna da escola...*

[...] vou dizer uma coisa que eu acho bacana que vai acontecer lá, a partir de 2005 [...] acho que nós somos a única escola que laboratório de aprendizagem é considerado um setor da escola, você vai lá por indicação ou porque você quer. Foi instituído que para o próximo ano qualquer pessoa ou grupo de pessoas vai apresentar projeto para o coletivo da escola e é feita uma votação. Eu achei ótimo isso, porque pelo menos... ‘olha aí, eu votei nesse grupo, em tantas pessoas, e agora não tá acontecendo bem... o que a gente pode mexer aí, pra melhorar isso?’. Então acho que isso acaba, de uma certa forma, forçando uma formação, se eu quero me candidatar a esse papel, por exemplo, a esse setor. (Professora de Laboratório). (Andrade, 2005, p.148)

As falas podem ser consideradas representativas dos sentidos que a inclusão escolar assume no cotidiano educacional, e cada um de nós pode avaliá-las por si mesmo, deixando-se tocar pelos movimentos que engendraram as ações de cada profissional nos exemplos citados. É preciso lembrar, apenas, que foram relatos

associados à experiência de formação continuada da qual participaram e que foi objeto da pesquisa aqui em tela.

O que eu acho importante é levarmos em conta a necessidade de compreender e acompanhar os momentos de transição que os professores vivem na incorporação da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais pelo ensino comum.

Se há relações de influências mútuas entre a formação continuada e a ação dos professores em seu contexto político-pedagógico, os exemplos citados nos dão pistas que remetem à singularidade de cada profissional incidindo na consecução dos objetivos das políticas de educação inclusiva. Há uma graduação de sentimentos e atitudes que vão da aceitação e envolvimento criativo à negação de contato e de investimento pedagógico. Nenhuma das posições perde legitimidade, pois estamos falando do fenômeno existencial que é a relação pedagógica. Um mesmo professor pode assumir o desafio frente a alguns alunos, mas também pode se negar a continuar em uma relação pedagógica que exija condições e habilidades de que ele julga não dispor naquele momento.

Neste sentido, lembremos que estes são professores que atuam em uma rede de ensino que busca a flexibilização curricular e a ampliação da oferta e da permanência educacional à população. É preciso, pois, considerar que nenhum processo de implementação de políticas para a educação inclusiva será realizado sem resistências ou problemas não previstos. Pelo contrário, os projetos serão executados também com a contribuição das resistências, pois é a partir delas que alçamos às elaborações criativas.

Neste percurso é importante, inclusive, percebermos que a formação continuada é apenas mais um recurso, entre outros, que precisam ser constantemente re-trabalhados para o desenvolvimento das políticas públicas para a inclusão escolar. Assim como a atualização dos estilos de gestão educacional, a inovação metodológica, a valorização do trabalho em suas múltiplas faces (profissional, econômica, legal...), entre outras.

Concluindo

As reflexões aqui trazidas parecem associar-se aos muitos estudos disponíveis que analisam efeitos e processos da inclusão escolar no país. Na argumentação

desenvolvida pudemos identificar e compreender a existência de influências mútuas entre a inclusão escolar e a formação continuada de professores. Houve o destaque de alguns aspectos que merecem ser considerados quando falamos de tais relações: a *valorização do processo* em detrimento dos resultados; a importância dos *significados atribuídos pelos sujeitos* envolvidos; e a necessidade de *criar espaços de reflexão e sistematização* da prática pedagógica.

Os fragmentos dos resultados da pesquisa, trazidos para dar suporte às análises neste artigo, trataram de apontar a existência de relações chamadas de *influências mútuas*, que foram definidas em termos de continuidades, descontinuidades e rupturas entre o plano geral de ação em uma rede de ensino e a ação dos professores quanto à educação inclusiva. Isso quer dizer que não há homogeneidade nos discursos e práticas pedagógicas, e que este é um processo que envolve as iniciativas de oferta de formação continuada aos professores, pois o cotidiano é fluído e em contínua transformação, levando a crer que é preciso atualizar o acompanhamento e o suporte das ações pedagógicas.

Referências

ANDRADE, S. G. Pensamento sistêmico e docência no contexto da educação inclusiva. In: BAPTISTA, C.R. **Mediação pedagógica em perspectiva**: fragmentos de um conceito nas abordagens institucional, sócio-histórica e sistêmica. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2004, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Editora da PUC, 2004.

_____. **Ação docente, formação continuada e inclusão escolar**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>

BAPTISTA, C. R.; CHRISTOFARI, A. C; ANDRADE, S. G. **Movimentos, expectativas e tendências**: inclusão escolar no ensino municipal de Porto Alegre. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., Caxambu, 2007. **Anais..** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>>

BAPTISTA, C. R. Ciclos de formação, educação especial e inclusão: frágeis conexões? In: MOLL, J. *et al.* **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Diário Oficial da União, 05 de outubro de 1988.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

FONTANA, R. C. **A inclusão dos professores na educação inclusiva**. 2000 Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/te.htm>>

JESUS, D. M. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, D. M. ; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007, v. 1, p. 166-175.

MELERO, M. L.; MATURANA, H.; PÉREZ GÓMEZ, A. et. al. **Conversando com Maturana de educación**. Málaga/Espanha: Ediciones Aljibe, 2003.

NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. **Inovação**. Revista do Instituto de Inovação Educacional, Porto, v. 4, n. 1, 1991.

PRIETO, R. G.; SOUSA, S. M. Z. L. Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n. 2, p. 187- 202, 2006.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, 2000.