

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES E ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: PENSANDO A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA COMO UMA POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO DOCENTE

Alexandro Braga Vieira¹ – UFES

allexbraga@hotmail.com

Resumo: Nosso objetivo neste texto é pensar a possibilidade de instituição de políticas públicas de formação continuada com educadores, adotando a escola como espaço-tempo para desenvolvimento desses processos formativos. Inspirados em Alarcão (2001) que sinaliza ser possível entender esta instituição como organismo reflexivo, assumimos o desafio de pensar como professores e pedagogos podem instituir processos formativos visando a aprofundar seus conhecimentos acerca da escolarização de alunos com deficiência e instituir práticas inclusivas.

Palavras-chave: políticas; inclusão; formação

INTRODUÇÃO

O desafio de incluir alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas de educação básica tem se configurado um dos maiores desafios para gestores, pedagogos e professores que atuam neste cotidiano, pois esse movimento constitui a necessidade de reorganização do ambiente escolar, seja em sua estrutura arquitetônica, pedagógica, curricular ou filosófica para que essa população de alunos possa ter garantido o direito ao acesso, à permanência e à oferta de ensino com qualidade.

A efetivação da garantia desse pilar – acesso, permanência e ensino com qualidade – muitas vezes vem se confrontando com a falta de adequação do ambiente escolar para recebimento destes alunos e com a perspectiva de formação dos educadores, que, sempre sinalizam não possuir formação para atuar com alunos que apresentam deficiências ou percursos diferenciados de escolarização. Comumente é possível notar afirmações como: “[...] não sei lidar com alunos que não enxergam”. “[...] Ele não fala, como foi me comunicar com ele”? “[...] mas ele é tão comprometido mentalmente que não vejo o porquê dele está aqui. Ele aprende alguma coisa?”

Esta discussão nos leva a questionar: Quando estaremos preparados para conviver com as diferenças humanas? Que formação nos falta para ensinar alunos que apresentam diferenças

¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo.

significativas? A formação do educador se esgota nos processos de formação inicial? De que formação necessita o educador para incluir alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação nas propostas pedagógicas levadas para a sala de aula? Quando se inicia e esgota a formação do educador? Quais políticas de formação inicial e continuada de professores necessitam ser implementadas para entendermos que as diferenças humanas são elementos que nos constitui, bem como o aprendizado humano?

Essas reflexões nos levam a pensar com Alarcão (2001) quando nos fala que vivemos em uma nova era marcada por um processo de grande desenvolvimento, alimentado pela esperança da cura de doenças que afligem a humanidade e o prolongamento da vida humana. Nesta nova era, percebemos que a tecnologia e os conhecimentos que temos acumulado têm possibilitado que pessoas com deficiência busquem por novas perspectivas de vida e inclusão da sociedade vigente. Por isso, nunca se falou tanto na inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, na vida social, nas produções culturais e, principalmente na escola. Afinal, hoje é possível falar com computadores adaptados, comunicação alternativa, acessibilidade, enfim, em um conjunto de artefatos que contribuem para que esses sujeitos tenham uma vida mais digna e produtiva. Esses avanços nos colocam o desafio: como instituir processos formativos que coloquem, também, os professores como peça desta engrenagem que vem proporcionando a alunos com deficiência novas/outras possibilidades de participação na vida escolar?

Refletir sobre a formação do educador neste momento é um movimento necessário, pois vivemos em um contexto de profundas mudanças (culturais, ideológicas, social e profissional) na sociedade em que vivemos, considerando, é claro, que algumas apresentam aspectos positivos, bem como negativos. Convivemos com a manifestação dos aspectos positivos e negativos da globalização: a comunicação entre os povos, o trabalho em rede, a capacidade produtiva das grandes multinacionais, o conhecimento simultâneo e direto dos grandes acontecimentos mundiais, mas também a generalização do uso de drogas, a perda de identidade ética e cultural, a falência de pequenas e médias empresas, o desemprego e a pobreza.

Fazendo a escola parte desta sociedade globalizada, nunca foi tão necessário repensar sua finalidade em tempos de inclusão escolar, principalmente por entendermos que a educação se apresenta como o cerne do desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência na sociedade, sociedade da qual se espera um desenvolvimento econômico acrescido e uma

melhor qualidade de vida. Neste mesmo movimento, necessitamos também argumentar em favor da implementação de novas/outras possibilidades de instituição políticas públicas de formação docente, pois a formação do educador não se esgota em sua formação inicial e não possuímos uma única alternativa para pensarmos a sua formação continuada.

Tardif (2002, p. 287), nos fala que “[...] as fontes da formação profissional de professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda carreira docente”.

Nóvoa (1992, p. 25) também parece dialogar com essas questões, acrescentando que “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade profissional”.

Assim pensando, necessitamos falar em processos formativos que coloquem os educadores diante de uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro. Compete-nos falar em uma formação que possibilite aos educadores interpretar na atualidade os sinais emergentes do porvir para o qual estamos preparando as nossas crianças e nossos jovens cuja formação a sociedade, em parte, nos quis confiar. E ainda, pensar, na relevância que o conhecimento exerce no desenvolvimento humano, principalmente quando falamos em sujeitos que por trazerem marcas tão explícitas de suas diferenças, historicamente, foram excluídos do convívio social e escolar, ou seja, crianças, jovens e adultos que, quase sempre, vem sendo sintetizados nas deficiências que carregam, portando os rótulos de “cadeirante”, “ceguinho”, “surdinho”, “manco”, enfim, em uma infinidade de predicativos que dificulta-nos compreendê-los como sujeitos que aprendem, produzem e almejam estar incluídos na sociedade vigente.

Neste movimento, é visível que a escola precisa mudar para acompanhar a evolução dos tempos e cumprir a sua missão na atualidade para com esses sujeitos. Essa nova racionalidade nos convida a refletir: como os profissionais atuam na profissão; como as organizações se reestruturam e definem-se mediante o advento da inclusão escolar. E ainda: como a escola concebe a formação e o currículo; como os professores concretizam a sua prática; como os

alunos vivem o seu ofício de estudante; qual o papel dos diversos segmentos que compõem a escola.

Pensando sobre essas questões acreditamos ser necessário falarmos em uma escola que se constitui espaço para aprendizado para alunos e professores, uma vez que nela os educadores podem dar continuidade aos seus processos formativos, a partir da convivência com as singularidades dos educandos, e estes conseguem aprender quando é levada em consideração suas necessidades, potencialidades e os artefatos necessários que precisam estar disponíveis para a promoção de seu desenvolvimento intelectual.

É justamente esta possibilidade de pensar a escola como organização aprendente que qualifica alunos e professores que nos motivou a desenvolver a pesquisa “Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna: contribuições para a inclusão escolar, que constitui nossa Dissertação de Mestrado, na qual buscamos entender como professores e pedagogos podem instituir políticas públicas de formação docente, adotando a escola como espaço-tempo para realização dessas ações, tomando os desafios da prática como ponto de partida para constituição destes processos. Assim, fundamentando nossas reflexões nos princípios da pesquisa-ação colaborativo-crítica, buscamos na formação continuada em contexto, possibilidades para nos constituirmos grupo crítico-reflexivo e para pensarmos em possibilidades para reestruturar a escola, visando a atender às necessidades que alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento levavam para o contexto da sala de aula.

Assim, buscamos, neste texto, apresentar como uma das possibilidades de políticas de formação docente os processos que podem ser instituídos no dia-a-dia escolar, seja, nos momentos destinados aos planejamentos, reuniões/encontros entre educadores/pedagogos, e ainda, no contexto da sala de aula, cientes que esses processos não se esgotam nesta tentativa e não podem ser entendidos como uma forma de investimento de “menor custo” na formação do educador.

FALANDO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES E INCLUSÃO ESCOLAR: CONEXÕES POSSÍVEIS

As reflexões apresentadas nos permitem pensar que abrir as portas das escolas para educandos que trazem trajetórias históricas e sociais marcadas pela diferença significativa e garantir a permanência desses sujeitos nesses contextos educacionais têm se configurado um grande

desafio para instituições de educação básica que, pautadas em uma perspectiva de aluno-padrão, encontram dificuldade em atuar em contextos heterogêneos, principalmente, quando constituídos por sujeitos que aprendem em ritmo diferenciado ou que não falam, não enxergam ou não ouvem e que percorrem caminhos diferenciados nos processos de aquisição de seus conhecimentos, prevalecendo junto a esses alunos uma identidade marcada pela diferença negativamente representada (FERREIRA, 2006).

Nesse contexto, Padilha (2005, p. 129) conclama a necessidade de organização das escolas, visando a “[...] oferecer programas educacionais flexíveis, contribuindo com a promoção de desafios, de forma a superar as necessidades grupais ou individuais, compreendendo e reorganizando ações educativas que garantam aprendizagem de novos conhecimentos”, bem como para o aperfeiçoamento docente.

A necessidade de ruptura da escola, como instituição pensada para poucos e quando aberta ao trabalho educacional com crianças com necessidades educacionais especiais por deficiência, configurada na dependência de diagnósticos clínicos para a elaboração de trabalhos diversificados, reforça a necessidade de resignificação das políticas públicas de formação inicial e continuada de educadores, pois a formação que recebemos, realmente, não nos tem ofertado condições para lidar com as questões que hoje temos nas escolas.

Mudar a escola e fazê-la percorrer novos caminhos em função da gestão de outras práticas organizativas, de novas concepções curriculares, de diferenciadas estratégias avaliativas e de possibilidades de instituição de contextos de aprendizagens que beneficiem todos os seus alunos nos remete a pensar em investimentos na formação de professores. Nóvoa (1992) nos diz que necessitamos falar de professores críticos, reflexivos, pesquisadores, detentores de conhecimentos e, nessa mesma linha de raciocínio, em investimentos na formação docente por serem esses processos necessários para se estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente.

Tais movimentos nos fazem pensar na necessidade em promover rupturas com perspectivas de formação docente centradas na transmissão de conhecimentos técnicos, que centralize o educador como eixo principal do processo ensino-aprendizagem.

Em frente a esses movimentos, necessitamos falar em políticas de formação docente que valorizam a relação teoria-prática, a reflexão crítica sobre os avanços e retrocessos da ação educativa, o contexto da sala de aula onde o ato de ensinar e aprender se realiza, a instituição de culturas pedagógicas emergidas pela via de olhares prospectivos, pois esses movimentos contribuem para que “[...] os professores [se tornem] mais atentos à necessidade de melhoria em sua prática, quando se viabiliza para eles e com eles a análise e a observação de seu próprio perfil e das características de seu trabalho” (CAPELLINI, 2004, p. 70).

Estas questões nos levam a concordar com Nóvoa (1992) quando nos diz que realmente há necessidade de se investir positivamente nos saberes do professor, explorando-os de um ponto de vista teórico e conceitual, pois os problemas da prática docente não são meramente instrumentais; comportando situações problemáticas que obrigam decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. Em suas palavras, “[...] as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” (NÓVOA, 1992, p. 27).

Ao reconhecer que as mudanças no campo educacional são necessárias, defende a necessidade de transformação das práticas pedagógicas e de ressignificação do trabalho docente, considerando o diálogo com essas situações momentos fecundos de formação do professor, uma vez que a formação implica mudança do pensamento dos educadores, bem como das práticas assumidas e desenvolvidas na/pela escola, situação difícil de ser realizada sem um investimento positivo em experiências inovadoras e provocadoras de movimentos nas ações que constituem o ato de ensinar e aprender.

Pensando sobre essas necessidades Zeichner (1993, p. 17) afirma que, “[...] independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo que fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a lecionar”, uma vez que “[...] o que não podemos é [...] parar de aprender e buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar [...] em torno de como fazer concreto o ‘inédito’ viável demandando de nós a luta por ele” (FREIRE, 1992, p. 98).

Analisando esse movimento contínuo de pensar, agir, refletir, dentro de uma trama formativa,

falaremos em professores como pesquisadores de sua prática, “[...] transformando-a em objetos de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas [...]” (CONTRERAS, 2002, p. 119), pois, “[...] a idéia de professor como pesquisador está ligada, portanto, à necessidade dos professores de pesquisar e experimentar sobre sua prática enquanto expressão de determinados ideais educativos” (CONTRERAS, 2002, p. 119).

É apostando na educabilidade humana e na instituição da escola como espaço de aprendizagens para todos que defendemos a idéia de instituição de políticas públicas de formação docente comprometidas com a formação de profissionais capazes de lidar com a diversidade humana, independentemente de níveis ou áreas de atuação.

Pensando nesses investimentos, falaremos de professores que se formam em processo (MEIRIEU, 2002), em escolas onde todas as crianças têm a oportunidade de efetivamente aprender juntas e de professores que tomam os desafios da prática como momentos ápices de sua atuação docente, ou seja, como nos diria Meirieu (2002), em profissionais que transformam os desafios da prática no “momento pedagógico”:

CAMINHO METODOLÓGICO: NOSSOS FUNDAMENTOS E NOSSA DINÂMICA NO COTIDIANO DA ESCOLA

Para desenvolvimento deste estudo adotamos como caminho teórico-metodológico a pesquisa-ação colaborativo crítica que busca instituir possibilidades de mudanças para situações desafiadoras. Assim, desenvolvemos o estudo em uma unidade de Ensino Fundamental, localizada no município de Vila Velha – ES que vivenciava o desafio de incluir alunos com necessidades educacionais especiais por deficiência em sua proposta educativa, nas séries finais do Ensino Fundamental.

[...] a pesquisa-ação obriga o pesquisador a **implicar-se**. Ele percebe como está **implicado** pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e interesses de outros [...] o pesquisador descobre que na pesquisa ação [...] não se trabalha *sobre* os outros, mas *com* os outros (BARBIER, 2004, p.14, grifo nosso).

O processo de pesquisa foi desenvolvido pela via de três frentes de trabalho, não-lineares, e que se entrelaçam a todo o momento – período de observação do cotidiano escolar, instituição

de políticas de formação continuada em contexto e intervenção em sala de aula, articulando os saberes-fazer dos professores em atuação nas séries finais do Ensino Fundamental, de Educação Especial, pedagogos e do pesquisador externo, no transcorrer de julho a dezembro de 2007.

Às segundas-feiras, sentávamos com os professores, pedagogos e especialista em Educação Especial para aprimorar conhecimentos nessas áreas e ainda para instituir planos de ação que favorecessem o envolvimento de todos os alunos nas atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Nesse processo de formação, refletíamos sobre as contribuições/impactos que os trabalhos da Educação Especial trariam para a sala de aula a partir da atuação da especialista nesse contexto, sobre a importância da articulação entre pedagogos e professores na implementação de atividades que garantissem o aprendizado de todos os alunos e, ainda, sobre a necessidade de desenvolvimento de ações colaborativas na escola, visando a apoiar os professores que davam vida e consistência ao ato educativo.

Imersos nesses movimentos, os professores foram se sentindo capazes de compreender suas próprias práticas, produzindo significado e conhecimento para o ato educativo e gerando as mudanças necessárias na cultura escolar. No tocante aos objetivos propostos, pensamos que esses processos possibilitaram aos professores constituir movimentos significativos nos cotidianos escolares, instituindo contextos de aprendizagem para seus alunos, principalmente os que demandam uma atenção diferenciada, bem como de situações de aprofundamento da prática docente, pela via da formação continuada em contexto, possibilitando aos educadores construir novos/outros discursos sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência nas escolas de ensino comum, bem como os direcionados a formação docente em tempos de inclusão escolar.

CONSTRUINDO POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO: ALGUNS PERCURSOS

Os momentos de formação continuada foram realizados todas as segundas-feiras de 7h30min às 9h00min, com exceção dos dias em que os professores estavam na Secretaria Municipal de

Educação em formação continuada por área, envolvendo professores de Língua Portuguesa, pedagogos, professora de Educação Especial e de Informática, já que neste dia, esses professores não atuavam diretamente com alunos, participando de atividades de planejamento.

Paralelamente aos encontros das segundas-feiras, outros momentos de planejamento eram articulados sempre que estávamos juntos. Aos poucos, os encontros das segundas-feiras traziam outras possibilidades organizativas para os dias de planejamento. Foi possível perceber os coordenadores pedagógicos problematizando suas atribuições na escola, reconhecendo a necessidade de estender tal organização para o planejamento dos demais educadores e organizando ações para alcance desta meta.

Como eu cheguei esse ano preferi manter o que já estava estruturado. Para o ano que vem, a gente já está pensando em modificar [...]. Eu já penso o planejamento com um estudo como você colocou. Eu já pensei muito sobre isto. [...] Eu acho que vai ser uma mudança aos pouquinhos, [...] porque, se for de uma vez só, a gente não vai conseguir [...] (PEDAGOGA).

Eu acho que podemos estruturar uma proposta pedagógica para os alunos com necessidades educacionais especiais nesses momentos de planejamento (PEDAGOGA).

Esses encontros provocavam movimentos na escola. Dos encontros de formação continuada tomaremos os realizados nas datas de 6-8, 20-8, 3-9, 17-9, 3-10, 31-10-2007 para reflexão, uma vez que, nessas oportunidades, refletimos sobre situações distintas que nos ajudaram a apresentar os movimentos que essas políticas de formação docente trouxeram para a escola.

No primeiro encontro realizado na manhã de 6 de agosto de 2007, trabalhamos com o grupo algumas falas de Philippe Meirieu (2005) sobre a educabilidade humana, fazendo um diálogo com o texto “Necessidade especial do trabalho educativo geral ou necessidades educativas especiais?”, da autora Ana Maria Lunardi Padilha (2005). As reflexões sobre educabilidade, processos de inclusão e exclusão social provocavam o grupo, fazendo-o pensar nas ações instituídas pela escola para o trabalho educacional com crianças com necessidades educacionais especiais. O grupo mostrava-se inquieto, confuso, pensativo, perguntando-se se os trabalhos desenvolvidos com as crianças com necessidades educacionais especiais as incluíam ou excluía das propostas curriculares da escola:

Falando sobre inclusão e exclusão, estou aqui com minha cabeça fervendo. Teve um dia que passei umas atividades de alfabetização para Ana que a

professora de Educação Especial me arrumou e aí, assim, eu ajudava, mas eu sentia a necessidade dela. Ela queria a minha atenção. Ela queria que eu ajudasse, mas eu não conseguia, porque a turma não deixava. Então, assim, aquele dia para mim foi terrível. Nossa! Que eu a vi olhando para mim assim, dizendo: ‘Ajuda!’. E não teve como, ficou a desejar naquele dia. E aí fico me perguntando: ‘Eu não excluí minha aluna?’ (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

Questionavam o trabalho desenvolvido na sala de recursos, dizendo que tal movimento explicitava o quanto as crianças estavam sendo excluídas dentro do contexto da escola e que acreditavam que as intervenções da professora de Educação Especial deveriam ser realizadas em sala de aula, junto com os demais professores, conforme discursos apresentados pela pedagoga e pela professora Tita, de Língua Portuguesa:

[...] Pera aí. Agora essas coisas deram um nó na minha cabeça. Na verdade, acho que precisamos fazer tudo de novo. Se eu tirar o menino da sala de aula e colocá-lo na sala de recursos, eu não estou excluindo essa criança da sala de aula? Agora quero saber se isso é inclusão. Ele não tinha que ficar na sala de aula? Se ele sai, não é exclusão? Onde ele tem que ficar? (PEDAGOGA).

Acho que o melhor lugar para o aluno é a sala de aula. Eu percebo que, quando a professora de Educação Especial chega na porta da minha sala, tem aluno que não quer sair. A sala fica toda sabendo para onde ele vai. Ele fica com vergonha. Acho que temos que respeitar [...] (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

As teorizações de Padilha (2005) provocam as educadoras. Se o aluno com necessidades educacionais sai da sala de aula, não está excluído desse contexto? Só um minuto: mas está incluído na sala de recursos, não é? E os demais alunos como ficam nesse processo? A autora permitia ao grupo pensar que ser/estar excluído pressupõe que haja o seu oposto, ou seja, ser/estar incluído, pois “[...] a complexidade está na unidade de sentido de um enunciado completo: quem está excluído está excluído de algo, de alguém, de algum lugar, por algum motivo, por algum tempo, em certas condições” (PADILHA, 2005, p. 126).

Assim sendo, compreendíamos que a exclusão é processo de impedimento sistemático de acesso aos níveis de participação social, processo que desqualifica uma nação, um grupo ou um indivíduo, em relação aos valores e normas sociais definidos em tempos e espaços em transformação (PADILHA, 2005).

Essas reflexões possibilitavam aos educadores focalizar a sala de aula como espaço-tempo para aprendizagem de todos os alunos, uma vez que os programas de estudos devem estar adaptados às necessidades da criança e não o contrário, pois a escola

[...] deve oferecer programas educacionais flexíveis, contribuindo para a promoção de desafios, de forma a superar as necessidades grupais ou individuais, compreendendo e reorganizando ações educativas que garantam aprendizagem de novos conhecimentos (PADILHA, 2005, p. 129).

Pensativos e reconhecendo que a escola necessitava instituir momentos para que questões como essas emergissem para que os professores sobre elas pudessem pensar, os profissionais ali envolvidos sentiam que a formação dos profissionais da educação necessitava ser concebida como movimento processual, dinâmico, inacabado. Aproveitamos essas inquietações para discutir as contribuições que os planejamentos coletivos entre pedagogos, professores regentes e de Educação Especial trariam para o processo, uma vez que a especialista não podia estar em sala de aula sem as atividades adaptadas para os alunos considerados especiais pela escola.

A discussão era picante, levando-nos a refletir sobre questões que falavam de currículo, do papel social da escola, da avaliação e das contribuições da instituição escolar no processo de inclusão social dos alunos com necessidades educacionais especiais. Finalizamos o encontro com a fala da pedagoga que, a exemplo dos demais professores, mostrava-se inquieta, cheia de interrogações e disposta a potencializar os planejamentos com os demais educadores com discussões como aquelas.

[...] Acho que temos que continuar estudando. Essa história deu um nó na minha cabeça. Temos que nos perguntar onde é o melhor lugar para essa criança. Não é inclusão? Então ele não tem é que ficar na sala de aula? Se não temos nada pensado para o menino, ele também não fica excluído na sala de aula? Assim não temos como avaliá-lo também (PEDAGOGA).

Aproveitando os movimentos da primeira formação, em 20-8-2007, apresentamos algumas observações que havíamos feito, permitindo que o grupo refletisse sobre as ações políticas e pedagógicas da escola no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Problematicamos ações que consideramos prospectivas na escola, bem como as dificuldades que os professores encontravam em envolver os alunos nas atividades levadas para a sala de aula.

Nesse encontro, pensamos, refletimos, falamos de possibilidades, ambigüidades e conversamos sobre Projetos Pedagógicos. Tomando essas discussões para debate, aprofundamos nossos conhecimentos acerca dos princípios e fundamentos da Pedagogia de Projetos, por meio de algumas reflexões de Freire (1996) extraídas do livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” e de outras trazidas por Sônia Maria Bitencourt no texto “Escola serve para quê?”, publicado na revista Exame no ano de 2001, chegando à guisa de conclusão que tal atividade se faz de forma processual, dinâmica, no dia-a-dia, e sua culminância são os conhecimentos construídos por professores e alunos nesse período.

Esses debates levaram o grupo a adotar o encontro de 3 de setembro de 2007 para releitura dos objetivos e pressupostos de um projeto pedagógico que os professores sentiam o desejo de desenvolver e instituir proposta de trabalho e intervenção a ser coordenada pelas professoras de Língua Portuguesa, envolvendo os alunos e, gradativamente, os demais educadores nas ações ali delineadas, saindo desse encontro dois planos de ação, cujo objetivo estava centrado em instituir contextos favorecedores do desenvolvimento da leitura e da escrita com os alunos, envolvendo aqueles que apresentavam necessidades educacionais especiais por deficiência.

No encontro de 17 de setembro de 2007, fizemos uma auto-avaliação com os profissionais envolvidos no estudo, podendo cada professor falar de si, de seus movimentos e de como esses processos formativos os ajudava a instituir trabalhos que envolvessem os alunos nos trabalhos realizados em sala de aula, principalmente os com necessidades educacionais especiais por deficiência.

Você é como se fosse um pedagogo para nós, porque através da pesquisa, a gente estuda juntos, planeja e você vai ainda para a sala de aula fazer junto. Acho que você fala a mesma língua que a gente [...]. Acho também que, em nossas escolas, precisamos ter mais colaboração e usar melhor nossos planejamentos. Com você em sala de aula, o trabalho não fica tão pesado, porque tem alguém que nos ajuda, principalmente com aqueles alunos que apresentam mais dificuldades [...]. Nós temos aprendido a trabalhar com os alunos especiais no nosso dia-a-dia, por isso acho que essa pesquisa tem nos ajudado muito, porque tem nos feito refletir, pensar nessas crianças e construir possibilidades que os ajudem a aprender. E eles aprendem! (PROFESSORA LÍNGUA PORTUGUESA).

Nesse encontro, os professores produziam seus discursos e nos traziam movimentos e tensões que nos provocavam reflexões. Primeiramente, falavam-nos da configuração de pedagogos que necessitavam ter um profissional que falasse a sua linguagem. Embora atrelasse a figura do pesquisador a do pedagogo, nele se apoiava para sublimar essa configuração. Afinal, que configuração é essa? Meirieu (2002, p. 90) nos diz que “[...] o pedagogo poderia ser definido como aquele que trabalha sobre o saber que ensina”. Assim sendo, acreditamos que o pedagogo, dentro do contexto educacional, é aquele que, em colaboração com o professor, gesta as aprendizagens, abre caminhos para elas emergirem, fomenta processos de mediação, colabora, problematiza, forma sujeitos e forma-se nesse mesmo processo.

Nesse período, nossa intervenção em sala de aula já havia se efetivado, tendo os professores oportunidade de vivenciar a colaboração de mais dois colegas nesse contexto, uma vez que, além do pesquisador, a professora de Educação Especial já considerava esse espaço também como lugar de aprendizagem dos alunos e de desenvolvimento de sua prática docente.

[...] Com duas pessoas, o trabalho é melhor, porque são mais idéias, a motivação é maior [...]. Daqui em diante eu quero a professora de Educação Especial mais integrada com a gente. Vejo agora que a professora de Educação Especial pode sentar, planejar e ir para a sala de aula atuar junto. Eu acho que ninguém pode ficar como expectador. Tem que fazer junto (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

Falamos de nossos movimentos, de como o grupo crescia e dos resultados obtidos ao se trabalhar colaborativamente. O espírito colaborativo e solidário nos tomava. Os professores colocavam em suspensão sentimentos como medo e insegurança e passavam a sentir o desejo de colaborar. Tornavam-se, assim, pesquisadores de novos/outros saberes para a construção de práticas inclusivas, uma vez que, na pesquisa-ação, “[...] o pesquisador é aqui um participante engajado. Ele aprende durante a pesquisa. Ele milita em vez de procurar uma atitude de indiferença (BARBIER, 2004, p. 61).

Em uma quinta-feira, 3 de outubro de 2007, às 10h50min, realizamos um encontro com toda a escola, envolvendo CTA, professores, bibliotecários e profissionais da secretaria escolar, para reflexão sobre o processo educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais e, em consequência, dos movimentos que víamos a instituição implementando para a garantia desse processo.

Neste encontro, os professores sinalizavam:

Acredito que o sistema deveria investir em nossa formação. Não acho que somente com palestras ou reuniões isso se resolve. Por que não oferecer um curso de Extensão ou até uma pós-graduação para realmente nos capacitar? (PROFESSOR DE CIÊNCIAS).

O que nós precisamos mesmo é de formação. Não temos esse tempo na escola. Saí da faculdade sem nunca terem tocado no aluno especial. Me preparei para dar aula de Arte e não para alunos especiais. Minha dificuldade é não ter formação (PROFESSORA DE ARTES).

A inclusão veio de cima para baixo e ninguém foi perguntado se a escola estava preparada ou não. O negócio realmente passa pela formação. Nós fomos formados para trabalhar com alunos que não têm deficiência e, quando a gente chega à escola, dá de cara com o menino. O que fazer? (PEDAGOGA DE 1ª A 4ª SÉRIE DO TURNO VESPERTINO).

Refletimos que, mesmo com perspectiva de formação com poucas discussões sobre o processo educacional desses alunos, necessitávamos considerar nossa implicação nesses processos, uma vez alguns alunos já portavam experiência escolar desde a tenra idade, saindo dela sem conhecimento sobre diferenciação de letras e números. Ficou o seguinte questionamento: como registrar, (re)planejar, (re)avaliar, avançar, intervir, para que os alunos, principalmente os com necessidades educacionais especiais, possam se apropriar dos códigos lingüísticos, tão necessários à sua inclusão escolar? Como potencializar os tempos e espaços escolares, de forma a torná-los fecundos para o desenvolvimento de trabalhos com leitura e escrita? Como significar o currículo escolar em face às demandas apresentadas pela prática? Como fazer da instituição escolar um espaço de produção coletiva de conhecimentos? “[...] Como não fazer da nossa prática um ‘empurrar para frente’ indiscriminado, sem levar em consideração a constituição histórica e social dos alunos?” (PADILHA, 2005, p.135).

Tal dinâmica permitia ao grupo refletir sobre a importância do processo de escolarização na vida de sujeitos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação e sobre a cultura estabelecida na escola, avaliando-a e instituindo canais potencializadores de algumas frentes de trabalho como possibilidade de concepção da escola como espaço de problematização e aprofundamento teórico/prático das questões trazidas pelos educandos para o cotidiano escolar, bem como de ressignificação dos planejamentos semanais, desenvolvimento de ações colaborativas na escola para enfrentamento dos desafios da prática e de processos de formação continuada em contexto para o ano letivo de 2008:

[...] Ano que vem acredito que a escola pode se organizar de forma diferente. Podemos aproveitar melhor o planejamento, articular o trabalho entre as disciplinas, problematizar, buscar soluções para nossos desafios, através de momentos de estudo e de debate (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

[...] Essa discussão me faz ver que precisamos ter uma organização da parte pedagógica mesmo [...]. Tem que ter um trabalho mais efetivo com a gente [...]. Precisamos de encontros como esse nem que seja bimestral para discutirmos esses assuntos (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).

[...] Acho esse trabalho que você faz muito lindo e o que a gente precisa você já tocou. Precisamos criar o hábito de sentar, planejar, discutir e fazer (COORDENADORA ESCOLAR).

No encontro, os educadores falavam das dificuldades que o grupo enfrentava em trabalhar de forma solitária com esses alunos. Afirmaram que encontravam, na pesquisa que desenvolvíamos na escola, possibilidades de enfrentamento de tais dificuldades, podendo os professores envolvidos no estudo compartilhar as experiências e encontrar, no trabalho colaborativo, outras possibilidades de planejamento, formação e intervenção em sala de aula:

[...] Olha estou achando excelente essa discussão e esse trabalho de pesquisa na escola [...]. Acho que você veio e contribuiu muito, me fez pensar em algumas coisas que eu, às vezes, não tenho percebido [...]. É legal a gente está pensando (PEDAGOGA).

Acho que este trabalho de pesquisa me fez pensar em duas coisas que eu nunca tinha pensado: temos que saber para que e por que esses alunos estão aqui e saber o que a gente está precisando aprender para trabalhar com eles (PROFESSORA DE HISTÓRIA).

O trabalho grupal, gradativamente, provocava movimentos na escola. Em 31 de outubro de 2007, realizamos o segundo encontro coletivo para o envolvimento dos demais professores no Projeto Pedagógico já iniciado, colaborativamente, pelos professores de Língua Portuguesa e de Educação Especial em cumprimento ao planejado no dia 3 de setembro.

Nesse encontro, os educadores de Língua Portuguesa socializaram com os demais professores os planos de ação constituídos para o projeto, bem como alguns trabalhos em processo de desenvolvimento com os alunos. Feitas tais apresentações, formamos grupos de trabalhos para que os educadores, dentro de suas disciplinas, explorassem seus conteúdos, promovendo um diálogo com os trabalhos já iniciados.

Assim sendo, foi sentando, confrontando idéias, planejando, instituindo-nos grupo de pesquisa, indagando nosso fazer, nossos valores e as teorias que sustentam o trabalho docente que encontramos possibilidades para caminharmos sobre nossas práticas, reavaliando/potencializando ações e promovendo encontros entre a leitura e a escrita com os alunos que transitavam pelo espaço da sala de aula.

FECHANDO ESSE DIÁLOGO

Reconhecemos que a formação do educador é processual e contínua. Não há um único dispositivo para pensarmos a formação continuada do educador. Nossa intenção foi apresentar as tentativas de um grupo de professores em pensar a escola como espaço-tempo de formação. Nesses processos, percebemos que pela via da formação centrada entre pares, da reflexão crítica da práxis e da assunção dos desafios presentes nas questões pedagógicas é possível recuperar a esperança, o sonho, a crença na educabilidade humana, o papel social da instituição escolar e de uma configuração profissional que entenda o ato educativo como ato político e social, distanciando as práticas desenvolvidas em sala de aula de uma concepção ingênua de educação.

Neste contexto, a instituição de políticas públicas de educação que privilegiem a formação e a valorização do trabalho docente surge como uma necessidade intrínseca para a educação atual e uma possibilidade para se pensar a “[...] preparação dos profissionais da educação para uma prática crítico-reflexiva para a inovação e a cooperação, não só em termos de formação inicial, mas também de formação continuada” (JESUS, 2005, p. 204).

Finalizando este diálogo, acreditamos que vivenciar esses momentos de encontros, diálogo, reflexão, crescimento pessoal e profissional nos permitiu pensar que a formação contínua faz parte de nosso processo de desenvolvimento humano e profissional, pois, à medida que enfrentamos e vencemos os obstáculos da vida, crescemos, amadurecemos, aprendemos a olhar o mundo com outros olhos, produzimos conhecimentos, formamo-nos continuamente. Nossa tentativa foi problematizar como a escola pode se configurar em uma possibilidade, uma vez que, outras tentativas necessitam emergir, pois se quisermos escolas reflexivas e inclusivas necessitamos investir positivamente nos saberes-fazer dos profissionais que dão vida e consistência ao ato educativo, ou seja, professores, pedagogos e gestores escolares.

REFERENCIAS

ALARCAO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BARBIER, Renné. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **Possibilidades da colaboração entre professores do ensino comum e especial para o processo de inclusão escolar**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2004.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Velenzuela, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2006. p. 139-154.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

JESUS, Denise Meyrelles de. Formação continuada: construindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2005. p. 203-218.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Necessidade especial do trabalho educativo geral ou necessidade educativas especiais? In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio

Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2005. p. 125 -138.

TARDIF, M; LESSARD C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.