

3 Formação em serviço de professores da educação infantil para atuação em escolas inclusivas

possibilidades e desafios a partir da extensão universitária

Relma Urel Carbone Carneiro

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

CARNEIRO, RUC. Formação em serviço de professores da educação infantil para atuação em escolas inclusivas: possibilidades e desafios a partir da extensão universitária. In: PAIVA, CC., orgs. *Universidade e sociedade: projetos de extensão da FCLAr-Unesp e suas ações transformadoras* [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, pp. 51-69. ISBN 978-85-7983-756-2. Available from: doi: [10.7476/9788579837562](https://doi.org/10.7476/9788579837562). Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/p7wkm/epub/paiva-9788579837562.epub>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

3

FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ATUAÇÃO EM ESCOLAS INCLUSIVAS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS A PARTIR DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Relma Urel Carbone Carneiro

A educação brasileira tem discutido de forma mais efetiva, há não mais de duas décadas, um novo paradigma em que a escola, segmento social fundamental na formação humana, deverá oferecer a todos os indivíduos condições plenas de desenvolvimento.

Esse paradigma recebe o adjetivo de novo porque, historicamente, a escola não se constituiu como espaço aberto de educação para toda a população brasileira. O movimento da inclusão escolar é relativamente novo se considerarmos o grande período de exclusão escolar que muitas minorias historicamente marginalizadas viveram, sendo impedidas de usufruir das oportunidades educacionais disponibilizadas aos que tinham acesso à educação. A educação inclusiva pressupõe uma reorganização no sistema educacional de forma a garantir acesso, permanência e condições de aprendizagem a toda a população em idade escolar. Embora o “todos” seja abrangente e englobe uma variedade de segmentos, nesta reflexão vamos nos ater a um segmento populacional específico: alunos com deficiência que, por características distintas, muitas vezes requerem da escola ações diferenciadas.

A história da educação de pessoas com deficiência apresenta um quadro de total exclusão. Essas pessoas eram institucionalizadas e viviam longe do convívio social geral, passando por períodos em que eram separadas em escolas ou classes especiais estabelecidas de acordo com as características de suas deficiências, entendendo que sua participação em ambientes comuns só seria possível mediante um processo de normalização, até o momento atual que prevê direitos educacionais iguais e equidade educacional.

O entendimento da proposta de educação inclusiva requer uma análise do modelo anterior com vistas a delimitar o papel da escola no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência. A escola e a classe especial destinadas à educação do deficiente tinham como meta a normalização do sujeito de forma que o mesmo pudesse se assemelhar o máximo possível com os sujeitos normais, para então poder ser integrado ao convívio comum, nesse caso, a escola.

Esse objetivo, além de negar a condição de diferença e estabelecer parâmetros homogêneos de desenvolvimento, como se isso fosse possível, descaracterizou o papel da escola como instituição responsável pela formação das novas gerações a partir do conhecimento adquirido, e passou a ter como foco principal, e na maioria das vezes, único, a modificação do aluno com deficiência através da reabilitação de funções ou da habilitação para o desempenho de funções inexistentes em virtude da deficiência.

Com essa atuação, a escola contribuiu para o não desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência, ficando os mesmos alijados dos processos de educação formal e, como era de se esperar, sem atingir a normalização. A diferença é uma condição inerente à humanidade e a aceitação desse valor é um imperativo inquestionável. Morin (2011, p.49-50) apresenta de forma belíssima esse princípio:

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas

nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno.

Diante desse panorama, a concepção de educação inclusiva tem se fortalecido. A escola precisa se abrir para a diversidade, acolhê-la, respeitá-la e, acima de tudo, valorizá-la como elemento fundamental na constituição de uma sociedade democrática e justa. Essa concepção pressupõe que a escola busque caminhos para se reorganizar de forma a atender todos os alunos, inclusive os com deficiência, cumprindo seu papel social.

Conforme Tardif e Lessard (2013, p.102), a escola tem como objetivo formar milhões de alunos de acordo com padrões, para que possam cumprir um papel na sociedade mais tarde. No entanto, os alunos apresentam um vasto leque de diferenças. Para os autores, se a escola quer produzir um resultado uniforme, ela precisa ser capaz de reconhecer as diferenças, rotinizar a variabilidade de seus serviços, deve trabalhar com as diferenças individuais por meios gerais; além do que, a socialização das crianças e dos adolescentes para os papéis adultos é massiva e complexa. A escola trabalha com alunos durante longos períodos e deve oferecer serviços educativos em etapas coerentes, considerando diferenças progressivas e exigindo tarefas de socialização diferenciadas.

Espera-se da escola inclusiva competência para desenvolver processos de ensino e aprendizagem capazes de oferecer aos alunos com deficiência condições de desenvolvimento acadêmico dentro de suas possibilidades, que os coloque de forma equânime em condições de acessarem oportunidades no mercado de trabalho e na vida.

Considerando a inclusão como uma concepção diferente de entendimento da vida em sociedade, a tarefa escolar fica um pouco mais complexa. Em uma concepção de escola inclusiva, o que está em jogo não é a matrícula de alunos com ou sem deficiência, mas sim a abertura da escola para oferecer educação a todos os alunos. Essa escola ainda não faz parte da nossa realidade porque, historicamente, a escola não foi criada nem desenvolvida para atender a todos, portanto, não sabemos fazer “inclusão”, pois, como concepção, implica mudança de valores e atitudes.

Sabemos, no entanto, que essa mudança implica necessariamente garantia de acesso, permanência e desenvolvimento de todos os indivíduos na escola. Esse “todos” engloba a diversidade existente na sociedade sem distinção de nenhuma natureza, conforme os termos da lei. Por isso, uma escola inclusiva não é uma escola que matricula alunos com deficiência, mas uma escola em que alunos com quaisquer características, sejam elas físicas, raciais, étnicas, religiosas, sociais, econômicas, psicológicas, mentais etc., além de garantia de acesso, permanência e desenvolvimento, tenham suas diferenças valorizadas como meio de promoção de uma sociedade equânime. Discorrendo sobre a individualidade do trabalho docente, Tardif e Lessard (2013, p.257) afirmam:

Ora, essa dimensão individual significa que o objeto do trabalho docente é portador de indeterminações, pois cada indivíduo é diferente e parcialmente definido por suas diferenças, às quais é preciso, de certo modo, respeitar e não querer modificá-las. Embora ensinem a coletividades, os professores não podem agir de outro modo senão levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem e não a coletividade.

A transformação necessária na escola passa, entre outros fatores – políticos, sociais, econômicos –, pela mudança de concepção dos atores educacionais: gestão, professores, comunidade. Diante da necessidade de atendimento a esse novo paradigma que pressupõe o oferecimento de oportunidades iguais de ensino e aprendizagem

para uma clientela diferenciada de alunos, o papel do professor ganha uma dimensão diferente. Embora o professor não seja o único responsável pelas mudanças necessárias, sua função ganha destaque – na escola, ele é o responsável direto pelo processo de ensino/aprendizagem dos alunos. Dessa forma, a discussão sobre formação de professores, tanto inicial como em serviço, é um imperativo.

Pensar o trabalho docente implica pensar sua formação e valorização. Qualquer mudança educacional exige, entre outros aspectos, reflexão. O professor, elemento fundamental nesse processo, não pode se abster de tal tarefa. As mudanças estruturais (embora decorrentes de ações políticas e econômicas, e portanto condicionadas a interesses externos à escola), uma vez alcançadas, tendem a permanecer como conquistas do processo de transformação social e educacional que estamos vivendo.

No entanto, as mudanças de concepções capazes de transformar atitudes culturalmente arraigadas de desvalorização e preconceitos em relação ao diferente em atitudes de entendimento e valorização da diferença como elemento natural da constituição humana (e, portanto, fundamental para o desenvolvimento da sociedade) são mudanças processuais que só serão alcançadas a partir da reflexão sobre a prática em uma escola aberta e acolhedora, em que a presença do diferente é elemento constituinte da mesma.

Ao pensar em um aluno com características diferentes na escola é preciso organizar a ação educativa de forma que suas especificidades sejam atendidas. Essa organização não pode ser responsabilidade só do professor, que sozinho tem de buscar respostas satisfatórias, muitas vezes sem elementos para essa busca. Nesse contexto, a retomada dos aspectos reflexivos do trabalho docente se faz necessária.

Conforme Sacristán (1995, p.77),

no desenvolvimento profissional, há que realizar ações em âmbitos diferentes. Ações e programas de formação têm de incidir, nos contextos em que a prática se configura, em que se produzem determinações para as iniciativas dos professores.

Nessa perspectiva, concordamos com Giovanni (1998, p.46) quando afirma:

a formação profissional não pode mais se reduzir aos espaços formais e escolarizados, organizados com esse fim. Ela precisa ser concebida como algo que pode se dar antes, durante e depois do processo formal, como “espaços de reflexão sobre o próprio trabalho”. Ou seja, precisa ser concebida como processo de desenvolvimento que se inicia no momento da escolha da profissão, percorre os cursos de formação inicial e se prolonga por todos os momentos de exercício profissional ao longo da carreira, incluindo as oportunidades de novos cursos, projetos e programas de formação continuada.

Rodrigues e Rodrigues (2011) colocam os fatores essenciais para o desenvolvimento da educação inclusiva: quem serão os agentes da mudança e como essa mudança é gerida e planejada? Embora reconheça a importância da ação e participação das decisões políticas, da comunidade, da família, dos próprios alunos, enfim, de todos ligados à escola, os autores realçam o trabalho e o papel do professor, que não é um funcionário no sentido de alguém que segue instruções precisas e estritas, nem um técnico que resolve problemas através de metodologias, mas alguém que lida com a gestão de um currículo, o que implica uma multiplicidade de opções e caminhos a seguir dando-lhe uma autonomia com uma consequência muito importante. Se puder optar, o professor só adotará as mudanças que acredita serem justas e úteis para o seu trabalho. Ele pode fechar a porta de sua sala de aula e deixar a reforma para fora ou pode fechar a porta para pôr em prática reformas não oficializadas.

Autores como Tardif (2012) defendem, a partir de pesquisas realizadas com professores, que os saberes docentes são construídos em grande medida no exercício prático da profissão e na possibilidade de interação com pares na troca coletiva. Nóvoa (1995) comenta que, contrariamente a outras organizações, a escola dedica

muito pouca atenção ao trabalho de pensar o trabalho, isto é, às tarefas de concepção, análise, inovação, controle e adaptação. Moita (2000) pondera que ninguém se forma no vazio: formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem-fim de relações. Ter acesso ao modo como cada um fabrica essas relações é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. A construção de uma escola inclusiva pressupõe a reorganização de seus tempos e espaços de modo a garantir ao professor condições efetivas de reflexão sobre sua ação, a partir de sua prática.

A ação pedagógica na educação infantil ainda é cercada de concepções advindas do início dessa escolarização, em que a instituição tinha um caráter assistencialista e sua função era cuidar da criança para a mãe trabalhar. O planejamento das ações pedagógicas para as crianças de faixas etárias menores é muitas vezes negligenciado no trabalho docente. A função educativa do ensino infantil é um aspecto a ser refletido pelos atores e autores educacionais no sentido de superar a visão da escola assistencialista e promover uma concepção de escola como segmento de formação das novas gerações.

A presença de alunos com necessidades variadas solicita, muitas vezes, adaptações na ação docente que precisam ser construídas. Conforme Moita (2000, p.137): “As experiências profissionais não são formadoras de *per si*. É o modo como as pessoas as assumem que as tornam potencialmente formadoras”. Não existe uma pedagogia ou uma didática específica e pronta para tais alunos, o que existe é uma condição diferente que precisa ser vivenciada em todas as suas esferas, com condições de tempo, espaço e interlocução para refletir em todos os condicionantes o que essa situação apresenta. Como já discutido anteriormente, a escola só se tornará efetivamente inclusiva na medida em que reorganizar seu trabalho, a partir de sua realidade, considerando o que é necessário para que todos os alunos aprendam. Essa “nova” postura pede formação.

A ação reflexiva com o caráter de transformação não acontece espontaneamente, é necessário que haja uma formação capaz de

alertar o sujeito para essa prática. Conforme Perrenoud (2002), a formação para uma prática reflexiva abrange pesquisa e exercícios para análise de casos reais e um procedimento clínico global. A formação teórica é válida, mas não suficiente. O sujeito precisa relacionar teoria e prática e prática e teoria e conseguir transpor a teoria para a atuação na realidade e a partir da realidade produzir teoria.

Considerando a proposta de educação inclusiva uma opção nacional referendada nas políticas educacionais brasileira, entende-se que o movimento de reorganização da escola deve começar na educação infantil. Ela é a primeira etapa da educação básica e é um movimento capaz de proporcionar às novas gerações experiências de convívio com a diferença que superem o modelo social excludente e construam um modelo social inclusivo. Conforme Rodrigues e Rodrigues (2011, p.106):

É certo que os grandes promotores da Educação Inclusiva da atualidade nunca experimentaram a inclusão na sua vida escolar. Chegaram à premência da Educação Inclusiva através do seu próprio convencimento quanto à ética e à justiça da Inclusão. Não deixa de ser estimulante pensar que impulso poderá sofrer a Educação Inclusiva quando esta deixar de ser desenvolvida por pessoas para quem ela não é uma mera opção ética mas, sim, o resultado de uma experiência pessoal e vivida.

O estabelecimento da educação infantil como um direito de todas as crianças no Brasil só foi reconhecido com a Constituição Federal de 1988 e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que define a educação infantil como primeira etapa da educação básica que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Drago (2011, p.36-7) salienta que muitas pesquisas evidenciam e denunciam o papel educacional menor que ainda é direcionado à educação infantil, considerado irrelevante e substituível por paliativos assistencialistas, como se fosse melhor que a criança pe-

quena ficasse em casa com a mãe. Essas pesquisas enfatizam que a educação infantil precisa possuir um caráter educativo que vença barreiras históricas de discriminação e preconceito em relação à infância, às escolas infantis e aos professores destas. Para o autor, educação infantil significa um novo modo de se pensar a educação, ou seja, uma nova proposta de trabalho para cidadãos de direitos, que precisam de uma educação de qualidade, já que possuem papel essencial na sociedade.

A educação inclusiva na educação infantil: *Programa de Formação em Serviço*

Descobertas científicas colocam em pauta a necessidade de estruturação da educação infantil para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, proporcionando aos mesmos oportunidades de desenvolvimento pleno de seu potencial. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007), a inclusão escolar deve ter início na educação infantil, quando se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global.

Por sua trajetória histórica de não atendimento do aluno com deficiência, a escola comum não está preparada para tal tarefa, ou seja, nossa escola não é inclusiva e não sabe ser, o que significa que sua transformação no sentido de cumprimento legal e de responder positivamente aos anseios sociais requer alterações em toda a sua dinâmica. Essas alterações envolvem vários aspectos: estruturais, econômicos, instrumentais, de recursos humanos, pedagógicos etc. Entendemos que a formação de professores da educação infantil visando a uma prática pedagógica inclusiva é o início do processo de construção desse novo modelo.

A partir desse entendimento foi proposto o desenvolvimento de um projeto de extensão. Ele teve como objetivo geral fazer uma investigação sobre a formação de professores articulada a um trabalho na rede de ensino municipal de Araraquara, para uma formação

em serviço aos professores da educação infantil que promovesse a educação inclusiva.

Para a realização desse objetivo, foi desenvolvido, paralelamente, um estudo sobre formação de professores e um programa de formação em serviço em uma escola de educação infantil.

A denominação *Programa de Formação em Serviço* foi dada por ser uma proposta abrangente de formação desenvolvida não somente com aspectos teóricos como em um curso, mas com estudos de casos reais das professoras, criação de espaço de reflexão por parte das mesmas de seu trabalho, de suas práticas pedagógicas, de suas concepções sobre o papel da escola e de todos os elementos envolvidos nessa atuação. A complementação “em serviço” sugere a formação concomitante ao exercício da profissão, sendo esse exercício objeto da própria formação. Os objetivos específicos para a realização do programa foram:

- mapear a rede de ensino infantil do município de Araraquara para a obtenção de dados sobre os alunos, público-alvo da educação especial nela existente;
- levantar as necessidades de formação em serviço com vistas à efetivação de um trabalho inclusivo por meio de um questionário investigativo; e
- elaborar e implementar uma proposta de formação em serviço em uma escola da rede.

O mapeamento da rede de ensino, primeiro objetivo específico do programa, se deu mediante a análise de planilhas fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação, em que constavam os dados dos alunos atendidos pela educação especial.¹ O levantamento demonstrou que a educação infantil do referido município tinha 38 escolas com alunos da educação especial, totalizando 82 alunos matricu-

1. A saber, alunos com deficiência (intelectual, auditiva, visual, física e múltiplas), alunos com altas habilidades/superdotação e alunos com transtornos globais do desenvolvimento.

lados, sendo 57 do sexo masculino e 25 do sexo feminino, na faixa etária de 2 a 5 anos com os seguintes diagnósticos: transtorno invasivo do desenvolvimento, hidrocefalia, baixa visão, síndrome de Down, deficiência intelectual, deficiência física, paralisia cerebral, síndrome do 4X, síndrome do pterígio múltiplo, deficiência auditiva, deficiência visual, autismo, deficiência múltipla (intelectual e física), alteração cromossômica 139, síndrome do 1º arco, deficiência múltipla (intelectual e auditiva) e surdez.

A escolha da escola participante da pesquisa se deu mediante reunião com a gerente de educação especial que apontou uma escola com vários alunos com deficiência matriculados, onde os professores cumpriam o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), espaço que viabilizaria a execução do programa.²

O próximo passo foi a apresentação do projeto de pesquisa à diretora da escola escolhida, que também apoiou e valorizou a ideia. A diretora foi convidada a participar do programa bem como instruída a estender o convite a todos os membros de sua equipe. Isso propiciou um encontro com as professoras no HTPC. Embora todos tenham sido convidados, somente as professoras cumpridoras do HTPC realmente participaram.

Durante parte do desenvolvimento do programa de formação na escola houve a colaboração de alunos do curso de Pedagogia da FCLAr que atuaram como bolsistas do projeto de extensão. A participação dos alunos tinha o objetivo de contribuir em sua formação possibilitando um contato direto com a prática pedagógica e com a perspectiva de uma formação reflexiva.

Outro objetivo foi levantar com as próprias professoras suas necessidades de formação considerando as demandas de uma escola inclusiva. Para tanto, foi aplicado um questionário investigativo. A análise da tabulação dos dados mostrou claramente a necessidade

2. Muitos professores da rede têm contratos em que esse horário não é previsto em sua carga horária de trabalho, sendo sua permanência na escola unicamente nos horários de atendimento aos alunos em sala de aula, característica que inviabilizaria a proposta do projeto.

de mudanças, tanto estruturais como na prática pedagógica, para a efetivação do que se entende por educação inclusiva.

Essa análise mostrou que as professoras não receberam nenhuma informação prévia sobre as características dos alunos, suas especificidades, necessidade de adaptações, entre outros. Em concepções sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino comum apareceram respostas como: tenho dúvidas se é o lugar para ele estar, depende de infraestrutura física, profissional capacitado, currículo adaptado, necessidade de atendimento educacional especializado, entre outras. Sobre temas de interesse para discussão no programa de formação, os principais foram: breve síntese das deficiências, adaptação curricular, avaliação, contato com as famílias, aspectos legais sobre inclusão, postura do educador, trabalho com a cobrança do sistema em termos de resultados (aprendizagem de conteúdos), sugestão de atividades. Quando perguntado sobre a interação da criança deficiente com as outras, as professoras foram unânimes em responder que a interação é normal, tranquila, que percebem que a turma acolhe o deficiente de forma natural.

O programa de formação aconteceu quinzenalmente no horário de trabalho pedagógico coletivo e contou com a participação média de cinco professoras. O programa teve uma duração de três anos, alternando discussões teóricas, estudo de caso de alunos e reflexão sobre a prática pedagógica com indicação de mudanças.

Esse programa apresentava uma dupla característica: construir conhecimentos sobre processos de reflexão coletivos desencadeados a partir da análise da prática pedagógica e, ao mesmo tempo, intervir no contexto em que essas práticas ocorriam, possibilitando construção e reconstrução colaborativa de conhecimentos entre todos os participantes (professoras, coordenadora do projeto e bolsistas). As experiências de discussão e reflexão vivenciadas foram dinâmicas formadoras importantes porque permitiram que as participantes reconhecessem pontos fundamentais de sua atuação pedagógica, entre outros:

- algumas mudanças necessárias deveriam ser disparadas por elas;
- necessidade do conhecimento das especificidades de seus alunos;
- entendimento do papel da escola no desenvolvimento da criança pequena;
- necessidade de parcerias para a efetivação de um ensino inclusivo;
- importância de tempos e espaços definidos para trocas coletivas e reflexões individuais.

Os dados mostram as dificuldades da ação reflexiva por parte das professoras – elas não vivenciam tal prática em outras situações de formação, o que é referendado pela literatura –, porém, mostram uma avaliação positiva referente à criação de um espaço de interlocução entre a prática pedagógica, o estudo teórico e a prática reflexiva, pois contribuiu com a formação em serviço das professoras participantes e modificou práticas pedagógicas, garantindo um ensino de qualidade para todos.

A formação em serviço do professor deve buscar uma mudança de sua prática com todos os alunos, de um trabalho homogeneizador para um trabalho pedagógico com recursos instrumentais e metodológicos necessários para o desenvolvimento e aprendizagem compatíveis com as características individuais de cada aluno. O professor deve planejar o trabalho pedagógico de forma a garantir a cada aluno aquilo que lhe é peculiar e que lhe dará acesso ao currículo desenvolvido para a classe toda. As novas demandas da educação inclusiva sugerem que a escola deve buscar novos caminhos para efetivar uma prática inovadora capaz de responder satisfatoriamente a todos os alunos. A imposição legal da educação inclusiva não vai por si só mudar o que realmente acontece, como em um passe de mágica. Essa realidade requer, entre outros aspectos, mudanças no processo de formação de professores, para que os objetivos da escola inclusiva sejam alcançados. A travessia do modelo de escola excludente para o modelo de educação inclusiva requer,

entre outros aspectos, políticas de formação de professores capazes de responder às atuais demandas educacionais.

O programa desenvolvido nesses três anos, que tinha como um de seus objetivos criar um espaço de reflexão capaz de produzir mudanças a fim de transformar uma prática homogeneizadora e excludente em uma prática heterogênea e inclusiva, demonstrou que a organização do nosso sistema de ensino não possibilita a concretização de ações similares de forma sistemática, ainda que tenha sido relevante, na medida em que demonstrou que esse espaço contribuiu de forma efetiva para algumas mudanças pontuais. Em cada um dos três anos, o grupo de professoras sofreu grandes alterações, o que inviabilizou a continuidade do trabalho.³ Muitas reflexões desencadeadas pelo programa careciam de aprofundamento, inclusive teórico, para resultarem em mudanças de práticas. Essas mudanças dependem de tempos e espaços definidos e constantes. Conforme Nóvoa (2013, p.206-7),

Para conseguir uma transformação de fundo na organização da profissão docente é fundamental construir novos modelos de formação. O diálogo profissional tem regras e procedimentos que devem ser adquiridos e exercitados nas escolas de formação e nos primeiros anos do exercício docente. Sem isso, continuaremos a repetir intenções que dificilmente terão uma tradução concreta na vida dos professores e das escolas. Nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil rei-

3. O professor, na maioria das vezes, não cria um vínculo permanente com a escola em que atua, pois a escolha da escola em que vai atuar a cada ano depende de uma pontuação adquirida por dias trabalhados. Esse sistema propicia uma “dança” em que a rotatividade na busca de escolas que melhor atendam as necessidades pessoais de cada professor impede a criação de vínculos permanentes, de projetos coletivos de escola, de uma cultura escolar construída a partir de referências sólidas.

vindicar uma formação mútua, interpares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias, se os normativos legais persistirem em dificultar essa aproximação.

Outro aspecto a ser considerado é o tempo designado pelo sistema educacional para que o professor reflita sobre sua prática de forma sistemática. Várias participantes manifestaram na avaliação do programa que consideravam insatisfatório o tempo designado aos encontros (eles eram quinzenais). Embora no último ano todas as professoras permanecessem uma hora por dia na escola para a realização do HTPC, esse tempo não era utilizado para atividades que propiciassem a discussão e a reflexão pedagógicas. Esta é uma cultura que precisa ser criada no ambiente escolar. Embora o programa desenvolvido tenha se proposto a tal tarefa, sem uma sistematização dessa prática como um projeto de gestão educacional, tal ação se perde.

Considerações finais

Buscou-se neste texto tecer algumas ponderações sobre as mudanças necessárias na estrutura social e escolar brasileira na direção de um ideal de respeito e valorização de todos. Analisamos alguns dos muitos aspectos envolvidos nessa temática. Esses aspectos estão diretamente relacionados e envolvem uma reflexão abrangente que não se esgota nos limites deste projeto de extensão. Pensar uma escola sem exclusão, capaz de responder às necessidades educacionais diferentes de seus alunos, desconstruindo assim uma cultura social de desvalorização de grupos marginalizados, requer o enfrentamento de barreiras políticas, sociais, culturais. Mudanças são necessárias no entendimento do papel da etapa de escolarização em um modelo social de escola muitas vezes de tempo

integral, em que muitos alunos passam em média oito horas por dia na escola e têm, portanto, grande parte de seu desenvolvimento e aprendizagem acontecendo ali.

Para alunos com necessidades educacionais diferenciadas advindas de deficiências a mudança na escola passa necessariamente pela atuação do professor. Dessa forma, inclusão escolar, educação infantil, formação de professores são elementos-chave do processo de mudança. Essa mudança só ocorrerá se os atores sociais envolvidos se tornarem autores da história, deixando de simplesmente representar um papel estabelecido e esperado. No espaço escolar, isso significa que os professores, não só têm de querer a mudança independente das conjunturas estabelecidas. Uma sociedade inclusiva não se constrói por decreto: é preciso desejá-la e construí-la. Essa construção requer políticas e práticas capazes de abrir novos caminhos. A valorização do papel da educação infantil e a instrumentalização de professores para uma atuação revolucionária fazem parte das mudanças necessárias.

Embora ainda timidamente, ações práticas têm sido desenvolvidas em nosso sistema educacional no sentido de criar possibilidades de participação de todos. Uma sociedade realmente inclusiva é um imperativo que ainda temos que atingir. A escola é um dos segmentos sociais imprescindíveis nessa conquista. Na escola formamos, nos formamos e transformamos, na escola copiamos e criamos, na escola mantemos e mudamos, na escola vivemos. Estamos no momento de criar alternativas novas de atuação dentro da escola a partir das demandas existentes. Não é possível mudar a escola primeiro, para fazê-la inclusiva depois. A escola se fará inclusiva no processo de mudança.

Em um dos momentos do programa, foi feito o estudo de caso de um aluno com paralisia cerebral, usuário de cadeira de rodas, com dificuldades especificamente motoras. O aluno era acompanhado por uma agente educacional que tinha o papel de auxiliar o aluno em sua locomoção, higiene, alimentação etc., porém sem funções pedagógicas. Durante a descrição da participação do aluno, a professora relatou uma série de dificuldades do mesmo, bem como

sua impossibilidade de atender a tais especificidades. O grupo então propôs uma série de adaptações que variaram das atividades pedagógicas, da alimentação até a participação no parque.

Em determinado encontro, a professora relatou que, quando assumiu a turma, não o percebia como um aluno de sua responsabilidade, por não se sentir preparada para ensiná-lo e em virtude da presença da agente educacional, mas que as discussões e reflexões do grupo a fizeram perceber o seu papel como professora. Percebeu também que, com planejamento e adaptações, é possível promover a participação de todos. Este foi um momento especial do programa, no qual foi possível observar a tomada de consciência da professora e o quanto o programa estava contribuindo para isso.

O desenvolvimento do programa de formação de professores na escola possibilitou uma análise de muitos aspectos que requerem alterações diretas no sistema educacional, como: efetivação de tempos e espaços para reflexão sobre a prática pedagógica, com orientação e acompanhamento institucionalizados; mudanças no sistema de efetivação dos professores possibilitando a criação de vínculos permanentes com a escola; sistematização da colaboração entre Educação Especial, escola e outros parceiros com vistas ao apoio específico a características individuais dos alunos, entre outros aspectos. Outra análise possível recaí sobre a importância de tais ações, como as desenvolvidas no programa de formação, uma vez que, embora com vários percalços descritos anteriormente, a avaliação final desse período demonstra que a criação de um espaço de reflexão estabelecido na escola em que o professor atua, utilizando o estudo de seus alunos reais e discutindo coletivamente sua prática pedagógica à luz da teoria, foram fundamentais para a melhoria da atuação docente e para a construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo.

A tão sonhada escola para todos, justa, democrática, equânime tem se apresentado, ainda que de forma tímida, demonstrando que as mudanças necessárias são possíveis, requerendo, no entanto, políticas e práticas condizentes com um novo paradigma.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 10.ed. Brasília: Senado, 1998.
- _____. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília. 23 dez. 1996. p.27.833-41.
- _____. Política Nacional de Educação Especial na Nacional Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007. Acesso em: 21 nov. 2011.
- DRAGO, R. *Inclusão na educação infantil*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- GIOVANNI, L. M. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. *Caderno Cedes*, Campinas, v.19, n.44, 1998.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2011.
- MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.
- NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A. et al. (Orgs.). *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Ed. Unesp, 2013.
- _____. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RODRIGUES, D.; RODRIGUES, L. L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? In: RODRIGUES, D. *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2013.