



**UNIVERSIDADE
DO BRASIL**
UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Luísa Azevedo Guedes

**DAS CULTURAS ÀS PRÁTICAS:
O QUE DIZEM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO
DE UMA ESCOLA PÚBLICA SOBRE PROCESSOS DE
INCLUSÃO/EXCLUSÃO**

Rio de Janeiro

2011

Luísa Azevedo Guedes

**DAS CULTURAS ÀS PRÁTICAS:
O QUE DIZEM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO
DE UMA ESCOLA PÚBLICA SOBRE PROCESSOS DE
INCLUSÃO/EXCLUSÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^a Dr^a Mônica Pereira dos Santos

Rio de Janeiro

2011



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “ Das culturas às práticas: O que dizem professores do ensino médio de uma escola pública sobre processos de inclusão/exclusão”

Mestrando: Luisa Azevedo Guedes

Orientado pelo (a): Prof^ª. Dr^ª. Mônica Pereira dos Santos

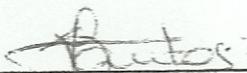
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

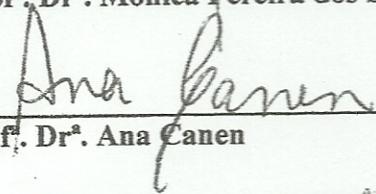
Rio de Janeiro, 01 de julho de 2011

Banca Examinadora:

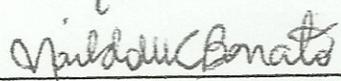
Presidente:



Prof^ª. Dr^ª. Mônica Pereira dos Santos



Prof^ª. Dr^ª. Ana Canen



Prof^ª. Dr^ª. Nailda Marinho da Costa Bonato

G924

Guedes, Luísa Azevedo.

Das culturas às práticas: o que dizem professores do ensino médio de uma escola pública sobre processos de inclusão/exclusão / Luísa Azevedo Guedes. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

172f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2011.

Orientadora: Mônica Pereira dos Santos.

1. Inclusão escolar - Brasil. 2. Prática de ensino. 3. Educação - Estado. 4. Educação inclusiva – Brasil. I. Guedes, Luísa Azevedo. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

CDD: 371.90981

Aos meus amores: Eduardo e Darlan

AGRADECIMENTOS

À querida professora, orientadora, amiga, Mônica Pereira dos Santos pela atenção e pelo carinho durante todo o meu percurso no mestrado, pela escuta paciente de tantas perguntas, por acreditar em mim.

Às professoras Ana Canen, Maria Vitória Campos Mamede Maia e Nailda Marinho da Costa Bonato, pelas preciosas contribuições no exame de projeto que levaram aos caminhos de escrita desta dissertação.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação, Solange, Henrique e Aline, pelo profissionalismo e pelo acolhimento frequente das dúvidas.

À Capes pelo investimento na pesquisa que resultou nesta dissertação.

Aos professores, coordenadores e alunos do Colégio Estadual Vicente Jannuzzi pelo carinho que tiveram ao embarcarem nas propostas de participação nesta dissertação.

Aos meus queridos colegas de LaPEADE pelos momentos de troca e de luta, em especial à Marta, Érika, Mara e Mylene pelos momentos de idas e vindas até o CEVJ, compartilhando as angústias e alegrias de fazer pesquisa e pela amizade, à Michele, à Ana Patrícia e ao Guilherme, pelas ajudas, pelas tabelas, pelas trocas desde o começo.

Aos professores do PPGE e aos colegas com quem me encontrei durante esses dois anos. Com estes compartilhei muitos cafezinhos, algumas cervejinhas e muita conversa sobre educação, projetos, marxismos, e pós-modernidades.

À querida e inesquecível equipe da escola Favinho e Mel, incluindo colegas, funcionários, diretoras, coordenadoras e alunos, com quem compartilhei os melhores momentos da profissão até hoje. São também aqueles que estão sempre presentes na professora que sou. Obrigada por fazerem parte da minha vida!

Às minhas colegas de trabalho no Colégio Pedro II com quem compartilho pensamentos e as agruras de trabalhar e estudar ao mesmo tempo, teimando em aprender com as teorias e com as práticas.

A todos os alunos que vêm atravessando a minha história com as suas histórias, me ensinando a ser professora.

A todos os meus amigos por compartilharem comigo a vida. Em especial às minhas amigas Carol e Ângela por insistirem na amizade, pelo incentivo, pelas conversas sobre educação e sobre tudo mais.

À Rosa que, através do seu olhar humano e profissional, me ajudou a chegar aqui.

À Minha família, pais, avós, irmãos, tios e primos, com quem venho aprendendo, desde pequena, a ser quem eu sou hoje e em quem eu me inspiro sempre pra ser mais alguma coisa que ainda não sou, pelo carinho, pelo amor, pelo apoio,... Em especial...

Aos meus pais Kate e Flavio, à minha avó Maria Helena, à Maria José e aos meus irmãos Juliana e Daniel, que vêm trazendo mais gente pra aumentar esse grupo: Diogo, João e Flavinha. A todos esses, minha gratidão, meu amor, meu orgulho.

À minha comadre Ana, ao meu afilhado Luca e à Ana Clara por fazerem parte da minha vida nos momentos de festa no HFB e nos momentos em que preciso de colo.

À minha tia, madrinha escolhida e revisora, que dá sempre um jeitinho de mostrar seu carinho através das palavras que domina tão bem.

Aos meus tios Rejane e Ricardo, que persistem como eu em não deixar o Rio de Janeiro, pela presença constante na minha vida e pela amizade.

Por fim, à minha família escolhida a quem também dedico este trabalho: meu filho Eduardo – melhor escolha da minha vida- e meu marido Darlan – melhor presente de Carnaval, que foram entrando na minha vida, cada um no seu tempo, cada um do seu jeito, aumentando a cada dia um pouquinho do que era, do que sou, me ensinando a estar no mundo, a escolher os caminhos, a desistir de alguns, a lidar com os imprevistos, a construir uma família. É por eles e por sua causa que cheguei até aqui. Muito obrigada pelas ajudas , pelo amor de vocês, por fazerem parte da minha vida!

RESUMO

GUEDES, Luísa Azevedo. **Das Culturas às Práticas: O que dizem Professores do Ensino Médio de uma escola pública sobre Processos de Inclusão/Exclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

Este estudo teve por objetivo conhecer o que diz um grupo de professores do Colégio Estadual Vicente Jannuzzi, do Município do Rio de Janeiro sobre processos de inclusão/exclusão. Teve, especificamente, os objetivos de identificar suas concepções sobre inclusão em educação, conhecer suas percepções sobre os processos de inclusão/exclusão presentes no colégio e conhecer o que dizem sobre experiências de inclusão/exclusão nas suas trajetórias de vida e como relacionam esses sentidos por eles construídos com suas práticas na instituição. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e de um estudo do tipo descritivo. Para atingir os objetivos pretendidos, nos utilizamos da observação participante, com registro em diário de campo para definir os caminhos da pesquisa e de entrevistas coletivas e individuais, semiestruturadas, para recolher os dados que foram analisados através da metodologia de análise de conteúdo. Nos apoiamos nos estudos dos seguintes autores: Santos (2000, 2003, 2009), Booth & Ainscow (2002), Ainscow, Booth & Dyson (2009) e Sawaia (1999) para discutirmos sobre Inclusão em Educação, vista como um processo que envolve as dimensões *construção de culturas*, *o desenvolvimento de políticas* e *a orquestração de práticas* e compreendida em relação dialética com a exclusão; Nóvoa (1995b) para discutirmos sobre análise das instituições e cultura organizacional; Walter Benjamin (2008) para discutirmos sobre os conceitos de experiência e de narrativa; Nóvoa (1995a) e Goodson (1995) para discutirmos sobre as histórias de vida como fonte de pesquisa sobre o professor; Tardiff (2007) para discutirmos a respeito dos saberes dos professores, em especial os saberes experienciais que são construídos na prática. As falas desses professores, de maneira geral, nos apontaram a existência de um investimento cotidiano em tornar seus princípios e valores construídos nas suas trajetórias de vida pessoal, de formação e profissional, em um fazer cotidiano na escola, nas suas práticas em sala de aula junto aos alunos. Percebemos também a presença de barreiras nas dimensões das culturas, políticas e práticas, que dificultam a efetivação de práticas pretendidas quando as diferentes concepções, valores, intenções e práticas dos sujeitos envolvidos com a instituição entram em jogo no cotidiano da escola e são restritos os espaços de participação para reflexão e revisão dos processos de inclusão/exclusão presentes na escola.

Palavras-chave: Inclusão em Educação; Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão; Saberes e Práticas docentes.

ABSTRACT

GUEDES, Luísa Azevedo. **From Cultures to Practices: what teachers of a state secondary school say about inclusion/exclusion processes.** Dissertation (Masters in Education). Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

This study aimed to get to know what a group of teachers of the State School Vicente Jannuzzi, located at the city of Rio de Janeiro, have to say about processes of inclusion and exclusion. It aimed, specifically, to identify their views about inclusion on education, their perceptions about inclusion and exclusion at school, what they say about experiences of inclusion and exclusion along their lives and how they relate their understanding of those things to their practices at school. It's a qualitative research and a descriptive study. In order to achieve our goals, we made use of participant observation; we used a field journal in order to define the paths of the research. We also used collective and individual interviews, in order to collect the data, which was analyzed based on the content analysis method. We based our study in the work of the following authors: Santos (2000, 2003, 2009), Booth & Ainscow (2002), Ainscow, Booth & Dyson (2009) and Sawaia (1999), in order to address Inclusion in Education, seen as a process which involves the dimensions of *cultures construction*, *policy development*, and *practices orchestration* and understood as being in dialectic relation with exclusion. We used Nóvoa (1995b) to address the subjects of institutional analysis and organizational culture; Benjamin (2008), for his concepts of experience and narrative; Nóvoa (1995a) and Goodson (1995) to address life stories as a source to research on teachers; Tardiff (2007), to address the subject of teachers' professional knowledge, specially the one which results of practice and experience. The perceptions of those teachers indicated, in general, the existence of a daily investment of themselves in turning their principles and values, which were built throughout their personal trajectories, into a consistent action in school and classroom practices, in their work with the students. We also noted the presence of barriers, in the *cultures*, *policies* and *practices* dimensions; these barriers make difficult the adoption of the desired practices, when the actors which are involved with the institution present different views, intentions and practices and these differences come into play in day-by-day life at school, and when the spaces for participation and thinking about the processes of inclusion and exclusion at school are restricted.

Keywords: Inclusion in education; Cultures, Policies and Practices of Inclusion; Teachers Professional Knowledge and Practices.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 Primeira classificação de dissertações e teses / CAPES – Fase 1.....	11
Tabela 2 Segunda classificação de dissertações e teses / CAPES – Fase 1.....	11
Tabela 3 Categoria Inclusão Ampla – Fase 1 de classificação.....	13
Tabela 4 Conceitos de Inclusão – Fase 1 de classificação	17
Tabela 5 Conceitos de Inclusão – Fase 2 de classificação	19
Quadro 1 Palavras e Conceitos presentes nas dissertações e teses /CAPES – Fase 2 de classificação.....	24
Quadro 2 Distribuição das turmas do colégio por série e turno	59
Quadro 3 Os sujeitos da pesquisa.....	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEVJ	Colégio Estadual Vicente Jannuzzi
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
FE/UFRJ	Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
LaPEADE	Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação
NAPES	Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC- Rio	Pontifca Universidade Católica do Rio de Janeiro
SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 - Carta de Apresentação da Pesquisa	152
Apêndice 2 - Questionário para os professores	153
Apêndice 3- Proposta para Escrita Autorreflexiva do Discurso	154
Apêndice 4 - Escrita Autorreflexiva do discurso (Prof ^a Carla)	160

Sumário

LISTA DE QUADROS E TABELAS
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS
LISTA DE APÊNDICES

Página

INTRODUÇÃO	2
Justificativa	4
Objetivos e questões orientadoras	8
Mapeamento do campo	9
1- INCLUSÃO, CULTURAS E PRÁTICAS DOCENTES.....	25
1.1 Inclusão em Educação: a instituição em foco	26
1.2 O professor	40
1.2.1 Experiência e narrativa	40
1.2.2 Trajetória de vida e formação	46
1.2.3 Professores: entre saberes e práticas	49
2- OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	55
2.1 – A pesquisa-matriz	56
2.2- O colégio e seu contexto	59
2.3- Os sujeitos	64
2.4- Procedimentos teórico-metodológicos.....	68
3- DAS CULTURAS ÀS PRÁTICAS : A ANÁLISE DOS DADOS	80
Ser professor: como tudo começou?.....	83
E a Universidade? O que tem a ver com inclusão?	87
Entre professores e alunos: quais os desafios do presente?.....	92
Que escola é essa? Que escola queremos?.....	100
E a escola pública de Ensino Médio? É para todos?.....	120
Inclusão: que palavra é essa?.....	130
4- CONSIDERAÇÕES FINAIS: INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO OU EDUCAÇÃO EM INCLUSÃO... ..	139
REFERÊNCIAS	148
APÊNDICES.....	152

Introdução

Algumas experiências profissionais atraíram meu interesse para o tema da Inclusão em Educação que procurei desenvolver nesta dissertação. Como professora, trabalhei do início de 1999 ao final de 2006 numa escola particular dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa escola atendia, já havia mais ou menos 15 anos, a alunos ditos com “necessidades educacionais especiais” em turmas regulares. Naquele momento, as discussões em torno do tema da inclusão de crianças com deficiência em turmas regulares eram colocadas para os professores através da divulgação de produções acadêmicas, literatura produzida na área da educação, revistas especializadas, palestras e seminários. Desde então, vim lendo sobre o assunto e participando de encontros que focavam em sua discussão.

Apesar de a literatura e das discussões sobre o assunto tratarem a questão da inclusão como específica do campo das deficiências e não como um conceito mais abrangente, visão adotada nesta dissertação, a experiência vivenciada naquela escola apontava para uma dinâmica cotidiana de *construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas* inclusivas que buscavam a participação e a aprendizagem de todas as crianças envolvidas na instituição. A partir da ideia de que a escola devia dar conta da diversidade presente e expressa por cada um dos alunos nas suas especificidades (socio-econômicas, físicas, de personalidade, de ritmo de aprendizagem etc.), criávamos estratégias que buscavam garantir a participação e o aprendizado de todos.

Aos poucos, a partir da experiência construída coletivamente entre a equipe técnica, professores e alunos, percebi que, naquela instituição, o termo “necessidades educacionais especiais” servia a todos os alunos, retirando o rótulo, geralmente de “diferentes”, que carregam os portadores de deficiência, entendendo, portanto, a diferença não como algo que estava no outro, mas como algo que constituía sempre *dois outros* ou *dois* eus. Ou seja, como uma dimensão constitutiva das relações humanas em seu conjunto. A preocupação era em garantir a participação e o aprendizado, não ao aluno com Síndrome de Down ou autismo, mas ao Marcos, à Alessandra, à Isabel, ao Pedro...

Dentre esses alunos, alguns podiam ter uma síndrome, ou um transtorno, ou uma dificuldade para a escrita, ou para a matemática, ou para se colocar em público, ou para se relacionar com respeito com os colegas, ou quaisquer outras.

No entanto, essa escola, apesar de ter como preocupação fundamental a participação e o aprendizado de todos os seus alunos, por ser uma escola particular, não garantia a participação de todos, impondo uma barreira econômica.

Desde 2005, trabalho na rede pública federal de ensino, no Colégio Pedro II, escola que tem a característica de atender a alunos oriundos de meios sociais diversos, como a classe média e as camadas populares, o que a aproxima de ser uma instituição mais plural, no que se refere ao alunado e ao acesso, ainda que não idealmente, uma vez que existe, evidentemente, um limite de vagas. Acredito, portanto, que se faz necessária, na escola, uma reflexão com um intuito de oferecer respostas a essa pluralidade, no sentido de reduzir os efeitos das desigualdades existentes. Assim, pretendo que este movimento de pesquisa e escrita seja também uma contribuição para o meu próprio trabalho como membro desta instituição.

Desde 2009 faço parte do LaPEADE (Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação) da Faculdade de Educação da UFRJ. Com isso, tenho tomado contato com as discussões sobre inclusão em educação empreendidas no grupo de pesquisa organizado pelo laboratório. Esses debates, que incentivam buscas coletivas de soluções para problemas que se constituem em barreiras à aprendizagem e à participação no interior da escola, tornando os processos educacionais menos excludentes, têm ido ao encontro das concepções acerca da educação que venho construindo em minha trajetória como profissional.

Vem dessas experiências a mobilização para desenvolver esta dissertação.

Justificativa

A discussão a respeito da inclusão escolar tem gerado produção acadêmica e políticas públicas na área da educação e tem sido amplamente divulgada entre os profissionais envolvidos com as instituições de ensino, através de cursos, seminários e matérias jornalísticas em revistas, jornais e televisão. Por ser um tema recorrente, acredita-se que os professores do Ensino Básico tenham desenvolvido suas próprias ideias a respeito do que é inclusão e de como se dá ou deve acontecer nas escolas.

Políticas e práticas educacionais focadas na inclusão associada ao grupo das pessoas com deficiência contribuem para combater a segregação desse grupo que historicamente tem sido atendido em espaços restritos da sociedade. Porém, tratar a inclusão no interior de uma instituição escolar, focando restritivamente este grupo de pessoas pode, ao mesmo tempo, contribuir para a manutenção de práticas excludentes à medida que colocam esse sujeito no lugar do “diferente”, do *outro*, em contraposição ao *nós* que seríamos os pertencentes ao grupo da normalidade. E mais, podem contribuir também para o silenciamento de todas as outras diferenças presentes na escola. Diferenças estas que dizem respeito àqueles que, apesar de não serem pessoas com deficiência, muitas vezes são ou se sentem excluídos. Considerando que a exclusão é processo sócio-histórico, e portanto, objetivo, gerador de desigualdades, mas também subjetivo, entendemos que tal conceito necessita ser visto sob esses dois aspectos. Sawaia (1999) nos aponta que a exclusão necessita ser vista como um “descompromisso político com o sofrimento do outro” (p.8). E ainda nos afirma que:

A dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se excluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência. (p.9)

É preciso, portanto, levar em conta que a escola na qual se pretende incluir a pessoa com deficiência encontra-se permeada por outras formas de exclusão relativas ao aprendizado e à participação das crianças que nela já estavam inseridas. Neste sentido, ao

falarmos de inclusão, nos aproximamos de uma perspectiva de universalização do acesso, da permanência, da participação e da qualidade em educação. Assim, falar em inclusão é falar em igualdade e em diferença ao mesmo tempo, considerando todos os aspectos levantados acima. Reafirmar o princípio da igualdade, no sentido da oferta de condições e também o princípio da diferença, no sentido da diversidade e das singularidades.

A inclusão, vista como processo, compreenderia esforços no sentido de minimizar as “barreiras à aprendizagem e à participação” com as quais se depara ou que pode vir a experimentar qualquer criança, jovem ou adulto que esteja fora da escola ou que nela esteja inserido. Neste sentido, Booth & Ainscow (2002) adotam o termo “barreiras à aprendizagem e à participação” para deslocar para as escolas, sistemas ou políticas educacionais a responsabilidade pelo aprendizado dos alunos, que historicamente têm sido vistos com frequência como os únicos responsáveis pelo seu insucesso.

A noção de barreiras à aprendizagem e à participação pode ser usada para direcionar a atenção àquilo que precisa ser feito para aprimorar a educação para qualquer criança. Os estudantes encontram dificuldades quando eles experimentam barreiras à aprendizagem e à participação. Barreiras podem ser encontradas em todos os aspectos da escola, bem como nas comunidades e em políticas locais e nacionais. Barreiras surgem na interação entre estudantes, na maneira como são ensinados e no que são ensinados. Barreiras à aprendizagem e à participação podem prejudicar o acesso à escola ou limitar a participação do sujeito dentro da escola.(p.8)

São esses mesmos autores que exploram a inclusão/exclusão sob três dimensões que se interrelacionam: *da construção de culturas, do desenvolvimento de políticas e da orquestração das práticas*, utilizadas para compreender como os processos de inclusão/exclusão se estruturam no interior da instituição. A dimensão da *construção de culturas* diz respeito aos valores e concepções dos sujeitos envolvidos em uma instituição. A dimensão do *desenvolvimento de políticas* envolveria as normas, as regras, códigos de condutas, projetos político-pedagógicos, planejamentos de aulas, ou seja, tudo aquilo que expressa intenções e estratégias que orientem suas ações. E, por fim, a dimensão da *orquestração de práticas* aponta o fazer no cotidiano da escola, tipos de aula, de avaliações, de gestão. Essas três dimensões ocorrem em simultaneidade dentro de um contexto escolar e podem ser contraditórias entre si. Conhecê-las e analisá-las nos

permitiria também conhecer os processos de inclusão/exclusão que ocorrem no interior de uma instituição ou que nela se refletem.

Para o desenvolvimento da inclusão dentro de uma escola, é necessário estar atento a todas as três dimensões. No entanto, os autores destacam o importante papel da dimensão da *construção de culturas* quando o objetivo é desenvolver processos de inclusão.

Às vezes, muito pouca atenção é dada ao potencial para que as culturas da escola sirvam de apoio ou enfraquecimento de desenvolvimentos no ensino e na aprendizagem. E, no entanto, elas são o coração do aprimoramento da escola. O desenvolvimento de valores inclusivos compartilhados e de relações de colaboração pode levar a mudanças nas outras dimensões. É através das culturas escolares inclusivas que as mudanças nas políticas e práticas podem ser sustentadas por novos membros do Pessoal e estudantes. (idem p. 10-11)

Um importante ator que participa da escola é o professor, que atua diretamente com o aluno no processo de ensino-aprendizagem. Na sua trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional, constrói valores e crenças que, no universo da escola, orientam suas políticas pessoais de vida e suas práticas cotidianas. Suas experiências construídas nessa trajetória são formadoras do profissional que atua na escola. Considerando a importância do papel do professor na instituição escolar, conhecer o conjunto de crenças, valores e saberes relativos à educação, que tipo de aluno deseja formar e que tipo de professor deseja ser e de que forma esses aspectos se relacionam com as suas práticas, é uma forma de conhecer dimensões importantes da instituição da qual fazem parte e que contribuem para processos mais inclusivos ou mais excludentes no seu interior.

Segundo Nunes (2001), as pesquisas sobre formação de professores e saberes docentes surgem internacionalmente nas décadas de 1980 e 1990, num contexto em que os estudos se utilizam de abordagem teórico-metodológica que busca *dar voz ao professor*, colocando-o no centro dos estudos e debates, a partir de análises de sua trajetória de vida e formação. As pesquisas sobre o tema têm dado importância à questão da prática pedagógica, indo de encontro às abordagens que procuravam distanciar

formação e prática cotidiana e que compreendiam a profissão docente como um conjunto de técnicas e competências, separando o *eu* profissional do *eu* pessoal.

Segundo essa mesma autora, numa nova perspectiva, os estudos sobre o trabalho docente passam a levar em conta aspectos da sua história de vida, numa tentativa de identificar diferentes saberes presentes na prática docente. É a partir da década de 90 que haveria uma busca por compreender tais temáticas. Partindo de uma valorização dos saberes específicos (conhecimento sobre a disciplina), na década de 1960, passando por uma valorização dos aspectos didático-metodológicos, na década de 1970, na década de 1980 prioriza-se o estudo de aspectos políticos e pedagógicos amplos, o que para Fiorentini (1998), teria conduzido a uma análise negativa da prática pedagógica e dos saberes docentes.

Nos estudos sobre professores vêm se destacando reflexões a respeito dos saberes docentes, aqueles construídos no exercício da sua profissão e em confronto com aqueles construídos no âmbito da formação universitária e sua relação com a história de vida do professor, em especial, sua história como aluno, uma vez que este se encontra imerso no ambiente escolar desde a mais tenra idade.

Nunes (2001), ao fazer um panorama da pesquisa brasileira sobre saberes docentes e formação de professores, afirma que as pesquisas apontam para uma compreensão da prática pedagógica do professor, então tomado como mobilizador de saberes profissionais. Conforme seus percursos profissionais e de formação e conforme suas experiências, o professor constrói e reconstrói seus conhecimentos.

Essas problematizações aqui levantadas serviram de base para a realização deste trabalho. Para sua construção consideramos relevante, enquanto questão de investigação, conhecer como as concepções que os professores têm acerca dos papéis da escola, de professor e de aluno no processo escolar participam de suas próprias experiências como professores. Que sentidos atribuem às situações escolares, às relações estabelecidas nesse espaço e às suas práticas, no que diz respeito à inclusão/exclusão? Quais aproximações e distanciamentos entre suas práticas e sua trajetória de vida e formação, no que diz

respeito a processos de inclusão e exclusão, podem ser percebidos através da sua narrativa?

Objetivos e questões orientadoras

Para a realização deste trabalho, partimos dos seguintes objetivos:

Objetivo geral:

Investigar as concepções relativas à inclusão/exclusão que orientam as práticas de um grupo de professores de um colégio estadual de Ensino Médio, localizado no Município do Rio de Janeiro.

Objetivos específicos:

1. Identificar, junto aos professores, suas concepções acerca da inclusão em educação.
2. Conhecer o que dizem os professores sobre suas experiências de inclusão e exclusão nas suas trajetórias de vida e formação e como relacionam esses sentidos por eles construídos com as suas práticas na instituição.
3. Conhecer as percepções dos professores a respeito dos processos de inclusão/exclusão presentes na instituição.

Esse tipo de investigação busca, em última instância, um melhor conhecimento das percepções dos professores acerca das dimensões da *construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas* presentes na dialética exclusão/inclusão. Tal conhecimento pode contribuir, por sua vez, para a adoção de novas estratégias, voltadas para a minimização das barreiras ao aprendizado e à participação de todos.

Questões orientadoras:

O ponto de partida para a realização deste estudo foi o levantamento de algumas questões, que orientaram nossa investigação. Dirigidas aos professores, são elas: O que pensam sobre processos de inclusão/exclusão?

1. Quais as suas concepções acerca dos papéis da escola, de professor e de aluno no processo escolar?
2. Que sentidos atribuem às situações escolares, às relações estabelecidas nesse espaço e às suas práticas, no que diz respeito à inclusão/exclusão?
3. Que saberes relativos à inclusão em educação mobilizam em suas práticas?
4. Sua trajetória pessoal de exclusão/inclusão se reflete nas suas concepções sobre a prática profissional? Como?
5. Quais são as suas percepções sobre contribuições da Universidade para a construção de práticas inclusivas na escola?

Mapeamento do campo

Estabelecidos os objetivos e as questões orientadoras para este estudo, realizamos um levantamento das produções no Banco de Teses/Dissertações da CAPES¹ dos anos compreendidos entre 2005 e 2009, relativas ao tema da Inclusão, a partir de palavras-chave que consideramos expressar a abordagem específica aqui desenvolvida. O objetivo desse tipo de revisão foi o de nos aprofundarmos no conhecimento já produzido no campo teórico no qual esta pesquisa está inserida, procurando perceber quais os graus de coerência e relevância que os caminhos planejados para este estudo nos apontavam.

¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Site: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>.

Entendemos o conceito de inclusão como um processo complexo e sem fim, que envolve diferentes atores com seus valores e concepções e suas diversas ações e, ainda, intenções expressas em documentos da e para a escola. A inclusão em Educação, em sua relação dialética com a exclusão, envolve todos os sujeitos que fazem parte do ambiente escolar, uma vez que processos excludentes estão presentes na nossa sociedade e, portanto, na escola. E, por essa perspectiva, não podemos considerar incluídos quaisquer dos alunos apenas pelo fato de terem sido inseridos na escola. Estar fora da escola é uma das formas de exclusão e, dentro dela, outras tantas existem. Para nós, tornar a escola mais inclusiva significa minimizar as barreiras à participação e à aprendizagem de todos. Essa perspectiva que embasa este estudo será desenvolvida no capítulo 1 desta dissertação.

Essa breve exposição tem o objetivo de apresentar os elementos dos quais nos utilizamos para analisar as produções acadêmicas que têm tratado do tema da Inclusão e que se aproximam ou se distanciam dos objetivos e do referencial teórico presentes nesta dissertação.

A primeira fase do levantamento foi feita a partir do cruzamento das palavras *inclusão*, *concepções*, *professores* e *práticas*, que consideramos contemplar o objetivo geral deste estudo. Foram encontradas, então, 90 produções, sendo 76 dissertações e 14 teses. A partir de uma primeira leitura dos seus resumos, classificamos as produções em três categorias: (1) *Inclusão como conceito da Educação*; (2) *Inclusão Outro Contexto*; (3) *Outras áreas*. A primeira delas contém as produções nas quais a palavra inclusão é utilizada como um conceito teórico próprio da área de Educação. Na segunda categoria estão as produções da área de Educação, cuja palavra *inclusão* aparece em outro contexto, da forma utilizada pelo senso comum (ato ou efeito de incluir). Da última categoria fazem parte as produções de outras áreas do conhecimento, como Saúde, Psicologia, Serviço Social, Música e outras. Os dados referentes a esta primeira análise são apresentados na Tabela 1:

Ano	INCLUSÃO COMO CONCEITO DA EDUCAÇÃO		INCLUSÃO OUTRO CONTEXTO		OUTRAS ÁREAS		TOTAL	
	D	T	D	T	D	T	D	T
2005	8	1	4	0	3	0	15	1
2006	10	2	5	2	3	1	18	5
2007	11	3	1	0	6	0	18	3
2008	8	2	2	1	1	0	11	3
2009	5	0	4	1	5	1	14	2
TOTAL	42	8	16	4	18	2	76	14

Tabela 1 Primeira classificação de dissertações e teses / CAPES – Fase 1

Dos dados obtidos a partir do cruzamento das palavras referidas, não nos interessou analisar os que não abordam o tema da Inclusão (como um conceito) ou que não fazem parte da área específica da Educação. Assim, nosso universo de análise constituiu-se apenas daquelas inseridas na categoria *Inclusão como conceito da Educação*. Desse universo fazem parte, portanto, 50 produções, sendo 42 dissertações e oito teses.

A partir de uma nova leitura, mais aprofundada, analisamos as produções e as distribuímos em duas novas categorias: (1) *Inclusão ampla*; (2) *Deficiência e Inclusão*. A primeira delas contém as produções que consideramos aproximarem-se da concepção de inclusão mais ampla que extrapola a questão das deficiências como base para definição do próprio conceito, aproximando-se de questões como as da diversidade/diferença, da participação, da aprendizagem e da inclusão social. A segunda categoria está relacionada ao tema específico da Educação Especial, associando o conceito de inclusão à questão das deficiências. Essa nova classificação das produções pode ser vista na Tabela 2:

Ano	INCLUSÃO AMPLA		DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO		TOTAL	
	D	T	D	T	D	T
2005	3	0	5	1	8	1
2006	2	2	8	0	10	2
2007	1	2	10	1	11	3
2008	3	1	5	1	8	2
2009	1	0	4	0	5	0
TOTAL	10	5	32	3	42	8

Tabela 2 Segunda classificação de dissertações e teses / CAPES – Fase 1

Dos 50 resumos de produções analisados, 35 (ou 70%) têm como referência um conceito de inclusão que está diretamente vinculado à questão da deficiência e 15 (ou 30%) concebem a inclusão com base numa perspectiva mais ampla, tal como a apresentada nesta dissertação.

Percebemos nessa primeira fase do levantamento, que as produções pertencentes à categoria *Inclusão Ampla* constituem um percentual pequeno em relação às outras produções analisadas. Se levarmos em conta ainda, o total de produções encontradas a partir do cruzamento das palavras-chave e que inclui aquelas que pertencem às outras áreas de conhecimento e aquelas cuja palavra inclusão não é utilizada como conceito, o percentual de produções que concebem a inclusão com base numa perspectiva mais ampla é de 17%. Ao iniciarmos o projeto desta dissertação, quando formulamos o problema, os objetivos e questões de estudo e definimos seu objeto, tínhamos a hipótese de que haveria algum tipo de distância entre os números de produções acadêmicas que abordam o tema da inclusão dentro dessas duas perspectivas. O tema da inclusão é ainda recente na história da Educação se levarmos em conta a sua conceituação. O conceito de inclusão desenvolveu-se inicialmente junto às questões relativas ao campo da Educação Especial e ampliou-se para outras formas de significação na medida em que esse tipo de questão passou a ser vista como uma parte de um contexto maior de exclusões do qual também fazem parte os grupos de pessoas com deficiência. O ambiente escolar é permeado de variadas formas de exclusão que se manifestam através de barreiras impostas a todos que dele fazem parte. A partir desse tipo de preocupação, consideramos importante destacar as produções que partem de uma conceituação mais ampla do termo, buscando perceber que elementos são relacionados a ele na construção do conhecimento em Educação.

A partir da leitura dos 15 resumos pertencentes à categoria *Inclusão Ampla*, identificamos a presença de palavras, temas ou conceitos que identificassem que tipo de questões os autores consideram fazerem parte do universo de significação do conceito de inclusão. Dividimos as produções em quatro categorias que são apresentadas na Tabela 3:

Ano	PARTICIPAÇÃO		APRENDIZAGEM		INCLUSÃO SOCIAL		DIVERSIDADE/DIFERENÇA		TOTAL	
	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T
2005	1	0	0	0	0	0	2	0	3	0
2006	1	0	0	1	0	1	1	0	2	2
2007	1	0	0	0	0	0	0	2	1	2
2008	0	1	1	0	1	0	1	0	3	1
2009	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
TOTAL	3	2	1	1	1	1	4	2	9	6

Tabela 3 Categoria Inclusão Ampla – Fase 1 de classificação

Buscamos identificar e destacar, nos resumos de teses e dissertações, sujeitos/objetos que foram pesquisados nos seus estudos. Das produções pertencentes à categoria *Participação* destacamos os seguintes sujeitos/objetos pesquisados:

- professores, alunos e ementas do curso de licenciatura de Educação Física sobre inclusão;
- professores de Educação Física Escolar sobre jogos cooperativos.
- comunidade escolar sobre concepções e práticas que envolvem a participação, a autonomia e a autogestão no cotidianos dos alunos do Ensino Fundamental I;
- documentos produzidos por 40 coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro que participavam de um curso de formação para localizar indícios de possíveis alterações nas práticas pedagógicas;
- professores, pedagogas, gestores, formuladores da política com o objetivo de analisar as inter-relações entre política e práticas curriculares no território do cotidiano escolar.

Das produções pertencentes à categoria *Aprendizagem* destacamos os seguintes sujeitos/objetos pesquisados:

- alunos de 5^a a 8^a séries² frequentadores da sala de recursos para compreender como ocorre o desenvolvimentos das funções psicológicas superiores concomitante ao seu aprendizado da leitura;
- professores e alunos da educação básica e do ensino superior, em instituições públicas e particulares, no estado de Pernambuco, suas representações sociais sobre o fracasso escolar em matemática.

² Hoje denominados “alunos do 6º ao 9º anos”.

Das produções pertencentes à categoria *Inclusão Social* destacamos os seguintes sujeitos/objetos pesquisados:

- bibliografia, documentos, professores e alunos sobre as práticas de avaliação educacional adotadas na educação de jovens e adultos das séries iniciais do ensino fundamental e se estas favorecem ou não o exercício do direito à educação, centrado no caráter de permanência, acesso e inclusão social do aluno;
- professores de cursos de formação, que atuavam como mediadores em laboratórios de informática, para identificar o seu perfil, a sua atuação e os sentidos que atribuem ao uso das tecnologias da comunicação e informação na escola e analisar as interações ocorridas no ambiente virtual de capacitação do GESAC, bem como mapear as concepções de sociedade da informação e inclusão digital presentes na comunidade escolar, especialmente entre os professores mediadores.

Das produções pertencentes à categoria *Diversidade/Diferença* destacamos os seguintes sujeitos/objetos pesquisados:

- professoras do 3º período da Educação Infantil, para compreender os sentidos sobre a diversidade veiculados por elas, através do trabalho com livros de literatura em sala;
- caboclos e suas experiências vividas com o processo de colonização na Região de São Domingos Santa Catarina, sobre como foram se construindo as relações socioculturais entre eles e os colonos e as práticas de exclusão dos caboclos.
- membros da escola sobre de que forma a escola lida com crianças, filhas de prostitutas, traficantes e presidiários;
- professores de ensino religioso egressos de um curso de Ciências da Religião com licenciatura de Graduação Plena em Ensino Religioso, as concepções de cidadania que possui e reproduz ao exercer sua profissão;
- uma escola e sua trajetória de reconstrução ao tornar-se gradativamente, inclusiva, aberta às diferenças dos alunos;
- educadores de entidades do Movimento Negro de Teresina, Piauí, suas práticas pedagógicas e estratégias metodológicas e concepções pedagógicas subjacentes a essas práticas.

Das 15 produções analisadas, 11 citam professores como sujeitos/objetos do seu estudo. Dessas 11 produções, cinco têm como foco apenas professores, suas concepções e/ou representações. Interessou-nos destacar os sujeitos/objetos pesquisados para que tivéssemos uma ideia de que vozes estão sendo ouvidas nessas produções relacionadas ao tema da inclusão dentro de uma perspectiva ampla. Em nosso estudo procuramos ouvir o

que dizem os professores sobre processos de inclusão/exclusão. No entanto, sabemos que, se optarmos por um estudo que se proponha a ouvir as vozes de outros sujeitos, novos olhares surgirão.

Apesar de termos escolhido os professores como sujeitos/objetos para esta dissertação, outros sujeitos poderiam ter nos dado pistas sobre algumas das questões que nos incentivaram a realizar este tipo de pesquisa. Isto denota o caráter inacabado que tem a pesquisa e o conhecimento. Empenhamo-nos, nesta dissertação, em dar conta de algumas questões iniciais e apontar outras novas. A escolha por um tipo de abordagem foi apenas uma estratégia metodológica e não significa que outras não poderiam ter sido escolhidas. No entanto, neste momento, consideramos uma importante contribuição ouvir essas vozes, conhecer essas experiências através deste estudo.

Embora o foco desta dissertação esteja nessas problematizações suscitadas por uma perspectiva mais ampla do conceito de inclusão, analisamos também as 35 produções classificadas dentro da categoria *Deficiência e Inclusão* para estabelecer um debate, ainda que breve, entre as duas perspectivas.

A análise desses resumos teve por objetivo identificar neles elementos constituintes da sua argumentação a respeito da concepção de inclusão que consideramos essenciais para o diálogo com o nosso referencial teórico, não com o intuito de construir graus de qualificação das pesquisas, mas de apontar as aproximações e os distanciamentos entre as diferentes perspectivas. É importante ressaltar que as análises realizadas contêm algumas limitações já que partem da leitura dos resumos das dissertações e teses. Porém, mesmo com essas limitações, o levantamento permite que tenhamos uma ideia aproximada de que tipo de produção vem sendo realizada a respeito do tema da inclusão no campo da Educação Especial. Consequentemente permite situar em que medida este estudo avança no conhecimento, constituindo-se em uma contribuição relevante para a área da Educação como um todo.

Da leitura dessas 35 produções, cujo conceito de inclusão relaciona-se à questão da deficiência, identificamos, primeiramente, que algumas delas (quatro dissertações)

continham a expressão “pessoas e/ou alunos incluídos” ao ser feita referência aos sujeitos/objetos da pesquisa. Percebemos através das análises realizadas que, ao se referirem aos alunos com deficiência/ necessidades educacionais especiais, como “alunos incluídos”, associam à ideia de *inclusão* a ideia de *inserção*. Consideramos relevante ressaltar esse dado, já que ele aponta para uma concepção de inclusão distinta da que utilizamos. Para nós, a inclusão é processo amplo, e a simples inserção de um aluno ou grupo de alunos não significa sua inclusão.

Nas leituras buscamos também elementos que indicassem aproximação com nosso referencial teórico. Encontramos em quatro dissertações referência à inclusão como “processo de inclusão”. Vale ressaltar que em nenhum dos quatro resumos encontrados identificamos uma definição mais precisa do que cada um dos autores entende por processo. Em três dissertações encontramos a palavra “barreira/s” expressa da seguinte forma: “barreiras atitudinais”, “barreiras para a aprendizagem” e “barreira”. As noções de *inclusão como processo* e de *barreiras à aprendizagem e à participação* são elementos centrais do nosso referencial teórico, uma vez que ampliam o olhar sobre as formas como se configuram a inclusão e a exclusão no cotidiano da escola e sobre os impedimentos e as facilitações para a participação e a aprendizagem de todos.

Consideramos importante que ações e políticas voltadas para a inclusão partam de um olhar sensível para todos os tipos de exclusão presentes na escola e levem em conta a questão da diversidade e da diferença como constitutiva da relação entre os seres humanos e não como marca de identificação de um tipo de indivíduo, comumente classificado como “o diferente”. Assim, a partir das análises dos resumos dessas 35 produções acadêmicas, procuramos, ainda, identificar em que medida nelas continha indícios de uma visão ampliada do conceito de inclusão, ainda que tratassem das questões específicas da Educação Especial. Em oito delas, sendo seis dissertações e duas teses, encontramos argumentos que apontam para uma concepção de inclusão que leva em conta todos os alunos, apontando uma referência ampliada do conceito. Consideramos relevante também construir outro tipo de classificação das produções levando em conta esse tipo de observação, destacando essas oito produções da categoria *Deficiência e*

Inclusão e inserindo-as numa nova categoria denominada *Deficiência e Inclusão Ampliada*. A Tabela 4 apresenta essa nova classificação:

Ano	INCLUSÃO AMPLA		DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO		DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO AMPLIADA		TOTAL	
	D	T	D	T	D	T	D	T
2005	3	0	5	1	0	0	8	1
2006	2	2	8	0	0	0	10	2
2007	1	2	7	0	3	1	11	3
2008	3	1	3	0	2	1	8	2
2009	1	0	3	0	1	0	5	0
TOTAL	10	5	26	1	6	2	42	8

Tabela 4 Conceitos de Inclusão – Fase 1 de classificação

Para exemplificar o que identificamos como sendo os elementos que indicam uma referência ao conceito ampliado de inclusão nas produções que abordam o tema das deficiências, selecionamos alguns trechos dos resumos analisados e os apresentamos por ordem temporal:

Aponta-se para a necessidade de uma mudança na concepção da educação inclusiva no contexto educacional, pois, na prática, alunos que não se encaixam nos “rótulos” de inclusos se encontram, na verdade, mais excluídos. Conclui-se, assim, que a inclusão poderá possibilitar mudanças significativas na escola à medida que a diversidade existente entre todos os alunos for reconhecida. (Barros, 2007)

O tratamento dos dados apontou, de uma maneira geral, que os consensos e conflitos existentes quanto à avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais retomam, em grande parte, os fatores intervenientes que dificultam a implementação de uma avaliação formativa para a sala como um todo. (Castro, 2007)

[Esta pesquisa] denuncia que não são apenas os alunos com história de deficiência que estão silenciados na escola, mas sim a maioria dos alunos, em virtude das práticas conteudistas ainda muito presentes na escola. (Cirino, 2007)

[Os resultados da pesquisa mostraram], de modo geral, concepções docentes frágeis e fragmentadas – poucas delas construídas durante as formações inicial e continuada – refletindo-se frequentemente em práticas educacionais que não atendem aos princípios mínimos de

inclusão de todos os alunos nos espaços educacionais pesquisados. (Branco, 2007)

[As professoras] percebem também a Educação Inclusiva como um novo paradigma, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada; essas educadoras crêem numa inclusão em que a aprendizagem seja o objetivo da prática pedagógica, que se planeja com base nos alunos reais e suas necessidades, em que sejam removidas as barreiras para a aprendizagem. (Machado, 2009)

A proposta de uma educação, na e para a diversidade, que contemple todas as pessoas, inclusive aquelas com algum tipo de deficiência, suscita um mal-estar generalizado na instituição escolar. (Bomfim, 2008)

(...)o processo educacional inclusivo deve construir as condições de acesso ao conhecimento por parte de todos os alunos, indistintamente(...) (Oliveira, 2008)

A consolidação da inclusão não se limita aos problemas institucionais. O funcionamento da sociedade deve compreender a dimensão da categoria universal da inclusão dos sujeitos. (Mello, 2009)

É interessante perceber que, pelo levantamento de produções realizadas a partir de 2007, os autores das teses e dissertações que têm como objetivo discutir o tema da inclusão da pessoa com deficiência, as dificuldades e facilidades encontradas para que ela se efetive têm também inserido no seu discurso elementos que apontam para uma definição mais ampla do conceito. Partimos da ideia de que compreender a inclusão/exclusão como processo amplo, do qual todos da escola e dos sistemas de ensino fazem parte, contribui para a identificação das barreiras impostas à e pela escola à aprendizagem e à participação dos seus sujeitos. Se considerarmos que esse processo se dá na relação entre as dimensões das culturas, políticas e práticas, será maior a percepção das possibilidades e impossibilidades de inclusão de todos, inclusive das pessoas com deficiência, que determinado contexto potencializa.

Para a segunda etapa do levantamento das produções encontradas no Banco de Teses/Dissertações da CAPES, fizemos o cruzamento das palavras-chave *saber, prática docente, experiência, inclusão e educação*, por entendermos que estas expressam conceitos importantes contidos no referencial teórico em que se baseia este estudo. Dos 17 resumos de produções encontradas, um faz parte de outra área do conhecimento que

não a da Educação e seis contêm a palavra *inclusão* em outro contexto, da forma utilizada pelo senso comum (ato ou efeito de incluir). Já que para esta pesquisa nos interessou apenas aqueles resumos da área específica da Educação nos quais a palavra *inclusão* expressa um conceito, analisamos os dez resumos que se encaixam nessas duas classificações concomitantemente.

A leitura dos resumos foi feita com o objetivo de analisar se os conceitos expressos pelas palavras-chave estavam de acordo com aqueles presentes no referencial teórico. Observando o significado da palavra *inclusão* como um conceito, classificamos primeiramente os resumos em três categorias: *Inclusão Ampla*, *Deficiência e Inclusão* e *Deficiência e Inclusão Ampliada*. A Tabela 5 apresenta os dados referentes a essa classificação:

Ano	INCLUSÃO AMPLA		DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO		DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO AMPLIADA		TOTAL	
	D	T	D	T	D	T	D	T
2005	0	0	1	0	0	0	1	0
2006	0	0	1	0	0	0	1	0
2007	0	0	0	0	0	0	0	0
2008	1	1	1	0	1	0	3	1
2009	0	0	2	1	1	0	3	1
TOTAL	1	1	5	1	2	0	8	2

Tabela 5 Conceitos de Inclusão – Fase 2 de classificação

Dos dez resumos analisados, oito abordam o tema das deficiências de alguma maneira, enquanto os outros dois têm outro foco de discussão. No entanto, percebemos que dentre os oito primeiros, seis abordam questões específicas relativas às deficiências e dois, apesar de abordarem a questão da deficiência, o conceito de inclusão neles é apresentado de forma mais ampla. Para este último foi criada a categoria *Deficiência e Inclusão Ampliada*, da qual faz parte a pesquisa de Miralha(2008).

Essa autora teve como sujeitos/objetos do seu estudo professores que receberam alunos com deficiência mental em suas classes, justificando a escolha porque tal

deficiência “põe em xeque a maneira com a escola lida com o conhecimento”, o que denota que não é preocupação fundamental a questão estrita da deficiência. Associa, ainda, o conceito de inclusão à garantia da aprendizagem de todos os seus alunos, da qualidade para todos e ainda diz que a escola inclusiva “exige reconhecer e valorizar as diferenças e a adoção de uma prática pedagógica que possibilite a participação, a interação e a melhor aprendizagem de cada um dos alunos”, implicando, ainda, em mudanças nas concepções de aluno, ensino, aprendizagem, do papel do professor e seus saberes. É interessante ver como algumas concepções que embasam sua pesquisa se aproximam desse tipo de estudo que, dentre outras preocupações, buscou conhecer as concepções dos professores acerca dos papéis da escola, de professor e de aluno no processo escolar. Outra aproximação percebida entre os dois estudos foi a importância conferida à questão da participação e da aprendizagem.

Também faz parte da categoria *Deficiência e Inclusão Ampliada* o estudo de Machado (2009), que já foi citado anteriormente por ter surgido a partir de palavras-chave escolhidas para a primeira fase deste levantamento de teses e dissertações. Deixamos explícito que o consideramos pertencente a essa categoria por apontar que as professoras pesquisadas relacionam Educação Inclusiva à questão da diversidade e que “essas educadoras creem numa inclusão em que a aprendizagem seja o objetivo da prática pedagógica, que se planeja com base nos alunos reais e suas necessidades, em que sejam removidas as barreiras para a aprendizagem.” A questão da diversidade é importante elemento para a conceituação de uma inclusão mais ampla, que tem naquela palavra um dos focos de problematização. Assim como a diversidade, as barreiras à aprendizagem representam um outro elemento importante para a explicitação do conceito de inclusão, pois desloca a responsabilidade do aluno para o ambiente escolar (escolas e sistemas de ensino). Trataremos desta questão mais adiante, no capítulo seguinte.

Fazem parte da categoria *Inclusão Ampla* dois estudos. O primeiro deles é uma tese de doutorado que tem foco na formação do professor alfabetizador. Araújo (2008) destaca a importância que o curso de pedagogia tem na sua formação “enquanto mediador do processo de alfabetização com uma visão inclusiva”. Seus dados apontam

para a necessidade de revisão das propostas curriculares do curso de forma que este se volte mais para o processo de alfabetização/letramento e para a inclusão social. Ao final, acrescenta que uma formação dentro desta perspectiva é condição fundamental para promover uma prática pedagógica alfabetizadora “de fato inclusiva e promotora do sucesso escolar”. A autora relaciona o conceito de inclusão à questão da alfabetização e letramento, entendendo que uma prática pedagógica alfabetizadora que leve em conta preocupações relativas ao letramento produzem sucesso escolar. Um prática deste tipo é considerada por ela inclusiva.

O segundo estudo incluído naquela categoria é uma dissertação de mestrado. A pesquisa bibliográfica de Barbosa (2008) teve como objetivo analisar a função *supervisora de ensino* no sistema educacional estadual do Estado de São Paulo e sua relação com o cotidiano das escolas jurisdicionadas. Para a autora, a relevância de sua pesquisa, em termos sociais, “está na emergência da democratização da escola e da inclusão social, tornando imprescindível o desenvolvimento de um Projeto Político Pedagógico que incentive e possibilite a ampla participação da sociedade na superação de limitações impostas de dentro e de fora da escola”. Percebemos uma aproximação entre seu estudo e este que desenvolvemos e destacamos um aspecto que a leitura do resumo nos sugere ser base importante para a autora assim como é para nós: a relação entre inclusão (ou inclusão social) e a democratização da escola a partir do incentivo à participação da sociedade/comunidade para superar os limites/barreiras impostos pela escola e para a escola.

Fazem parte da categoria *Deficiência e Inclusão* seis produções, sendo cinco dissertações e uma tese. Cada uma dessas produções relaciona o conceito de inclusão com a questão específica das pessoas com deficiência, utilizando as nomenclaturas *alunos com necessidades educativas especiais* (2), *alunos com dificuldades/deficiências* (1), *pessoas com deficiência* (1), *alunos com necessidades educativas por deficiência* (1) e *deficiência visual* (1). Notamos ainda que em duas dessas produções, os autores se referem ao grupo de alunos com necessidades educativas especiais como *alunos incluídos*, o que vai explicitamente de encontro com a perspectiva teórica na qual

embasamos nosso estudo, uma vez que não partimos de uma concepção de inclusão que a compreenda finita. Para nós, o que define a inclusão de um aluno com deficiência na rede regular de ensino não é a sua estada neste tipo de escola, mas os processos constantes de tornar as escolas mais inclusivas.

Após analisarmos os dez resumos a partir do olhar para o conceito de inclusão neles presentes, realizamos outras análises que buscaram dados referentes às demais palavras-chave presentes no referencial teórico adotado neste estudo, procurando identificar em que medida expressam conceitos por nós utilizados.

Primeiramente, verificamos se a palavra *experiência* carregava a mesma noção que a utilizada pelo filósofo Walter Benjamin, que o diferencia de *vivência*. Algumas ideias desenvolvidas por esse autor fazem parte do nosso referencial teórico e são apresentadas no capítulo 1 desta dissertação. Das dez produções analisadas, apenas uma delas utiliza o conceito de experiência tal como nos utilizamos neste trabalho. As outras nove utilizam a palavra *experiência* a partir de outro referencial. Pelo número de resumos encontrados - a partir do cruzamento das palavras selecionadas - ser pequeno, foi possível consultarmos, através da Internet, as referências bibliográficas dessas produções. Dessas nove, sete estão disponíveis na internet para consulta e não utilizam o conceito tal como se apresenta neste estudo. Das outras duas tivemos acesso apenas aos resumos e deles inferimos que o referencial era outro.

Para verificar se as palavras *saber* e *prática docente* exprimiam conceitos presentes no referencial teórico adotado nesta pesquisa, a partir da significação dada por Maurice Tardif³, realizamos o mesmo tipo de procedimento citado no parágrafo anterior. Das dez produções, duas delas não se utilizam do mesmo referencial teórico para conceituação das palavras analisadas, enquanto oito têm como referência as produções daquele autor.

Cruzando todos dados obtidos com essas análises das palavras contidas no referencial teórico, percebemos que nenhuma das produções utilizou todas as palavras ao

³ O diálogo com este autor é desenvolvido no capítulo 1 desta dissertação.

mesmo tempo com o mesmo significado de que nos utilizamos: *inclusão* (ampla), *saberes e práticas docentes* (segundo Maurice Tardif), *experiência* (segundo Walter Benjamin). A partir do cruzamento das palavras, levando em conta apenas seus significados tal como nos utilizamos, encontramos duas produções que contêm, ao mesmo tempo, dois desses significados: uma delas contém as palavras *saber e prática docente* e *inclusão* e a outra contém as palavras *saber e prática docente* e *experiência*.

Considerando ainda que neste estudo buscamos, entre outras coisas, conhecer a trajetória de vida dos sujeitos/objetos pesquisados e que tal objetivo está de acordo com os pressupostos teóricos no qual ele se baseia (Benjamin, 2008; Goodson, 1995; Nóvoa, 1995(a); Tardif, 2007), procuramos, dentre essas dez produções, aquelas que tiveram o mesmo tipo de preocupação e encontramos duas delas.

Para dialogar com o tema da Inclusão, nosso principal referencial teórico está presente nos estudos dos autores ingleses Tony Booth e Mel Ainscow, dos quais se originaram os estudos de Santos (2000, 2003, 2009) no Brasil. Esses autores concebem a inclusão em seu significado amplo, entendendo-a como um processo sem fim na busca da minimização das barreiras à aprendizagem e à participação impostas pelas escolas e sistemas de ensino⁴. Dada a importância de tal referencial teórico para esta pesquisa, procuramos nas referências bibliográficas das dez produções acadêmicas analisadas a presença desses autores. Duas delas contêm esses autores nas suas referências e nas outras seis eles não são citados. Como as duas últimas não estão disponíveis para consulta na internet, não pudemos saber se os estudos desses autores contribuíram para essas produções.

O Quadro 1 apresenta uma síntese dos dados obtidos a partir de todas as análises realizadas nesta segunda fase do levantamento das teses e dissertações contidas no Banco de Teses da CAPES. Nela estão contidas todas as palavras/conceitos que analisamos estarem presentes ou ausentes nas produções selecionadas a partir do cruzamento das

⁴ O diálogo com esses autores é desenvolvido no capítulo 1 desta dissertação.

palavras-chave *saber/prática docente, experiência, inclusão e educação*, presentes no referencial teórico adotado neste estudo.

(P) Produção acadêmica selecionada

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	TOTAL
INCLUSÃO AMPLA				X						X	2
DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO	X	X	X		X		X	X	X		7
DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO AMPLIADA						X					1
EXPERIÊNCIA (WALTER BENJAMIN)			X								1
EXPERIÊNCIA (OUTRO SIGNIFICADO)	X	X		X	X	X	X	X	X	X	9
SABER E PRÁTICA DOCENTE (TARDIF)	X	X	X	X	X	X	X	X			8
SABER E PRÁTICA DOCENTE (OUTRO SIGNIFICADO)									X	X	2
TRAJETÓRIA/HISTÓRIA DE VIDA		X			X						2
REFERENCIAL TEÓRICO (BOOTH & AINSCOW)					X				X		2

Quadro 1 Palavras e Conceitos presentes nas dissertações e teses /CAPES – Fase 2 de classificação

Ao fim das análises dos dois tipos de levantamento da produção acadêmica dos últimos cinco anos realizados para mapear o campo do conhecimento no qual esta pesquisa insere-se, nos chama atenção a diferença numérica entre os estudos sobre inclusão com significado amplo e os estudos sobre inclusão com significado relacionado à questão da deficiência. O conceito de inclusão presente nas produções acadêmicas tem sido, na sua grande maioria, associado à questão da deficiência e pesquisas que buscam concebê-lo como um conceito ampliado relativo à democratização do espaço escolar, baseado nos princípios da Educação para Todos, são ainda estudos inovadores.

Acreditamos que a relevância de tais estudos para a área de Educação se apresenta na medida em que possibilitam uma ampliação do olhar para os processos de

inclusão/exclusão envolvidos no ambiente escolar. Conceber a inclusão/exclusão como processo permite que esforços no sentido de tornar a escola mais inclusiva renovem-se a cada nova dificuldade que se apresente. Tal concepção contribuiria ainda para que o aluno com deficiência possa ser visto não mais como *o diferente* que tem a oportunidade de se juntar *ao grupo dos iguais*, uma vez que a sua inclusão ou exclusão passa a ser compreendida como parte de um processo histórico-social-econômico do qual participam diferentes atores. Concebida desta forma a inclusão, as questões específicas da deficiência deixariam de ser o único foco de estudos, políticas e práticas realizados em seu nome para configurarem-se em mais uma das importantes estratégias para lidar com complexos processos excludentes presentes na sociedade e, portanto, presentes nas escolas e nos sistemas de ensino.

1- Inclusão, culturas e práticas docentes

Como forma de atingir os objetivos propostos nesta dissertação, buscaremos articular algumas discussões teóricas que servirão como ponto de partida para debruçarmos o olhar sobre o campo de pesquisa e como referencial para análise dos dados.

Para a discussão sobre Inclusão em Educação em relação dialética com a exclusão nos utilizaremos dos trabalhos de Santos (2000, 2003, 2009), Booth & Ainscow (2002), Ainscow, Booth & Dyson (2009) e Sawaia (1999). Nóvoa (1995b) nos apresenta uma discussão sobre a análise das instituições escolares e cultura organizacional.

Para discutir os conceitos de experiência e narrativa nos apoiamos no filósofo Walter Benjamin (2008) e em autores como Kramer (1994, 1999), Larrosa (2002) e Jobim e Souza (1994), que se utilizam desses conceitos e os desenvolvem. Nóvoa (1995a) e Goodson (1995) discutem as histórias de vida como fonte de pesquisa sobre o professor. Tardif (2007) nos traz a discussão a respeito dos saberes dos professores, em especial os saberes experienciais que são construídos na prática.

1.1 Inclusão em Educação: a instituição em foco

O conceito de inclusão tem sido tratado em documentos oficiais e em artigos científicos de formas diferenciadas. Ora como um conceito relativo à inclusão de portadores de deficiência na rede regular de ensino, ora como um conceito mais amplo relativo à inclusão de grupos ou indivíduos que estejam enfrentando dificuldades de acesso e/ou permanência ao sistema regular de ensino, numa perspectiva de ampliação da participação e do acesso à educação. Booth, Ainscow & Dyson (2009) argumentam que, apesar de muitos considerarem a inclusão apenas como uma abordagem para atendimento a crianças com deficiência no contexto da educação geral, cada vez mais ela é vista amplamente, como uma reforma que tem como preocupação a diversidade entre todos os alunos. A inclusão é vista, então, como uma forma de reduzir as exclusões e as atitudes discriminatórias, incluindo aquelas em relação à idade, classe social, etnia, religião, gênero e habilidades, valorizando a diversidade.

Segundo Santos (2003),

Desde a sua oficialização, em meados da década de 90, este termo tem sido bastante polêmico. Ora tratam-no como se fosse continuidade do processo de integração vivido por deficientes especialmente a partir da década de 70, ora percebem-no como um conceito à parte, em si mesmo imbuído de status teórico suficiente para diferenciá-lo de qualquer outro arranjo historicamente proposto para um certo segmento da população apenas. (pg. 3)

A autora, concebendo o conceito neste segundo sentido, entende inclusão como um processo e não como um estado final ao qual se pretenda chegar. Nesta perspectiva, a inclusão é pensada numa relação dialética com a exclusão. Não é possível conceber uma sem a outra: falamos em inclusão porque identificamos exclusão. Na medida em que formas diferenciadas de exclusão sempre existirão, o objetivo de incluir também deverá ser permanente e, portanto, entendido como processo infindável.

É importante entender que, ao falarmos em exclusão, não estamos entendendo com isso que aqueles que se encontram “excluídos” não estão inseridos em uma determinada relação social. A exclusão do acesso a certos bens ou ao reconhecimento é parte constitutiva de diversos tipos de relação social. Para Sawaia (1999),

Em síntese, a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ela é produto do funcionamento do sistema. (p.9)

Nesse sentido, o processo de inclusão envolveria esforços no sentido de reduzir as pressões excludentes, uma luta contra as exclusões, sejam elas mais ou menos evidentes, ou ainda, esforços no sentido de evitar que grupos e sujeitos em risco de serem excluídos de dados contextos, por qualquer motivo que seja, acabem sendo excluídos de fato. Entendida como uma luta por garantir a máxima participação de todos nos espaços sociais, a inclusão é um movimento que está presente em todas as áreas da vida. Na educação, a inclusão vem reafirmar o princípio da educação de qualidade como um direito de TODOS. (Santos, 2009.)

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, aprovou a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Os países signatários comprometeram-se a garantir a cada pessoa (criança, jovem ou adulto) o atendimento às suas necessidades básicas de aprendizagem.

Esta declaração, representando um marco no processo de universalização da educação e na construção de uma orientação inclusiva, aponta para a necessidade de criação de políticas públicas que visem à melhoria da qualidade da educação e à redução das desigualdades, através da superação das barreiras à participação no processo educativo e na eliminação de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza aos grupos dos excluídos⁵.

5 No texto da Declaração Mundial sobre Educação para Todos são considerados grupos excluídos: os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; os povos submetidos a um regime de ocupação; as pessoas com deficiência.

Em 1994, quando da Conferência Mundial de Educação Especial acontecida na Espanha, foi elaborada a Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais que, embora vinculada à educação especial, apresentou o termo inclusão não apenas nos limites da problemática das pessoas com deficiência.

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização.

Além de levar em conta a necessidade de incluir no sistema educacional outros grupos marginalizados que não só os das pessoas com deficiência, ao termo necessidades educacionais especiais é conferida, também, uma abrangência que busca dar conta das dificuldades de aprendizagem em suas diversas manifestações. Estas definições de inclusão e de necessidades educacionais especiais nos levam a uma conceituação mais abrangente do termo inclusão.

Edler Carvalho (2007) nos apresenta uma análise da mudança conceitual do termo necessidades educacionais especiais, concluindo que por um lado, traz um aspecto positivo na medida em que substitui os conceitos de deficiência e incapacidade, deslocando o problema do aluno para a escola que deve criar estratégias para dar conta das suas necessidades. *"(...) necessidades especiais traduzem as exigências experimentadas por qualquer indivíduo e que devem ser supridas pela sociedade."* (Carvalho, 2007, p.38) Seu aspecto negativo, por outro lado, teria sido o de ter-se estabelecido uma ligação entre as necessidades educacionais especiais e a deficiência, uma vez que essas expressões teriam sido amplamente utilizadas por profissionais da

educação especial. Como consequência, essa recente acepção do termo, ao invés de contribuir para de fato, conferir um caráter de normalidade às necessidades educacionais de qualquer indivíduo, ao contrário, teria contribuído para aumentar o grupo dos deficientes.

(...) a imprecisão e abrangência da expressão, associada à nossa forte tendência de medicalização da educação, tem expandido o número de alunos que se encaixam na categoria de necessidades educacionais especiais, passando à condição de deficientes circunstancialmente produzidos. (idem p. 40)

Como estudiosa da área da educação especial, a autora defende ainda que essa expansão teria contribuído para desalojar dos seus espaços os “deficientes reais” que apresentam necessidades específicas e exigem adaptações que lhes garantam o aprendizado e a participação.

Nesse sentido, defende a utilização do termo “redução de barreiras à aprendizagem e à participação”, seguindo uma conceituação proposta por Booth & Ainscow (2002), uma vez que a ideia de remoção de barreiras consideraria todos os sujeitos da escola como copartícipes do processo de ensino-aprendizagem. Para Booth & Ainscow, este termo proporcionaria uma alternativa ao outro conceito, que teria limitações consideráveis na medida em que, atribuindo um rótulo, poderia levar a expectativas mais baixas. Seguindo um caminho argumentativo distinto da autora acima citada, apresentam, como um aspecto negativo do termo *necessidades educacionais especiais* ou *dificuldades educacionais*, sua contribuição para uma fragmentação dos esforços que as escolas fariam para responder a uma diversidade de estudantes.

Ela [a ideia de dificuldades educacionais] desvia a atenção das dificuldades experimentadas por outros estudantes que não tenham rótulo, e das fontes de dificuldades nas relações, culturas, currículos, abordagens de ensino e aprendizagem, organização escolar e política. (Booth & Ainscow, 2002, p.8)

Ainda que com objetivos argumentativos distintos, no que se refere à definição das pessoas que estariam sob o rótulo de portadores de necessidades educacionais especiais e suas possíveis consequências negativas (num caso, para os alunos com deficiência, no outro, para os demais alunos “sem rótulos”), os dois argumentos

convergem no sentido de considerar o termo “remoção de barreiras à aprendizagem e à participação” como um deslocamento do olhar para os processos de inclusão/exclusão. A idéia de barreiras retira do aluno a condição de único responsável pelo seu insucesso, trazendo à responsabilidade os outros autores do processo educativo e político.

A noção de barreiras à aprendizagem e à participação pode ser usada para direcionar a atenção àquilo que precisa ser feito para aprimorar a educação para qualquer criança. Os estudantes encontram dificuldades quando eles experimentam *barreiras à aprendizagem e à participação*. Barreiras podem ser encontradas em todos os aspectos da escola, bem como nas comunidades e em políticas locais e nacionais. Barreiras também surgem na interação entre estudantes, na maneira como são ensinados e o que são ensinados. Barreiras à aprendizagem e à participação podem prevenir o acesso à escola ou limitar a participação do sujeito dentro da escola. (idem p.8)

Para Booth & Ainscow (idem), a minimização das barreiras à aprendizagem e à participação envolve a mobilização de recursos dentro da escola e de suas comunidades. Um dos recursos de apoio estaria nos próprios estudantes, em suas capacidades de dirigir sua própria aprendizagem e apoiar a aprendizagem dos outros, recursos estes considerados pelos autores como subutilizados. Booth & Ainscow ampliam a noção de apoio, considerando-o:

(...) como todas as atividades que aumentam a capacidade de uma escola para responder à diversidade estudantil. O apoio também é proporcionado quando os professores planejam as aulas com todos os estudantes em mente, reconhecendo seus diferentes pontos de partida, experiências e estilos de aprendizagem ou quando os ajudantes ajudam-se mutuamente. (idem p. 9-10)

Os autores concebem a inclusão como um processo infindável de garantia da aprendizagem e ampliação da participação de todos os estudantes. Para eles “a participação significa aprender junto com outros e colaborar com eles em experiências compartilhadas de aprendizagem” (p.7). Neste sentido, pensar a participação como elemento importante de uma educação inclusiva requer que a escola reveja seus valores, práticas e objetivos enquanto uma instituição da sociedade, já que propõe um engajamento ativo do aluno com a aprendizagem e o reconhecimento das suas diferenças.

Para desenvolver a inclusão no interior de uma instituição é necessário um movimento que busque reduzir as pressões excludentes, sejam elas temporárias ou prolongadas. Sendo a escola uma instituição da sociedade, não podemos isolar as ações cotidianas do seu universo social. As exclusões que ocorrem no interior da escola se relacionam também com processos excludentes da sociedade capitalista na qual está inserida. As desigualdades sociais e econômicas existentes transformam-se em desigualdades educacionais. Uma concepção de educação que leve em conta as diferenças pode contribuir para reduzir essas desigualdades educacionais.

Nóvoa (1995b) aponta a importância de uma investigação educacional que privilegie o nível *meso* de compreensão e de intervenção das/nas instituições escolares. Ao mesmo tempo que reconhece a necessidade de relacionar a ação pedagógica aos universos sociais que o envolvem, confere autonomia relativa à escola, “enquanto espaço organizacional no qual também se toma importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas” (Nóvoa,1995b, p.15), não se limitando apenas à reprodução dos valores e normas do macro sistema. Da mesma forma, a escola não pode ser vista exclusivamente como um micro universo, dependente apenas dos atores sociais que nela estão presentes. Assim, fugiríamos das tendências de olhares, ora micro, ora macro, sobre as instituições escolares, tradicionais no campo da investigação. Para o autor, essa mesoabordagem “trata-se de um enfoque particular sobre a realidade educativa que valoriza as dimensões contextuais e ecológicas, procurando que as perspectivas mais gerais e mais particulares sejam vistas pelo prisma do trabalho interno das organizações escolares”(p.20).

Booth & Ainscow (2002) nos apresentam três dimensões através das quais podemos compreender e intervir numa instituição escolar para torná-la mais inclusiva, minimizando processos excludentes no seu interior. São elas: a *construção de culturas*, o *desenvolvimento de políticas* e a *orquestração de práticas*. A dimensão da *construção de culturas* diz respeito aos valores e concepções dos sujeitos envolvidos em uma instituição. A dimensão do *desenvolvimento de políticas* envolveria as normas, as regras, códigos de condutas, projetos político-pedagógicos, planejamentos de aulas, ou seja, tudo aquilo que expressa intenções e estratégias que orientem suas ações. E, por fim, a

dimensão da *orquestração de práticas* aponta o fazer no cotidiano da escola, tipos de aula, de avaliações, de gestão. São dimensões que se inter-relacionam na sua constituição, de maneira que uma mudança provocada em uma delas leva a modificações nas demais. Este olhar para a instituição escolar, seja para uma unidade educacional específica ou para um sistema educacional, contribui para a compreensão dos processos de inclusão/exclusão que ocorrem no seu interior e ainda, auxilia em um projeto de intervenção que a torne mais inclusiva.

Esses mesmos autores construíram o *Index para a Inclusão*, que é um documento que auxilia no processo de autorrevisão e desenvolvimento das escolas de maneira a tornarem-se mais inclusivas. Entendendo a inclusão como um processo que envolve a maior aprendizagem e participação de todas as crianças e jovens, o *Index* é proposto como um recurso que auxilia num exame detalhado sobre como as barreiras à aprendizagem e à participação numa escola podem ser minimizadas. Para que se realize esse processo de autorrevisão e de desenvolvimento da escola parte-se da visão de toda a comunidade escolar - professores, equipe pedagógica, funcionários, dirigentes, estudantes e familiares/responsáveis – que identifica e propõe formas de minimizar as barreiras à aprendizagem e à participação.

Nóvoa (1995b) aponta que a sociologia das organizações escolares tem seguido modelos políticos e simbólicos na análise das organizações escolares. Os primeiros teriam introduzido conceitos como poder, disputa ideológica, conflito, interesses, controle e regulação e o segundo, teria conferido importância ao significado que os diversos atores dão aos acontecimentos e ao caráter incerto e imprevisível dos processos organizacionais mais decisivos. Para o autor, esses dois modelos teriam devolvido aos atores educativos o papel de protagonistas, que modelos anteriores (racionais, naturais, estruturais, de recursos humanos e sistêmicos) não reconheciam. Ambos os modelos são pontos de partida para o autor desenvolver uma discussão a respeito das características organizacionais da escola e da cultura organizacional.

Segundo Nóvoa (1995b),

os estudos centrados nas características organizacionais das escolas tendem a construir-se com base em três grandes áreas:

- *a estrutura física da escola*: dimensão da escola, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços, etc.;
- *a estrutura administrativa da escola*: gestão, direção, controlo, inspeção, tomada de decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades centrais e locais, etc.;
- *a estrutura social da escola*: relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima social, etc. (p.25)

Os autores Booth & Ainscow (2002) e Nóvoa (1995b), ainda que se utilizando de distintas dimensões analíticas para dar conta de compreender a instituição escolar, apresentam algumas características em comum que necessitam ser levadas em conta. O conceito de cultura organizacional que Nóvoa apresenta, baseado em um esquema proposto por Hedley Beare (1989) *apud* Nóvoa (1995b), contém alguns elementos que são sistematizados no que chama *zona de invisibilidade* e *zona de visibilidade*. A primeira diz respeito aos valores, crenças e ideologias dos membros da organização, que são definidos por Nóvoa da seguinte maneira:

Os valores permitem atribuir um significado às ações sociais e constituem um quadro de referência para as condutas individuais e para os comportamentos grupais. As crenças são um fator decisivo na mobilização dos atores e na qualificação das atividades no seio da escola. As ideologias nos seus aspectos consensuais e conflituais são o componente fundamental para a compreensão social da realidade, isto é, para a possibilidade de dar sentido ao jogo dos atores sociais (p.31).

Aquilo que Nóvoa (1995b) chama de *zona de invisibilidade* parece ter significado semelhante àquilo que Booth & Ainscow (2002) chamam de *culturas*, permitindo-nos fazer uma aproximação entre as concepções dos três autores. Da mesma forma, percebemos que esses autores conferem papel importante a esses elementos presentes na escola. Enquanto Nóvoa nos diz que “no essencial, encontram-se nesta zona de invisibilidade social os elementos-chave das dinâmicas instituintes e dos processos de institucionalização das mudanças organizacionais” (p.31), Booth & Ainscow afirmam que “elas são o coração do aprimoramento da escola. (...) É através das culturas escolares inclusivas que as mudanças nas políticas e práticas podem ser sustentadas por novos membros do Pessoal e estudantes” (p. 10-11).

Nóvoa (1995b), ao descrever a *zona de visibilidade*, categorizada em *manifestações verbais e conceituais*, *manifestações comportamentais* e *manifestações visuais e simbólicas*, apresenta alguns elementos da cultura organizacional que fazem parte desta última categoria e que não são explicitados por Booth & Ainscow (2002). Estes elementos têm uma forma material e podem ser identificados por uma observação visual. São eles: a arquitetura do prédio e como ele se apresenta (móveis, ocupação dos espaços, cores, limpeza, conservação, etc.), o vestuário dos alunos, professores e funcionários e ainda, os logotipos, lemas ou formas da escola se apresentar para o exterior. O que Nóvoa apresenta como *manifestações verbais e conceituais* (elementos que têm de ser escritos, tais como objetivos, organograma e plano de estudos e aspectos relacionados à linguagem que são elementos que servem de referência social) e *manifestações comportamentais* (atividades normais da escola, modo de desempenhá-la e conjunto de normas e de regulamentos que as orientam, além dos rituais e cerimônias que fazem parte da vida organizacional) se aproximam do que os outros autores chamam de políticas e práticas da instituição, respectivamente. Ainda que com algumas distinções como a introdução do elemento *linguagem* na teoria apresentada por Nóvoa e da presença do conjunto de normas e de regulamentos no que chama de *manifestações comportamentais*, que para Booth & Ainscow estão presentes na dimensão das *políticas* institucionais, podemos perceber uma aproximação das duas teorias, o que nos ajuda a ampliar a forma de compreensão e intervenção das/nas instituições educacionais.

Nóvoa (1995b), ao propor um projeto de intervenção nas escolas, destaca a importância de demarcar os espaços de ação dos atores sociais e grupos profissionais envolvidos na escola para que se construa uma colaboração efetiva entre eles em um *processo educativo multidisciplinar e polivalente*. O autor ainda chama atenção para a necessidade de envolver os alunos, pais e as comunidades nos processos decisórios da instituição, mas sem deixar de lado as competências específicas dos professores. Para o autor, “se é inadmissível defender a exclusão das comunidades da vida escolar, é igualmente inadmissível sustentar ambigüidades [sic] que ponham em causa a autonomia científica e a dignidade profissional do corpo docente” (p.35). Sinaliza, ainda, que o estudo das instituições escolares só se justifica com uma perspectiva de mudança e/ou

aperfeiçoamento da escola, privilegiando dinâmicas de *avaliação participativa* e de *avaliação-regulação* da instituição que permitam uma regulação no decurso de projetos educativos e que não se proponham apenas a realizar um balanço posterior. Destaca o potencial das práticas de investigação-ação que contribuiriam para fornecer aos atores escolares os meios necessários a uma transformação da escola e a uma mudança inovadora. Segundo o autor,

durante muito tempo a inovação educacional oscilou entre o nível *macro* do sistema educativo e o nível *micro* da sala de aula. Produzir inovação era conceber e implementar reformas estruturais do sistema educativo ou desenvolver e aplicar novos métodos e técnicas pedagógicas na sala de aula. Também aqui não havia *entre-deois*, não se considerava a organização escolar com um nível essencial para a abordagem dos fenômenos educativos (Nóvoa, 1995b, p.40).

Para o autor, mais do que inovar, trata-se de criar condições organizacionais, sistemas permanentes de apoio, para que a inovação aconteça, para que não haja um processo sistemático de descontinuação das experiências pedagógicas e para que ocorra um sentimento de motivação e de gratificação por parte dos profissionais por participarem dos processos permanentes de reelaboração da instituição.

Para Booth & Ainscow (2002), no caso específico de um planejamento de mudança na instituição escolar, que os autores chamam de desenvolvimento da inclusão, é necessário que se esteja atento às três dimensões relativas ao aprimoramento da escola: *produzindo políticas inclusivas, desenvolvendo práticas inclusivas e criando culturas inclusivas*.



Como explicitado anteriormente, essas três dimensões se inter-relacionam, de forma que uma mudança provocada em uma delas, provoca mudança nas demais. Para os autores, a dimensão das *culturas*, que é a base do triângulo, tem o potencial pouco valorizado de servir de apoio ou de enfraquecimento no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem na escola. Para os autores, “o desenvolvimento de valores inclusivos compartilhados e de relações de colaboração pode levar a mudanças nas outras dimensões” (Booth & Ainscow, 2002, p.11).

É importante ressaltar que a dimensão das *culturas* tal como é definida por esses autores difere de outras acepções do termo. O termo *cultura* tem uso frequente nas ciências sociais e diversas acepções ao longo da história. Gomes (2009) faz uma revisão das acepções do conceito de cultura, que teria origem no termo *agricultura* e que, no seu sentido figurado, se constituiria como uma a ideia de cultivo do espírito, que surge no século XVIII. Na Alemanha, cultura alemã significava identidade, aquilo que os diferenciava dos demais. A autora aponta que, originariamente, o termo oscilava entre a ideia de patrimônio de um determinado grupo e a ideia iluminista e universalista francesa de patrimônio comum à humanidade. Influenciadas por essas concepções, algumas, hoje, estariam associadas à ideia de cultura como acesso a determinados conhecimentos, como algo que alguns possuiriam e outros não. Tylor, no século XIX, propõe uma nova maneira de pensar a cultura como algo que pertence a todos os grupos humanos, logo, não seria algo que alguém ou algum grupo não pudesse ter. Sua preocupação era de descrever alguns elementos descritivos da cultura transmitidos de geração em geração. Mais adiante, no século XX, segundo a autora, uma outra abordagem do termo cultura teria menos a preocupação em descrever elementos culturais de um grupo e mais em conhecer a relação entre modelos culturais e as ações de pessoas ou grupos no ambiente social. Apesar de parecer apontar um certo *progresso* na concepção de cultura através da história, a autora aponta, ainda, que a ideia de que aprendemos a partir de modelos tem uma perspectiva *unidirecional*, que desconsideraria a “ação dos sujeitos e as construções singulares - coletivas e individuais - que ocorrem no processo de aprendizagem da cultura.” Assim, chegaríamos a uma outra abordagem do conceito de cultura que a

entende como um sistema simbólico, que privilegia o significado, os sentidos que são atribuídos à experiência social.

Teixeira (2002), ao revisar também os sentidos atribuídos ao termo *cultura*, tomando por base argumentos de Marilena Chauí e Frederick Erickson, acrescenta ainda que há duas abordagens, uma antropológica e outra histórica, que se completariam ampliando a visão de *cultura*. Na primeira, “a cultura é vista como um sistema comum de significados, aceitos com conteúdo implícito e explícito, que é, deliberadamente ou não, aprendido e participado pelos membros de um grupo social” (p. 18). Diferindo-se desta, na abordagem histórica, de acordo com o pensamento marxista, a cultura é concebida em uma perspectiva histórica, uma "narrativa" das diversas formas de organização da reprodução material da existência e das lutas que se constituem, entre as classes sociais, como parte integrante de cada uma dessas diferentes formas de organização social. Assim, pensar a cultura sob esses dois aspectos que se complementam, permitiria compreender seu valor tanto na constituição dos seres humanos quanto das sociedades por eles construídas. Teixeira (2002), ainda conclui que:

essa concepção permite que se pense na cultura como sendo ao mesmo tempo o que é instituído (códigos, normas, sistemas de ação) e o que é instituinte, ou seja, a vida cotidiana que ainda não se institucionalizou. Esses dois pólos, instituído e instituinte, se relacionam de modo que a cultura resulta da relação entre eles. Não sendo produto absoluto dos padrões de comportamento, também não resulta de absoluta criatividade dos grupos ou dos indivíduos. É o elo que une sistemas simbólicos, códigos, normas e as práticas simbólicas cotidianas, que interagem pela reapropriação e reinterpretação daquilo que constitui a memória social do grupo (p.19).

Poderíamos relacionar cultura, economia e política, entendendo que as relações sociais se dão a partir das condições econômicas e políticas presentes no ambiente e também a partir das interpretações subjetivas que orientam ações de indivíduos ou grupos da sociedade. O conjunto de significados que levam a essas interpretações e ações é, ao mesmo tempo, constituído pelas condições econômicas e políticas e também as constituem como forma de resistência e de alternativas imaginadas, desejadas por indivíduos ou grupos sociais.

A escola é o espaço específico de atuação do professor. Tendo a função social de transmitir valores da sociedade e também de renová-los, é lugar de mediação cultural. Tem uma cultura própria à medida que produz e reproduz significados e comportamentos expressos nas suas rotinas, rituais e costumes. Nela também estão presentes diferentes grupos sociais em disputa que buscam reforçar determinados valores e crenças considerados por eles legítimos. A escola é ao mesmo tempo reprodutora de valores sociais e normas impostas a ela e produtora de novas normas e valores que lhe são próprios (Teixeira, 2002). Assim, poderíamos dizer que diferentes escolas pertencentes a uma mesma organização administrativa, serão diferentes à medida que dela fazem parte diferentes atores que buscam adaptar as regras, normas, valores e programas do sistema de ensino do qual fazem parte aos seus próprios conjuntos de normas e valores. Segundo Teixeira (2002),

(...) a cultura interna das escolas varia como resultado da negociação que dentro dela se dá entre as normas de funcionamento determinadas pelo sistema e as percepções, os valores, as crenças, as ideologias e os interesses imediatos de administradores, professores, funcionários, alunos e pais de alunos (p. 40).

Os termos cultura escolar, cultura organizacional aplicada à escola ou cultura docente buscam explicar fenômenos que ocorrem na escola, relacionados ao conjunto de significados nela vivenciados pelos diversos atores, em relação ao contexto econômico e político e que expressam determinadas práticas, costumes, rituais e normas, balizados por valores e concepções construídas socialmente por esses atores.

Booth, Ainscow & Dyson (2009), consideram que a escola deve contribuir para a sociedade, tendo como base valores inclusivos. Os autores entendem que valores são historicamente e culturalmente localizados, e que diferentes pessoas, em diferentes momentos e em diferentes lugares, articulam valores diferentes. Consideram que a inclusão e seus valores constituintes são destinados a ter claras implicações práticas. Valores e princípios devem ser vistos, considerando cada contexto institucional e as circunstâncias políticas nacionais e locais que o envolvem. Suas implicações na prática não são as mesmas em contextos diferentes. Assim como os valores e princípios se distinguem, as ações nas escolas e salas de aula que, aparentemente são semelhantes,

podem ter significados diferentes em contextos diferentes, de acordo com as culturas de cada comunidade. No entanto, Booth, Ainscow & Dyson (2009) acreditam que algumas preocupações necessitam ser levadas em conta em qualquer dos contextos: as barreiras e os recursos de apoio à aprendizagem e à participação têm de ser explorados. Assim, qualquer abordagem para o desenvolvimento da inclusão implica em uma detalhada exploração da configuração de um contexto específico, com base no conhecimento profundo dos seus participantes.

Quando, no Index para a Inclusão, Booth & Ainscow (2002) fizeram uma detalhada exploração do que pode significar a inclusão para as *culturas, políticas e práticas* de uma escola, não estavam preocupados em, de antemão, apontar quais ações deveriam ser tomadas, uma vez que o trabalho de redução de barreiras à aprendizagem e à participação e de apoio à aprendizagem e à participação só pode ser priorizado de acordo com o contexto de cada escola em particular. Assim, entendem que deve ser dada menor ênfase ao que a inclusão pode parecer e maior à maneira como pode ser desenvolvida na escola. Não é possível pensarmos em formas de desenvolver a inclusão na escola sem lidarmos com os valores dos sujeitos nela envolvidos. Para Booth, Ainscow & Dyson (2009), todas as ações e planos de ação, todas as práticas dentro das escolas, e todas as políticas que moldam as práticas, têm valores subjacentes e são a materialização de argumentos morais. É necessário que consideremos e explicitemos, em algum nível, os valores a partir dos quais orientamos nossas ações e que aprendamos como relacionar melhor nossas ações com valores inclusivos. Os autores ainda compreendem que tornar acessíveis valores inclusivos não é um caminho fácil e nem a solução para que ajamos de acordo com eles. Para eles, necessitamos de conhecimentos e habilidades, ainda que os conhecimentos e habilidades que precisamos adquirir dependam dos valores que desejamos pôr em prática, lembrando ainda, que as ações podem ser também limitadas pelas circunstâncias.

Um dos valores inclusivos envolve a ideia de participação, que implica colaborar com os outros, valorizar as diferentes identidades presentes na escola e ter envolvimento e engajamento ativos nas tomadas de decisões. Valorizar o sentido de comunidade

contribui para o desenvolvimento do sentimento de responsabilidade não só em relação à própria comunidade e à instituição de ensino, como em relação a grupos mais amplos como a família e o Estado Nação.

Estando o foco dos autores nos valores ao invés das práticas, a inclusão poderia ser compreendida como a incorporação de valores inclusivos em contextos específicos. Assim, contribuir para processos de inclusão em uma instituição de ensino envolveria o trabalho de reflexão sobre os valores nela presentes. Além de conhecermos o significado desses valores, precisamos pensar em suas implicações práticas, levando em conta que os valores gerais apenas tornam-se plenamente significativos como e quando eles estão encarnados. No entanto, sabendo que os contextos em que se desenvolvem as práticas são complexos e contraditórios, pode-se implicar em escolhas que são feitas entre alternativas indesejáveis, colocando em conflito práticas e valores. Para Booth, Ainscow & Dyson (2009), qualquer ação requer conhecimentos e competências. Em cada contexto haverá sujeitos mais ou menos informados e habilidosos, mas se as atividades são de promover a inclusão, elas devem buscar o conhecimento sobre como relacionar os valores inclusivos à ação, às habilidades que precisam ser adquiridas e ao conhecimento que precisa ser buscado.

Considerando as *culturas* presentes no interior da escola como uma dimensão importante no sentido de orientar decisões sobre as *práticas e as políticas* internas da escola, investigar as concepções e valores dos sujeitos envolvidos na instituição contribui para conhecermos processos de inclusão e exclusão no seu interior. Dominicé (apud Nóvoa, 1995a) aponta para a questão de que o professor retém como saber de referência o que está ligado à sua identidade. Assim, conhecer uma instituição escolar é também considerar os valores e as concepções dos professores que orientam suas práticas.

1.2 O professor

1.2.1 Experiência e narrativa

O conceito de *experiência* aqui empregado quem nos traz é o filósofo Walter Benjamin (2008), que lhe confere um sentido próprio. E, nesse mesmo sentido, outros

autores o utilizam e o desenvolvem. Entre eles, Larrosa (2002), Kramer (1994) e Jobim e Souza (1994).

Benjamin, entendendo o conceito de experiência como aquilo que é vivido, pensado e narrado, o distingue do conceito de vivência, que, como interpreta Kramer (1999), seria uma reação a choques, uma ação que se esgota no momento da sua realização e, por isso, finita. “Na experiência, a ação é contada a um outro, compartilhada, se tornando infinita. Esse caráter histórico, de permanência, de ir além do tempo vivido e de ser coletiva constitui a experiência” (idem. p.106).

Segundo Jobim e Souza (1994, p. 43),

A experiência constitui impressões que o psiquismo acumula na memória. Melhor dizendo, ela é constituída por um conjunto de excitações que jamais se tornaram conscientes; mas essas excitações, ao serem transmitidas ao inconsciente, deixam nele traços mnêmicos duráveis. No caso da vivência, é o efeito de choque que intercepta as impressões pelo sistema percepção-consciência. Esse sistema, sem permitir que as impressões sejam incorporadas à memória, possibilita seu desaparecimento de forma instantânea.

Se a palavra *experiência* pode soar como algo relativo a uma prática, uma ação, para Larrosa (2002), ela tem o sentido de *acontecimento*. Segundo o autor, “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (p.21). Muitas coisas acontecem, diz ele, mas o que nos passa, a experiência, é rara, e acrescenta: “é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (p.25). Dessa maneira, podemos entender que a experiência nos acontece justo na relação com alguma coisa ou alguém, quando nos entregamos a esse outro e o provamos.

O sujeito da experiência seria aquele que se expõe, que é vulnerável aos acontecimentos, não aquele que se define por sua atividade, mas ao que chama de passividade (que não diz respeito à oposição entre atividade e passividade). O autor fala de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção e que é como uma receptividade, uma disponibilidade, uma abertura.

Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é “*ce que nous arrive*”, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, ou “*happen to us*”, o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos (p.24).

O sujeito da experiência não é o mesmo da informação. Para o autor, o excesso de informação vem contribuindo para empobrecimento da experiência. Ele ainda afirma que nós, como sujeitos da informação, sabemos muitas coisas, somos bem informados, temos opiniões sobre as coisas, mas o que nos acontece é que nada nos passa, nos toca.

Larrosa (p.22), ao discutir o que chama de *saber da experiência*, o distingue do *saber das coisas*. Este último diz respeito ao que se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. Para o autor, “uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível.” A crescente importância dada à informação em detrimento daquela dada à partilha de experiências vem impossibilitando a narrativa. Conhecer a experiência do outro não nos informa e, por isso, nosso tempo deve ser destinado a atividades que tenham alguma utilidade. Aliada à construção da necessidade de buscar informação, temos a questão do tempo acelerado da modernidade, que faz com que depositemos no efêmero os nossos desejos. Informamo-nos cada vez mais sobre mais coisas. Os professores, por exemplo, buscam saber mais e mais em cursos de capacitação e, enquanto isso, pouco *nos acontece*, pouco *nos passa*. Já não há tempo para o encontro, para a experiência, que vai tornando-se rara.

A discussão de Walter Benjamin (2008) a respeito do desaparecimento da experiência é um aspecto central de sua reflexão mais ampla acerca da modernidade. O autor adota uma postura ostensivamente crítica a várias características do mundo moderno, com destaque para o predomínio crescente de uma racionalidade técnica sobre diversos aspectos da vida. A centralidade da técnica, em oposição à identidade e à tradição, contribuiria para esvaziar a vida de sentido, acarretando um distanciamento

entre as pessoas e suas próprias trajetórias. Essa leitura pode ser considerada como um dos mais importantes exemplos de uma tradição de crítica à modernidade que remonta ao século XIX e é marcada por um viés fortemente romântico: a afirmação da singularidade dos indivíduos (e, no caso de Benjamin, das comunidades), em oposição às atitudes crescentemente predominantes no mundo ocidental que baseiam sua visão de mundo na idéia de “indivíduos intercambiáveis” ou, em última instância, em uma concepção abstrata do indivíduo.

A tradição romântica contemporânea, na qual Löwy (1989, p. 86) insere Walter Benjamin, atua com base em um equilíbrio tênue entre, de um lado, a busca pela superação da ordem burguesa e, de outro, o regresso ao mundo pré-moderno, caracterizado por formas pessoais de dominação política e social.

Nas palavras de Löwy (2000, p. 51):

O romantismo é muito mais do que uma escola literária; ele constitui uma visão de mundo que abrange todas as esferas da cultura. Poderíamos defini-lo como um protesto contra a civilização capitalista/industrial moderna em nome de valores pré-capitalistas (...), oposta a determinados componentes-chave: daquela civilização: desencanto com o mundo, quantificação de valores, mecanização, dissolução da comunidade, racionalidade abstrata. Desde o final do século XVIII (Rousseau) até os dias de hoje, ele foi sempre uma das principais estruturas da sensibilidade moderna, sob várias formas, desde um conservadorismo exacerbado até o utopismo revolucionário.

Ainda de acordo com Löwy (1989), Walter Benjamin seria a expressão mais importante e a maior referência teórica da tradição do romantismo utópico e revolucionário. De acordo com essa leitura, a crítica de Benjamin à modernidade não apontaria para um retorno ao pré-moderno, mas para um futuro (cujo delineamento permanece nebuloso em sua obra), em que a ordem capitalista fosse superada por novas formas de organização social que, ao mesmo tempo, resgatassem os aspectos comunitários fundamentais para a vida coletiva (nesse sentido, o tema da “experiência” é central) e também pusesse um fim aos mecanismos de dominação existentes.

A *vivência* sem experiência encontra-se expressa de maneira clara no declínio da *narrativa*. A narrativa, para Benjamin, é a forma através da qual a experiência é

partilhada no interior das sociedades e que permite, no fim das contas, que se configure, em algum nível, uma experiência *comum* ao conjunto das pessoas. O declínio da experiência e o da narrativa, portanto, caminham de forma conjunta, à proporção que avança o primado da técnica e das relações impessoais no interior da sociedade. A técnica e a impessoalidade se evidenciam em um discurso racional não narrativo, ou seja, distante da experiência.

Benjamin (2008, p. 114) expõe da seguinte maneira a questão:

Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? Não, está claro que as ações da experiência estão em baixa, e isso numa geração que, entre 1914 e 1918, viveu uma das mais terríveis experiências da história. (...) Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas do que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano.

A concepção de Benjamin sobre a experiência sugere um novo olhar acerca da tradição. Ao valorizar o conteúdo da experiência que os mais velhos transmitem aos mais novos, ou seja, o conteúdo de uma sabedoria “antiga” e não teorizada, o autor confere à tradição um lugar importante na constituição de uma leitura crítica da sociedade.

O “romantismo revolucionário” de Benjamin permite enxergar em certos elementos da tradição algo que merece ser resgatado com o objetivo de desconstruir os aspectos desagregadores, bárbaros, da modernidade. É esse, por exemplo, o sentido da defesa da narrativa, do processo de transmissão, no interior da comunidade da experiência *efetivamente* vivida. O antigo surge, aí, como o exemplo daquilo que se perdeu com a modernidade. Não é mitificado ou reverenciado em seu conjunto, mas sim visto como ponto de partida para uma superação do presente.

Segundo Kramer (1994),

Vendo o progresso como tempestade, Benjamin opõe às ideologias progressistas o que chama de teoria crítica da história. Não nega que os conhecimentos e as atitudes humanas progrediram: o que recusa apaixonadamente é o mito do progresso da humanidade que teria resultado de descobertas técnicas, do desenvolvimento das forças produtivas ou da dominação crescente sobre a natureza; o que propõe é a ruptura, a redenção messiânica da humanidade, o 'agora' rompendo com o 'era uma vez', o entrecruzamento de passado-presente-futuro. Entende, pois, que na memória capaz de resgatar o passado reside a possibilidade de se escutar os ecos de vozes que foram emudecidas, e a partir desse resgate é que poderá se realizar o encontro secreto que está marcado entre as gerações precedentes e a nossa... (p.49).

Assim, Benjamin inaugura um tipo de reflexão utópica que dá um peso muito significativo à crítica da modernidade e que não enxerga o processo de emancipação do homem apenas como fruto do aprofundamento dessa mesma modernidade (concepção predominante no marxismo de sua época), mas sim de uma combinação entre o aprofundamento de *certos aspectos* da modernidade e o resgate de *certos aspectos* da tradição.

O centro dessa tensão, que sente de forma muito aguda no pensamento romântico, é a questão da *impessoalidade* (Löwy, 2000, p. 38), um aspecto central das instituições políticas e econômicas da modernidade capitalista e que é duramente rejeitada tanto por conservadores e reacionários, como por *revolucionários românticos*. A discussão de Benjamin sobre a experiência e a narrativa parece estar fortemente carregada por essa crítica da impessoalidade e por uma valorização da experiência tanto como afirmação daquilo que há de singular (pessoal) na trajetória de cada um, quanto como elemento constitutivo de um sentido de *comunidade* e de *tradição*.

Benjamin (2008), no entanto, ao discutir a experiência no mundo moderno, afirma que o capitalismo traz sua progressiva extinção. Que a extinção progressiva da experiência, não mais privada, mas de toda a humanidade, traz o que ele chama de uma nova barbárie, privando o homem de estar integrado numa tradição, na história. Esse empobrecimento da experiência humana, por sua vez, traz consigo o desaparecimento da arte de narrar, entendendo narrativa como aquilo que se relaciona com a vida

experimentada no social. Para o autor, o processo através do qual as experiências deixam de ser comunicáveis na civilização moderna contribui para a extinção da sabedoria. Como consequência das experiências deixarem de ser comunicáveis, somos impossibilitados de dar conselhos a nós mesmos e aos outros. Aconselhar é sugerir continuidade à história narrada pelo outro, diz Benjamim, e a isso ele chama de sabedoria. “O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção” (p.200).

O professor é um dos sujeitos que atuam no interior da instituição escolar, tendo importância direta na formação do aluno. A história de vida do professor, pessoal ou profissional, acompanha a história da instituição e é parte fundamental da constituição da cultura institucional. Isso significa que conhecermos suas experiências é também conhecermos a história das instituições escolares, suas culturas, políticas e práticas. Significa que a sua narrativa pode ser uma fonte relevante de conhecimento para o campo da educação, e, especificamente, no contexto desta pesquisa, para ampliar o entendimento dos processos de inclusão/exclusão que ocorrem nas instituições escolares.

1.2.2 Trajetória de vida e formação

Nóvoa (1995a) afirma uma tendência da literatura pedagógica das últimas décadas que tem conferido um novo olhar aos professores, trazendo a sua história de vida para o centro das investigações. O autor cita Ball & Goodson (1989) e Woods (1991)⁶, cujos estudos convergem, ao referirem-se aos anos 60 como um período em que os professores “foram ignorados” no que dizia respeito à dinâmica educativa; aos anos 70 como uma fase em que os professores foram acusados de contribuírem para a reprodução social; aos anos 80 como uma época em que se expandiram os mecanismos de controle dos

⁶ Os trabalhos citados são: Ball, Stephen J. e Goodson, Ivor F. (eds.), *Teachers' Lives and Careers*. London: The Falmer Press, 1989 e Woods, Peter, “Life Histories and Teacher Knowledge”. In: John Smyth, ed., *Educating Teachers: changing the nature of pedagogical knowledge*. London: The Falmer Press, 1987.

professores junto ao desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação. Para Nóvoa (1995a), tais formas de conceber o papel da escola e do professor contribuíram para uma separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional do professor. Segundo o autor, em 1984, a publicação do livro “*O professor é uma pessoa*”, de Ada Abraham, seria um marco para a produção da literatura pedagógica, que passaria a conter temas de estudos sobre “*a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores*”.

Atualmente, vê-se um crescente interesse por estudos que tratam da história de vida do professor através da busca de conhecimento de aspectos mais amplos da vida e das práticas dos professores, para além do exercício da profissão. Goodson (1995, p. 69), por exemplo, propõe que é preciso colocar as histórias de vida dos professores no centro das reflexões sobre formação profissional:

O que afirmo, aqui e agora, é que, particularmente no mundo do desenvolvimento [formação] dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a *voz do professor*. Em primeiro lugar, tem-se dado ênfase à prática docente do professor, quase se podendo dizer ao professor enquanto ‘prático’. Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o ‘desenvolvimento’. Isto significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor.

O tipo de investigação sugerido por esse autor tem um caráter fortemente qualitativo, porque recusa buscar na voz do professor apenas uma referência estatística para tal ou qual esquema explicativo previamente estabelecido. Tratar-se-ia, na verdade, de escutar o professor acerca de sua trajetória de vida como forma de identificar os nexos concretos existentes nessa trajetória e o tipo de atuação profissional.

Goodson (1995), ao colher narrativas autobiográficas de professores, percebe uma característica comum nas suas falas: a presença de professores preferidos que os influenciaram enquanto jovens alunos. Tais professores forneceria um “modelo funcional” influenciando sua visão futura do que seria uma pedagogia desejável e sua escolha pelo curso de formação.

Uma questão importante quanto à trajetória de vida dos professores diz respeito ao fato de o professor constituir um tipo específico de profissional, na medida em que se encontra imerso, desde a infância, em seu ambiente de trabalho (Tardif, 2007). Do ponto de vista da experiência e da construção dos saberes docentes, esse é um aspecto fundamental, pois proporciona ao professor, em alguma medida, a compreensão de dois lugares distintos do processo educativo. Daí acreditarmos que um momento importante desse esforço para compreender a formação do professor em um sentido mais amplo e para levar em conta sua própria participação na construção dos saberes docentes seja a reflexão sobre a trajetória do profissional desde esse momento específico que é sua passagem pela escola como aluno.

O autor argumenta que os dados sobre as vidas dos professores são relevantes para os estudos de investigação educacional e que uma das razões por que alguns pesquisadores não se utilizam deles, acreditando serem *demasiado pessoais, idiossincráticos ou flexíveis*, se deve ao fato de que se utilizam de maneira seletiva da “voz do professor”. “O investigador só escuta o que quer ouvir e sabe o que tem melhor aceitação por parte da comunidade científica (Goodson, 1995, p.70).” Uma razão substantiva para se investigar os dados sobre histórias de vida, diz ele, “é que, segundo minha experiência, quando falo com professores sobre problemas de desenvolvimento curricular, matérias de ensino, gestão escolar e organização geral das escolas, eles trazem à colação, constantemente, dados sobre suas próprias vidas (p.70).”

Seguindo em sua argumentação, Goodson (1995) afirma que tem sido notável “a consistência do discurso dos professores sobre suas próprias vidas relativamente ao processo de interpretação da sua linha de conduta e prática (p.71)” Outra afirmação diz respeito às *experiências de vida e ao ambiente sócio-cultural* [sic] como importantes na constituição “da pessoa que somos, do nosso sentido de eu”. Uma identificação ou não do professor com o ambiente de trabalho tem relação com a sua origem sociocultural, seja no que se refere à classe social, ao sexo ou à etnia e tantos outros aspectos que influenciarão em cada caso particular. Afirma ainda, dentre outras argumentações, que “o *estilo de vida do professor* dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas

têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa (Goodson, 1995, p72)”

Com base nesse tipo de argumentação é que nos propomos a conhecer as histórias de vida dos professores pesquisados e suas experiências de inclusão/exclusão, buscando captar as relações que estabelecem entre tais experiências e suas práticas. A narrativa dos professores sobre sua história de vida tem se mostrado um importante instrumento para conhecermos suas interpretações a respeito do ambiente sociocultural no qual estão inseridos, seu estilo de vida e, ainda, para captarmos os sentidos relativos à profissão construídos por esses sujeitos na sua trajetória, as suas concepções e práticas.

1.2.3 Professores: entre saberes e práticas

O modelo da racionalidade técnica, utilizado como referência para estudos em educação durante o século XX, via o professor como um transmissor dos conhecimentos produzidos por especialistas. Numa crítica a esse modelo, estudos sobre o professor, sua formação e seus processos de socialização, têm buscado investigar os saberes por eles mobilizados no exercício da sua atividade docente e da sua profissão. A valorização dos saberes docentes faz parte de um movimento que busca também valorizar o professor como produtor de saberes que se constituem na prática do cotidiano e que se fundamentam no trabalho e no conhecimento de que dispõem.

Tardif (2007) busca, assim, situar o saber do professor *na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo*. (p.16). Considerando a relação entre essas duas dimensões, social e individual, na constituição do saber docente, é que Tardif o define como um *amálgama* que se constitui de saberes que vêm da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Esses últimos, específicos, desenvolvidos na sua prática profissional, surgem da experiência e são por ela validados, sendo incorporados sob a forma de saber-fazer e

saber-ser do professor. Destacando a sua importância, Tardif os define como formados por todos os outros saberes que são retraduzidos a partir de uma certeza que vem da prática, do vivido.

Nunes (2001), ao traçar um panorama da pesquisa brasileira sobre saberes docentes e formação de professores, nos apresenta autores de diferentes países que, tal como Tardif, têm influenciado, a partir da década de 90, nossas produções acadêmicas (Gauthier, Nóvoa, Therrien), construindo um novo paradigma na formação de professores. Conforme passa a ser destacada a importância do saber experiencial, podemos perceber uma significativa mudança em relação à valorização do professor, que passa a ser visto como um profissional que constrói e mobiliza saberes e não mais apenas reproduz conhecimentos e técnicas.

As pesquisas sobre formação de professores passam a conter preocupações relativas à prática pedagógica, de maneira a não tomá-la como questão oposta à formação (Nunes, 2001). Segundo Nunes, é na década de 90 que no Brasil começam a surgir tais enfoques, que buscam o resgate do papel do professor e pensam a formação numa abordagem que, além da acadêmica, envolve o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

O que tais mudanças nos apontam poderia ser a tentativa de resgate da identidade do professor como sujeito que não é capaz de separar o “eu” pessoal do “eu” profissional. Aquilo que somos como professores é também aquilo que somos como pessoas. Se, antes, buscava-se do professor um técnico ou um bom reprodutor dos conhecimentos escolares, agora busca-se, dentro de um novo paradigma da profissionalização docente, entendê-lo na complexidade do cruzamento entre as suas histórias pessoal e profissional. Relação esta que passa a ser considerada quando se discute a formação de professores, abrindo espaço para uma forma de fazer pesquisa que busca dar voz ao professor.

Segundo Nóvoa (1995a), o processo identitário do professor seria sustentado pelo que chama de *adesão, ação e autoconsciência*:

-A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.

-A de ação, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o incurso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou aquela maneira de trabalhar na sala de aula.

-A de Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo (p.16).

Ressaltando a relação que se estabelece entre a pessoa do professor e o profissional, Nóvoa compreende a identidade docente como um lugar de lutas e de conflitos. Considera, então, mais adequado chamarmos de processo identitário aquilo que é uma construção das maneiras de ser, de sentir-se e de se dizer professor. A maneira como somos e nos sentimos professores está relacionada àquilo que somos como pessoa quando exercemos nosso trabalho.

Após a formação inicial, quando o professor ingressa no cotidiano da escola, o seu processo de formação continua através de um processo de interação com seus pares, tomando contato com o trabalho de outros profissionais, com formas de fazer e de pensar presentes na instituição que vai incorporando ao seu trabalho. O trabalho do professor não é individual, mas construído coletivamente e nessa construção vão se constituindo os saberes experienciais. Esses saberes, uma vez conhecidos e reconhecidos pelos professores, vão constituindo sua identidade profissional. A partir deles, o professor cria parâmetros e estabelece modelos de excelência no ensino.

Tardif (2007. p. 49) aborda a questão da atuação do professor em seu ambiente de trabalho:

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano

é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com outras pessoas. Tal capacidade é geradora de certezas particulares, a mais importante das quais consiste na confirmação, pelo docente, de sua própria capacidade de ensinar e de atingir um bom desempenho na profissão. Além disso, essas interações ocorrem num determinado meio, num universo institucional que os professores descobrem progressivamente, tentando adaptar-se e integrar-se a ele.

Para Nóvoa (1995a), o professor apresenta simultaneamente uma *indisponibilidade para mudanças* e uma sensibilidade ao que chama de *efeito das modas*. Ao mesmo tempo em que apresenta uma dificuldade em abandonar certas práticas que lhe tem trazido sucesso em momentos difíceis da sua trajetória profissional, adere a métodos e técnicas que surgem como moda no campo da educação. A maneira como administra o equilíbrio entre essas duas tendências diz respeito à sua identidade, já que o saber que toma como referência está ligado a essa identidade. Nesse sentido, então, o autor considera fundamental que o professor se aproprie dos seus saberes e os trabalhe do ponto de vista teórico e conceitual.

O que o autor nos aponta é a importância de se estabelecer uma articulação entre os saberes experienciais e o conhecimento teórico. A capacidade do professor de articular essas duas esferas é o que lhe permite fazer escolhas tendo como referência tanto sua experiência prática como educador quanto reflexões teóricas mais amplas, ou seja, construir uma ação prática mais refletida e consciente. Esse tipo de articulação contribuiria para uma maior autonomia do professor, que passaria a ter maior controle sobre o seu próprio trabalho, um elemento que, para Nóvoa, é fundamental no processo de construção da sua identidade.

A questão da distância existente entre a teoria e a prática também é abordada por Fiorentini, Souza Jr. & Melo (1998), que chamam a atenção para a separação, no trabalho

dos profissionais da educação, entre a formação, pesquisa e produção teórica, de um lado, e as experiências concretas de sala de aula, de outro:

Qualquer que seja a situação entre esses extremos, parece sempre existir uma situação de tensão entre saberes provenientes da academia ou dos especialistas e aqueles praticados/produzidos pelos professores no exercício da profissão. Os saberes dos especialistas, por serem, na sua maioria, baseados em pesquisas empírico-analíticas ou reflexões teóricas, aparecem geralmente organizados em categorias gerais e abstratas que idealizam, fragmentam e simplificam a prática concreta e complexa da sala de aula. Os saberes da prática, por outro lado parecem mais adequados ao modo de ser e agir do professor, pois estão estreitamente ligados às múltiplas dimensões do fazer pedagógico (p.310).

Essas conclusões reforçam a ideia de que ouvir o professor a respeito de suas experiências pode ser um passo importante no processo de investigação das práticas docentes. Logo em seguida, os autores apresentam citação extraída de um estudo de Tardif, Lessard e Lahaye, que aborda a mesma questão:

De fato, quando se interroga os(as) professores(as) sobre seus saberes e sua relação com os saberes, eles priorizam, e isso a partir das categorias de seu próprio discurso, os saberes que qualificam de prático ou da experiência. O que caracteriza, de um modo global, esses saberes práticos ou da experiência é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados. Assim, nossas pesquisas indicam que, para os(as) professores(as), os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os(as) professores(as) julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou realismo das reformas introduzidas nos programas ou métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes da experiência que os(as) professores(as) concebem os modelos de excelência profissional no interior da profissão. (Tardif, Lessard e Lahaye *apud* Fiorentini, Souza Jr. e Melo, p. 311).

O tema da separação entre a reflexão teórica empreendida na academia e os saberes dos professores, adquiridos e construídos ao longo de sua experiência profissional, pode nos levar, entre outras possibilidades, a dois tipos de preocupação. A primeira diz respeito à qualidade da *teoria* e da *prática* que se efetivam num quadro de separação entre as duas dimensões. Essa é uma discussão que remete às formulações acerca da necessidade de unidade entre teoria e prática, tal como pensada por autores da

tradição marxista, especialmente Antonio Gramsci, com base no conceito de *práxis* (ver Konder, 2003, P. 166). A prática pura e simples, sem reflexão teórico-crítica, tenderia a ser absorvida pelas lógicas e costumes socialmente dominantes. Por outro lado, a teoria não tem sentido, nessa tradição de pensamento, se pensada como mera reflexão abstrata. A condição da eficácia da teoria é que ela seja produzida em cotejo permanente com a prática, a partir da própria prática e, em última instância, por aqueles que estão diretamente envolvidos com essa mesma prática.

Segundo Leandro Konder (p. 167):

O conceito de *práxis* abre caminho para que seja repensada a relação teoria/prática. A prática “pede” teoria, precisa de teoria, porém nada assegura que ela vai receber sempre uma teoria que corresponda plenamente à sua demanda. E a teoria só pode corresponder plenamente a essa demanda se se integrar à prática que a solicitou, participando dela. A *práxis* é a atividade por meio da qual a teoria se integra à prática, “mordendo-a”, e a prática “educa” e “reeduca” a teoria.

Ainda refletindo sobre essa primeira preocupação, parece, portanto, se quisermos fazer uso do conceito de *práxis* (ou, ao menos, se quisermos levar em conta as preocupações que ele expressa), que a separação entre essas duas dimensões é um obstáculo à produção tanto de um conhecimento mais efetivo sobre as práticas educacionais quanto à formação de professores com maior capacidade de reflexão crítica.

São ainda Fiorentini, Souza Jr. e Melo (p. 311) que observam:

O problema do distanciamento e estranhamento entre os saberes científicos praticados/produzidos pela academia e aqueles praticados/produzidos pelos professores na prática docente parece residir no modo como os professores e os acadêmicos mantêm relações com esses saberes. Relação essa que, na maioria das vezes, é decorrente de uma cultura profissional marcada ou pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista ou ativista que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica.

A segunda preocupação, que se relaciona com a primeira, mas que introduz um tema novo, diz respeito especificamente à valorização dos saberes adquiridos pelos professores em sua prática cotidiana como legítimos, em termos de reflexão teórica. É nesse sentido, inclusive, que os autores acima referidos optam por utilizar os termos

“saberes” e “conhecimentos” sem estabelecer, entre eles, maiores distinções. Isso significa diminuir a distância, no que diz respeito ao reconhecimento de legitimidade, entre os saberes (tidos como próprios ao mundo dinâmico das práticas) e os conhecimentos (usualmente relacionados ao espaço exclusivamente teórico das reflexões acadêmicas).

Mais uma vez, Fiorentini, Souza Jr. e Melo (p. 331-332) propõem:

A concepção de saber docente e de prática pedagógica reflexiva, abordada nesse artigo, desafia o professorado a, de um lado, possuir uma atitude investigadora e crítica em relação à prática pedagógica e aos conhecimentos historicamente produzidos e, de outro, a constituírem-se, juntamente com seus colegas escolares ou universitários, como principais responsáveis pela produção de seus saberes e pelo desenvolvimento curricular de sua escola com base na investigação.

A partilha da *experiência* dos professores pode constituir um elemento importante no resgate da *narrativa* benjaminiana, e na afirmação da legitimidade dos saberes adquiridos pelos professores ao longo de sua trajetória, no que diz respeito à produção de conhecimento sobre a educação como um todo. É com base, portanto, nesse conjunto de fatores, referentes ao resgate da *narrativa* tal como concebida por Benjamin, à valorização do professor como *sujeito* do processo educacional e produtor de saberes e, portanto, agente na construção de uma cultura institucional, que desenvolvemos a investigação desta dissertação. Voltando nosso olhar para a construção de processos inclusivos/excludentes no interior da instituição, nos propusemos a conhecer as concepções dos professores a respeito dos papéis da escola, do professor e do aluno no seu processo de aprendizagem e participação e como essas concepções se relacionam com suas trajetórias de vida e formação, seus saberes e práticas.

2- Os Caminhos da Pesquisa

Este estudo, que buscou conhecer as concepções de professores a respeito de processos de inclusão e exclusão, visa contribuir também para um projeto de pesquisa

que vem sendo desenvolvido no Colégio Estadual de Ensino Médio Vicente Jannuzzi, pelo LaPEADE-Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação-FE/UFRJ, financiado pela Capes e intitulado “Transtornos Globais do Desenvolvimento como Desencadeadores de Possíveis Soluções aos Transtornos Globais da Educação”. Com o objetivo de apresentar o contexto no qual está inserida a pesquisa por nós realizada e que resultou nesta dissertação, apresentaremos o percurso da pesquisa-matriz feita pelo Laboratório até o presente momento, bem como o do colégio no qual realizamos este estudo, dos sujeitos nele envolvidos e dos procedimentos teórico-metodológicos adotados.

2.1 – A pesquisa-matriz

Esta pesquisa, iniciada junto ao colégio em 2010, teve sua origem num primeiro projeto desenvolvido nesta instituição, em 2008, quando fomos convidados a auxiliar a escola devido à situação de um aluno em particular.

A demanda para a realização desta pesquisa surgiu com o contato da Secretaria Estadual de Educação, a partir da coordenação de um NAPES⁷ - Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado, solicitando auxílio técnico ao LaPEADE para um de seus casos: um aluno com *Síndrome de Asperger*⁸ que sofria *Bullying*⁹ em uma Escola de Ensino Médio Estadual do Rio de Janeiro. Entendemos que a situação deste aluno refletia um problema maior da instituição escolar, qual seja, as práticas de exclusão experimentadas pela sua comunidade. (Santos et al., 2009b)

Durante o ano de 2008, integrantes do LaPEADE realizaram ações voltadas para minimizar barreiras que provocavam situações de exclusão e para sensibilizar a comunidade escolar para a questão da diversidade e da participação de todos nos

⁷ NAPES é uma modalidade de atendimento que se destina a assegurar recursos e serviços educacionais especiais, visando apoiar os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

⁸ A Síndrome de Asperger é um Transtorno Global do Desenvolvimento e apresenta dentre seus sintomas mais marcantes os seguintes: alteração qualitativa das interações sociais recíprocas, semelhante à observada no Autismo, com um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo.

⁹ É um termo de origem inglesa utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo (*bully* - «tiranete» ou «valentão») ou grupo de indivíduos com o objetivo de intimidar ou agredir outro indivíduo (ou grupo de indivíduos) incapaz(es) de se defender. Para aprofundamento do tema ver: *Bullying – Cartilha 2010- projeto Justiça nas escolas*. Disponível em: www.cnj.jus.br/images/Justica_nas_escolas/cartilha_web.pdf.

processos envolvidos com a instituição e, especificamente, para a questão do *bullying*. Desse contato com o colégio, como forma de ampliar sua atuação, o Laboratório desenvolveu o referido projeto de pesquisa que vem sendo desenvolvido desde 2010.

Essa pesquisa-matriz busca desenvolver o Index para Inclusão, que segundo seus autores (Booth & Ainscow) é um instrumento de análise e, ao mesmo tempo, uma estrutura explicativa dos processos de inclusão/exclusão, visto que propõe uma discussão coletiva entre os representantes dos diversos setores da instituição escolar com base nas dimensões de *construção de culturas*, *desenvolvimento de políticas* e *orquestração de práticas de Inclusão* e com a ajuda do que os autores chamam de “amigo crítico”. O “amigo crítico” teria o papel de, conhecendo a instituição e, ao mesmo tempo, estando de fora dela, apoiá-la e desafiá-la a aprimorar valores inclusivos.

Ele [o índice] não é uma alternativa para aumentar o sucesso, mas relaciona-se a fazer isso de modo tal que se construa relações de colaboração e aprimoramento no ambiente de ensino e de aprendizagem. Ao estar atento a valores e às condições para o ensino e a aprendizagem, o Index pode ajudar a manter o aprimoramento das escolas. Ele encoraja uma perspectiva de aprendizagem na qual as crianças e os jovens estejam ativamente envolvidos, integrando aquilo que lhe é ensinado com sua própria experiência. (Booth & Ainscow, 2002, p. 6)

O Index auxilia no processo de autorrevisão e desenvolvimento da escola, tendo como base as três dimensões relativas à *construção de culturas*, *desenvolvimento de políticas* e *orquestração de práticas*. O início do seu processo se dá a partir do estabelecimento de um grupo coordenador, formado pelo grupo de pesquisadores, pelos membros da escola, professores, coordenadores, direção, funcionários, alunos e famílias, que juntos, identificam barreiras à aprendizagem e à participação e decidem prioridades de ação para o desenvolvimento da escola. “Esta investigação é auxiliada por um conjunto detalhado de indicadores e questões que requerem que as escolas se engajem numa exploração profunda e desafiadora de sua posição atual e das possibilidades de avanço em direção a uma inclusão maior.” (Idem). Os sujeitos da comunidade escolar integrantes do grupo coordenador têm também por objetivo envolver os demais membros da comunidade nas ações empreendidas na escola, de forma que estes participem do processo de revisão e desenvolvimento da instituição. Assim, conhecer suas concepções

relativas à inclusão/exclusão e lhes propiciar situações de reflexão sobre sua prática bem como sobre as culturas, políticas e práticas da instituição torna-se importante objetivo da pesquisa-matriz.

A pesquisa desenvolvida pelo Laboratório utiliza abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, que contribui provocando buscas contínuas e coletivas de soluções para problemas que se constituam em barreiras à aprendizagem e à participação no interior da escola.

Para a realização da pesquisa-matriz fizemos algumas reuniões com os professores, direção, coordenação e alunos da escola no primeiro semestre letivo de 2010. Realizamos uma primeira reunião em abril com a direção da escola para apresentar o projeto e organizar um encontro com os segmentos da escola (direção, coordenação, professores, funcionários, alunos e pais). A partir daí, entre abril e maio, fizemos visitas à instituição com uma frequência que variou entre semanal e quinzenal para convidar professores, coordenadores, funcionários e alunos para as reuniões seguintes de apresentação do projeto. Fizemos dois encontros com um grupo de professores, de alunos e coordenadores e mais um encontro com outro grupo de professores e coordenadores. Todos estes realizados em maio para apresentar o projeto e convidá-los a fazerem parte da pesquisa-ação. Após o primeiro momento de apresentação do projeto matriz, sete professores, uma coordenadora pedagógica, uma orientadora educacional e três alunos se dispuseram a participar do projeto como membros do que chamamos de grupo coordenador. No entanto, uma professora e um professor não puderam estar presentes às reuniões porque no dia da semana reservado para os encontros não trabalhavam na escola e uma professora desistiu de participar. Sendo assim, o grupo coordenador contou, no ano de 2010, com quatro professores, uma coordenadora pedagógica, uma orientadora educacional e um número de alunos, que chegou a cinco, cuja presença nas reuniões variou. Passamos a nos reunir semanalmente desde o mês de junho até dezembro de 2010. Durante esse tempo, mais duas professoras se aproximaram do projeto, participando de alguns encontros, sendo que uma delas, com mais frequência. Nas nossas reuniões semanais, pela manhã, discutíamos aspectos relativos à inclusão bem como as suas percepções sobre as barreiras à participação da comunidade escolar existentes na

escola, procurando estratégias/ações para diminuí-las. Nos encontros realizados no ano de 2010 não conseguimos ter a participação de funcionários e de pais do colégio. Estes últimos passaram a fazer parte dos encontros a partir do mês de março de 2011, após termos autorização da direção da escola para convidá-los novamente, desta vez, pessoalmente, a fazerem parte do projeto na primeira reunião de pais ocorrida no mês de fevereiro deste ano.

2.2- O colégio e seu contexto

O local em que está sendo desenvolvida a pesquisa do Laboratório e também onde foi realizado meu estudo é o Colégio Estadual Vicente Jannuzzi, um colégio de Ensino Médio, situado na Barra da Tijuca, no município do Rio de Janeiro. Segundo informações obtidas com a direção da escola, no ano de 2010, esta possuía cerca de 140 professores e 2600 alunos, funcionando nos três turnos, sendo o terceiro dedicado ao ensino de jovens e adultos. No Quadro 2 vemos as turmas das três séries distribuídas pelos três turnos:

	MANHÃ	TARDE	NOITE	TOTAL
1º ano	15	15	3	33
2º ano	8	7	3	18
3º ano	3	4	3	10

Quadro 2 Distribuição das turmas do colégio por série e turno

É possível perceber um afinilamento no decorrer das três séries nos turnos da manhã e da tarde. Não temos informação a respeito do que aconteceria com os alunos na passagem de uma série para a outra, mas podemos refletir nos perguntando se haveria repetência ou evasão. São dados interessantes se levarmos em conta que o tema da inclusão em educação trata também do acesso e permanência dos alunos na escola. Porém, como esse não é o foco deste trabalho, apresentamos os dados, mas não faremos uma análise deles aqui.

O colégio se situa na Barra da Tijuca, município do Rio de Janeiro e atende a alunos que residem próximo à escola e também que vêm de lugares mais distantes como

Jacarepaguá, Cidade de Deus, Alto da Boa Vista. Por estar em local privilegiado, de classe média, muitas famílias o procuram para seus filhos. Segundo membros do colégio, o mesmo é uma referência entre outros de Ensino Médio da rede pública estadual de ensino. Em busca realizada na internet, encontramos alguns projetos que têm sido desenvolvidos na instituição como o do *Greenpeace*¹⁰, do judoca Flávio Canto¹¹ e o *Jovens Turistas*¹² (promovido pela secretaria de educação do Estado). Encontramos também projetos desenvolvidos por professores do colégio: *Entre o mar e as montanhas*¹³ e o projeto *Brasileirinho*.¹⁴

O colégio possui dois prédios de salas de aula com dois andares cada um. O segundo foi construído em 2009, possibilitando aumentar o número de alunos. Na entrada da escola tem um corredor que leva ao pátio central, formando um T. De cada um dos lados do corredor ficam a direção e a secretaria do colégio. Nos turnos da manhã e da tarde, o primeiro prédio, dividido em dois blocos, tem 14 salas de aula e abriga turmas de primeiro ano e algumas de segundo, enquanto o segundo prédio, construído atrás do terreno, tem oito salas de aula e abriga turmas de segundo e terceiro anos. Tem ainda uma sala de professores, uma sala de coordenação, um laboratório de informática (que não tem sido usado por falta de um técnico), uma quadra de esportes, um refeitório, uma cantina, uma pequena sala para o grêmio que fica no pátio, um auditório e uma sala polo de audiovisual sob organização de funcionários da Secretaria Estadual. Há ainda algumas salas que permaneceram fechadas durante o ano de 2010, não sabemos se em uso.

Desde 2001 até setembro de 2010 assumia a direção da escola uma mesma professora. Em 2001, houve eleição, da qual participaram todos os segmentos da escola. As escolhas seguintes pelo seu nome para a direção do colégio foram feitas a partir de indicação da Secretaria de Educação. Alguns professores, apesar de dizerem sentir um

¹⁰ Disponível em: <http://conscienciaconsumir.blogspot.com/2009/10/greenpeace-no-vicente-jannuzzi.html>. Acessado em 10/1/2011.

¹¹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15193. Acessado em 10/1/2011.

¹² disponível em: <http://www.conexao professor.rj.gov.br/temas-especiais.asp?EditeCodigoDaPagina=1910>. Acessado em: 10/11/2011.

¹³ Disponível em: <http://www.slideshare.net/cristinaramos/projeto-entre-o-mar-e-as-montanhas-1312980>. Acessado em: 30/4/2011

¹⁴ Disponível em: http://www.conexaoaluno.rj.gov.br/nas_escolas_poesia.asp Acessado em 30/4/2011

grande carinho por ela, apontavam sua forma centralizadora de gerir o colégio, o que se caracterizava como uma barreira à participação dos diversos segmentos envolvidos com a escola. Em setembro, a diretora se aposentou, e após sua saída, membros da comunidade escolar se mobilizaram para propor o nome de um professor da escola para a Secretaria de Educação. Esse professor havia diretor adjunto da gestão anterior, mas há um tempo havia se afastado da equipe e estava de licença. Ele fez reuniões com professores, funcionários e alunos e houve ainda, um abaixo-assinado que solicitava o seu nome para o cargo de direção, levado à Secretaria de Educação do estado por representantes de diferentes segmentos da escola. O nome sugerido pela escola foi aceito pela Secretaria e o novo diretor foi empossado em outubro de 2010. Esse processo de transição é assim analisado pelo SEPE RJ¹⁵:

Organizaram um abaixo assinado entre alunos e responsáveis, construíram um Projeto Político Pedagógico e os nomes de uma equipe de direção para substituir a diretora que está se aposentando. Estes trabalhadores, os alunos e responsáveis se prepararam para evitar qualquer possibilidade de uma intervenção naquela unidade escolar. (jornal on-line¹⁶)

No dia 6 de outubro de 2010, assumiu a Secretaria de Educação do estado do Rio de Janeiro, Wilson Risolia, prometendo um plano de metas com um sistema de bonificação dos professores, avaliação periódica, aplicação de um processo seletivo com provas para diretores e subsecretários, redução de gastos com educação e revisão de licenças de professores por motivo de saúde.

“Quero um diagnóstico profundo do que vem a ser a rede. Quem são os alunos, os professores, os diretores? O que esses entregadores do saber [professores e diretores] possuem? Penso como um negócio. E por isso é preciso saber se o produto que o aluno está recebendo é bom.” (Wilson Risolia- secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Fonte: Portal de notícias R7¹⁷)

Ao chamar professores e diretores de “entregadores do saber”, causou indignação entre alguns professores do colégio, manifestada em 6 de dezembro de 2010, na última

¹⁵ Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro.

¹⁶ Disponível em: http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=1499. Acesso em: 19/01/2011.

¹⁷ Disponível em: <http://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/noticias/> Acesso em 19/01/2011.

reunião do ano promovida pelo LaPEADE com professores da instituição. As duas diretoras adjuntas, escolhidas pelo novo diretor do colégio, não haviam sido nomeadas antes de assumir o novo secretário de educação, o que fez com que não fossem empossadas. De acordo com o Programa de Educação do Estado, anunciado em 7 de janeiro de 2011 pelo novo secretário de educação do estado do Rio de Janeiro, a escolha de gestores da rede estadual de educação e diretores das Regionais administrativas e Pedagógicas (antigas Coordenadorias Regionais da Secretaria de Estado de Educação), passou a ser feita através de processo seletivo. Assim, apenas o diretor do colégio manteve-se no cargo. Em março de 2011, tivemos a confirmação por parte do colégio de que a professora e a orientadora educacional escolhidas não assumiriam os cargos de diretoras adjuntas. Se ainda houvesse interesse pelo cargo, necessitariam passar pelas etapas do processo seletivo.

Além da confecção de processo seletivo para funções estratégicas pedagógicas, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro tem como metas principais “estar entre as cinco primeiras posições no ranking de educação nacional até 2014” e “revisão de licenças médicas e cedidos – atualmente, cerca de 10.000 docentes estão licenciados, cedidos a outros órgãos ou ocupando funções administrativas. Com a implementação do programa, o objetivo é resgatar esses profissionais para as salas de aula” (Portal da Secretaria de Estado de Educação do Governo do Rio de Janeiro¹⁸). Gaudêncio Frigotto, Vânia da Motta, Zacarias Gama e Eveline Algebaile, em artigo publicado na *Folha Dirigida* em 11 de janeiro de 2011, descrevem a proposta da Secretaria de Educação como:

uma proposta que não vai ao fundamental e pega o pior atalho: premiar quem chega às metas, metas imediatistas, de lógica produtivista, que não incorporam medidas efetivas voltadas para uma educação pública de qualidade. A lógica subjacente à proposta, que já está sendo chamada de choque de gestão de administração, apenas trabalha com dois conceitos fundamentais: forçar o professorado a produzir um IDEB elevado, sem efetivamente melhorar as suas condições de trabalho, e baratear o custo da educação adotando, de imediato, a meta conservadora de economizar R\$ 111 milhões dos gastos. Uma lógica tecnocrata que reconhece somente cálculos de custos e de benefícios, que vê as pessoas apenas como dados, destituídos de vontade e voz,

¹⁸ Disponível em: <http://www.educacao.rj.gov.br/> Acesso em 19/01/2011.

indo de encontro às próprias bases ideológicas liberais e neoliberais que ainda consideravam o homem dotado de livre iniciativa, mesmo em sua forma de indivíduo, *homo economicus*.

Durante os primeiros meses do segundo semestre de 2010, o colégio passou por um momento de instabilidade, em que os projetos propostos pela própria escola não tiveram continuidade em razão da incerteza da continuidade da diretora no cargo, que deveria se aposentar em setembro. Após a troca de direção, alguns professores se mostraram esperançosos de que a nova gestão faria mudanças relativas à organização da instituição e às propostas pedagógicas. Informalmente nos revelaram esse sentimento e mesmo nas entrevistas realizadas.

Eu acho que essa troca de direção, embora eu tivesse um carinho muito grande pela outra diretora (...) Eu acho que vai mudar muito. Ele me parece muito organizado. Eu acho que vai ficar muito bom, eu acho. Eu vejo, ele é muito... porque a (...) [antiga diretora], ela tinha um defeito. Ela era centralizadora. (professora Denise¹⁹)

No entanto, no início de 2011, as mudanças provocadas pela nova política de educação da Secretaria têm gerado alguns impedimentos no colégio para dar continuidade aos projetos da nova gestão, implicando em uma grande desorganização e descontinuidade das propostas pedagógicas. Segundo relato de uma coordenadora pedagógica, a partir deste ano, a distribuição dos alunos nas turmas passou a ser feita automaticamente através dos critérios de escolha do sistema eletrônico da Secretaria de Educação. Com esse novo processo de distribuição dos alunos, algumas turmas de terceiro ano passaram a ter um número de alunos (que chega a 55) discordante com a capacidade das salas de aula de comportá-los, comprometendo, sobretudo, a qualidade do trabalho dos professores. O aumento do número de alunos por turmas, conseqüentemente, fez com que a quantidade de turmas fosse reduzida e com que fosse reduzida, também, a demanda por professores na instituição. Conseqüentemente, o semestre letivo iniciou-se em fevereiro de 2011 sem definição da lotação dos alunos por turma e da necessidade dos professores lotados no colégio serem remanejados para outras unidades escolares. Outro aspecto negativo gerado pela nova política da Secretaria de Educação, que pudemos

¹⁹ Nome fictício.

observar, foi a paralisação da proposta pedagógica de construção do Projeto Político Pedagógico do colégio, contida no plano de gestão, com previsão para iniciar-se em fevereiro, e que estava a cargo da orientadora pedagógica escolhida para o cargo de diretora adjunta e que não pôde se efetivar nessa função.

O que podemos perceber é que o colégio manteve-se, no início do ano de 2011, em uma situação de fragilidade e de instabilidade provocando descontentamentos na comunidade escolar (famílias, funcionários, alunos, professores e direção). No entanto, alguns professores, alunos e uma coordenadora, integrantes do grupo coordenador da pesquisa-matriz, trataram de encontrar formas de participação úteis para o gerenciamento de questões geradas pela situação vivida pela escola naquele momento. Uma das barreiras de acesso dos alunos à escola detectada pelo grupo dizia respeito à distribuição e ao funcionamento do cartão *Riocard* que assegura as passagens de ônibus gratuitas para os alunos no trajeto entre a moradia e a escola. Desde então, integrantes do grupo coordenador vêm realizando ações paralelas no sentido de tentar resolver esse problema que tem excluído muitos alunos das aulas por não terem condições materiais de pagar as suas passagens.

2.3- Os sujeitos

O trabalho de pesquisa realizado para a produção desta dissertação teve como objeto de estudo as concepções a respeito de processos de inclusão e exclusão que orientam as práticas de um grupo de professores da escola e suas possíveis relações com sua trajetória de vida pessoal, de formação e profissional. Os primeiros contatos com os segmentos da escola serviram como fase exploratória do campo de pesquisa para este projeto, contribuindo para a delimitação do objeto de pesquisa, dos critérios de escolha dos sujeitos a serem pesquisados e da metodologia e técnica de coleta de dados.

Este trabalho foi realizado junto aos professores integrantes do grupo coordenador da pesquisa-matriz. No entanto, participaram das entrevistas coletivas específicas, desta dissertação, os demais integrantes do grupo, sendo eles, uma coordenadora pedagógica, uma orientadora educacional, cinco professores e um aluno. Não Quadro 3, temos

algumas informações sobre os membros da escola, participantes do grupo, obtidas no ano de 2010:

Sujeitos da pesquisa *	Idade	Formação	Ano de conclusão da graduação	Tem pós-graduação?	Há quantos anos no magistério	Cargo que ocupa no colégio	Matérias que leciona no colégio	Ano de entrada no colégio	Trabalha em outra escola?
Ana	41	História Filosofia Psicologia	1990	Lato-sensu	21	professora	História Filosofia e Ensino Religioso	1998	S
Beatriz	42	História	1990	N	19	professora	História	1997	S
Carla	58	Engenharia Civil	1975	Lato-sensu	5	professora	Matemática	2006	N
Denise	59	Letras	NR**	N	20	professora	Língua Portuguesa/ Literatura	1997	N
Elena	42	Pedagogia	1990	Lato-sensu	22	Orientadora Educacional	X	2005	N
Fátima	50	Letras	1983	Lato-sensu	20	Coordenadora pedagógica	X	2008	S
Gabriel	59	Matemática/ Engenharia	2002	Lato-sensu	15	professor	Matemática	2005	S
Herbert	16	Cursa a 2ª Série	X	X	X	aluno	X	2009	X

Quadro 3 Os sujeitos da pesquisa

* Os nomes são fictícios

** Não respondeu

A escolha desses sujeitos para participarem das entrevistas deu-se por constituírem o grupo coordenador da referida pesquisa-matriz. Esse grupo desempenha papel importante naquela pesquisa, já que, como professores-pesquisadores, são responsáveis por ampliar as reflexões e ações para o restante da comunidade escolar. É

também um grupo de pessoas que tem tido contato com as discussões a respeito do conceito de Inclusão com o qual trabalhamos no Laboratório de Pesquisa (LaPEADE) da Faculdade de Educação da UFRJ. Comumente o conceito de Inclusão tem sido associado restritivamente à recepção por parte da escola dos grupos de pessoas com deficiência. No entanto, nossa perspectiva, baseada nos estudos de Booth & Ainscow e Santos, compreende a Inclusão em educação como um conceito mais abrangente que envolve a maior participação e aprendizagem de todas as crianças e jovens na escola. Tal concepção envolve, ainda, um olhar apurado não só para as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência, mas também para as enfrentadas pelos demais grupos que historicamente têm experiências de exclusão ou por indivíduos que enfrentam dificuldades de acesso e/ou permanência no sistema regular de ensino.

Buscando captar os sentidos atribuídos pelos professores às situações escolares e aos processos de inclusão/exclusão de todo e qualquer aluno da escola, optamos por selecionar aqueles que, participando da pesquisa-matriz desenvolvida junto ao grupo de pesquisa do nosso Laboratório, tomaram contato com uma discussão ampla do que pode significar a Inclusão em Educação, uma vez que para esta pesquisa não restringimos o foco à inclusão de pessoas com deficiência.

Como os sujeitos desta dissertação são os professores, o que dizem sobre inclusão e sobre suas práticas, planejamos realizar entrevistas individuais com os cinco professores que participaram do grupo coordenador da pesquisa-matriz que tiveram maior frequência nas reuniões e que participaram das entrevistas coletivas. No entanto, um dos professores não nos concedeu entrevista. No mês de dezembro, quando fizemos as entrevistas com as quatro professoras, não entrevistamos o professor Gabriel por incompatibilidade de horário. Nos meses de fevereiro e março de 2011 o procuramos para realizar a entrevista, porém apesar de agendarmos algumas vezes em horários em que o professor estava na escola, não houve disponibilidade da parte dele para que a efetivássemos.

Assim, as entrevistas individuais, com o objetivo de conhecer suas histórias de vida, foram feitas com quatro professoras: Ana, Carla, Beatriz e Denise.

Ana

Ana tem 41 anos de idade e 21 de magistério. É de Muriaé, Minas Gerais e hoje mora na Zona Oeste, no município do Rio de Janeiro. Sempre estudou em escola pública. Seus pais são de família de agricultores e são os primeiros da família a irem morar na cidade. Fez magistério e começou a lecionar ainda no terceiro ano do Ensino Médio como professora da Educação Infantil. Fez faculdade de Filosofia numa universidade particular da sua cidade e depois faculdade História na Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem curso de especialização em Filosofia Contemporânea pela UERJ. Fez concurso para professora da rede pública do estado do Rio de Janeiro em 1993, sendo chamada a assumir o cargo em 1994. Seu primeiro trabalho na rede estadual foi em um CIEP²⁰ em Irajá, bairro do Rio de Janeiro. Trabalha no colégio-objeto desta dissertação desde 1998 como professora de História, Filosofia e Ensino Religioso, já tendo trabalhado nos três turnos da instituição. Também é professora da rede particular de ensino.

Beatriz

Beatriz tem 42 anos, sempre morou na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro e estudou em escola pública até ingressar na universidade. O seu primeiro vestibular foi para Direito pela fundação Cesgranrio, cursando um período da faculdade. Fez novamente vestibular pela fundação Cesgranrio no ano seguinte para a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, desistindo de cursá-la. Optou por fazer o curso de licenciatura em História na Faculdade Pedro II e formou-se em 1990. Trabalha como professora de História no colégio desde 1997, já tendo trabalhado nos três turnos da instituição. Atualmente trabalha no colégio e também em outra escola da rede particular de ensino.

²⁰ Centro Integrado de Educação Pública, projeto educacional do antropólogo Darcy Ribeiro sob o mandato do governador Leonel Brizola.

Carla

Carla tem 58 anos. Mora no bairro da Barra da Tijuca no município do Rio de Janeiro, onde morou a maior parte da sua vida. É filha de pai arquiteto e de mãe museóloga. Formou-se no ano de 1975 em Engenharia Civil Pela PUC-Rio, onde também concluiu a especialização em Engenharia, na área de estruturas em 1978. Fez licenciatura plena no ano de 2004. Suas primeiras experiências como professora foram com aulas particulares, passando a lecionar em escolas particulares entre os anos de 1993 e 1994. Possui cinco anos de experiência com magistério em escola pública. Trabalha no colégio desde 2006 como professora de matemática, lecionando apenas nesta instituição. Nos primeiros quatro anos trabalhou no turno da noite, passando a trabalhar no turno da manhã desde 2010.

Denise

Denise tem 59 anos. Passou sua infância no bairro do Méier, Zona Norte do município do Rio de Janeiro, tendo ido morar na Tijuca, também Zona Norte, após casar-se. Hoje, mora na Zona Oeste, na Barra da Tijuca, bairro em que vive há 28 anos. Na sua infância estudou em colégio estadual, que na época era apenas feminino. Seus pais têm o Primeiro Grau, hoje Ensino Fundamental, completo. Formou-se em Letras- Língua Portuguesa e Literatura na UFRJ e em Psicologia pela PUC-Rio. Atua no magistério há 20 anos. Primeiro em escolas particulares até sua entrada no colégio no ano de 1997, onde atua como professora de Língua Portuguesa e Literatura, já tendo trabalhado nos três turnos da instituição.

2.4- Procedimentos teórico-metodológicos

Como explicitado anteriormente, esta pesquisa, realizada com o intuito de produzir uma dissertação para conclusão do curso de mestrado do PPGE da UFRJ, está inserida em um projeto-matriz (Santos et all, 2009) desenvolvido pelo LaPEADE, procurando contribuir também para um de seus objetivos, que é o de conhecer as culturas presentes no ambiente escolar. Lembremos que para Booth & Ainscow (2002), a dimensão das

culturas envolve tudo o que diz respeito aos valores e concepções dos sujeitos envolvidos em uma instituição.

Apesar de o Laboratório já estar em contato com a instituição desde 2008, nossa aproximação com o colégio em que realizamos a pesquisa para esta dissertação iniciou-se em abril de 2010. A partir de junho desse mesmo ano, iniciamos contato mais regular com os sujeitos pesquisados, quando passamos a nos reunir semanalmente. A entrada de um grupo de pesquisadores no colégio foi recebida negativamente por alguns professores da instituição, que manifestaram desconfiança quanto aos nossos objetivos com aquele tipo inserção no ambiente escolar. Suas falas eram trazidas pelos membros da escola participantes do grupo coordenador, que se referiam a elas para reafirmar sua confiança no trabalho que realizávamos conjuntamente. Essas falas foram recorrentes nos nossos encontros, chamando à atenção o grupo de pesquisadores. Nos sugeriam que os membros do grupo podiam estar, ao mesmo tempo, querendo nos dizer que depositavam confiança em nós e que também tinham um receio de não serem correspondidos. Uma preocupação que tivemos foi de apresentar para os professores mais próximos do projeto os nossos objetivos como pesquisadores naquela instituição. Tais objetivos envolviam contribuir para culturas, políticas e práticas inclusivas na escola, já que se tratava de uma pesquisa-ação, e também um aprofundamento do conhecimento sobre Educação e escola, por se tratar de uma pesquisa institucional. Este último objetivo implicaria em produções acadêmicas, como as apresentadas em seminários e congressos, as publicadas em revistas acadêmicas e relatórios de pesquisa e, ainda, em teses e dissertações produzidas pelos membros do grupo de pesquisadores. A forma como alguns professores do colégio percebiam a nossa entrada na instituição pode ser exemplificada pela fala do professor Gabriel, registrada em diário de campo:

[Gabriel] se referiu a outros professores que não fazem parte do grupo coordenador, relatando que eles ficam dizendo pra ele que esse projeto não vai servir de nada, que estamos ali pelos nossos interesses e ele disse que isso era besteira. (diário de campo, 28/6/2010)

O professor, integrante do grupo coordenador da pesquisa-matriz, nos fala da recepção dos pesquisadores no colégio por parte de alguns colegas. No entanto, ele

demonstra preocupação em afirmar que não compartilha da mesma visão. A aproximação cuidadosa com os sujeitos pesquisados acabou permitindo que se estabelecesse uma relação de confiança entre o entrevistador e os entrevistados, deixando-os à vontade para que nos apresentassem parte das suas histórias de vida e pensamentos relativos à educação e à escola nas entrevistas realizadas para este trabalho.

Foi buscando fazer serem ouvidas as vozes dos professores que nos propusemos a realizar esse tipo de pesquisa através de observação participante, com registro em diário de campo e de entrevistas coletivas e individuais que buscaram conhecer suas histórias de vida, suas experiências de inclusão/exclusão e suas concepções sobre o tema.

Esta pesquisa, que procurou conhecer as concepções acerca do tema *inclusão em educação* que orientam as práticas dos professores envolvidos na instituição a ser pesquisada, insere-se numa abordagem qualitativa, que, de acordo com Minayo (2010, p21),

(...) trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Outra característica desse tipo de pesquisa é a busca por um conhecimento detalhado sobre como as pessoas se relacionam com o mundo em seus diferentes aspectos e contextos. Os métodos e teorias escolhidos devem estar adequados ao tipo de estudo a que se propõe o pesquisador. Para que o estudo se realize é necessário que o pesquisador conheça as particularidades do universo que se propõe a investigar. Tal conhecimento é construído e refinado durante o próprio processo de pesquisa, o que inclui o momento de construção do projeto, a participação do pesquisador em campo e a interpretação dos dados de pesquisa.

A metodologia da pesquisa qualitativa foge a um tipo de abordagem cuja concepção de investigação se pretende neutra, isenta e independente dos pressupostos teóricos que a orienta. No entanto, isso não significa que, ao interpretar os dados, o pesquisador qualitativo, não possa rever seus próprios pressupostos, em adequação ao

contexto específico pesquisado. Essa mesma questão da não isenção se coloca, portanto, para o pesquisador que, tendo uma determinada visão de mundo, interage com o campo de pesquisa com base nos seus próprios valores e concepções. Assim, o pesquisador precisa ter, ao mesmo tempo, a consciência da sua não neutralidade em relação ao objeto de pesquisa e o distanciamento necessário para captar os sentidos produzidos pelo tipo de estudo que desenvolve.

Triviños (2007), citando Robert Bogdan, apresenta algumas das características da pesquisa qualitativa: (a) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; (b) a pesquisa qualitativa é descritiva; (c) os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; (d) os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; (e) o significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Partindo de tal definição, é importante que o pesquisador, durante a realização da pesquisa e durante a interpretação dos dados, considere o contexto no qual os sujeitos da pesquisa estão inseridos, a relação entre o fenômeno e seu contexto, tendo a preocupação de interpretar o processo dos fenômenos estudados. Conforme avança em seus estudos, o pesquisador vai precisando melhor o foco da pesquisa, de forma a analisar os significados atribuídos pelos sujeitos ao fenômeno, com base no meio cultural do qual faz parte.

Esta pesquisa é do tipo descritiva, que segundo Gil (2009), é também aquela que pretende levantar opiniões, crenças e atitudes de uma população, no empenho de descrever suas características. Sem o objetivo de generalizar as percepções trazidas por esta pesquisa para a categoria de professores, procuramos conhecer as possíveis relações que se estabelecem entre suas concepções a respeito do que é ser professor que realiza determinadas práticas e as experiências das suas trajetórias como sujeitos no mundo, alunos e professores. Conhecer tais relações amplia nossos conhecimentos a respeito dos processos sociais envolvidos nas culturas, políticas e práticas do ambiente escolar.

A especificidade do grupo escolhido para este estudo é que ele tem participado do grupo coordenador da pesquisa-matriz, tendo, assim, o objetivo de serem responsáveis por ampliar as reflexões e ações para o restante da comunidade escolar. Nesse sentido,

entendemos ser relevante conhecer o que os membros desse grupo pensam sobre os processos de inclusão/exclusão e como relacionam tais concepções e valores construídos em sua trajetória ao conjunto de práticas que desenvolvem na escola.

Como estratégia para coleta dos dados, planejamos a utilização dos instrumentos: observação participante e entrevistas individuais e coletivas realizadas junto aos professores. A observação participante com registro em diário de campo teve como foco os professores, seus relatos sobre as práticas na instituição, suas histórias de vida e formação, incluindo suas experiências profissionais, buscando captar suas concepções acerca dos processos de inclusão/exclusão. A partir dessas primeiras observações, foi possível conhecermos os professores, seus relatos sobre suas práticas e algumas de suas concepções a respeito do que seja uma escola inclusiva. Dessa forma, pudemos elaborar as entrevistas coletivas e individuais que contribuíram para a produção de dados analisados neste trabalho.

A observação participante implica numa escolha por parte do pesquisador sobre os limites da sua atuação no ambiente pesquisado. Segundo Lüdke & André (1996), “a escolha é feita geralmente em termos de um continuum que vai desde uma imersão total na realidade até um completo distanciamento” (p. 28). A escolha dentre as possíveis gradações quanto às formas de atuação cabe ao pesquisador. No caso específico desta pesquisa, por estar inserida na referida pesquisa-matriz, do tipo pesquisa-ação, a opção foi por um certo nível de participação em que a imersão no ambiente pesquisado era condição para a realização dos objetivos dos encontros.

A escolha pelas diferentes formas de entrevista teve o objetivo de tornar uma complementar à outra. Segundo DUARTE (2004):

entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados.

As entrevistas coletivas foram utilizadas com a finalidade de identificar a diversidade de concepções dos professores, percebendo ideias convergentes e divergentes em disputa e diálogo, e ainda de propiciar que os participantes levassem em consideração

os pontos de vista dos outros ao responderem e comentarem suas experiências e as dos outros. Segundo Kramer (2007):

os objetivos das entrevistas coletivas são: identificar pontos de vista dos entrevistados; reconhecer aspectos polêmicos (a respeito do que não há concordância); provocar o debate entre os participantes, estimular as pessoas a tomarem consciência de sua situação e condição e a pensarem criticamente sobre elas.

Esse instrumento de pesquisa é de grande valor, não somente por identificar diferentes pontos de vista, mas também por provocar uma dinâmica dialógica que auxilia a reflexão e a exposição de concepções e práticas dos sujeitos informantes no momento da coleta de dados. A partir desse tipo de entrevista buscamos ainda conhecer os possíveis impactos causados pela participação dos professores no grupo coordenador do projeto–matriz desenvolvido pelo LaPEADE.

Foram realizadas duas entrevistas coletivas com os membros da escola, participantes do grupo coordenador, no mês de outubro de 2010, no horário reservado para a reunião que acontecia semanalmente com o grupo, na sala de professores e duraram cerca de uma hora cada uma delas. Da primeira entrevista participaram uma coordenadora pedagógica, uma orientadora educacional e quatro professores do colégio. O planejamento para esta entrevista tinha a previsão de uma hora e meia de duração. No entanto, não conseguimos iniciá-la na hora prevista, havendo necessidade de ser interrompida antes que fosse concluído o debate sobre as questões propostas para naquele instrumento. Então ficou acordado que na semana seguinte daríamos continuidade à entrevista. Desse segundo momento, participaram a orientadora pedagógica, um aluno, três professores dos que estiveram presentes na primeira entrevista e mais uma outra professora. Na análise dos dados demos foco aos professores, para conhecermos suas concepções sobre processos de inclusão/exclusão.

As entrevistas individuais semiestruturadas foram utilizadas com o intuito de aprofundar o conhecimento relativo à concepção dos professores sobre os processos de inclusão/exclusão com base nas narrativas sobre suas trajetórias de vida pessoal, profissional e de formação, buscando captar como os sentidos construídos por eles em suas histórias de vida vêm orientando suas práticas na instituição.

As entrevistas narrativas têm a peculiaridade de serem menos estruturadas que outras que não visam a conhecer as histórias de vida dos sujeitos entrevistados. Os caminhos desse tipo de entrevista são mais imprevisíveis, pois, *a priori* não conhecemos suas histórias de vida nem os caminhos narrativos que os entrevistados farão uso para contá-las, para juntar os acontecimentos vividos dando-lhes sentido. Ao narrar, o sujeito faz escolhas, selecionando as partes da história que considera importantes e cria uma sequência que pode ser temporal ou ligada pelo sentido. Busca na memória coisas acontecidas no passado, associa com outras vividas no presente, encontrando possíveis explicações para determinadas concepções ou situações. As narrativas, segundo Prado & Soligo (2005), “são motivadas por crenças, desejos, teorias, valores ou outras razões intencionais” (p.51).

É preciso ter consciência de que o texto narrado não se propõe a explicitar ou confirmar verdades absolutas, sendo uma interpretação que o sujeito narrador faz da sua própria história, inserida na história do grupo social do qual faz parte. É nessa interpretação/reflexão sobre o passado, realizada no presente, que o sujeito insere-se na história, transformando o vivido em experiência, tal como nos diz Walter Benjamin. Registrar o narrado é preservar do esquecimento a história e criar possibilidades de voltar-se para o presente e modificá-lo.

Para conduzir as entrevistas individuais, solicitamos que pensassem em uma linha do tempo, contando suas experiências de inclusão/exclusão desde a época em que eram alunos da escola, passando pelo momento de aluno em formação para ser professor, sua entrada no magistério, suas experiências profissionais, até se chegar ao professor de hoje, com suas práticas realizadas no colégio. Combinamos que de nossa parte haveria interferência quando percebêssemos a necessidade de que eles falassem sobre determinados aspectos relevantes ao objetivo da entrevista. As quatro entrevistas individuais com as professoras foram realizadas em dezembro.

A escolha do mês de dezembro para realização das entrevistas individuais deu-se por acreditarmos na necessidade de um tempo de experiência dos professores no grupo coordenador, uma vez que partíamos da hipótese de que esta estimularia reflexões sobre

suas práticas e concepções acerca de uma educação inclusiva. Outro motivo igualmente importante foi a necessidade de que houvesse um vínculo maior entre entrevistador e entrevistado, que tentamos garantir com um tempo maior de contato entre eles, para que, com tranquilidade e confiança, os professores expusessem suas histórias de vida

Como na pesquisa qualitativa há uma valorização do seu processo, as informações recolhidas são interpretadas durante o desenvolvimento do estudo. Esse movimento de interpretação constante gera uma reflexão sobre os próprios caminhos da pesquisa, podendo originar a exigência de novas buscas de dados (Triviños, 2007).

Segundo Lüdke & André (1986), essa revisão dos processos de investigação é parte da análise de dados, que deve estar presente em todas as fases da pesquisa. Desde seu início, “fazemos uso de procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada (p.45).” Desse modo, novas decisões são tomadas quanto às direções do estudo, conforme confrontamos os princípios teóricos que embasam o estudo com aquilo que vai sendo “aprendido” (idem) no decorrer da pesquisa.

Depois das primeiras leituras das transcrições das entrevistas, percebemos a necessidade de voltar a campo, solicitando que os sujeitos pesquisados refletissem sobre suas próprias falas, na intenção de identificarem possíveis contradições e/ou alinhamentos entre seu discurso e suas práticas como professores. Selecionamos trechos de entrevistas - coletivas e individuais - que indicavam seus pensamentos e crenças sobre práticas inclusivas e solicitei que refletissem sobre seu próprio discurso, procurando exemplos de práticas realizadas por eles no colégio, que estiveram em consonância e em dissonância com o que disseram acreditar ser a inclusão/exclusão no espaço escolar. Denominamos esse instrumento de *Escrita Autorreflexiva do Discurso*. Para duas professoras que mantiveram frequência nos encontros do grupo coordenador no ano de 2011, pudemos entregar em mãos a proposta de escrita. Para os outros três professores, a solicitação foi feita por e-mail. No entanto, apenas a professora Carla nos devolveu o instrumento. Quando perguntamos sobre o instrumento para o professor Gabriel e para a professora Beatriz, com quem mantínhamos contato pessoalmente, o primeiro nos disse

que estava lendo e que nos entregaria, porém não o fez. A segunda nos disse que estava sem tempo e cansada pelo desânimo em que se encontrava devido aos problemas que colégio apresentava no início do ano de 2011 e que por isso não iria escrever. Ana, para quem solicitamos por e-mail, no início, nos disse que iria nos retornar a escrita, mas depois não respondeu à última solicitação que fizemos. A professora Denise não nos respondeu aos pedidos feitos por e-mail. Assim, tivemos o retorno desse instrumento de apenas uma professora.

Ao final, reunimos o material coletado através das entrevistas coletivas e individuais e da escrita autorreflexiva do discurso. Utilizando os dados obtidos com tais instrumentos, demos prosseguimento a uma análise mais sistemática e formal dos dados. Esta tarefa, segundo Lüdke & André (1986),

implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (p.45).

Para realizarmos essa tarefa, utilizamos a Análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1977), pode ser definida como um conjunto de técnicas de análises das comunicações, realizadas de forma sistemática e objetiva, que busca obter indicadores (quantitativos ou não) que levem à inferência de conhecimentos a respeito do conteúdo das mensagens, suas condições de produção e/ou recepção. Num primeiro momento, dá-se um tratamento descritivo à análise, enumerando as características do texto e as resumindo. Esta é a fase de categorização que permite a classificação dos elementos de significação da mensagem. Com o objetivo final de chegar à interpretação das características *a priori* descritas, lhes concedendo significação, o analista, numa fase intermediária, produz inferência sobre essas características. Essa inferência permite a passagem do momento de descrição ao de interpretação, de forma explícita e controlada. A especificidade desse tipo de análise seria a articulação entre a superfície dos textos, descrita e analisada (suas características) e os fatores que determinam tais características, deduzidos logicamente. Seu aspecto *lógico* é devido à estrutura classificatória desse tipo de análise. Ou seja, o que se procura estabelecer “é uma correspondência entre as

estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias, e atitudes) dos enunciados” (Bardin, 1977, p.41).

Após estar com todo o material recolhido, o pesquisador deve, então, definir as Unidades de Análise. Estas subdividem-se em a) Unidades de Registro; b) Unidades de Contexto. A Unidade de Registro é a menor parte do conteúdo, podendo ser de diferentes tipos (a Palavra, o Tema, o Personagem, o Item). A Unidade de Contexto é a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, o “pano de fundo” para a significação das Unidades de Registro. Ela deve explicitar claramente o contexto social e particular a partir do qual foram elaboradas as informações vivenciadas e transformadas em mensagens pelos informantes. Para isso, o pesquisador pode confeccionar tabelas de caracterização e analisá-las ou apresentar relatos de histórias de vida (Franco, 2008b).

Para este estudo, escolhemos como Unidade de Registro o Tema, que é uma afirmação ou argumentação sobre determinado assunto. Unidade maior do que a palavra, pode ser uma sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo inteiro. Uma questão temática diz respeito ao aspecto pessoal que o respondente atribui ao significado de uma palavra ou conceito, envolvendo componentes ideológicos, afetivos e emocionais. Segundo Franco (2008b), o Tema é indispensável em estudos sobre “representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças” (p.43). Tendo esta pesquisa o objetivo geral de conhecer o que dizem os professores sobre processos de inclusão/exclusão, esta unidade para análise se configurou como a mais adequada. Buscando atingir um dos objetivos específicos deste estudo, o de conhecer suas experiências de inclusão/exclusão em suas trajetórias de vida, realizamos entrevistas individuais que permitiram acesso a conteúdos referentes ao contexto social e particular de cada um dos sujeitos pesquisados, o que nos trouxe dados referentes ao “pano de fundo” sobre o qual nos debruçamos para embasar o processo de significação dos conteúdos presentes no discurso desses sujeitos.

Definidas as unidades analíticas, os próximos passos são a organização da análise e a definição das categorias do estudo. A primeira das fases de organização é o que Bardin (1977) chama de *leitura flutuante*, por analogia à atitude do psicanalista. Essa

atividade, definida pela autora como uma *Preanálise*, consiste em uma leitura dos documentos em que se estabelece contato com as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos, expectativas,... Nesse momento, o pesquisador apreende as grandes particularidades do conteúdo que se constituirão em subdivisões (categorias ou temas) significativas do material.

Agora, com todo o material recolhido, realizamos uma nova leitura, tal como proposta por Bardin (1977): a *leitura flutuante*, que nos orientou a realizar a etapa seguinte da Preanálise sugerida pela autora: a *escolha dos documentos*. Mesmo já tendo sido definido o material utilizado, a escolha do conteúdo nele presente a ser analisado se deu sobre discursos e mensagens que incidiram sobre o tema deste estudo. Segundo a autora, após esses primeiros momentos de contato com os documentos e as mensagens neles contidas, “pouco a pouco, a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos” (p. 96).

A fase seguinte é a de definição das categorias de análise, que consiste em classificar os elementos constitutivo do texto, mensagem ou discurso, primeiramente por diferenciação, reagrupando-os, em seguida por analogia, seguindo critérios definidos pelo pesquisador. Para este estudo adotamos o critério semântico de categorização, agrupando os elementos por temas.

Para Bardin (1977), a definição das categorias pode ser feita *a priori* ou no decorrer da análise dos dados. Para os dois casos, a autora prevê implicações positivas e negativas. No caso das categorias pré-determinadas em função da busca a respostas específicas do pesquisador, há menos chance de o pesquisador se perder em grande quantidade de classificações muito específicas e fragmentadas. Por outro lado, ele pode se ver induzido a “amarrar” o conteúdo manifesto na mensagem ao seu sistema categórico, levando à simplificação das interpretações. No segundo caso, em que as categorias emergem da fala, do discurso, do conteúdo das respostas dos sujeitos pesquisados, há uma exigência maior do pesquisador, que precisa estar em constante ir e vir entre o material de análise e a teoria na qual se embasa para realizar o estudo. Neste

caso, é necessário um cuidado do pesquisador para que não estabeleça categorias muito fragmentadas, prejudicando a análise das convergências presentes nos discursos. Uma maneira de organizar o processo de categorização seria o de, inicialmente, classificar as respostas em categorias de menor amplitude e, posteriormente, reagrupá-las em categorias mais amplas. Assim, as categorias iniciais, fragmentadas, passariam a ser *indicadoras* de categorias mais amplas, estando estas em consonância com os pressupostos teóricos que embasam o estudo.

Para realização deste tipo de pesquisa, optamos por partir de categorias pré-determinadas em função dos pressupostos teóricos que embasam este estudo. Tratamos de garantir que a teoria, a coleta de dados e a sua interpretação estivessem integrados. E, partindo das três dimensões presentes no Index para Inclusão (Booth & Ainscow, 2002), referencial conceitual-analítico que baliza este estudo, estabelecemos a *construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas* como categorias fundamentais para análise dos dados. Como já dissemos, a dimensão da *construção de culturas* diz respeito aos valores e concepções dos sujeitos envolvidos em uma instituição. A dimensão do *desenvolvimento de políticas* envolveria as normas, as regras, códigos de condutas, projetos político-pedagógicos, planejamentos de aulas, ou seja, tudo aquilo que expressa intenções e estratégias que orientem suas ações. E, por fim, a dimensão da *orquestração de práticas* aponta o fazer no cotidiano da escola, tipos de aula, de avaliações, de gestão. Como categorias de análise e interpretação dos dados, essas três dimensões nos dão pistas de como os processos de inclusão/exclusão ocorrem no interior de uma instituição ou de como nela se refletem.

Uma das leituras dos dados obtidos teve por objetivo perceber os elementos relacionados aos objetivos e às questões orientadoras do estudo que se apresentavam nos documentos para estabelecer relações transversais entre eles e as categorias pré-determinadas. Com todo o material de análise em mãos o classificamos em categorias de menor amplitude, cujos elementos continham indicadores das categorias gerais.

A primeira classificação que emergiu da leitura dos documentos em consonância com os objetivos e questões norteadoras do estudo e da teoria produziu a seguinte seleção

do material: *concepção de professor, concepção de aluno, concepção de escola, concepção de inclusão/exclusão, relatos de práticas, relação teoria e prática, políticas institucionais, políticas educacionais e cotidiano, experiências de vida de inclusão/exclusão, histórias de vida e formação*. Feita essa classificação do material pudemos ter maior clareza dos elementos que se constituíam como indicadores das categorias gerais: *construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas*.

3- Das culturas às práticas : a análise dos dados

Este capítulo tem por objetivo analisar a parte do material que foi selecionada, dentre todo aquele coletado. Como explicado no capítulo anterior, a seleção foi feita a partir das leituras das entrevistas coletivas realizadas com membros do Colégio Estadual Vicente Jannuzzi, das entrevistas individuais feitas com um grupo de professores desse mesmo colégio e da *escrita autorreflexiva do discurso* realizada por uma das professoras do grupo.

Analisaremos aqui o que os professores nos disseram sobre os processos de inclusão/exclusão vivenciados por eles no Colégio Estadual Vicente Jannuzzi e também aqueles vivenciados em suas trajetórias de vida pessoais, de formação e de profissão, que ocorrem em outros espaços, buscando os nexos existentes entre essas experiências. A participação dos professores nesses processos é de grande importância, uma vez que são eles que lidam diretamente com os alunos no cotidiano do colégio, assim como é a criação de espaços de ressonância das suas vozes. Os professores, imersos nas culturas, políticas e práticas da instituição, são influenciados pela dinâmica da relação entre essas três dimensões e também a influenciam. Conhecer o que dizem torna-se, portanto, relevante para a ampliação do conhecimento a respeito dos processos de inclusão/exclusão que ocorrem nas instituições escolares. Acreditamos, ainda, que a construção desse tipo de conhecimento pode contribuir para a adoção de novas

estratégias, voltadas para a minimização das barreiras ao aprendizado e à participação de todos.

As falas desses professores, de maneira geral, nos apontaram a existência de um investimento cotidiano em tornar seus princípios e valores construídos nas suas trajetórias de vida pessoal, de formação e profissional, em um fazer cotidiano na escola, nas suas práticas em sala de aula junto aos alunos. Percebemos também, através das suas falas, a existência de algumas barreiras que se formam para a efetivação de práticas pretendidas quando as diferentes concepções, valores, intenções e práticas dos sujeitos envolvidos com a instituição entram em jogo no cotidiano da escola e são restritos os espaços de participação para reflexão e revisão dos processos de inclusão/exclusão presentes na escola.

Realizamos uma classificação inicial fragmentada dos dados, para depois incluir os fragmentos nas categorias gerais: *construção de culturas*, *desenvolvimento de políticas* e *orquestração de práticas*. A definição dessas categorias está presente na teoria que embasa nossos estudos e que prevê dimensões analíticas e de intervenção nas instituições sociais. Santos (2009), ampliando a teoria de Booth & Ainscow (2002), define as três dimensões que nomeiam as categorias utilizadas para a análise dos dados desta pesquisa da seguinte forma:

A dimensão da *construção de culturas*:

A dimensão das culturas engloba tudo que seja da ordem dos valores, daquilo em que se acredita, daquilo que se considera, por assim dizer, como crucial, fundamental a alguém, a uma instituição ou a um sistema. As culturas presentes nos variados contextos podem não ser facilmente identificáveis, pois que muitas vezes, em função da própria diversidade humana do mesmo, encontram-se culturas em conflitos, ou em debates, ou em embates (p.14)

A dimensão do *desenvolvimento de políticas*:

Esta segunda dimensão é menos sutil do que a primeira no que tange à sua identificação, mas igualmente sutil quando se trata de pô-la em prática. Trata-se da dimensão em que as intenções são explicitadas (baseadas- mas nem sempre admitidas (e aí está sua probabilidade de sutileza) na primeira dimensão – a dos valores). Verificamo-las materializadas nas Missões institucionais, nos Projetos Político-

pedagógicos, nas regras disciplinares, códigos de condutas, Declarações, Moções, Pautas, Planejamentos de aula e assim sucessivamente (p.16).

A dimensão da *orquestração das práticas*:

Esta dimensão refere-se ao fazer no cotidiano educacional. O fazer pedagógico, didático, avaliativo, ético, gestor, enfim. O termo orquestrando não é desprovido de intenção. Ele pretende nos remeter justamente à complexidade da colocação de princípios (valores) e políticas (intenções que orientam ações) em prática. Orquestrar, em nosso caso, significa não apenas reconhecer a existência de variados aspectos que tanto podem, como não, ser repletos de complexidades que precisam ser encaradas (orquestradas) (p. 17).

Essas são dimensões que se interrelacionam de tal forma que contêm, em cada uma delas, elementos das outras. As práticas realizadas no cotidiano de uma instituição têm por base os valores e princípios dos sujeitos que dele participam, sendo guiadas por orientações explicitadas pela administração escolar e pelo sistema de ensino. Mesmo que, em suas práticas, tenham a possibilidade de optar por seguirem ou não essas orientações, elas servirão como parâmetro para suas escolhas. Essa seleção, por sua vez, reflete exatamente os valores e princípios aos quais nos referimos anteriormente.

A dimensão da *orquestração de práticas* é ao mesmo tempo, uma dimensão única e a síntese de todas as três, à medida que é a expressão da relação que se estabelece entre os valores e princípios dos sujeitos, as orientações formuladas e/ou recebidas por eles e as decisões que tomam por base essas primeiras dimensões, colocadas em prática. É nesse sentido que o termo *orquestração* é utilizado. Ao analisarmos os dados, buscamos compreender que caminhos percorrem as culturas até a sua encarnação nas práticas e aqueles percorridos por estas, de volta às primeiras numa resignificação de valores e princípios dos sujeitos.

Para que analisássemos os dados recolhidos das falas dos professores, fizemos sua leitura buscando neles os elementos que indicassem o pertencimento a uma das categorias/dimensões e/ou expressassem a existência de vínculos entre elas. Para apresentação da análise desses dados, valorizamos, mais que a explicitação do seu enquadramento nessas categorias/dimensões, as relações que pudemos identificar existir

entre elas. Isso resultou em novas categorias para apresentação das análises que privilegiaram essas relações, escolhidas a partir de temas propostos para discussão ou surgidos das falas dos professores.

Com o objetivo de explicitar essa relação entre categorias/dimensões, selecionamos os dados que nos davam pistas sobre como os valores dos professores se formaram em suas trajetórias de vida e sobre como suas ideias de escola, de professor, de aluno e do que significa inclusão/exclusão são relacionadas por eles às intenções orientadoras da sua prática e àquelas percebidas como proposta institucional e às decisões sobre que tipos de ações realizam no seu trabalho.

Ser professor: como tudo começou?

Conforme falam sobre o que pensam da escola e do ensino, os professores nos dão pistas de sua compreensão sobre o que é ser professor e de como construíram seus saberes nas suas trajetórias de vida. Aos poucos, vão organizando suas ideias e identificando quando tudo começou e como escolheram as suas profissões, conferindo importância a essas escolhas.

“se eu fizesse o magistério, eu já saía formada professora. Aí eu falei: “Bom, eu vou fazer o magistério porque eu vou sair com uma profissão.” E eu gostava de dar aula. Eu lembro daquela coisa de você brincar de ser professora e coisa e tal. E eu gostava. Aí eu fiz o magistério... [...] ...sempre, sempre brinquei de escolinha. Se é uma coisa assim que pode dizer, eu botava as minhas bonecas, aí eu dava aula para as bonecas, dava aula para as colegas, entendeu?! Aí a gente brincava muito disso lá em Muriaé, de casinha... Aí uma hora era de casinha, era de escola, né. Então essa coisa de ser professora sempre foi presente lá. (Ana- entrevista individual)

“[...] na escola... aí assim... eu sempre gostei da área das ciências humanas mesmo, então... é... eu comecei... foi até a partir de um trabalho. Eu me lembro muito bem que eu fui fazer um trabalho, era um trabalho de geografia sobre o bairro e eu escolhi o tema Saúde. Aí o pessoal: Ai! Isso não é legal! Eu briguei no grupo, aí eu juntei com outro grupo dos perdidos. Mas eu fui fazer um trabalho no posto de saúde... achei que conversar... Aí eu comecei a perceber que, apesar das dificuldades, se eu quisesse, eu tinha capacidade... Que dava pra ir além daquilo dali... Eu acho que foi naquele momento ali... acho que isso era

o segundo ano do ensino médio... Aí eu já tinha certeza que eu tinha que fazer alguma coisa que lidasse com gente. Eu não consigo me imaginar, nunca me imaginei trabalhando num lugar que eu ficasse num escritório, num lugar fechado. (Beatriz- entrevista individual)

“Eu sempre gostei do lecionar, do transmitir, do compartilhar conhecimento ou das trocas, digamos. Sempre vendo possível a gente dar e a gente receber. E desde menina, talvez dos meus dez, onze anos, em torno disso, eu sempre gostei muito da matemática, em especial, e do Francês. Que são, digamos, minhas linhas condutoras de vida até hoje. E gostava de explicar, tanto que no meu quarto eu tinha um quadro negro penduradinho, com giz e com apagador. E minhas colegas de turma estudavam na minha casa. A gente fazia grupo de estudo e quem praticamente conduzia a matemática era eu e o desenho geométrico também, entendeu?” (Carla- entrevista individual)

Carla se formou engenheira e trabalhou nesta profissão antes de escolher o magistério e fazer licenciatura, mas ao recontar sua trajetória identifica um gosto por lecionar e pela matemática. Denise nos conta da motivação para estudar numa universidade e da dificuldade que teve para cursá-la por falta de incentivo do marido e pelo papel exercido por ela na família.

“Mas depois, morando com o meu marido sozinha, ele saía para trabalhar e eu ficava sozinha e eu me sentia muito mal. Aí comecei... Por ele eu não estudava mais. Como eu tinha feito Aliança Francesa e inglês, a Cultura Inglesa, mas não tinha terminado, tinha ido bem avançado, mas não tinha terminado. Ele preferia que eu voltasse e terminasse Aliança Francesa e o inglês do que fazer o concurso para uma faculdade. Mas os amigos dele, porque nós saíamos, que tinham feito a PUC com ele, faculdade de engenharia, todas as esposas tinham feito faculdade e trabalhavam. Eram todas bem mais velhas do que eu. [...] Aí esse período de final de setembro até fevereiro, mais ou menos, fui eu reclamando que eu queria voltar a estudar e que não queria voltar pro inglês e pro francês. Queria um pré-vestibular. Porque realmente não me sentia capacitada para fazer um vestibular sem um cursinho. Eu tinha parado todo o ano de sessenta e nove, eu casei em setembro... Todo ano de setenta. Terminei em sessenta e nove. Parei todo ano de setenta. Aí ele aceitou. Tinha um cursinho em frente a casa dos meus pais. Eu fui morar na Tijuca, ele era tijucano. E o curso era em frente... que era tudo que ele queria... era quase em frente a casa dos meus pais. Aí então eu fiz o ano inteiro de setenta e um o pré-vestibular com... almoçando na mamãe e depois indo para casa para fazer o serviço de casa. Fazia todo o serviço de casa para esperar ele chegar do trabalho... Ah, com uma condição: ele não queria ver livro. Podia estudar quando ele não estivesse perto.” (Denise- entrevista individual)

Beatriz passou pela faculdade de direito antes de cursar História e conta que a decisão de trocar de faculdade gerou uma crise na família. No entanto, estava decidida pela sua escolha e disse “Não! Mas eu vou lá...” (entrevista individual). Sobre a faculdade de História acrescenta:

“E encontrei professores que foram muito bons. Alguns porque chamaram a atenção, tá?! Foram dizendo: “Olha! O caminho é esse!” E outros porque deram dicas. Aí eu aprendi que estudar... é na universidade a gente estuda por conta própria, mas você encontra bons guias... Pessoas que vão te guiando: “Esse é o caminho, esse aqui...” E aí cada vez mais eu fui gostando e fui descobrindo que era aquilo ali que eu sabia... eu fiquei feliz.” (Beatriz- entrevista individual)

Ao narrarem suas trajetórias de vida e de formação vão também identificando professores que lhes marcaram e que lhes são referência do que significa ser um bom professor. Os modelos de professores aparecem como importantes no processo de formação da identidade e de subjetividades.

A profissão docente tem uma característica específica em relação a outras profissões, já que esse tipo de profissional encontra-se imerso, desde a infância, em seu ambiente de trabalho, construindo referências de sentido sobre sua profissão desde muito cedo (Tardif, 2007). Na sua história como alunas do Ensino Básico, há também professores-referência com os quais tomam contato e que servem de modelo para o que compreendem ser uma pedagogia desejável, influenciando-as na escolha pelo curso de formação. Isto está de acordo com a visão de Goodson (1995), que em seus estudos, ao colher narrativas autobiográficas de professores, tem percebido uma característica comum nas suas falas: a presença de professores preferidos que os influenciaram enquanto jovens alunos. Sobre os professores por ele pesquisados, acrescenta ainda que:

relatam, muitas vezes que: “foi essa pessoa que, pela primeira vez, me fez aderir ao ensino”; estava sentado na sala de aula, quando, pela primeira vez, decidi ser professor”. Em conclusão, tais pessoas fornecem um “modelo funcional” e, para além disso, influenciaram provavelmente a visão subsequente da pedagogia desejável, e bem assim, possivelmente, a escolha do próprio curso (especialização, em termos de matéria de ensino) (p.72).

No próximo fragmento, Ana nos narra parte da sua trajetória como jovem aluna, explicitando nela a presença de uma professora que a influenciou na escolha pelo curso universitário de filosofia.

“Foi no segundo grau que eu tomei contato com a disciplina Filosofia. Porque eu tive uma professora de Filosofia que... nossa... era muito legal a professora. Ali que eu falei: “Eu quero fazer Filosofia.” Foi no primeiro ano. Ela chegava na sala de aula, ela subia o morro. A escola tinha um morro enorme. Ela não tinha carro, ela ia a pé. Aí ela chegava... Agora você vê como é que a gente grava: Professora Carmem Mércia Perez. Nunca mais esqueci o nome dela. Aí ela chegava falando poesia. Aí ela declamava um montão de poesia, tudo de cor. E eu sempre gostei de poesia, desde pequena. Eu lia muito. Sempre fui assim. Na sala de aula eu era a melhor aluna, entendeu?! Então, isso a mãe também gostava. [...]Aí essa professora, ela chegava lá lendo poesia, declamando, outra hora ela lia. Mas a maioria das vezes ela falava de cor e ela escrevia poesia também. E ela escrevia poesia sobre a vida dela, entendeu? Então, ela tinha um marido que era assim um horror. Ela falava mal do marido, ela abria, ela falava da vida dela com a gente. E eu lembro que a gente gostava tanto dela que a gente ficava com raiva do marido dela, das coisas que ele fazia pra ela. E ela fazia relação da poesia com a Filosofia. Então ela fez um caminho pela história da filosofia, desde os pré-socráticos até chegar nos contemporâneos... Nós tivemos o que? Acho que foram três anos de Filosofia com ela... E ela fazendo a relação com a poesia e com a música que é o que eu faço na sala de aula com os alunos, entendeu?”
(Ana- entrevista individual)

Ana é professora de História, Ensino Religioso e Filosofia no colégio Januzzi. Em uma das entrevistas coletivas, ao comparar os conteúdos trabalhados na disciplina de Filosofia com os de História, diz que os últimos apresentam maior monotonia em função de uma estrutura curricular que oferece menos oportunidades de invenção. Justifica, assim, sua preferência por lecionar Filosofia. “Então eu gosto da filosofia por causa disso. Porque na filosofia você não tem esse problema [da monotonia]. Eu não vou falar de expansão marítima de manhã até a noite. Vou falar de outros temas, entendeu?” (entrevista coletiva). Essa professora desenvolve no colégio Januzzi um projeto que une música, poesia e filosofia. Esse projeto é referência da escola na mídia e do seu trabalho, entre os professores. Ao tomarmos contato com a narrativa de Ana sobre sua história de aluna do Ensino Médio, percebemos essa experiência como formadora da sua identidade de professora, daquilo que considera importante para o seu trabalho.

E a Universidade? O que tem a ver com inclusão?

Quando perguntados sobre a contribuição do curso de formação para as suas práticas em sala de aula, trazidas por eles como exemplos de práticas inclusivas, apenas Carla a identifica. Ao falar dos seus valores humanísticos que considera serem valores inclusivos, considera que foram construídos no ambiente familiar, mas que a universidade contribuiu para consolidá-los.

“Eu acho, eu acho que tem a ver, digamos, com a formação que eu carrego, sempre com o ambiente que eu vivi. Meu pai sempre foi... minha mãe também, mas meu pai é uma pessoa extremamente humana, extremamente solidária com as pessoas. Era sempre... qualquer pessoa, nesse sentido, antes dele. Nesse sentido de despojamento, de ajuda. Eu acho que tem a ver com isso. Tem a ver também, tem a ver um pouco também um lado espiritual, um lado religioso né, esse lado formativo que a PUC ainda me consolidou, além ainda da escolha do Tereziano, formação católica. Mas a PUC eu acho que dá também esse alicerce que ela tem uma certa teologia obrigatória. Eu tenho amigos até hoje... Essa grande amiga minha é judia, essa que mora em São Paulo. Nossa amizade permanece. Tenho amigos também judeus e que de certa forma, a gente passava por essas... por essa grande teológica na PUC. Que nem obrigava a fazer você... Enfim, você tinha matéria como “Estudo da Bíblia”, mais outras como “A fé e o homem moderno”, ou “Psicodinâmica da família”, ou “Uma ética cristã”. Então eu acho que isso tudo me acrescentou, me solidificou o que eu carregava e me acrescentou, me deu essa visão assim ampla. Fora o que a gente já carrega, né.” (Carla- entrevista individual)

A professora identifica uma contribuição da universidade na formação dos seus valores que serviu para consolidar aqueles que já haviam sido construídos na sua história pessoal, antes da sua entrada na universidade. Sua ideia de inclusão é relacionada a valores humanistas, valores religiosos e valores produzidos pela convivência entre religiões diferentes. Carla, ao nos falar sobre as práticas que realiza em sala de aula que considera inclusivas, se remete a esses valores humanistas que considera como seus valores.

“Eu tento genuinamente tratá-los com respeito, com afeto, com amor e com justiça. E tento não ter uma espécie de discriminação, de preconceito, seja por idade, seja por raça, seja pelo que for, seja por qualquer dificuldade... até de falar.” (Carla- entrevista individual)

Dominicé (1990) *apud* Nóvoa (1995) afirma que o professor retém como saber de referência o que está ligado à sua identidade. Os valores que construímos na nossa trajetória são elementos constituintes dessa identidade. Assim como Carla, Beatriz também parece identificar como necessária à realização de práticas inclusivas a construção de valores que as sustentem. No entanto, ela e Denise falam que não foi a universidade que lhes forneceu um tipo de formação orientadora de práticas mais inclusivas.

“...não, não. Acho que foi a vida. Vida, os filhos, e ter o marido que eu tenho que qualquer coisa fica aborrecido.” (Denise – entrevista individual)

“Eu acho que esse pensamento não veio da universidade. Eu acho que esse pensamento é resultado da minha própria prática escolar. Com o tempo dentro da escola é que a gente vai... eu fui refazendo os valores porque, querendo ou não, a universidade é completamente fora dessa realidade. É... História pela História... Era um prazer maravilhoso, tá?! Estudar pelo estudar, o conhecimento, mas forma uma elite...” (Beatriz-entrevista individual)

As professoras, ao falarem da universidade e da sua contribuição para a construção de saberes necessários para uma prática inclusiva, parecem estabelecer uma frágil identificação com a formação de origem. Para Beatriz, foi através da sua prática escolar que construiu saberes por ela considerados inclusivos. Tardif (2007), ao definir o que são os saberes experienciais, diz que

pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (p49)

Outra fala de Beatriz nos indica que os saberes experienciais são tomados como referência para seu aprendizado do que é ser professora.

E aí eu fui chegando na escola aos poucos. Eu trabalhei primeiro em escola particular que foi uma experiência muito legal, né?! Da realidade completamente diferente... Mas depois eu fiz concurso pro Estado, fiz concurso pro Município e aí... Assim... Tudo aquilo que a gente imagina, que você pensa, você só aprende com a prática. Eu aprendi a ser professora é... na sala de aula, entrando acertando, errando... É, eu encontro, às vezes, alunos que... rapazes que foram meus alunos há quinze anos atrás (sic) e eu fico vendo assim... as práticas, como as coisas foram se modificando, o mundo mudou. (Beatriz- entrevista individual)

A entrada no ambiente de trabalho pode vir acompanhada do que Tardif (2007) e Huberman (1995) chamam de *choque* quando o professor se depara com a realidade da sala de aula nos anos iniciais do trabalho docente e os saberes adquiridos na formação parecem estar distantes daqueles da prática. Com relação a essa descoberta por parte daqueles que se tornam professores sobre os limites dos seus saberes pedagógicos, Tardif (2007) diz:

Em alguns, essa descoberta provoca a rejeição pura e simples de sua formação anterior e a certeza de que o professor é o único responsável pelo seu sucesso. Em outros, ela provoca uma reavaliação (alguns cursos foram úteis, outros não) E, finalmente, em outros, ela suscita julgamentos mais relativos (por exemplo: “minha formação me serviu na organização dos cursos, na apresentação do material pedagógico” ou então “não se pode pedir à universidade uma missão impossível”) (p.51)

Ainda, sobre a questão da universidade ter ou não contribuído para uma formação inclusiva, oferecendo o conhecimento necessária para a sua prática docente, Beatriz, ao narrar um experiência, nos diz:

Então, a universidade não trata dessas questões, principalmente no curso de História. É uma imagem muito engraçada. As pessoas se sentem mais intelectuais do que os outros, as cabeças pensantes. Nos últimos anos os encontros de professores de História são organizados pelo curso de educação e não pelo curso de História, tá?! Muitos doutores nem querem participar porque separam mesmo o saber intelectual, da universidade... Eles não têm a menor noção do que é uma sala de aula do ensino fundamental. São pouquíssimos que têm essa noção. Em 2004, eu tive uma experiência, já trabalhando aqui no Januzzi... eu fui convidada pra trabalhar junto com os professores da UFRJ pra montar uma nova grade curricular pra rede estadual. Um projeto de mudança da grade. E foi muito engraçado. Tinha professores de várias regiões do Estado, mas a coordenação era do departamento de História. E você começa a ver... é tudo fora... Quando nós levamos os

livros que são usados pela... prá gente escolher, pra mostrar, né?! Uma das coordenadoras, ela não aguentava de rir porque ela falava assim: “Como que um livro pode ter o título “Toda a História”?!” Quem é esse pretensioso que colocou esse título? E quando nós mostramos uma grade curricular, uma listagem de pontos, aí ela falou assim: “Vocês dão aula disso tudo? Isso é um absurdo!” Aí, eu perguntei pra ela o que ela tinha de experiência. Aí ela falou assim: “Eu nunca entrei numa sala de aula de aula que não fosse numa universidade. Eu só trabalhei em estágios na Escola Parque e dali fui pro mestrado, pro doutorado, dei aula na UERJ e estou agora no Fundão responsável pela cadeira de metodologia da História.” Então, ela não tem a menor noção, nem pra passar para o aluno dela, tá?... o que é uma sala de aula. Não tem, ela não tem... A visão dela é de História pura, de historiador, de pesquisa, linha de pesquisa. (Beatriz – entrevista individual)

Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998) abordam a questão da relação entre teoria e prática, manifestada no distanciamento existente entre os saberes construídos na academia e os saberes construídos na prática docente e concluem que

qualquer que seja a situação entre esses extremos, parece sempre existir uma situação de tensão entre saberes provenientes da academia ou dos especialistas e aqueles praticados/produzidos pelos professores no exercício da profissão. Os saberes dos especialistas, por serem, na sua maioria, baseados em pesquisas empírico-analíticas ou reflexões teóricas, aparecem geralmente organizados em categorias gerais e abstratas que idealizam, fragmentam e simplificam a prática concreta e complexa da sala de aula. Os saberes da prática, por outro lado parecem mais adequados ao modo de ser e agir do professor, pois estão estreitamente ligados às múltiplas dimensões do fazer pedagógico (p. 310).

Assim como Beatriz, Carla também parece identificar como necessária à realização de práticas inclusivas a construção de valores que as sustentem. Carla, ao falar dos seus valores humanistas, que considera serem valores inclusivos, entende que foram construídos no ambiente familiar, mas que a universidade contribuiu para consolidá-los.

“Eu acho, eu acho que tem a ver, digamos, com a formação que eu carrego, sempre com o ambiente que eu vivi. Meu pai sempre foi... minha mãe também, mas meu pai é uma pessoa extremamente humana, extremamente solidária com as pessoas. Era sempre... qualquer pessoa, nesse sentido, antes dele. Nesse sentido de despojamento, de ajuda. Eu acho que tem a ver com isso. Tem a ver também, tem a ver um pouco também um lado espiritual, um lado religioso né, esse lado formativo que a PUC ainda me consolidou, além ainda da escolha do Tereziano, formação católica. Mas a PUC eu acho que dá também esse alicerce que ela tem uma certa teologia obrigatória. Eu tenho amigos até hoje... Essa

grande amiga minha é judia, essa que mora em São Paulo. Nossa amizade permanece. Tenho amigos também judeus e que de certa forma, a gente passava por essas... por essa grande teológica na PUC. Que nem obrigava a fazer você... Enfim, você tinha matéria como “Estudo da Bíblia”, mais outras como “A fé e o homem moderno”, ou “Psicodinâmica da família”, ou “Uma ética cristã”. Então eu acho que isso tudo me acrescentou, me solidificou o que eu carregava e me acrescentou, me deu essa visão assim ampla. Fora o que a gente já carrega, né.” (Carla- entrevista individual)

A valorização dos saberes experienciais tem gerado debates, produção científica, criação de políticas públicas e práticas de formação que vêm buscando valorizar o professor como sujeito que constrói saberes e que não apenas os reproduz. No entanto, é preciso que tenhamos a preocupação de não desvalorizar, com isso, os espaços de formação acadêmica ou disciplinar contribuindo de outra maneira, para a manutenção da distância entre teoria e prática.

Sobre a contribuição que universidade poderia oferecer para os professores que já passaram pelo curso de formação inicial, Carla nos diz que acha que poderia ser feito um trabalho com os professores do colégio e fala da sua percepção da realidade da instituição.

“Mas é muito heterogêneo esse grupo de professores. Antes de tudo na sua forma formativa, na formação com... A gente não pode querer que as pessoas sejam iguais, Não são. Mas tem que ter um mínimo, eu acho, de seleção ou de proposta pra... não é botar todo mundo numa porteira de boiada. Não é isso. Mas você vê o que entra em sala de aula, que diferença entre pessoas entra, se apresenta. Desde um totalmente autoritário, que grita, que faz isso, que acontece; a outro que tem uma abordagem diferente, uma abordagem com tolerância, com isso, com aquilo; a outro que as vezes tem um com distúrbio mais psicótico ou mais psíquico do que qualquer aluno. A gente vai fazer... vai ter o que desses alunos? Uma esquizofrenia dentro da sala de aula, uma fragmentação. Eu acho que isso me veio mais ainda a partir do fato vivenciado em resposta à sua pergunta²¹. Se não existe essa própria inclusão da classe, inclusão de cada um. Tem olhares que até assustam. Se assustam a gente que já tem a sua... tem o seu autoconhecimento, a sua formação, a sua vivência. O que isso não acontece numa sala de aula? Aonde não vai? Não estou detalhando mais para não... pra preservar. Mas eu acho que isso precisa de um trabalho... a própria

²¹ Carla se refere a uma situação vivida pelo grupo de pesquisadoras da pesquisa-matriz durante um dia de conselho de classe, mas que prefere não falar dela para não expor um professor do colégio.

diretora adjunta falou com os próprios professores... Eu acho que seria apesar de que eu acho que vai se encontrar resistência. Porque tem gente que não precisa de ninguém... e são esses aqueles que mais precisam. Você concorda comigo? (Carla – entrevista individual)

Consideramos que a relação entre a universidade e a escola pode resultar na construção de conhecimento relevante para ambas as partes. A ideia de práxis é a unificação entre ação e reflexão que visa possibilitar ao professor, tornar-se sujeito da sua própria história. Na ação, o professor constrói saberes que se aliam a outros saberes com os quais toma contato na sua trajetória de formação, toma consciência deles e os valida pela própria prática. Ao refletir sobre eles, retornando à teoria, tem a possibilidade de revê-los ou de validá-los novamente, ressignificando-os no seu retorno à prática. Pode assim, assumindo uma postura crítica em relação à prática e aos conhecimentos historicamente produzidos, objetivar os conhecimentos adquiridos na prática do seu cotidiano de forma a conhecê-lo e a transformá-lo através do seu trabalho.

Entre professores e alunos: quais os desafios do presente?

A história desses professores é também marcada por momentos de revisão e de reorganização dos seus saberes relativos à profissão, no que diz respeito ao que consideram ser a função do professor. Esses saberes são construídos e reconstruídos na sua prática cotidiana numa rede de relações com outros sujeitos: familiares, alunos e colegas de profissão e de trabalho. Contribuem também para essa construção e reconstrução de saberes, as relações que vão sendo estabelecidas entre os conhecimentos teóricos com os quais tomam contato desde a sua formação profissional, os seus valores e a sua experiência no ambiente da escola. Segundo Tardif (2007), da experiência do professor brotam saberes, que, no exercício da profissão, são também validados por essa experiência. E ainda, de acordo com o autor, os professores, ao relacionarem de forma crítica esses saberes experienciais adquiridos na prática aos saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, retraduzem e avaliam esses outros saberes, “selecionando” aqueles que lhes servem e que estão de acordo com a sua realidade.

Essas questões foram percebidas nas falas dos professores quando nos foram expressando seu entendimento do que é o papel do professor na escola e na vida do aluno.

“Eu sou outra pessoa, não sou mais aquela. Eu acho que quando a gente é mais jovem você é muito mais rígido, muito mais idealista. Hoje eu acho que eu tenho muito mais o meu pé no chão em relação até às possibilidades do aluno, à realidade da escola. Mas eu continuo gostando muito de fazer o que eu faço. Eu continuo gostando muito de História. Então, aula de História, pra mim se o aluno não quiser eu fico bem feliz, muitas das vezes. É muito bom encontrar é... turmas que o que eu tenho a dizer pra eles dá um resultado, mas também sei que pra alguns não faz o menor sentido, não tem o menor significado. E tenho me questionado muito até que ponto vale a cobrança de determinadas questões. Eu acho que eu já estou muito mais atenta... E a questão de conteúdo, eu acho que estou muito mais presa às questões de ética, de comportamento, de atitude, de compromisso, de responsabilidade. Se meu aluno, aí eu enquanto professor, demonstrar pra ele que ele tem que ter compromisso com ele, ele pode não gostar de História, não precisa gostar, mas se ele tem que passar por essa História aqui, que ele passe o mais rápido possível se ele tiver o mínimo de comprometimento.” (Beatriz- entrevista individual)

Então se eu trabalho num lugar, como ela disse... Eu não tô satisfeita, então eu tenho que fazer alguma coisa, tenho que mudar, eu tenho que transformar, então eu tenho esse desejo de transformação sempre. Isso não é só na minha vida profissional. Também na minha vida pessoal. Então eu acho que eu acabo transferindo essa coisa para o trabalho. Então é... se tem uma proposta de mudança, vamos lá. A gente sabe que precisa mudar, tem muitas coisas que precisam transformar. Então eu acho que essa minha postura é meio que isso aí que ela disse. É a gente sair dessa coisa do samba de uma nota só, né? Ficar: Ah, a escola não tá boa... não tem jeito... não vai mudar... não tem nada que a gente possa fazer... Aí o professor fica com esse discurso, com esse samba de uma nota só e não sai disso, não sai e fica. Então eu acho que a gente tem que sair, entendeu? Então eu... tento todo tempo fazer isso na sala de aula com eles. Se é uma forma de avaliar que não tá dando certo, vamos criar outras formas de avaliar. E eu acho que isso, essa coisa de você querer mudar, dessa inquietação, dessa... é... desse dinamismo que eu gosto que eu acho legal isso, você acaba caindo naquela coisa da alteridade, do reconhecimento do outro. Porque enquanto você fica fazendo tudo sempre igual, você acaba nem percebendo o aluno, nem percebendo a sala de aula. Você faz como se fosse um gabarito, né? Um manual... e você não vê quem tá na sua frente. Você não á afetado por quem está na sua frente. (Ana- entrevista coletiva)

A construção da identidade acontece também no entrecruzamento dos conhecimentos teóricos com os quais se toma contato em sua formação inicial e continuada e das suas experiências de vida e profissionais. A professora Carla nos fala justamente dessa relação que existe na construção da sua identidade de professora:

“Mas que é importante as coisas que a gente lê, as coisas que a gente vivencia. Se tivesse mais nisso as trocas e... E são leituras e vivências, conhecimento e experiência na bagagem de... de vida mesmo.” (Carla-entrevista individual)

Gabriel faz uma longa descrição do que considera importante no trabalho de professor. A mantivemos quase na íntegra por se tratar de um forte exemplo da relação que estabelece entre seus conhecimentos teóricos, seus valores e a experiência como professor. Ao organizar seus conhecimentos teóricos e seus valores em modos de ser professor, a experiência vivida lhe dá a possibilidade de afirmar como válidos os saberes por ele construídos.

“Tá, sobre aprendizagem eu queria dizer... A aprendizagem, eu vejo o seguinte: Que o que a gente tem que fazer... quer dizer, eu procuro, né, fazer com que o aluno interaja comigo com a minha matéria, né? Que às vezes eles interagem já com eles, entre eles lá. Pra interagir com eles eu vejo que... é... a gente tem que ter algumas coisas, né? É... tudo que a gente for fazer com eles a gente tem que explicar. Não pode ser uma coisa assim de cima pra baixo, que você entra naquela postura que ela tá falando, de alguns professores de exatas, né, que chega com uma postura de trazer aquilo como autoridade acabou, né? [...] E... depois, com relação à parte de aprendizagem mesmo, de conteúdo, ou mesmo de outras coisas... a gente tem que ter uma repetição. São os princípios da aprendizagem, né, que a gente sabe, que é a de repetição... a gente tem que fazer analogia com a própria vida dele ou com a Natureza... de coisas pra ele poder entender... Não entendeu? Faz uma analogia. Mas essa repetição, ela não pode ser a mesma. Se eu repetir o mesmo exercício que eu fiz pra eles de matemática é... do mesmo jeito, com problemas parecidos, eles não vão se interessar porque aquilo não é uma novidade. Então a gente tem que vestir uma roupa nova. Eu tenho que trazer de uma outra forma pra eles, né... Eu tenho que inventar uma outra roupagem pra eles. Pra poder trazer de novo. Se eu for fazer uma revisão de tudo que eu dei, eu tenho que ir na Internet, ir buscar alguma coisa que tenha algumas figuras que chamam a atenção, tem um relógio, tem uma coisa que tem a ver com a vida deles e tal... Aí eles se interessam. E a analogia... Tem que fazer analogia com os fatos mesmo que eles contam da vida deles ou de alguma coisa da Natureza. E eu tenho que ter também um vínculo com eles, né... Que eu chamo do afeto que você tem que ter, né? Você tem que fazer o vínculo e tem que

envolvê-lo. Então quando a gente faz isso a gente consegue que ele participe. Mas eu também tenho que identificar neles, em cada um deles, as dificuldades e as facilidades que eles têm. Né? [...]Outro dia uma professora tava falando... Ah! O (...) tava falando de você... Ah! Eles tavam dizendo que tavam gostando de você. Mas o que que eles falaram? Ah, porque diz que você escuta eles, às vezes orienta eles num problema que eles trouxeram de casa. Não sabia como fazer com o pai porque tava não sei que mais... Aí ele conversou com você e ele está fazendo. Então toda essa participação é importante, né? Porque a gente aqui não tá ensinando só o conteúdo, né?” (Gabriel- entrevista coletiva)

Em resposta à questão de como fazer para o aluno participar, nos narra aquilo que leva em conta ao planejar suas aulas. São estratégias que seleciona com o objetivo de promover a aprendizagem dos seus alunos. Uma das questões trazidas por Gabriel diz respeito ao valor que atribui ao afeto na relação com os alunos. Outras falas são trazidas como exemplo dessa questão:

Então, entra o que a gente é. Eu procuro ser como eu sou em sala de aula. Com a minha maternagem, com a minha maternidade, com o meu afeto, boto no colo e procuro distribuir bem isso. Tem os mais carentes. Que nem filho, né? Tem aquele filho que dez minutos é suficiente, o outro a vida inteira não vai ser suficiente. Então eu acho que é isso. É fluir. (Carla- entrevista individual)

“Por exemplo, eu acho que não existe relação de educação... Isso aí eu defendo ...sem relação de afeto. Por exemplo, eu gosto que o meu aluno me veja assim... Não é que eu queira ser amiguinha dele. Professor não tem que ser amiguinho. Eles têm os amiguinhos deles. Tem uma diferença nisso aí. Mas assim, eu quero que eles tenham amizade comigo, entendeu? Eu acho que essa relação de afeto tem que ter, porque eu vejo eles toda semana, estou com eles... Tem turma que eu vejo mais de uma vez na semana. Então a gente tem que criar um vínculo, uma relação de afeto. E isso eu vejo desde a minha infância até os professores que eu tive, que criaram relações de afeto comigo. E eu acho que isso foi importante, foi decisivo na minha vida. Até os patrões que eu tive, entendeu? Tive bons patrões e tive também não tão bons assim. Tive bons diretores e também não. Aqueles diretores que, de uma certa forma, criaram relações de afeto, isso marca também no trabalho da gente. (Ana- entrevista individual)

Ana, novamente, ao retomar atitudes e valores que considera relevantes no trabalho do professor, nos explicita a importância dos modelos de educadores desde a formação como aluna na infância e como profissional no ambiente de trabalho.

Os professores nos dizem que acreditam que uma postura autoritária por parte do professor pode ser uma barreira para o aprendizado do aluno. Proporcionar a construção da autonomia em relação à busca do aprendizado seria uma das consequências de uma postura mais democrática do professor. Além disso, nos falamos da contribuição dessa postura para o andamento das aulas. Como exemplo, selecionamos três trechos da entrevista coletiva, duas falas de professores e um diálogo em que se estabelece um debate sobre autoridade e autoritarismo e a diferença entre eles:

“Então eu trato meu aluno com respeito... Tem que ter bom senso... é...negociar... eu não acredito mais em nada que seja autoritário... tá? Isso não é ter autoridade. Então eu acho que consigo que alguns alunos... até fazer com que eles reflitam. Até aqueles alunos que aparentemente são alunos mais difíceis acabam funcionando ... Eu não tenho problema com os alunos.” (Beatriz- entrevista coletiva)

Eu acho que um grande erro nosso é a gente colocar a questão da educação como uma coisa de acesso. O aluno tem que ter acesso à educação, ter acesso à cultura, ter acesso ao conhecimento, né? Eu acho que a gente tinha que substituir essa palavra acesso por uma palavra assim,... diálogo, intercâmbio. Onde o aluno tem muito mais coisa pra dizer, pra (inaudível) do que eu fazer que ele alcance. Enquanto a gente achar que tá lá em cima falando que o aluno tem que nos alcançar, isso aí não dá certo. Eu já percebi isso. É o que ela falou. É o olhar. Você vê o que que ele quer, não é isso? Não no sentido do que ele vai querer, que ele tem um querer, mas o que que é necessário a ele. Aí, agora, eu acho que nesse sentido também, dá pra gente pensar sobre o Ensino Médio que ele falou. (Ana- entrevista coletiva)

“**Carla-** A gente que vê que não é perda de autoridade você sair do balcão e você ficar, ao contrário, cada vez você é mais respeitada, e sabendo que eles... Eu digo isso toda hora! Qualquer um de vocês, aí, qualquer conteúdo... pode usar o...ser o dono daquele... com muito mais competência, do que... qualquer um de nós. Então a partir do momento que a gente bota isso eu acho que ele se sente, né? Até pra ir pro aprendizado de uma coisa que ele tenha dificuldade, que ele não goste. Mas ele tem alguma coisa que ele tem destaque. Que ele tem prestígio, que ele tem uma posição. Que ele é... se identifica.

Gabriel- Eles assumem a responsabilidade.

Carla- Muito. Agora isso é muito difícil pra muitos professores. Você não concorda comigo?

Gabriel- É. Lógico.

Carla- Os professores acham que a coisa tem que ser autoritária. Né? E você perde a autoridade, acho que tem essa confusão da autoridade com o autoritarismo.

Gabriel- A gente discutiu aqui que a gente tinha visto um autor, né? Que disse que a autoridade, a palavra, ela não vem do autoritarismo, de obedecer. Ela vem de autoria. Então o aluno que tem a autoria daquilo, que ele sabe aquilo, tem autoridade sobre aquilo. O professor tem autoria, tem autoridade sobre aquilo. Então todos têm autoridade ali sobre isso. Então não é... obedecer o professor é que faz a autoridade. Isso aí é uma questão de respeito e de estabelecimento de normas.

Carla- É, mas quando você tem a sua segurança, a sua... Você faz isso de modo... você faz isso de modo mais leve. Você não tem essa necessidade de... Não é? Porque com a coisa, digamos, do autoritarismo complica muito.” (Trecho da entrevista coletiva)

A ampliação de valores, intenções e ações democráticas no interior da escola e dos sistemas educacionais é um dos importantes pressupostos da Inclusão em Educação no sentido de tornar as instituições escolares mais inclusivas. Booth & Ainscow (2002) a concebem como um processo infundável de garantia da aprendizagem e ampliação da participação de todos os estudantes. Para eles, “a participação significa aprender junto com outros e colaborar com eles em experiências compartilhadas de aprendizagem” (p.7), e propõem que a escola promova um engajamento ativo do aluno com a aprendizagem.

Os significados que os professores dão ao papel do aluno para o processo de ensino-aprendizagem nos dão pistas de como a promoção ou não promoção da participação desses sujeitos é entendida por eles como um valor a ser colocado em prática, conforme se observa nas seguintes falas:

“A gente percebe que sempre tem um grupo legal, do aluno, que ele... ele tem essa abertura também. Que te faz é chegar perto ... E esse é fácil. Esse você pergunta da vida dele... ele conta. Aí uma coisa que interage com a participação é você conversar com ele coisas do interesse deles, né? Mas o problema que às vezes também é preocupante é aquele aluno que não fala nada. Ele é muito mais preocupante que aquele que fala o tempo todo. Que aquele que não fala nada, você não tem nem como imaginar como você vai... como é que chegou ali, né? Nem chega, né, Beatriz, nem chega.” (Ana- entrevista coletiva)

“Então toda essa participação é importante, né? Porque a gente aqui não tá ensinando só o conteúdo, né? Se tivesse ensinando só o conteúdo era muito fácil, né? Chegar aqui e despejar... mas não é, né? É todo um processo em que você incentiva o aluno a... aprender pra ajudar alguém. Aprender pra ajudar o filho dele, ajudar o amigo... Quer dizer: ele ser altruísta. Senão ele não tem nem vontade de aprender. Aprender pra quê, né? Tem que aprender pra ter essa vontade de ajudar a outras

peessoas, ele participar desse (inaudível) na sociedade. Se ele não tiver isso, não tem interesse de aprender. Ele tem, no máximo de aprender alguma outra coisa que vai dar um dinheiro pra ele, uma troca só, né?” (Gabriel- entrevista coletiva)

“Quando a gente olhar de fato, pro nosso aluno, pra quem tá aqui dentro, tá, aí a gente vai pensar num projeto,... que questões eu vou fazer... Porque normalmente eu acabo de fazer um projeto. Aí aquilo não funciona. Se trabalha aquilo ali e acabou. Porque a contribuição do aluno é a fundamental pra dizer que escola vai sair dali. Tá? Pode ser uma escola voltada pra questão acadêmica dele, se tiver um grupo que tá pensando naquilo ali, que o interesse é esse. Uma escola voltada mais pras questões de cidadania. Então eu acho que o grande nó é que a gente não escuta o aluno. Ele não participa, gente, das decisões, do pensar sobre a finalidade que é ele. [...] É... O aluno que se sente participando de tudo, qualquer coisa,... esse é o caminho da aprendizagem. Porque eu acho que é uma troca. A aprendizagem... é quando você se envolve, você... Acho que, a princípio, a escola... O aluno não sabe pra que que eu tô dando aquela aula de transferência da corte pro Brasil. Né? A princípio não consegue é... Pra que que eu tenho que aprender isso? Pra quê isso? Então quando ele se sente... Com a fala de um, o comentário de outro, ele vai construindo a ideia de que eu posso participar, que eu posso discordar, ... Até dizer: Ah, eu não me interesso por isso... tá?” (Beatriz- entrevista coletiva)

A construção de valores se dá ao longo de nossa de vida como seres sociais, culturais e históricos que somos. Nessa trajetória situada em espaço e tempo específicos, tomamos contato com diversas culturas que se encontram em conflitos, debates ou embates e, através das nossas experiências, nos situamos no mundo, construindo nossa identidade, nossos valores. Em função da diversidade de experiências com as quais nos encontramos, nos constituímos como seres incompletos que apreendem o mundo através de certezas e contradições, que, quando nomeadas, nos possibilitam a revisão daquilo que somos ou queremos ser.

Ao narrar seu percurso de vida, num processo de reflexão sobre suas práticas e sobre seus valores, o professor também se forma, conferindo sentido ao vivido e transformando-o em experiência compartilhada. Nóvoa (1995) argumenta que a pesquisa (auto)biográfica teria uma dupla dimensão, de investigação e de formação. Assim, teria os objetivos de produzir conhecimento sobre o professor e, ao mesmo tempo, de contribuir para a sua formação, visto que, ao narrar, o sujeito revê, reconstrói ou reafirma

concepções e práticas percebidas na sua trajetória. As falas a seguir se remetem aos processos de formação que a reflexão e a narrativa sobre o vivido nos proporcionam:

“Eu acho que eu sempre procuro é... ver as realidades dentro daquele público, daquele grupo ... não criar uma imagem... Acho que em alguns momentos eu já até fiz isso. Acho que no planejamento. Um planejamento sem programa. E cada vez mais eu acho que você tem que ter uma meta pra poder começar. Mas depois as coisas vão se mudando de acordo com... as necessidades, ... com os grupos, com as realidades. Eu acho que as coisas se encaminham ... eu me vejo muitas Beatrizes nessa escola. Tá?” (Beatriz- entrevista coletiva)

“Eu tenho... não sei se foi a psicologia que me ajudou muito, nunca trabalhei como psicóloga, só tenho o diploma. Fiz estágio também. Mas eu tenho muito carinho com os alunos quando eu vejo que eles têm alguma deficiência, quando a... cor... o problema racial, isso é demais forte. Então é aquele que eu abraço... que eu sento do lado, eu vou e fico mais próxima. Aquela menina que vem toda bonitinha empetecada, com os laços... com tudo importado... Geralmente eu é que acho que tenho problema racial... (risos parecendo demonstrar um pouco de constrangimento) porque eu não chego nem perto. Porque geralmente aquela garota, se você chamar a atenção de alguma coisa, ela é agressiva.” (Denise- entrevista individual)

Considerando que o processo de reflexão do professor sobre os seus valores pessoais, sobre os seus saberes construídos na sua trajetória e sobre as suas práticas profissionais é um processo também formador, propus aos professores que relesem trechos das entrevistas que realizamos e refletissem sobre as suas falas, o que significaria refletirem sobre si mesmos. Chamei esse instrumento de *Escrita Autoreflexiva do Discurso*. Carla, a única a fazer esse exercício de escrita e de ressignificação do seu discurso, fala da experiência com um aluno aproveitou para afirmar alguns valores que havia apontado como importantes para uma prática inclusiva.

“Vivenciando a história de S.A., meu aluno da segunda série (Ensino Médio) percebo com alegria e orgulho o quanto ele é feliz. Esse aluno está longe de ser um pobre coitado, carente, ao contrário. Tem consciência de quem é, sente-se fortalecido para se assumir e confortável para lidar com suas próprias diferenças (sexuais) sem se importar em parecer o que realmente é.

Nessa situação relatada revejo e reafirmo valores, atitudes e ações pessoais no campo educacional em relação à escola que idealizo inclusiva em pleno sentido.

[...]

Admiro a atitude do aluno S.A. que lida com naturalidade com sua identidade (sexual), pois se conhece, é determinado e não se enquadra nos ditos padrões comportamentais. Ao respeitar-se se faz respeitado. Além de incluído, o aluno também nos inclui. Ama e é amado. O grupo é uníssono em acolhê-lo de modo incondicional.

Observo a necessidade de engajamento dos educadores, em geral professores, no aprendizado e no desenvolvimento de metodologias facilitadoras e inclusivas às necessidades deste aluno. Grande parte das pessoas não convive e não aceita as diferenças, principalmente sexuais. Procuro ser leal às minhas crianças e valores vivenciando-as com respeito, tolerância, justiça e amor, em essência.

Agradeço o S.A. a possibilidade de crescimento pessoal e em nome do grupo, por precisarmos em demasia de facilitadores da INCLUSÃO.”
(Carla- Escrita Autorreflexiva do Discurso)

As barreiras analisadas sob o ponto de vista da dimensão das *culturas* são mais difíceis de serem identificadas (Santos, 2009) uma vez que requer que entremos no universo de valores dos sujeitos. Esses valores muitas vezes não são identificados pelos próprios sujeitos, pois constituem suas identidades na formação como seres humanos sociais culturais e históricos. O que significa fazerem parte de um tempo e de um lugar em que coexistem diferentes culturas em conflitos, debates ou embates (Santos, 2009). No entanto, identificá-los tem importância na compreensão e revisão dos processos inclusivos/excludentes de uma instituição porque são eles que “permitem atribuir um significado às ações sociais e constituem um quadro de referência para as condutas individuais e para os comportamentos grupais (Nóvoa, 1995b).

Para Nóvoa (1995a), a identidade docente é um lugar de lutas e de conflitos e se dá na relação estabelecida entre a pessoa do professor e o profissional. É justo nessa relação que o professor constrói modos de ser, de sentir-se e de se dizer professor.

Que escola é essa? Que escola queremos?

Os programas curriculares das escolas são documentos que expressam intenções relativas ao conhecimento que essas instituições objetivam fornecer para (ou construir com) os alunos e compõem também sua identidade. Talvez pudéssemos afirmar que, numa instituição de Ensino Médio, a definição dos conteúdos para o trabalho com os

jovens tenha importante papel na constituição dessa identidade, já que se trata da etapa final do Ensino Básico e, portanto, definidora dos rumos desses jovens em relação ao mundo do trabalho. A questão dos objetivos da escola de Ensino Médio, se terminal ou propedêutica, está estreitamente relacionada ao seu programa curricular. Portanto, uma das formas de compreendermos as políticas de uma instituição, ou seja, suas intenções e objetivos (no caso da escola, educacionais), é refletirmos sobre o programa curricular, buscando inferir os valores e concepções de educação nele expressos. Ana faz esse exercício de relacionar intenções e concepções expressas no programa curricular seguido pelo colégio.

Ah, porque eu acho que o mundo mudou. Essa grade curricular nossa é dos anos sessenta, dos anos oitenta, daquela coisa ali... entendeu? Tem que mudar, gente. Não é possível que isso aí vai ter que permanecer tão rígido assim. Você não acha? Por exemplo, esse ano a matéria de matemática do terceiro ano daqui do Januzzi e das escolas não caiu no vestibular. Você não acha que é uma coisa para se pensar? Se a matéria do terceiro ano não cai mais no vestibular, os professores do terceiro ano têm que reunir e fazer uma reformulação curricular. O Estado tem que fazer. Porque os professores daqui seguem uma orientação que é do Estado. Se a gente está aqui preparando um aluno para o vestibular... porque a gente não está preparando o aluno do Januzzi para ir trabalhar no Carrefour nem para trabalhar na Comlurb. Não é isso? A gente está preparando o aluno pensando o que? Que ele vai fazer uma faculdade para ele ter um futuro. Não é isso? Lógico, a gente está pensando na formação dele como pessoa, formação ética, moral. Mas a gente tem que prover os conteúdos para eles terem acesso ao vestibular. Para eles seguirem como pessoas dignas, né. Então, se não está colocando mais a matéria do terceiro ano de matemática no vestibular, eu acho que tem que parar e rever isso aí. Entendeu? Então eu acho que o conteúdo é excludente. A maneira como o horário das aulas é feito, é excludente. (Ana- entrevista individual)

Ana fala que um dos objetivos da escola é o de “prover os conteúdos para eles terem acesso ao vestibular” ao mesmo tempo em que questiona esse conteúdo, evidenciando as contradições que vivencia no seu cotidiano quando reflete sobre os objetivos do seu trabalho como professora de História.

“Imagina um conteúdo de História? Revolução francesa que cai a beça no vestibular, que a gente tem que trabalhar. Como é que você vai fazer um conteúdo desses, sem ser excludente? Imagina?!” (Ana- entrevista individual)

A questão do que privilegiar no “o que” e “como” ensinar aos alunos quando pensamos no tema da inclusão/exclusão é de grande relevância se a pergunta que nos fazemos é “para que ensinar?”. A educação se situa numa relação entre passado, presente e futuro, cujo privilégio do olhar é difícil de ser dosado. Ao mesmo tempo em que é tradição porque desempenha a função de transmitir a cultura humana, é também espaço de estar no mundo, aqui e agora, de produção cultural e, ainda, é projeção porque expressa o tipo de sociedade que queremos construir. Constituindo-se dessa complexa relação, seus objetivos podem ser difíceis de serem definidos. Quais são as finalidades da escola? Veiga (2007) propõe que se faça uma revisão das finalidades que a escola persegue com maior ênfase:

- Das finalidades estabelecidas na legislação em vigor, o que a escola persegue com maior ênfase?
- Como é perseguida sua *finalidade cultural*, ou seja, a de preparar culturalmente os indivíduos para uma melhor compreensão da sociedade em que vivem?
- Como a escola procura atingir sua *finalidade política e social*, ao formar o indivíduo para a participação política que implica direitos e deveres da cidadania?
- Como a escola atinge sua *finalidade de formação profissional*, ou melhor, como ela possibilita a compreensão do papel do trabalho na formação profissional do aluno?
- Como a escola analisa sua *finalidade humanística*, ao procurar promover o desenvolvimento integral da pessoa? (p.23)

Observar os processos institucionais de inclusão/exclusão na dimensão do *desenvolvimento de políticas* significa compreender não só qual a natureza das suas finalidades, mas também de que forma elas expressam as concepções de ensino-aprendizagem e de participação dos sujeitos da escola. E isso significa, portanto, perceber a relação entre as políticas e as culturas, nas quais as políticas se baseiam e que são constituídas pelas concepções de formação cultural, política, social, profissional e

humanísticas. Considerando que, segundo Santos (2009), nos variados contextos “muitas vezes, em função da própria diversidade humana do mesmo, encontram-se culturas em conflitos, ou em debates, ou em embates” (p.15), as decisões sobre o que privilegiar no trabalho docente podem ser também contraditórias entre si.

Gabriel, ao apresentar sua concepção a respeito das finalidades do ensino do colégio, nos expõe duas ideias que parecem contraditórias. Mesmo que em sua fala coexistam as ideias de escola que forma para o ingresso no Ensino Superior e de escola que forma para o mercado de trabalho, ele considera que devem fazer parte do programa curricular os conteúdos que objetivam este último tipo de formação.

“Eu acho que ao invés de partir da gente podia ser institucional, né? Tem a ver com a modificação desse Ensino Médio de forma que permita ao aluno não só ter algum preparo pra faculdade depois, mas, principalmente, ele ter alguma coisa que permita ele no mercado. Mas eu acho que todas as etapas de formação do estudo têm que ser pra todos, né? Não tem que tá vedado a ninguém. Né? Qualquer um. Nosso presidente, se resolvesse fazer agora a faculdade devia tá aberta pra ele, né? Mesmo que ele seja presidente, que ele já tenha feito um monte de coisa. Se ele resolver fazer tem que tá aberto pra ele. E o... Ensino Médio, ele é um aprofundamento de tudo aquilo que você já deu no Ensino Fundamental. Agora... não é que não seja (inaudível). Tá faltando incluir no Ensino Médio essa parte que permita a eles ir ao mercado. Ir ao mercado direto. E é o que a gente tenta fazer aqui pra ajudar que eles consigam ir ao mercado. Fazer com que eles saibam se relacionar... fazer com que eles saibam alguma coisa de informática, fazer com que eles entendam alguma coisa de matemática comercial... que eles saibam interpretar é... um texto que tá lendo, né?” (Gabriel-Entrevista coletiva)

O programa curricular de escolas e sistemas de ensino é uma das formas de materialização das intenções institucionais. Assim como ele é materialização de intenções, é também a forma de sua apropriação pelos professores no trabalho cotidiano, que selecionam os conteúdos a oferecer aos seus alunos. Sendo essas últimas, as intenções dos professores que orientam as suas práticas.

Considerando que o programa curricular não contempla um dos objetivos que compreende fazer parte da escola de Ensino Médio (o de preparar para a entrada imediata no mercado de trabalho), Gabriel seleciona para o seu trabalho alguns conteúdos não

previstos na grade curricular: “eu dou aula de matemática financeira e comercial principalmente, alguma coisa de estatística, e a gente tenta ajudar eles a que aprendam alguma coisa de informática pra que com esses recursos ele (sic) encontre emprego.” (Gabriel- entrevista coletiva).

Um dos espaços em que o professor coloca em prática suas políticas pessoais é a sala de aula. Se, ainda, as culturas, políticas e práticas institucionais não promovem ou não incentivam a ampliação da sua participação para além sala de aula, esta se torna, então, o seu mais importante espaço de atuação. O planejamento das suas aulas explicita suas intenções enquanto professor diante de uma turma de alunos ou diante de alunos, individualmente, quando há objetivos diferenciados para cada um ou para grupos distintos da mesma turma. Ao planejar, o professor decide sobre o que e como ensinar, privilegiando determinados conteúdos e formas de atuação que considere atingir seus objetivos com a disciplina que leciona, com cada aula, especificamente, e com o aprendizado dos alunos.

Ana, ao refletir sobre momentos em que se percebe excludente no seu trabalho, fala de uma estratégia da qual se utiliza e que considera não atingir o objetivo de promover a aprendizagem de todos os seus alunos. Fala, então, da necessidade que vê em preparar uma aula pensando nesse objetivo, e questiona-se sobre como aliar o conteúdo que precisa ser trabalhado a uma forma de trabalhá-lo de maneira a promover a aprendizagem de todos esses jovens.

“É, essa aula expositiva, por exemplo. É uma maneira muito tradicional de dar aula. Com certeza eu sou excludente aí. Não dá mais pra gente dar esse tipo de aula. Eu acho. Entendeu? Quando eu caio nesse tradicional, no trivial, na rotina sem me aprimorar, sem preparar uma aula, eu sou excludente. Uma aula sem preparar é exclusão na certa porque você não pega ninguém ali, entendeu? Hoje em dia, aí que vem o problema, você gera uma sobrecarga muito grande para o professor. Imagina você preparar uma aula pra hoje, igual eu tenho cinquenta e sete aulas por semana. Imagina? Imagina como é que é meu final de semana, como é que eu tenho que fazer. Muitas das coisas não dá. Aí quando não dá, quando eu não faço, eu vejo que eu pequei naquela hora, entendeu? Por exemplo, na semana que tem prova, pra mim é uma beleza o final de semana. Eu fico ótima. Sábado e Domingo eu estou em casa “Th, essa semana vai ser prova em todas as escolas” Eu já sei que

eu tenho que chegar lá e aplicar a prova. Tá ótimo. Entendeu? Agora, quando é aula. Imagina um conteúdo de História? Revolução francesa que cai à beça no vestibular, que a gente tem que trabalhar. Como é que você vai fazer um conteúdo desses, sem ser excludente? Imagina?!”
(Ana- entrevista individual)

O planejamento das aulas é o momento em que o professor coloca suas intenções com relação ao ensino na sua prática. Ana falou da importância de planejar as suas aulas para que o objetivo final, o da aprendizagem, seja garantido. No entanto, há uma imprevisibilidade específica que ocorre no trabalho docente. São situações com as quais o professor lida no dia-a-dia e que exigem dele uma revisão dos caminhos pelos quais optou conduzir a sua aula. Tardif (2007), ao comparar o trabalho docente com o trabalho do cientista e do técnico, fala da especificidade do primeiro.

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. (p.49)

Beatriz também nos fala sobre a questão do planejamento sob outra perspectiva: a da necessidade de deixá-lo de lado diante de situações imprevistas. Após justificar a mudança no curso da aula, abandonando, numa situação específica, o ensino dos conteúdos previstos, nos fala de uma característica que marca a sua atuação profissional.

“Às vezes eu chego com a minha aula toda planejada, mas acontece alguma coisa, um fala e aí a aula se transforma. E eu não vejo problema nenhum de deixar aquele conteúdo da aula, seja ele qual for, parado lá trás e aproveitar daquela discussão ali pra ver alguns alunos que às vezes são muito tímidos, que têm medo de errar, que não têm coragem. Eu acho que essa é uma das questões da inclusão que devem ser trabalhadas. Que as pessoas tenham... percam o medo de errar. Errou? Não tem problema, lê de novo, pensa outra vez. Mas alguns alunos quase se encolhem dentro da cadeira porque a turma é muito cruel, normalmente. Quem questiona, quem critica é o colega, tá?! Então eles são cruéis com eles mesmos. Então eu vejo uns alunos que não abrem

nem a boca, nem abre porque o outro está ali sempre brincando... Tem que mostrar pra eles que é ouvindo a fala do colega... A minha aula pra algumas pessoas assim é uma bagunça, alguns colegas falam... O que? Todo mundo pode falar, todo mundo..." (Beatriz- entrevista individual)

Como afirmado anteriormente, Booth & Ainscow (2002) propõem que a revisão dos processos de inclusão/exclusão de uma instituição e o seu desenvolvimento com o intuito de torná-la mais inclusiva sejam realizados a partir de três dimensões interdependentes, sendo uma delas o *Desenvolvimento de Políticas*. Conforme propõem mudanças para o desenvolvimento de políticas inclusivas, esses autores se posicionam quanto à natureza dessas políticas. Uma característica importante seria a de envolver estratégias claras de mudança, que encorajem a participação de toda a comunidade envolvida com a instituição. A conjugação desses dois aspectos pode se manifestar através da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP). Esse documento, expressão de concepções e de intenções relativas à participação da comunidade na vida escolar e à participação do aluno na vida social e política, serve à orientação das práticas institucionais. Ao mesmo tempo em que define um conjunto de objetivos a serem atingidos pela instituição, orientando as ações estratégicas e as ações cotidianas, é pressuposto que seja construído coletivamente, que, nele, estejam contidas as vozes da comunidade escolar.

Veiga (2008) entende o projeto político pedagógico como a organização do trabalho pedagógico da escola. Para a autora,

a construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico. (p.22)

No vazio deixado pela falta de uma política institucional clara, num espaço de pouca participação e diálogo, entram em jogo as diferentes práticas, muitas vezes contraditórias, baseadas nas concepções dos sujeitos envolvidos com a instituição, diminuindo as possibilidades de haver uma articulação (baseada numa reflexão sobre) e uma identidade entre as práticas da instituição. As falas dos professores, sujeitos desta pesquisa,

evidenciam a percepção de que há uma falta de identidade na escola de Ensino Médio e, também, especificamente, na escola em que realizamos este estudo. Ao mesmo tempo, evidenciam a existência de concepções distintas relativas a como veem essa escola.

A construção coletiva do PPP, que é expressão da identidade da escola, se constitui em uma importante estratégia para promover a participação da comunidade escolar na construção dessa identidade. Nesse sentido, o próprio processo da sua elaboração seria uma expressão do desenvolvimento de uma política inclusiva no colégio. A elaboração conjunta do projeto político pedagógico do colégio, intenção da nova gestão do colégio, objeto desta pesquisa, não pôde ainda ser efetivada. Acreditamos que esse seria um importante passo na construção de processos mais inclusivos no colégio, contribuindo para a redução das barreiras à aprendizagem e à participação. O planejamento e a execução de estratégias que encorajem a participação da comunidade escolar é um dos princípios para o desenvolvimento de políticas inclusivas em contextos educacionais.

Segundo Santos (2009),

desenvolver políticas de orientação inclusiva implica não somente a coragem de admitir o que se deseja e prevê como educação, como também um planejamento sobre como colocar esse desejo e essas previsões em prática. (p17)

Assim como as culturas dos sujeitos orientam as práticas e políticas institucionais e pessoais, essas políticas são, também, orientadoras das práticas, que, em seu conjunto, influenciam, através das relações entre pares, as culturas presentes na instituição. É nessa interrelação das dimensões propostas por Booth & Ainscow (2002) que uma instituição pode ser compreendida e, nela, mudanças que contribuam para processos mais inclusivos podem ser realizadas.

Em nossos encontros semanais promovidos pela pesquisa-matriz²² durante o ano de 2010, ouvimos, com frequência, relatos de alunos, professores e equipe de coordenação a respeito do quanto o colégio vinha deixando de explicitar claramente intenções quanto a uma prática institucional comum. Segundo esses sujeitos, não havia participação ativa

²² Sobre a pesquisa-matriz ver o capítulo 2 desta dissertação.

deles em processos decisórios da escola, pois critérios de avaliação, normas e orientações mudavam aleatoriamente, e eles eram surpreendidos constantemente com essas mudanças sem que compreendessem como ou por que elas se davam. Além dessa, outra percepção a nós relatada era de que havia uma forte centralização das decisões na figura da diretora.

Para realização da pesquisa citada, buscamos ter acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio, o que não foi possível. Em abril de 2010, em reunião com a direção do colégio, solicitamos esse acesso. No entanto, apesar de a diretora nos mostrar uma versão do documento que seria um rascunho do projeto, ela nos disse que a versão final estava guardada em sua casa por receio de que o documento sumisse na escola, pois isso já havia acontecido anteriormente e que, portanto, nos entregaria em outra ocasião. Outras vezes lhe pedimos o documento, mas em vão. Na ocasião da reunião ocorrida em abril, a diretora nos explicou que o PPP havia sido produzido por ela como trabalho de conclusão de um curso de especialização em gestão. Diante da pergunta sobre a participação da comunidade escolar na sua elaboração, desconversou.

Leme (2011), ao realizar um estudo sobre as políticas de inclusão dessa mesma instituição em que esta pesquisa se realiza, analisa o seu PPP, afirmando que:

O mesmo compõe o rol de responsabilidades específicas da secretaria do colégio, incumbindo-a de “assumir a responsabilidade na construção do PPP” (p.27). Deprendemos, deste modo, que os critérios de participação estabelecidos no processo de elaboração foram antidemocráticos, uma vez que o Plano de Desenvolvimento da Educação prevê a participação de toda a comunidade. (p. 132-133)

As percepções da comunidade escolar de que a sua participação nas decisões da instituição não tem sido objeto de preocupação da gestão do colégio são reforçadas pelas análises de Leme (2011) sobre as concepções em que se baseia o seu projeto político pedagógico. Algumas das expressões de uma política inclusiva na escola são o seu PPP e a sua concepção de construção. Envolver a comunidade escolar nas reflexões e decisões acerca do produto a ser elaborado significa uma participação ativa no seu processo de elaboração. No entanto, como vimos acontecer no caso do colégio aqui pesquisado, se o objetivo maior, ao elaborar o PPP, é o produto final e não o processo de construção coletiva, exclui-se a comunidade escolar de uma participação ativa na instituição.

Segundo Santos (2009), “raramente observamos, em ambientes educacionais, estratégias institucionais, acordadas, de implementação de intenções, sejam de que tipo for” (p.17). A autora revela haver, no contexto escolar, um descompasso entre a expressão das intenções de uma instituição e as ações realizadas para sua implementação, uma vez que

encontra-se nos inúmeros Projetos Políticos Pedagógicos que sabemos terem sido elaborados por um membro, somente, da comunidade escolar (portanto, sem nenhum processo de participação de decisão coletiva, como deveria ser), e serem logo em seguida “engavetados”, apenas reutilizados para atualização ou fiscalização por parte das autoridades educacionais. (p.17)

Para que o novo diretor assumisse o cargo deixado por aquela diretora, aposentada em setembro de 2010, foi necessário que se produzisse um plano de gestão para o próximo triênio (denominado Projeto Político Pedagógico do triênio 2011-2013), que precisou ser elaborado às pressas, já que a comunidade escolar queria que o nome a ser indicado fosse sugerido por ela. O novo diretor assumiu o cargo em outubro desse mesmo ano e uma das metas da sua gestão era a construção de um outro Projeto Político Pedagógico junto aos professores do colégio. Leme (2011), ao analisar o PPP do triênio 2011-2013, produzido pela nova gestão, afirma que:

A gestão assume o compromisso de fazer cumprir as metas. Isso pressupõe vertentes que consubstanciam o trabalho em equipe, como eleger prioridades, apontar maneiras de atingi-las e integrar esforços. Logo, estamos acreditando que a intenção dos gestores é construir uma equipe com toda a comunidade escolar e não apenas consolidar a equipe administrativa. (p.155)

No entanto, em função das novas políticas da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro²³ anunciadas no dia 7 de janeiro de 2011 e da dificuldade em administrar os problemas delas decorrentes, as atividades previstas para elaboração do novo PPP, que teriam início em fevereiro de 2011, até o mês de maio não haviam acontecido.

²³ No capítulo dois desta dissertação apresentamos brevemente as mudanças implementadas pelo novo secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro que assumiu o posto em 6 de outubro de 2010 e algumas das consequências delas advindas para o colégio.

E, embora o documento elaborado pela nova gestão do colégio expressasse intenções de promover a participação de parte da comunidade escolar do colégio, políticas de Educação do sistema de ensino e problemas decorrentes delas impediram essa participação.

A dinâmica da participação pode ser melhor compreendida se atentarmos, também, para as situações em que ela não ocorre, o que nos proporcionaria maior clareza quanto à identificação de barreiras impostas ao/pelo colégio a essa participação. Beatriz nos apresenta a sua percepção da realidade do colégio referente à participação dos professores na vida escolar à medida que relaciona à sua experiência no Colégio Estadual Vicente Jannuzzi, outra vivida em outra instituição.

Eu não acredito em unanimidade, mas os professores precisam se envolver mais. Cada vez mais eu vejo os professores assim: “Eu vou ali e dou a minha aula...” “Eu quero entrar aqui, dar a minha aula e ir embora.” “Qualquer coisa que fuja daquele quadrado da sala de aula, da minha disciplina, eu não quero participar! É muito chato!” Aí depois eu reclamo que tá horrível de trabalhar nessa escola, que tá cansativo, que é isso, que aquilo. Então as pessoas... Então as reclamações são as mesmas: que os alunos não aprendem, que os alunos não fazem, que ninguém quer nada. Qual é a minha participação nesse processo? Será que nós professores também não estamos precisando de inclusão na escola? De eu me sentir pertencente a essa escola? Eu me lembro de quando eu estudava, os professores: “Eu sou de colégio tal...” As pessoas abriam a boca com muito orgulho pra dizer qual a escola que trabalhava. E eu trabalho numa escola do município aonde isso acontece. Com todos os problemas que existem, tem muitos problemas, mas as pessoas têm orgulho. Aquela escola feia, uma escola suja, feia, mas as pessoas têm orgulho de dizer: “Eu trabalho na (...).” Tá?! A escola fez quarenta anos agora há pouco tempo e nós fizemos uma festa. Tinha professores de trinta anos atrás que foram avisados e as pessoas foram. Então foi uma festa com o professor que acabou de chegar e o professor de trinta anos atrás que está aposentado e foi lá. Porque as pessoas são amigas. Quando a gente resolve: “Vamos fazer isso aqui!”, um tá desanimado, o outro: “Ah! Então vamos embora resolver!” Nós resolvemos fazer uma formatura para o nono ano e a coordenadora não tava muito a fim. Mas um grupo de professores: “Nós vamos fazer a festa.” “Então faça.” Então recolhe o dinheiro, chama o pai... Dá trabalho? Claro! Acabo trabalhando mais do que se eu chagasse lá só com o meu diário, dou a minha aula, acabou o assunto e vamos embora. (Beatriz- entrevista individual)

As entrevistas individuais e coletivas que nos forneceram os dados analisados neste estudo foram realizadas entre os meses de outubro e dezembro de 2010, período de transição entre as duas gestões. Assim, suas falas referentes ao tipo de gestão e à figura da diretora/do diretor, por vezes, não deixam claro para nós a qual desses sujeitos são dirigidas, ou se são dirigidas a uma ideia de gestão criada na história do colégio. Um dado relevante a ser acrescentado a essas considerações é o de que a antiga diretora do colégio esteve neste cargo desde o ano de 2001.

Beatriz fala de uma situação que percebe como questão a ser administrada pelo colégio em seu conjunto de atores. Possivelmente tal situação diga respeito a um sentimento de exclusão que decorre das relações sociais estabelecidas no colégio e fora dele e que não tem espaço para ser verbalizado e problematizado na instituição. Essa situação específica serve de exemplo para que a professora nos apresente sua leitura sobre as políticas desenvolvidas no e pelo colégio, que evidenciam uma falta de estratégias para implementação de intenções expressas pela direção. Beatriz apresenta, ainda, a ideia de que essas estratégias necessitam ser pensadas em conjunto, acordadas, como sugerido por Santos (2009).

“Estou vendo nessa escola uma quantidade enorme de alunos homossexuais que estão usando de atitudes agressivas, estão agredindo as pessoas com um comportamento que não tem nada a ver com a opção sexual dele. E a escola não está fazendo nada. Eles estão formando um grupo e eles aprontam, fazem coisas... Alguns não, alguns... Muitos usam... E eu tenho dito pra eles: “Olha só, eu não tenho nada a ver com a sua opção sexual. Eu tenho a ver de você ser meu aluno e você tá atrapalhando a minha aula.” “Não professora!!!” Então a escola está vendo. Isso tá se aumentando, aumentando... Qualquer dia desse vai se tornar um problema seríssimo, tá?! Mas a escola não vem fazendo nada. A gente tem chamado a atenção, pedido... “Vamos ver o que a gente vai fazer ...” (tom de reflexão sobre a questão). Eu espero que com essa mudança de direção essas questões comecem a ser mais vistas, tá? Porque a direção anterior tinha conhecimento, tinha boas intenções, mas a prática... concretizar ações, foram muito poucas. Até porque, pra jovens, em alguns momentos, a prática pra eles tem que ser meio linha dura, tá? Um conversa, mas alguém tem que chamar e dar um destino em algumas situações e aqui ficou muito só... no âmbito do “Ah! Vamos ver... Tem que resolver... Vou falar com fulano...” E a coisa foi assim passando. Então eu não vejo nos últimos tempos... tá?! ... na escola essas atitudes em relação à limpeza da escola, pichação... As coisas, elas começam lentamente, tá?! E eu tô vendo as coisas ganhando

força. Então, se a gente não tomar uma atitude conjunta...” (Beatriz-entrevista individual)

A professora deposita na nova gestão²⁴ suas expectativas relativas à concretização de intenções em práticas conjuntas que busquem dar conta de situações do dia a dia percebidas por ela como questões que necessitam ter lugar de reflexão.

Assim como Beatriz, Denise também espera que a nova gestão coloque em prática suas intenções, e diz que algumas normas de conduta já têm sido divulgadas aos professores, cujas assiduidade e pontualidade têm sido cobradas. Esse tipo de ação é visto por ela de maneira positiva para a aprendizagem dos alunos que vêm sofrendo as consequências das ausências dos professores nas salas de aula.

“Então eu acho que ele vai fazer funcionar. Eu acho que vai ser muito melhor. Para os alunos principalmente, né? Porque ele tá no pé dos professores que assinam por hora. Ele está dando código. Os professores estão morrendo de medo, com raiva, com ódio. Infelizmente a pessoa que incomoda recebe isso de volta. Ma ele que está incomodando, está melhor para o colégio.” (Denise- entrevista individual)

Quando perguntados sobre a existência de uma orientação por parte da direção ou da Secretaria de Educação no sentido de contribuir para práticas mais ou menos inclusivas na escola, Denise e Carla responderam de forma assertiva que não.

“Nunca, nunca.” (Denise- entrevista individual)

“Não. Eu acho que isso a gente... é com a bagagem que a gente carrega e com as trocas que a gente faz entre a gente mesmo. Assim, digamos... que tenha chegado a mim assim diretamente ou via essa informação, ou via alguma possibilidade ou leitura, ou debate, ou um grupo de estudo ou alguma coisa, não. Eu que, digamos, com o que eu carrego da minha bagagem.” (Carla- entrevista individual)

Para Carla, a adoção de determinados tipos de ações consideradas por ela inclusivas viria não de uma orientação da direção da escola ou da Secretaria de Educação Estadual, mas, sim, das suas experiências, chamadas por ela de “bagagem que carrega”, e também das experiências adquiridas a partir das trocas realizadas com seus pares. Carla, através

²⁴ Sobre a mudança de gestão ocorrida no final do ano de 2010, ver o capítulo 2, item 2.2.

da sua experiência profissional, constrói saberes relativos à inclusão, que são por ela mobilizados diante das necessidades percebidas em seu cotidiano, que não são levadas em conta no planejamento de ações políticas da instituição e do sistema de ensino. São esses saberes docentes, denominados *experienciais* por Tardif (2007), que surgem da experiência e que, ao mesmo tempo, são por ela validados, num movimento de retradução de todos os outros saberes adquiridos em suas trajetórias de vida, profissional e de formação a partir de uma certeza que o vivido lhes proporciona. Tardif (2007) estabelece uma relação entre a partilha de experiências docentes e a presença de uma possível objetividade nessas certezas construídas pelos professores:

Os saberes experienciais têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão. Isso significa que eles residem totalmente nas certezas subjetivas acumuladas individualmente ao longo da carreira docente? Não, pois essas certezas subjetivas também são partilhadas com os pares. É através da relação com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (p.52).

Nessa relação entre pares, muitas certezas são construídas e, com elas, políticas pessoais de atuação, isto é, intenções que orientam suas escolhas por determinadas práticas. Ana consegue perceber a existência de orientações explicitadas por parte da direção do colégio que contribuem para práticas mais inclusivas, mesmo que essa explicitação não garanta que elas sejam efetivamente implementadas. E concomitantemente percebe que políticas pessoais, colocadas e construídas em diálogo entre pares são norteadoras de algumas práticas que considera inclusivas e que independem de orientações formuladas pela instituição.

“Por exemplo, essa questão da avaliação, não é nem uma orientação, é uma exigência da escola. A gente não pode dar... No mínimo são três avaliações para o aluno. Porque senão o professor vai dar uma prova só e ali vai definir a vida todinha do aluno. Isso não é justo. Isso é arbitrário. Isso aí, então, é orientação da escola, entendeu? ...que a gente recebe. Que a gente tem que avaliar os alunos de várias formas. Nem todos fazem isso, mas deveriam fazer, né. O que mais? A gente recebe orientação com relação ao uniforme, entendeu? Que é uma regra de

inclusão. Todo mundo tem que estar uniformizado, tem que estar todo mundo igual, né. Porque só ele pode usar o boné e eu não posso? O aluno não pode um ter o privilégio e o outro não ter. Isso aí a direção chama muito a atenção para a gente tomar esses cuidados na sala de aula, né. Com relação à questão de horários, de permanência na sala, de não deixar o aluno... no pátio, chamar a atenção de aluno que está faltando, entendeu? Então, essas coisas aí... Tem coisas que a gente combina entre a gente aqui dos professores também, né. Por exemplo, uma turma que está faltando demais, que tá fugindo da sala, então vamos fazer o seguinte... A (...): “Ana, a 1011...” Eu falei com a (...): “(...), depois da sua aula, eles estão todos fugindo. Eles não estão assistindo a minha aula. Então vamos combinar o seguinte: você não sai da 1011 enquanto eu não chegar.” Aí já é uma coisa que eu combinei com ela. Aí ela fica lá. Às vezes ela dá até um toquinho para o meu celular. Eu já sei. Aí eu vou lá pra 1011. Com isso, nós conseguimos fazer um trabalho legal. Porque as turmas... Eles estavam fugindo, entendeu? Então, a gente fez isso. Melhorou. Tem aquelas combinações também, né. Entendeu? Então nesse sentido. Então eu acho que a gente tem que ter entre nós as regras. A direção também tem. E os próprios alunos entre eles também, né.” (Ana- entrevista individual)

Com relação às práticas institucionais, os professores, em entrevista coletiva, identificaram uma delas trazida por Beatriz e considerada excludente por todos.

“O que aconteceu... uma prática excludente que eu vejo aqui na escola é montar uma turma de alunos repetentes. Por questões administrativas, não sei qual o critério utilizado, pega-se todos os alunos repetentes do terceiro ano e montam uma turma. Tenho horror de trabalhar... Tem acontecido. Ano passado aconteceu. Nós reclamamos. Pedimos até pra desmontar turma... E esse ano tem de novo a 3004 que é uma turma. [...] Rotula! Os alunos já chegam lá achando que não tem jeito. E às vezes os alunos que têm uma vivência, que estão num outro momento da vida. No ano passado que era minha turma, 3005, eles eram muito bem resolvidos com eles. Tinha um pessoal que não queria nada, mas que tava fazendo o terceiro ano pela terceira vez! No meu entender já tava na hora de mandar essa gente embora, ser feliz em outro lugar. Então eles faltavam muito, mas tem aquele grupo com dificuldade, mas gente que tava trabalhando, gente fazendo outra coisa. Então... por que juntar... era uma coisa muito complicada porque os alunos chegavam ali já sabendo... Você tá reprovado quantas vezes? Aí eles se dão conta que todos ali são repetentes e que então eles foram excluídos mesmo, tá? E aí uma exclusão, porque alguém é portador de uma deficiência... Nada! É uma exclusão mesmo administrativa. [...] Então, mas era muito ruim porque entrar pra dar aula ali... Você tá falando, todo mundo assim... Nada agradava ali. Eles não eram grosseiros individualmente. Pelo contrário! Tratavam a gente com camaradagem, mas era um rodízio. Então ficou aquela turma com aquele estigma. A turma dos repetentes. Nesse ano eu vi novamente essa escola fazer isso. Arrumar a turma

dessa maneira. Então eu acho que isso é assim... um horror.” (Beatriz – entrevista coletiva)

Esse exemplo de prática excludente, teria sido orientado ou realizado ou aceito pela equipe gestora do colégio, apesar de os professores sugerirem outro tipo de organização das turmas. Os efeitos desse tipo de decisão são vistos como prejudiciais tanto para os alunos, que se veem excluídos, quanto para os professores, que sofrem as consequências das reações causadas por essa decisão administrativa geram um sentimento de exclusão.

Beatriz, ao falar das orientações recebidas pelo corpo docente, refere-se à existência de leis de inclusão relativas às pessoas com deficiência que garantem o acesso à escola e a uma educação diferenciada, além de detectar a realização de uma prática que exemplifica o exercício dessa lei. No entanto, revela haver falta de divulgação de informações por parte da equipe técnica da escola a respeito dos alunos que, por alguma razão, necessitam de um atendimento especializado.

“Eu acho que tem lei. Que eu vejo, assim, a lei. O aluno que precise de inclusão, aquela inclusão que a gente entende como formal, a lei garante que ele esteja aqui. Mas aqui nessa escola eu até vi algumas coisas. Ano passado nós tínhamos uma aluna surda que o Estado providenciou uma intérprete de Libras pra ela. Ficava junto com ela diariamente na sala de aula. Mas também vejo assim... falta passar essa informação para o professor, tá?! Porque muitas das vezes eu tenho um aluno que precisa de um atendimento, de alguma coisa, mas a gente só vai descobrir aquilo muito tempo depois.” (Beatriz- entrevista coletiva)

Seria essa falta de informação uma barreira à aprendizagem desses jovens? O que proporcionaria o conhecimento relativo a determinadas características de um aluno que necessita de um olhar e de uma ação, específicos, para o planejamento das aulas dos professores que os atendem? Poderíamos considerar a necessidade de haver um conhecimento por parte dos professores das características individuais e da história de vida de cada um dos alunos para os quais esses professores planejam suas atividades, se entendemos que todos têm demandas individuais e específicas e não apenas aqueles com deficiência. Se partimos do pressuposto de que a vida pessoal do aluno está diretamente relacionada à sua aprendizagem, porque o *sujeito-aluno* não se apresenta desvinculado do *sujeito-pessoal*, então precisaríamos considerar essa necessidade de conhecer a todos em suas individualidades. No entanto, como podemos garantir que isso se dê numa realidade

de escola pública em que o professor, muitas vezes, para conseguir ampliar seu salário, trabalha em mais de um colégio, com diversas turmas, sendo que algumas delas chegam a ter mais de 50 alunos? Ana, na entrevista individual, nos fala sobre essa realidade que gera uma sobrecarga para o professor: “Imagina você preparar uma aula pra hoje, pra hoje, igual eu tenho cinquenta e sete aulas por semana. Imagina? Imagina como é que é meu final de semana, como é que eu tenho que fazer.” Beatriz nos narra sua resistência a essa realidade material em que trabalha com uma carga horária que a sobrecarrega, recebendo um baixo salário.

“Então, eu sempre digo para os meus alunos até hoje que eu não sou professora infeliz. Que eu gostaria de trabalhar uma carga horária menor pra poder... por questões físicas, pra ficar menos cansada. Mas em momento nenhum eu relaciono o que eu faço no meu trabalho com o meu salário. Brigar por salário, eu sempre digo: no sindicato. Eu não me conformo quando eu vejo alguns colegas dizendo que eu faço pouco porque eu ganho pouco.” (Beatriz- entrevista individual)

Contudo, algumas práticas narradas por esses professores evidenciam a existência de um olhar diferenciado para os diferentes alunos e para as diferentes situações de sala de aula.

“ Acho que tem que ser individualizado, pra cada um. Por isso eu sou obrigado a observar muito os alunos e trazer é... o... que for bom pra eles, assim, mais individualmente. Por exemplo se eu ... trabalho com algum aluno que tem um bom resultado em termos acadêmicos de conteúdo, é... se ele é um aluno que é vaidoso, que tá querendo ser só melhor que o outro... eu não elogio. Mas se ele é um aluno que não tem confiança, que tá inclusive não conseguindo entrar no grupo, né, ser... aceito pelo grupo, aí eu elogio e destaco pra o grupo... E mostro pra turma que ele foi a melhor nota. Então esse tipo de atitude faz com que ele se inclua dentro da turma, né? Depois ele se sinte mais confiante... na sociedade.” (Gabriel- entrevista coletiva)

“A gente vai descobrindo que cada grupo é um grupo, que cada turma é uma turma, cada um é cada um...” (Beatriz- entrevista coletiva)

Beatriz percebe que falta na escola um determinado tipo de ação que precisaria ser realizada pelo conjunto de atores que dela fazem parte para promover a aprendizagem e a participação de todos os alunos. Diante dessa percepção, Beatriz procura, na sua sala de aula, construir um senso de responsabilidade entre os alunos de forma a incentivar o apoio de uns na construção do conhecimento de outros. Ela faz uma longa descrição da

experiência vivida por ela com os alunos, que optamos apresentar quase na sua íntegra para que o leitor possa visualizar melhor a situação.

“E eu tenho duas turmas aqui à tarde que dá vontade de ir embora quando tá na hora da aula deles. A (...) e a (...). São duas turmas muito pequenas com alunos assim, faltosos. E eles são assim grosseiros entre eles. É um negócio esquisito... e aquilo me incomoda muito ficar num lugar aonde as pessoas se tratam assim de uma forma estranha. E eu resolvi que esse bimestre... acho que praticamente todos serão reprovados... eu vejo a fala dos conselhos de classe e eu decidi com eles que a gente tinha que fazer alguma coisa. Alguma coisa eu tinha que fazer. Então a primeira coisa que eu fiz foi decidir com a turma quais seriam os critérios de avaliação do bimestre, o que que eles tinham que fazer. Aí eles querem porque querem um trabalho. Aí eu falei que aquele trabalho que copia da internet, aquilo eu não aceito, aquilo eu me recuso. Copiar tudo do trabalho ali não serve. Então aí eu sugeri se eles não queriam fazer trabalho em sala. Aí a princípio eles brigaram ,mas depois eles decidiram que eles iam fazer os cartazes... Eu falei: é do conteúdo de História... o critério de avaliação é a disciplina de História. Aí eu lancei uns temas e eles escolheram, mas aí eu falei: O resto é com vocês. Têm que se organizar nos grupos, tá? O grupo é com vocês pra se organizar. Eles brigaram. Aí eu falei aquele ali tá pequeno... no máximo três grupos, quatro no máximo. Eu não quero saber aquele que faltar ao trabalho no dia marcado... se só tiver um é com um... Essa é a turma do (...), um aluno que a gente vem sinalizando há tempos que ele tem algum problema de relacionamento, alguma coisa, tá? O (...) vem sujo pra escola, ele fala sem parar na aula, isso já foi falado em vários conselhos de classe, o apelido dele é (...), ele só grita na escola, ele grita o tempo todo. “Professora, peguei AIDS. Foi ele, Professora.” ... ele não é faltoso, mas ele tá sinalizando que alguma coisa está acontecendo. Eu não tenho formação pra dizer qual o problema que o (...) tem. Mas isso já foi sinalizado no conselho de classe do primeiro bimestre, do segundo... E nada foi feito. Então a única coisa que eu disse pra turma: que o (...) tinha que estar num grupo, porque ele é da turma... algum grupo tinha que... No dia do trabalho, os grupos vieram assim, desordenados, mas eu falei: vamos nos organizar de novo. Aí eles se organizaram novamente, um foi lá na direção pedir um folha de cartolina, pediram o que eles precisavam... Aí um com folha impressa da internet. Então eu falei: Vamos ler... que alguém lê bloquinho de folha em cartaz? Vamos separar, vamos marcar aí o que que vocês vão copiar. Vamos lá junto, copia... Pra minha surpresa, eles que têm um comportamento horrível, horrível, ela falta Eu falei: “alguém tem que adotar o (...) no grupo.” Aí uma: “Ele é do meu grupo!” Na mesma hora. “Senta aí! Aponta os lápis, se cair papel no chão...” Mas ele fez... olha... eu fiquei encantada. (risos das outras pessoas) Eu falei pra ela: “(...), você é a minha musa inspiradora.” Ela deu um monte de ordens nele. “Faz isso!” E ele participou. Ela mandou ele recortar um papel pra fazer uma margem no trabalho... Gente foi uma coisa. Mas ela ficou

ali.. aí ela xingava tudo... Mas o trabalho saiu! Três cartazes... Gente isso aqui tá feio, tá errado. Não, não, não! Vou mudar o título. Tá? Escolheram lá: A vinda da Família Real pro Brasil. Gente, mas esse homem aqui é o D. Pedro II, gente! Não pode estar em 1808! Falei: Vamos mudar o título: Da Família Real ao Segundo Reinado! Aí eles escreveram o título! Gente... mas ali eu percebi que depois desse dia eles davam satisfação porque chegavam atrasados, um grupo. A turma inteira não. Mas o grupo que resolveu fazer, tá? Eles perguntam: Eu ainda tenho chance de passar de ano? [...] Eu acho que o que mudou é que eles viram que são capazes de se organizar! (riso) E fazer alguma coisa. Tá? E por outro lado, eu também reconheço que alguém parou e falou: Menino, faz alguma coisa aqui. (Beatriz – entrevista coletiva)

Booth & Ainscow (2002) se referem ao *apoio* como um importante recurso promotor da aprendizagem e da participação nas escolas. Consideram que uma das estratégias para a minimização de barreiras à aprendizagem e à participação é a de envolver a mobilização de recursos dentro da escola. Não são eles apenas financeiros, mas podem se traduzir em formas de apoio, por exemplo, entre estudantes. Afirma que, frequentemente, nas escolas, “os recursos nos estudantes, em suas capacidades de dirigir sua própria aprendizagem e apoiar a aprendizagem uns dos outros, podem ser particularmente subutilizados” (p.9).

Beatriz, ao narrar sua experiência nos fala disso que os autores acima citados apontam como um recurso que promove a aprendizagem e a participação dos alunos na escola: o apoio entre os estudantes. Percebendo que ela deveria fazer alguma coisa pela turma que não estava sendo realizada pela escola, em seu conjunto, promove o envolvimento dos jovens na construção do seu conhecimento e na dos outros através de uma atividade planejada para ser feita em grupo.

Atitudes individuais de resistência (no sentido se luta) acabam por se tornarem as principais formas de minimização das barreiras impostas à e pela escola, enquanto poderia (ou deveria) haver políticas educacionais e institucionais que se propusessem à autorrevisão dos processos excludentes produzidos pelos/nos sistemas de ensino e pelas/nas instituições educacionais para minimizá-las. Quando as expectativas de garantir a qualidade da educação são direcionadas aos professores, a compreensão dos processos institucionais geradores de exclusão deixa de ser realizada. A promoção de práticas inclusivas é um importante elemento desse complexo processo e pode produzir mudanças

nas dimensões das culturas e políticas, através das relações entre pares. No entanto, as mudanças mais contundentes só podem se efetivar se houver uma real proposição de mudança nas três dimensões em conjunto. Uma orientação comum, que expresse as concepções da comunidade escolar, se torna necessária para que haja uma identidade entre as práticas realizadas pelos sujeitos, e para que essas práticas sejam reconhecidas como marcas impressas por eles na constituição dessa identidade.

Beatriz nos narra uma falta de “condução” por parte da direção do colégio que oriente as práticas nele realizadas pelos professores.

“Porque no fundo, no fundo, tá todo mundo querendo fazer a sua coisa do seu jeito da sua maneira. Falta também, assim, uma condução... Criar um caminho, “Ó, gente vou trabalhar esse ano por aqui assim, ó.” Cada um vai se encaixando da maneira que puder, que der...” (Beatriz-entrevista coletiva)

No caso específico da instituição pesquisada, essa busca por soluções particulares para os problemas estruturais da escola poderiam estar evidenciando a ausência de uma política institucional clara para a promoção de processos mais inclusivos no que se refere à aprendizagem e à participação dos alunos?

Como fazer com que a escola dê conta das suas questões sem que as soluções de ações individuais, nas salas de aulas? Ao responder a essa questão, Denise não demonstrou vislumbrar a possibilidade de uma política institucional que orientaria ações coletivas para tornar menos excludentes os processos ocorridos no dia a dia da escola.

“Eu acho que começa com o professor na sala. Eu começo assim, sempre aquele... o menino que é mais malcriado comigo no início do ano e a aluna que é mais grosseira... Terminam meus amigos. [...] Eu acho que a gente não recebe as coisas.” (Denise- entrevista coletiva)

A falta de uma política clara que oriente um conjunto de ações a serem tomadas no coletivo da escola com o objetivo de criar uma identidade para o trabalho docente é percebida por Ana, no que se refere ao sistema de ensino.

“Mas isso não tá claro nem na lei. Nem na lei. Se vocês forem olhar a lei, tudo bem, cada escola tem o seu projeto político pedagógico. Mas se você olharem na lei o Ensino Médio não tem uma identidade, não

tem. Você não sabe pra que que é o Ensino Médio. A não ser: Ah, pra passar no vestibular!” (Ana- entrevista coletiva)

Nos deparamos, aqui, com o tema da identidade da escola pública de Ensino Médio e o seu papel na formação de jovens que dela fazem parte durante três anos de suas vidas, ou mais, quando têm uma história de repetência. De acordo com dados do Inep para o ano de 2002 (*Apud* Franco, 2008), apenas 55,87% dos alunos que concluíram o ensino médio naquele ano ingressaram na universidade. Se levarmos em conta que muitos dos alunos que ingressam no ensino médio não conseguem entrar na universidade, poderíamos afirmar que escola de Ensino Médio, cuja identidade os professores percebem como frágil, não estaria conseguindo colocar em prática um dos objetivos mais facilmente identificado por eles: fornecer subsídios para que os alunos ingressem no Ensino Superior.

E a escola pública de Ensino Médio? É para todos?

Consideramos que uma das formas de compreender as práticas institucionais é conhecer a própria ideia que os sujeitos envolvidos na escola (no caso, os professores) têm do papel que essa instituição deve desempenhar. Foi na relação entre o sentido que atribuem a esse espaço e a forma como o percebem no dia a dia que encontramos as pistas que nos indicaram determinados conteúdos por eles valorizados e priorizados nas suas práticas.

Durante a entrevista coletiva, quando perguntados se o Ensino Médio era para todos, houve primeiramente uma reflexão sobre a diferença entre o conceberem como uma etapa da Educação Básica que deve ser para todos e a configuração real desse nível de ensino, se ela tem atendido a todos. Apesar de o número de matrículas no ensino de nível Médio ter aumentado nos últimos anos, o acesso a ele está longe de ser universalizado no Brasil. E muitos dos jovens que ingressam nesse nível de ensino, abandonam os estudos ao longo dos três anos de escolaridade. Segundo dados levantados pelo Inep²⁵ e divulgados pela Revista do Ensino Médio²⁶, entre os anos de 1994 e 2004, o

²⁵ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

²⁶ Revista do Ensino Médio – publicação governamental : *A explosão do Ensino Médio*. Brasília: Assessoria de Comunicação do Ministério de Educação do MEC, n.4, p.4-5, 2004

Ensino Médio viveu um crescimento de 84% no número de matrículas, sendo que quase metade dos alunos matriculados frequentavam o período noturno. E ainda, na faixa etária considerada normal para o Ensino Médio – de 15 a 17 anos – dos jovens que estavam na escola em 2004, apenas 33% estavam matriculados no Ensino Médio, estando os demais matriculados ainda no Ensino Fundamental. Esse dado evidencia um atraso na escolarização desses jovens, resultado da repetência e do abandono. Dois dados obtidos durante nossa pesquisa nos mostraram que essa questão está presente na instituição pesquisada.

O primeiro diz respeito ao quantitativo de turmas distribuídas nas três séries do Ensino Médio. Durante o ano de 2010, no Colégio Estadual Vicente Jannuzzi, havia 33 turmas de primeiro ano, 18 turmas de segundo ano e 10 turmas de terceiro ano, evidenciando que no decorrer desses três anos, alguns alunos repetem a série ou abandonam os estudos.

O segundo dado obtivemos ao presenciarmos os Conselhos de Classe no final desse mesmo ano. Nele nos chamou a atenção que uma das preocupações dos professores era a de descobrir se os alunos que haviam deixado de frequentar as suas aulas também haviam deixado de frequentar as aulas das outras disciplinas, para registrá-los ou não nos diários de classe como “alunos evadidos”. Isto nos sugere então que esta é uma preocupação recorrente. A fala da professora Beatriz a respeito do Conselho de Classe é um exemplo disso:

“Eu penso que no conselho de classe seguinte desse uma resposta: Ó! Esse saiu mesmo. Esse aqui voltou. Isso a gente já sabe. Todos as vezes, aqueles alunos faltosos, quando a escola pega o telefone e liga pra casa dele, uma parte deles aparece. Porque às vezes o pai nem sabe que ele não tá vindo à escola. Não tá nem sabendo.” (Beatriz- entrevista coletiva)

Quando os professores expressavam suas convicções acerca daquilo que deveria ser a escola de Ensino Médio, surgiam posições diferentes e algumas das falas evidenciavam contradições internas. A ideia de que a escola de Ensino Médio deve ser para todos esteve presente na fala de três professores. Dois deles foram mais assertivos:

“Eu penso assim: O Ensino Médio é para todos. É uma gama de conhecimentos e eu acho que é necessário na vida ele ter pra escolher o que quer.” (Denise- entrevista coletiva)

“Eu acho que todas as etapas da formação, elas têm que ser pra todos. Ninguém tá excluído disso.” (Gabriel- entrevista coletiva)

A professora Beatriz, apesar de não afirmar claramente que a escola deve ser para todos, sugeriu ter essa mesma posição ao questionar o modelo de escola que é ofertado, quando disse que “Dessa maneira como tá colocado hoje, esse conjunto de informações e cobranças,... Eu não vejo que seja pra todos.” (Beatriz- entrevista coletiva)

A professora Ana expressou ter dúvidas a respeito de se a escola deve ser ou não para todos e relacionou o que compreende estar garantido na lei com o sentido que atribui à escola de Ensino Médio.

“Se você perguntar se o Ensino Médio é pra todos eu tenho uma primeira resposta que é assim: Ele é pra todos porque faz parte da Educação Básica e a Educação Básica, na legislação, prevê que qualquer um brasileiro que queira fazer o Ensino Médio tem direito de fazer. Mesmo aquele que já é adulto, se ele procurar uma escola noturna ele vai fazer um Ensino Médio. Entendeu? Isso aí é uma resposta. Então ele é pra todos, tá? Tá previsto. A Educação Básica, o Ensino Infantil, Fundamental e Médio, tá? Agora se você me pergunta se o Ensino Médio é para todos eu posso dizer assim... não tenho a resposta certa. Eu ainda não... isso ainda não é certo na minha cabeça.” (Beatriz- entrevista coletiva)

No entanto, quando retoma sua trajetória de vida, mesmo continuando a afirmar que tem dúvidas com a relação ao que a escola deveria ser, ela baseia seu parecer de que a escola não deve ser para todos, pois nem todos têm aptidão, em suas experiências como aluna.

“Mas eu acho que nem a Escola é pra todos. Eu acho. Sabe por quê? Porque se você analisar bem... na minha época, ou na época da minha mãe,... Por que é que todo mundo fala assim: Ah, a escola pública era boa e agora a escola pública não é boa? Pensa bem: Por que que nos anos 60, 70, a escola pública era boa? Porque a escola não era para todos. Quem ia pra escola era realmente quem queria estudar, quem gostava de estudar. Na minha rua, por exemplo, lá no interior de Minas Gerais, eu e minha vizinha só que fomos estudar. Porque as outras mães não acharam importante que as filhas estudassem. Porque elas tinham que trabalhar.... saber arrumar uma casa, costurar, ajudar a mãe na cozinha pra depois arrumar um marido. [...]Então, eu gostava de

estudar, sempre li muito, gostava de ler... o que que a minha mãe fez? Me colocou na escola. Aí eu era uma aluna excelente. A Selene, minha amiga, em matemática era assim oh, pegava no ar, foi pra escola. Então aquela escola era boa. Excelente de qualidade. Porque estava lá realmente quem gostava de estudar.[...] Então eu acho que tem hora, não tenho certeza,... que a educação,... então a escola não é pra todos. Tem aluno que não tem aptidão, ele não gosta de estudar, não é pra ele tá ali. Entendeu? Mas ele tá ali por causa do Bolsa Escola, do Bolsa Família, do Rio Card,... ele tá ali por tanto motivo que não é. Aí a qualidade fica ruim. Eu penso assim. É uma coisa que tá muito na minha cabeça isso. Será que a educação, o estudo é pra todos? Será que todo mundo gosta de estudar? Entendeu? É Uma resposta que eu não tenho.” (Ana- entrevista coletiva)

Ao refletir sobre sua trajetória, Ana transforma o vivido em experiência que serve para a construção dos seus valores e concepções de mundo, de escola, de aluno. Justifica, desse modo, uma posição em relação ao que compreende que deve ser a função da escola. Para Santos (2009), são as justificativas dadas pelos sujeitos, em determinado contexto, uma das formas de expressão das culturas nele presentes. No processo de construção dos seus valores, das suas concepções de mundo e dos seus julgamentos sobre as ações dos outros, durante sua trajetória pessoal e profissional, os professores constroem também suas identidades docentes, suas forma de ser e de dizer-se professor.

Nóvoa (1995a), investigando de que forma a construção de identidades relaciona-se ao sentido dado pelo professor à sua história pessoal e profissional, afirma considerar mais adequado falar em *processo identitário*, uma vez que para ele “a identidade não é lugar adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.”(p.16).

Ana afirma não ter certeza de uma resposta para a questão do Ensino Médio ser para todos e, ao mesmo tempo, apresenta indícios de que acredita que não deveria ser. Mesmo que Ana apresente essa ideia de escola que não deveria ser para todos, justificando-a a partir da sua trajetória de vida, outras experiências também refletem uma percepção de que a escola era mais excludente na sua época de aluna e de que as crianças não tinham acesso a ela por outros fatores sócio-histórico-políticos, que independiam de vontade individual. A professora levanta questões relativas ao lugar atribuído à mulher na

sociedade, a dificuldades de acesso à educação, e à falta de condições materiais das famílias que garantissem a entrada e permanência das crianças na escola. Seriam essas contradições vividas por ela que fariam com que apresentasse sua concepção de escola como algo sobre o qual não tem certezas?

“Então eu sempre estudei em escola pública. Agora, eu faço uma análise assim que eu acho que é muito importante: meu pai e minha mãe sempre deram muito valor à educação naquela época. Isso há quarenta anos atrás (sic). Mas não era comum isso. Eu lembro que na minha rua, se contasse, a maioria dos pais pensava o seguinte, principalmente se é menina: aprendeu a ler e escrever já é o suficiente porque amanhã ou depois ela vai casar, vai ter um marido... Porque Minas era assim. É muito diferente da cidade grande. Então nós estudamos sempre em escola pública. Minha mãe corria. Naquela época tinha que ficar na fila, tinha pouca escola. Então eu acho que naquela época a escola era bem mais assim... como é que fala quando exclui? ... Excludente, né?! ... do que agora. Porque realmente estava na escola quem gostava de estudar, quem queria estudar porque normalmente não se ia pra escola. Se ia trabalhar. O que que naquela época as meninas trabalhavam? Na minha idade com sete, oito anos já se trabalhavam em salão de costura, já trabalhavam em casa de família tomando conta de criança, entendeu?! Aí quando a mãe e o pai queriam muito, ia pra escola. Então, nós quatro, os quatro filhos, nós estudamos. Fizemos faculdade, curso superior, entendeu?!” (Ana- entrevista individual)

Outra questão relevante quando tratamos de pensar na contribuição de uma instituição de Ensino Médio para processos sociais inclusivos ou excludentes diz respeito às concepções relativas ao papel que essa instituição deve desempenhar na sociedade. Políticas educacionais pensadas para as distintas camadas sociais, em acordo com a divisão social do trabalho, mantém uma dualidade estrutural historicamente construída. A função do Ensino Médio permanece entre terminal, como preparação para o mundo do trabalho, e propedêutica, como preparação do aluno para a etapa educacional seguinte, o Ensino Superior. Presente na concepção do seu papel social está a concepção do tipo de formação que se pretende oferecer ao aluno da escola pública e o papel social que é vislumbrado para esses sujeitos. Estaríamos formando alunos de escolas públicas de Ensino Médio para disputarem espaços hegemônicos de uma elite intelectual ou para manterem uma tradição de ocupação dos espaços de trabalho subalternos “necessários” ao sistema capitalista?

Ao discutirem sobre a função que a escola pública de Ensino Médio desempenha na vida social e profissional do aluno, novas posições divergentes foram colocadas durante a entrevista coletiva, e a questão da identidade (ou da falta dela) desse nível de ensino foi trazida ao debate:

Se o meu aluno é de Ensino Médio... seria abrir um leque de oportunidades. Por isso que eu digo que no Fundamental... o que é fundamental é pra todos: que eu leia, que eu interprete, ... isso que é oferecido lá. Aí são outras questões. Agora, o Ensino Médio... pra quê esse médio? Ele é profissionalizante... (Beatriz- entrevista coletiva)

Por exemplo, no Ensino Médio não tem uma identidade. Você sabe que o Fundamental tem uma identidade, a Educação Infantil tem uma identidade. Então, pra que que é o Ensino Médio? A gente só vê o Ensino Médio como uma transição pra universidade. Aí ele falou: É pra parar no mercado de trabalho? Será que a gente tá aqui só preparando o aluno pro mercado de trabalho? O Ensino Médio é pra preparar pra Universidade? Qual a identidade dele? Entendeu? Então, muitas vezes eu acho que o que é difícil é a gente saber pra que que serve o Ensino Médio. [...] Quer dizer, qual que é a identidade do Ensino Médio? Entendeu? Não tem identidade. (Ana- entrevista coletiva)

Essa identidade questionada pelos professores diz respeito ao campo das políticas, das intenções e expectativas de uma instituição, expressas em documentos, como é o caso do programa curricular. As políticas são baseadas em valores nem sempre admitidos (Santos, 2009), mas que comportam ideias a respeito da função social que a escola deve desempenhar. A escola pública de Ensino Médio estaria sem identidade? Que valores e concepções estão em jogo nas políticas educacionais? Para que papel social formamos os alunos da escola pública? Essa possível falta de identidade viria da dificuldade que se tem de admitir explicitamente que a escola pública ocupa um espaço na reprodução da estrutura social capitalista?

Encontramos nas falas dos professores posições claras quanto ao entendimento da sua função social para formação dos alunos para o mercado de trabalho ou para o Ensino Superior:

“Não é para todos na faculdade. Eu acho que quando termina o Ensino Médio ele pode querer ser um técnico. Não há necessidade de ir pra faculdade. Ele vai se... é... como é?... pra escola técnica... vai se adaptar ali, vai se aprimorando, vai fazendo cursos ali e... vai ser é... o melhor

técnico que muito engenheiro é. Melhor mestre de obra que muito engenheiro é.” (Denise- entrevista coletiva)

“Prepara pro vestibular, a outra prepara mercado de trabalho... Já tem um deputado aí com proposta que quer colocar no Ensino Médio curso de manicure, depiladora, é... não sei o quê... é essa a nossa proposta? A gente tá formando aluno aqui... Que tem professor aqui que acha que o Jannuzzi tá formando aluno aqui pra trabalhar no *Carrefour*. Se ele conseguir trabalhar no *Carrefour* tá ótimo! Entendeu? É essa a nossa proposta? Entendeu?” (Ana- entrevista coletiva)

Enquanto a professora Ana questiona a ideia que algumas pessoas têm de que os alunos do ensino público devem desempenhar funções consideradas subalternas na sociedade, para a professora Denise o Ensino Superior não é para todos e o ensino técnico pode ser a opção profissional para alguns alunos.

Gabriel apresenta uma visão mais matizada a respeito dessa questão:

“Eu acho que todas as etapas da formação, elas têm que ser pra todos. Ninguém tá excluído disso. O formato como ele está sendo apresentado é que é a discussão, né? Ele está sendo apresentado como uma etapa intermediária à faculdade e... ele poderia ser apresentado com opções também de profissionalização. É... porque a gente tem alunos aqui na escola que eles não são interessados em ir pra faculdade agora. Eles são interessados em resolver o problema deles. Ir pro mercado de trabalho ganhar dinheiro e resolver a vida deles. Depois eles vão pra faculdade. Aí nós adaptamos aqui a nosso jeito. Eu adapto ao meu jeito. A professora de Português também adapta. Eles dão aula de interpretação de texto...” (Gabriel- entrevista coletiva)

Apesar de afirmar que o ensino superior é uma das etapas de formação que deve ser para todos, Gabriel, por outro lado, também confere importância ao ensino médio profissionalizante, inclusive com consequências para a sua ação como educador.

Santos (2009) observa que, nos variados contextos, “encontram-se culturas em conflitos, ou em debates, ou em embates” (p.15), e observa ainda que, em determinado contexto, as culturas nele presentes são percebidas pelas

justificativas dadas a - ou julgamentos feitos sobre - certas decisões daquele contexto. Tais justificativas e julgamentos podem variar, mas cada um indica um pensar, um sentir, um projetar de intenções e atos que podem se materializar ou não no cotidiano, podem se contradizer ou não, gerar conflitos ou não, convergir ou não. Mas que, de todo

modo, refletem o lugar de legitimação (ainda que interna, subjetiva a cada sujeito) de práticas e teorias (p.15).

No final da fala anterior de Gabriel, percebemos o lugar de legitimidade por ele conferido às adaptações que faz dos conteúdos a serem ensinados aos alunos. Atribui sentido à seleção de conteúdos por ele valorizados na medida em que justifica que os alunos devem ser preparados para o mercado de trabalho. Em outra fala ele apresenta os conteúdos por ele privilegiados e evidencia que acredita que deveriam ser incluídos no currículo de Ensino Médio:

“Eu dou aula de matemática financeira e comercial principalmente, alguma coisa de estatística, e agente tenta ajudar eles a que aprendam alguma coisa de informática pra que com esses recursos ele encontre emprego.[...] Tá faltando incluir no Ensino Médio essa parte que permita a eles irem ao mercado. Ir ao mercado direto. E é o que a gente tenta fazer aqui pra ajudar que eles consigam ir ao mercado. Fazer com que eles saibam se relacionar... fazer com que eles saibam alguma coisa de informática, fazer com que eles entendam alguma coisa de matemática comercial... que eles saibam interpretar é... um texto que tá lendo, né? Eu acho que é muito mais importante ele interpretar o que tá lendo, quer dizer, é ter da linguagem... A linguagem é a palavra pra que a gente se entenda, né? Pra que a gente se faça entender. Então ele lê uma palavra, não entende aquela palavra, lê um texto e não entende a essência do texto,... esse é que é o mais importante. Não é ele saber que ali tinha uma vírgula, ali tinha um advérbio, ali tinha outra coisa, né? O mais importante é ele entender o significado daquela frase que ele tá querendo transmitir pra ele. E aí ele entendendo isso, ele consegue é... transitar em qualquer ambiente que ele queira, né? Porque ele consegue entender,... ele consegue se fazer entender ” (Gabriel- entrevista coletiva)

A professora Denise complementa a fala de Gabriel, referindo-se aos conteúdos que privilegia quando a sua preocupação diz respeito ao mercado de trabalho:

“Senão vem até um papel... Vem até algum papel do chefe dele com... o que ele tem de executar aquele dia, né?... e ele lê e não entende... Então é uma das coisas que eu falo muito com os alunos isso. Por que nós damos interpretação de texto? Não é pra você... saber português. É pra quando você fizer a prova de matemática, você entender o que o professor tá pedindo. Prova de História, prova de... Geografia... Você às vezes não responde, né? Porque você não tem estudado. É porque você não entendeu a pergunta. Eu sempre levo a minha aula pro campo de trabalho, pra vida social deles. Então eu falo a mesma coisa: Você vai procurar um emprego. A primeira coisa é... eles vão te dar uma redação e perguntar o que você espera desse emprego. O que que você vai

escrever ali se você não vai entender como escrever, né?” (Denise-entrevista coletiva)

Poderíamos dizer que privilegiar conteúdos valorizados no mercado é uma forma de incluir os alunos no mundo do trabalho. No entanto, essa questão está envolvida em preocupações maiores, como a maneira de a Escola contribuir para a nossa sociedade e o tipo de inclusão social que almejamos, que, por sua vez, estão envolvidas em outra, maior ainda: queremos contribuir para uma revisão do sistema de ensino e para a crítica da própria sociedade capitalista, cuja perpetuação baseia-se na conservação da divisão do trabalho em classes? Mas não nos caberia compreender também como uma preocupação legítima a garantia de entrada dos alunos no mercado de trabalho, se vivenciamos cotidianamente as consequências de um sistema educacional excludente porque ele faz parte de uma sociedade em que a exclusão é parte da sua estrutura? O cotidiano da escola não nos envolveria de tal maneira na luta com questões pragmáticas que acabamos por perder a noção do todo? Seria esta uma forma de compreender determinadas contradições expressas pelos professores quando suas experiências e seus valores entram conflito?

Denise indica valorizar determinados conteúdos que a escola, por ela concebida como formadora para o mercado de trabalho, deveria oferecer aos alunos, e, ao mesmo tempo, nos fala da necessidade de oferecer a eles o mesmo ensino da escola particular cujo foco é o Ensino Superior.

“Eu já dei aula aqui à noite e vários professores falam: “A prova vamos fazer mais fácil. Não é a mesma coisa..., o pessoal trabalha... de quem estuda de manhã e à tarde. Eu não aceitava. Para mim é a mesma matéria que eu dou e eu pegava muita coisa do Santo Agostinho. Que meus filhos fizeram Santo Agostinho. Eu tinha muitos exemplos...[...] Porque eu acho que é a mesma... Eles têm que ter a mesma possibilidade. Eu falo para eles: “Vocês não são obrigados a acertar. Vocês são obrigados a tentar. Aí eu estou aqui para ajudar você a acertar.” Meus exemplos todos são... folhas de prova, leituras dos meus filhos. Minhas pesquisas para fazer prova, fazer exercício, tudo... Aqueles papéis amarelos... Não acho diferença entre eles e o Santo Agostinho. Eles só não têm dinheiro para pagar lá. Então eles têm que ter essa possibilidade de conhecer como é um trabalho de lá. Pelo menos na minha matéria eles têm. Aí eu trabalho junto, né?”(Denise-entrevista individual)

É interessante ver a relação que Denise estabelece entre o ensino noturno e a escola particular, considerada de excelência. Quais seriam as expectativas dos professores em relação aos alunos do ensino noturno, oferecido como alternativa para os alunos trabalhadores que estão fora da faixa etária considerada normal para o Ensino Médio? Denise nos dá indícios de que, para seus colegas, as expectativas são mais baixas, uma vez que estes que planejam provas mais fáceis em relação às planejadas para os demais alunos do colégio. Ela parte da constatação de que as pessoas costumam tratar como natural a existência de diferenças quanto ao conteúdo oferecido a alunos da rede pública, em especial ao ensino noturno, e aquele oferecido aos alunos das escolas mais caras da rede particular. Diz buscar evitar essa distinção em sua prática de sala de aula, apresentando na rede pública o mesmo conteúdo que seus filhos receberam em uma escola da rede particular considerada de excelência.

Assim como Gabriel, Ana e Denise, as professoras Beatriz e Carla também nos falam da percepção que têm da escola e do ensino e daquilo que valorizam no seu trabalho, apresentando a sua compreensão do que deveria ser o papel da escola:

“Eu acho que o grande desafio da escola é mostrar pra essa gente, pra essa garotada aí que dá pra ter o tênis, dá pra ter o celular, mas tem que... precisa ter compromisso, responsabilidade e isso é o papel da escola. [...] Então eu acho que a escola tem que começar a rever... é... que conteúdos ensinar. Muitas das vezes eu vejo, até na minha disciplina... por que que eu estou ensinando aquilo? Eu tenho me questionado muito: até que ponto esse conteúdo é útil pra um mundo aonde a informação tá ali? Basta a pessoa querer. Então eu acho que a escola tem que começar a ser o lugar de motivar, de despertar no aluno esse querer buscar alguma coisa a mais. Porque eu não tô vendo isso.”
(Beatriz- entrevista individual)

“Eu espero que prossigam alguns... Sempre faço, tento o máximo possível trabalhar uma realidade, uma realidade de um concurso público dentro de uma limitação de alguns e de prosseguimento de outros. E por isso que eu tento fortalecer o que eu vejo essencial. Que prossigam, que trabalhem, que tenham perspectivas como alguns alunos estão tendo de trabalho, de crescimento. E que sejam seres humanos felizes antes de qualquer outra coisa. Que sejam seres humanos produtivos, contributivos no sentido da sociedade, felizes. E que prossigam, que não parem nunca na busca pelo conhecimento que eu acho que... como a gente já faloué o que se tem de mais rico e que em nenhuma situação ninguém tira isso da gente, né. Pra que a gente possa realmente repassar. Que possa ter flores e frutos ainda melhores. Então não vejo

assim com uma ambição enorme de um prosseguimento intelectual em sua maioria, mas mais nessa... o que essa senhora de setenta anos²⁷ que tem gosto de moça, o que eu digo pra ela, porque ela é extremamente jovial. E que prossigam nas suas buscas, nas suas descobertas. O ser humano enquanto estiver produzindo e prosseguindo e... procurando, eles tão vivendo, né, e contribuindo aí... Sendo seres engajados, que sejam seres engajados e que vejam na parte do conhecimento um diferencial. Isso eu procuro sempre falar muito, colocar muito. “Não desistam. Apesar de dificuldades, continuem, prossigam.” (Carla-entrevista individual)

A experiência do dia-a-dia, a percepção da realidade na qual estão inseridas, em diálogo com as suas crenças, valores, concepções, contribuem para a construção de novos saberes, revelados naquilo que essas professoras privilegiam no seu fazer cotidiano. A partir da percepção que elas têm da escola, buscam contribuir da forma como podem, individualmente, selecionando os conteúdos que consideram importantes para dar conta das expectativas que têm a respeito da formação dos seus alunos.

Inclusão: que palavra é essa?

Outro objetivo dos nossos estudos foi o de identificar junto aos professores sua compreensão sobre *inclusão*. É importante lembrarmos que esses professores, sujeitos de nossa pesquisa, têm estado conosco para realização da pesquisa-matriz²⁸ desde o ano de 2010 e que, portanto, têm tido contato com as discussões teóricas relativas ao tema da Inclusão em Educação. Assim, sobre o assunto, eles dizem:

“Inclusão... Apesar de ser uma palavra fechada, com esse prefixo “in” aí, eu acho que ela tem toda essa interiorização do ser humano com ele mesmo antes de qualquer coisa, e que muitas vezes esse ser humano precisa de uma ajuda externa, de uma ajuda de fora, de uma ajuda dos alunos, de uma ajuda dos professores para fazê-lo acreditar em si mesmo e ver o seu próprio potencial. E a parte do... quando esse ser, por razões que sejam, tem essa dificuldade, que precisa ser acolhido, precisa se fortalecer, precisa se descobrir, ... Eu acho que a inclusão... sem amor, sem afeto, sem sair da gente para olhar para o outro... é... muito difícil. Quer dizer, eu acho que nós professores, os que se sentirem capacitados ou que continuam,... porque eu acho que a gente está

²⁷ Referência a uma aluna do ensino noturno. Relatou que ela passou no vestibular para a faculdade de Filosofia na UFRJ.

²⁸ Para saber mais sobre essa pesquisa, ver o capítulo 2 desta dissertação.

sempre em permanente busca de transformar, de estar melhor, para poder promover conhecimentos e descobertas e possibilidades... Quando a gente se sente mais fortalecido com essa nossa inclusão já feita. ... É acolher, é amar, é ajudar nessa... é permitir ao outro ser, digamos... é difícil. Uma palavra difícil de falar, né. ...viver e... Eu vejo num sentido tão amplo mais que o próprio conhecimento, né. Ser permitido a existir, a... fazer parte do normal, do rotulado como... não marginal no sentido de não estar às margens, mesmo que às vezes ele está as margens de. Estaria até sinalizando pra gente muita coisa em termos de reação, né... de reação ao sistema, de reação a... isso eu vendo no caso de um aluno nosso que apresenta um certo autismo. E a gente vê... a gente vê que muitas vezes ele tem uma lucidez em relação a muitas coisas. Então a partir do momento que a gente o inclui, o acolhe, ele também tá fazendo a gente ser incluída nesse universo que às vezes a gente tem até medo de penetrar. Eu acho que atrás de qualquer sintoma... às vezes mais psíquicos, acho que são eles os mais lúcidos. Os que não têm medo da verdade, os que não têm medo do sistema, os que não têm medo de reagir e ser diferente.” (Carla - entrevista individual)

Carla, ao definir o termo *inclusão* nos fala da necessidade que o professor tem de olhar o outro, percebendo as suas necessidades e entendendo-o como parte da diversidade humana. A busca desse olhar seria um movimento contínuo de transformação. Propõe que vejamos o outro a partir de um olhar que o acolha e que o coloque no lugar do “normal”, do “não marginal”, “mesmo que às vezes ele esteja às margens”. Através de sua fala poderíamos entender que inclusão também significa trazer o excluído para o mundo da “normalidade”, que seria o mundo considerado oficial dentro da sociedade? A exclusão não significa exclusão do sistema. Segundo Sawaia (1999), a exclusão “não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social. Ao contrário, ela é produto do funcionamento do sistema”(p.9). Poderíamos pensar que o lugar do excluído seria o do não reconhecimento? O olhar para a exclusão seria, portanto, uma forma de reconhecê-la como parte desse sistema e entendê-la como um processo. Assim, compreenderíamos a inclusão também como processo constante de luta contra as exclusões. Talvez seja nesse sentido que Carla compreenda a expressão da exclusão como uma reação ao sistema que a produz, mas que não a reconhece. Acrescenta, ainda, ao refletir sobre suas falas através do instrumento *Escrita Autorreflexiva do Discurso*:

“Inclusão... A partir dessa palavra voltada pra dentro, penso ser obrigatório o movimento reflexivo de cada aluno em si mesmo na busca de seu autoconhecimento: seus medos, (seus) anseios) e desejos, definições e realizações decorrentes de suas escolhas.

O aluno quando “se conhece” aprende a lidar melhor com sua realidade seja ela com semelhanças ou diferenças em relação ao grupo onde aspira a ser incluído ou simplesmente já se encontra aceito. É importante que ele “se acolha” como ele é, sem temer ser rejeitado e alvo de zombarias por parte de outros alunos e de alguns “educadores”.

[...]

O que seria de verdade uma Escola comprometida com a INCLUSÃO?
O que realmente isso significa?

Quando falamos de incluir alunos o universo é extenso. (Desde) alunos com necessidades especiais a alunos com opções sexuais distintas se apresentam como elementos desse conjunto. Temos como educador (a) a obrigação e não simplesmente a boa ação em acolhê-los. Esse universo de alunos tão diferentes entre si não são doentes. Convém frisar que são portadores de algumas limitações e diferenças ora sensoriais, ora neurológicas ou até mesmo sexuais que fogem aos padrões preestabelecidos como culturalmente “NORMAIS” em nossa sociedade.

Serão eles “os alunos” obrigados a “se encaixar” nessas regras ou seremos nós, professores e nossa escola que deveríamos preparar-nos melhor para essa aceitação e acolhimento não condicionados?” (Carla – Escrita Autorreflexiva do Discurso)

Beatriz também nos fala sobre seu entendimento de *inclusão*, apontando apreendê-la numa perspectiva cujo olhar volta-se para os processos inclusivos ou excludentes produzidos na e pela escola (que está perdida?) e que, por conseguinte, dizem respeito a todos nela envolvidos.

“Eu acho que quando a gente fala de inclusão na escola... a palavra inclusão ainda está muito presa àquela minha visão lá da minha escola do primário que é a turma do aluno especial, do menino que é portador de uma limitação. E eu tenho olhado inclusão para todo mundo, tá?! Essa escola, a escola de hoje, não inclui as pessoas. É muito mais fácil um aluno fugir, matar aula, sair. Eu acho que a inclusão, ela tem que ser revista. Que escola a gente tem que preparar para que esse aluno queira ficar aqui ou, então, ele perceba que “mesmo que eu não goste muito, eu preciso disso aqui como caminho pra alguma coisa a mais. O que é que eu quero a mais?” Eu acho que a inclusão de hoje está muito mais voltada pra toda essa juventude que está toda perdida. Eu nem sei se são

eles que estão perdidos. Eu acho que a escola que está perdida no meio dessa garotada... (Beatriz- entrevista individual)

Beatriz se remete a uma história vivida por ela na sua infância para contrapor sua percepção de inclusão à ideia que as pessoas têm a respeito dela, restrita à inserção de alunos com deficiência.

“[...] o que me chamava a atenção que, um tempo, na escola, tinha uma turma de alunos especiais, que era a turma do AE. Então, todas as crianças portadoras de qualquer dificuldade ficavam naquela turma e aquilo chamava muito a atenção, porque já era aquela turma estigmatizada que tinha crianças com síndrome de Down e com outras deficiências. E era aquela turma que a gente chamava: vem a turma do AE!!! A gente tinha até pavor, nós tínhamos até medo. Era aquele grupo que era separado da escola, mas dentro da própria escola tinha uma turma especial.” (Beatriz- entrevista individual)

Em geral, o conceito de inclusão está associado de forma restrita ao grupo de pessoas com deficiência, o que, no nosso entendimento, fornece menos possibilidades de ação no sentido de intervir nos processos de exclusão presentes na escola. Por outro lado, compreender que a inclusão é “para todo mundo” - incluindo nesse *todo* os diferentes grupos de pessoas com deficiência - desloca nosso olhar para outras formas de exclusão produzidas pelas instituições e pelos sistemas de ensino, que são reflexo daquelas produzidas pelo sistema capitalista e dele reprodutoras. Sob a perspectiva de um modelo social de compreensão das dificuldades de aprendizagem que não as entende como originárias das deficiências ou impedimentos de uma criança ou jovem é que Booth & Ainscow (2002) fazem uso da expressão “barreiras à aprendizagem e à participação”, deslocando do aluno para as instituições a responsabilidade pela sua aprendizagem.

De acordo com o modelo social, as barreiras à aprendizagem e à participação podem existir na natureza do contexto ou se originam de uma interação entre estudantes e seus contextos: as pessoas, políticas, instituições, culturas e circunstâncias econômicas e sociais que afetam suas vidas.(p.10)

Uma das manifestações das outras formas de exclusão presentes na escola na qual se insere o aluno com deficiência, então indicada por Beatriz, diz respeito ao desinteresse dos alunos pela escola, que não encontram nesta instituição um “caminho pra alguma coisa a mais”. A instituição, através de processos excludentes, produziria um

distanciamento por parte dos alunos que acabariam por serem excluídos do processo de ensino e aprendizagem. Compreender que não é a juventude quem está perdida e sim a escola em relação a ela pode significar um olhar para a inclusão/exclusão como um processo que requer a revisão dessa escola.

Denise, ao falar do que acredita, expressa contradições no seu discurso sobre o papel da escola na formação dos alunos, quando fala de inclusão.

“Inclusão para mim é dar oportunidade a todos. Eu acho que todos têm o mesmo direito. Eu acho que você tem chegar até a problemática do outro. Se você não tem uma, a problemática semelhante, você chegar até ele e tentar resgatá-lo, tentar ajudá-lo da melhor maneira possível. Então eu acho que todos têm direito a frequentar a escola. O (...)”²⁹, eu não sei quais são os problemas dele, mas se ele tem algum problema, eu, por exemplo, eu não acho que ele devia estar aqui na escola. Eu acho que ele deve estar perdendo o tempo dele, pelo o que eu ouço as pessoas falarem: que ele não acompanha, que ele fica... acho que afastado. Eu acho que ele devia estar numa escola própria para ele, conforme os cegos têm a própria escola do Braille. Eu acho isso. Deve ficar, agora, deve se confraternizar. [...] Por exemplo, numa escola do Estado para os autistas e uma vez por mês ou por bimestre fazer, conforme naquele dia nós fizemos, que parou o colégio, para eles desfrutarem, andarem por aí. Pronto. É tão bom. E ninguém, dos que não são autistas, ia saber. Chamar para jogar bola, chamar para fazer uma oficina. Agora ele ficar, conforme vários professores já falaram que no início ele deu problema, queria tirar a roupa no meio da sala e os outros ficavam falando, estimulando para tirar e tudo mais. Eu acho ruim para ele, não para os outros. Ele está perdendo o tempo dele. Uma coisa é dislexia, você tem que dar mais atenção àquele aluno que tem dislexia.” (Denise- entrevista individual)

Ao mesmo tempo em que afirma que todos têm direito de acesso a oportunidades iguais de aprendizado, não considera como responsabilidade do colégio rever suas práticas diante das dificuldades enfrentadas por um jovem autista. Percebe que o aluno tem encontrado sérias dificuldades, impostas pelo contexto institucional, para aprender e participar. No entanto, compreende que a busca por sanar essas dificuldades estaria reservada a outras instituições, desresponsabilizando aquela desse papel.

²⁹ Referência ao aluno com autismo citado no capítulo dois desta dissertação, cuja relação com os colegas foi motivo inicial para o desenvolvimento de um projeto realizado em 2008 pelo grupo de pesquisa (LaPEADE/ Faculdade de Educação da UFRJ) do qual fazemos parte.

Compreendermos o conceito de inclusão de uma forma mais ampla e não restrita aos grupos de pessoas com deficiência não significa que determinadas formas de exclusão não precisam ser vistas nas suas especificidades. Elas apenas precisam ser compreendidas como parte de um processo complexo que produz e reproduz as mais variadas formas de exclusão e cujo entendimento envolve o reconhecimento de valores, intenções e ações que contribuem para tornar as instituições mais ou menos excludente.

As diferenças que se apresentam na comparação feita entre pessoas consideradas “normais” e pessoas com deficiência são, possivelmente, percebidas de forma mais evidente por estarmos acostumados a ver esses sujeitos como “os diferentes”. Essa é uma construção histórica. Uma das maneiras de desconstrução dessa ideia seria a de deixarmos de entender a diferença no outro e entendê-la como uma relação entre os sujeitos, como algo que está no meio, *entre mim e o outro*. A diferença é o que nos constitui como sujeitos singulares. Ao denominarmos o outro *diferente*, nos colocamos fazendo parte do grupo dos iguais e essa percepção nos conforta. Skliar (2006), ao discutir a questão da alteridade sob o ponto de vista do contexto da educação especial e da educação em geral, afirma que “se está traduzindo e confundindo tragicamente, no contexto pedagógico, “a(s) diferença(s)” como “o(s) diferente(s)”. Segundo o autor,

Os “diferentes” respondem a uma construção, uma invenção, quer dizer, são reflexo de um largo processo que poderíamos chamar de “diferencialismo”, isto é, uma atitude – sem dúvida do tipo racista – de categorização, separação e diminuição de alguns traços, de algumas marcas, de algumas identidades, de alguns sujeitos, em relação ao vasto e por demais caótico conjunto de diferenças humanas. (p.23)

Garantir que as pessoas com deficiência participem dos espaços “oficiais” existentes na nossa sociedade (a escola regular é um deles) pode contribuir para aquela desconstrução de que falamos. Isso significaria um olhar para o presente à medida que a escola passa a se responsabilizar pelo aprendizado e pela participação dessas pessoas. Porém, também, um olhar para o futuro, com a expectativa de que as pessoas com deficiência deixem de ocupar o lugar do “diferente”.

No entanto, a simples inserção desses sujeitos na escola não é sinônimo de inclusão. Sendo a inclusão um processo sem fim, porque trata-se de uma luta contra todas

as formas de exclusão, a sua inserção é apenas o início desse processo. Na escola em que se pretende incluir (ou inserir) a pessoa com deficiência coexistem variadas formas de exclusões. Quando focamos em apenas uma das suas manifestações, corremos o risco de empregar um olhar que simplifica a exclusão e não a enxerga como parte de um processo complexo que envolve a instituição como um todo, nas suas dimensões culturais, políticas e práticas. Dessa forma restrita de compreender a exclusão, resulta, por uma relação dialética, a compreensão também restrita da inclusão. Nesse sentido, as palavras de Skliar (2006) parecem ir ao encontro das nossas:

a ideia de integração/inclusão acaba por ser traduzida em uma imagem mais ou menos bem definida: tratar-se-ia de deixar a escola assim como ela já era e como está agora e de acrescentar algumas pinceladas de deficiência, alguns condimentos de alteridade “anormal”. Somente isso, nada mais do que isso. (p.27)

À proporção que ampliamos nosso olhar para a inclusão/exclusão e as compreendemos como processo, a escola passa a tomar para si a responsabilidade de criar estratégias para que cada membro da escola encontre a sua responsabilidade nesse processo. Nesse sentido, é que retornamos às argumentações presentes nas obras de Booth & Ainscow (2002) e de Santos (2009) que compreendem a inclusão como um processo complexo que envolve a todos e que a compreende sob o ponto de vista das dimensões das culturas, políticas e práticas como organizadoras desse processo. Nesse processo, um importante pressuposto é a participação como um dos valores inclusivos a serem desenvolvidos na escola. O que, para Booth, Ainscow & Dyson (2009), significa colaboração, valorização das diferentes identidades presentes na escola, envolvimento e engajamento ativos dos sujeitos nas tomadas de decisão e valorização do sentido de comunidade como forma de desenvolver o sentimento de responsabilidade para com seus membros. Beatriz, ao dizer o que para ela significa *inclusão* conclui da seguinte forma:

[...] Então eu sempre acho que inclusão, eu acho que a palavra é participar mais. Participação. Quando as pessoas se reconhecem naquilo ali a coisa vai... A tendência, tá? É ir mudando o olhar... Porque tem preconceito mesmo, tá?” (Beatriz- entrevista individual)

Tal como os autores acima citados, Nóvoa (1995b) chama atenção para a necessidade de envolver os alunos, pais e as comunidades nos processos decisórios da

instituição, ainda que as competências específicas dos professores não deixem de ter importante valor.

Partir da observação de que o conceito de inclusão se relaciona dialeticamente com o de exclusão (Sawaia, 1999) quer dizer que só é possível o entendermos pela compreensão do que significa exclusão nas suas diversas manifestações. Com o objetivo de perceber os sentidos construídos pelos professores sobre a ideia de inclusão é que buscamos conhecer o que dizem sobre suas experiências de inclusão e exclusão nas suas trajetórias de vida.

“Eu sempre estudei em escola pública. Eu moro na zona oeste, em Curicica e sempre morei no mesmo lugar... Então, é uma escola numa comunidade pobre, mas... de um tempo atrás onde as famílias estavam sempre muito envolvidas com a escola. Venho de uma família onde os pais estudaram pouco, mas tinham muita preocupação em incentivar o estudo. Então, na minha casa todos os filhos sempre estudaram. Minha mãe sempre valorizou isso. A gente era muito pequeno quando a minha mãe morreu e ficamos todos com o meu pai... A família disse: divide as crianças!!! E ficamos com o meu pai. Então, isso para mim, já é um ato de inclusão, de se sentir pertencendo àquela família. E a escola era próxima de casa. Nós éramos as crianças conhecidas da escola, as crianças que a mãe morreu, mas... Eu sempre fui muito tímida na escola, sempre muito comportada, quietinha, comportada, mas... Sempre fui tendo aquele foco de que o caminho pra gente transformar a vida da gente, ter alguma coisa a mais era através da escola. Na minha família as pessoas acreditavam nisso e fui sempre valorizada. [...] Fui estudar no Ensino Médio também num colégio estadual, próximo, mas aí já não era... tinha que pegar ônibus, você começa a encontrar colegas com outras famílias, com outros valores. Acho que ali que eu comecei a perceber o que é diversidade entre as pessoas. Então, pela primeira vez na minha turma eu tinha um aluno homossexual assumido, ele era mais velho, eu tinha uns quatorze anos, mas ele já tinha uns dezessete. Era um aluno que ficou fora, então... Mas ele era assumido homossexual, bem resolvido, mas a gente achava aquilo uma graça imensa, uma coisa muito engraçada na escola porque ele gostava de chamar a atenção mesmo... Mas hoje eu vejo que ele era muito bem resolvido, ele sabia, ele se reconhecia. Até aquela caricatura, aquilo, eu acho, era mais pra ser aceito, pra circular dentro da escola do que algum problema com ele mesmo. Mas naquele momento, eu acho que pela primeira vez, que eu convivi dentro da sala de aula com a diferença. Aí começa a aparecer as questões raciais porque antes elas não aconteciam porque era todo mundo muito criança. Eu, no ensino médio, a escola era muito grande, aí você começa a perceber o que é o preconceito com o aluno que é o gordo, com um que era mais feinho, um que era mais bonitinho, até a questão econômica começava a aparecer. Eu lembro que era o tempo da

calça de lycra chegando, jeans com lycra, então quem tivesse um jeans com lycra para ir a escola é porque realmente tinha uma condição financeira diferente da maioria daqueles alunos. Aí, a gente, eu comecei a perceber porque... a diversidade que existe no mundo e até que ponto aquilo foi interferir na minha vida.” (Beatriz- entrevista individual)

“Eu estou falando assim da própria dificuldade lá em Minas, da percepção de escola, da dificuldade financeira, de tudo... Assim das coisas que eu lembro da nossa infância, da dificuldade da... É exclusão no sentido assim... Igual, por exemplo, eu queria estudar nessa escola que a minha colega estudava porque era uma escola bonita, uma escola de freira. Eu achava que eu tinha tudo a ver com aquela escola. Eu era uma boa aluna, né. E aquela escola era uma escola de ponta. Mas a mãe falou: “Não pode. A gente não tem dinheiro.” Eu lembro que eu gostava de piano. Era doida pra fazer aula de piano. Nunca pude ter um piano. Nunca pude ter aula de piano, mas também não vai... né. Aí vem as coisas que a gente não tinha. Essa semana mesmo eu comprei um liquidificador pra mim tão bonito, aqueles assim de copo de vidro, bonitão. Aí eu falei com o [seu marido] assim: “[] eu lembro que uma vez nós fizemos uma festa na escola...” Eu falei com o meu marido. Foi ontem à tarde. Eu falei assim: “... eu tive que levar o liquidificador. O liquidificador da minha mãe estava todo colado com durex.” Aí ele falou: “Ana, naquela época era difícil comprar um liquidificador. Hoje em dia é mais fácil.” “Ah, não sei, (...). Eu acho que para a gente lá era mais do que difícil”, porque a gente não tinha as coisas assim, né. Aí eu lembro que eu fiquei com uma vergonha na sala de aula do caramba, entendeu? Por causa do liquidificador.” (Ana- entrevista individual)

Ao selecionar e narrar acontecimentos da sua infância, Beatriz e Ana dão sentido a eles, ressignificando-os a partir do olhar do presente, do lugar de professoras, identificando em suas trajetórias valores, percepções de mundo, que as constituem docentes. Percebem-se, assim, inseridas em contextos de inclusão e de exclusão experimentados por elas nas suas histórias de vida.

Ao narrar, o sujeito transforma o vivido em experiência e nomeia determinadas percepções do mundo, relacionando o passado aos acontecimentos do presente. Segundo Kramer (1999), “na experiência, a ação é contada a um outro, compartilhada, se tornando infinita. Esse caráter histórico, de permanência, de ir além do tempo vivido e de ser coletiva constitui a experiência”(p.106). As falas desses professores nos contam sobre a escola em seus sentidos por eles construídos. A profissão docente tem uma especificidade em relação a outras profissões, no sentido de que o professor encontra-se imerso em seu ambiente de trabalho desde a infância (Tardif, 2007). A construção dos seus saberes

inicia-se já com suas experiências como aluno. Em que medida experiências de inclusão/exclusão em suas trajetórias constroem determinados olhares sobre seus papéis de professor? Em suas trajetórias de vida, constroem seus valores, o que implica em maneiras de ser, de sentir-se e de se dizer professor. Sua origem sociocultural relativa à classe social, ao sexo, à etnia e tantos outros aspectos os influenciam na formação da sua identidade e das suas culturas, geram impactos sobre os seus modelos de ensino e sobre a sua prática educativa (Goodson, 1995).

4- Considerações finais: Inclusão em Educação ou Educação em Inclusão...

Falta coração pra esse corpo que a gente tem. A gente tem o corpo inteirinho e não tem coração. Bom que alguns têm pedaços dele. Tem que juntar todos.
Sobre o Colégio Estadual Vicente Jannuzzi

Herbert- aluno do colégio

Buscamos, através desta pesquisa, conhecer as formas de participação desses professores nas dimensões das culturas, políticas e práticas da instituição, identificando a sua contribuição para e a sua percepção sobre os processos de inclusão/exclusão que nela ocorrem. Como forma de atingir esses objetivos, procuramos saber o que para esses sujeitos significa inclusão/exclusão e, ainda, conhecer alguns dos processos de construção das suas maneiras de ser, sentirem-se e dizerem-se professores à medida que relacionavam os seus valores e as suas formas de pensar o mundo com as suas intenções enquanto professores e suas formas de estar e agir no mundo, através da narrativa sobre suas trajetórias de vida pessoais, profissionais e de formação.

Ao narrar, o sujeito imprime marcas na história do mundo numa projeção ao futuro à medida que conta a sua história para *um* outro. E, nesse processo de narrar, também ressignifica o vivido com o olhar do presente. Esses dois movimentos que realiza em direção ao passado e ao futuro são o que constitui a *experiência* para Benjamin. Nesse

sentido, a transformação da vivência em experiência pode ser vista como um processo de formação do outro e também de auto formação. Partindo dessa ideia é que nos propusemos a proporcionar um espaço de voz a esses professores e a escutá-las.

Durante as entrevistas presenciamos situações de engasgo na voz, olhos vermelhos, sorrisos, risadas, dúvidas, reflexões e expressões de indignação, mágoa, satisfação, insatisfação, sentimentos de reconhecimento... Tudo isso nos forneceu pistas de que as experiências de vida pessoais e profissionais vão se misturando nas trajetórias, indicando que aquilo que Antonio Nóvoa diz sobre a impossibilidade de separar o *eu-pessoal* do *eu-profissional* é realidade para esses professores.

Quando nos voltamos para a dimensão das culturas, buscamos encontrar os elementos “invisíveis” constituintes das histórias de vida desses professores, procurando torná-los visíveis ao sujeito da fala e ao leitor, na medida em que iluminamos a realidade e esses elementos se apresentaram na forma de sentidos por eles atribuídos ao que é ser professor ou aluno, ao que é escola e ensino e ao que são inclusão e exclusão. Na passagem das culturas às práticas, passando pelas políticas, sejam elas as percebidas e vividas no contexto da instituição ou as suas, pessoais, que expressam seus desejos e fins enquanto profissionais, procuramos identificar os nexos entre essas três dimensões.

As vozes desses professores nos trazem parte da realidade vivida por eles e também por muitos outros. São situações de desvalorização da profissão que se manifestam pelos baixos salários (professores da rede estadual de educação, em início de carreira, ganham um salário bruto de R\$ 765,66), pelas precárias condições de trabalho (turmas superlotadas, necessidade do professor acumular matrículas para aumentar o salário, falta de profissionais que apoiem o trabalho do professor junto aos alunos, falta de material), pela falta de diálogo (as decisões sobre as políticas da Secretaria Estadual de Educação são tomadas por especialistas – alguns deles de outras áreas que não a Educação – e não através do diálogo com os professores, como no caso do currículo mínimo e dos programas que buscam diminuir as defasagens de aprendizagem).

Durante o tempo em que estivemos desenvolvendo esta pesquisa presenciamos, no cotidiano do colégio, as consequências das políticas de educação que vêm sendo desenvolvidas no Estado do Rio de Janeiro. No início de 2011 vimos crescer um sentimento de desânimo nos professores, que têm enfrentado barreiras significativas que impedem que as suas intenções sejam efetivadas na prática. Vimos também os projetos do colégio - esperança de alguns professores e alunos para a minimização das barreiras à participação e à aprendizagem na instituição e, conseqüentemente, para a transformação desta em um espaço mais democrático e de identidade reconhecida entre eles – serem abandonados por falta de condições para que fossem desenvolvidos. Em 2011, o novo diretor do colégio teve que gerir a escola sem as diretoras-adjuntas que havia escolhido para o cargo. Isso lhe gerou uma sobrecarga de trabalho e a necessidade de abandonar (temporariamente?) a construção coletiva de um projeto político pedagógico. Os professores e os alunos, até maio desse mesmo ano, ainda não tinham suas turmas definidas porque os critérios utilizados pelo sistema informatizado de gestão da secretaria de educação, que faz a distribuição dos alunos por turmas, não eram compatíveis com os critérios pedagógicos assumidos pela instituição. Possivelmente para reduzir o número de professores do colégio, as turmas de terceiro ano haviam sido montadas com mais de 60 alunos. Número este que as salas de aula não comportavam.

Cabe perguntar que concepções baseiam as políticas públicas de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Não foi objetivo deste estudo responder a essa pergunta, mas podemos inferir, a partir da fala do novo secretário de educação, que chamou os professores de “entregadores do saber”, que a sua ideia a respeito do que é ser professor vai de encontro aos pressupostos teóricos nos quais nos apoiamos para desenvolver esta pesquisa. Poderíamos seguir determinada linha de raciocínio que entende que professores que entregam saberes não os constroem. E que esses saberes prontos viriam de um lugar imaginado exterior à própria pessoa do professor. Assim, bastaria defini-los e orientar esse profissional a entregá-los aos alunos. Como forma de garantir esse objetivo, então, centrar os esforços no controle do trabalho do professor parece ser a alternativa mais segura. E, então, nesse momento, a responsabilidade pelo produto final, que é qualidade da educação (?), passaria a ser dirigida a esse profissional, num movimento que

simplifica a visão dos processos que ocorrem nas instituições e sistemas de ensino. A participação dos professores nesses processos se restringiria, de acordo com essa visão à tarefa de entregar ou não esse suposto saber. A não consecução desse objetivo indicaria, por sua vez, a má qualidade do seu trabalho, seguindo assim, uma lógica perversa.

Se partimos da ideia de que as barreiras existentes à aprendizagem dos alunos está estreitamente ligada à existência de barreiras à participação dos sujeitos da instituição, ampliamos a visão sobre os processos que ocorrem na escola que geram uma má qualidade do ensino. A compreensão desses processos, mais ou menos excludentes, mais ou menos inclusivos, pode ser possível de ser realizada através da compreensão das dimensões das culturas, políticas e práticas que deles fazem parte. Quando nos propomos a olhar para esses processos a partir de um nível *meso* de compreensão, cujo foco é a sua presença e manifestação na instituição, não significa que atribuamos a essa forma de compreensão um valor superior em comparação com o nível *macro* de compreensão da realidade da educação que buscaria relacionar as ações pedagógicas nela empreendidas ao contexto social que a envolve. O privilégio do olhar é apenas a manifestação de uma escolha realizada a partir de pressupostos teórico-metodológicos nos quais nos apoiamos. Consideramos que outros olhares poderiam ter sido tomados. No entanto, buscamos olhar para a instituição e encontrar nela elementos que a identificassem como um espaço de relativa autonomia, no sentido de que dela fazem parte determinados sujeitos, com valores, intenções e ações próprios, de que nela se realiza determinado tipo de gestão e de que ela se constitui como um determinado tipo organização. Uma instituição, ao mesmo que reproduz valores e normas do universo social em se encontra, tem também a característica de produzir uma cultura organizacional que lhe é própria. Nesse sentido, o olhar *meso* pareceu o mais apropriado aos nossos objetivos.

Foi de acordo com essa visão que buscamos identificar nexos existentes entre as construções dos modos de ser, sentirem-se e dizerem-se professores e a sua realidade de trabalho docente. A presença de uma questão que nos mobiliza – aquela relativa à forma através da qual a universidade pode contribuir para minimizar barreiras à participação e à aprendizagem dos estudantes, logo, para a construção de processos mais inclusivos – fez

com que procurássemos compreender os processos de inclusão/exclusão presentes em uma instituição como uma das estratégias possíveis para propor a intervenção nesses processos. Muitas outras estratégias devem ser adotadas pela universidade, incluindo a de garantir a sua participação na criação e transformação de políticas educacionais dos sistemas de ensino, a partir da bagagem adquirida com a pesquisa sobre contextos mais particulares ou mais gerais da realidade educacional.

Frequentemente, o que tem sido considerado como elemento definidor da *escola inclusiva*, no Brasil, é a presença, em suas salas de aula, de alunos “normais” e de alunos com alguma deficiência (ou necessidade educativa especial), sendo estes últimos, muitas vezes, identificados como os “alunos da inclusão”. Nos dedicamos, neste estudo, a defender a importância de se assumir uma concepção distinta de *inclusão*, que consideramos fornecer possibilidades mais amplas de construção de escolas mais inclusivas.

As pessoas com deficiência têm sido, historicamente, alvo de discriminação, segregação e exclusão das mais diferenciadas formas e, apesar de as questões culturais, políticas e práticas que envolvem a sua inclusão nas escolas regulares merecerem um olhar específico e emergencial, os processos envolvidos na construção de uma educação inclusiva transbordam os limites da sua especificidade. As barreiras à aprendizagem e à participação existentes nas escolas, no intercâmbio entre suas *culturas, políticas e práticas*, podem ser vivenciadas por todos e qualquer um, a qualquer momento da vida escolar, incluindo as pessoas com deficiência. Nesse sentido, um olhar que busque compreender os processos de inclusão/exclusão a partir dessas três dimensões e que avance na percepção e transformação de determinados valores, concepções, intenções e ações que tornam o ambiente escolar mais excludente, por si só é um olhar ampliado que problematiza as suas possibilidades e limitações.

Não acreditamos que a inserção de uma pessoa com deficiência num ambiente escolar permeado de variadas formas de exclusão defina a *inclusão* por si só. Identificamos que uma das barreiras à promoção dessa exclusão seria vencida, mas que outras tantas ainda precisariam ser enfrentadas. Tanto esses estudantes, quanto outros sem deficiência

enfrentam cotidianamente barreiras à aprendizagem e à participação nas decisões da escola e nos caminhos do seu aprendizado. Tornar as escolas inclusivas é um processo complexo que envolve mudanças nas dimensões das culturas, políticas e práticas e que envolve um olhar atento para a minimização dos processos excludentes produzidos na e sobre a escola. Assim, melhor do que denominar a escola de inclusiva, numa brincadeira com as palavras, escolhemos dizer *Escola em Inclusão*, sugerindo um movimento constante de chegar ao objetivo de torná-la inclusiva, mas que não tem fim enquanto houver movimentos constantes para mantê-la excludente.

Percebemos, com esta pesquisa, haver a necessidade de ampliação da participação tanto dos professores, quanto dos alunos e dos pais no colégio pesquisado. Vimos também, através das falas dos professores pesquisados, indícios de que a ampliação dessa participação contribuiria para a construção de uma identidade da instituição e para a identificação dos seus membros com ela. A conjugação de fatores como a falta de uma orientação por parte da equipe gestora que sirva de parâmetro para a identificação ou não da comunidade escolar com a instituição e a falta de espaços de participação coletiva para reflexão e revisão dos processos de inclusão/exclusão nela presentes gera barreiras ao aprendizado dos jovens estudantes do colégio. Diferentes valores, intenções e ações são colocados em jogo sem que haja uma reflexão sobre eles por parte da comunidade escolar. Somando-se a isso, também as políticas de educação do sistema de ensino impõem barreiras concretas à promoção da participação de todos os atores da instituição e do aprendizado daqueles jovens que resistem a abandonar os estudos.

Ao retornarmos aos objetivos específicos desta pesquisa, buscando perceber se e como respondemos a eles, vimos que, primeiramente, as concepções da maioria dos professores pesquisados a respeito da inclusão, do que é ser professor, do que é aluno e escola, na maioria das vezes estiveram de acordo com os princípios da participação e do apoio entre os estudantes. No entanto, em seus discursos, expressaram contradições relativas ao que diziam serem suas crenças e às práticas selecionadas por eles como exemplos. Para que essas contradições possam ser percebidas por eles de maneira a haver modificação nas dimensões culturais, políticas ou práticas do colégio, fazem-se

necessárias a construção e a garantia de espaços de formação e de reflexão dentro da escola. Esses são papéis fundamentais da universidade, do poder público e da gestão da instituição e não nos parece que os professores os têm visto desempenhar.

Em resposta a que saberes inclusivos os professores mobilizam no seu trabalho, vimos que aqueles construídos na prática e por ela validados são os que identificam mais claramente, sendo, em alguns casos, assertivos ao dizerem que a universidade não teve contribuição. Buscamos fazer serem ouvidas as vozes dos professores sujeitos/objetos desta pesquisa. O recorte para este estudo possibilitou a apresentação e a análise de uma pequena parte de um todo complexo que é a Educação Brasileira, discutindo as particularidades de contextos específicos (determinados professores, com histórias de vida particulares, profissionais de uma instituição específica). Porém, mesmo que não tenhamos tido o objetivo de representar ou de discutir um contexto mais geral da educação, as falas desses professores nos trouxeram alguns elementos que nos dão indícios dele. Apresentaram também indicações de outros possíveis caminhos investigativos que tenham por objetivo ampliar o conhecimento sobre processos de inclusão/exclusão.

Com relação às percepções desses professores sobre os processos de inclusão/exclusão da instituição em que trabalham, vimos que uma importante barreira diz respeito à participação dos seus membros nas decisões. Uma gestão centralizadora parece ser uma das barreiras que impedem a participação efetiva da comunidade. Uma vez que os espaços de participação são restritos, outra barreira significativa surge em função da primeira: a da comunicação. Decisões são tomadas pela direção da escola e não são divulgadas. Isso parece fazer com que as práticas sejam realizadas sem um planejamento comum e faz com que os professores não consigam dar continuidade às ações planejadas por eles, individualmente, à medida que são surpreendidos com novas regras no meio do caminho. Dentro desse colégio sobre o qual os professores disseram não haver valorização da participação da comunidade escolar, as suas práticas parecem não ter uma identidade comum, assim como nos parece que os professores têm uma identificação frágil com a instituição.

Ao longo desta pesquisa, nos deparamos com algumas pistas sobre como podem ser construídos processos de inclusão/exclusão numa instituição, o que poderia contribuir para projetos de intervenção nas instituições, acordadas e construídas com seus membros, ou para a proposição de determinadas políticas de inclusão. Para ambos os casos, os atores da universidade e os atores da escola, em parceria, teriam papel importante. Também nos foram dadas pistas relativas às maneiras como as experiências de inclusão/exclusão vividas na trajetória pessoal, de formação e profissional dos professores contribuem para uma prática docente mais ou menos inclusiva. Valores familiares, modelos de professores da infância e dos cursos de formação e experiências vividas no cotidiano do trabalho docente foram construindo saberes que os professores mobilizam nas suas práticas. A existência dessa relação entre trajetória de vida e prática docente indica um papel que a universidade pode desempenhar na promoção de práticas inclusivas na escola: a ampliação dos espaços de formação que levam em conta a voz desses sujeitos e a sua reflexão sobre as práticas e os caminhos percorridos em sua história de vida, que vêm construindo seus modos de ser, sentirem-se e dizerem-se professores.

Como foi dito no capítulo dois desta dissertação, este estudo faz parte de uma pesquisa-matriz que temos desenvolvido, também no Colégio Estadual Vicente Jannuzzi. Para a sua realização, nos encontramos semanalmente com um grupo de professores, alunos, coordenadores e pais, que formam conosco o grupo-coordenador do qual fazem parte os professores, sujeitos da pesquisa que resultou nesta dissertação. Esses encontros têm nos proporcionado a escuta das vozes de pais, alunos, coordenadores e professores e têm lhes proporcionado experiências de troca e de reflexão sobre as suas ações, o que pode ser percebido pela fala da professora Carla em entrevista coletiva: “As trocas são muito importantes, né? Isso que... Eu acho que fiquei mais atenta a esse tipo... Uma coisa que eu já fazia, mas talvez não fizesse assim ,tão... ligada, conscientizada. Tipo trabalho em grupo! Trabalho em dupla.” Têm permitido, também, aos membros da escola do colégio, escutarem uns aos outros, o que raramente acontece nas escolas. A fala de um aluno do grupo, em uma das entrevistas coletivas, nos mostra um pouco da riqueza desses encontros:

“Mas dá um quê sim de você começar a prestar atenção não só nos seus problemas, nas coisas que você vive. Você vê o problema que uma coordenadora tem, que uma professora tem... e tem também o seu lado de aluno que.. por exemplo, não me lembro o que colocaram. Colocaram que aluno falando ou fazendo alguma coisa na sala é ruim. Não dava pra seguir a aula. Eu parei de fazer esse tipo de coisa.” (Herbert- entrevista individual)

Numa outra passagem, ele mostra a sua percepção sobre a mudança que a participação no grupo lhe proporcionou na vida da escola, quando se refere à sua mobilização para garantir que a Secretaria de Educação do Estado aceitasse a indicação do nome proposto pela comunidade escolar para o cargo de direção.

“Na minha[vida], pessoal, me deu força pra falar. Porque nesse colégio, antigamente... Antigamente, não. No começo do ano mesmo. Eu não tinha coragem nenhuma de chegar na direção e falar “Oh, isso e isso e isso e isso.” Fazer um abaixo- assinado e botar o nome de 500 pessoas nele... Agora... Nas últimas semanas eu tenho até ido na coordenadoria [Secretaria Estadual de Educação]... (risos). (Herbert- entrevista coletiva)

Essas experiências nos têm despertado, e em mim, particularmente, o desejo de fazer serem ouvidas também as vozes desses alunos. Para a realização de uma pesquisa, principalmente uma que resulte em dissertação de mestrado, cujo tempo de escrita é curto, o recorte que fazemos precisa deixar de lado certos elementos que consideramos relevantes para o conhecimento. Não foi nosso objetivo conhecer o que dizem os alunos sobre processos de inclusão/exclusão e, por isso, essas falas de um aluno só foram trazidas agora, ao final de tudo, quando nossa pesquisa já foi concluída. No entanto, toda pesquisa que chega ao fim é o início de muitas outras porque o que nos move ao conhecimento é a sua infinitude. Esperamos, então, que o conhecimento produzido a partir deste estudo seja uma contribuição para novos conhecimentos que busquem compreender os processos de inclusão/exclusão presentes nas instituições escolares e nos sistemas de ensino.

Referências

AINSCOW, Mel. BOOTH, Tony. & DYSON, Alan. *Improving Schools, Developing Inclusion*. London and New York: Routledge, 2009.

AMORIM, M. A contribuição de Miakhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa, JOBIM e SOUZA, Solange, KRAMER, Sonia. *Ciências sociais e pesquisa- Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2007.

ARAUJO, Jaciene Melo de Oliveira. A formação dos professor alfabetizador em curso de pedagogia: contribuições e lacunas teórica-práticas. 1v. 149p. Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Educação. Orientador: Maria Estela Costa Olanda Campelo. Biblioteca depositária: Biblioteca Central Vila Mamede – UFRN, 2008.

BARBOSA, Roselena Ferraz. A função supervisora de ensino: encontros e desencontros. 1v. 92p. Mestrado. Universidade da Cidade de São Paulo – Educação. Orientador: João Gualberto de Carvalho Meneses. Biblioteca depositária: Professor Lúcio de Souza, 2008.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Shirley Macedo Gundim de. A Inclusão de Alunos com Síndrome de Down em Escolas de Goiânia. 1v. 145p. Mestrado. Universidade Federal de Goiás – Educação. Orientador: Dulce Barros de Almeida. Biblioteca depositária: Central da UFG, 2007.

BRANCO, Andreza Fabrícia Pinheiro da S. C. Educação Inclusiva: concepções, formação e prática docentes. 1v. 150p. Mestrado. Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa – Educação. Orientador: Ana Dorziat Barbosa de Mélo. Biblioteca depositária: Biblioteca Central da UFPB/Biblioteca do Centro de Educação, 2007.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas, vol 1: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense: 2008.

BONFIM, Adriana Pereira. A Escuta na Escola Inclusiva: Saberes e Sabores do Mal-Estar Docente. 1v. 254p. Mestrado. Universidade de Brasília – Educação. Orientador: Inês Maria Marques Aznforlin Pires de Almeida. Biblioteca depositária: Biblioteca Central da UNB, 2008.

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

BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, António. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1995.

CARVALHO, Edler. *Removendo barreiras para a aprendizagem*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

CASTRO, Adriano Monteiro de. A avaliação da aprendizagem no contexto da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola pública. 1v. 295p. Doutorado. Universidade de São Paulo – Educação. Orientador: Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel. Biblioteca depositária: FEUSP, 2007.

CIRINO, Roseneide Maria Batista. Concepções de Jovens e Adultos com deficiência visual sobre os contextos de aprendizagem escolar. 2v. 129p. Mestrado. Universidade Federal do Paraná – Educação. Orientador: Sonia Maria Chaves Haracemy. Biblioteca depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Paraná, 2007.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisa qualitativa. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR

FIORENTINI, Dario; SOUZA Jr., Arlindo José de e MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: Corinta Maria Grisolia Geraldi et. Al. (orgs), *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

FRANCO, Alexandre de Paula. “Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições”. In: *Jornal de Políticas Educacionais*, N° 4, Julho–Dezembro de 2008, PP. 53–63.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livro Editora, 2008(b).

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Ana Maria R. Explorando a “cultura”, entre o estranhamento e a escolarização. In: YAZBECK, Dalva Carolina. & ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. (org.) *Cultura e história da educação: Intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009

GOODSON, Ivor F. “Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional.” In: António Nóvoa (org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora Ltda, 1995.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

JOBIM e SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vigotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus, 1994.

KONDER, Leandro. Benjamin e o marxismo. *Alea: estudos neolatinos*, volume 5, número 2, julho/dezembro 2003, p. 165-174.

KRAMER, Sonia. *Por Entre as Pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1994.

_____. Leitura e Escrita Como Experiência: notas sobre seu papel na formação. In: Edwiges Zaccur (or.), *A Magia da Linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A e Sepe, 1999.

_____. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria Teresa, JOBIM e SOUZA, Solange, KRAMER, Sonia. *Ciências sociais e pesquisa- Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2007.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, jan/fev/mar/abr, 2002 p. 20-28.

LEME, Erika Souza. Inclusão em Educação: das políticas públicas às práticas do cotidiano escolar. 1v. 230p. Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro - Educação. Orientador: Mônica Pereira dos Santos. 2011

LÖWY, Michael. *Redenção e Utopia: o judaísmo libertário na Europa Central*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LÖWY, Michael. *A Guerra dos Deuses: religião e política na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MACHADO, Glae Correa. Caminhos para a Educação Inclusiva: A Construção dos Saberes Necessários na Formação e na Experiência dos Professores do Município de Montenegro/RS. 1v. 145p. Mestrado. Universidade do Vale dos Rio dos Sinos – Educação. Orientador: Mari Margarete dos Santos Forster. Biblioteca depositária: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

MIRALHA, Jussara Oliveto. A prática pedagógica de professores do ensino fundamental na perspectiva de uma educação de qualidade para todos. 1v. 251p. Mestrado. Universidade Estadual Paulista de Julio Mesquita Filho, Presidente Prudente – Educação. Orientador: Elisa Tomoe Moriya Schlunzen. Biblioteca depositária: FCT/UNESP, 2008.

MELLO, Antonio dos Reis Lopes. Investigação sobre representações de professores na perspectiva do ensino e da aprendizagem inclusiva. 1v. 265p. Doutorado. Universidade Júlio de Mesquita Filho/Marília – Educação. Orientador: Adrian Oscar Dongo Montoya. Biblioteca depositária: Universidade Estadual Paulista – Marília, 2008.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora Ltda, 1995(a).

_____, Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1995(b).

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001 p. 27-42.

OLIVEIRA, Rubem Varela de. Itinerário Educacional de uma Aluna Cega e a Busca pela Imagem Adaptada. 1v. 170p. Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Educação. Rientador: Jefferson Fernandes Alves. Biblioteca depositária: Biblioteca Central Zila Mamede, 2008.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Conseqüências ao Sistema Educacional Brasileiro. *Integração* – ano 10, no.22 – 2000.

_____. *A Formação de Professores no Contexto da Inclusão*. Publicado em Anais do II Congresso Internacional do INES e VIII Seminário Nacional do INES: Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões. p. 63-70. Setembro, 2003.

_____. Inclusão. In: SANTOS, Mônica; FONSECA, Michele e MELO, Sandra. *Inclusão em Educação: diferentes interfaces*. Curitiba: Editora CRV, 2009

_____. at all. *Os Transtornos Globais do Desenvolvimento como desencadeadores de possíveis soluções aos transtornos globais da Educação*. Projeto de pesquisa. Rio de Janeiro. LaPEADE/UFRJ, 2009b.

SAWAIA, B. *As artimanhas da Exclusão—análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis:Vozes,1999.

SKLIAR, Carlos. Pedagogia “improvável” da diferença; e se o outro não estivesse ai? Rio de Janeiro: Dp&a, 2003.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas. Campinas: Autores Associados, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2007.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos – necessidades básicas de aprendizagem*. Paris, 1990.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Unesco, 1994.

VEIGA, Ilma Passoa A. *Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção coletiva*. In: VEIGA, Ilma Passoa A. (org.). *Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, S.P.: Papyrus, 2008, p. 11-37.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>

Apêndices

Apêndice 1 - Carta de Apresentação da pesquisa

Caros membros do grupo coordenador,

Como desdobramento do projeto de pesquisa “Transtornos Globais do Desenvolvimento como desencadeadores de possíveis transtornos globais da educação” com parceria entre o LaPEADE/ UFRJ SEDUC e CAPS é que venho desenvolver o projeto de dissertação para conclusão do curso de mestrado d Faculdade de Educação da UFRJ de título “Das culturas às práticas: o que dizem professores sobre processos de inclusão e exclusão”.

O objetivo deste encontro é o de propiciar o debate acerca do tema da inclusão através de uma entrevista coletiva e de contribuir para os objetivos específicos da pesquisa matriz da qual fazemos parte.

Agradeço a disponibilidade de todos vocês e a contribuição para esta entrevista.

Atenciosamente,

Luisa Guedes

Apêndice 2 - Questionário para os professores

Nome:	idade:
Formação:	
Em que ano terminou a graduação?	Tem pós-graduação?
Qual?	
Quantos anos de magistério?	
Cargo que ocupa no colégio:	
(Professor) Matéria (s) que leciona:	
Está no colégio desde que ano?	
Em 2010 trabalha em que turno? () manhã () tarde () noite	
Já trabalhou em outros turnos? () manhã () tarde () noite	
Atualmente leciona em que série? () 1ª série () 2ª Série () 3ª série	
Trabalha em outra escola?	
Em qual função?	

Apêndice 3 - Proposta para Escrita Autorreflexiva do Discurso

Caro professor,

Como é do seu conhecimento, estou desenvolvendo a pesquisa “Das culturas às práticas: o que dizem professores sobre processos de inclusão/exclusão” para realização de uma dissertação para conclusão do Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação da Faculdade Educação da UFRJ. Tal estudo é parte da pesquisa que temos desenvolvido no colégio, junto aos demais membros do grupo coordenador.

Uns dos instrumentos utilizados por mim para realização desta pesquisa foram entrevistas coletivas e individuais, das quais você participou como importante colaborador. Das entrevistas realizadas, pude conhecer um pouco das suas experiências com o tema da inclusão/exclusão. No entanto, acreditando que o conhecimento que temos sobre determinados assuntos e também as práticas que realizamos são constantemente construídos num movimento de reflexão teórico/prática, é que apresento esta nova proposta, convidando-lhe a seguir contribuindo com nossos estudos.

Selecionei trechos referentes às suas falas sobre concepções e práticas de inclusão nas entrevistas realizadas. Minha proposta é de que você possa fazer uma leitura de si mesmo através da escrita, buscando as convergências e as contradições existentes entre seu próprio discurso e sua própria prática em sala de aula.

Caso você aceite *embarcar* nesta proposta, os trechos selecionados e as questões propostas para subsidiar a reflexão estão na página seguinte.

Obrigada,
Luisa.

Após leitura dos trechos selecionados referentes às suas falas em entrevistas anteriores, colocando-se como um leitor de si mesmo, escreva um texto relacionando o que foi dito por você sobre inclusão/exclusão a exemplos de práticas realizadas por você na sala de aula. Procure identificar exemplos de práticas que estiveram em consonância e em dissonância com o que você disse acreditar ser inclusão. Ou seja, exemplos de práticas suas que estiveram de acordo com o que você acredita e exemplos de práticas que se diferenciam.

Você pode, ainda, indicar alguma reflexão ou questão, suscitados após o movimento de leitura e escrita sobre si. O tipo de escrita que estou lhe convidando a fazer não tem necessidade de ser formal, mas reflexiva, realizada na *primeira pessoa* e pode conter sentimentos, sensações, pensamentos, valores, dúvidas...

A seguir, os trechos das entrevistas:

(Professor Gabriel)

“Eu sou o professor Gabriel e acho que eu procuro ser um professor reflexivo, né? Ou seja, as técnicas que eu desenvolvo não são geradas pra todo mundo. Acho que tem que ser individualizado, pra cada um. Por isso eu sou obrigado a observar muito os alunos e trazer e’... o... que for bom pra eles, assim, mais individualmente.”

“Então esse trabalho tem que ser um trabalho...que o professor tem que tá refletindo o tempo todo e estar superando sempre as técnicas que ele usa...”

“Porque essa é a realidade que a gente vive aqui, né? Você fala uma coisa e o aluno não entende o que que é. Você diz assim: razão, e ele não sabe o que é que é. A outra palavra *equi*, ou *equilátero*, *equi* isso... ele não entende. Então ele tem que começar a entender o conceito das palavras. Porque o mínimo que ele tem que saber é o que significa aquela palavra, o que significa essa frase, essa oração, essa ideia que ... então, botar uma ideia no papel, né?”

“Então o que se aprende com o aluno é muita coisa. A gente... Se a gente se ativer só ao conteúdo aí sim, a gente pode aprender, talvez menos, né? Se se ativer à cultura aí é necessário estar atento pra aprender com o aluno. Quem é que vai trazer? Todas essas coisas da cultura dele aqui pra dentro da escola, pra ser discutido, debatido, pra ser tratado, orientado, e... Então é importantíssima a presença do aluno e o professor saber que é importante observar tudo que ele traz, né? E aprender com ele e saber dessa cultura oficial e mostrar pra ele que tudo aquilo que a gente tá mostrando pra ele, ele já sabe. Só que ele sabe falando outra linguagem. Ele não quer que a gente trate, né?... Daquela coisa clássica, né? Se você conseguir fazer essa passagem ele vai entender muito mais a matéria. As mensagens, as matérias,... Você vai poder ajudar e orientar.”

“A aprendizagem, eu vejo o seguinte: Que o que a gente tem que fazer... quer dizer, eu procuro, né, fazer com que o aluno interaja comigo com a minha matéria, né? Que às vezes eles interagem já com eles, entre eles lá. Pra interagir com eles eu vejo que... é... a gente tem que ter algumas coisas, né? É... tudo que a gente for fazer com eles a gente tem que explicar. Não pode ser uma coisa assim de cima pra baixo, que você entra naquela postura que ela tá falando, de alguns professores de exatas, né, que chega com uma postura de trazer aquilo como autoridade acabou, né? Então você tem que interagir com eles. Tem que explicar tudo.”

“Porque a gente aqui não tá ensinando só o conteúdo, né? Se tivesse ensinando só o conteúdo era muito fácil, né? Chegar aqui e despejar... mas não é, né? É todo um processo em que você incentiva o aluno a... aprender pra ajudar alguém. Aprender pra ajudar o filho dele, pra ajudar o amigo... Quer dizer: ser altruísta.”

(Professora Beatriz)

“Eu acho que a minha prática é mostrar pro aluno que escola pública pode funcionar. Eu tento sempre despertar neles o que eles têm de melhor porque na maioria das vezes alguns alunos nem sabem do que eles são capazes, das possibilidades,... Porque nos últimos tempos eu vejo a escola tratando sempre o que não funciona. O que não dá certo... o que não funciona... o aluno que não quer... o professor que não quer..., não sei quê... e eu tenho procurado fugir disso e tentar trabalhar...”

“Tem que ter bom senso... é...negociar... eu não acredito mais em nada eu seja autoritário... tá? Isso não é ter autoridade. Então eu acho eu consigo que alguns alunos ... fazer com que eles reflitam. Até aqueles alunos que aparentemente são os mais difíceis acabam funcionando ...”

“Eu acho que eu sempre procuro é... ver as realidades dentro daquele público, daquele grupo ... não criar uma imagem... Acho que em alguns momentos eu até fiz isso. Um planejamento sem programa. E cada vez mais eu acho que você tem que ter uma meta pra poder começar. Mas

depois as coisas vão se mudando de acordo com ...as necessidades, ... os grupos, com as realidades”

“Se você tem que pensar a escola como um todo, você tem que dentro daquela escola... tem grupos diferentes, com intenções diferentes, ... eu acho que a contribuição do aluno é dizer que escola a gente vai construir. Quando a gente olhar de fato, pro nosso aluno, pra quem aí a gente vai perceber que projeto, ... que escola eu vou fazer... (...)Então eu acho que o grande nó é que a gente não escuta o aluno. Ele não participa, gente, das decisões, do pensar sobre a finalidade que é ele.”

“(...) O aluno que se sente participando de tudo, qualquer coisa, esse é o caminho da aprendizagem. Porque eu acho que é uma troca. A aprendizagem... e quando você se envolve, você acha que à princípio, a escola ... não sabe... pra que que eu to dando aquela aula de transferência da corte pro Brasil. Né? A princípio não consegue é... Pra que que eu tenho que aprender isso? Pra quê isso? Então como ele se sente? Com a fala de um construindo a ideia de que eu posso participar, que eu posso discordar, ... Até dizer: Ah, eu não me interesso por isso... tá?”

“Então pra gente ter um ambiente desse, como ele diz, de expressão livre,... você ter o controle, ter a regra e ao mesmo tempo, permitir que ele cresça não sendo castrado, né?”

“Às vezes eu chego com a minha aula toda planejada, mas acontece alguma coisa, um fala e aí aula se transforma. E eu não vejo problema nenhum de deixar aquele conteúdo da aula, seja ele qual for, parado lá trás e aproveitar daquela discussão ali pra ver alguns alunos que às vezes são muito tímidos, que têm medo de errar, que não têm coragem. Eu acho que essa é uma das questões da inclusão que devem ser trabalhadas. Que as pessoas tenham... percam o medo de errar.”

(professora Carla)

“Aí começamos a falar de profissões, que não é perder o tempo. É o tempo.... não é só a formação da sua competência, é você ajudá-los antes de tudo, até pra ter alguma formação tem que virar gente! Pode ouvir porque aquilo ali é uma confusão só de tudo. E não são ruins. Mas você vai perdendo o... Agora como é que a gente faz? É... a gente faz aquilo que a gente tá podendo. O professor, dentro da nossa sensibilidade, da nossa percepção, naquele momento, quando as coisas... agir como a gente age.”

“Então eu acho que eu permiti essa inclusão deles na sociedade, no mercado de trabalho. Porque na escola a noite a inclusão é mais... não é tanto a dificuldade da inclusão no grupo. Eu acho que são nessas buscas desse tipo de uma inclusão... Não sei se eu estou me fazendo entender?! ...Pessoal e social para prosseguir. Entendeu?”

“ Inclusão... Apesar de ser uma palavra fechada, com esse prefixo “in” aí, eu acho que ela tem toda essa interiorização do ser humano com ele mesmo antes de qualquer coisa, e que muitas vezes esse ser humano precisa de uma ajuda externa, de uma ajuda de fora, de uma ajuda dos alunos, de uma ajuda dos professores para fazê-lo acreditar em si mesmo e ver o seu próprio potencial. E da parte do... quando esse ser, por razões que sejam, tem essa dificuldade, que precisa ser acolhido, precisa se fortalecer, precisa se descobrir, eu acho que a inclusão... sem amor, sem afeto, sem sair da gente para olhar para o outro... é muito difícil.”

“Eu acho que nós professores, os que se sentirem capacitados ou que continuam,... porque eu acho que a gente está sempre em permanente busca de transformar, de estar melhor, para poder promover conhecimentos e descobertas e possibilidades.”

“Eu tento genuinamente tratá-los com respeito, com afeto, com amor e com justiça. E tento não ter uma espécie de discriminação, de preconceito, seja por idade, seja por raça, seja pelo o que for, seja por qualquer dificuldade... até de falar.”

“Eu vou trabalhar com a minha realidade de cada grupo, fortalecendo os conteúdos que eu acho essenciais e retirando de um programa pedagógico qualquer outra colocação, que é impossível entrar em determinadas... determinados contextos, determinados conteúdos do jeito que eles finalizam esse ensino médio.”

(professora Ana)

“Aí o professor fica com esse discurso, com esse samba de uma nota só e não sai disso, não sai e fica. Então eu acho que a gente tem que sair, entendeu? Então eu... tento todo tempo fazer isso na sala de aula com eles. Se é uma forma de avaliar que não tá dando certo, vamos criar outras formas de avaliar. “

“Então, quer dizer, é aquela monotonia, sabe? Então eu gosto da filosofia por causa disso. Porque na filosofia você não tem esse problema. Eu não vou falar de expansão marítima de manhã até a noite. Vou falar de outros temas, entendeu? Então tem esse reconhecimento do outro, esse retorno que o aluno te dá. Então eu acho que mais ou menos isso que propus no meu trabalho. Essa inquietação que eu tenho eu passo pra isso.”

“Tem aluno que não tem aptidão, ele não gosta de estudar, não é pra ele tá ali. Entendeu? Mas ele tá ali por causa do Bolsa Escola, do Bolsa Família, do Rio Card,... ele tá ali por tanto motivo que não é... Aí a qualidade fica ruim. Eu penso assim. É uma coisa que tá muito na minha cabeça isso. Será que a educação, o estudo é pra todos? Será que todo mundo gosta de estudar? Entendeu? É Uma resposta que eu não tenho.”

“Eu acho que um grande erro nosso é agente colocar a questão da educação como uma coisa de acesso. O aluno tem que ter acesso à educação, ter acesso à cultura, ter acesso ao conhecimento, né? Eu acho que a gente tinha que substituir essa palavra acesso por uma palavra assim, ... diálogo, intercâmbio. Onde o aluno tem muito mais coisa pra dizer (...) Enquanto a gente achar que tá lá em cima e que o aluno tem que nos alcançar, isso aí não dá certo. (...) É o olhar. Você vê o que que ele quer, não é isso? Não no sentido do que ele vai querer, que ele tem um querer, mas o que que é necessário a ele.”

“Mas o problema que às vezes também é preocupante é aquele aluno que não fala nada. Ele é muito mais preocupante que aquele que fala o tempo todo. Que aquele que não fala nada, você não tem nem como imaginar como você vai... como é que chegou ali, né?”

“Hoje em dia não dá mais pra dar aula assim só falando, aquela aula expositiva. Aí você exclui um montão de aluno. Fica assim conversa de maluco. Eu falando e os alunos... aquela coisa que ninguém está ouvindo. Agora, quando você faz um trabalho diferenciado, um projeto, uma atividade diferenciada, aí você faz uma coisa de inclusão maior.”

“Quando eu caio nesse tradicional, no trivial, na rotina sem me aprimorar, sem preparar uma aula, eu sou excludente.”

“Eu posso tornar a revolução francesa mais prazerosa se eu usar um data show, se eu usar um recurso. Mas o aluno também tem que entender que ele está ali por um momento, que ele tem que passar por aquilo ali para ele chegar mais lá na frente. Não é? Imagina você pegar uma equação e ir destrinchando ela todinha, até chegar num resultado final. Não é uma coisa chata de fazer? Mas não tem que fazer? Tem outra maneira de fazer aquilo ali? Não tem. Não é?”

“Assim uma coisa que eu penso muito é a questão da nota, da avaliação. Eu tento ser mais justa possível na avaliação. Não levo a ferro e a fogo. Por exemplo, um aluno... teve greve, muitos feriados. Naquela turma eu vi que eu não consegui estar com eles ali o tempo todo, o aluno fez dezessete pontos, tendo que tirar vinte, eu não vou reprovar esse aluno, entendeu?”

“Toda avaliação que eu faço com eles, eu não falo. “Eu vou fazer isso, isso, aquilo...” Não. Eu sempre pergunto. Eu falo assim: “Olha só, eu não gosto de dar prova só. O que vocês acham que a gente deve fazer?” Aí eles me dão sugestão: “Ah, a gente podia fazer trabalho, a gente podia fazer uma música, a gente podia fazer uma pintura.” Aí eu pego sugestão. Eu anoto o que eles sugeriram, dali eu cobro.”

(professora Denise)

“Aí o professor fica com esse discurso, com esse samba de uma nota só e não sai disso, não sai e fica. Então eu acho que a gente tem que sair, entendeu? Então eu... tento todo tempo fazer isso na sala de aula com eles. Se é uma forma de avaliar que não tá dando certo, vamos criar outras formas de avaliar. “

“Então, quer dizer, é aquela monotonia, sabe? Então eu gosto da filosofia por causa disso. Porque na filosofia você não tem esse problema. Eu não vou falar de expansão marítima de manhã até a noite. Vou falar de outros temas, entendeu? Então tem esse reconhecimento do outro, esse retorno que o aluno te dá. Então eu acho que mais ou menos isso que propus no meu trabalho. Essa inquietação que eu tenho eu passo pra isso.”

“Tem aluno que não tem aptidão, ele não gosta de estudar, não é pra ele tá ali. Entendeu? Mas ele tá ali por causa do Bolsa Escola, do Bolsa Família, do Rio Card,... ele tá ali por tanto motivo que não é... Aí a qualidade fica ruim. Eu penso assim. É uma coisa que tá muito na minha cabeça isso. Será que a educação, o estudo é pra todos? Será que todo mundo gosta de estudar? Entendeu? É Uma resposta que eu não tenho.”

“Eu acho que um grande erro nosso é agente colocar a questão da educação como uma coisa de acesso. O aluno tem que ter acesso à educação, ter acesso à cultura, ter acesso ao conhecimento, né? Eu acho que a gente tinha que substituir essa palavra acesso por uma palavra assim, ... diálogo, intercâmbio. Onde o aluno tem muito mais coisa pra dizer (...) Enquanto a gente achar que tá lá em cima e que o aluno tem que nos alcançar, isso aí não dá certo. (...) É o olhar. Você vê o que que ele quer, não é isso? Não no sentido do que ele vai querer, que ele tem um querer, mas o que que é necessário a ele.”

“Mas o problema que às vezes também é preocupante é aquele aluno que não fala nada. Ele é muito mais preocupante que aquele que fala o tempo todo. Que aquele que não fala nada, você não tem nem como imaginar como você vai... como é que chegou ali, né?”

“Hoje em dia não dá mais pra dar aula assim só falando, aquela aula expositiva. Aí você exclui um montão de aluno. Fica assim conversa de maluco. Eu falando e os alunos... aquela coisa que ninguém está ouvindo. Agora, quando você faz um trabalho diferenciado, um projeto, uma atividade diferenciada, aí você faz uma coisa de inclusão maior.”

“Quando eu caio nesse tradicional, no trivial, na rotina sem me aprimorar, sem preparar uma aula, eu sou excludente.”

“Eu posso tornar a revolução francesa mais prazerosa se eu usar um data show, se eu usar um recurso. Mas o aluno também tem que entender que ele está ali por um momento, que ele tem que passar por aquilo ali para ele chegar mais lá na frente. Não é? Imagina você pegar uma equação e ir destrinchando ela todinha, até chegar num resultado final. Não é uma coisa chata de fazer? Mas não tem que fazer? Tem outra maneira de fazer aquilo ali? Não tem. Não é?”

“Assim uma coisa que eu penso muito é a questão da nota, da avaliação. Eu tento ser mais justa possível na avaliação. Não levo a ferro e a fogo. Por exemplo, um aluno... teve greve, muitos feriados. Naquela turma eu vi que eu não consegui estar com eles ali o tempo todo, o aluno fez dezessete pontos, tendo que tirar vinte, eu não vou reprovar esse aluno, entendeu?”

“Toda avaliação que eu faço com eles, eu não falo. “Eu vou fazer isso, isso, aquilo...” Não. Eu sempre pergunto. Eu falo assim: “Olha só, eu não gosto de dar prova só. O que vocês acham que a gente deve fazer?” Aí eles me dão sugestão: “Ah, a gente podia fazer trabalho, a gente podia fazer uma música, a gente podia fazer uma pintura.” Aí eu pego sugestão. Eu anoto o que eles sugeriram, dali eu cobro.”

Apêndice 4- Escrita Autorreflexiva do discurso

Escrita Autorreflexiva do Discurso

Prof^a Carla

Inclusão... A partir dessa palavra voltada pra dentro, penso ser obrigatório o movimento reflexivo de cada aluno em si mesmo na busca de seu autoconhecimento: seus medos, (seus) anseios) e desejos, definições e realizações decorrentes de suas escolhas.

O aluno quando “se conhece” aprende a lidar melhor com sua realidade seja ela com semelhanças ou diferenças em relação ao grupo onde aspira a ser incluído ou simplesmente já se encontra aceito. É importante que ele “se acolha” como ele é, sem temer ser rejeitado e alvo de zombarias por parte de outros alunos e de alguns “educadores”.

Vivenciando a história de S.A., meu aluno da segunda série (Ensino Médio) percebo com alegria e orgulho o quanto ele é feliz. Esse aluno está longe de ser um pobre coitado, carente, ao contrário. Tem consciência de quem é, sente-se fortalecido para se assumir e confortável para lidar com suas próprias diferenças (sexuais) sem se importar em parecer o que realmente é.

Nessa situação relatada revejo e reafirmo valores, atitudes e ações pessoais no campo educacional em relação à escola que idealizo inclusiva em pleno sentido.

O que seria de verdade uma Escola comprometida com a INCLUSÃO? O que realmente isso significa?

Quando falamos de incluir alunos o universo é extenso. (Desde) alunos com necessidades especiais a alunos com opções sexuais distintas se apresentam como elementos desse conjunto. Temos como educador (a) a obrigação e não simplesmente a boa ação em acolhê-los. Esse universo de alunos tão diferentes entre si não são doentes. Convém frisar que são portadores de algumas limitações e diferenças ora sensoriais, ora neurológicas ou até mesmo sexuais que fogem aos padrões preestabelecidos como culturalmente “NORMAIS” em nossa sociedade.

Serão eles “os alunos” obrigados a “se encaixar” nessas regras ou seremos nós, professores e nossa escola que deveríamos preparar-nos melhor para essa aceitação e acolhimento não condicionados?

Observo a necessidade de engajamento dos educadores, em geral professores, no aprendizado e no desenvolvimento de metodologias facilitadoras e inclusivas às necessidades deste aluno. Grande parte das pessoas não convive e não aceita as diferenças, principalmente sexuais. Procuro ser leal às minhas crianças e valores vivenciando-as com respeito, tolerância, justiça e amor, em essência.

Admiro a atitude do aluno S.A. que lida com naturalidade com sua identidade (sexual), pois se conhece, é determinado e não se enquadra nos ditos padrões comportamentais. Ao respeitar-se se faz respeitado. Além de incluído, o aluno também nos inclui. Ama e é amado. O grupo é uníssono em acolhê-lo de modo incondicional.

Agradeço o S.A. a possibilidade de crescimento pessoal e em nome do grupo, por precisarmos em demasia de facilitadores da INCLUSÃO.