

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A ESCOLA COMO TEMPO E ESPAÇO NA
FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A INCLUSÃO
ESCOLAR: O INSTITUÍDO E O INSTITUINTE**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ana Claudia de Freitas Ribeiro

Santa Maria, RS, Brasil

2008

**A ESCOLA COMO TEMPO E ESPAÇO NA FORMAÇÃO
CONTINUADA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR: O
INSTITUÍDO E O INSTITUINTE**

por

Ana Claudia de Freitas Ribeiro

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientador: Prof. Valeska Fortes de Oliveira

**Santa Maria, RS, Brasil
2008**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**A ESCOLA COMO TEMPO E ESPAÇO NA FORMAÇÃO
CONTINUADA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR: O INSTITUÍDO
E O INSTITUINTE**

elaborada por
Ana Claudia de Freitas Ribeiro

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Valeska Fortes de Oliveira, Dr.
(Presidente/Orientador)

Mari Forster, Dr. (Unisinos)

Soraia Napoleão Freitas, Dr. (UFSM)

Helenise Sangói Antunes, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 15 de dezembro de 2008.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha querida mãe, que deixou em minha memória seus ensinamentos, os quais me incentivaram a chegar a este momento e a outros tão especiais de minha vida, apesar de ela não estar presente, para prestigiá-los comigo.

Ao meu pai, por sempre me apoiar, e, mesmo depois de já crescida, cuidar-me e estar disposto a me ajudar em tudo o que eu precisar.

Ao meu querido esposo, por ter paciência e por compartilhar de meus sonhos, e por, sempre que necessito, estar disposto a me acudir.

À Professora Valeska, por ter percorrido comigo este caminho, me orientando e sendo minha amiga.

À professora Soraia, que esteve comigo na graduação, incentivando-me durante esta e aceitando participar deste momento comigo.

À professora Helenise, que conheci quase ao fim da graduação, e que, agora, também compartilha comigo em mais esta etapa de minha vida acadêmica.

À professora Mari, que conheço neste momento e vem a contribuir com minha pesquisa.

Às professoras que permitiram serem sujeitas desta pesquisa.

E, claro, às pessoas queridas do GEPEIS, pois foi no grupo que cresci enquanto pesquisadora, por meio de nossas trocas de saberes.

E ao querido bebê, que, neste momento, está em meu ventre, vindo para alegrar e completar minha família neste fim de ano.

A todos que caminharam comigo neste tempo de mestrado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

O mundo é isso - revelou - . Um montão de gente, um mar de fogueirinhas.

Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo.

(Eduardo Galeano)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A ESCOLA COMO TEMPO E ESPAÇO NA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR: O INSTITUÍDO E O INSTITUINTE

AUTORA: ANA CLAUDIA DE FREITAS RIBEIRO
ORIENTADOR: VALESKA FORTES DE OLIVEIRA
Data e Local da Defesa: 15/12/2008, Santa Maria.

Esta pesquisa foi desenvolvida durante o mestrado na linha de “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional”, e traz como cenário uma escola da rede municipal de ensino da cidade de São Pedro do Sul – RS, em que participaram quatro professoras. Teve-se como principal questionamento: quais as representações construídas pelos professores acerca de a escola poder ser pensada como espaço / tempo para a formação continuada, tendo a inclusão escolar como desafio? A partir desse questionamento, o objetivo foi conhecer o imaginário dos docentes da referida escola sobre reuniões de professores como espaço formativo para a prática da inclusão escolar. Pensou-se nesse tema por atualmente estar emergindo a escola como espaço privilegiado para a formação continuada e por a inclusão estar ocorrendo nas escolas, onde, muitas vezes, os professores se sentem despreparados para o trabalho com a diferença na sala de aula. Para tanto, foram entrevistadas quatro professoras da mesma escola, e no roteiro das entrevistas constavam questões da história de vida profissional delas, pois o trabalho com a narrativa docente permite que, ao relatar a sua história, o entrevistado já rememore as suas vivências e acione um processo de autoformação. Dentre alguns autores que conversam com as narrativas dos sujeitos da pesquisa e com a tentativa de aproximação dos sentidos e dos significados estão Castoriadis (1982,1992), Nóvoa (1991, 1995) Rios (2006), Perrenoud (2002), Tardif (2002), Mizukami (2002), Correa (2003), Oliveira (1995, 2002,2005 e 2006) , Dal-forno (2005), Mantoan (2003 e 2006), Mittler (2003) e Carvalho (2005). Conclui-se que os docentes ainda estão esperando a formação vinda dos gestores, e em forma de palestras, pois esse é o instituído no momento e a formação no espaço escolar surge como o instituinte, podendo se constituir num espaço de criação de alternativas para os temas não abordados nas palestras. Mas para que a escola seja um local com um tempo formal de formação é importante romper com a cultura docente do isolamento e desenvolver um trabalho em equipe. Sobre o desafio da inclusão, percebeu-se que este é visto como mais fácil para os alunos com diagnóstico de deficiência, porém mais complicado para os alunos sem diagnóstico e que apresentam alguns problemas de comportamento e de aprendizagem.

Palavras-chave: Formação continuada, imaginário docente, inclusão escolar.

ABSTRACT

Master's Degree Dissertation
Education Post-graduate Program
Universidade Federal de Santa Maria

THE SCHOOL AS TIME AND SPACE IN CONTINUOUS FORMATION FOR SCHOOL INCLUSION: THE INSTITUTED AND THE INSTITUENT

AUTHOR: ANA CLAUDIA DE FREITAS RIBEIRO

MENTOR: VALESKA FORTES DE OLIVEIRA

Date and Place of presentation: 12/15/2008, Santa Maria.

The following research was conducted for the Masters' Degree in "Formation, Knowledge, and Professional Development". It displays the panorama of an elementary school of the city of São Pedro do Sul, in which four teachers took part. The main question was: what representations of the school are built by the teachers for the school to be a space/ time for continuous formation, being school inclusion a challenge? From this question, the main was to know the concepts of teachers on meetings as a formation space for school inclusion. This topic is currently emerging in the school as privileged space for continuous formation. The inclusion is happening in the schools where the teachers many times feel not prepared to work with differences in the classroom. Four teachers have been interviewed in the same school, in the interview scripts there were questions approaching their professional life history, since the work with teaching narrative allows the interviewed to remember their experiences and activate a self-formation process. Among some authors that approach the narratives of the research participants aiming to approximate the senses and meanings are Castoriadis (1982, 1992), Nóvoa (1991, 1995), Rios (2006), Perrenoud (2202), Tardif (2002), Mizukami(2202), Correa (2003), Oliveira (1995, 2002,2005 e 2006) , Dal-forno (2005), Mantoan (2003 e 2006), Mittler (2003) e Carvalho (2005). In conclusion, the teachers are still waiting for the formation coming from the administrators, as speeches, since it is the instituted, constituting a space for creation of alternatives for the topics that are not approached in the speeches. In order to the school to be a place with formal formation time, it is important to brake up with the teaching isolation culture and develop team work. Concerning the inclusion challenge, it is seen as something easier for students with deficiency diagnosis; however it is more complicated for students without the diagnosis and presenting behavior and learning problems.

Keywords: Continuous Formation; Teaching imaginary; School inclusion.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 DAS ESCOLAS DA VILA SCHIRMER AO MESTRADO NA UFSM	11
2 OS CAMINHOS DA PESQUISA	15
3 IMAGINÁRIO SOCIAL	23
3.1 Que imaginário é este?	23
3.2 Por que imaginário social nessa pesquisa?	25
5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR	46
5.1 Histórico da Educação Inclusiva	47
5.2 Mudanças de terminologia.....	48
5.3 Qualificação dos professores para a escola inclusiva.....	49
5.4 Inclusão Escolar: o Instituído e o Instituinte.....	53
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS.....	60
Anexos	65
Anexo 1 - Roteiro de Entrevista:	66
Anexo 2 - Modelo de Carta de Cessão	67

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu de inquietações minhas sobre: a formação continuada, o local de trabalho e a inclusão escolar, vivenciadas por mim em uma escola municipal de São Pedro do Sul, nos anos de 2005 a 2006. Levando-se em consideração que os professores, no ambiente de trabalho, quando falavam em inclusão, referiam-se a alunos com deficiência e o quanto era difícil trabalhar com eles, pois não tinham formação para atender a tais alunos.

No entanto, observei que as dificuldades se estendiam para os alunos que não tinham diagnóstico de deficiência, pois estes também vinham para a minha sala de recursos. Então, percebi a dificuldade em trabalhar com a diferença em sala de aula, pois o diferente é o que não está dentro do padrão da normalidade, é o feio. Porém, as diferenças existem e precisamos saber lidar com elas; e quando soubermos trabalhar com a diferença dos alunos, teremos uma escola inclusiva. Segundo Eizirik (2001) – falando sobre as diferenças, em relação ao poema de Galeano, que compara as pessoas com fogueiras, e que existem diversos tipos de fogueiras:

Sabemos como lidar com essas diferenças de fogos de temperaturas, de intensidades? Sabemos como aproveitar o calor – da dúvida, da curiosidade que queima, que quer saber? Sabemos como lidar com a força do movimento – que não deixa parar, que se ondula, corre, dança e, se movendo, agita e, se agitando, perturba o monótono fluir do quadro, da moldura, do certinho, do parado, do imóvel, do sem vida? (p. 56)

Na verdade, não sabemos como lidar com tão diferentes tipos de fogos existentes na sala de aula, e isso incomoda. Mas ainda faltam maneiras de trabalhar com as diferenças, principalmente estando em uma escola em que se espera a homogeneidade de alunos, pois nessa perspectiva é que os professores foram formados.

No intuito de melhorar o trabalho em sala de aula, havendo o espaço de troca entre educadora especial e professores, foram feitas, na escola, reuniões que, a princípio, seriam também de estudo. Porém, as poucas reuniões que conseguíamos fazer, devido ao tempo da escola, tornaram-se apenas de relatos sobre os alunos.

Desse modo, pensei na questão do instituído e do instituinte na formação de professores no local de trabalho, para a construção de uma escola inclusiva, na qual

são aceitas todas as diferenças.

Para melhor entender o trabalho, dividi-o em seis capítulos. O primeiro contém a minha história de vida, em que procuro explicar como me interessei pela educação especial, o meu envolvimento na graduação com a formação de professores e como fui trabalhar em São Pedro do Sul.

O segundo capítulo relata os meus caminhos durante a pesquisa, a minha escolha metodológica, a escolha dos sujeitos e como desenvolvi a pesquisa, assim como meus acertos e erros.

No terceiro capítulo há a explicação teórica do imaginário e os campos do instituído e instituinte. Pensei ser necessário fazê-lo para que nos capítulos seguintes se pudesse ter a compreensão dos termos usados. Trabalhando com o imaginário, posso perceber, nas falas das professoras, o simbólico, os sentidos e significados que elas têm sobre formação de professores e inclusão escolar.

O capítulo quarto se refere à formação continuada e, principalmente, a forma atual de formação no local de trabalho. Neste, conversei com as quatro indivíduos e com diversos autores, tais como Nóvoa, Mizukami, Tardiff, Perrenoud e Esteves, entre outros.

O quinto capítulo trata da formação para a inclusão, no qual continuo a conversar com as indivíduos, trazendo um pouco da história da educação especial para que melhor se compreenda a amplitude da inclusão e os processos de ver as pessoas.

O último capítulo traz minhas considerações finais sobre a pesquisa desenvolvida e os meus achados.

1 DAS ESCOLAS DA VILA SCHIRMER AO MESTRADO NA UFSM

Em 1979 eu nasci, e, a cada dia e ano, crescia na Vila Schirmer, até chegar o dia, tão esperado, de ir para a escola, na educação infantil, na E. M.E.F. Oscar Grau, onde brincava, cantava e aprendia as primeiras letras. Desenvolvi algumas habilidades imprescindíveis para a 1ª série, na qual tudo seria mais sério, e talvez tenha sido tão sério que não consigo me lembrar, assim como os outros anos iniciais da educação básica. Vale ressaltar que estudei na E. E. de 1º e 2º graus Pe. Rômulo Zanchi, só deixando a escola depois que terminei o 2º grau, atual Ensino Médio.

No entanto, vieram os anos finais do Ensino Fundamental, e eu não tinha mais apenas uma professora, mas várias. Desse modo, tinha aquelas com as quais eu mais me identificava e adorava, achando-as o máximo, sendo sempre elas as conselheiras da turma; isso demonstrava que não era só eu que as achava poderosas, pois eram amigas, divertidas e ensinavam muito bem, de acordo com nossa opinião. Evidentemente, também havia aquelas que, se eu pudesse, ficaria longe, e, curiosamente, era com essas professoras que eu tirava as melhores notas, talvez para mostrar minha independência em relação a elas.

O segundo grau, nossa! Época em que criticava os conteúdos ensinados – por que “matriz” e não “matemática financeira”? E, assim, questionava as professoras e, de certa forma, a formação delas para nos ensinarem determinados conteúdos e que tipo de pessoas estavam formando. Felizmente elas eram compreensivas e conversávamos muito sobre isso, o que me impulsionou a questionar mais os tipos de professores que temos na escola: se é aquele tipo que pensa que “alunos da periferia não vão entrar no ensino superior”, fato que, ao sair da escola, uma estagiária minha amiga comentou comigo sobre as conversas com outras professoras da mesma escola, professoras estas que passavam por mim nos corredores da escola. Ou do tipo que pensam em educar com igualdade e respeito pela pessoa do aluno.

Eram anos, também, em que se decidiria qual a profissão, para, quem sabe, o resto da vida. Primeiramente, pensei em nutrição, mas não tinha em Santa Maria, o que seria uma boa desculpa para sair de casa e ser independente.

Para realizar o desejo de entrar para o ensino universitário, teria de estudar.

Ingressei no cursinho pré-vestibular no segundo semestre de 1997, e, para minha surpresa, em uma turma de aproximadamente 150 pessoas, eu era, inicialmente, a única negra, mas depois vi mais dois. Isso me fez pensar e me deixou um pouco incomodada, apesar de estar entre amigos tão queridos.

No ano de 1997 fiz vestibular em Pelotas, para Nutrição, e em Santa Maria, para Enfermagem, por sugestão de amigos; mas posso agora dizer que, felizmente, não passei.

Dois anos se passaram entre o Ensino Médio e a aprovação no vestibular. Então durante um ano trabalhei em uma loja de fotocópias, e pensava para qual curso prestar vestibular, pois já estava claro para mim que não poderia sair da cidade pela situação financeira da família e a doença (Lupus) de minha mãe, pois exigia muitos cuidados. Eu tinha uma amiga fazendo faculdade e com quem sempre conversava; ela me dava conselhos sobre o que fazer dentro da Universidade Federal, para ter um bom currículo. Um dia, conversando com ela sobre vestibular, acabamos falando sobre a sua sobrinha surda (Daiane), e, nesse momento, percebi que fazendo o curso de Educação Especial – DA poderia ajudar a Daiane e conversar melhor com ela. Foi assim que decidi fazer este curso.

Fiz o vestibular em 1999 e passei. Ah! Quanto desejo de aprender! A cada matéria um conhecimento novo, algo a refletir, a profissão de professor, a situação do ensino brasileiro, eu só me lembrava das críticas que fazia no Ensino Médio, era tudo o que vivenciava como aluna, ou seja, as minhas angústias. Então decidi que poderia fazer mais para mudar esta situação. Foi assim que comecei a perguntar a alguns professores como poderia participar de projetos, pois via nisso a possibilidade de contribuir com a sociedade. Dessa forma, e também pelos bons resultados nas disciplinas, conseguidos pelo nosso grupo de estudos, surgiram convites para participar de projetos, entre os quais “Superdotados/talentosos/altas Habilidades: da identificação à orientação”, “Grupo Canto Mão”, e do “GEPEIS” (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Imaginário Social).

Agora me deterei mais no GEPEIS, pois foi onde conheci o método biográfico histórias de vida. Ingressei no grupo no ano de 2000, quando a pesquisa “Imagens de professores” já estava encerrada e tendo início a pesquisa “Laboratório de imagens: significações da docência na formação de professores”. Então participei do último projeto citado, indo às escolas e participando das vivências.

As pesquisas desenvolvidas para se conhecer o imaginário dos professores

acerca de sua profissão utilizam o método biográfico história de vida, através de relatos orais ou escritos, por meio dos quais os sujeitos da pesquisa voltam as suas experiências de escolarização e formação profissional até à prática docente, permitindo uma aproximação do “imaginário desses professores em relação a sua práxis, entendendo o processo de constituição destes sujeitos como profissionais da educação.” (HORN, 2004, p. 27).

Através da História Oral de Vida Profissional e o Relato Autobiográfico Profissional, passa-se a palavra aos sujeitos, dá-se a voz a eles, sujeitos que constroem sentidos sociais e individuais frente à docência.

Ao fazer o meu primeiro relato autobiográfico, dei-me conta do meu desejo de criança, isto é, o de ser professora, pois sempre dizia que queria ser professora e, como a maioria das crianças, brincava de professora. Entendi o quanto isso implicava na minha vida, principalmente nas minhas escolhas e nas críticas de uma aluna adolescente. Ao perceber isso, queria/quero mostrar esse método a outros professores e proporcionar outra maneira de refletir e ressignificar a sua ação profissional. Dessa forma, surgiu o desejo de fazer o mestrado.

Para fazer o mestrado era necessário escolher um tema. Pensei em unir o projeto de Altas Habilidades com o Imaginário, histórias de vidas, mas terminei a graduação e preferi não participar da seleção do mestrado nesse ano. Então casei e fui morar em São Pedro do Sul, sendo mais um ano em que não participei da seleção. Porém, no ano de 2005, participei e não fui aprovada; o meu projeto era aquele que havia sonhado durante a graduação.

Felizmente, durante o ano de 2005, surgiram propostas de trabalho e uma delas foi a de trabalhar na Rede Municipal de Ensino de São Pedro do Sul. Finalmente estava trabalhando em uma escola, um ambiente acolhedor, onde valorizavam e esperavam a presença de uma educadora especial.

Junto comigo, outras colegas foram contratadas, e conversávamos sobre como estava ocorrendo o processo de adaptação da escola em relação a ter um profissional da Educação Especial e também nossa acomodação nela. Então pensamos em fazer reuniões de formação nas escolas para facilitar os dois processos. Felizmente, a maioria dos professores concordou e depois perguntou quando seriam as próximas reuniões; porém, em outra escola, as reuniões não passaram de uma proposta muito mal vista pela direção. Então, pensei e indaguei sobre qual era o imaginário dos professores de São Pedro do Sul sobre reuniões

nas escolas, e se estas realmente podem ser um momento e local de formação continuada.

Mais uma vez chegou a época da inscrição para a seleção do mestrado. Fiz a inscrição no último dia e, como estava tão envolvida com a escola e os problemas vivenciados nas escolas em São Pedro do Sul, decidi que o tema seria a respeito das minhas inquietações, a que intitulei “Imaginário social: escola como espaço e como momento de formação continuada para docentes”.

Minhas inquietações vinham desde o ensino médio, em que pensava no tipo de formação que as professoras estavam nos proporcionando, e de toda a minha vivência sendo parte da maioria da população e, ao mesmo tempo, da minoria, por ser uma estudante universitária negra e financeiramente de baixa renda. Preocupe-me em ter uma escola inclusiva, para todos, e não apenas para os com deficiência, e que só a falta de formação não era desculpa. Então, procurei em minha pesquisa observar o aprendizado em grupo e na escola onde os problemas acontecem.

Fui aprovada na seleção! Eu nem acreditava! E o contrato de trabalho na escola de São Pedro do Sul ainda não tinha terminado; então já comecei a conversar com os professores sobre o meu projeto e a possibilidade de realizá-lo lá. A escola aceitou a idéia, pois, em agosto de 2006, o contrato terminaria e nós (a escola e eu) não queríamos nos distanciar.

2 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Baseei-me no seguinte questionamento para desenvolver a pesquisa: quais as representações construídas pelos professores acerca da escola para que ela possa ser pensada como espaço/tempo para a formação continuada, tendo a inclusão escolar como desafio?

Dessa forma, fui conhecer o imaginário dos docentes, de uma escola municipal de São Pedro do Sul, em relação às reuniões de professores como espaço formativo para a prática da inclusão escolar.

Essa pesquisa é de cunho qualitativo, pois trabalho com uma análise compreensiva do material empírico produzido pelos professores. Numa tentativa de aproximação hermenêutica, procurei compreender as significações dos sujeitos através dos sentidos que atribuem aos temas propostos pela investigação que realizei. Como afirma Lena (2008), a hermenêutica possibilita “Compreender de forma a ouvir aquelas que conversaram comigo e considerar suas falas, interpretações que, desde sempre, já foram feitas por elas.” (p. 45).

A hermenêutica está ligada a uma arte, a da explicação e interpretação, e esta está atrelada à compreensão “que lhe serve de base e que é sempre exigida quando o sentido de algo se acha obscuro e duvidoso” (GADAMER, 2002, p.112). Assim, não apenas o intérprete compreende o falado como também o sujeito da pesquisa, pois favorece uma autocompreensão do que, de certa forma, estava adormecido ou esquecido, quando se fala em resgatar a memória, o duvidoso até então.

Gadamer (1997) dá início a um lugar para a atividade da razão, fora das disciplinas da filosofia clássica e num contexto em que a metafísica foi superada. Novas respostas foram pensadas sobre nossas relações com o mundo e com nós mesmos. Dessa forma, a hermenêutica coloca em dúvida o sujeito soberano como fundamento do conhecimento baseado na representação dos objetos, para oferecer lugar à linguagem e aos contextos práticos do cotidiano como maneira de compreender (LENA, 2008, p. 46).

Dessa forma, considero que o trabalho com a hermenêutica se aproxima da Teoria do Imaginário, a qual procura no dito as representações e significados construídos historicamente e numa dimensão social.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de São Pedro do Sul. É

uma escola de Ensino Fundamental, tendo, da pré-escola à oitava série, uma turma de cada série. Tem, no total, dezesseis professores, a diretora e duas funcionárias, e atende 178 alunos, sendo aproximadamente 30 % moradores da vila em que está localizada e 70 % moradores de algumas comunidades do interior.

O espaço físico da escola é composto por cinco salas de aula, uma sala de educação infantil, uma sala de recursos com banheiro, sala de professores, direção, biblioteca e secretaria (juntas) com banheiro, mais dois banheiros (feminino e masculino) para os alunos, cozinha, uma área coberta em frente às salas, pois a escola foi construída em forma de U – é nesta área que as crianças fazem as refeições –, praça de recreação e um pátio calçado e com um pequeno jardim em frente à escola.

No turno da manhã, funcionam as séries finais do ensino fundamental e, durante a tarde, a educação infantil e as séries iniciais.

É uma escola de médio porte do município, muito agradável de trabalhar, por os colegas serem compreensivos uns com os outros e a direção favorecer o trabalho em equipe, além de dar autonomia e incentivo aos professores para a elaboração e execução dos seus projetos.

Como proposta inicial de desenvolvimento da pesquisa, tinha-se pensado em realizar reuniões de estudos, nas quais, além de estudarmos, eu as aproveitaria para coletar dados. Durante as reuniões na escola, os professores teriam vivências sobre inclusão escolar, ou seja, não apenas do PNEEs. Na primeira vivência, eles receberiam um caderno de anotações, para que fossem feitos diários de aula, em que os professores pudessem anotar questões relevantes sobre as reuniões e práticas em sala de aula. Conforme Zabalza (2004), os diários de aula contribuem em quatro âmbitos formativos: 1º, acesso ao mundo pessoal; 2º, desenvolvimento profissional; 3º, explicitar os próprios dilemas; e 4º, avaliação e reajuste de processos. Como primeira solicitação de anotação no caderno, seria pedido um relato de uma experiência de inclusão positiva ou negativa. Mas, infelizmente, não foi possível realizar as reuniões devido a compromissos da escola e meus compromissos profissionais. Então, a pesquisa ficou pautada nas entrevistas.

Meu primeiro contato com a instituição foi em agosto de 2005, quando comecei a trabalhar neste espaço como educadora especial, sendo que fiquei na escola até o término do meu contrato, em agosto de 2006. Ainda trabalhando na instituição, ingressei no mestrado e conversei com os colegas e com a diretora sobre

a possibilidade de desenvolver a pesquisa.

Já o primeiro contato formal com a instituição, como mestranda, foi em maio de 2007, quando fiz a primeira reunião – uma com o turno da manhã e outra com o turno da tarde – para apresentar e discutir o projeto com os professores. Nesse mesmo dia, vimos o calendário escolar e decidimos que as reuniões seriam nos sábados letivos, pois um número maior de professores poderia participar, sendo que em 2007 seriam apenas oito sábados, e alguns deles a escola usaria para eventos relacionados a datas comemorativas, restando apenas quatro sábados para as reuniões. Marcamos a primeira reunião de estudos para julho e, infelizmente, tive compromissos profissionais, não conseguindo remarcar-los.

Já em outubro de 2007 fiz a qualificação do projeto e a banca estava preocupada com os prazos, pois se aproximava o fim do ano letivo. Assim, novamente fiz contato com a escola para remarcar as reuniões para algum dia da semana e reavaliar a possibilidade de desenvolver o projeto inicial de pesquisa, o que, novamente, não foi possível.

Este período de encontro e desencontros com a escola mostra as mazelas da pesquisa, onde muitas vezes tem-se uma proposta, mas não é possível colocá-la em prática, pois, a pesquisa implica na vida do pesquisador e dos sujeitos, principalmente quando é em uma escola. Onde o seu tempo é muito complexo, no sentido de ter um calendário a ser seguido, e todas as demandas da comunidade que está inserida, também a vida dos professores com seus desejos e planos de aula.

Assim, são muitos os intervenientes que deixam o espaço escolar complexo e com contradições, como esta vivenciada por mim, pois, ao mesmo tempo que eu e os professores queríamos as reuniões, também faltou meios de viabilizá-las.

Depois de várias fracassadas tentativas de realização das reuniões – pois, algumas vezes a escola também desmarcou por compromissos com a SMEC – e de solicitação, aos professores, de escrita sobre as suas experiências profissionais com a inclusão, que também não foi atendida, resolvi fazer apenas as entrevistas para a coleta de dados.

Optei por fazer as entrevistas, pois, através do relato oral, pode-se perceber o que é dito e as experiências relatadas são mais espontâneas. Foram feitas entrevistas orais semi-estruturadas, sendo gravadas para uma melhor percepção dos dados.

Dal-Forno (2005, p. 20) coloca que “A entrevista é fundamental no trabalho com história de vida, porque cria uma relação de intervenção e influência recíproca entre pesquisador e colaborador, possibilitando a captação imediata da informação desejada.”

O roteiro para a entrevista foi feito pensando em questões da história de vida profissional dos entrevistados. Assim, a entrevista foi um instrumento para conhecer os processos formativos dos sujeitos, e também os dados subjetivos, como atitudes, valores e opiniões, o que somente os sujeitos poderiam relatar. Na verdade nós, eu e sujeitas não ficamos presas ao roteiro, pois este servia apenas para embasar a conversa.

Então, o que já era difícil para mim, dificultou-se mais ainda, ou seja, a escolha dos sujeitos para as entrevistas, pois, em princípio, tinha pensado que as reuniões e as escritas me ajudariam a escolhê-los. A escolha dos sujeitos era muito complicada, porque há pouco tempo havia trabalhado na instituição, construindo boas relações com todos os professores. No primeiro contato, todos pareciam estar dispostos a participar da pesquisa.

Sendo assim, procurei primeiro as professoras com as quais tinha mais afinidade, sendo duas delas colegas que voltavam comigo para casa depois da aula, outra uma professora admirada por mim, por sua postura profissional e coleguismo, e a educadora especial que, em primeiro lugar, foi minha colega de curso, e passou no concurso da prefeitura, ficando no meu lugar na instituição.

Após, me autorizaram a utilizar seus depoimentos registrados, usando pseudônimos, preservando, assim, suas identidades, sendo a primeira a professora Rosa, uma pessoa que lutou de bom ânimo pela sua sobrevivência, pois encarou as suas dificuldades de saúde com otimismo, se recuperando e demonstrando um grande amor pela sua profissão. Ela trabalha em duas escolas, uma da rede estadual e outra da rede municipal. A escola da rede estadual em que trabalha é uma escola de grande porte, tendo até o Ensino Médio; como a direção da escola se preocupa com a formação dos professores, proporciona reuniões de formação.

Esta professora tem aproximadamente 22 anos de profissão, começando antes mesmo de ter a formação em magistério, pois, à época, fazia-se necessário apenas ter os estudos concluídos para que pudessem se inscrever para um contrato. Sua escolha profissional foi pela oportunidade do momento, como ela falou:

Não sei, foi uma coisa assim que aconteceu, a minha família toda é de professores. E na época eu não sei por que tinha terminado o ensino médio e aí surgiu a oportunidade e eu fui e acho que agora assim eu não escolheria outra coisa, porque eu gosto do que eu faço.

Começou em escola do interior, em sala multisseriada. Na década de 90, ela já cursava o magistério quando começaram os concursos, então, primeiro fez o do Município e, depois, o do Estado. Assim, ela trabalha há, aproximadamente, 10 anos na escola estadual. Continuou seus estudos, fazendo graduação em Pedagogia e pós-graduação em Gestão Escolar.

A segunda é a professora Ana Cristine, pessoa que retornava para casa comigo e foi minha vizinha no tempo em que morei em São Pedro, e sempre esteve disposta a me ajudar, principalmente emprestando-me o material da pré-escola, pois a sala de recursos era nova, não tendo muitos jogos. Fazíamos trocas de experiências na escola e no caminho para casa, claro que experiências profissionais e, algumas, íntimas, como alguns desejos, e também muitas risadas, aquelas que nos davam ânimo e deixavam o dia de trabalho com mais motivação. A sua escolha pela profissão foi desde a infância,

Sempre adorei ser professora, desde pequena eu brincava que eu era professora, corrigir caderno e aquela coisa toda, dar aula sempre foi o meu fraco, acho que se eu não fosse professora eu ia ser frustrada em qualquer outra profissão.

Começou a docência em 1984, porém, com carteira assinada, em 1985; anteriormente, era pelo MOBREAL, sempre atuando com a educação infantil, mas teve experiências com as séries iniciais. Sua primeira formação foi em Técnico em Contabilidade, pois era a formação que tinha na cidade. Após isso, quando teve oportunidade, cursou Magistério em Santa Maria. É graduada em Pedagogia Séries Iniciais e tem pós-graduação em Psicopedagogia.

A terceira, professora Mosa, que não foi somente uma diretora, mas sim uma companheira de trabalho, sendo que, muitas vezes, sentamos para conversar sobre os problemas que surgiam na escola, e pensávamos como colocá-los para os colegas, procurando soluções. Foi sempre uma pessoa disposta a melhorar a escola e aberta a novas propostas, desde que fossem dentro de seus princípios religiosos e profissionais. Como responsável pela escola, fez o papel de secretária e, muitas vezes, de orientadora educacional. Também o retorno para casa era uma longa e

prazerosa caminhada.

Ela escolheu ser professora por causa de sua mãe,

Ham! Foi uma coisa bem assim, eu não queria ser professora, nunca tive vontade de ser professora, mas a mãe queria ter uma filha professora na família e aí me incumbiu dessa tarefa... eu fiz todo o meu 2° grau aqui no Tito e fui fazer o magistério lá em Santa Maria, daí depois, comecei o Magistério e comecei a gostar e tive vontade de fazer Letras-Português, mas o meu sonho ainda é fazer psicologia, porque eu sempre quis fazer psicologia e fazer a pós e mestrado em gramática, os 2 sonhos profissionais são esses aí.

Ela tem 11 anos de experiência profissional, lecionando para séries iniciais e para os anos finais do Ensino Fundamental. Teve como formação inicial o Magistério, depois a graduação em Letras-Português, os primeiros contatos com a docência foram em creches, como estagiária.

A última, professora Estela, conheci na universidade. Apesar de conversarmos pouco, eu já a admirava, e quando soube de sua aprovação no concurso, esperava que ela ficasse em minha escola, pois era uma pessoa discreta e de um grande carisma. Desde o momento em que comentei com ela sobre o meu desejo de realizar a pesquisa na escola, demonstrou grande interesse em participar, sendo que, muitas vezes, foi minha porta-voz na instituição. Sua história mostra a escolha pela profissão por alguém que deu voltas e se encontrou no Magistério.

Bom, vou começar pelo princípio. Depois do 2° grau, fiz uma faculdade de Artes Visuais, e ali foi o meu primeiro contato com a sala de aula, daí eu consegui estágio na escolinha de artes, e ali foi um divisor de águas, porque eu vi que a satisfação que eu tinha trabalhando com alunos, com crianças, nunca seria a mesma naquele trabalho solitário de artista, aquela coisa que realmente não tava me satisfazendo. Então ali eu comecei a pensar em outra faculdade, eu cogitei Pedagogia, Letras, História, alguma coisa nesse sentido. Quando eu comecei a me interessar pela área de Educação Especial... a minha mãe é professora... então, essa influência sempre foi muito forte na minha vida, desde criança eu brincava de professora, pegava o meu irmão para assistir aula comigo e sempre dizia que eu ia ser professora, então sei lá, foi meio que uma coisa predestinada, e na escola da minha mãe tinha uma classe especial, uma sala de apoio, e eu comecei a me envolver e decidi que eu queria fazer Educação Especial, e assim a faculdade foi...em todos os sentidos assim, muito boa pra mim, eu realmente me encontrei, apesar de ser um campo às vezes um pouco difícil, não da Educação Especial, do magistério em si.

A sua formação inicial é em Artes Plásticas, e, após, Educação Especial – DM. Ela começou a docência em 2003 em uma escola especial e, em 2006, foi para a escola municipal em São Pedro do Sul.

São todas elas pessoas com trajetórias diferentes e interessantes, e todas, hoje, amam a profissão e se interessam em aprender mais. Suas escolhas profissionais estão permeadas de significados da época, como das professoras Mosa e Ana Cristine, pois era uma boa opção no momento de suas vidas; havia uma boa imagem relacionada a ser professora, tanto que era um sonho ser professora, seja da mãe ou delas mesmas. Para a professora Rosa foi uma oportunidade que ela não deixou passar, e, ao se identificar na profissão, procurou estudar mais e fazer os concursos que surgiram.

A professora Estela usou seu lado criativo e artístico para perceber a docência em sua vida, talvez até por ter uma mãe professora, o que a aproximou do Magistério.

Para conhecer as suas escolhas profissionais e outros significados da docência, formação de professores e inclusão escolar, realizei as entrevistas em novembro de 2007. Após isso, as transcrevi e as entreguei para que as professoras olhassem e alterassem as suas falas, para uma posterior análise dos dados.

À medida que as professoras relatavam, buscavam nos guardados da memória as suas experiências. Para Oliveira (2006), a memória é uma via de “acesso às representações e aos saberes dos professores, que nesta perspectiva se tornam ‘pesquisadores de si’ e de suas trajetórias de vida.” (p. 170). Enquanto relatam, podem acionar com um processo de autoformação e de reflexão das suas vivências.

Assim, para melhor facilitar a reflexão, as entrevistas transcritas foram dadas às sujeitas, sendo que puderam voltar às questões discutidas e, talvez, discordar destas e modificá-las.

Ao utilizar o método autobiográfico, história de vida, os professores ressignificam suas experiências e fazem um processo de autoformação. De acordo com Pereira (2000),

Antonio Nóvoa afirma que a abordagem biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida (Nóvoa e Finger, 1988, p. 117). Por esse caminho, ele postula que processo de formação de qualquer profissional deve passar, necessariamente, pela apropriação crítica de sua história de vida. Sua intenção, com isso, é que o indivíduo se torne ator do seu processo de formação, através da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida. (p.100)

Então, o método (auto) biográfico está atrelado à história de vida, que procura produzir um processo de autoformação. Assim, o sujeito estará rememorando suas práticas e valores. Dessa forma, a pesquisa foi realizada com os professores e não sobre ou para eles.

Pode-se fazer, assim, uma ligação entre vida individual e vida social, já que o imaginário se estabelece pelo simbólico, pelos significados dos fatos, práticas, desejos, sonhos, conhecimentos, crenças e valores que permearam o estilo profissional de cada docente.

A história oral de vida, concebida como uma “narrativa do conjunto da experiência de vida de uma pessoa” (Meihy, 1996, p. 35), nos traz também, como a montagem de um quebra-cabeça, a possibilidade de construir, através dos sujeitos que viveram, a história coletiva da docência. É nessa perspectiva que dialogamos com os estudos do imaginário, privilegiando abordagens que retratem a dimensão simbólica das histórias da profissão docente. (OLIVEIRA, 2006, p. 185)

Através do relato de um sujeito ou, como no caso da pesquisa, de quatro pessoas entrevistadas, podem-se perceber a realidade docente e as mudanças de sentidos de uma sociedade ou de um único grupo social, os docentes.

3 IMAGINÁRIO SOCIAL

3.1 Que imaginário é este?

Quando falo em imaginário não estou me referindo à devaneio, que geralmente nos vem ao pensamento quando se fala em imaginação, mas de um sistema de significações do homem e da sociedade, sendo estas simbólicas.

Particularmente, nesse projeto, interessa-me conhecer as significações construídas pelos professores de uma escola sobre o processo de formação continuada e suas representações sobre a escola inclusiva.

Nessa pesquisa utilizo a contribuição de Cornelius Castoriadis, pois este autor coloca a capacidade de criação do homem que, através do imaginário, cria um mundo. A criação, para Castoriadis (1992, p. 89), “é a capacidade de fazer surgir o que não estava dado”.

Valle (1997) ao explicar a obra de Castoriadis afirma que o homem cria a sociedade, as suas imagens, formas e figuras, pois o imaginário está unido a idéia de criação, ou seja, do novo e “a novidade radical produzida pelo homem, marca a instituição sempre singular de cada sociedade”(p. 52).

Então a imaginação serve para criar uma nova forma que não estava na percepção. A capacidade de criação se encontra em dois pólos: psique e social-histórico. A imaginação está ligada àquele, e o imaginário a este. Oliveira (2005) comenta que a imaginação para Castoriadis tem início a partir da sensorialidade.

O conceito de Imaginário de Cornélios Castoriadis (1982) não se refere a imagem de, “ele é criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens a partir das quais somente pode ser questão de ‘qualquer coisa’”. Aponta que o que conhecemos por realidade e racionalidade são criações imaginárias.(ibdem, 14).

Ou seja, o imaginário é social-histórico e psíquico, pois, a psiquê é responsável pelas significações imaginárias da sociedade possibilitando a vida em sociedade pelo homem, já o social – histórico faz a sociedade, ou seja as leis.

Cada sociedade é singular, pois tem o seu imaginário instituído, ou seja, sua linguagem, seus costumes e valores, instituídos por um coletivo anônimo, um

imaginário social.

O instituído, para mim, refere-se ao que já está na sociedade, presente na rede simbólica definida socialmente *a priori*, o legitimado. Já o instituinte é a possibilidade do novo. Conforme Castoriadis,

Enquanto instituinte e enquanto instituída, a sociedade é intrinsecamente história – ou seja, auto-alteração. A sociedade instituída não se opõe à sociedade instituinte como um produto morto a uma atividade que o originou; ela representa a fixidez/estabilidade relativa e transitória das formas-figuras instituídas em e pelas quais somente o imaginário radical pode ser e se fazer ser como social-histórico. (1982, p. 416)

A sociedade é dinâmica, está em constante alteração; o que hoje é dado como instituinte, amanhã pode ser o instituído, surgindo um novo instituinte. É a capacidade de autocriação e auto-alteração da sociedade. E nela há uma tensão entre o imaginário instituído e o instituinte, pois um está atrelado ao outro.

Um grupo de pessoas tem uma capacidade de criação, como por exemplo a escola onde trabalhei e desenvolvi a pesquisa, alguns professores sugeriam as reuniões de formação na escola, mas outro grupo era resistente a tais reuniões, pois, ao mesmo tempo em que as reuniões de estudo (aqui caracterizado como o novo), era bom também representava perda de tempo, pois, seria um tempo em que não estaria na sala.

E esta tensão entre o instituído e instituinte pode ser percebido durante a pesquisa, pois, ora os professores consideraram um tipo de formação como a ideal também mostram suas falhas e no que o outro tipo supera a formação atual, assim, há a criação da formação para os professores. Durante minhas observações percebi que os professores colocavam as reuniões na escola como o principal local de formação, pois, os professores conhecem os problemas acontecidos na escola e assim em reunião e em estudos o grupo pode encontrar o caminho para supera-los.

E esta capacidade de criação do imaginário instituinte é dada pelo imaginário radical.

O imaginário radical é como social-histórico e como psique/soma. Como social-histórico ele é corrente do coletivo anônimo; como psique-soma é fluxo representativo/afetivo/intencional. (...) denominamos imaginação radical o que, na psique/soma é posição, criação, fazer ser para a psique/soma. (idem, 1982, p. 414)

E a criação não se dá do nada, ela parte do já instituído, assim, não só uma

invenção é uma modificação da sociedade que ocorre no coletivo e não só no individual. Como afirma Dal-Forno (2005), a sociedade cria “as instituições necessárias em determinado tempo histórico para uma dada sociedade. Os sentidos que o homem atribui é que criam essas instituições.” (p. 54) Assim, a dimensão imaginária pode criar uma nova educação, nova formação de professores e formas de ver as diferenças humanas.

3.2 Por que imaginário social nessa pesquisa?

O imaginário, para os grupos que vêm se utilizando desse campo teórico, é outra forma de olhar e de pesquisar, pois percebe a subjetividade do ser humano, inserido num processo histórico-social, que sonha, tem desejos e cria.

Então, ver o professor como este ser humano é imprescindível para se compreender os significados e sentidos construídos por estes sobre a docência e sua formação.

Para Oliveira (2005),

A possibilidade radicada nos estudos do Imaginário Social reside nessa possibilidade de se conhecer as significações imaginárias, as construções que configuram, que solidificam a realidade, bem como compreender o movimento que se dá entre o que é e um possível dever ser, entre o que tem sentido e o que não faz mais sentido. (p.55-56)

Assim, o imaginário propicia outro olhar para compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao que é vivenciado e experimentado, e também de ver o invisível, ou seja, o que não está evidente, o que é silenciado em uma sociedade. Como afirma Oliveira (1995),

Na aproximação do universo imaginário enquanto objeto de pesquisa coloca-se a necessidade de penetrar nos discursos latentes, nos discursos ocultos, nas falas e nos silêncios, nas escritas de corredores, de paredes, no âmbito interno e externo das instituições, nos comportamentos manifestos através do vestuário, das músicas, dos gestos. (p.33)

Dessa forma, trabalhar com imaginário pode requerer diferentes metodologias ou instrumentos de pesquisa para que se possa pensar em compreender as

manifestações de sentidos e significados, sendo a partir desse lugar, que esse referencial toma novos ou antigos problemas existentes na sociedade, na escola ou na profissão docente.

Na cultura docente de isolamento, o professor tem a sua sala de aula e seus alunos, e não os compartilha com seus colegas, pois muitas vezes está repleto de significações sociais, sendo a sala o seu lugar legítimo de transmissão de conhecimento e onde pode ter a autoridade de ser o soberano, pois a sociedade lhe atribuiu uma função, melhor hoje, muitas funções, e apesar de ser desacreditado pelo salário, a dimensão do saber e do fazer sentir o orgulho em ver um aluno progredir.

Não, o salário não compensa, vamos fazer aquilo com amor, já que estamos, vamos fazer com amor, vamos tentar fazer aquilo ali ó, tem uma vida lá fora, tem uma vida que precisa de nós, essa vida pode sair daqui do portão, chegar em casa e ser espancada, ou coisa pior, ser espancada não é nada, essa vida que está aqui dentro, ela pode sair ali fora e ser o pior ser humano para a sociedade, só que aqui dentro ele tem que se sentir importante. (Mosa)

Então, a profissão docente está repleta de sentidos para cada professor que, nesse estudo, valoriza a sua profissão; assim, resgatar a dimensão imaginária através da memória desses docentes propicia um momento de formação e valoração de seus saberes, pois, nessa fala, percebe-se que o professor pode ser visto como um transformador não somente da sociedade, mas de um indivíduo, dependendo como este é tratado na escola.

Como o que está instituído na escola, por exemplo, a solidão docente, pois o professor, muitas vezes, não trabalha em equipe, e é feita a rotulação em alguns alunos, Oliveira (1995) coloca que

Há um imaginário instituído entre alguns professores que já condena ao fracasso escolar determinados “tipos” de alunos, como o filho de pais separados, o pobre, o repetente, o indisciplinado, como uma espécie de condenação prévia. Aqueles que tentam “escapar” do processo de disciplinarização são alvos do discurso escolar sobre o fracasso. (p.34)

Desse modo, há um imaginário, construído ao longo da história, instituído que prejudica a qualidade da educação e culpa o outro pelo fracasso escolar. Esses discursos são criados a partir do que uma sociedade legitimou, e a escola os reproduz e os torna verdade.

Enfim, utilizar a teoria do imaginário social possibilita a aproximação das significações dadas pelos professores de uma escola municipal de São Pedro do Sul sobre o instituinte e o instituído na formação continuada. Além disso, possibilita também ver a emergência da formação para a inclusão social, pois os discursos instituídos sobre o fracasso escolar já não são tão pertinentes na sociedade de hoje, em que está se instituindo um discurso de valorização da diversidade humana. Trata-se de conhecer quais representações têm os professores sobre as questões da diversidade, das diferenças, da exclusão, para, enfim, enfrentar o desafio da construção de uma escola inclusiva.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como estamos vivendo uma era em que a valorização da diferença está em evidência principalmente na mídia, muitos professores se sentem despreparados para lidar com essa diversidade em sala de aula. Principalmente porque há as ciladas da diferença, pois, ao mesmo tempo que há o discurso em defesa da diferença há a rejeição dela.

A escola vive este conflito de valorizar e rejeitar a diferença, e no momento da formação inicial, entendida aqui como o tempo do curso do Magistério ou de graduação, muitas vezes não foram vistos conteúdos sobre como organizar e planejar uma aula que contemplem a diferença presente na sala, mas sim em como ensinar o aluno idealizado.

Com as carências da formação inicial e as necessidades reais da escola a formação não deve ficar apenas na recebida no primeiro momento, assim, a formação deve ser continuada, percebendo que o ser humano é inacabado; ainda mais quando falamos em professores, pois têm de conviver com mais de uma geração em todo o seu tempo de serviço, gerações de pessoas tão complexas, com suas realidades familiares. Pois, como fala Ana Cristine:

(...) porque de primeiro era mais fácil, as crianças não tinham tanto problema, hoje com televisão, com a internet, essas coisas todas, eles estão muito mais evoluídos, eles estão amadurecendo muito cedo e a gente tem que acompanhar.

Com a intenção de acompanhar essas modificações dos alunos, o professor pode se aprimorar, e uma maneira de continuar se desenvolvendo profissionalmente é através da formação continuada.

O que é a formação continuada? Para a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação) (2000, p. 22-23),

a formação continuada trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo.

A formação não se dá somente com o currículo profissional, o qual os professores ou outros profissionais obtêm em cursos, em pós-graduação, seminários, congressos etc., mas também com algo que tenha significado para os professores.

Falando de formação continuada, a professora Mosa diz:

Eu acho que deve ser contínua, durante vários anos, assim não dá, por exemplo começa hoje assim e parar por algum motivo, no outro ano começa de novo de outra forma, eu acho que tem que ser uma coisa continuada mesmo, freqüente, tem que ter uma lei ou tem que ter no PP da escola que passe essa formação, que deve ser continuada, que ela não pode parar, que aos poucos se aperfeiçoar cada vez mais para que as coisas funcionem.

Assim, a formação continuada é um processo de desenvolvimento para a vida toda. Para Esteves (1991),

Toda a formação deve ser entendida como um processo contínuo, sobretudo no sentido de que é cada vez mais insustentável a idéia de que haja competências que são adquiridas de uma vez por todas. (102-103)

Essa idéia de formação rompe com a idéia de que o profissional já está formado na graduação. É uma formação de preparação técnica, em que sabem as regras, os fatos e princípios do conhecimento profissional, ou seja, em que o professor é detentor do conhecimento, apenas transmitindo-o para o seu aluno.

Esse modelo de formação, em que há o acúmulo de conhecimentos teóricos para uma posterior aplicação, apóia-se na racionalidade técnica. Porém, esse tipo de racionalidade não representa solução para os problemas educativos, pois a realidade educacional vai além das regras, princípios ou fatos de aplicação. Portanto,

A idéia de formação como um continuum supera essa concepção amparando-se em outro paradigma – o da racionalidade prática. A formação docente é, então, vista segundo o modelo reflexivo e artístico, tendo por base a concepção construtivista da realidade com a qual o professor se defronta, entendendo que ele constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica. (MIZUKAMI, 2002, p. 15)

Nessa perspectiva, a formação básica é apenas um dos momentos da formação, que se divide ainda em: a experiência como discente, a formação inicial

específica, a vivência profissional e a formação permanente.

Na seguinte fala, percebe-se ainda a racionalidade técnica presente e, ao mesmo tempo, uma preocupação com a prática, embora para ela estas estão dissociadas.

Na realidade é assim, a teoria é muito linda e maravilhosa, só que ler é uma coisa, aplicar isso que eu li não é tão fácil, tu entendeste, é muito lindo o que está no papel, agora, aplica isso que eu li, não vai ser só ouvindo, um dia, dois dias que eu vou conseguir aplicar vou ter que ir para a escola, vou ter que mudar os meus métodos, as minhas maneiras de pensar, de agir, primeiro eu tenho que ver o meu produto o meu produto é o aluno, como é que ele veio como é que ele está na escola, primeiro contato com ele, como é que ele veio de lá de fora, entende, daí eu vou ter que analisar esse aluno, o que eu vou ter que mudar em mim para aceitar esse aluno, então tudo isso depende de mim, como é que eu estou preparada para entender aquilo ali para poder colocar em prática, por que atualização, para que ele serve para te atualizar, em algum sentido na tua profissão, seja na teoria, seja na prática, então tudo depende de mim para entender aquilo ali e poder colocar no dia a dia no cotidiano e tudo depende da realidade de cada escola também, aqui eu tenho uma realidade eu vou lá para Santa Maria para escola particular eu vou ter outra realidade, eu tenho que mudar o meu pensar em relação a isso aí. É assim que eu vejo. (Mosa)

Cada situação de ensino é única e uma teoria não dá conta de todas as situações de ensino.

Nóvoa (1991, p. 70) coloca que a formação continuada deve ajudar a mudança educacional e que o espaço adequado para esse processo é o professor inserido no grupo profissional e numa organização escolar.

Então, o melhor local para a formação continuada é na escola, onde os problemas existem e uma equipe pode, unida, buscar alternativas mais adequadas.

Esteves (1991) afirma:

O que a formação centrada na escola pressupõe é que o desenvolvimento profissional do professor se verifica na sua atuação dentro da escola e que o processo de resolução de problemas toma sempre em conta o contexto escolar específico onde a intervenção docente tem lugar. (p. 109).

Cada instituição tem uma realidade diferente. Claro que existem semelhanças, mas as características da comunidade estão muito presentes na escola, se estamos falando em diferenças. É bom lembrar que em cada localidade há uma diversidade com as peculiaridades do local, e isso influencia na formação do professor.

A professora Rosa, que tem experiência em formação continuada no local de

trabalho, falou o seguinte sobre a sua experiência:

Eu acho que em nível de escola ele é mais voltado para a realidade da escola, que vezes assim até um grupo de estudos que se debate que se discute de que forma se resolve tal problema que apareceu dentro da escola, então a gente busca soluções para aquele problema, que às vezes nem é uma palestra, é que discutir e acaba sendo um debate e se propõe buscar soluções para tudo o que acontece dentro da própria escola, então é uma coisa mais voltada para a realidade da escola, às vezes esses palestrantes que vêm de fora eles não sabem a real situação do município, no caso, dos problemas que acontecem conosco aqui.

O docente percebe quando a fala de um palestrante está desvinculada de sua realidade e, assim, os seminários ou cursos de formação oferecidos pelos gestores não respondem a sua necessidade mais imediata, pois

o desenvolvimento de uma formação que dê resposta aos problemas práticos é, com efeito, objectiva e subjectivamente incompatível com o desenvolvimento de uma formação cuja gestão impõe que ela se dirija para categorias de destinatários mais ou menos homogêneas, uma vez que a natureza dos problemas práticos está fortemente correlacionada com os estilos profissionais cuja singularidade não parece ser compatível com esse trabalho de categorização. É por isso que os problemas da prática só podem encontrar soluções no terreno da prática, isto é, não são solúveis no campo da formação independentemente das propriedades desta. (CORREIA, 2003, p. 55)

Quando os palestrantes falam, é de uma forma mais geral em termos de educação, e não em relação à solução de problemas práticos e singulares de cada escola inserida em sua realidade; e assim a formação no local de trabalho vem a responder a esses problemas práticos.

A fala da professora nos remete, ainda, à cultura das palestras, que é um elemento que vinha sendo considerado formação nas escolas. Fazia parte do ideário da formação: trazer um palestrante que trouxesse um tema novo ou uma novidade, e o professor num imaginário que tem caracterizada uma espécie de “cultura docente”, esperando sempre uma “receita” nova para seu trabalho.

Para Moreira (2002, p. 53), “as práticas de formação continuada, de forma geral, são concebidas como meio de acúmulo de conhecimento ou aprendizado de novas técnicas, em eventos de curta duração”, assim são receituários, transmitidos por palestrantes que desconhecem a realidade das escolas e vêem a formação continuada como uma boa fonte financeira.

A Secretaria Municipal da Educação e Cultura promove encontros de

formação continuada para os professores. Ao falar dos cursos de formação oferecidos pela SMEC as professoras evidenciam a contradição dos tipos de palestrantes para a formação.

Depende, tem uns que são bons, às vezes os temas são muito bons, às vezes os palestrantes são muito bons, outras vezes nem tanto, às vezes deixam muito a desejar, mas acho que em todos eles deixam alguma coisa, sempre a gente aprende alguma coisa, independente se o palestrante é muito bom se não é se é péssimo, alguma coisa ele sempre passa para gente. (...)

Porque quando se pode trazer um palestrante conceituado é outra coisa, agora às vezes o trabalho voluntário também é muito bom, tem vezes que as pessoas se propõem mais pra, alguns assim ó valendo como estágio, ou alguém que se propõe para fazer até para contar para o currículo. Pensando no certificado que vai ganhar, então depende muito da coisa. (Rosa)

Olha, eu acho indispensáveis, você escuta no meio em que trabalha que cursos são perda de tempo, eu não acho, eu acho indispensável, um espaço de discussão e atualização para saber o que está sendo feito, um tempo para repensar sua prática. Essa oportunidade deveria ser dada mais vezes para os professores, porque na minha opinião são indispensáveis. (Estela)

Eu acho bem prazeroso esse tempo de discussão, mas eles não são totalmente voltados para o que está angustiando os professores. Porque realmente não tem uma resposta fácil para ser dada em um dia ou uma semana de curso, um exemplo que eu posso citar é que estava na programação a indisciplina em sala de aula, isso eu noto que preocupa muito os colegas, e foi ali uma discussão que foi muito boa, mas na verdade não se chegou a conclusão nenhuma, uma idéia do que poderia ser feito. Quando um professor não encontra uma resposta nesse tipo de curso daí vem a idéia de que é uma perda de tempo, quando não dão uma resposta pronta. (Estela)

O relato das professoras mostra o conflito entre o instituído e o instituinte, pois ao mesmo tempo em que parece ser bom o momento de formação oferecido pela SMEC, e de que os palestrantes podem ajudar a pensar nos problemas da escola e ser um momento de aprendizagem, também já mostram o instituinte. E esse instituinte se refere ao tempo de formação na escola, onde não são os palestrantes renomados que tem as respostas para a comunidade escolar. Dessa forma, esse o tipo de formação, onde o externo traz o retorno não atende às necessidades reais da escola.

Quando as necessidades reais da escola não são atendidas, surge a idéia de perda de tempo, pois

Quando se referem às aulas onde tenham de fazer alguns “desvios” relativamente ao tratamento directo dos conteúdos programáticos os professores tendem, com efeito, a utilizar a expressão “perder tempo” que, por vezes, é substituída pela expressão “gastar tempo”. Como nos referia um professor a propósito do desenvolvimento dos conteúdos programáticos da sua disciplina (CORREIA, 2003, p. 111).

Além de estarem perdendo o tempo precioso da sala de aula, onde podem trabalhar os conteúdos programáticos, estão ouvindo algo que já “sabem” ou que nem mesmo queriam saber. Mas, ainda analisando as falas dos professores o autor fala que:

A inserção do tempo do diálogo na temporalidade instituída na escola, não significa necessariamente a sua integração funcionalmente harmoniosa no tempo do programa. Por vezes o diálogo impede o cumprimento do programa, nomeadamente quando ele se desenvolve a propósito de conteúdos curriculares de legitimidade duvidosa onde ele é encarado como uma perda de tempo, como um tempo que se desgasta na temporalização de actividades que não se incluem na gestão contextualizada do tempo do programa.(idem, p.12)

Às vezes ter um tempo na escola para o diálogo pode ser visto como um empecilho para cumprir o programa escolar, e assim prejudicando a formação no coletivo.

Mas, a escola pode ser vista como um espaço de produção de conhecimentos e saberes, e não apenas como um local de ensino, visão ainda presente.

Quando me refiro a saberes, baseio-me no conceito de Tardif (2002), o qual coloca que existem diferentes saberes docentes, sendo eles: disciplinares, específico de cada disciplina; curriculares, aprendidos na instituição escolar a partir dos discursos de metodologia, objetivos e conteúdos de cada série; profissionais, adquiridos na formação inicial com carácter de cientificidade da educação; e experiências, baseados no cotidiano da profissão.

Para Bolívar (1997), a escola não só “produz” aprendizagem para os alunos, mas também qualifica os que ali trabalham, quando percebem o potencial formativo das situações de trabalho.

“A escola, enquanto local de trabalho, assume importância considerável na promoção do desenvolvimento profissional de seus participantes (MIZUKAMI, p. 80)”, mas para isso é preciso ver a escola como uma organização.

Mizukami salienta que,

Segundo Argyris & Schön (1996) uma organização caracteriza-se quando há procedimentos em comum acordo entre seus membros, os quais permitem a tomada de decisões em nome da coletividade; delega-se a alguns membros a autoridade para agir pelo coletivo e estabelece-se um conjunto de limites entre essa coletividade e o restante do mundo (2002, p.80).

Sendo a escola uma organização, ela precisa ser vista como em constante aprendizagem, pois se aprender no contexto e nas relações de trabalho, a instituição aprende com sua própria história e memória.

O conceito de aprendizagem organizacional aqui considerado inclui, de acordo com Argyris & Schön (1996): aprender com os resultados (conhecimentos, compreensões, Know-how, técnicas ou práticas), aprender com processos (o modo pelo qual os resultados foram obtidos) e considerar os aprendizes que realizam esses processos. (MIZUKAMI, 2002, p. 80)

Portanto, há aprendizagem na escola quando a equipe experimenta uma circunstância problemática e a questionam, procurando favorecer a organização, e, assim, mudar as teorias-de-ação em uso, adquirindo novos conhecimentos, habilidades, condutas e valores.

As mudanças comportamentais evidenciam as “alterações nas teorias organizacionais e de ação em uso, e, ainda, quando trazem consigo imagens individuais (memórias, mapas ou programas) que armazenam o conhecimento organizacional” (MIZUKAMI, 2002, p. 82).

Então, a aprendizagem de uma organização se dá em processos individuais de conhecimento, o mantido por meio coletivo e o disponível a partir do exterior da escola.

Já a memória organizativa é a compreensão coletiva do que é desenvolvido em uma organização ao longo do tempo. A aprendizagem organizacional é um “processo de aprender com a experiência passada”; faz-se importante relembrar as experiências passadas tanto para evitar os erros como para planejar as ações futuras.

Porém, para haver aprendizagem na organização são necessários alguns fatores que contribuam, tais como: estímulos para a aprendizagem; condições externas, com políticas e recursos coerentes, apoio e implicação dos pais e da

comunidade, lideranças para a mudança; condições internas, visão partilhada, cultura de colaboração, estratégias para o desenvolvimento individual e institucional; resultados/impactos (nível individual e coletivo), compreensão, compromissos e novas práticas; processos de aprendizagem organizacional que implicam as relações com os colegas, processos reflexivos e aprendizagem individual.

Algumas características da escola como organização que aprende são: a visão e missão dos centros de escola são claros e acessíveis; a cultura docente é colaborativa; a estrutura da organização escolar é feita por reuniões breves e freqüentes; a estratégia da escola é sistemática para implicar alunos, pais e professores nas finalidades da escola; a política de recursos é de apoiar o desenvolvimento profissional.

A cultura escolar não está apenas baseada nas decisões dos docentes, mas sim de todos os envolvidos na escola, pois

A organização comportamental dos estudantes, sua agrupação, a hierarquia escolar, a avaliação dos docentes, o currículo, os ritos e os costumes da vida social na escola, as habilidades dos agentes envolvidos, as expectativas da comunidade social, as relações entre os docentes, as relações professor-estudante são características da cultura escolar que condicionam e pressionam o comportamento de todos os envolvidos na rotina da escola. (PEREZ GOMES, 2001, p. 150)

A escola é um lugar onde se cruzam muitas pessoas, possuindo cada uma delas sua própria cultura, seus costumes, conhecimentos e valores construídos.

Tem o PP, antes ele era feito só um PP para todas as escolas. Olhando todos os setores da escola. O que é que nós vamos fazer, o que se sobressai mais na escola, o comportamento do aluno, ele está mais agressivo, nosso aluno está mais agressivo hoje em dia, ele está mais impaciente, mais. Tu não sabe se ele amadureceu ou se ele regrediu, tudo por quê? Eu não sei até que ponto a modernidade, (...) a modernidade em si está ajudando com relação a isso aí, eu acho assim que as pessoas pensam em crescer no sentido assim de ter do que ser, e esquecem o ser daquela pessoa ali, vai ter que ter um acompanhamento nesse sentido. Então, como é que é a escola? Nosso grupo de professores a gente trabalha muito com eles, eu tento passar assim ó, muita calma, muita tranquilidade em tudo que a gente faz, conciliar todos os setores, quando professor discuti com aluno. Então eu acho que nesse sentido inclui essa coisa assim, de conversar, de acalmar. (Mosa)

A professora Mosa coloca seu ponto de vista como diretora e responsável pela relação dialógica de uma escola que, aos poucos, está conquistando sua autonomia, ao elaborar o seu próprio projeto pedagógico. Pensa-se também na

relação professor/aluno, para que esta possa ser a melhor possível, assim como na relação professor/professor. Para a entrevistada, a escola é isto, conviver com as diferenças de forma harmoniosa. Mas para que isso se dê, é preciso calma e paciência, transmitindo-as ao grupo de professores e alunos que compõe a escola. Nesse sentido, a escola elenca o diálogo como um dos dispositivos de resolução de problemas.

Assim, aos poucos, com os momentos de diálogo na escola, mesmos os informais, passa-se a suprimir a cultura docente do isolamento, principalmente quando os professores podem, em conjunto, perceber a realidade do aluno e vê-lo como uma pessoa, algo que, para a Professora Mosa, é muito importante para uma boa educação.

Então, eu tenho que ver o Pedrinho como é que ele chegou hoje? O diretor é sempre assim, eu faço tudo com amor, eu procuro fazer tudo com amor, eu tento colocar esse amor, eu sei que ainda falta mais amor em mim, ainda com relação a isso, mas procuro colocar isso em relação a eles, como é que o Pedrinho veio hoje? Como é que o Pedrinho está vestido? Como é que está o olhar dele? Professora do Pedrinho, como é que ele está? – Ah, hoje ele me xingou! Aí eu vou lá. – Vem cá Pedrinho! Eu tenho muito assim de tentar conciliar aluno e professor, entende, porque acho que se tem briga, se tem atrito nada funciona. Então, tem toda essa estrutura aí, de como chegou, de como está andando, o andar no sentido assim, de como está se portando, no ambiente assim novo, que ele está convivendo, como é que o professor está aceitando esse aluno, quais são as maneiras que o professor trabalha com esse aluno, o que o professor faz para não haver discriminação em sala de aula, com relação a esse aluno, tu entende? Então, essa posição que eu estou hoje, me fez refletir e verificar tudo isso aí. (Mosa)

As experiências dos professores na escola estimulam a reflexão, e questões que antes passavam despercebidas pela professora Mosa, hoje, como diretora e vendo a escola por outro ângulo, a faz refletir, acionando assim sua auto-formação.

Nesse sentido, a reflexão, pelo professor, de sua própria prática, é o principal ingrediente da formação continuada, vendo o professor como agente de sua formação. "O professor reflexivo aprende a partir da análise e da interpretação da sua própria atividade, constrói, de forma pessoal, seu conhecimento profissional, o

qual incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente institucionalizado" (BOLZAN, 2002, p. 17).

Com isso, quando o professor reflete sobre sua ação, pensa sobre a situação passada, ponderando o presente e elaborando estratégias para situações futuras, tornando-se pesquisador de sua própria sala de aula, ao comparar suas propostas de trabalho com a epistemologia estudada. "Assim, refletir sobre o saber-fazer implica processos racionais e intuitivos, e esses processos, por sua vez, fazem parte do pensamento prático do professor" (ibidem, p. 17).

Com professores reflexivos tem-se uma escola reflexiva, que é uma organização "que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultâneo avaliativo e formativo" (ALARCÃO, 2001, p. 25).

Dessa forma, quando a escola reflete e avalia suas situações presentes para se projetar no futuro, está criando espaço formativo para os docentes.

É preciso ressaltar que "Elegermos a escola ou o fazer - docente como o campo por excelência da formação dos professores, não significa tomá-la, no entanto, como o espaço exclusivo da 'verdadeira' (e por que não única?) educação continuada." (CASADEI SALLES, s/d p.4)

Ainda existem resistências para a formação na escola, pois ainda está instituída a formação por palestras e cursos de pós-graduação, através de falas "autorizadas" e "legitimadas" por uma cultura docente que valoriza o que vem de fora, o que é produzido em outros espaços e por outros especialistas. O professor não se vê como alguém capaz de produzir saberes e nem mesmo alternativas para sua realidade escolar, pois, durante muito tempo, os professores não tiveram oportunidades de falar, sendo a sala de aula um lugar restrito, onde nem os familiares estavam presentes e não tinham momentos de partilha com os colegas; onde eles tinham regras severas de comportamento que precisavam ser seguidas. Assim, ao partilharem com os colegas, os professores estarão renovando o seu eu profissional e também a cultura docente.

Podemos definir a cultura dos docentes como um conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si. (PÉREZ GOMES, 2001, p. 164)

Desse modo, a cultura docente pode ser vista nos métodos de ensino, na qualidade, nas interações interpessoais, nos papéis desempenhados, na gestão e nas tomadas de decisão.

E a cultura docente "é um fator decisivo na determinação da conduta acadêmica e profissional do docente" (ibidem, p. 166), dependendo do contexto em que o professor está inserido.

A forma da cultura docente na atualidade se destaca a partir de quatro características: isolamento do docente e autonomia profissional; colegialidade burocrática e cultura de colaboração; saturação de tarefas e responsabilidade profissional; e ansiedade profissional e caráter flexível e criativo da função docente.

O isolamento do docente e autonomia profissional: durante muito tempo o professor lutou por sua autonomia e independência profissional, que foi mal-entendida, fazendo com que o professor elege-se a sala de aula como o seu lugar, onde era o soberano, sentido-se livre das pressões e das regras.

No entanto,

A autonomia profissional do docente e a busca de sua identidade singular supõem, evidentemente, o respeito às diferenças e a estimulação da diversidade nas concepções teóricas e nas práticas profissionais, como condição iniludível do desenvolvimento criativo dos indivíduos e dos grupos de docentes, que precisamente se propõem como objetivo de seu trabalho promover nos estudantes o desenvolvimento de sua autonomia e criatividade pessoal. (ibidem, p. 169)

Nesse sentido, o professor precisa de um momento de isolamento para a reflexão, mas a colaboração entre os colegas é fundamental nos processos de mudança e inovação na escola.

Na cultura de colaboração, há espaço para a discordância entre os pares, mas eles percebem esses momentos como parte da construção e da criação de uma educação de qualidade.

Na atualidade, os professores se sentem saturados de tarefas e responsabilidades, pois há novas exigências curriculares, tais como o ensino de nove anos e a inclusão, sem falar dos desafios atuais, como trabalhar com a tecnologia, a qual vem influenciando no comportamentos dos alunos; e estes não são e nem querem ser passivos nas salas de aula, mas sim procuram se expressar de alguma forma, o fazendo, algumas vezes, por meio do comportamento rebelde.

No período atual de transição, de busca incerta e confusa de novos procedimentos e novos papéis, é obvio que o docente se sente angustiado pela intensificação de suas tarefas profissionais para fazer frente, de maneira incerta e difusa, à complexa e urgente diversidade de demanda. (ibidem, p. 176)

O professor tem de reconstruir o seu papel profissional e, ao mesmo tempo, cumprir as exigências externas da escola, como o próprio desempenho nacional da educação. Assim, "a cultura docente de final de século se nutre, em grande medida, de frustração, ansiedade, desorientação e cínico pragmatismo" (ibidem, p. 177).

Então há a exigência de renovação permanente, para acompanhar as mudanças da sociedade. Para isso faz-se necessária uma reconstrução compartilhada da cultura docente.

Consideram-se, dessa forma, outros modos de educação continuada, pois os professores se formam também nas experiências acadêmicas ou teóricas, não apenas na experiência da escola no fazer pedagógico. Além disso, também se formam nas lutas democráticas, sindicais, nos momentos de lazer e no convívio familiar.

Os professores ainda encontram dificuldades de fazer, fora – até mesmo pelas condições financeiras –, cursos de formação, como, por exemplo, os oferecidos pela prefeitura.

Só os da prefeitura, porque eu me acomodei muito depois que eu casei, porque antes de casar quando eu era solteira tudo era para meu estudo, no sentido financeiro, coloquei tudo para casa e pro nosso carrinho que nós temos, eu estacionei e só faço os cursos da prefeitura que não são pagos (Mosa)

Os cursos oferecidos pela prefeitura são mais acessíveis, pois se tem um tempo destinado apenas para isso.

Cursos de atualização é outra questão que me angustia um pouco, que por falta de tempo estou sempre lendo, sempre buscando artigos, mas cursos mesmo, eu faço os oferecidos pela prefeitura porque aí a gente tem aquele tempo disponível para sair do trabalho, mas cursos assim depois que terminei minha pós foram poucos. Estou longe do meio acadêmico, eu penso em retornar a estudar, mas me falta tempo. (Estela)

O professor, muitas vezes para suprir suas necessidades financeiras, precisa trabalhar em mais de uma escola, que em algumas situações são em outras cidades, como no caso da Professora B; isso se torna uma dificuldade para a

formação continuada. E o tempo na escola se restringe ao tempo frente ao aluno, ou aos compromissos estipulados pelos calendários escolares, em que a SMEC coloca algumas atividades extraclasse para os professores desenvolverem com os alunos, ou ainda as comemorações das datas festivas. Com isso, o tempo de formação favorecido pela SMEC se torna o mais acessível ao professor.

Apesar das dificuldades, os professores fazem, com motivação, os cursos oferecidos pela prefeitura. O que desperta o interesse dos professores é a vontade de melhorarem a educação oferecida aos alunos e de perceberem que sempre aprendem mais, como se pode perceber nas falas a seguir:

Acho que é a vontade de aprender, de fazer melhor, de fazer diferente, de buscar soluções para aqueles problemas que a gente sente na sala de aula. E a vontade de se atualizar e não parar no tempo, as coisas vão melhorando, vão progredindo, e a gente tem que acompanhar, porque se não deixa a desejar. (Professora Rosa).

Ah! A gente vê, eu gosto muito de ver o resultado daquilo que eu faço, como um aluno entrou no início do ano e como ele saiu, se ele saiu mais calmo, mais seguro do que ele faz. (Ana Cristine)

Olha, eu não sei assim, a gente que sai do meio acadêmico, é uma coisa vital praticamente continuar estudando, nunca pensei na hipótese de não fazer assim, uma coisa, como é que eu vou te dizer, quase que obrigatório ficar só com a graduação seria para mim impossível, assim então, continuar me atualizando. (Professora Estela)

Os docentes estão dispostos a melhorar a sua profissão, principalmente para atender os alunos de suas salas de aula, assim, a formação oferecida pela SMEC ajuda na formação, apesar de não ter todas as respostas. Dessa forma percebe-se a contradição na formação continuada, pois, ao mesmo tempo que os cursos feitos de palestras não são o suficiente, são os únicos acessíveis aos professores e é uma forma de se atualizar.

Mudar a rotina de trabalho, o tempo na escola, dar um tempo ao professor e sua formação, pois muitos, para atender suas inquietudes profissionais, fazem sacrifícios em relação ao seu tempo com a família. Eles dividem suas conquistas epistemológicas superficialmente, em pequenas partes, entre um chimarrão e outro, quando o assunto permite, e não em sua totalidade, que propiciaria a mudança de mais de um profissional, pois, ao compartilhar um conhecimento, todos podem aprender.

Nesse sentido, as sujeitas que possuem pós-graduação evidenciaram em

suas falas, quando questionadas se suas colegas conhecem o seu tema de monografia:

não, eu estou aqui nesta escola há uns 2 anos e não, eles conhecem é o meu trabalho com as crianças, o trabalho da faculdade não e nem o da psicopedagogia. (Ana Cristine)

Acho que não. (Rosa)

Não, tive conversas até talvez informais nas quais falei que fiz psicopedagogia, mas não, nunca apresentei assim, é, de repente até seria interessante, porque a minha pesquisa foi a visão de professores de uma escola municipal aqui de Santa Maria sobre o que seria o fracasso escolar e as causas, mas nunca aconteceu essa troca. (Estela)

A formação em pós-graduação é uma busca individual e de aperfeiçoamento pessoal da profissão. No entanto, é necessário "... formar professores radicalmente comprometidos com a problematização dos diferentes saberes, com o debate crítico e criativo das realidades sociais, com diferentes níveis de conhecimento já construídos na interação social." (MOREIRA, 2002 p. 35)

Tanto na formação inicial como na continuada, os professores precisam perceber e valorizar os diferentes saberes, os quais não são apenas teóricos, pois têm a dimensão da experiência, "os saberes dos professores definem-se por um conjunto de conhecimentos, de competências e de atitudes *mais* (e este mais é essencial) a sua mobilização numa determinada actividade educativa." (NÓVOA, 2006, p. 10)

Na cultura docente instituída, os saberes ainda são desvalorizados nos processos de formação, tanto inicial quanto continuada. Sobre isso, Pimenta (1999) afirma que,

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre

as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação. Outros alunos já têm atividade docente. (p. 20).

Assim, se os alunos, ao entrarem na formação inicial, já possuem saberes, tanto mais na formação continuada, na qual os docentes já têm a experiência da sala de aula, sem falar dos saberes profissionais e disciplinares que também adquiriram ao longo do exercício da profissão, então é necessário valorizar esses saberes e autorizar os professores a produzirem a sua formação continuada. Não somente uma autorização dos superiores ou gestores, mas os professores se autorizarem, ou seja, ser percebida como necessária e compreender que produzem saberes, sendo estes legítimos. E não são melhores nem piores que aqueles produzidos pelos especialistas.

Podem existir Parâmetros Curriculares, cursos de graduação e de formação para guiar os professores. No entanto, esses devem ser apenas norteadores; mas “Quando os próprios professores assumem a organização de seus tempos de encontro e reflexões trazem a marca de sua identidade” (ARROYO, 2000, p. 230), sendo que a identidade profissional docente está permeada de saberes, representações, história de vida, de suas angústias e anseios.

Perrenoud (2000) coloca que uma das competências do professor é a de administrar sua própria formação continuada, para saber explicitar as próprias práticas, refletir sobre elas e envolver-se em projetos.

O entendido por “competências” é o saber fazer bem. Nesse sentido, Rios (2006) afirma que o saber fazer bem tem uma dimensão técnica, em que há o domínio dos conteúdos, o que é requerido socialmente dele, articulado com o domínio das estratégias para o bom desenvolvimento de seu trabalho.

Entre os projetos citados por Perrenoud (2000), está o de os professores negociarem um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede). Ele afirma que para esse projeto obter sucesso é preciso convencer os professores de que:

- uma formação comum não é uma renúncia a satisfazer necessidades pessoais prioritárias;
- ela não provocará questionamentos, revelações ou fenômenos de “dinâmicas de grupo” que assustam alguns;
- ela não levará uns e outros, sub-repticiamente, para um projeto de estabelecimento ou um outro procedimento coletivo. (p. 165).

A formação não pode ser apenas de forma individual, pois a formação em equipe é mais significativa para o professor. No entanto, essa tarefa, em alguns momentos, não é fácil, devido às escolas ainda não terem uma cooperação mútua instituída, o que pode passar a existir quando alguém tomar a iniciativa, quando achar propício.

A competência é algo construído cotidianamente, sendo um ideal a ser obtido. Assim, se o professor, como autor de sua formação, é uma competência, ela ainda pode ser alcançada. Para Rios (2006), a competência é um conjunto de requisitos que não fazem parte da atuação profissional dos indivíduos.

Entretanto, verificamos que podem fazer – e sua possibilidade é verificada na própria realidade. Se existem no real como possibilidade, podem vir a se tornar no futuro, na prática concreta dos profissionais. Assim, vamos nos tornando competentes, realizando o ideal que atende as exigências – históricas, sempre – do contexto em que atuamos. (RIOS, 2006, 79).

Sendo assim, a formação continuada exigida dos professores no contexto atual é aquela desenvolvida dentro da escola, ou seja, é uma das competências a ser alcançada.

No entanto, a cultura escolar e a cultura docente instituídas são de trabalho solitário, em que cada professor planeja a sua aula e vai para a sala de aula para colocá-la em prática; mas, quando propõe algo novo e coletivo, muitas vezes os colegas o rejeitam. Então, o instituinte (entendido como o novo, o dever ser) é o trabalho mais colaborativo em equipe.

As reuniões pedagógicas na escola, que seria um espaço, na minha opinião, essencial, pra gente se sentar e discutir, ler textos, não discutir assim simplesmente o que fazer com aluno tal. Mas sim, discutir sobre as práticas pedagógicas, sobre inclusão, isso é uma resistência que se encontra pelo menos com alguns professores que acham que esse período fora da sala de aula é perda de tempo, é um espaço vazio, um “blá, blá, blá”, uma “encheção de lingüiça”, alguns colegas têm muita vontade de se atualizar, de continuar, de rever a prática, principalmente depois de se ter um aluno incluído. (Estela)

Algumas vezes, propor mudanças na escola pode mexer com a subjetividade de cada um, pois significa "produção no registro do social, relação direta com a contingência sócio-histórica que afeta o indivíduo" (FONSECA, 1994, p. 19), ou seja, os acontecimentos sociais são internalizados pela pessoa, sendo sua individualidade a sua ação que o distingue dos demais. Além disso, tem os seus saberes e a sua

identidade profissional, que é construída a partir das vivências sociais, com significados sociais da profissão revisados, com práticas pedagógicas consagradas culturalmente, que, muitas vezes, resistem a mudanças.

Então, quando falamos em formação continuada de professores, não estamos falando de pessoas que são apenas professores, mas sim que têm uma história social e uma vida fora da escola.

Para Nóvoa:

Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professores, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (1995, p. 17)

Sempre se comenta que o Eu pessoal deve estar separado do Eu profissional, mas onde começa um e termina o outro? Sendo que o Eu profissional e o Eu pessoal não podem ser separados, pois ambos formam a pessoa.

O Eu profissional envolve o professor, ou seja, um sistema multidimensional, sendo suas emoções, sentimentos, os valores, sendo as dimensões conscientes e inconscientes do ser humano.

Este “eu” é construído culturalmente e exteriorizado pelas ações, tanto em sala como nos momentos de interação com os colegas de profissão, presente em cada história de vida. Sendo assim, o método biográfico pode auxiliar o professor na formação continuada, levando em conta a reflexão, pois ao relatar a sua história de vida já está refletindo sobre sua prática, resignificando, assim, sua formação.

Mudar a formação de professores pode instaurar uma mudança na cultura docente e na organização da escola. “Os professores têm de se assumirem como produtores de sua profissão. Mas sabemos que hoje não basta mudar o profissional, é preciso mudar também os contextos em que ele intervém.” (Nóvoa, 1995, p. 28). Isto é, os profissionais como autores de sua formação, seja ela individual ou coletiva – com seus colegas –, não importando o local de formação, sendo em locais oficiais (nas instituições formativas) ou nas escolas (local de trabalho), onde estarão próximos de sua realidade profissional, facilitando a elaboração de projetos e visualização das suas experiências profissionais, pois

... a formação continuada pressupõe que as experiências da profissão não fiquem restritas às ofertas pontuais ou às exigências operativas imediatas.

Antes, formação e prática acontecem em espaço educacional amplo, articulado, institucional, viabilizador de projeto na perspectiva dos sujeitos, bem como do projeto político da sociedade para/com os sujeitos sociais. (PORTO, 2000, p. 15).

Então, a formação que aponte que são pessoas sociais atuantes na sociedade e que participam indiretamente da formação de projetos sociais que contribuíram na formação de alunos capazes de serem cidadãos conscientes, podendo contribuir, desse modo, para mudanças na sociedade. No entanto, isso dever ser realizado “com os pés no chão”, porque

Vale registrar que a formação do educador em serviço não vai resolver, por si só, a questão da democratização do ensino, mas, certamente, terá uma função importante no processo de construção da Escola Pública brasileira. Uma nova Escola (não confundir com "escola nova"), democrática, necessita de educadores mais competentes para que cumpra, de maneira diferenciada, para melhor, a sua função social. (FUSARI, s/d p. 26)

Nesse sentido, uma dessas funções é a de facilitar a inclusão social, não sendo reprodutora da exclusão histórica dos menos afortunados, o que será explicado no próximo capítulo.

5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Historicamente há grupos excluídos na sociedade, como os negros, índios, homossexuais e pessoas com deficiência. A exclusão se dá por ter a cor da pele diferente, pela cultura própria considerada inferior pela maioria, pela opção sexual ou por não ter nascido com toda a capacidade de trabalho de uma pessoa considerada normal, ou ainda, por não ter dinheiro.

Durante a história da humanidade, instituiu-se um padrão de pessoa perfeita, sendo esta branca, inteligente, bem vestida e saudável; todos os que não atingiam esse padrão eram considerados anormais, merecendo a marginalidade. Esse padrão ainda persiste em nossa sociedade, talvez de forma mais discreta, acreditando-se que todos podem mudar seus “destinos” sozinhos, sem precisar das condições necessárias, como acesso à qualidade de alimentação, de ensino e de diferentes tipos de lazer, música, cinema e teatro.

Os preconceitos que estão na sociedade se refletem na escola, a qual é, muitas vezes, reprodutora de tal exclusão. Carvalho (2004) coloca que “Teoricamente são excluídos os que não conseguem ingressar nas escolas e, também aqueles que, mesmo matriculados, não exercitam seus direitos de cidadania, de apropriação e construção de conhecimentos.” (p. 69)

Com isso, atualmente tem se falado na proeminência da inclusão escolar, em que se tenha uma educação baseada na concepção dos direitos humanos, “que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (BRASIL, 2008, p. 3).

O Conceito de Escola Inclusiva, conforme Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é o de que:

A educação inclusiva constitui uma proposta educacional que reconhece e garante o direito de todos os alunos de compartilhar um mesmo espaço escolar, sem discriminações de qualquer natureza. Promove a igualdade e valoriza as diferenças na organização de um currículo que favoreça a aprendizagem de todos os alunos e que estimule transformações pedagógicas das escolas, visando à atualização de suas práticas como meio de atender às necessidades dos alunos durante o percurso educacional. Compreende uma inovação educacional, ao romper com paradigmas que sustentam a maneira excludente de ensinar e ao propor a emancipação, como ponto de partida de todo processo educacional. (BRASIL, 2007, p. 14)

Todos os alunos têm direito a uma educação de qualidade. Quando falo “todos os alunos”, lembro-me também dos que outrora foram excluídos da escola regular, e que agora há políticas públicas que garantem a sua participação na escola. Recordo-me também dos alunos com deficiências, condutas típicas e transtornos globais do desenvolvimento.

5.1 Histórico da Educação Inclusiva

Apesar de o movimento para inclusão não ter começado com a educação especial, a sua história está intrinsecamente ligada à inclusão.

Nos primeiros anos da história, as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade, sendo rejeitadas e perseguidas. Passando o momento de perseguição das pessoas com deficiência, começou o período de tratamento dessas pessoas, com o enfoque médico-clínico, em instituições religiosas e filantrópicas. Ou seja, as pessoas com deficiência seriam mais bem tratadas e protegidas à parte da sociedade.

Em meados do séc. XX começa a fase de normatização e integração, na qual o enfoque pedagógico passa a ser usado, primeiramente em escolas especiais e, após, em classes especiais dentro da escola comum.

Já na década de 70 começa-se a pensar em educação integrada. Para Mendes (2002, p. 63), “escolas comuns passaram a aceitar a idéia de incorporar crianças ou adolescentes deficientes em classes comuns ou, ao menos, em classes especiais ou de recurso, em ambientes com o mínimo possível de restrição.” Nesse viés, os deficientes são aceitos, mas somente aqueles capazes de se adaptar à escola comum, pois esta não estava disposta a adaptar o seu sistema.

Na segunda metade dos anos 80 – e mais radicalmente na década de 90 – surge a fase da educação inclusiva, com documentos históricos, como a Conferencia Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), os quais asseguram para todos o direito de acesso ao sistema comum de ensino.

A idéia da escola inclusiva nasceu da integração, em que os alunos precisavam se adaptar à escola; a inclusão é mais radical, pois implica “uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de

agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula” (MITTLER, 2003, p. 34).

Também, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial:

implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto político pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educandos – ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive, para os educandos com necessidades especiais..... (grifo meu). (MEC/SEESP, 2001, p.40).

“Escola inclusiva” não é apenas colocar os alunos diferentes na sala de aula regular, mas é necessário que a escola mude e perceba os alunos com as suas diferenças, não mais para excluí-los, mas sim para valorizar e trabalhar as suas habilidades. Mittler (2003) salienta que a educação inclusiva é ofertada em sala de aula comum, porém “não é incompatível com a noção de apoio”, pois os professores das escolas regulares necessitam do apoio especializado, para dar suporte metodológico aos familiares.

Para Carvalho (2006), as escolas inclusivas são para todos os alunos, distinguindo e atendendo as individualidades, “respeitando as necessidades de qualquer dos alunos”. Nesse sentido, não apenas os alunos com deficiência seriam auxiliados, mas todos os que apresentam dificuldades de aprendizagem, seja ela temporária ou permanente, endógenas ou exógenas. Ou seja, as dificuldades que são de origem genética ou as proporcionadas pelo meio em que a criança vive.

Para que haja uma escola inclusiva é necessário remover as barreiras que impedem que os alunos tenham uma boa aprendizagem, sejam elas: arquitetônicas, metodológicas e atitudinais. Então é preciso identificá-las por meio das avaliações diárias feitas pelos professores.

5.2 Mudanças de terminologia

Mudanças na terminologia ocorrem na tentativa de diminuir o preconceito existente em relação às pessoas com deficiência.

Segundo Dal-Forno (2005), na década de 70 as pessoas que tinham algum

tipo de comprometimento eram chamadas de “excepcionais”, remetendo-se à anormalidade do sujeito, sendo visto como incapaz. Depois, este termo foi abandonado e passou-se a ser utilizado “portadores de necessidades especiais”, incluindo todas as pessoas deficientes. Esta terminologia passou a ser inadequada, pois portar algo significa que se pode desfazer do que é portado.

Então, passou a ser usado o termo “Necessidades Educacionais Especiais”, que, no momento, também está sendo questionada. Mittler (2003) fala que este termo sobrevive porque é difícil encontrar um substituto, pois já está estabelecido na lei. E afirma: “Aprendemos a como evitar uma linguagem sexista e levará tempo até que possamos desenvolver uma linguagem que evite a rotulação e a segregação e que promova a inclusão.” (p.34).

Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, recomenda:

A resignificação dos conceitos de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e das altas habilidades/superdotação, a partir da compreensão de que as pessoas se modificam, transformando o contexto no qual se inserem, permite uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão e ausência de atenção às especificidades desses alunos.(2007, p. 14).

Então, é preciso ver as diferenças e não rotulá-las, mas sim valorizá-las e respeitá-las. Mas temos sempre na sociedade representações construídas que não mudam o imaginário somente porque a terminologia foi modificada. Nesse sentido, é importante conhecer o que circula como significações entre os professores que trabalham numa escola que se propõe enfrentar os temas da inclusão.

5.3 Qualificação dos professores para a escola inclusiva

Na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) está assegurado o direito de educação para todos, no entanto, os professores não estão preparados para educar a todos com igualdade de qualidade. Conforme o relato das sujeitas:

Olha, o que nos deixa muito a desejar, é que ainda se sabe muito pouco como lidar com crianças inclusas. Eu já tive alunos assim, mas eu tive uma turma boa, eram todos mais ou menos vizinhos dela e eles me ajudaram. (Professora Ana Cristine)

O último curso que eu fiz, oferecido pela rede pública, não se falou em inclusão, não se falou em educação especial, isso foi uma coisa que senti, apesar de se falar muito sobre motivação e outros assuntos que são importantes, falta muita coisa que angustia o professor e ainda ficou sem resposta. (Professora Estela).

Acho assim ó, que o que poderia ser repassado para nós no momento mais seria na parte da inclusão, que eu sinto muita dificuldade ainda, mas não só inclusão de necessidades especiais dos alunos, no modo geral. (Professora Mosa)

Podemos perceber nas falas que ainda há angústias com relação à inclusão e muita preocupação por parte dos professores. Como Ana Cristine falou, os alunos, quando já estavam acostumados, ajudavam em sala de aula, e nota-se que mesmo os cursos oferecidos pela prefeitura não favorecem a formação para a inclusão,

As conseqüências que resultam da adoção do postulado de que "os efeitos da formação contínua no desempenho profissional dos professores estão de tal forma dependentes da aplicabilidade dos saberes aos contextos de trabalho, que se torna evidente admitir-se que as ações de formação serão tanto mais eficazes quanto melhor elas responderem às "carências" dos destinatários" (CORREIA, 2003, p. 39)

Porém Mosa já lembrou que é necessária uma abordagem mais ampla de inclusão e não apenas de pessoas com deficiências.

Os professores ainda se sentem despreparados para trabalhar com a inclusão, pois é algo novo nas escolas e a maioria dos professores que atuam em escolas regulares não teve formação para trabalhar com a diferença em seus cursos de magistério ou de graduação, sendo que a diferença, hoje, é uma categoria a ser analisada e um problema a ser resolvido nas relações sociais. Eizirik afirma que, "entendida a diferença, ora como alteridade, ora como divisão" (2001, p. 40), é importante que seja refletida principalmente pelo professor que atua com muitas diferenças.

A diferença perturba e traz medo, pois "representa um espelho do que há de errado, feio, imperfeito em nós" (DAL-FORNO, 2005, p. 57). Assim, representa a limitação e lembra os defeitos que há em cada pessoa. O medo da diferença foi construído historicamente pelo imaginário social, pois os pais têm medo de ter filhos com deficiência, justamente por ter a idéia de que a pessoa com deficiência é incapaz.

Dessa forma, o professor, para trabalhar com o diferente, precisa atuar de forma diversa, usando o desafio das dificuldades para construir novos significados e modificar o seu olhar sobre o outro, sobre si e sobre a realidade de ensinar.

Carvalho (2004) fala que, por falta de qualificação, muitos professores resistem ao trabalho com a inclusão, e outros, para não criar desavenças com a direção, aceitam, e outros ainda, felizmente, enfrentam o desafio e “descobrem a riqueza que representa o trabalho com a diversidade” (p. 27).

Dal-Forno (2005) pesquisou uma escola pública de Santa Maria e observou que com o desafio da inclusão as professoras não ficaram apenas lamentando por não terem formação, mas fizeram o seu processo de autoformação, procurando em livros, fazendo cursos que servem de base para repensarem as suas práticas, rompendo, assim, com a idéia da falta de formação nos cursos de graduação para trabalhar com a inclusão.

Entre as propostas de escola inclusiva está a formação dos professores. Mittler (2003) diz que “A inclusão implica que todos os professores têm direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional” (p. 35).

Dentro das orientações ao sistema de ensino da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estão os seguintes itens sobre a formação de professores:

- Desenvolvimento do trabalho colaborativo e reflexivo entre professores e demais profissionais da educação, valorizando os saberes da comunidade e o percurso escolar dos alunos;
- Socialização de experiências educacionais que contribuam para a produção de conhecimentos, o desenvolvimento de práticas inovadoras e o fortalecimento do processo de inclusão escolar;
- Desenvolvimento de política de formação continuada de professores que envolva conhecimentos sobre a educação para os direitos humanos, valorização e atenção às diferenças e atendimento educacional aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação (2008, p. 18).

A escola é o principal espaço para a formação, principalmente para a inclusão, pois as trocas entre os professores são fundamentais. Na pesquisa de Dal-forno (2005), as sujeitas relataram a importância das trocas com colegas de outras disciplinas (geografia, educadora especial...). Assim, “a escola tem se mostrado um

espaço propício para formação continuada dos professores, principalmente daqueles que trabalham com alunos incluídos, pois através da interação e do diálogo, é possível objetivar os saberes experienciais” (p. 152).

Nessa probabilidade da formação de professores, há a formação de dois tipos de educadores, os da classe de ensino regular e o especializado.

Se, por um lado, a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira formação para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro lado, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características (BUENO, 1999, apud MENDES, 2002, p. 82).

O professor da classe regular precisa se adaptar ao trabalho de percepção e valorização das diferenças, e o educador especial precisa agora trabalhar com equipe de atendimento e apoio e não mais com o atendimento exclusivo na classe especial.

Nesse aspecto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirma que:

A formação do professor para atuar na modalidade da educação especial deve contemplar a concepção de educação especial que passa a desenvolver suas ações de forma complementar ou suplementar a educação comum e não mais de forma substitutiva. Esta formação é obtida em cursos de graduação, pós-graduação e de formação continuada para o atendimento educacional especializado incluindo além do conhecimento da área, o estudo dos casos, o planejamento, a seleção de atividades e a avaliação dos planos de atendimento educacional especializado. (p. 17).

O professor especializado tem direito à qualificação, assim como o professor de outras licenciaturas, em seus cursos de graduação, pois,

(...) Conforme Resolução CNE/CP Nº 1/2006, Art. 8º, III, no projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de: atividades complementares de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais.

Para complementar a formação adquirida na graduação, objetivando a atuação no atendimento educacional especializado de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, deverão ser realizados cursos de especialização ou formação continuada que aprofundem os conhecimentos no campo da educação especial. (2007, p. 17)

Assim, as leis garantem a formação de professores para a inclusão. No entanto, essas leis beneficiam mais as pessoas que estão ingressando, nesse momento, na formação inicial de professores; os docentes que já estão na escola precisam buscar essa formação, seja por cursos de pós-graduação ou cursos específicos de formação continuada.

5.4 Inclusão Escolar: o Instituído e o Instituinte

Ainda está presente a idéia de que o aluno que precisa ser incluído é o deficiente. Para Carvalho (2004), está tão forte a idéia de que inclusão é para os alunos das classes e escolas especiais para o ensino regular que não se consente em “discutir outra modalidade de exclusão: a dos alunos que nunca tiveram acesso às escolas sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, ficar e aprender”. Da mesma forma, é apresentada a fala da professora a seguir, que vê a escola inclusiva apenas para as pessoas especiais.

“É aquela escola que proporciona todas as condições necessárias à aprendizagem de pessoas especiais.” (Rosa)

Conforme a fala de Rosa, as pessoas com deficiências não são normais, pois precisam de atendimento especial. Todavia, as outras pessoas que estão na escola e enfrentam dificuldades escolares seriam também pessoas especiais? Essas pessoas seriam as que fogem da normalidade do padrão já estabelecido.

No entanto, a professora Mosa fala da mudança de percepção a respeito do que é uma escola inclusiva:

Até 2004 eu entendia por escola inclusiva uma escola inclusiva que trabalhava com alunos deficientes mentais e físicos, eu tinha isso em mente. Só que em 2005 que eu comecei de professora e diretora, diretora todos nós aqui somos um grupo, eu não gosto de dizer diretora (não sou muito...) mudo aí eu vi que uma escola inclusiva se remete a um aluno que tem algum tipo de, ao meu ver algum tipo de problema, entendeste, ou seja, problema... ele vem para escola com problema de álcool na família, o pai ou a mãe são alcoólatras, o pai e a mãe têm casa de programa, o pai e a mãe têm AIDS e ele é aidético também, a cor hoje em dia está menos, a gente tem trabalhado bastante com eles, a descendência alemão, italiano, tudo isso aí, uma escola inclusiva tem tudo isso aí, não só o com a deficiência mental e física, tanto é que nós não temos problemas com os que são portadores de alguma necessidade especial, nós temos problemas com os que são sadios, se dizem sadios, tu entendeste, então alguma coisa errada aí, então a gente tem que trabalhar Este lado aí,este lado deste aluno, quem dá mais trabalho os alunos que não têm problema nenhum. Mas são os que trazem problemas de casa. Então para mim hoje, do ano de 2005 até agora, eu entendo por escola inclusiva seja isso aí, em relação a esses alunos com esse tipo de dificuldade, porque afeta a aprendizagem, afeta muito a aprendizagem dele e fora a auto-estima que é o fundamental, uma pessoa sem auto-estima não tem vontade de viver, ela não se acha bonita, ela não tem vontade de fazer nada, literalmente falando ela morre pra vida, ela não tem vida, (...) Inclusão é uma coisa assim, recém agora que ficou no

auge, mas ainda não tem um livro, uma pessoa assim que tenha exposto que a inclusão atinge não só esta área de crianças com necessidades especiais, mas todo este lado do aluno de alguma forma excluído.

Para a professora Mosa, a inclusão de uma forma mais ampla está sendo discutida apenas nesses últimos anos, principalmente em São Pedro do Sul, pois a idéia que vigorava é a de apenas incluir o aluno com deficiência. Mas então passou a ser pensado para alunos que têm dificuldades de aprendizagem sem nenhuma causa aparente, e esses alunos vão aumentando os números de repetência na escola, sendo esse tipo de aluno que dá mais problema, talvez por já se ter o imaginário de que a pessoa com deficiência é pobrezinho e não vai aprender muito mesmo, mas o outro que incomoda não tem este rótulo, suas dificuldades de aprendizagem são aparentes e os professores não sabem como resolver e, muitas vezes, procuram um diagnóstico para remediar esse aluno.

No entanto, às vezes, as dificuldades desse aluno não são patológicas, mas sim ambientais, sendo que o ambiente de ensino é a escola. Mantoan afirma,

Se a repetência é elevada, é porque, sem dúvida, o ensino é ineficiente. Escola de qualidade não é escola que reprova, que retém o aluno, que expulsa o que não aprende, que discrimina os que têm dificuldade, que destrói a auto-estima do aluno. (s/d p. 1-2)

Pode-se aqui falar na qualidade da educação, que muitas vezes deixa a desejar, seja pelos afazeres dos professores que se dividem em muitas escolas ou em muitas horas de serviço para dar conta de suas necessidades financeiras, não tendo, assim, tempo para repensar suas aulas e construir alternativas diferenciadas, ou por ter o imaginário instituído de preparar o aluno para o vestibular. O aluno que não está dentro da normalidade e da homogeneidade da turma é excluído da escola, em muitos casos por evasão e outros apenas pela repetência e a ausência de auto-estima.

De acordo com a fala da professora, uma escola inclusiva necessita do olhar do outro de forma diferente.

Escola inclusiva, na minha opinião, é aquela escola que aceita cada aluno com a sua particularidade, aceita que a avaliação não deve ser feita de uma forma igual para todos, aceita que adaptar o currículo não seria um privilégio, mas sim um direito, uma escola com muita abertura para aceitar todos os tipos de diferenças, não só daquele aluno com uma síndrome, ou uma deficiência mental, ou uma deficiência física, não seria isso, seria uma escola que entende que nenhuma pessoa é igual à outra, nenhuma pessoa

pode ser avaliada como a outra ou ser tratada da mesma maneira que a outra. (Estela)

Para mudar o cenário da exclusão social, principalmente o da escola, é preciso ter uma escola inclusiva, e ressalto que o tipo de escola é diferente para cada comunidade, de acordo com a renda.

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, mas, no fundo, o que está em jogo é a incompetência do aluno que 'paga o mico' de um jogo desigual, de cartas marcadas pelo autoritarismo e poder arcaico do saber escolar. (MANTOAN, 2003, p. 36)

O saber escolar, ou científico, fica mais bem estimulado muitas vezes na faixa da população de maior renda, que tem acesso a uma melhor educação. Sendo a escola a instituição de inserção do indivíduo na sociedade, ou seja, o momento de inclusão ou exclusão da sociedade, acredito que quando o aluno é bem sucedido na escola, vencendo as dificuldades de um sistema arcaico de educação, ele consegue ocupar uma posição confortável na sociedade.

A escola está aí para todos. Quem consegue obter sucesso merece o que recebe depois. Quem não consegue, é uma pena. A culpa é da vítima. A escola é estruturada de maneira excludente. O sujeito entra na escola vindo de uma cultura dominada, ausente, desrespeitada, de um meio social desconsiderado, e quando fracassa ainda ouve: 'É uma pena que você não consiga.' Isso é muito perverso. (OLIVEIRA, 2003, P. 75).

Portanto, podem-se mudar os culpados do fracasso, quando todos se vêm como produtores de história e da sociedade em que vivemos, assim promovendo uma educação para todos de qualidade. Para Mantoan,

A transformação das escolas para prover uma Educação Para Todos implica em torná-las capazes de oferecer ensino de qualidade aos seus alunos, atendendo às peculiaridades de cada um, reagindo à diversidade com medidas includentes, tanto na sua organização pedagógica como administrativa. (s/d, p.1)

Para isso, são necessárias algumas medidas, tais como: mudanças no currículo, trabalho em equipe, priorização da aprendizagem como uma maneira de exercer a cidadania e a formação continuada ou permanente de professores.

Eu acho que seria uma reestruturação que teria de ser feita acho realmente um pouco utópico ainda nos dias de hoje, seria alguma coisa a longo prazo,

começando pelos cursos de formação, eu penso ser necessária uma mudança em toda a sociedade, porque isso iria refletir na escola, teria que mudar esse conceito da promoção escolar, de passar, da avaliação como da promoção de passar para uma determinada série. Seria uma mudança a longo prazo, na minha escola particularmente eu acho que só com muito diálogo, muita discussão e mudança de antigos conceitos, eu acho que só com muitas trocas as resistências são quebradas, e também é necessário um espaço para o professor, preparar a sua aula, pesquisar, de ter esse tempo de se reavaliar não só aquela correria sem esse tempo pra refletir, eu acho que seria bem importante, mas não é muito fácil. (Estela)

A escola inclusiva está sendo construída e mudanças ainda são necessárias, como a entrevistada falou. Faz-se necessário ter um tempo para a reflexão da docência, seja ela individual ou coletiva, pois o professor precisa cuidar de si para, depois, cuidar do aluno. Conforme Oliveira (2007, 55), “A contribuição do cuidado de si para a discussão da formação docente encontra-se justamente no sentido do que o próprio Foucault estabeleceu – cuidar de si para cuidar do outro. Governar a si para governar o outro.”

Porém, os professores não têm este tempo para cuidar de si, pois a atividade do docente está permeada por outras atividades, e quando este tem um tempo “livre” na escola é para mandar bilhetes aos pais, telefonar para eles, corrigir trabalhos e preparar as atividades.

Mesmo fora de seu ambiente de trabalho há as tarefas extra-escolares, não tendo, assim, tempo para o “eu pessoal” e muito menos para o “eu profissional”.

O contraste entre a imagem pública de uma profissão onde não escasseiam nem os tempos livres nem as férias e uma imagem privada onde o trabalho docente é particularmente atarefado, inscreve-se uma descontinuidade que faz com que o tempo dos professores seja particularmente enigmático tanto para eles próprios como para aqueles com quem eles contactam mais regularmente. (CORREIA, 2003, p. 113).

O tempo do professor, principalmente o na escola, é fundamental para a educação inclusiva, pois esta não acontece isoladamente, mas sim em um trabalho conjunto com a comunidade escolar.

O professor precisa desse tempo para repensar a sua prática pedagógica, conseguindo, no coletivo, romper com barreiras para a inclusão, aquelas barreiras construídas ao longo da trajetória histórico-social, a de um imaginário de que a profissão docente precisa ser de uma única forma e que, ao tratar os alunos, deve ser todos da mesma forma e assim não percebendo a individualidade e necessidade de cada aluno, como no relato da professora a seguir:

É um caso bem específico de um aluno com hiperatividade, que não consegue se concentrar nas avaliações, e com todas as suas limitações de não conseguir ficar parado e é extremamente ansioso durante aula, oralmente ele acerta tudo, inclusive, na minha opinião, ele deveria ser avaliado nesse momento, porque quando ele senta para fazer a prova formal ele não consegue fazer, fica ansioso, levanta, amassa a prova, se corrigirmos só essa prova e essa for a única avaliação é lógico que ele não será aprovado, mas se repensassemos essa avaliação, a avaliação feita diária, de forma (...) não teria porque, mas essa é a minha visão que ainda é a visão da minoria. (Estela)

Todavia, ainda é preciso ter coragem para ser o diferente e defender a diferença em sala de aula. Penso serem a minoria os agentes do Instituinte, uma minoria que está recriando as formas de educação e inovando a cultura docente.

Enfim, acredito que com um trabalho coletivo, entre escola, coordenadorias, secretarias de educação, universidades, MEC e a comunidade, é possível a elaborar de um projeto de inclusão que ultrapasse os muros da escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pude perceber que os professores se sentem motivados a continuar seus estudos, apesar das dificuldades encontradas durante a docência, tais como as dificuldades financeiras tanto do professor quanto da escola.

Os professores percebem a importância de se aperfeiçoar, fazendo de sua formação um processo contínuo, permanente, mas ainda preferem a formação oferecida pela Secretaria de Educação, ou nos cursos de pós-graduação. Então, esse é o instituído, a formação fora do ambiente da escola, sendo que este é o tipo de formação mais presente nas escolas.

Sendo a formação dentro da escola o instituinte, o novo, que, aos poucos, está sendo inserido nas escolas de São Pedro do Sul. No entanto, ainda falta a liderança para propor e estimular as reuniões, os encontros, pois, durante muito tempo, os professores tiveram a formação continuada, oferecida pela prefeitura, e agora sentem a necessidade de trabalhar em equipe, além de perceberem que os cursos oferecidos pela prefeitura não contemplam todas as dificuldades da escola.

Assim, percebe-se o conflito instituído e instituinte, e os dois estão juntos dentro da escola, ora a formação por palestras é boa e ora as reuniões na escola é o melhor.

Aos poucos, o imaginário social da inclusão está mudando, pois os professores estão percebendo os alunos que não têm a deficiência como o perturbador de seu ensino. Não apenas o perturbador da sala, mas o que inquieta o professor, por este não saber como lidar com tal aluno. Assim, percebem que este precisa ser incluído na escola, pois seu comportamento é distinto, em muitos casos, por reflexo de uma exclusão social.

Claro que na escola ainda há resistência para o novo, ou seja, uma escola inclusiva para todos. Para a escola, o aluno que não tem deficiência é considerado "louco de esperto", não necessitando de um tratamento diferenciado, e sim de repreensão. Mas há professores que são agentes do Instituinte, os quais trazem a nova concepção de inclusão e da importância de ver o outro de forma diferente.

Assim, a escola vai aprendendo e instituindo o novo, a inclusão, a formação no local de trabalho, pois no contato com o outro (colega) os docentes vão

construindo os seus saberes e os modificando, assim como o seu imaginário. E dessa forma, o instituído e o instituinte convivem no ambiente escolar, pois, um não permanece isolado do outro principalmente na escola que é uma instituição, com todas as suas possibilidades e fronteira.

Logo, a escola vive contradições, ora o que vem de fora é bom, ora o que pensam coletivamente é melhor, e o professor ao mesmo tempo em que sabe os seus conteúdos não o sabe como ensinar, e assim estão em constante movimento e reconhecendo e superando limites.

Como a inclusão foi imposta por lei, ainda espera-se vir dos gestores a formação para a inclusão, pois se acredita ser necessário que essa formação seja passada ao docente; é o conhecimento técnico que faltou em sua formação inicial e que na formação continuada é imprescindível ser construído.

Desse modo, a formação na escola fica sendo apenas aquela construída em momentos informais, pois, de acordo com Mizukami (2002), citando a fala de uma professora, “é como se estivéssemos caminhando com botas de chumbo” na formação continuada no local de trabalho.

Faltam, ainda, tempo e espaço na escola para essa formação. Contudo, aos poucos, a cultura docente do isolamento está sendo rompida, porque os professores estão aprendendo a desenvolver os seus projetos em equipe e o desafio de trabalhar com a inclusão leva a trocas com os colegas. E, assim, estão se voltando para projetos coletivos de formação.

Não se tem aqui a pretensão de universalizar, já que essa pesquisa se configurou num estudo de caso, de uma instituição que institui no seu processo de formação continuada o desafio da escola inclusiva, mas que no seu limite e nos obstáculos da cultura docente encontra outros desafios a serem vencidos, quais sejam: o isolamento, a falta de cooperação e a falta de tempo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (org) **Escola Reflexiva e a Nova Racionalidade**, Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANTUNES, H. S. Imaginário social e formação inicial de professores: tecendo relações entre teorias e práticas educativas. In: ANTUNES, H. S. (org.) **Trajetória docente: o encontro da teoria com a prática**. Santa Maria: Universidade federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino, 2005.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARBIER, R. Sobre o imaginário. **Em Aberto**. Brasília, ano 14, n. 61, jan/mar. 1994, p. 15-23.

BAROSO, J. Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional In: CANARIO, R. (org) **Formação e situações de trabalho**. Porto, Portugal: Porto, 1997.

BOLÍVAR, A. A Escola como Organização que Aprende In: CANARIO, R. (org) **Formação e situações de trabalho**. Porto, Portugal: Porto, 1997.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de Professores compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre, Editora Mediação: 2002.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial, MEC/SEESP, 2001.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Política Nacional da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial, MEC/SEESP, 2007.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASADEI SALLES, F.: A formação continuada em serviço, Revista **Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653) Disponível em: <www.rieoei.org/deloslectores/806casadei.pdf>. Acesso em: 05 de out. de 2006.

CASTORIADIS, C. et AL. **A Criação Histórica**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1992.

CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CORREIA, J. A. MATOS, M. **Solidões e Solidariedades na Profissão Docente**: Sofrimento e crise da profissionalidade dos professores, Portugal, Porto, Ed. Porto, 2003.

DAL-FORNO, J. P. **Imaginários e saberes docentes na escola inclusiva**: um estudo dos processos de formação e autoformação. 2005. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

EIZIRIK, M. F. **Educação e Escola: a aventura institucional**. Porto Alegre: AGE, 2001.

ESTEVES, M. Alguns contributos para a discussão sobre a formação contínua de professores. In: **Inovação**. Revista do Instituto de Inovação Educacional, Lisboa: vol. 4, Nº. 1, 1991.

FONSECA, T. M. G. Contribuições à Mesa Redonda: trabalho e subjetividade In: **Educação, Subjetividade e poder**. Porto Alegre, n. 2, v. 2, 1995. P. 18 - 21.

FULLAN, M. HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FUSARI, J. C. A Formação Continuada de Professores no Cotidiano da Escola Fundamental. Disponível em: [HTTP://www.crmoriocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_12_p025-034_c.pdf](http://www.crmoriocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_12_p025-034_c.pdf). Acesso em: 05 de out. de 2006.

GADAMER, Hans- Georg, **Verdade e método II**: complementos e índice; trad. de Ênio Paulo Giachini, revisão da tradução de Marcia Sá Cavalcante-Schuback Petrópolis, RJ : Vozes , 2002

HORN, C. C. PASINATO, F. et. all. Passo a Passo: caminhos percorridos pela pesquisa. In: OLIVEIRA, V. F. de (org.) **Imagens de Professor**: significações do trabalho docente. 2ª Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004

LENA, A. **O Ethos da Privação de Liberdade Como Formador de Saberes e Representações de Três Professoras** 2008 167 f Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

MANTOAN, M. T. E. Educação para todos: desafios, ações, perspectivas da Inclusão nas escolas brasileiras. Disponível em: <www.bibli.fae.unicamp.br/leped/mtem.pdf> . Acesso em: 04 de out. de 2006.

MANTOAN, M. T. E. A escola, os sistemas, as comunidades: identidade, natureza e autonomia. In: **Uma escola para a inclusão social** – Brasília: Câmara dos Deputados, coordenação de Publicações, 2003.

MENDES, E. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil in: PALHARES, M. S. MARINS, S. C. **Escola Inclusiva**, São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: Contextos sociais, Porto Alegre, ArtMed, 2003

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **A escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação, São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M. da G. N. (org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**, São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOREIRA, C. E. **Formação continuada de professores**: entre o imprevisto e a profissionalização, Florianópolis: Insular, 2002.

MUNHÓZ, M. A. O olhar do professor na diversidade do desejo e da diferença. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1997.

NÓVOA, A. (ORG.) **Profissão Professor**. 2ª Ed. Porto: Porto, 1995.

_____. (Org.) **Vidas de Professores**. 2ª Ed. Porto: Porto 1995.

NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa – professor – a organização – escola. In: **Inovação**. Revista do Instituto de Inovação Educacional, Lisboa: vol. 4, Nº. 1, 1991.

OLIVEIRA, I. B. de A escola, os sistemas, as comunidades: identidade, natureza e autonomia. In: Uma escola para a inclusão social – Brasília: Câmara dos Deputados, coordenação de Publicações, 2003.

OLIVEIRA, V. F. de Narrativas e saberes docentes. In: OLIVEIRA, V. F. de (org). Narrativas e saberes docentes. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

OLIVEIRA, V. F. de Imaginário Social e escola de ensino médio. 2ª ed. Ijuí, Ed. Unijuí, 2005.

OLIVEIRA, V. F. de Imaginário e Memória docente: um quebra-cabeças montado em rede in: RAYS, O. A.(org.) **Educação**: ensaios reflexivos, Santa Maria: Palotti, 2002.

OLIVEIRA, V. F. de Imaginário social e a Educação: uma aproximação necessária. **Educação, Subjetividade e poder**. Porto Alegre, n. 2, v. 2, 1995. P. 29-34.

OLIVEIRA, V. F. de, . **Territórios da Formação Docente o Entre-Lugar da Cultura** 2007. 71f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

PEREIRA, M. V. Subjetividade e Memória: algumas considerações sobre formação e autoformação. In: OLIVEIRA, V. F. de (org.) **Imagens de Professor**: significações do trabalho docente. 2ª Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004

PÉREZ GOMES, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**, Porto Alegre: ArtMed, 2001.

PORTO, Y. da S. Formação Continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (org) **Educação Continuada**: reflexões alternativas. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PERRENOUD, F. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PIMENTA, S. (Org.) Saberes Pedagógicos E Atividades Docente. São Paulo: Cortez, 1999.

RIOS, T. A. **Ética e Competência**, São Paulo, Cortez, 2006.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRINDADE, L. S. O que é imaginário. São Paulo: Brasiliense, 1997 (Coleção Primeiros Passos).

VALLE, Lílian do, **A escola imaginária**, Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

ZABALZA, Miguel A. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional; trad. Ernani Rosa, Porto Alegre: Artmed, 2004.

Anexos

Anexo 1

Roteiro de Entrevista:

- 1) Qual a sua formação inicial?
- 2) Como foi a sua escolha pela docência?
- 3) Que lembranças tens da formação inicial (magistério ou faculdade)?
- 4) Como foram os primeiros anos da experiência docente?
- 5) Quais as principais dificuldades encontradas na docência?
- 6) Como superas ou superaste essas dificuldades?
- 7) Faz cursos de atualização profissional?
- 8) O que pensas sobre os cursos?
- 9) Tens graduação ou pós-graduação?
- 10) Se a 4 for positiva. O que o motivou a continuar estudando?
- 11) Os seus colegas conhecem o seu tema de pesquisa?
- 12) Qual a melhor maneira da escola propor solução para os problemas que surgem?
- 13) O que entendes por escola inclusiva?

Anexo 2

Modelo de Carta de Cessão

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação

Termo de consentimento livre e esclarecimento
Cessão de Direitos sobre depoimento Oral e Escrito¹

1. Pelo presente documento, eu
....., CPF nº
....., CI nº, emitida por
....., nacionalidade estado civil
....., profissão, residente e
domiciliado.....
.....cedo e
transfiro neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo a Ana
Claudia de Freitas Ribeiro a totalidade de meus direitos patrimoniais de autor
sobre o depoimento oral/escrito prestado no dia, na cidade de
..... perante a pesquisadora.
2. Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções
internacionais de que o Brasil é signatário, o depoente, proprietário originário
do depoimento de que trata este termo, terá, indefinidamente, o direito ao
exercício pleno dos seus direitos morais sobre o referido depoimento, de sorte
que sempre terá seu nome ou pseudônimo citado por ocasião de qualquer
utilização.
3. Deixo plenamente autorizado(a) a utilizar o referido depoimento, no todo ou
em parte, editado ou integral.
4. Declaro ter total confiabilidade no(a) investigado(a), disponibilizando-me a
participar dessa investigação, permitindo que seja utilizado meus relatos
(parciais ou totais) nos resultados da pesquisa, por tempo indeterminado.
Para isso desejo que seja utilizado o seguinte
nome/pseudônimo.....
5. Asseguro ter sido esclarecido sobre os procedimentos e desenvolvimento do
projeto: “A escola como tempo e espaço na formação continuada para a
inclusão escolar: o instituído e o instituinte”, de autoria de Ana Claudia de
Freitas Ribeiro sob orientação da Prof. Dr. Valeska Fortes de Oliveira, tendo
compreendido todos os passos da investigação descritos a seguir:

Tendo como objetivo: Pesquisar o imaginário dos docentes de uma escola
municipal de São Pedro do Sul sobre reuniões de professores nas escolas como um
modo de formação continuada para a prática da inclusão escolar. Para isso, serão
realizadas entrevistas semi- estruturadas com quatro professores da rede municipal

¹ As informações que constam nesse termo de cessão estão de acordo com o manual indicado pelo Comitê de Ética da UFSM para elaboração desse documento: BRASIL, Ministério da Saúde. Comissão Nacional de Ética e Pesquisa. Manual operacional para comitês de ética em pesquisa. 4ª ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2006

de ensino sobre a sua formação, e assim observar que o tipo de formação continuada é instituída, e qual surge como instituinte na escola.

6. Afirimo que tenho total conhecimento sobre o projeto, do qual meu(s) relato(s) fazem parte, declaro estar ciente de que posso recusar-me a responder qualquer questionamento com a qual não me sinta confortável em responder, bem como posso recusar-me a continuar participando da pesquisa, retirando meu consentimento em qualquer momento do desenvolvimento da investigação.
7. Responsabilizo-me a buscar esclarecimentos sobre o desenvolver da investigação com o(a) pesquisador(a), tendo a certeza de que em qualquer momento ele(a) estará disponível para explicar eventuais dúvidas existentes.

Informações sobre a pesquisadora:

Nome: Ana Claudia de Freitas Ribeiro

CI: CPF: 807596960-04

Endereço Residencial: Rua João Lenz, 374 Bairro: João Goulart, Santa Maria – RS

Telefone: 55 3304 2097 ou 55 8119 9352 email: anaclauri@yahoo.com.br

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Outras informações: _____.

Sendo esta a forma legitima e eficaz que representa os nossos interesses, assinam o presente documento (com itens de um a sete) em duas vias de igual teor e para um só efeito.

_____, __, de _____, de _____.

Ana Claudia de Freitas Ribeiro

CPF: 807 596960-04