

A formação de professores no contexto da escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial

Reginaldo Célio Sobrinho
Giselle L. Schmidel Kautsky
Edson Pantaleão

Resumo: Sistematizamos reflexões decorrentes da primeira etapa de uma pesquisa que objetivou analisar uma formação continuada, envolvendo professores que atuavam com estudantes público-alvo da educação especial no ensino comum. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, delineada como pesquisa-formação. Os dados foram coletados por meio de questionário e de registros em diário de campo. Sustentamos nossas análises nos pressupostos da sociologia figuracional, elaborada por Norbert Elias. Os resultados evidenciam que a prática cotidiana das escolas é marcada por questões objetivas que dificultam o trabalho docente. Assim, a formação docente precisa constituir como convite à reflexão sobre a escola, sua política interna e o seu funcionamento. Também observamos que, embora os professores não devam restringir suas práticas aos conhecimentos específicos, nos espaços de formação docente, o acesso a orientações acerca do uso de tecnologias e de metodologias que qualifiquem e potencializem a aprendizagem dos estudantes com deficiência é absolutamente pertinente.

Palavras-chave: Formação continuada. Pesquisa-formação. Educação especial. Escolarização.

Teacher training in the context of target students schooling Special Education

Abstract: This project systematized reflections resulting from the first stage of a research, aiming to analyze a continuing education involving teachers who worked with a target group of special education students in regular education. This was a qualitative research outlined as a research-education. The data was collected through a questionnaire and records in a field diary. We based our analysis in the assumptions of figurational sociology, compiled by Elias. The results, shows that daily school practices are characterized by objective questions which hinder the work of teachers. Thus, teacher education needs to be as an invitation to reflect on the school, its internal policy and its functional operation. We also observed that although teachers should not restrict their practices to specific knowledge, in the areas of teacher education, access to guidance about the use of technologies and methodologies that qualify and potentialize the learning of students with disabilities is absolutely relevant.

Keywords: Continuing education. Research training. Special education. Schooling.

Introdução

A partir do processo de redemocratização do país, na segunda metade da década de 1980, o Brasil passou a ratificar tratados internacionais e a implementar políticas nacionais com ênfase na defesa aos direitos humanos. Desde então, o Brasil ingressou definitivamente na lista dos estados-nação que organizam suas políticas sociais fundamentadas na proteção e consideração da dignidade humana.

Norberto Bobbio (1992) afirma que a preocupação pelo reconhecimento dos direitos humanos constitui um sinal positivo na busca da construção de sociedades humanas e democráticas. No entanto, cabe enfatizar que a construção e a garantia dos direitos humanos vai muito além daquilo que está proposto em tratados e leis globais e locais que determinam a convivência social. A efetivação dos direitos humanos está relacionada ao reconhecimento da dignidade humana como parte da constituição do “ser humano”.

Nessa acepção, viver dignamente no momento histórico do século XXI, de modo a corroborar com o que está atestado nas legislações sobre os direitos sociais, passa necessariamente pelo reconhecimento do direito humano de acesso, participação, compartilhamento e usufruto dos bens produzidos e acumulados historicamente pela humanidade. Nesse sentido é que, em decorrência dos movimentos e lutas de diferentes indivíduos e grupos, no limiar do século XX, muitos países reconheceram a escolarização como direito social em suas legislações.

Ocorre que, para um grande contingente de pessoas às quais nos associamos, a escolarização somente pode ser efetivamente entendida como direito social quando as práticas educativas estiverem atravessadas pelo reconhecimento da dignidade humana, portanto, profundamente marcadas pela possibilidade de garantir qualidade socialmente referenciada aos processos formativos ali desencadeados e vividos.

Na perspectiva de Dourado e Oliveira (2009), a qualidade da educação envolve diferentes fatores internos e externos imbricados no funcionamento da instituição escolar, que precisam ser considerados na determinação de uma política de referência que caracterize qualitativamente a educação. A formação de professores está entre os fatores defendidos por esses autores como um requisito de qualidade que deve ser considerado na concretização de uma política pública que trate da questão da qualidade na educação.

Embora acreditemos que a expressão/conceito “educação de qualidade” resulta muito mais dos processos sociais vividos pelos diferentes sujeitos e instituições e que, portanto, não pode ser definida em termos mais objetivos e precisos (DOURADO; OLIVEIRA, 2009), consideramos pertinente a indicação de Saviani (2008) quando destaca que uma escola com qualidade social é aquela que potencialize o ingresso na cultura letrada, ou seja, o domínio de conhecimentos da língua, dos cálculos matemáticos, das ciências da natureza e das ciências sociais a todos que nela estão matriculados. Porém, a garantia de apropriação desses conhecimentos pelos estudantes supõe que o professor vincule os conteúdos específicos de cada disciplina às suas finalidades sociais mais amplas. Esse processo demanda que os profissionais da educação possam participar de estudos e de debates que focalizem a importância social, cultural, coletiva e política do seu trabalho (SAVIANI, 2005; RODRIGUES, 1987).

Essa questão nos coloca imediatamente perante a necessidade de refletir mais detidamente sobre os pressupostos teórico-metodológicos que orientam a formação de professores. Desse modo, vemos a criação de espaços sistemáticos de formação continuada de professores como ação indispensável para o desenvolvimento de um projeto educativo cuja filosofia tenha uma intencionalidade inclusiva. Na nossa compreensão, esses espaços devem se sustentar numa construção coletiva e em contexto, mobilizada pelo interesse comum dos profissionais em significar a formação continuada como espaço privilegiado de acesso e de reflexão sobre conhecimento social.

Considerando que, não raro, a prática pedagógica é aprendida, revisitada e problematizada durante todo o percurso de formação, tanto no âmbito da formação inicial quanto da formação continuada, torna-se fundamental situar o profissional da educação como um indivíduo envolvido na trama histórica e política do trabalho educativo.

Partindo dessa compreensão, objetivamos, neste texto, colocar em análise aspectos de uma formação continuada desenvolvida junto a um grupo de professores do ensino comum que atuavam com estudantes público-alvo da Educação Especial, definidos pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), como: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Os dados que sistematizamos neste texto decorrem da primeira etapa da pesquisa intitulada “A pesquisa-formação como experiência de constituição do ‘ser professor’”, realizada entre fevereiro e julho de 2015. Esta pesquisa está vinculada a uma investigação mais ampla que

conjuga trabalhos de pesquisadores de duas universidades brasileiras e de uma universidade mexicana, em um estudo comparado internacional que tem como propósito analisar a processualidade das políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum.

Em termos teórico-metodológicos, trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, delineada como pesquisa-formação. Longarezi e Silva (2013) caracterizam essa perspectiva investigativa como uma dinâmica que envolve ativamente o pesquisador e os sujeitos da pesquisa na construção de respostas para as situações-problema vividas nos contextos da atuação docente. Nesse sentido, a pesquisa-formação “[...] respeita as diversas formas de saber existentes e, fundamentalmente, é processo de formação política” (LONGAREZI; SILVA, 2013, p. 223).

Na nossa compreensão, essa caracterização da pesquisa-formação coaduna com os pressupostos da Sociologia Figuracional, elaborada por Norbert Elias. De fato, sugerindo uma reorientação teórica no campo das ciências sociais e humanas, Elias (2008) escapa a uma teoria reducionista do conhecimento que toma o sujeito um vácuo de “eu” sem “nós”, “você” ou “eles”. E é nesse sentido que a adoção da perspectiva sociológica Figuracional nos faz transitar da imagem do *Homo clausus* para a imagem do *Homines aperti*, sustentando a compreensão de que “[...] o conceito de indivíduo se refere a pessoas interdependentes, e o conceito de sociedade a pessoas interdependentes no plural [...]” (ELIAS, 2008, p. 136).

Essa investigação foi desenvolvida no município de Domingos Martins-ES, a partir de um curso de extensão semipresencial, com carga horária de 120 horas, distribuídas em 21 encontros noturnos, envolvendo oito professores que atuam na Educação Básica. Durante os encontros, focalizamos temas relacionados às políticas de inclusão escolar e questões objetivas e subjetivas que influenciam a prática pedagógica em classes que contam com a matrícula de estudantes com deficiência.

Os dados foram sistematizados a partir de nossos registros feitos em diário de campo, bem como dos registros feitos pelos próprios professores nas dinâmicas propostas durante o curso de extensão. Paralelamente ao processo dos encontros, durante essa primeira etapa de investigação, aplicamos também dois questionários, objetivando conhecer um pouco mais sobre as redes de interdependência nas quais estavam envolvidos os participantes da nossa investigação. Assumimos, assim, o que nos propõe Elias (1987, p. 179), quando registra que “[...] descobrindo interdependências, restabelece-se a identidade última de todos os homens”.

No cumprimento do propósito deste texto apresentamos, primeiramente, os sentidos atribuídos ao processo de inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial. Em seguida, discutimos mais detidamente as demandas de formação continuada e, finalmente, problematizamos alguns aspectos que permeiam as condições objetivas de trabalho e de atuação docente, evidenciados pelos professores durante a formação empreendida.

Escolarização de estudantes com deficiência: expectativas na docência

Nas duas últimas décadas, a política educacional brasileira passou por significativas transformações no sentido de garantir a universalização da educação escolar. Recentemente, desenvolvemos importantes movimentos que envolveram diferentes entidades e instituições (de natureza pública e privada) congregando esforços em torno de uma mobilização nacional que objetivou discutir amplamente a educação como um direito social, que deve ser ofertado com qualidade para todos (BRASIL, 2010). Os debates desenvolvidos em torno dessa questão constituíram um dos principais eixos balizadores no curso de um jogo cuja dinâmica possibilitou a elaboração e a aprovação do novo Plano Nacional de Educação, com vigência entre 2014 e 2024.

Considerando que a meta 4 desse novo Plano estabelece universalização do atendimento educacional especializado para os estudantes público-alvo da Educação Especial de 4 a 17 anos, a partir de 2016, bem como tentando compreender aspectos da diversidade na qual estão inseridos os professores que participaram desta pesquisa-formação, procuramos saber desses profissionais há quanto tempo recebiam estudantes com deficiência em suas classes e, tendo esses estudantes sob sua responsabilidade educativa, qual o sentimento que aflorava em relação ao desenvolvimento de seu trabalho pedagógico.

A insegurança e a preocupação foram indicadas pela maior parte dos respondentes ao questionário. Quando solicitamos que justificassem suas indicações, o Prof. 15, esclareceu: “[...] *Na verdade, sinto muita coisa: medo, preocupação porque sei que vou ter muito trabalho, mas a insegurança me acompanha sempre porque não sei se estou fazendo do jeito certo. Pelo menos vou tentando e às vezes dá certo [...]*”.

O Prof. 13, por sua vez, observou: “[...] *Coloquei preocupação porque tenho mesmo, sempre fico mal. Mas não é com o aluno em si, pobrezinhos, quase sempre eles são bonzinhos.*

Fico preocupada de não dar conta dele”.

No conjunto dos registros, observamos que a insegurança e a preocupação emergem da autoavaliação que os docentes fazem sobre o seu desconhecimento das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com os alunos com deficiência. Recorrentemente, assumem a culpa pelo não saber e indicam a necessidade de formação específica para atuar com esses estudantes. Sob essa compreensão, indicam que são excluídos de informações básicas e necessárias para a prática docente da mesma forma que o estudante é excluído da aprendizagem escolar.

Esses sentimentos parecem decorrer, por um lado, pelo recente reconhecimento de que esses estudantes devem frequentar a escola comum e, por outro lado, da necessidade de adensar o conhecimento no campo da Educação Especial como modalidade da educação básica, e não como área segregada.

Nesse debate, vale considerar que a mediação, conceito caro à perspectiva socio-histórica, é entendida como a interação do homem com o ambiente, por meio do uso de instrumentos e de símbolos, ou seja, de conhecimentos acumulados historicamente. Essa interação pode gerar transformações nos sujeitos e na cultura (VIGOTSKI, 2010). Nesse sentido, de fato, não só o desconhecimento no que tange a informações sobre os direitos à escolarização, mas também o acesso restritivo aos conhecimentos específicos, produzidos socialmente, relativos às técnicas, aos procedimentos, aos materiais e aos métodos, podem influenciar negativamente no trabalho de mediação do professor junto aos estudantes com deficiência.

Embora seja importante que o professor conheça as singularidades que constituem a modalidade da Educação Especial, observamos que, não raro, a formação específica/especializada também instrumentaliza a prática pedagógica de forma fragmentada e incompleta, principalmente se considerarmos que a realidade social é dinâmica e o saber docente é sempre desafiado, sobretudo pelas recentes descobertas a respeito da educabilidade dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nesse debate, vale considerar que a escola se constituiu historicamente como espaço de formação para as novas gerações. E a inclusão escolar vai se significando a partir das experiências coletivas e individuais que marcam e narram esse processo.

Nesse sentido, destacamos que a formação e o conhecimento específicos/especializados também precisam ser problematizados política e socialmente no âmbito da formação de professores (formação inicial e continuada). Nesses termos, a formação de professores é

concebida no conjunto de um arcabouço de conhecimentos históricos, políticos e conceituais, gerais e específicos, no campo da educação e da educação especial.

Compreendendo a pertinência de debates mais recorrentes sobre “os sentidos da inclusão”, abordamos essa questão em outros momentos do curso de extensão. Durante as discussões realizadas em um dos encontros, indagamos sobre a motivação de estarem participando de um estudo cujo objetivo básico eram as possibilidades de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A essa questão, o Prof. 4 declarou: “[...] *Inclusão não é só matricular e pronto. Precisa dar conta do aluno*”. Nesse debate, o Prof. 10 acrescentou: “[...] *Para o aluno com deficiência intelectual aprender, o professor tem que ser o cara, tem que ser bom. Não é para qualquer um*”.

Quando insistimos em questões que nos ajudassem a compreender o sentido da inclusão escolar para os docentes, o Prof. 1 e o Prof. 15 declararam: “[...] *Nós não temos como elaborar um conceito. Já vimos muita gente falando nos nossos estudos neste curso, mas não temos segurança de ‘uma’ ideia para registrar.*”

Durante os encontros, criamos a dinâmica do registro de “perguntas finais”. As perguntas deixadas por escrito pelo grupo evidenciam que a “inclusão escolar” carrega sentidos ambíguos e controversos:

“[...] O aluno do AEE precisa fazer prova?” (Prof. 8).

“[...] A sala de aula pode ter mais de um aluno especial?” (Prof. 15).

“[...] Tenho um aluno sem laudo, mas não aprende. Como faço para pedir o laudo?” (Prof. 1).

“[...] Ouço falar que o espaço da sala de aula é do Professor, então gostaria de saber qual a lei que me obriga a aceitar o aluno com deficiência em minha sala” (Prof. 4).

Os registros de uma atividade desenvolvida ao final dos encontros da pesquisa-formação nos mostram outros elementos relativos à percepção dos professores quanto à inclusão de estudantes com deficiência na sala comum. Contando com o apoio do Prof. 15, o Prof. 1 afirmou-nos que “[...] *toda criança tem direito a aprender, respeitando as suas particularidades, dentro das suas necessidades educativas*”. Em complemento, o Prof. 10 e o Prof. 13 apoiaram a observação do Prof. 8 que afirmou: “[...] *A inclusão consiste em fornecer aos diferentes alunos metodologias diferenciadas para sua aprendizagem*”.

Neste trabalho, a inclusão escolar refere-se ao acesso e à permanência na escola comum de um grupo específico de indivíduos. Os dados nos permitem observar que “o modelo escolar”,

ou seja, as rotinas e os rituais constituídos institucionalmente e historicamente, prevalecem nas práticas discursivas dos professores, mesmo que os tempos e os percursos de aprendizagem sejam tão distintos e variáveis, sobretudo no que concerne à apropriação de saberes pelos estudantes com deficiência. Nesse sentido, para muitos professores, a inclusão deve significar muito mais do que a matrícula. É necessário “[...] *dar conta do aluno*”, por isso, “[...] *o professor tem que ser o cara, tem que ser bom. Não é para qualquer um*”. Na tentativa de responder a esse desafio, outras demandas relacionadas aos exames acadêmicos, ao laudo médico, ao número de estudantes por sala e, inclusive, à obrigatoriedade de matrícula desses estudantes no ensino comum constituem a pauta dos debates entre os docentes.

Essas questões podem enriquecer o processo formativo dos professores, sem dúvida nenhuma. Além de considerar a diversidade de sujeitos e suas necessidades, elas podem potencializar questionamentos relativos às convenções e rotinas escolares. E, nesse sentido, essas questões podem auxiliar na ressignificação do próprio espaço escolar, revelando-se como um convite a historicizar essa instituição social, tentando compreender para quem e a serviço de quem atuamos. Quais os outros tempos e os outros modos de aprender? Qual outro currículo? Como organizar práticas de ensino e de aprendizagem que escapem aos imperativos produtivistas do mercado? Nesse processo reflexivo, nossas indagações se direcionariam muito mais para os processos institucionais que alcançaram legitimidade em longa duração histórica do que para as dificuldades e “limitações” individuais de tantas crianças e de tantos jovens que atualmente buscam tornar concreto um direito social.

Desse modo, conhecer sobre “[...] *a lei que me obriga a aceitar o aluno com deficiência em minha sala*” (Prof. 4), ajudaria a delinear o convite ao diálogo e à reflexão com nossos colegas/pares docentes. Essa aproximação pode nos ajudar a construir, a partir das mais diferentes expectativas, um conceito/noção de inclusão mais articulado com os saberes e com as práticas pedagógicas que definem a função social da escola em cada lugar, na sua especificidade.

É nesse sentido que, para nós, se a construção de um referencial para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial não acontece somente a partir da publicação da legislação referente ao tema, os estudos desenvolvidos em um curso de extensão de 120 horas, como o que realizamos, tampouco cumprem esse propósito. Embora essas ações constituam dimensões importantes do “ser professor”, parece-nos primordial o exercício de uma reflexão continuada que se presentifica nas suas práticas contextualizadas.

Dessa forma, defendemos uma formação continuada organizada em torno de aportes teóricos que proporcionem tanto para os professores quanto para os estudantes o acesso ao conhecimento social, tão necessário para uma “vida melhor” nas sociedades recentes.

Ao destacar a necessidade de uma vida melhor também para os professores, estamos falando, antes de tudo, de indivíduos com identidades pessoais e profissionais constituídas e em constituição na teia de interdependências que estabelecem com os outros (docentes, familiares, estudantes, filhos, companheiros, profissionais). A esse respeito, Longarezi e Silva (2008, p. 112) nos indicam que “[...] são poucos os casos em que se fazem estudos de interesses e necessidades dos docentes para criar ambientes de formação que os atendam no que precisam e querem”.

A partir dessas considerações, vemos que a formação de professores precisa se configurar como convite ao diálogo e à reflexão sobre a escola, sua política interna e o seu funcionamento. Ouvir o que os professores têm a nos dizer é imperativo nessa direção. Nóvoa (1992, p. 71) afirma que uma “[...] escola de investigação educacional qualitativa trata de ouvir o que o professor tem para dizer, e respeitar e tratar rigorosamente os dados que o professor introduz nas narrativas”.

Em se tratando de formação continuada, talvez, antes de enumerar grandes temas ou antes de debater sobre o estudante que não aprende, outras questões estruturais e materiais, ou questões relativas ao conteúdo escolar, estejam na pauta de questões mais imediatas do professor. Nesse sentido, considerar os fatores que influenciam diretamente no trabalho docente poderia ser a tônica da formação continuada de professores.

Indícios e pistas para a formação de professores no âmbito da inclusão escolar.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), indicou mudanças para as ações educacionais no Brasil, e entre as mudanças está a exigência de novos paradigmas para a formação de professores, considerada, então, requisito fundamental para a efetivação das mudanças sociais imperativas que ressoam até o atual momento histórico.

No desenvolvimento dessa pesquisa-formação, por vezes percebemos o anseio dos professores em enriquecer seus conhecimentos para atuar junto aos estudantes com deficiência. Esses desejos podem ser identificados nos registros dos questionários, nas atividades escritas

desenvolvidas nos encontros e no diário de campo que utilizamos em nossa investigação.

Os registros que se seguem nos dizem da pretensão dos professores de ter uma formação específica que lhes possibilite a prática com o estudante público-alvo da Educação Especial. Esse anseio revela tanto as expectativas em relação aos estudos que seriam desenvolvidos no curso de extensão, quanto a preocupação com sua prática docente:

“[...] espero que esta formação me ajude a conseguir passar o conteúdo para meu aluno que não aprende direito” (Prof. 13; Prof. 8, Atividade, 24 fev. 2015).

“[...] acredito que esta formação me acrescentará novos conhecimentos a respeito de práticas inclusivas para a escola” (Prof. 1; Prof. 15, Atividade, 24 fev. 2015).

“[...] a formação me acrescentará novos conhecimentos a respeito de ações inclusivas para a minha prática educativa” (Prof. 4; Prof. 5; Prof. 12, Atividade, 26 fev. 2015).

“[...] Não sei o que fazer... quando tem dois especiais então é um desespero” (Prof. 4, Questionário, 24 fev. 2015).

Assim exposto, observamos que, por melhor que tenha ocorrido a formação inicial para esses professores, eles evidenciam a necessidade de formação específica para a realização do trabalho com os estudantes que estão sob sua responsabilidade em classe. Nesse sentido, em nossas análises, apoiando-nos em Brzezinski e Garrido (2001), vemos que há necessidade de uma política de formação de professores que articule a formação inicial e a formação continuada. Em se tratando de estudantes com deficiência, essa política de formação se apresenta como imprescindível para os professores acessarem conhecimentos específicos que lhes propiciem criar atividades, materiais e recursos que qualifiquem o processo de universalização escolar, tão propalado nos documentos legais. A esse respeito, os participantes desta investigação anunciavam:

“[...] eu quero ter preparo para educar qualquer aluno, porque a cada ano matricula um menino diferente” (Questionário, 24 fev. 2015).

“[...] o estudante com deficiência na sala de aula comum não tem espaço porque o professor não sabe o que fazer, ele fica com muitas dúvidas, sem saber fazer escolhas para promover a participação do estudante” (Diário de Campo, 17 abr. 2015).

“[...] Toda criança com deficiência tem os mesmos direitos a aprender. Porém, deve-se buscar meios para que atenda a cada uma na sua singularidade, cabendo a nós professores, estimular a aprendizagem, pois entendemos que toda criança aprende, cada uma em seu tempo” (Prof. 1; Prof. 15, Atividade, 12 maio 2015).

“[...] os alunos com deficiência aprendem de um jeito diferente, mas na sala de aula o professor sozinho ainda não consegue, precisa da ajuda das outras pessoas da escola” (Prof. 1; Prof. 15, Atividade, 17 abr. 2015).

A necessidade de mais conhecimentos para realizarem a mediação com os estudantes com deficiência foi assumida, recorrentemente, pelos professores participantes da nossa investigação. Corroborando essa observação, destacamos que na pesquisa que realizaram, Brzezinski e Garrido (2001, p. 95-96) investigaram o “Estado do conhecimento sobre formação de professores e concepção de formação”. As autoras indicam que, nas formações, é imprescindível, sobretudo, considerar os professores como sujeitos participativos nos processos formativos, fundamentando-se, em especial, nas questões e problemas concretos vividos pelos docentes, sem reduzir as práticas de formação a “[...] encontros e cursos intensivos e rápidos, ‘massificados’, assim como os ‘pacotes encomendados’, produzidos à distância das salas de aula, que não valorizam os saberes construídos pelos professores [...]”.

Brzezinski e Garrido (2001) também nos indicam que, ao refletirem sobre o movimento profissional do cotidiano, com base em pressupostos teóricos, os professores produzem outros conhecimentos, em uma dimensão crítica que os leva a atuar profissionalmente, para além do imediatismo resultante das formações aligeiradas, muitas vezes desenvolvidas na própria escola para tratar de situações vividas naquele espaço, tomando como pressuposto somente a prática docente, sem uma reflexão dos processos que a geraram.

Reiteramos, assim, que as formações distanciadas do cotidiano da escola, sem discussão e reflexão teórico-crítica sobre os fatores objetivos que atravessam a prática docente, acabam por constituir uma subjetividade, que aflora em sentimentos negativos nos professores da sala comum, em virtude de o estudante público-alvo da Educação Especial estar em uma instituição onde, além da falta de espaços para acessar e para refletir sobre conhecimento social produzido, os professores tampouco podem contar com equipamentos e/ou de recursos que poderiam instrumentalizar ainda melhor as práticas pedagógicas desenvolvidas.

Assim nos aponta o Prof. 4: “[...] *vou comprar o material e confeccionar para meus alunos, porque na escola, acho que só tem na sala de recurso*” (Diário de Campo, 17 mar. 2015). Outros participantes também revelam:

“[...] Na sala de aula eu tento, mas é muito sem condição. Acho um absurdo colocarem estes alunos em salas lotadas, eles ficam perdidos lá dentro” (Prof. 10, Questionário, 24 fev. 2015).

“[...] sinto-me insegura porque não recebemos formação para trabalhar com esse tipo de aluno e nem temos material em nossa sala para ele” (Prof. 12, Questionário, 24 fev. 2015).

“[...] porque quando volta para sala de aula ela traz uma tarefa que fez na salinha, lá tem tudo para motivar. Já na sala de aula mesmo, preciso me virar para ajeitar material e prender a atenção dela” (Prof. 5, Atividade, 14 abr. 2015).

“[...] fazer um levantamento de tudo que tem na sala e colocar a disposição de todos os professores para empréstimo é uma medida que ajuda no trabalho com os alunos especiais, assim um vai ajudando ao outro” (Prof. 8, Atividade, 13 mar. 2015).

Consideramos que o trabalho docente tem uma evidente função política na garantia de uma educação com qualidade social. Nesse sentido, a formação continuada precisa atender à demanda por conhecimento social pelos professores de sala comum. Para tanto, deve haver uma intencionalidade teórico-metodológica na organização da formação, com base em argumentos sustentados pelas condições objetivas do trabalho docente, sem, contudo, cair na armadilha da formação imediatista, aligeirada. A esse respeito, Libâneo (2004, p. 227) indica ainda que “[...] não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas”.

Nesse aspecto, Garcia (2013) adverte que, atualmente, a política de formação de professores no país visa a uma capacidade de resolução dos problemas da prática cotidiana, idealizando que os professores devem ser formados no próprio ambiente de trabalho a partir da própria prática pedagógica nas escolas, que seriam a base de sua formação profissional. Nessa direção, corre-se o risco de aceitação de uma perspectiva teórica que assume o indivíduo antes e independentemente das relações sociais, e, ainda, a sustentação ideológica de que a formação inicial é dispensável e de que, nesta, os estudos das teorias pedagógicas e de outros conhecimentos sociais necessários para a atuação profissional possam ser dispensados da teia social que constitui o professor.

No próximo item seguimos na tentativa de ampliar e de aprofundar o debate sobre essa questão.

As condições objetivas de trabalho e de atuação docente

Consideramos as condições objetivas do trabalho docente como um aspecto importante no processo formativo dos professores e, corroborando o que nos indicam Dourado e Oliveira (2009, p. 205), procuramos caracterizar, por meio dos questionários e dos nossos registros em diário de campo, fatores objetivos que atravessam os cenários das configurações escolares em que atuam os professores.

Dos dados, observamos que a média de experiência dos professores varia de 1 a 20 anos. Essa situação peculiar ao grupo trouxe muita riqueza nos momentos de troca de experiência profissional. Com frequência, os participantes comentavam sobre essa diversidade no grupo, principalmente com observações dirigidas aos iniciantes na profissão.

Durante o desenvolvimento de uma atividade em grupo, um professor com mais tempo na docência dialoga nos seguintes termos com o outro colega: “[...] *você começou agora, por isso tem essa animação toda. Nós aqui já cansamos um pouco. Escreve aí para nós!*” (Diário de Campo, 10 abr. 2015).

Em outra ocasião, um professor, referindo-se a outro participante que ainda está na graduação, destaca: “[...] *quem começou a estudar agora ou formou há pouco tempo sabe mais de inclusão e essas coisas do que nós que já saímos há uns dez anos*” (Diário de Campo, 10 abr. 2015).

Nesse aspecto, podemos dizer que a fase inicial da docência é um período de aprendizagens em contexto, porém tensionado pelos inúmeros desafios organizacionais, entre eles, o relacionamento e as trocas de experiência profissional com os colegas professores. Sobre as implicações do início da carreira docente na formação dos professores, Nóvoa (2009, p. 6) assevera: “[...] Grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado [...] em situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente”.

Ocorre que, nesse cenário de trocas de experiências entre professores, a desvalorização da profissão emerge recorrentemente, revelando-se como forte indício da condição objetiva de trabalho. Entre os participantes da pesquisa-formação, um dos aspectos destacados no processo de desvalorização da docência refere-se ao fato de os participantes atuarem em diferentes sistemas de ensino e em diferentes etapas da Educação Básica. Observamos que a maioria dos professores trabalhava em mais de uma escola com carga-horária média de 40 horas semanais e, por vezes, em até dois sistemas de ensino e com atuação em três etapas de ensino diversas.

A justificativa para a ocupação de tantas horas no trabalho docente surgiu nas discussões, e os professores destacavam que isso se dava em virtude da falta de concurso no Estado e nas prefeituras. Eles precisavam garantir empregabilidade. Caso perdessem uma vaga, tinham outra. Além disso, informaram-nos: “[...] *sempre tem trabalho para professor; então ligam das escolas e não dá para negar porque a gente não sabe como ficará a situação no ano seguinte [...]*”

(Diário de Campo, 14 abr. 2015). Apesar de a exposição dessa situação ter sido muito enriquecedora para a discussão durante a pesquisa-formação, quando comentavam sobre a situação de um professor que trabalha em três horários, os professores destacavam: “[...] *uma coisa é você dar aula para uma mesma série nos dois horários, outra é ficar assim. Como se organiza para a semana?*” (Diário de Campo, 10 abr. 2015).

Outros comentários feitos durante as atividades que realizávamos seguiam na mesma perspectiva. Referindo-se ao colega que trabalha 40 horas semanais, um dos participantes observou: “[...] *faz a atividade com a gente, que eu te ajudo... Eu fico pensando que horas que você faz as suas coisas daqui do curso. É na escola né?*” (Diário de Campo, 13 mar. 2015).

Referindo-se ao fato de todos dentro dos sistemas de ensino estarem coniventes com a condição salarial e de trabalho docente, outro participante declarou: “[...] *Tá tudo dominado, pessoal. A secretaria, a escola e nós. Ganhamos mal [...] trabalhamos pelo dinheiro e aceitamos tudo. Então quem quer ganhar mais, precisa trabalhar mais e pronto*” (Diário de Campo, 13 mar. 2015).

Nossos registros indicam que a desvalorização salarial tem forte impacto no processo de precarização do trabalho docente, fazendo com que o professor trabalhe por mais tempo durante o dia para satisfazer as suas necessidades pessoais. A discussão em torno da quantidade de horas semanais de trabalho também gerou uma reflexão no grupo no que diz respeito às formações continuadas que geram certificados, mas que são oferecidas sem um planejamento entre os sistemas de ensino. De acordo com os participantes da nossa investigação, essa prática dificulta a participação do professor que trabalha em mais de um sistema de ensino, e, considerando que não são concursados, muitas vezes os professores procuram formação nas instituições privadas como forma de garantir uma classificação satisfatória nos processos seletivos de contratação para o ano seguinte.

Shiroma e Schneider (2008) apontam a opção do governo pela valorização da certificação, sobrepondo-se a outras necessidades objetivas que melhorariam as condições do trabalho docente. Nesse cenário, não há discussão sobre a qualidade das instituições que certificam os professores; basta que a instituição, presencial ou a distância, tenha a chancela legal do Ministério da Educação.

Conforme observamos em nossa investigação, na prática cotidiana das escolas existe um emaranhado de elementos locais que desencadeiam barreiras ao desenvolvimento do trabalho docente, sobretudo com os estudantes público-alvo da Educação Especial.

As respostas registradas no questionário revelaram outros fatos que incidem sobre as condições objetivas do trabalho docente: as avaliações externas. Servem de exemplo os relatos dos Prof. 1 e Prof. 15 respectivamente:

“[...] todo mundo cobra um resultado, tudo que não aconteceu com o aluno nos anos anteriores eles querem que seja resolvido em um ano. Sempre fico preocupada de não conseguir fazer a sala funcionar e o aluno especial aprender nenhum pouco que seja. É difícil demais. Dá até desânimo em trabalhar” (Prof. 1, Questionário, 28 abr. 2015).

“[...] A pedagoga enlouquece quando chega a época das provas (risos), tipo, prova Brasil e PAEBES. Ai sim, lembra que na sala tem aluno com deficiência e pergunta: Como vamos fazer com ele no dia da prova?” (Prof. 15, Questionário, 28 abr. 2015).

O diário de campo registra ainda a observação de um dos participantes a avaliação externa quando expõe que *“[...] o aluno especial não é obrigado a fazer o PAEBES”*. (Diário de Campo, 05 maio 2015).

Verificamos, nos registros, que a cobrança por resultados positivos na avaliação externa e a estrutura do sistema de avaliação deflagram nos professores participantes da pesquisa-formação um sentimento de desânimo e muita dificuldade em trabalhar de forma específica com o estudante com deficiência. Sobre as avaliações externas, o receio dos professores e dos gestores se dá em virtude da representação social que pode gerar expectativas negativas sobre o desempenho profissional na configuração escolar.

É fato que, ao abordarmos a prática docente cotidiana, não devemos nos esquivar da constituição histórico-histórica dos professores, sob pena de sacrificarmos o olhar para a complexidade que impulsiona o processo desgastante de ser professor, no contexto em que os participantes deste estudo atuam profissionalmente. Nesse sentido, antes de tecermos qualquer comentário, seria necessário compreender as singularidades dos docentes que aderem, e como aderem, ao processo de desvalorização do trabalho docente que estamos descrevendo. Nessa reflexão, vale considerar as indicações de António Nóvoa (1995 apud DINIZ et al, 2011, p. 14) quando afirma que os professores, via de regra, precisam atuar em busca de melhores condições de trabalho, ao mesmo tempo em que precisam lutar pela superação e/ou minimização da proletarização de seu trabalho, enfrentando uma sobrecarga de tarefas.

De acordo com Tedesco e Fanfani (2004 apud DINIZ et al, 2011, p. 21), essas “[...] novas demandas das políticas educacionais, que convivem com contextos e cotidianos escolares nos quais é difícil colocar em prática um trabalho mais comprometido, cooperativo e menos burocrático”, permitem-nos compreender a dificuldade dos professores, hoje, de definirem com mais clareza o papel político emancipatório que podem assumir no exercício de sua profissão.

Nesse sentido, advoga Shiroma (2003) que os discursos presentes nas reformas dos anos de 1990 trouxeram pontos de valorização pessoal e financeira para o professor, porém também marcaram a necessidade de um profissional diferente daquele que estava na escola até então, em virtude das mudanças contextuais que ocorriam na sociedade.

Queremos dizer com isso que as demandas institucionais fazem parte de uma composição de condições objetivas do trabalho docente que influenciam diretamente a condição do “ser professor”. Essa percepção encontra ressonância em Dourado e Oliveira (2009), quando indicam a importância de identificação das condições objetivas e subjetivas do trabalho docente de uma escola para garantir a qualidade da educação.

Por outro lado, o fato de os professores não terem informações mais específicas sobre o trabalho com os estudantes público-alvo da Educação Especial pode ser apreciado desde a formação inicial. Durante os encontros, verificamos que, nesse grupo, 6 professores tiveram uma disciplina na graduação cujo conteúdo versava sobre a Educação Especial; porém, de acordo com dados observados no questionário, esses professores consideram os conhecimentos insuficientes para o desenvolvimento da prática docente com os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Cabe ressaltar que a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, extinguiu as habilitações dos cursos de Pedagogia, incluindo a habilitação referente à Educação Especial e reforçando a necessidade de formação em nível de pós-graduação ou por meio da formação continuada, assim como a formação de professores para o ensino comum. Esse direcionamento é problematizado por Garcia (2013, p. 103) quando enfatiza que “[...] a simples inserção de disciplinas e/ou conteúdo específico não atribui à formação docente uma perspectiva orgânica acerca dos sujeitos da Educação Especial, quer seja no curso de pedagogia ou nas demais licenciaturas”.

Nesse cenário, Jesus (2012, p. 206) afirma que a necessidade de formação continuada para a “[...] qualificação do professor constitui uma forma de fortalecimento da qualidade de

atendimento aos alunos”. Para tanto, Bueno (1999, p. 23) considera que o professor deve ter uma formação que envolva a dimensão do “saber” e “saber fazer”, possibilitando assim que o docente dê conta das diversas diferenças, inclusive a dos estudantes com deficiência. No entanto, voltamos a salientar que o estudante com deficiência passa a maior parte do tempo na escola, na sala comum. Nesse sentido, esse professor necessita de conhecimentos que o instrumentalize para trabalhar pedagogicamente com as singularidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Acreditamos que, para termos uma escola com um ensino de qualidade socialmente referenciada, é preciso olharmos a partir das condições objetivas do trabalho docente, que não escapam às representações sociais e à vivência scio-histórica dos indivíduos que se tornam, permanentemente, profissionais do ensino. Esse aspecto da condição de ser professor nos mostra que os debates sobre a escola, sobre os estudantes e sobre as práticas pedagógicas, estão muito articulados às condições de ensino e de aprendizagens coletivas e individuais em que professores e os estudantes podem e devem participar. A escola constituída historicamente, legitimada como espaço para a formação das novas gerações, precisará ser cada vez mais questionada e problematizada. E, nesse movimento, os processos sociais que marcam e narram as trajetórias formativas dos professores.

Considerações finais

Em nossa investigação, buscamos permanentemente considerar as ideias e os significados que os participantes atribuíam não só ao processo de formação implementado, mas também à escola e às suas condições de trabalho. Trabalhamos sob uma perspectiva crítica e compreensiva, pressupondo a experiência constituinte dos professores participantes. Intentamos, assim, tornar os encontros um espaço de participação, onde a partilha de experiências possibilitasse a mediação entre as práticas pedagógicas e a necessidade de refletir sobre essas práticas, de modo a enriquecê-las dando-lhes outros sentidos.

Nessa perspectiva, na pesquisa-formação desenvolvida, valorizamos a reflexão sobre os fundamentos epistemológicos e as perspectivas educacionais necessárias à prática docente na sala regular. Nos encontros, os temas e as dinâmicas de estudo envolveram a prática pedagógica, a

partir das condições objetivas de trabalho dos professores para inclusão de estudantes com deficiência matriculados no ensino comum.

Nos debates, observamos que os professores demonstram sentimento de insegurança, medo e angústia em relação ao trabalho pedagógico com os estudantes público-alvo da Educação Especial, principalmente por desconhecerem importantes aspectos dos avanços científicos na área das ciências humanas no que tange ao desenvolvimento e à aprendizagem das pessoas com deficiência, bem como às questões afetas à implementação da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Analisando aspectos da formação continuada desenvolvida em nossa investigação, argumentamos que nos espaços sistemáticos de estudos e de reflexão que envolvem os professores, sejam abordados tanto os temas e as questões relativas à prática pedagógica e ao conhecimento social, quanto as bases epistemológicas que orientam a política de formação continuada de professores – seus objetivos, sua intencionalidade, seus pressupostos.

Nessa direção, também consideramos que a formação continuada para os professores da sala comum, com conhecimentos que tratam dos temas da Educação Especial, parece urgente. Nesse aspecto, reiteramos que, embora os professores não devam restringir suas práticas aos conhecimentos específicos/especializados produzidos socialmente, certamente o acesso a orientações acerca do uso de tecnologias e de metodologias que qualifiquem e potencializem a aprendizagem dos estudantes nos parece absolutamente pertinente nos espaços de formação de professores.

Essas nossas perspectivas e expectativas nos permitem finalizar este texto com os registros de Elias (2008, p. 175), ao nos esclarecer que “[...] uma teoria dá ao homem que se encontra no sopé da montanha, a visão que um pássaro tem dos caminhos e das relações que esse homem não consegue ver por si próprio”.

Referências

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 11. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 7 dez. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília: CNE, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: em 17 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010). **Construindo o sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação**. Documento final. Brasília: MEC, 2010.

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

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 18, p. 82-100, set./dez. 2001.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista brasileira de educação especial**, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista5numero1pdf/r5_art01.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

DINIZ, Margareth et al. A formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 13-22, jan./ jul. 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**. Lisboa: Editorial Estampa, 1987.

_____. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Martins Fontes, 2008.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Santa Catarina, v. 18, n. 52, p. 101-238, jan./mar. 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf> >. Acesso em: 2 jul. 2015.

JESUS, Denise Meyrelles de. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes. (Orgs.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2012. p. 203-218.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LONGAREZI, Andréa Maturano; SILVA, Jorge Luiz da. Interface entre pesquisa e formação de professores: delimitando o conceito de pesquisa-formação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 8., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2008. p. 4048-4061. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere 2008/anais/pdf/157_187.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere%202008/anais/pdf/157_187.pdf)>. Acesso em: 2 jun. 2015.

_____. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 13, n. 3, p. 214-225, 2013. Disponível em: < <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4390> >. Acesso em: 2 jun. 2015.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

_____. **Imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2009.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. São Paulo: Cortez, 1987.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia, polêmicas do nosso tempo**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Motor do desenvolvimento [entrevista]. **Revista Educação**, São Paulo, n. 138, p. 6-10, out. 2008.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, jan./jul. 2003. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/194>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

SHIROMA, Eneida Oto, SCHNEIDER, Mara Cristina. Certificação e gestão de professores. **Temas e Matizes**, Cascavel, n. 13, p. 39-49, jan. /jun. 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/2483/1894>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Reginaldo Célio Sobrinho - Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Vitória | ES | Brasil. Contato: rsobrinho2009@hotmail.com

Giselle L. Schmidel Kautsky - Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Vitória | ES | Brasil. Contato: skygi@hotmail.com

Edson Pantaleão - Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Vitória | ES | Brasil. Contato: edpantaleao@hotmail.com