

INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO CONTINUADA: ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

SCHOOL INCLUSION AND CONTINUED TRAINING: BETWEEN CONCEPTIONS AND PRACTICES

Fernanda Nunes da Silva¹
Mariangela Lima de Almeida²

Resumo: A inclusão escolar das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação, ou seja, dos alunos público-alvo da Educação Especial, tem exigido a reorganização da escola e a mudança das práticas pedagógicas, tendo em vista a adoção da perspectiva inclusiva pelas políticas educacionais no Brasil. A formação continuada crítico-reflexiva de professores emerge, assim, como necessidade e possibilidade para a construção de práticas pedagógicas favorecedoras da aprendizagem de todos. Visa-se, aqui, compreender como a formação continuada e a inclusão escolar têm sido concebidas e implementadas na escola acompanhada. Utiliza-se como metodologia a pesquisa-ação colaborativo-crítica fundamentada na crítica social de Habermas e na colaboração entre pesquisadores e participantes, de Carr e Kemmis. A coleta de dados vale-se dos seguintes instrumentos e estratégias: observação participante, diário de campo, entrevistas semiestruturadas e narrativas dos profissionais. Os dados são analisados por meio de análise de conteúdo, à luz dos pressupostos habermasianos. Recorre-se a estas considerações finais: a) as concepções dos profissionais sobre inclusão, diversidade e diferença remetem-se mais ao conceito de educação inclusiva do que ao conceito de inclusão escolar, fato identificado até mesmo na fala da professora de Educação Especial; b) as concepções de formação continuada desses profissionais são, em sua maioria, de natureza instrumental. Há, porém, indícios de transição para concepções de natureza comunicativa; e c) embora a formação continuada seja uma demanda dos profissionais, a escola não se configura como um espaço-tempo de formação para os docentes. Percebe-se que esse ainda é um grande desafio para a organização escolar.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Formação continuada. Práticas pedagógicas.

Abstract: The school inclusion of people with disabilities, global developmental disorders, high abilities or gifted/talent students, namely the target students of Special Education, has required the reorganization of the school and the change of pedagogical practices, considering the adoption of the inclusive perspective by the educational policies in Brazil. The critical reflexive continuing education of teachers emerges as a necessity and as a possibility for the construction of proponent pedagogical practices

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE/UFES), pedagoga da rede municipal de ensino da Serra-ES e professora da rede municipal de ensino de Vitória-ES. E-mail: Fernanda.fefanunes@gmail.com.

² Professora adjunta do Departamento de Educação, Política e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC/UFES) do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo e coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial (GRUFOPES/CNPQ). E-mail: mlalmeida.ufes@gmail.com.

that seek to help the learning of all. The aim here is to understand how continuing education and school inclusion have been conceived and implemented in the accompanied school. As methodology, is used the Collaborative-critical action research, based on Habermas's social criticism and in the collaboration between researchers and participants, of Carr and Kemmis. Data collection is based on the following tools and strategies: participant observation, field diary, semi-structured interviews and professional narratives. The data are analyzed through content analysis, in the light of the Habermasian assumptions. As final considerations, the indications are: a) the conceptions of professionals about inclusion, diversity and difference refer more to the concept of inclusive education than to the concept of school inclusion, a fact identified even in the speech of the Special Education teacher; b) the conceptions of continuing education of these professionals are, for the most part, of an instrumental nature. There are, however, signs of transition to conceptions of communicative nature; and c) Even though continuing education is a demand of the professionals, the school does not constitute a space-time for educator's formation. It is perceived that this is still a great challenge for the school organization.

Keywords: School Inclusion. Continuing Education, Pedagogical Practices.

Introdução

Nos últimos anos, dada a perspectiva inclusiva adotada pelas políticas educacionais, presenciou-se um significativo crescimento no número de matrículas de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ou seja, alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), nas escolas públicas brasileiras que se vêm constituindo cada vez mais como espaço de inclusão para todos e ofertando a tais alunos estudo em sala de aula comum e atendimento educacional especializado no contraturno (BRASIL, 2008; BRASIL, 2014; MATOS; MENDES, 2015).

No entanto, mesmo com a existência de um aparato legal orientador, ainda há fragilidades no processo de inclusão no que diz respeito a sua implementação, reclamando ações efetivas no âmbito das escolas (MATOS; MENDES, 2015).

Colocam-se, assim, como condições necessárias para uma escola inclusiva, além da garantia de políticas educacionais que promovam o acesso, via direito de matrícula nas escolas comuns, a implementação de políticas que favoreçam “[...] a permanência, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos” (JESUS et al., 2010, p. 5). Assim sendo, entendemos a inclusão escolar como um processo que exige mais do que mudanças pontuais, na medida em que requer uma real reestruturação da escola tradicional, implicando a garantia de espaços e de recursos acessíveis, de atendimento

educacional especializado e de formação continuada para professores (JESUS et al., 2010).

Nesse sentido, Almeida (2009, p. 25) afirma que a “[...] multiplicidade que cerca o cotidiano da prática educativa requer pensarmos em uma organização escolar que contemple a cooperação e o trabalho em equipe, com vistas à reflexão e reconstrução do espaço educacional”, aspirando a uma escola que contemple a diferença e a diversidade.

Trata-se, portanto, de um desafio para escolas e profissionais que assumem a inclusão escolar como princípio. Em primeiro lugar, porque esse é um processo relativamente novo, pois as pessoas com características físicas e/ou comportamentais tomadas como fora dos padrões sociais estiveram, durante muito tempo, excluídas da vida em sociedade e, portanto, dos processos de escolarização, ficando sua educação a cargo de instituições especializadas e tendo caráter assistencialista e/ou de cunho clínico-médico e não pedagógico (MAGALHÃES, 2003; JESUS et al., 2010). Em segundo lugar, porque historicamente a organização escolar foi construída com base em critérios de seleção, classificação e homogeneização que produziram processos de exclusão das diferenças (ALMEIDA, 2009; PATTO; 2015).

Com a garantia de acesso dos alunos PAEE à escola comum o debate passa a centrar-se na questão da permanência e da aprendizagem desse grupo, o que confere ao professor papel central, uma vez que a inclusão escolar exige o rompimento com as práticas pedagógicas de caráter homogeneizador e a construção de outras/novas práticas que atendam ao ideal democrático e inclusivo, pois,

Tradicionalmente, os saberes docentes instituíram-se de uma forma na qual nós, professores, aprendemos a organizar nossas aulas a partir de objetivos, metodologias e avaliações **únicas para todos os alunos**. Em sendo assim, **temos a tendência, tendenciosa, de partir da média de aprendizagem dos educandos**; portanto, não propiciamos desafios aos alunos que atingiram um determinado objetivo, tampouco àqueles que estão em processo de aprendizagem de determinado saber ou apresentam dificuldades. (ALMEIDA, 2009, p. 47, grifo nosso)

É nesse contexto que a formação continuada de professores emerge como aposta para a construção de práticas pedagógicas inclusivas (VIEIRA, MARTINS, 2013; MATOS, MENDES, 2015) ante o consenso da íntima relação entre a teoria e a prática. Isso significa que as concepções docentes sobre a diferença e a inclusão escolar, por exemplo, têm influência direta em suas práticas pedagógicas voltadas para os alunos

PAEE, sendo imprescindível, então, desenvolver outras/novas formas de concebê-las pelas quais a heterogeneidade seja tomada como um postulado (MEIRIEU, 2005), em detrimento da homogeneidade tradicionalmente valorizada na escola.

Nessa perspectiva, muitas questões têm-nos instigado em nosso processo de pesquisa: As práticas pedagógicas têm favorecido a aprendizagem dos alunos PAEE? Quais concepções de inclusão, de diversidade e de diferença fundamentam tais práticas? Essas concepções atendem aos princípios democráticos e inclusivos inerentes à instituição escolar? A organização escolar tem viabilizado espaços-tempos de reflexão-crítica coletiva sobre as práticas pedagógicas? A escola tem-se constituído como um espaço de formação continuada para o corpo docente?

Buscamos, neste texto, compreender como a formação continuada e a inclusão escolar têm sido concebidas e implementadas no contexto de uma escola municipal de ensino fundamental da Serra-ES.³

Referencial teórico-metodológico

Nossa pesquisa sustenta-se na pesquisa-ação colaborativo-crítica, que é ancorada na teoria crítica de Habermas (1987) e na colaboração entre pesquisadores e participantes (CARR; KEMMIS, 1988), possibilitando o envolvimento dos professores em um processo autorreflexivo crítico e coletivo visando “[...] melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais ou educativas assim como a compreensão de suas práticas e das situações em que estas estão inseridas” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 174).

A pesquisa-ação assume, então, caráter dialógico e colaborativo, tomando os profissionais participantes da pesquisa como sujeitos de conhecimento e envolvendo-os no processo de investigação que articula constantemente o saber científico com a prática pedagógica cotidiana.

Dessa maneira, os profissionais sujeitos da pesquisa tornam-se também investigadores e autores do processo. Na qualidade de pesquisadores das próprias práticas, os professores podem, juntos, compreendê-las e transformá-las atendendo aos princípios da inclusão. Assim, a pesquisa-ação, “[...] ao reconhecer os desafios de

³ Este texto constitui parte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida via pesquisa-ação colaborativo-crítica (CARR; KEMMIS, 1988), envolvendo momentos de compreensão e de colaboração com o contexto de uma escola. Abordamos aqui apenas o momento já concluído de compreensão do contexto da escola.

educar na diferença, toma a potência da ação grupal como uma alternativa de reinvenção de ações, de pensamentos e de saberes-fazer” (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 785).

A pesquisa-ação colaborativo-crítica empreendida tem como sujeitos professores e outros profissionais que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, no turno matutino de uma escola pertencente a rede municipal de ensino da Serra-ES. Nesse processo, realizamos dois movimentos não lineares: a) movimento de compreensão do contexto: observação participante, visando acompanhar os movimentos de formação continuada na escola e conhecer as concepções docentes sobre inclusão escolar e formação continuada; b) movimento de colaboração com o contexto: colaboração com os movimentos de formação continuada, instituídos na escola, tanto em momentos de planejamento docente quanto em grupos de estudos ou outros espaços formativos possíveis, considerando a perspectiva inclusiva.

Destacamos, no entanto, que os dados aqui apresentados se referem exclusivamente ao movimento de compreensão do contexto, tendo, como estratégias e instrumentos de coleta, a observação participante com registros em diário de campo, entrevistas semiestruturadas e narrativas escritas pelos profissionais. A análise empreendida baseia-se na teoria crítica e na ação comunicativa de Habermas (1987; 2012), sendo desenvolvida por meio de análise de conteúdo, visando “[...] caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (GOMES, 2010, p. 84).

Formação continuada e inclusão escolar: concepções e práticas presentes na escola

Ao considerarmos a indissociabilidade entre teoria e prática, partimos do pressuposto de que as concepções dos professores e dos demais profissionais da escola sobre a inclusão escolar e sobre a própria formação continuada têm preponderância em suas práticas pedagógicas, podendo resultar em processos de inclusão ou de exclusão dos alunos PAEE.

Desse modo, as práticas pedagógicas não se dão num “vazio prático” (CARR; KEMMIS, 1988) e, carregadas de intencionalidades, projetam alcançar expectativas educacionais específicas, podendo reproduzir dominações ou produzir resistências (FRANCO, 2015). Nossa defesa é que a inclusão escolar requer práticas que produzam resistências sem perpetuar os processos de classificação, seleção e homogeneização na

escola, intentando, assim, romper com a histórica exclusão das diferenças e de marginalização dos alunos PAEE.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica não pode ser considerada como mera aplicação de teorias pensadas fora da escola, e sim como

[...] um espaço de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes, e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor [...] um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação (TARDIF, 2014, p. 234-235).

Formação continuada e inclusão escolar: o contexto da escola

Buscamos aqui apresentar aspectos que ajudem na compreensão do contexto da escola acompanhada, no que se refere aos processos de formação continuada e de inclusão escolar instituídos. A análise inicial dos dados leva-nos à organização de três eixos principais que abordamos a seguir: a) concepções de diversidade, diferença e inclusão escolar dos profissionais da escola; b) concepções de formação presentes na escola; e c) os espaços-tempos da formação continuada e da inclusão escolar no contexto da escola.

- a) Eixo I: concepções de diversidade, diferença e inclusão escolar dos profissionais da escola

Embora a inclusão escolar seja um conceito amplamente difundido na área educacional, os professores demonstraram certa dificuldade em defini-lo. É interessante notar que parte das respostas indica a permanência de uma visão integracionista, na qual a inclusão é entendida como o acesso de todos à escola ou à sala comum:

É você inserir todos os alunos, que todos eles têm direito de estudar, de estar na escola (PROFESSORA DE SALA COMUM).

Inclusão... é incluir as crianças com dificuldades? Inserir na sala de aula (PROFESSORA DE SALA COMUM).

Uma professora, porém, fez esta importante distinção e parece ter dito que o movimento de inclusão escolar exige mais do que incluir em um espaço físico, exige trabalho e “fazer a diferença”, provavelmente na aprendizagem do aluno PAEE:

[...] tem a integração e tem a inclusão, né? Inclusão é quando você está incluindo. A partir do momento que você incluiu, você tem que estar

trabalhando ali. Se você incluiu [...] então tem que fazer diferença naquilo ali (PROFESSORA DE SALA COMUM).

Na medida em que as professoras consideram como público-alvo da Educação Especial “todos os alunos”, “alunos com dificuldades” ou alunos com “necessidade especial”, conforme a fala a seguir, entendemos que suas concepções de inclusão estão mais ligadas à ideia de educação inclusiva, que abrange a inclusão de todos os sujeitos e grupos marginalizados, do que de inclusão escolar, que compreende exclusivamente os alunos PAEE:

É incluir aquele aluno que tem alguma necessidade especial, junto com o todo, junto com todo mundo [...] de forma que os outros alunos respeitem a diversidade, a diferença dele (PROFESSORA DE SALA COMUM).

Esse fato também foi identificado na fala da professora de Educação Especial, quando, ao abordar os conceitos de diferença e de diversidade, desconsiderou os alunos PAEE. Acreditamos que, nesse caso, é necessária a defesa do conceito de inclusão escolar, pois, ao generalizar, os alunos PAEE — com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação — podem estar sendo invisibilizados e, mais uma vez, excluídos na escola. Daí o cuidado que devemos ter, ao adotarmos o uso genérico da palavra “inclusão”, sem uma adequada adjetivação (MENDES, 2018). Vale sempre questionarmos: de que inclusão estamos falando?

A ideia de respeito às diferenças também emerge nos discursos dos profissionais da escola. Skliar (2006) alerta-nos, no entanto, que o respeito pode estar ligado à ideia de tolerância, “permissão” ou “aceitação” para com o outro, sendo baseado em demarcações arbitrárias de normalidade e anormalidade. Assim, respeitar as diferenças pode significar paradoxalmente uma atitude preconceituosa de “[...] categorização, separação e diminuição de alguns traços, de algumas marcas, de algumas identidades, de alguns sujeitos” (SKLIAR, 2006, p. 23).

Outro ponto observado é que diversidade e diferença são tratadas pelas professoras como sinônimos, sendo associadas a questões de cunho social e cultural, geralmente desconsiderando as diferenças individuais e os alunos PAEE:

A diversidade e a diferença são temas que abordam as diferenças sociais que necessitam ser discutidas e debatidas (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Isso enfatiza a necessidade de cuidado para que a ideia de diversidade na escola não subjugue as diferenças que, nesse caso, podem ser transformadas em desigualdades (SACRISTAN, 2002). Nesse sentido, Sacristán (2002) assinala:

A diversidade [...] é tão normal quanto a própria vida, e devemos acostumar-nos a viver com ela e a trabalhar a partir dela. A heterogeneidade existe nas escolas, dentro delas e também nas salas de aula porque existe na vida social externa. A educação também é causa de diferenças ou da acentuação de algumas delas. Nós, professores e professoras, participamos da diversificação e da homogeneização, da equiparação e da desigualdade (SACRISTAN, 2002, p. 15).

b) Eixo II: concepções de formação presentes na escola

A necessidade de formação continuada foi apontada por todos os profissionais da escola acompanhada, especialmente quando consideram o contexto da inclusão escolar. Contudo, as razões mais citadas referem-se à necessidade de receber novas informações, o que parece demonstrar um entendimento de natureza instrumental, que reduz a formação à mera transmissão de informações e retira o professor do lugar de autor, de produtor de conhecimentos:

Sempre tem algo importante pra agregar. Sempre vai ter coisas que você não sabe para ser informado (PROFESSORA DE SALA COMUM).

Percebemos que as concepções de formação dos professores estão tão atreladas à racionalidade instrumental, que alguns desses profissionais chegam a acreditar que as soluções para as demandas da inclusão escolar estão fora da escola, inclusive em outras áreas do conhecimento. Há, assim, a defesa de que as formações continuadas comprometidas com a inclusão escolar devem ser desenvolvidas principalmente por profissionais de áreas como a saúde:

Eu penso, por exemplo, que [a formação continuada] teria que ser com uma pessoa especialista da saúde, para dar as informações do problema de saúde. E com psicólogos para entender o comportamento, [...] E com... a respeito das leis que protegem essas crianças, né? Profissional da saúde, profissional autoridade da lei e profissional da educação também... (PROFESSORA DE SALA COMUM)

Ao nos contrapormos à visão acima, assumimos a racionalidade comunicativa proposta por Habermas (2012) como outra forma de produzir conhecimentos e de pensar a formação continuada de professores no contexto da escola. Nossa defesa é que os professores devem ser concebidos como sujeitos ativos e suas práticas como lugar de produção de conhecimentos, o que viabiliza uma formação crítico-reflexiva, pensada e desenvolvida pelos próprios professores e demais profissionais da educação (PIMENTA, 2005).

Vale destacar que, em algumas falas, mesmo com a persistência do termo informação, há expressões como “pesquisando” e “trocas de experiências” que remetem, ainda que de forma incipiente, a perspectivas críticas de formação de professores, visto que nos concebem como pesquisadores e tendem a valorizar suas experiências como saberes oriundos das práticas (TARDIF, 2014):

Porque cada dia tem que estar aprendendo, se informando, pesquisando.
(PROFESSORA DE SALA COMUM).

[...] porque existe a troca de experiências e existe a troca de informação. Tudo se renova, então ele tem que estar se formando sempre (PROFESSORA DE SALA COMUM).

Já a pedagoga, ao afirmar a necessidade de formação continuada para a inclusão escolar, revela sua preocupação com o atendimento das demandas atuais e futuras de alunos PAEE na escola:

Eu to (sic) muito preocupada com essa demanda que nós vamos receber [...] desses meninos com microcefalia. Nós não estamos preparados [...] a gente já tem dificuldade com esses casos que [...] encontra no nosso cotidiano e [...] eu acho que a escola já tem que estar pensando em alguma coisa pra poder começar a se preparar para essa demanda que [...] vai receber. [...] A gente tem que estar sempre antenado, a gente tem que estudar, a gente tem que buscar caminhos, porque a inclusão é uma coisa muito desafiadora.
(PEDAGOGA).

À medida que pensamos em uma formação que “prepare” os profissionais, percebemos que a concepção de formação da pedagoga ainda está baseada na racionalidade instrumental. No entanto, sua fala apresenta-nos indícios de transformação, pois, ao considerar os desafios impostos pelo processo de inclusão e a possibilidade de buscar caminhos, a pedagoga parece reconhecer a inexistência de

modelos prontos. Isso é reforçado quando ela relata uma experiência positiva de formação continuada em outra escola:

Se a gente tinha, por exemplo, durante o trimestre, recebido um público-alvo muito grande de meninos da Educação Especial, a gente levava uma formação voltada para aquilo. [...] E sempre assim, não a equipe técnica dando formação. A gente conseguia alguns profissionais ou até mesmo os relatos de experiência dos professores (PEDAGOGA).

Nessa fala, percebemos que a pedagoga defende uma formação continuada que leve em conta a realidade da escola. Também é relevante o fato de considerar os relatos de experiências dos professores como uma possibilidade de formação continuada. Para nós, isso indica a abertura dessa profissional para o desenvolvimento de outro tipo de formação no contexto da escola — uma formação que toma o professor como sujeito de conhecimento e pode até mesmo disparar processos coletivos de reflexão-crítica sobre as práticas (CARR; KEMMIS, 1988; TARDIF, 2014).

Encontramos, portanto, nas falas das professoras e da pedagoga, alguns sinais de que as concepções de formação continuada estão sendo ressignificadas por elas, pois parece-nos haver um movimento inicial de superação da perspectiva formativa baseada na racionalidade técnica e de construção de uma perspectiva de natureza crítica e comunicativa (HABERMAS, 1987; 2012).

c) Eixo III: os espaços-tempos da formação continuada e da inclusão escolar no contexto da escola

Com relação aos espaços-tempos da formação continuada no contexto da escola, observamos que os profissionais destacaram a importância de formações dentro da própria instituição. No entanto, nossas observações e os relatos dos profissionais permitem-nos afirmar que a escola não vem constituindo um espaço de formação, pois não tem garantido momentos coletivos de reflexão-crítica sobre as práticas. Assim, a formação continuada dos profissionais no contexto da escola ocorre somente de forma voluntária e informal nos planejamentos — momentos considerados insuficientes pelos próprios professores:

Tem essas reuniões que a gente faz. E nos PLs [planejamentos integrados] é a gente sozinha, não tem o pedagógico não... [...] troca de figurinhas, troca de

informação mesmo, mas uma coisa bem assim, informal. Nada daquela coisa de toda semana a gente sentar junto para fazer isso, não. (PROFESSORA DE SALA COMUM)

Parece-nos que o planejamento é entendido como uma possibilidade de formação pela professora. Consideramos, porém, que, para constituírem formação, esses momentos precisam ser utilizados de forma crítica, transformando a “troca de figurinhas” em troca de saberes oriundos das práticas, num processo colaborativo de autorreflexão-crítica (CARR; KEMMIS, 1988).

As professoras relataram algumas formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação e algumas até citaram as reuniões da escola como momentos formativos, mas foram unânimes em dizer que nenhum desses movimentos tem contemplado aspectos do processo de inclusão escolar:

No geral tem, mas não suficiente. Separado [para a questão da inclusão] não tem não, se eu falar que tem, eu to (sic) mentindo (PROFESSORA DE SALA COMUM).

Não. Nunca vi. Bom pelo menos nunca fui convidada [...] eu sou da Educação Especial... Que eu lembre só a BNCC, feita pela SEDU (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

No que concerne à fala acima transcrita e um relato feito em outro momento pela professora de Educação Especial, no qual dizia sentir-se isolada na escola, impõem-se algumas perguntas: Como a Educação Especial tem sido pensada e conduzida na instituição escolar? Como ocorre o processo de inclusão dos alunos PAEE numa escola cuja própria professora não se sente incluída? O processo de inclusão escolar tem sido considerado nas reuniões, nos planejamentos e nas formações dessa escola?

Tais questões, aliadas à percepção das dificuldades da organização escolar em garantir espaços-tempos de formação na escola, reforçam a relevância da formação continuada de professores na perspectiva da inclusão escolar. Desse modo, nossa proposta de colaborar, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, com a construção coletiva de um processo de formação continuada envolvendo os profissionais dessa escola, torna-se, cada vez mais, pertinente e já temos escutado perguntas por parte dos professores:

E aí? Quando vamos começar a formação? Já colocou meu nome? (PROFESSORA DE SALA COMUM)

Considerações finais

Ao partirmos do princípio de que as práticas pedagógicas carregam intencionalidades e podem, a depender das concepções que as sustentam, promover a inclusão ou a exclusão dos alunos PAEE, ocupamo-nos numa parte desse texto em conhecer as concepções sobre inclusão escolar e formação continuada presentes em uma escola.

Os dados iniciais permitem-nos afirmar que as concepções de inclusão, de diversidade e de diferença dos professores se relacionam mais ao conceito de educação inclusiva do que de inclusão escolar, correndo-se o risco de, ao apagar as diferenças dos alunos público-alvo da Educação Especial, gerar desigualdades e a exclusão desse alunado na escola. No que diz respeito à formação continuada, percebemos que prevalecem concepções de natureza instrumental, havendo alguns indícios de transição para concepções de ordem crítica e comunicativa. Identificamos, ainda, que, embora os profissionais reconheçam a importância da formação continuada para a inclusão escolar e acreditem na importância de espaços-tempos de formação na própria escola, isso permanece sendo um desafio para a organização escolar que ainda não consegue garantir tais espaços-tempos de formação destinados ao processo de inclusão escolar.

Defendemos, assim, a necessidade de construção e/ou de ressignificação dos espaços-tempos de formação continuada na escola, tomando a autorreflexão colaborativo-crítica (CARR; KEMMIS, 1988) como potência para o processo de inclusão escolar. Daí a aposta na pesquisa-ação colaborativo-crítica como fomento para a construção de grupos crítico-colaborativos de professores que, por meio da autorreflexão, possam engendrar novas concepções e práticas pedagógicas voltadas à garantia da permanência e do aprendizado dos alunos PAEE.

Referências

ALMEIDA, M. L. Que bases teórico-metodológicos sustentam nossas propostas? Princípios para uma nova/outra prática educativa. In: ALMEIDA, M. L.; MARTINS, I. O. R. **Prática pedagógica inclusiva: a diferença como possibilidade**. Vitória: GM, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> >. Acesso em: 12 out. 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília: 2014. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2017.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la Enseñanza**: la investigación-acción en la formación del profesorado. Tradução de Bravo Martinez Roca. Barcelona: Editora, 1988.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 79-108.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Tradução de José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**: Racionalidade da ação e racionalização social. Tradução de Paulo A. Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

JESUS, D. M. et al. Diálogos reflexivos tecidos no 2.º colóquio de políticas de educação especial na perspectiva da inclusão escolar no Estado do Espírito Santo. In: I SEMINÁRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO RIO GRANDE DO SUL, 1., 2010, Porto Alegre. **Anais eletrônicos I Seminário de políticas públicas de inclusão escolar no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: FACED/NEPIE/UFRGS, 2010. 1 CD.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S. Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2014.

MAGALHÃES, R. R. B. P. **Reflexões sobre a diferença**: introdução à educação especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan./mar. 2015.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. São Paulo: Artmed, 2005.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou da “inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (Org.).

Educação Especial Inclusiva: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. p. 58-81.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

PATTO, M. H. S. **A Produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. et al. **Atenção à diversidade.** Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 13-38.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p.15-34.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

VIEIRA, F. B. A.; MARTINS, L. A. R. Formação e criatividade: elementos implicados na construção de uma escola inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v. 19, n. 2, p. 225-242, abr./jun. 2013.