

INCLUSÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UTOPIA OU SONHO?

INCLUSION AND TEACHERS TRAINING: UTOPIA OR DREAM?

Warley Carlos de Souza **1**

Resumo: Pensar a formação continuada para professores é fundamental para se pensar o cotidiano escolar, pois ele é repleto de particularidades, tornando-se um conjunto de práticas e relações que acontecem no dia a dia, por vezes esquecido nos planejamentos, transformando as relações entre os professores nesse cotidiano injustas. Diante do exposto, é eminente a compreensão que a primeira inclusão na escola deve ser a do professor, entendendo inclusão, como colocar para dentro quem esta fora e, acima de tudo desenvolver nesse professor o sentimento de pertencimento. Para tanto o presente texto objetiva o debate sobre formação de professores que tenha como base a inclusão universal de educandos, bem como, que a coletividade seja à base da atuação desse profissional.

Palavras chave: Formação de Professores; Inclusão; Coletividade.

Abstract: Thinking about continuing education for teachers is fundamental to thinking about school everyday, because it is full of particularities, becoming a set of practices and relationships that happen in the day to day, sometimes forgotten in the planning, transforming the relationships between teachers in this unfair daily life. In view of the above, it is imminent to understand that the first inclusion in the school should be that of the teacher, understanding inclusion, how to put inside who is outside and, above all, to develop in that teacher the feeling of belonging. Therefore, the present text aims at the debate about teacher training based on the universal inclusion of learners, as well as, that the collective be the basis of this professional's performance.

Keywords: Teachers Training; Inclusion; Collectivity.

Introdução

O mundo contemporâneo em função de sua estruturação, o modo de produção capitalista gera e administra uma legião de excluídos. Excluídos da possibilidade de acesso aos bens produzidos socialmente ao longo do processo histórico da humanidade.

De forma didática, excluídos quanto ao acesso aos benefícios econômicos, excluídos quanto ao gênero, raça, cor, etnia, por fim, excluídos quanto à possibilidade de ler o mundo, a real possibilidade de conhecer, descrever e analisar o mundo.

Associado a isso, qualquer tipo de exclusão retira do sujeito à capacidade de exercer sua liberdade, tal incapacidade não é do sujeito, mas sim, coletiva, em função do número estarrecedor de analfabetos, em função das mortes precoces de jovens e adolescentes, em função dos presídios que não reeducam, isso sem mencionar as clássicas discriminações de gênero, raça e cor.

Nas palavras de Sen:

O desenvolvimento requer que se renovem as principais fontes de privação de liberdade: a pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva do Estado repressivo. A despeito de aumentos sem precedentes na opulência global, o mundo atual nega liberdades elementares a um grande número de pessoas – talvez até mesmo a maioria, (SEN, 2010, p.16).

Diante do exposto, compreendemos que o ato de ler e escrever insere o humano num mundo verdadeiramente humano, é por meio desse ato que nos apropriamos da história da humanidade que a todos pertence.

Tal processo tem sua essência na relação com o outro nos diferentes espaços sociais e o espaço pensado historicamente mais privilegiado para realização tal ação, se pode mencionar a instituição escola.

Assim, escola instituição moderna tipicamente burguesa, se desenvolveu para que os princípios da revolução francesa pudessem se perpetuar. Objetivamente, a liberdade, a fraternidade e a igualdade se tornam elementos basilares da existência da escola, a mesma nasce para ser inclusiva por natureza.

Nesse sentido, a instituição escola e todos aqueles que a frequentam devem invariavelmente ter a inclusão como elemento basilar. Destacadamente a palavra inclusão aqui assume característica, que devem se transformar em ações, de colocar para dentro quem esta fora, assim, a educação é um projeto social pensado e sistematizado de humanos para formação de seres humanos, que consigam se perceber na coletividade da existência humana.

Na atualidade fatiamos o conceito de inclusão e assim, gerando diversos outros conceitos, pois temos: inclusão social, inclusão quanto a raça, a inclusão quanto ao gênero, a inclusão da mulher, a inclusão da criança, a inclusão digital, a inclusão escolar, que em nosso entendimento, seriam face de uma mesma moeda, que a estratégia de multifacetar o conceito empobrece seu entendimento bem como as prováveis ações deles decorrentes, pois, a visão isolada de tais conceitos recai sobre o sujeito a garantia das mesmas e não de ações do poder público e associações organizadas.

Recorrendo mais uma vez a Sen (2010), a privação de liberdade econômica pode gerar a privação de liberdade social, assim como a privação de liberdade social ou política pode, da mesma forma, gerar a privação de liberdade econômica (p. 23). Não se trata de apresentar uma visão simplista que a escola, como consequência seu produto, a educação, seja capaz de sozinha produzir todas as inclusões necessárias num mundo repleto de exclusões.

Tal movimento da visão a uma nova moralidade social, passando o coletivo a ser subjugado pelo indivíduo, Duarte, 2004, considera como o fetichismo da individualidade.

A nova moralidade mundial apregoa que o sujeito pode ser o que desejar, que o coletivo atrapalha o indivíduo é um empecilho ao sujeito viver em plenitude, diante disso, surge a reflexão: como o processo educacional pode ocorrer, com sua característica basilar: a coletividade? Uma vez que a inclusão, sobretudo, a escolar, não pode ser pensada por e para indivíduos?

Diante do exposto, o presente texto objetiva debater a ideia que a primeira inclusão deve

ser do professor e que o processo de inclusão escolar pressupõe uma radicalidade epistemológica tendo como base a cooperação pedagógica, entendida aqui como formação continuada, na direção do entendimento que inclusão se faz objetivando uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Para tanto o texto foi dividido nas seguintes partes, introdução em que se apresenta de maneira geral as reflexões iniciais do texto. Logo a seguir, se debateu a formação de professores como processo de inclusão escolar, que objetivamente, a centralidade no aluno desvirtua significativamente a lógica da inclusão, pois, a inclusão escolar não pode ser tarefa dum super-professor, mas, sim, de uma equipe escolar que esteja unida em prol desse ideal, o coletivo.

No momento a seguir realizamos uma reflexão sobre a formação continuada referenciando o processo de inclusão escolar, explicitando que a formação de professores é tema transversal na garantia de sucesso da inclusão escolar.

Por fim e não menos importante, as considerações finais enceram o debate com a reflexão que o cotidiano escolar é terreno fértil para a formação continuada de professores e como consequência para a inclusão escolar, referindo que a mesma seja teorizada e que acima de tudo, o momento de formação não seja mais um espaço para fortalecimento da desesperança do trabalho docente.

Formação de Professores e Inclusão Escolar: algumas aproximações

O projeto de homem e de sociedade objetivado pela contemporaneidade depositou sobre a escola a ideia que a mesma seria capaz de ser a guardiã de seus ideais, por sua vez, o professor teria formação humana suficiente para humanizar outros seres humanos.

Nesse sentido, se sabe que desde a sua criação a instituição escolar é pensada como um espaço destinado a fazer um forte trabalho de socialização política, de natureza qualificante, distinto do trabalho socializador realizado no interior dos grupos domésticos. E profissionalização dos professores tem sido também organizada para realização desse trabalho de qualificação e de socialização, quer no âmbito da educação, quer no âmbito da instrução (REZENDE, 2008).

A entrada na escola aponta na direção da construção dum novo projeto de homem e de sociedade, assim sendo, cada criança que nasce, representa a expectativa do novo, sua matrícula na escola, representa sumariamente a construção do humano verdadeiramente humano.

A escola é a depositária histórica do papel de separar os aptos dos não aptos para vida moral e social, a existência dessa instituição se fundamenta na lógica disciplinar, cercada de rituais que demarcam o tempo, o espaço bem como, os limites da existência dos alunos, aqueles com dificuldade receberão os elementos da disciplina, mas não deveriam/devem permanecer em seu interior, ou seja, são excluídos.

A educação se manifesta como sendo o encontro entre gerações, em que o adulto se responsabiliza por apresentar o “novo” mundo à criança. Na atualidade estudiosos defendem que a disciplina coletiva, foi rigorosamente trocada pela busca individual do conhecimento, sendo que o conhecimento científico passa a ser trocado por informações rápidas apresentadas pela mídia.

Importante destacar-se que formar professores deve ser mais do que a repetição de narrativas midiáticas, é necessário aprofundamento nos conceitos fundamentais e essenciais, que são obtidos por meio da leitura das contradições que cercam as práticas cotidianas desses profissionais.

A leitura aprofundada crítica da realidade torna-se imprescindível no processo de formação de professores, tal leitura deve ter como base métodos que são amalgamados nas leituras dos clássicos. A leitura dos clássicos não pode ser substituída por informações contidas nas mídias, destaque: *a linguagem da mídia busca comunicar algo instantaneamente, como nos cartazes publicitários: surge uma nova figura do analfabetismo ao lado daquele que persiste: o “analfabeto secundário”* (MATOS, 2006, p. 23).

Ainda nas palavras da autora:

O “analfabeto secundário” é um pseudo leitor: desconhece a história e o sentido do conhecimento, na tarefa mais árdua da humanidade, como escreveu Arendt: “humanizar a humanidade”. As instituições de ensino, em seu conjunto

do primeiro grau á Universidade, produzem o “analfabeto secundário”: é uma pessoa de sorte, pois não sofre com a perda da memória, o fato de não ter uma mente própria o exime de pressões, sabe dar valor a sua incapacidade de se concentrar em alguma coisa; acha que é uma vantagem não saber e não compreender o que esta acontecendo com ele. Ele é ativo. É adaptável... O fato de o analfabeto secundário não ter ideia de sê-lo contribui para seu bem estar. Considera-se bem informado, consegue decodificar instruções, pictogramas e cheques e se movimenta em um mundo que o isola de qualquer desafio á sua confiança. É impensável que possa sentir-se frustrado com seu ambiente. Afinal, foi este ambiente que o gerou e formou para garantir sua sobrevivência sem problemas, (ENTZENSBERGER *apud* MATOS, 2006, p. 23 e 24 – grifos do autor).

A formação aqui defendida não se limita ao ensino de técnicas que ao longo da história produziram analfabetos secundários, mas que se apresenta com elemento que possibilita ao aluno uma leitura de mundo, assim, uma formação humanizada, que seja fruto de um projeto de sociedade, verdadeiramente inclusivo.

Diante do exposto a educação deve ser entendida como um ato social que o é de fato, dessa forma, a formação de professores seja a inicial ou a continuada, deve fundamentalmente forma um sujeito que consiga atuar em coletivo e, acima de tudo, que não tenha como princípios a polaridade.

Assim:

A polaridade é própria de uma etapa primitiva do pensamento. A ciência não se limita a procurar polaridades: esforça-se por procurar pontos objetivos (leis) que raras vezes são polares. Mesmo no caso do conflito ser real, sua complexidade é tal que extravasa o quadro polar (BUNGE, 1987 *apud* Jantsh; Bianchetti, 2008).

As palavras dos autores nos remete a entender que, o trabalho pedagógico coletivo que vise, sobretudo, a inclusão do professor na escola, não se faz se o coletivo existir para polarizar sua existência no interior da escola, uma vez que tal processo se assemelha e muito com julgamento de valor, isso representa o analfabetismo secundário.

Nessa perspectiva, o coletivo não é um aglomerado de pessoas, mas, para se efetivar o coletivo fundamental se faz a criação dum sujeito coletivo, pessoas que se aproximam com o claro objetivo de ruptura do conhecimento fragmentado que encontra terreno fértil no interior da escola.

Com essa prerrogativa a produção de conhecimento se faz somente em cooperação e radicalidade epistemológica, que possibilita a ruptura com a ideia de um conjunto de pessoas que somente se reúnem para executar determinada tarefa cotidiana.

Nessa direção, o professor não pode em nenhuma possibilidade ser um analfabeto secundário, pois, sua leitura de mundo não deveria ser a que se encontra presente em postagens nas diferentes mídias sociais. Isso nos arremessa na direção de refletir objetivamente sobre a formação continuada que é ofertada aos professores nas diferentes redes de ensino.

A formação inicial e continuada não deveria se pautar no debate técnico de como ensinar de forma generalizada, assim, fundamental se faz a oferta de formação que debata de maneira significativa as diferentes problemáticas que permeiam o cotidiano escolar. Sobretudo, que as mesmas possam possibilitar o trabalho coletivo, ao invés de favorecer ou até mesmo incitar a individualismo como princípio.

As reflexões apontadas explicitam que o movimento de inclusão só é possível se pensado na coletividade, assim, não se pode pensar em professor inclusivo, mas sim em escolas inclusivas por essência.

Inclusão Escolar: uma possibilidade de diálogo a partir da formação continuada

O século que ora se desenrola vem objetivando novas possibilidades e necessidades no exercício da docência em que a leitura da realidade concreta, ainda, se manifesta como necessidade primordial no fazer pedagógico.

Sumariamente a necessidade de leitura da realidade deve ser realizada com critérios objetivos e consistentes, diante disso, os alunos não seriam vítimas de julgamentos de valor característicos de uma leitura apressada e superficial da realidade material.

A realidade material se expressa de forma fragmentada, alienada e contraditória, o que se torna um convite à coletividade para realizar sua interpretação, pois, de forma isolada fica humanamente impossível a realização de uma leitura que se aproxime da realidade concreta e objetiva.

A proposição de formação continuada de professores se torna fundamental para pensarmos a necessidade de leitura dessa realidade. Destarte, tal formação pode ser objetivada em dois caminhos que não se anulam. O primeiro pensado pelas redes de ensino, é pensado para todo um sistema de ensino de forma generalizada. O segundo, pensado pelo coletivo da escola que se organiza para sistematizar e propor possibilidades de superação das dificuldades encontradas no cotidiano escolar, tendo por base as ações pedagógicas dos professores.

O debate sobre formação continuada de professores no contexto escolar se configura amalgamado com possibilidade de: aquisição de capacidades humanas e sociais necessárias à condução da aula, no trabalho em equipe e na relação com os pais; prática pedagógica e conhecimento do sistema escolar e do seu funcionamento; domínio dos conteúdos disciplinares e da preparação didática; e, reflexão sobre valores e sua transmissão, não ficariam somente a cargo da formação inicial, a prática pedagógica cotidiana se tornariam formação continuada dos professores, diante disso, quanto mais o professor mergulhasse no fazer pedagógico coletivo tendo como base a reflexão, mais formação o mesmo teria.

Pode-se incluir:

Incluir formas de apoio e de orientação aos professores no início de carreira, no sentido de lhes facilitar a transição do período de formação para o emprego propriamente dito; Prepará-los para responder aos desafios que o trabalho futuro na escola lhes colocará; Dotá-los de meios que lhes permitam escolher os conhecimentos essenciais perante a massa informativa disponível (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 40).

A escola se apresenta como um lugar onde muitos enunciados são gerados e gerenciados para contemplarem situações diversas e contraditórias, como de conflito, de apreensão, de proposição, de transformação, de moralização, de adequação e de fracasso. Enfim, os problemas gerados no cotidiano escolar são matéria fértil para os mais variados níveis de explicações e formação. Incidir num mínimo de conhecimentos relativos à investigação pedagógica, à informação e orientação, às novas tecnologias, ao ensino especial, aos direitos do homem, e da democracia (Conseil de L'Europe *apud*, RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

Diante disso, o professor, por mais que desenvolva saberes experienciais, por muitas vezes é tratado como se nada soubesse. Nesse sentido, as afirmações de Gatti são pertinentes:

[...] é necessário recuperar o arsenal de experiência que o professor acumulou coisa que nenhum estudo leva em conta, nem tenta fazer. Fala-se do professor como uma tabula rasa, o mesmo se dando em face do aluno, inclusive no ensino superior (GATTI, 1992, p. 71).

Necessário se faz diante do exposto a criação de espaços de socialização das experiências e que essas sejam teorizadas no contexto da escola, lembrando que nem tudo que ocorre no interior da escola foi planejado, mas tudo que ocorre precisa ser avaliado.

É preciso descrever uma escola que seja concreta, sendo esforço de análise direcionado

às especificidades das unidades escolares, apresentando um contraponto aos estudos que se caracterizam por descrever ou realizar proposições generalizantes (GALVÃO, 2004).

Além disso, visualizar os conflitos que ocorrem no interior da escola, pois não se pode unificar professores e alunos, é preciso respeitar as diferenças tanto de alunos como de professores. A instituição escolar que tenta uniformizar seus professores corre o risco de levar tais profissionais à apatia e a consequência desta pode ser a naturalização dos processos de fracasso que ocorrem na escola em relação aos alunos e aos professores.

Portanto, é imprescindível democratizar as relações no interior da escola. Não se pode tentar acabar com os conflitos, mas sim abrir os canais de comunicação: “[...] a existência de canais de expressão dos conflitos e de meios pacíficos de resolução é um desafio central da democracia” (GALVÃO, 2004, p. 15). Acreditamos que o espaço da formação continuada seja o espaço privilegiado para execução de tal premissa.

Sumariamente a formação continuada no espaço escolar se fundamenta em situações que ocorrem no cotidiano escolar que devem ser debatidas pelo coletivo, no coletivo, não somente a partir de queixas reconhecidas inicialmente como “insolúveis”, mas acima de tudo que o próprio grupo possa propor soluções para resolução dos problemas cotidianos.

Pensar as relações que ocorrem no interior da escola como relações humanas, portanto, altera-se com a chegada de novos seres humanos, o que fundamentalmente objetiva-se no fazer docente um repensar constante em função de tais interações, que deveriam ser coletivas, assim, diminuir a hierarquia presente entre as diferentes áreas que compõem o currículo escolar.

O papel e intervenção do docente devem integrar uma transformação permanente, no sentido de uma maior complexidade (LAUTIER, 2001), o que corresponde à necessidade de redefinir um novo perfil de docente (MOREIA & FERREIRA, 2011). Deve-se, por isso, rejeitar uma visão reducionista da docência como uma atividade predominantemente intelectual, evidenciando a sua característica multifacetada desta profissão – a de ser professor (FORMOSINHO, 2001).

A docência nesse sentido não é constituída de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de capacidade de resistir ou de participar da história de diferentes maneiras na constituição dessa profissão.

Particularmente, a ação dos professores, deve, cada vez mais, preocupar-se em reorientar a disciplina, enquadrando-a com os contextos em que se desenvolve a prática da profissão. Os professores devem adquirir novos saberes, novos comportamentos e novas estratégias que contrariem, assim, a menoridade do estatuto desta profissão (MOREIA & FERREIRA, 2011).

Assim, a formação continuada não pode ser vista como um processo para suprir carências da formação inicial, mas como algo que constitui processos sistemáticos que contribuem para o desenvolvimento de toda a organização. Para isso, deve-se permitir que os próprios professores disponham de um conhecimento aprofundado e concreto sobre a sua organização, elaborem um diagnóstico sobre os seus problemas e mobilizem as suas expectativas, saberes e ideias para encontrar e aplicarem as soluções possíveis (BARROSO, 2003).

O professor, como leitor da realidade que o cerca, almeja uma intervenção concreta e objetiva: “é na resolução que os professores adquirem, através da leitura, discussão, observação, treino, tentativa e erro, conhecimentos específicos e competências de resolução de problemas em equipe” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001, p. 31).

A formação baseada na colaboração poderá se apresentar numa dimensão participativa a partir da visão de todos do sistema educacional, incluindo-se coordenador e diretor num processo de construção e reconstrução do ato de ensinar. Entretanto, sabemos que para que isso ocorra também necessitamos de reconfigurações na relação de organização das referidas formações.

Ser professor é fazer parte de um projeto coletivo alargado, em que, cada professor interage e influencia, de forma mais ou menos direta, os restantes intervenientes educativos. O desenvolvimento e prestígio da profissão resultam da construção e atuação que o conjunto de professores souber fazer (BRÁS, 1996).

Contextualmente, a lógica da formação em contexto está centrada no desenvolvimento profissional dos professores e demais profissionais da instituição, ocasionando o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo. Não podemos ficar indiferentes aos resultados que a investigação nos evidencia e legitimam nas posições normativas. Mesmo gozando de autonomia e liberdade

de opção, qualquer instituição formativa deve ser gerida e orientada com responsabilidade de utilidade pública (BRÁS, 1996).

Essa formação objetiva a adoção de práticas inovadoras resultantes da imbricação entre a reflexão das práticas realizadas e a ampliação de repertório, a partir da troca de experiências e do estudo do referencial teórico-pedagógico. A reflexão dos profissionais é orientada para e pela prática, resultante de um saber-fazer instituído e deficitário, com o objetivo de modificá-lo (ZEICHER, 2005).

O discurso pedagógico não pode ser desvinculado das ações pedagógicas, pois, não existe discurso da escola sem escola. De tal modo, o desenvolvimento organizacional só se concretiza na medida em que a organização reconhece e promove o desenvolvimento profissional de seus colaboradores. É uma mudança política e não meramente hierárquica, implica o estabelecimento de novas relações de poder, novas capacidades cognitivas e relacionais (BARROSO, 2003).

É fundamental equilibrar as relações no interior das escolas e não mais centralizá-las nos alunos:

Aos olhos de alguns muitos docentes, o isolamento e a falta de contactos com os colegas – reforçados pelas relações centradas nos alunos e na sala de aula – tornam a própria ideia de “corpo docente” numa noção “vaga” e fluida” (LIMA, 2002, p. 38 – grifos do autor).

Objetivasse formação fundamentada no colegiado, na troca de conhecimentos, na partilha não somente de técnicas, mas também de conhecimento. O coletivo de professores pode trocar suas experiências e conhecimentos adquiridos ao longo de suas trajetórias em que seu funcionamento necessita de reorganização e reconstrução das experiências que objetivam a concretização de uma prática e o aprimoramento de competências de todos os que atuam na escola (CREPALDI, 2008).

Nesse sentido, a cultura da formação deveria objetivar igualar, mas não homogeneizar, as diferentes disciplinas e professores no interior da escola. Por outro lado, igualar também as decisões de cunho administrativo com as decisões pedagógicas, na tentativa de retirar a solidão acadêmica em que vive o professor.

A revisão de algumas características presentes na escola é premente para que a formação continuada se solidifique, sendo uma delas a sobrecarga de trabalho não apenas na relação com os alunos, mas também no aspecto pedagógico, pois, na atualidade o trabalho nas unidades escolares possuem características muito mais burocráticas do que pedagógicas. Assim:

À medida que os professores enfrentam as expectativas crescentes e cada vez mais amplas no trabalho e a cada vez maior a sobrecarga de inovações e de reformas, é importante que eles trabalhem e planejem mais com seus colegas, compartilhando e se desenvolvendo em conjunto suas especializações e seus conhecimentos, ao invés de tentar enfrentar as exigências sozinhos (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p.).

Esse olhar voltado para o interior da escola apresenta várias formas de mobilização, pensando nos problemas coletivamente e, a partir deles, com os pés na realidade particular, traçam-se metas de formação que propiciam uma estratégia mais geral de mudança.

Essa noção deve na medida do possível se tornar imperativa na grande maioria das escolas no corpo docente, pois, a solidão pedagógica torna o trabalho fluido e enfraquece, pois a tendência inclina-se para a troca de narrativas teóricas e não reflexivas, e não para mensagens racionalmente articuladas. Isso justifica a noção individualista do fazer pedagógico: “[...] durante a formação, a maior parte dos professores adere a esta concepção institucional do conhecimento pedagógico e concebe a competência pedagógica como uma característica essencialmente pessoal” (LIMA, 2002, p. 40).

Em síntese, é necessário romper com o modelo conservador, pois é preciso pensar um modelo educacional para além de sua imediatividade, priorizando as respostas às questões práticas, pensar o cotidiano escolar de forma que os professores possam, em conjunto, buscar soluções para

os conflitos existentes. Portanto, propõe-se que os professores devam, urgentemente, assumir o controle da sua profissão, afirmada por uma matriz identitária, reforçando sua responsabilidade na educação (MOREIA & FERREIRA, 2011).

Não se trata de retirar do Estado a função de promover formação aos professores, mas de compreender que a escola possui espaços de formação internos, que são consumidos muitas vezes por discussões avessas a formação humana desse profissional.

Considerações Finais

Tecendo algumas considerações sobre a formação de professores e inclusão, nunca é demais afirmar que a primeira inclusão na escola deve ser a do professor. O mesmo não pode ser esquecido na solidão do trabalho pedagógico, com formações generalizadas/generalizantes, é imperativo que a formação atenda as necessidades sócio culturais, que as dificuldades do cotidiano se transformem em formação, sistematizada e organizada.

Não se trata em construir uma sobrepujança do cotidiano sobre qualquer outra forma de visualizar o mundo, isso nos encaminharia a uma disputa entre os professores que sua forma de ver o mundo é a correta, isso é polarização, que terminaria em grandes julgamentos de valor.

Então, o cotidiano seria a base para reflexões coletivas, partilhado com companheiros de profissão, para constituição do coletivo que teria a função pedagógica de conhecer, descrever e analisar as dificuldades e transformá-las em formação, com a clara intenção de promover a total ruptura com o individualismo que por ora impera no cotidiano das unidades escolares.

As afirmações de Matos contribuem para nossa premissa:

[...] seria fundamental revisitar a tradição humanista em uma perspectiva renovada e inovadora e suas práticas existenciais e intelectuais, que se contrapõem aos procedimentos analisadores do mal pela mídia, nos trazem de volta à atividade do pensamento autônomo e à educação, às leituras canônicas. Suas “narrativas” – as da mídia, as das artes – não constituem dois discursos concorrentes, mas duas maneiras de viver e de comunicar, dois planos diversos de existência em uma cultura: a narração dirige-se a uma comunidade, a informação visa um mercado (MATOS, 2006, p.23).

Sendo assim, o professor não pode ser arremessado à lógica do aprender a aprender, ou seja, que aprenda a ser professor de forma isolada que compreenda que o conhecimento deve ser produzido e compartilhado coletivamente, evidenciando assim, que a ação pedagógica não se faz de forma individualizada.

A verdadeira inclusão se faz com a preocupação mútua dos envolvidos no processo, a saber: professor e aluno. Ao contrário o processo de inclusão tem sido pensado apenas na perspectiva do aluno, não se lembrando de que essa relação se apresenta de forma dialética, o que nos leva a entender que professor não existe sem aluno e o contrário é verdadeiro.

A aprendizagem é o objetivo último da escola, mas esse tem que vir amalgamado pela compreensão do mundo, das relações de poder que imperam no mundo e acima de tudo, que o conhecimento seja libertador, tanto para o aluno e, sobretudo, para o professor.

Ante as reflexões apresentadas aqui, a inclusão escolar como apresentada seria sonho ou utopia? Nossa defesa ocorre na direção de ser uma grande utopia, pois ainda não temos, mas com o projeto coletivo de educação, um provavelmente um dia teremos. Indicando que o ideia não existe, ou melhor, a busca pela mesma despreza significativamente as contradições presentes no processo e, educação sem contradições não é educação, se torna doutrinação (militarização).

Referências

AVILA, A. B. et all. **Educação Física e Esportes e o processo de ensino-aprendizagem**: um caminho de múltiplas determinações. In: GOELLNER, S.V. (org). *Educação Física\ciência do esporte*: intervenções e conhecimento. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.

BRÁS, J. **Metamorfoses na formação de professores de educação física**. Boletim SPEF. 14, 47-54, 1996.

CREPALDI, R. **Formação em contexto**: a contribuição de grupos de pesquisa para o desenvolvimento profissional na educação infantil São Paulo, Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, 2008.

CARDOSO, L. A. M. **Formação de Professores**: mapeando alguns modos de ser professor ensinados por meio do discurso. In: PAIVA, E. (org) Pesquisando a formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas Autores Associados, 2003.

FORMOZINHO, J. **A formação prática dos professores**: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: B. CAMPOS (org.). Formação profissional de professores no ensino superior. Porto: Porto Editora, 46-64, 2001.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. **interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito**. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito; Rio de Janeiro: Vozes – RJ; 2008.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Tradução Regina Garcez. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GALVÃO, I. **Cenas do cotidiano escolar**: conflito sim, violência não. Petrópolis: Vozes, 2004.

GATTI, B. **Tendências da pesquisa em psicologia da educação e suas contribuições para o ensino**. In: TIBALLI, E. CHAVES, S. M. (org). Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LAUTIER, N. **Psychosociologie de l'éducation**. Paris: Armand Colin, 2001.

MATOS, O. **Discretas esperanças**: reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo. São Paulo: Nova Alexandria, 2006.

MOREIRA, J. A.; FERREIRA, A. G. **Identidade docente em Educação Física – Formação e representações socioprofissionais**. Coimbra: CEIS 20, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Associação Criança**: um contexto de formação em contexto. Braga: Universitária Livraria Minho, 2001.

SEN, Amartya. **O desenvolvimento como liberdade**; tradução: Laura Teixeira Mota; São Paulo, Companhia das Letras; 2010.

ZEICHNER, K. **Novos Caminhos para o practicum**: uma perspectiva para os anos 90. NÓVOA, A. (ed). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2005.

Recebido em 7 de maio de 2019.

Aceito em 22 de maio de 2019.