

## CARTOGRAFIA DO TRABALHO DOCENTE NA E PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Rosita Edler Carvalho  
edler@centroin.com.br

### Resumo Abstract

O trabalho docente na e para educação inclusiva envolve muitos profissionais com diferentes especializações e formações. São muitas as possibilidades de atendimento educacional especializado para os alunos que estão em situação de deficiência. Contudo, os resultados das ações pedagógicas desses profissionais ganham contornos diferentes segundo a localização do sistema educacional nas diferentes realidades do Brasil. Refletir sobre a ação pedagógica, tomando o professor como foco, é realizar uma verdadeira cartografia do trabalho docente, seja pela multiplicidade de formações e de desempenhos de seus papéis profissionais, seja pelos locais e as condições materiais em que trabalham, ou pelas peculiaridades dos alunos. Em 2008 foi apresentada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tornando-se necessária a análise do seu texto e a compatibilização de suas diretrizes e recomendações com os trabalhos desenvolvidos por nossos professores, nos diferentes “brasis”.

**Palavras-chaves:** trabalho docente; educação inclusiva; diferentes “brasis”.

Teachers’ work in and for inclusive education involves multiple professionals with different backgrounds and expertises. There are several teaching possibilities for students with special needs. However, the pedagogic outcomes of the involved professionals vary across the different educational realities of Brazil. By reflecting on pedagogic actions taking the teacher as the central focus, we aim to implement a cartography of teachers’ work, taking into account their distinct backgrounds and expertises, the different material conditions for teaching, and the heterogeneity of students. In 2008, the National Special Education Policy was presented in the perspective of Inclusive Education. The new Policy calls for a thorough analysis of its content and the compatibilization of its main directions and recommendations with the teachers’ realities across the different “Brazil”.

**Key words:** pedagogic actions; inclusive education; different “Brazil”.

### Introdução

A escolha do tema deste artigo foi inspirada num livro, ao qual recorro freqüentemente, intitulado *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*, de 1998, e que permanece muito atual, apesar de seus dez anos de publicação. Seu título chamou-me a atenção, pois em nossa língua cartografia é a arte ou ciência de compor cartas geográficas. É um tratado sobre mapas.

Antes de iniciar a leitura, pus-me a pensar nas relações entre tratados sobre mapas geográficos e o trabalho de um professor(a) pesquisador(a) e dei-me conta da sutileza da mensagem implícita no título do livro. Na condição de pesquisador(a), o educador(a), como cientista da educação, compõe verdadeiros mapas das situações educacionais que, analisadas no conjunto, podem gerar tratados sobre o estado da arte da educação.

O conteúdo do livro confirmou minha hipótese, na medida em que os diferentes capítulos que o compõem representam um excelente mapeamento do fazer pedagógico em torno da tensão entre teoria e prática; entre o “palco e os bastidores” do trabalho docente; entre formação inicial e continuada; entre professor pesquisador e professor acadêmico, entre políticas, teorias e epistemologia da prática, mapeamento que igualmente se aplica às ações pedagógicas dos que trabalham com pessoas com necessidades educacionais especiais.

O prefácio do livro traz, também, uma importante referência à exclusão da participação dos professores das escolas na elaboração de propostas oficiais de reformulação curricular e dos textos das políticas educacionais, tal como constatamos no ensino especializado. Esses documentos, geralmente, são elaborados em gabinetes, por professores distantes do dia-a-dia das escolas, particularmente as do ensino fundamental. Embora não participem das discussões, serão os professores que estão em sala de aula os que deverão executar as diretrizes que recebem prontas.

São essas diretrizes de abrangência nacional a ser implementadas no nosso país de dimensões continentais, no qual as múltiplas as condições de trabalho dos professores nem sempre são consideradas. Cabe lembrar que, para desenvolver suas práticas pedagógicas, muitos dos heróicos educadores brasileiros chegam à escola de barco, outros a cavalo, de charrete, de trem, caminhando léguas a pé, viajando de ônibus, em carros próprios (na maioria, modestos) ou por outros meios de transporte que os levam a uma escola pela manhã e, para muitos, a outra escola na parte da tarde ou à noite, para aumentar os magros salários que recebem.

Apesar de todas as condições adversas em que o trabalho se desenvolve, costumam ser culpabilizados pela baixa qualidade da educação. É que a cena mudou: o aluno, até então apontado como o responsável solitário pelo insucesso e fracasso da escola, tem sido substituído pelo professor, agora na posição de réu, avaliado em suas ações pedagógicas, mas totalmente dissociadas do conjunto de barreiras de toda a ordem que enfrenta cotidianamente. Barreiras que não dependem de mudanças em sua prática pedagógica apenas. Mudanças são necessárias, mas não são suficientes para o aprimoramento da ação docente.

## Discussão

Convidada a escrever um artigo sobre inclusão educacional escolar, pareceu-me interessante parafrasear a idéia da cartografia do trabalho docente, numa tentativa de “mapear” o que temos encontrado na realidade de nossos brasis no que tange à tipologia da ação pedagógica de nossos professores, *na e para* a educação inclusiva.

Considero como ação pedagógica *na* educação inclusiva todas as estratégias em curso, tanto as que se utilizam de professores do ensino regular, estimulados a ser “especialistas” em todos os tipos de aluno, como aquelas que se valem de profissionais, recursos e metodologias didáticas específicas, segundo a área de manifestação da deficiência.

O trabalho docente na educação inclusiva envolve muitos profissionais, alguns especializados e outros não; alguns que são do ensino regular e oferecem atendimento educacional nas salas de aula, com ou sem a presença de outro professor, com ou sem o suporte de especialistas; outros que trabalham em escolas e classes especiais, específicas para determinados alunos, porque se especializaram naquela área de manifestação da deficiência.

Há, ainda, os professores que desenvolvem ações pedagógicas em salas de recursos multifuncionais, algumas das quais são freqüentadas por alunos da escola em que foram instaladas ou por alunos de outras escolas da vizinhança nas quais não houve condições de organizar as próprias salas de recursos multifuncionais. Dentre os professores especializados que fazem atendimento educacional nessas salas, alguns são da própria escola e outros trabalham como itinerantes em várias escolas, nem sempre em salas de recursos, mas oferecendo apoio aos colegas do ensino regular.

Em abril de 2006, pelo Edital n.º 1<sup>o</sup> o MEC convocou as secretarias de educação dos estados, municípios e Distrito Federal para a implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, em caráter complementar ou suplementar à escolarização. Isso objetivava fortalecer o processo de inclusão com o suporte do atendimento educacional a alunos superdotados e com deficiência incluídos nas classes comuns do ensino regular. Esse edital trata da implementação das referidas salas e contém uma alusão à formação continuada dos professores para o uso das tecnologias e materiais específicos das salas de recursos multifuncionais, deixando em dúvida se tais professores seriam os especialistas ou não.

Sem pretender esgotar todas as formas de trabalho docente na proposta de inclusão, cabe mencionar os que são oferecidos em Centros de Apoio Especializado (CAP), atendendo a alunos com deficiências visuais. Alguns desses CAPs, como o de Santa Catarina<sup>2</sup>, oferecem outros serviços além do atendimento especializado a pessoas cegas ou com visão reduzida, pois desenvolvem projetos de reabilitação visual, de adaptação de prótese ocular, de produção de material pedagógico adaptado, de transcrição para o Braille. Certamente trata-se de um suporte indispensável e que deveria estar acessível aos cegos e pessoas com baixa visão em todo o Brasil.

Em outros estados, como São Paulo, funcionam Centros de Apoio Pedagógico Especializado (CAPEs)<sup>3</sup> para oferecer suporte ao processo de inclusão escolar a todos os alunos com necessidades educacionais especiais na rede estadual de ensino. Os centros atuam no gerenciamento, acompanhamento e suporte às ações regionais de educação especial, nos processos de formação continuada, na provisão de recursos e na articulação das escolas com a comunidade, procedendo orientações e encaminhamentos.

Atualmente emergiu um novo profissional na condição de docente na educação inclusiva — o(a) facilitador(a) —, contratado(a) pelas famílias e pago por elas para acompanhar determinado parente que apresenta necessidades educacionais especiais e que freqüenta uma classe regular, geralmente em escolas particulares.

1 BRASIL. MEC/SEESP. Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007\\_salas.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf)>. Acesso em: 8 jul. 2008.

2 BRASIL. Fundação Catarinense de Educação Especial/Centro de Apoio Pedagógico e Atendimento às Pessoas Deficientes Visuais. *Normativas técnicas do centro de Apoio Pedagógico para atendimento as pessoas deficientes visuais*. Disponível em: <[http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=112](http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=112)>. Acesso em: 8 jul. 2008.

3 BRASIL. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo/CAPE. Sobre o CAPE. Disponível em: <[http://cenp.edunet.sp.gov.br/Cape\\_new/cape\\_arquivos/](http://cenp.edunet.sp.gov.br/Cape_new/cape_arquivos/)>. Acesso em: 11 jul. 2008.

A esse respeito cabem algumas reflexões quanto à formação desses profissionais, bem como em relação ao próprio trabalho que desenvolvem nas escolas. Ao fazer essa análise não pretendo criticar a abertura de mais um nicho de trabalho e, muito menos, banalizar a importância do suporte aos alunos egressos de classes e escolas especiais e que estão matriculados nas classes comuns. As preocupações são outras e se inspiram em minhas escutas de pessoas que estão trabalhando como facilitadores, de mães que as contratam ou de diretoras de escolas particulares que permitem esse trabalho.

As facilitadoras com as quais conversei mencionaram inúmeras dificuldades que enfrentam, desde sua competência técnica e metodológica para o trabalho até as condições em que ele se concretiza. Dentre os depoimentos que ouvi, e que abriram um espaço dialógico com muitas perguntas de minha parte, alguns foram de professores que, na escola, são apenas facilitadores; outros, de professoras regentes num turno e facilitadores no outro, na mesma escola; houve, também, a voz das que eram professoras e que recebiam facilitadoras em suas classes.

Três situações diferentes que me permitiram conhecer parte da problemática que estão vivendo e que, por ser nova, ainda não foi objeto de estudos ou de providências político-administrativas. Esse profissional ainda não consta de documentos oficiais, e sua contratação está ocorrendo por força da necessidade de suporte aos alunos com necessidades especiais, este sim, proposto e previsto oficialmente.

Os que são apenas facilitadores de um determinado aluno(a) não têm vínculo institucional, pois foram contratados pelas famílias e acompanham apenas uma criança. Têm autorização da direção da escola para entrar em sala de aula e ficar todo o período apoiando aquele aluno(a) para o qual a família contratou os seus serviços. Não participam da elaboração do plano de trabalho do professor responsável pela turma nem das reuniões de coordenação pedagógica. Tampouco participaram da elaboração do projeto político pedagógico da escola (PPP), nem foram estimulados a lê-lo e a esclarecer dúvidas, assim como sua função não consta do texto do PPP.

Mas como as escolas se sentem na obrigação de matricular todos os alunos e não têm meios próprios para lhes garantir, além da presença física, a aprendizagem e a participação, acabam concordando com a vinda desse profissional e mostram-se aliviadas. Acreditam estar “incluindo” todos os que chegam para matrícula e permitindo a oferta de suporte.

Uma das facilitadoras com quem conversei foi contratada para atender a uma criança que não fala e que tem evidentes problemas motores. Ela estava preocupada, “correndo atrás” de informações, pois agia com base no bom senso, inspirada por suas intuições e na experiência docente; mas sentia-se fragilizada, necessitando de supervisão. Notava que a professora da turma não oferecia a essa aluna a mesma atenção dedicada aos outros, pois havia a facilitadora só para ela. Comentou que tinha bom relacionamento com a professora da turma, que costumavam trocar idéias sobre a criança, ambas desejosas em ajudá-la e ambas desconhecendo os caminhos.

Creio que para a criança (qualquer criança), a presença constante de uma professora ao seu lado é mais um fator de discriminação, pois os outros alunos fazem comentários a respeito da diferença, que passa a ser percebida como tão grande a ponto de exigir um professor de plantão, como dizem, ironicamente.

A presença do facilitador, com exclusividade de atenção e cuidados para dar apoio a uma determinada criança, acentua sua diferença, provocando, involuntariamente, mais segregação em nome da inclusão. Aliás, fico me indagando se numa turma estiverem matriculados três alunos com necessidades educacionais especiais, como será a dinâmica do trabalho pedagógico com três facilitadores em sala de aula, um por aluno!

Trata-se de uma questão nada trivial e que merece ser considerada o mais rapidamente possível, antes que se torne um modismo que “resolva” a matrícula de todos em classes comuns, reforçando-se o desmonte dos serviços da educação especial.

Observe-se que os relatos que ouvi se referem, exclusivamente, à presença de facilitadores nas escolas particulares, o que também aumenta as diferenças entre a oferta educativa nos espaços públicos governamentais e os privados. Trata-se de outra forma de discriminação, à medida que os supostamente mais ricos podem contratar profissionais, diferentemente dos alunos menos aquinhoados, que freqüentam escolas públicas nas quais as famílias, geralmente, nem podem pagar serviços de pessoas que venham a trabalhar para uma criança nem o regimento da escola permite a contratação de particulares para trabalhar em suas dependências.

Outra facilitadora comentou que, num turno, apoiava a uma criança com síndrome de Down e que, no outro turno e na mesma escola, estava sendo contratada para acompanhar uma criança com paralisia cerebral. Sentia-se desconfortável, pois nada sabia a respeito da deficiência!

Há ainda a situação de pessoas que atuam como facilitadores num turno e, no outro, como professores da mesma escola. Na condição de facilitadores são pagas pelas famílias e acompanham crianças na turma de outra colega, assim como recebem colegas facilitadoras em suas turmas.

Na condição de professoras contratadas pela escola para trabalhar num turno, fazem parte do seu corpo docente, mantêm vínculos institucionais, participam de reuniões e contribuem nas discussões sobre a programação educacional. Contudo, os assuntos referentes à facilitação não constam das pautas das reuniões, organizadas pela equipe coordenadora da escola.

Embora reconheçam que sua posição é menos desconfortável do que a experimentada pelas que são apenas facilitadoras, sem vínculos institucionais, igualmente apontam numerosas divergências teórico-metodológicas em relação ao trabalho desenvolvido pela professora regente, sua colega de trabalho. Mas não podem opinar a respeito e, quando o fazem em reuniões pedagógicas, nem sempre são bem compreendidas. Ouvi um relato de tamanha incompatibilidade que gerou uma forte discussão na própria sala, o que exigiu a presença da coordenação da escola, para acalmar os ânimos...

O depoimento da mãe de uma criança que contratou uma facilitadora é igualmente preocupante, na medida em que recebe queixas tanto da facilitadora — que discorda do que a professora faz e comenta que seu trabalho ficará mais difícil em relação ao desenvolvimento da criança —, quanto da professora, porque discorda da facilitadora, do que ela pensa e de como realiza isso com a criança sob seu apoio, interferindo no seu trabalho e dispersando a atenção da turma.

Quanto à professora que recebe a facilitadora, falou de seu constrangimento, da sensação de estar sendo vigiada e avaliada por alguém de fora da escola e de não ter sido consultada, mas informada de que teria, em sala, uma professora para cuidar de determinado aluno(a).

Da diretora de uma escola ouvi que se sentia no dever de aceitar a presença de facilitadores, embora a reconhecendo como inusitada e problemática. No entanto, não tinha outra saída, porque para instalar, equipar e manter uma sala de recursos multifuncionais, contratando especialistas, teria de aumentar as mensalidades e, com isso, perderia muitos alunos...

Penso que estamos diante de um problema muito sério, assumindo a “exclusão invisível e que não se materializa pela separação física, espacial, e, sim com simbólica, presente nas representações sociais acerca dos excluídos” (EDLER CARVALHO, 2004).

Quanto à ação pedagógica para a educação inclusiva, considero todas aquelas que precisam ser implementadas, visando a transformação das escolas que temos, nas quais prevalece: a cultura da homogeneidade, a multidisciplinaridade, o projeto de um aluno ideal, o trabalho do professor como transmissor

de conteúdos extraídos de currículos padronizados, inflexíveis e com sistemas de avaliação do rendimento mascarados por estratégias como a progressão continuada, que faz com que alunos cheguem às últimas séries do ensino fundamental ainda analfabetos. Escolas tradicionais, a prática prevalece sobre a teoria que a embasa, nem sempre conhecida ou criticamente analisada pelos professores, que as adotam como receitas. Escolas onde a avaliação ainda não assumiu sua verdadeira dimensão de análise de todos os fatores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem, com vistas às reformulações urgentes e necessárias.

Escolas inclusivas buscam oferecer educação de melhor qualidade para todos, não só pela garantia de acesso e ingresso em suas dependências, como pela permanência de todos os alunos, com aprendizagem e participação garantidas. Em escolas inclusivas, o professor é um pesquisador que faz uso constante de perguntas como: por que ensino do jeito que ensino? Como posso melhorar minha prática para garantir a aprendizagem de todos os alunos, reconhecidos em suas peculiaridades? Como aprendem meus alunos; quais são seus conhecimentos prévios e seus interesses?

Em escolas inclusivas, educadores, gestores, famílias e comunidade estão em parceria, desenvolvendo conversações reflexivas como ação permanente e prevista em seu projeto político pedagógico. Nessas escolas, qualquer aluno tem direito à satisfação de suas necessidades de aprender e de participar, considerando-se que presença física é necessária, mas não é suficiente para a concretização da proposta inclusiva. O sucesso acadêmico é indispensável e, para que seja conseguido, faz-se necessário um sistema de suporte permanente na escola.

A proposta de educação inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e dos próprios sistemas educacionais.

Nesse contexto a Educação Especial encontra-se, também, em processo de ressignificação de seu papel, para abranger, além do atendimento especializado direto, o suporte às escolas que recebem alunos que necessitam de ajudas diferenciadas e específicas para aprender. (GLAT, 2007, p. 16)

Elegendo os professores como foco, refletir sobre todos esses aspectos, situando-os num contexto de extrema complexidade, trata-se, portanto, de realizar uma verdadeira cartografia do trabalho docente. Assim é pela multiplicidade de funções desempenhadas por profissionais de diferentes modalidades de formação (inicial e continuada; presencial ou à distância, em cursos de nível médio ou superior — como graduação ou pós-graduação: *lato* ou *stricto senso*); pela natureza da formação escolhida (deficiência física, mental, visual, auditiva múltipla, altas habilidades etc.), pelas características e condições do alunado ou, ainda, pelas condições materiais de trabalho nos espaços educativos onde as ações pedagógicas se desenvolvem.

Observe-se ainda, e particularmente, que todas essas possibilidades de atendimento educacional escolar na perspectiva da educação inclusiva ganham contornos diferentes segundo a localização do sistema educacional em nossos “brasis”.

São mesmo muitos “brasis” a serem mapeados, não só em termos geográficos como em seus aspectos socioeconômicos políticos e culturais, levando-nos a conviver com desigualdades inaceitáveis — como a concentração de renda, que colocou a renda média dos 20% mais ricos, em 2001, quase 27 vezes maior do que a renda dos 20% mais pobres! Em 2006, esse número passou para cerca de 20 vezes

a renda dos 20% mais ricos em relação aos 20% mais pobres. Mesmo considerando-se que houve uma redução (de 27 vezes para 20 vezes), o contraste é ainda muito expressivo<sup>4</sup>.

Segundo o informativo *Fala Brasil*, de 2004<sup>5</sup>, esses índices colocam o Brasil entre os países de alta renda e alta pobreza. Ao mesmo tempo em que está entre os 10% mais ricos, integra a metade mais pobre dos países em desenvolvimento.

São 56,9 milhões de pobres no Brasil, sendo 24,7 milhões de pessoas na extrema pobreza. Quem são essas pessoas?

- a) Crianças (mais de 50% das crianças com até dois anos de idade são pobres);
- b) Afrodescendentes (representam 45% da população total, mas 63% dos pobres e 70% dos indigentes);
- c) Nordestinos ou moradores das regiões metropolitanas do Sudeste;
- d) Membros de famílias chefiadas por adultos de baixa escolaridade, e;
- e) Membros de famílias chefiadas por trabalhadores autônomos ou por empregados sem carteira assinada.

Essa listagem não deixa a menor dúvida que os sujeitos da exclusão, em nosso país, não são apenas pessoas em situação de deficiência. O movimento pela inclusão, além desse contingente populacional (em torno de 14,5% de nossa população segundo o último censo do IBGE), deve ser bem mais abrangente.

Ainda valendo-me de indicadores econômicos, menciono o trabalho de uma repórter da Agência Brasil<sup>6</sup> que, usando como parâmetro o salário mínimo, aponta que a taxa de pobreza extrema (dimensionada pelo valor equivalente a *um quarto* de salário mínimo de renda *per capita* mensal), em 2007 caiu de 28% para 16% da população. E a de pobreza (dimensionada por *meio salário*) caiu de 52% para 38%. Além desses indicadores que nos geram constrangimentos — um quarto de salário e meio salário — ainda contamos com um expressivo e lamentável contingente de pobres, igualmente sujeitos da inclusão, para os quais a escola precisa rever suas práticas.

O estudo também aponta queda nos padrões de desigualdade entre 2001 e 2005. Enquanto a renda dos 10% mais pobres cresceu a uma taxa anual de 9,2%, a dos 10% mais ricos caiu 0,4% por ano. O coeficiente de Gini, um dos índices de desigualdade mais utilizados no mundo, atingiu 0,566 em 2005, após uma trajetória ascendente que começou em 2001. Até então oscilava em torno de 0,595, o que, segundo o estudo, mantinha o Brasil entre os países mais desiguais do mundo. Esclareça-se que o coeficiente Gini varia de 0 a 1, sendo que quanto mais próximo de zero, menor é a desigualdade.

Atualmente, o Brasil é o 10.º país mais desigual numa lista com 126 países e territórios. Ele está melhor que Colômbia, Bolívia, Haiti e seis países da África Subsaariana aponta o relatório de 2006 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)<sup>7</sup>.

4 BRASIL. IBGE/PNAD 2006, com dados calculados pelo IPEA, 2008 em documento a ser publicado.

5 BRASIL. Fala Brasil. Brasil. Pobreza e desigualdade. Disponível em: <[http://www.brazil-brasil.com/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=151](http://www.brazil-brasil.com/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=151)>. Acesso em: 11 jul. 2008.

6 BRASIL. Agência Brasil. Andrade, J. Relatório aponta redução de pobreza e desigualdade no país. Disponível em: <<http://www.agencia-brasil.gov.br/noticias/2007/08/29/materia.2007-08-29.7514974886/view>>. Acesso em: 11 jul. 2008.

7 PNUD. Brasil reduz desigualdade e sobe no ranking. Disponível em: <[http://www.pnud.org.br/pobreza\\_desigualdade/reportagens/index.php?id01=2390&lay=pde#](http://www.pnud.org.br/pobreza_desigualdade/reportagens/index.php?id01=2390&lay=pde#)>. Acesso em: 11 jul. 2008.



Entendo que esses indicadores econômicos precisam constar de artigos como este para que os leitores conheçam dados quantitativos que justifiquem a presença, em inúmeros textos sobre inclusão, de afirmativas sobre nossa sociedade desigual e excludente sem que tais índices estejam explicitados nos referidos trabalhos.

Eles sugerem que nossas ações pedagógicas de orientação inclusiva ficarão com seu alcance social reduzido se, além das pessoas em situação de deficiência, não considerarmos as necessidades educacionais do alunado oriundo das camadas populares, vivendo em condição de pobreza material e política, além de muitos outros alunos que apresentam transtornos na linguagem e comunicação, transtornos invasivos do desenvolvimento, com TDAH — e os de altas habilidades que também fazem jus a atendimento educacional especializado. A cartografia do trabalho dos professores *na e para* a inclusão é, portanto, muito complexa e abrangente.

Os dados econômicos também nos estimulam a um maior esforço coletivo na denúncia das injustiças sociais e na busca de soluções para minorar o impacto causado por tantas desigualdades, que não se resolverão, apenas, pelas ações dos sistemas educacionais. As escolas e os professores podem muito, mas não podem tudo. Não devemos esquecer os aspectos estruturais da sociedade capitalista em que vivemos, na qual não existem as necessárias articulações entre as políticas públicas, como seria desejável e necessário.

Vivemos todos, portanto, no seio de uma sociedade desigual e excludente localizada, paradoxalmente, num país privilegiado, com diversas riquezas naturais distribuídas em nossas regiões geográficas. Falamos a mesma língua — que ganha belos coloridos nas entoações dos seus diversos usuários —, temos a mesma Constituição regendo nossos destinos civis e uma mesma proposta de inclusão educacional escolar, de abrangência nacional. Ela está contida na Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, documento apresentado pelo MEC em janeiro de 2008 e que ainda não foi o suficientemente analisado nos sistemas educacionais (ou porque não houve tempo hábil para tal análise crítica ou porque ainda não chegou ao conhecimento de todos os professores de nossos brasis: um país de dimensões continentais e caracterizado pela diversidade).

Diversidade é um vocábulo que tem sido muito empregado para traduzir o “espírito” da proposta inclusiva, em sua proclamada valorização do trabalho educativo, enriquecido pela diversidade do alunado. Emprega-se esse vocábulo que, por ser polissêmico, faculty esse uso de louvor, com um sentido bem diferente daquele que evidencia, sob o enfoque socioeconômico, o lado perverso da diversidade, enquanto multiplicidade de condições de vida das pessoas, vítimas de injustiças sociais e profundas desigualdades que são excludentes por sua própria natureza.

Tais constatações colocam-me sempre muito reflexiva em relação ao papel de nossas escolas e, nelas, em relação ao que se espera de nossos professores como geradores de inclusão social a partir da inclusão educacional escolar. Expectativas como essa me parecem ingênuas, por desconsiderar o contexto sociopolítico e econômico e a complexidade do fazer pedagógico. Esse está intimamente ligado às condições materiais de sua realização nas diversas escolas dos diferentes “brasis”, bem como ao processo de formação inicial e continuada que é oferecido aos professores.

Penso que as ofertas existentes deixam muito a desejar para a formação de um “professor como profissional reflexivo e pesquisador de sua prática curricular, por meio de um processo coletivo de pesquisa-ação” (GERALDI et al. 1998, p.14)<sup>8</sup>.

Temos discutido muito sobre inclusão educacional escolar, o que é animador, mas ainda precisamos criar espaços e estratégias que contribuam para reflexão acerca de como aprimorar a cartografia do trabalho docente *para* a educação inclusiva. Além de implementá-la, precisamos acompanhar o processo, como pesquisadores, em busca de evidências que nos permitam propor ações pedagógicas que beneficiem a todos(as).



Considero a realização de pesquisas e as práticas reflexivas que nela estão implícitas como indispensáveis, por nos fornecerem dados e análises qualitativas que nos permitirão conhecer as tensões vividas pelos professores que hoje trabalham *na* educação inclusiva.

Dispomos de muitos depoimentos favoráveis, mas como carecem de consistência teórica e metodologia ficamos reticentes quanto: (a) Ao impacto da educação inclusiva em relação à aprendizagem dos alunos, segundo a variabilidade intra e entre categorias de manifestação das necessidades especiais; (b) A qualidade dos efeitos sobre o desenvolvimento integral dos alunos que têm acesso aos recursos oferecidos em salas de recursos multifuncionais e aos centros de apoio especializado; (c) Ao envolvimento das famílias e das comunidades e (d) À natureza da formação continuada dos professores – como é concebida e implementada.

(...) sob o manto inquestionável de um movimento politicamente correto, muitas vezes os propulsores dos movimentos ditos “integracionistas” ou “inclusivistas” são, na verdade, os determinantes econômicos que permitem mascarar cortes de gastos em programas sociais de políticas públicas sociais. (MENDES, 2002, p. 69)

Temos poucas pesquisas desenvolvidas pelos integrantes das escolas, em parceria com universidades, em busca de criar condições de alívio a tais tensões experimentadas pelos professores que trabalham na e para a inclusão, tornando-os reflexivos na escolha da prática e durante a prática, objetivando sua efetivação com sucesso e sem subterfúgios.

Em relação a essas tensões, ao analisar as diferentes concepções de professo(a) reflexivo (a) e sobre a prática reflexiva, um aspecto que se destaca é “a tendência para se centrar a reflexão dos professores na sua própria prática ou nos seus alunos, desprezando-se qualquer consideração das condições sociais que influenciam o trabalho do professor dentro da sala de aula” (ZEICHNER, 1993 apud NACARATO et al., p. 75).

Levar o docente a pensar sua prática ou seus alunos descontextualizando suas análises, impede-os de confrontar e transformar aspectos estruturais do seu trabalho. Assim, afirmativas de que a inclusão escolar vai ocorrer se houver mudanças do trabalho docente, e apenas com elas, banalizam aspectos importantes tais como: as condições físicas da escola; a ação comunicativa entre os atores que nela desempenham múltiplos papéis; as condições dos próprios professores — sua auto-estima, seus salários e o que permitem adquirir —; as pressões que sofrem do meio externo, em especial quando se sentem “forçados” a receber certos alunos; sua distância em relação às decisões políticas que precisa cumprir ou aos conteúdos dos cursos que lhes são oferecidos...

A prática docente para a educação inclusiva exige muitas revisões, nem sempre contempladas nos documentos oficiais em termos de previsão ou de provisão de recursos, para que se concretizem.

Serve como exemplo outra modalidade na cartografia do trabalho docente para a inclusão e que ainda não está incorporada à nossa cultura, embora funcione em outros países. Refiro-me ao modelo de ensino cooperativo permanente ou ocasional, embora sistemático, no qual o professor do ensino regular trabalha com os professores da educação especial, na mesma sala.

A cooperação concretiza-se desde o planejamento até a realização de tarefas que permitam aos alunos aprender e participar. Afinal, só a presença física não traduz a proposta de inclusão na escola. Tampouco as práticas de socialização, por si só, traduzem o papel das escolas, pois elas não são centros de convivência, mas espaços de apropriação e de construção de conhecimentos, de exercício da cidadania.

A presença de dois professores na sala de ensino regular, trabalhando cooperativamente, é bem diferente da presença de facilitadores, tal como estão atuando atualmente. Na cooperação, os dois pro-

fessores estão a serviço da turma toda, embora com atenção mais dirigida aos alunos com necessidades educacionais especiais. Aliás, um deles, por ser especialista, ao cooperar no planejamento didático ofereceu sugestões de atividades que permitam desenvolver um trabalho com a turma toda, preferencialmente organizada em grupos.

Considerando-se a diversidade de situações que podemos identificar na multiplicidade e complexidade do trabalho docente *na e para* a inclusão, seria desejável que, antes da elaboração de documentos que contêm diretrizes de orientação inclusiva ou da organização de cursos de formação continuada, fosse realizada uma pesquisa, um trabalho cartográfico. Essa teria como objetivo um mapeamento: dos conteúdos da formação que os professores e gestores receberam; do que desejam saber sobre aprendizagem e inclusão; dos valores de seus salários e das diversas condições de trabalho daqueles que exercem o ofício de mestre em regiões ribeirinhas, em escolas da zona rural, em periferias, nas favelas ou nos grandes centros urbanos!

Talvez assim as recomendações políticas e os conteúdos dos cursos fossem mais consentâneos com nossas realidades e com as necessidades dos professores! E, como inclusão educacional é um processo, talvez pudéssemos identificar as estratégias mais adequadas para que dê certo, com a remoção de barreiras para a aprendizagem e participação de todos (as).

Afinal, esse é o desejo de todos nós.

## Referências

EDLER CARVALHO, R. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. 5. ed. Porto Alegre: Medição, 2007. 176 p.

GERALDI, G. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. 335 p.

GERALDI G. M. G.; PEREIRA. E. M. A.; FIORENTINI, D. Trajetórias de um trabalho coletivo: apontamentos para uma epistemologia da prática. In: GERALDI, G. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 11-19.

GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. 211 p.

MENDES, E. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARRINS S. C. F. (Org.) *Escola inclusiva*. São Carlos: EdUFCAR, 2002. p. 61-85.

NACARATO, A. M.; VARANI, A.; CARVALHO, V. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... Abrindo as cortinas. In: GERALDI, G. M. G.;

FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 73-104.

Recebido em 5 de maio de 2008  
Aprovado em 3 de junho de 2008