

# **Pedagogia da inclusão**

Gestão pedagógica para equipes diretivas



Silvia Finocchio  
Martín Legarralde

# **Pedagogia da inclusão**

Gestão pedagógica para equipes diretivas



Título original:

*Pedagogía de la inclusión.*

*Gestión pedagógica para equipos directivos*

Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría, 2007

ISBN: 978-980-7119-02-3

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Fundação Fé e Alegria do Brasil**

F515p Finocchio, Silvia  
Pedagogia da inclusão: gestão pedagógica para equipes diretivas / Silvia Finocchio;  
Martin Legarralde; tradução: Thiago Gambi. – São Paulo: Fundação Fé e Alegria do Brasil :  
Loyola, 2008.  
104 p.  
(Formação de diretores).  
Título original: Pedagogía de la inclusión: gestión pedagógica para equipos directivos.  
ISBN XXXXXXXXXX.  
1. Fundação Fé e Alegria do Brasil. 2. Educação popular. 3. Educação – inclusão social.  
4. Ensino. 5. Aprendizagem. I. Legarralde, Martin. II. Título.

CDU 376

### **Coleção Formação de diretores**

**Autor:** Silvia Finocchio e Martín Legarralde  
**Comitê Editorial:** Beatriz Borjas, Silvana Gyssels.  
Programa Formação de Pessoal da  
Federação Internacional de Fé e Alegria

**Diagramação:** So Wai Tam

**Capa:** Cooperativa Mano a Mano e  
Edições Loyola

**Ilustração de Capa:** William Estany Vázquez

**Tradução:** Thiago Gambi

**Revisão:** Angelita Divina Cavalcante e  
Sandra G. Custódio

**Impressão:** Edições Loyola

**Edita e distribui:** Fé e Alegria e Edições Loyola

**Publicação realizada com o apoio de:**

Ministerio de Asuntos Exteriores – Agencia Española de Cooperación  
Internacional (AECI)  
Centro MAGIS

**Fundação Fé e Alegria do Brasil**

Rua Rodrigo Lobato, 141 — Bairro Sumaré

05030-130 — São Paulo, SP

**T/F** 55 11 3865 9761

falegria@uol.com.br

**Edições Loyola**

Rua 1822 n° 347 — Ipiranga

04216-000 São Paulo, SP

Caixa Postal 42.335 — 04218-970 — São Paulo, SP

**T** 55 11 2914 1922

**F** 55 11 2063 4275

Home page e vendas: [www.loyola.com.br](http://www.loyola.com.br)

Editorial: [loyola@loyola.com.br](mailto:loyola@loyola.com.br)

Vendas: [vendas@loyola.com.br](mailto:vendas@loyola.com.br)

*Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita da Editora.*

ISBN: \_\_\_\_\_

© EDIÇÕES LOYOLA, São Paulo, Brasil, 2009

# Sumário

Nota à edição brasileira	7
Apresentação	9
Introdução	11
<b>Capítulo 1 • Formação docente e inclusão educativa</b>	<b>17</b>
1. A inclusão educativa nas tradições de formação docente	20
a. A preparação no método mútuo	21
b. A formação para a normalização	21
c. A formação para uma escola nova	25
d. A preparação para o fortalecimento do nacionalismo	26
e. A formação para uma educação entendida como direito social	27
f. A preparação para a tecnocracia educativa	27
g. A formação para a Educação Popular	29
2. A inclusão educativa na formação do docente hoje	31
a. A autonomia do docente	31
b. O profissionalismo	32
c. A centralidade da experiência escolar	34
d. A centralidade da tarefa docente	35
e. O dilema das políticas focalizadas	36
3. A inclusão educativa nas leituras dos docentes	37
a. A moral	38
b. A prática	42
4. A inclusão educativa no discurso da mídia	44

5. O lugar do diretor ou da equipe diretiva na formação dos docentes	47
<b>Capítulo 2 • Ensino, aprendizagem e inclusão educativa</b>	<b>51</b>
1. A inclusão educativa nas tradições de ensino	53
a. A pedagogia elementar	53
b. A formação dos sistemas educacionais nacionais	56
c. O ativismo pedagógico	57
d. A centralização e a prescrição educativa	58
e. A pedagogia de Paulo Freire	59
2. A inclusão educativa nas perspectivas atuais sobre o ensino e as experiências de aprendizagem	60
a. O docente como agente reflexivo	62
b. A profissionalização do docente	63
c. As mudanças culturais e o currículo escolar	64
3. A inclusão educativa nas práticas cotidianas de ensino e nas experiências de aprendizagem	67
a. A escola justa	68
b. A diversidade	69
c. A gramática escolar	71
4. A inclusão educativa em algumas propostas para a escola e sala de aula	72
<b>Capítulo 3 • Inclusão educativa na trama dos vínculos pedagógicos</b>	<b>79</b>
1. Os vínculos pedagógicos da perspectiva da equipe diretiva	81
a. Sobre a autoridade escolar	84
2. Os vínculos pedagógicos da perspectiva dos docentes	85
a. A autoridade como autorização	89
3. Os vínculos pedagógicos da perspectiva das famílias e dos alunos	92
a. A escola como lugar de vida	93
b. Um olhar sobre as famílias e a comunidade	94
4. A trama vincular e a inclusão educativa	97
<b>Conclusões</b>	<b>99</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>103</b>

## Nota à edição brasileira

**É** com alegria e esperança que reconhecemos a marca positiva que nos deixou a coleção “Formação de educadores populares”. Essa coleção continua fazendo história por todo o Brasil. Para fortalecê-la e dar continuidade ao processo formativo das pessoas de Fé e Alegria, **eis que nos chega esta belíssima publicação: “Formação de Diretores”**.

Esta nova coleção tem como principal objetivo constituir e formar equipes diretivas, empenhadas e comprometidas com a educação popular de qualidade para crianças, jovens e adultos empobrecidos deste imenso continente. Garantir educação de qualidade para todos supõe reconhecer a importância do papel dos diretores e diretoras para os centros educativos, formá-los, apoiá-los e acompanhá-los na árdua tarefa diretiva, que cotidianamente supõe fazer escolhas em prol da vida.

Como já dizia Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Logo, ser diretor ou diretora em Fé e Alegria, seja nos centros educativos, seja em outras estruturas de serviços, traz em si um modo próprio de atuar. Nós somos Fé e Alegria e isso marca nossa prática educativa. A identidade e a mística de Fé e Alegria se ex-

pressam em nosso modo de ser e proceder. É algo que dá sentido a tudo que vivemos, fazemos e transmitimos em nossa mensagem de libertação pela prática e convivência com a comunidade.

Esse modo próprio de cuidar, acolher e acompanhar as pessoas — carinho e afeto — revela uma mística que só pode brotar de um coração comprometido com a realidade e com o contexto no qual estão inseridos nossos educandos e educandas: muitas vezes “como ovelhas sem pastor”. A missão da equipe diretiva das escolas em contexto de pobreza é ser para todos sinal de que nada está perdido e assim ajudá-los a recuperar o sentido da vida.

Desde já agradecemos aos inúmeros diretores e diretoras que incansavelmente têm demonstrado que acreditam nesta causa. Queremos que em todas as partes do Brasil as pessoas possam beber desta fonte “Formação de Diretores”, considerada uma bússola que orienta o trabalho das equipes diretivas em Fé e Alegria. Estamos certos de que a missão educativa junto aos empobrecidos se fortalecerá com esta proposta de formação.

Que Deus nos ilumine e nos inspire nesta permanente tarefa de formar e ajudar os outros em sua contínua formação para a vida digna que Deus sonhou para todos.

*Padre Carlos Fritzen, SJ*  
Diretor nacional  
Fé e Alegria do Brasil  
São Paulo/SP



# Apresentação

A coleção **Formação de Diretores** integra o Programa de Formação de Pessoal da Federação Internacional Fé e Alegria como parte de um projeto que pretende “propiciar a formação e a alta capacitação do corpo diretor e técnico dos escritórios nacionais, dos centros e programas de Fé e Alegria em todos os países, a fim de contribuir para a melhoria da qualidade da educação popular e de outras ações de promoção social realizadas pelo Movimento”<sup>1</sup>.

Este projeto tem como objetivos:

- Desenvolver estratégias de formação para a constituição de **equipes diretivas**.
- Promover a **formação reflexiva** para a ação e a tomada de decisões do diretor e das equipes diretivas.
- Fornecer **ferramentas** de formação de **caráter teórico e prático** para ampliar o marco de reflexão e ação.
- Estabelecer como eixos de trabalho a **análise de contexto, a gestão pedagógica, a gestão institucional, o papel do diretor, princípios, ferramentas e estudos de caso para analisar a realidade**.

---

1. II Plano Global de Desenvolvimento e Fortalecimento Institucional 2005-2009.

Neste último objetivo estão as linhas abordadas por esta coleção, que procura ampliar a experiência e o compromisso de nossos diretores para melhorar o trabalho nos centros educativos.

As políticas públicas de formação de diretores em nosso continente não tiveram o mesmo estímulo das políticas dirigidas para docentes. No entanto, é cada vez mais evidente que introduzir a inovação nos centros educativos passa pelo reconhecimento do papel dos diretores na gestão e pela liderança na organização da comunidade educativa. Por isso, esta coleção quer contribuir para a formação de um pessoal que cumpre um papel importante na conquista de uma educação pública de qualidade, uma meta com a qual estamos comprometidos como movimento de educação popular integral.

Também queremos agradecer aos diferentes autores que participaram da coleção por terem ampliado a reflexão de Fé e Alegria. Agradecemos também por terem nos aproximado de outros pontos de vista, de outras perspectivas e do funcionamento de nosso próprio movimento, permitindo assim estabelecer com outros um diálogo enriquecedor.

Por esse motivo, convidamos os diretores a participar da experiência de leitura e reflexão desta coleção e a fazer parte deste projeto que transcende as fronteiras de um país e se torna uma experiência latino-americana.

*Padre Jorge Cela*

Coordenador Geral da Federação  
Internacional Fé e Alegria

Santo Domingo, agosto de 2007

## Introdução

Diariamente, enfrentamos em nossa atividade nas escolas os complexos problemas que estão presentes na vida de nossos alunos e de suas famílias, e nos perguntamos como lidar com eles a partir de nosso trabalho. Embora esses problemas sejam de naturezas diferentes, em muitos casos, trata-se de conseqüências de um fenômeno mais geral de exclusão social.

O termo exclusão social começou a ser utilizado nas últimas décadas para identificar uma nova problemática das sociedades modernas. Ao longo do século XIX e durante boa parte do século XX, as sociedades nacionais desenvolveram diferentes formas de construção de laços sociais. De alguma maneira, os membros da sociedade faziam parte de um tecido comum, apesar de viverem suas vidas em diferentes condições.

Em muitos casos, o laço social se constituía em torno das relações assalariadas. Sendo assim, a condição de trabalhador era uma das maneiras pelas quais jovens e adultos — e suas famílias — se integravam nesse tecido social, participavam de diversas instituições de assistência, saúde, proteção social, e compartilhavam laços de solidariedade, colaboração e participação em sindicatos, organizações políticas etc.

Em outros casos, as instituições estatais eram as principais responsáveis pela manutenção dos laços sociais e produção de identidade, já que faziam de cada indivíduo um cidadão e o integravam ao regime político de cada país.

Dessas últimas instituições, uma das mais importantes era a escola. O acesso à educação, a escolarização de uma sociedade, implicava a construção e a manutenção de um tecido social, que seria mais sólido quanto melhor fosse tal educação.

Isso não significava que tais sociedades não experimentassem fenômenos como o desemprego ou o analfabetismo. Mesmo quando muitos países (especialmente os da periferia) registravam condições de desigualdade social, de escassa cobertura dos serviços estatais ou de baixa extensão da escolarização, o tecido social se articulava simbolicamente em torno dessas instituições (o trabalho, o Estado, a escola). Mesmo os que não as acessavam, se esforçavam para fazê-lo, posto que ali estava a promessa de sua integração ao tecido social.

No entanto, a partir das últimas décadas do século XX, é possível observar um fenômeno crescente de ruptura dessa trama, que se caracterizou como exclusão social. A exclusão designa as circunstâncias de amplos setores da população que permanecem à margem das instituições organizadoras da sociedade. Diferentemente do que acontecia no passado, a exclusão não determina o aparecimento de novos setores de pobres, desempregados ou analfabetos. Por exemplo, ficar sem trabalho já não implica apenas se integrar ao setor de desempregados que potencialmente voltarão a ocupar um emprego, mas também é uma condição de desconexão com a sociedade e mesmo com a formação de grupos sociais de pertença.

De acordo com essa concepção, a exclusão não produziria novos grupos sociais aos quais pertencer, ainda mais na

condição de pobres, analfabetos ou desempregados. A exclusão representa a desconexão, a ruptura do laço e a dissolução do tecido social. Os indivíduos excluídos ficam fora da sociedade e até mesmo de seus grupos marginalizados, explorados ou dominados.

É importante diferenciar a exclusão da pobreza e da marginalização. Nem toda situação de pobreza ou marginalização implica uma situação de exclusão. Na América Latina, são muitos os casos em que amplos grupos sociais, mergulhados na pobreza, conseguiram formar redes de solidariedade e cooperação. Por meio dessas redes, os indivíduos, crianças, jovens ou adultos, podem construir suas identidades, seus espaços de pertença, seus vínculos de afeto e afiliação a um coletivo social.

A exclusão social, em contrapartida, implica que essas situações de pobreza e marginalização se traduzam na separação entre os indivíduos e os seus espaços de pertença, reconhecimento e identidade.

Ao contrário, a produção da inclusão indica a vontade de atores e instituições de criar, construir e alimentar o tecido social. Trata-se de promover relações entre as pessoas de maneira que, apesar das condições sociais adversas, os laços de solidariedade e colaboração permitam manter os indivíduos dentro do coletivo social.

A produção de inclusão social implica assumir o desafio de recriar instituições organizadoras das relações sociais, num contexto mundial marcado por profundas rupturas: brechas culturais entre gerações, grupos étnicos e gêneros; fraturas sociais originadas pelo aumento da desigualdade entre os que têm mais e os que têm menos; rupturas políticas entre os que exercem sua condição de cidadãos e os que, na prática, têm o exercício desses direitos vedado.

Do ponto de vista especificamente educativo, o desenvolvimento de uma pedagogia inclusiva tem como ponto de

partida a questão de como produzir e alimentar vínculos significativos de ensino, de transmissão, de passagem dos elementos valiosos da cultura, das velhas para as novas gerações. Ou seja, como produzir laço social baseado no vínculo pedagógico.

Isso significa que, para produzir inclusão educativa, não basta que crianças e jovens dos setores populares tenham acesso à escola. Também não basta aumentar o tempo de sua escolarização, em horas de aula, dias de aula ou anos de escola. Como se verá neste trabalho, esses foram avanços notáveis das sociedades latino-americanas ao longo do século XX e, sem dúvida, para muitos setores, essas conquistas são um importante avanço em relação à situação das gerações anteriores.

No entanto, a perspectiva da inclusão educativa requer atenção à produção de vínculos, à construção de laços e ao ato de transmissão que une docentes e alunos, considerando as difíceis situações concretas em que se desenvolve o fato educativo em nossas escolas e a trama tecida por nossas pequenas práticas cotidianas.

A perspectiva da inclusão educativa se preocupa com o acesso de crianças e jovens à escolarização, mas também cuida para que essa escolarização lhes permita desenvolver laços de pertença a uma totalidade cultural, a um tecido social, sem ignorar os pontos de partida, as diferenças e a diversidade dos contextos culturais em que vivem e constroem sua identidade. Sem esquecer que, para promover a emancipação, esses laços devem ser produzidos em condições de justiça<sup>1</sup>.

---

1. Para nós, a construção e reconstrução de laços sociais não pode recriar condições de injustiça. Os laços que constituem a trama social também podem ser laços alienados, vínculos de dominação ou dependência. A inclusão deve propor a construção de vínculos que permitam práticas de emancipação, reconhecimento e transformação da sociedade.

A fim de abordar esse conjunto de questões e o lugar particular que nelas ocupa a equipe diretiva, este trabalho começa abordando a formação relacionada à questão da inclusão educativa. Trata-se, em primeiro lugar, de observar a construção do lugar de quem ensina, seu saber, sua sensibilidade, suas preocupações e sua tarefa. Refletimos aqui sobre como a formação de diretores e docentes tratou a problemática da inclusão educativa, ampliando a perspectiva sobre os discursos que influenciam nessa formação e que produzem representações sobre o que um docente deve ser e fazer, e que condicionam a experiência escolar.

Em seguida, propomos uma abordagem das perspectivas de ensino e aprendizagem. Procuramos identificar os elementos de um enfoque mais inclusivo nas práticas cotidianas de ensino e nas experiências escolares de crianças e jovens. Trata-se aqui de revalorizar o ensino como elemento central da educação. É impossível produzir inclusão educativa, se a escola não se preocupar com a transmissão dos elementos valiosos da cultura<sup>2</sup> a crianças e jovens. Também não é possível produzir inclusão educativa sem um adulto que aposte e confie na possibilidade de aprender de seus alunos e lhes proponha fazê-lo. Sem dúvida, a multiplicidade de problemas derivados de situações de exclusão leva as escolas a desempenhar funções de assistência, alimentação, atenção básica de saúde, proteção, mediação em situações de violência etc. No entanto, na medida em que essas funções deslocam o foco da experiência escolar do ensino de conhecimentos, valores e habilidades, é muito provável que as situações de exclusão se aprofundem.

---

2. Aqui devemos considerar que a determinação desses elementos não é uma decisão fácil, nem resolvida definitivamente. Será necessário fazer acordos com nossos colegas, porque se trata de uma decisão coletiva. Será necessário também apurar a escuta, para entender que o que é valioso para o diretor ou para o docente não necessariamente o é para as famílias ou para os alunos. Trata-se, ainda, de repensar o currículo em relação com o contexto de nossos alunos e suas famílias.

No item seguinte, abordamos a questão do lugar da equipe diretiva nos vínculos pedagógicos como instâncias de produção de inclusão educativa e, por essa via, de construção do tecido social. As relações entre diretores, docentes, famílias e alunos são a matéria concreta sobre a qual atua a inclusão educativa. Queremos oferecer aqui uma reflexão sobre as distintas perspectivas postas em jogo na construção dos vínculos e no modo como estes se expressam na construção de uma experiência escolar.

Finalmente, nas conclusões, voltamos às questões sobre o lugar da equipe diretiva na formação dos docentes, nas perspectivas sobre o ensino, na produção de vínculos e na busca da inclusão educativa.

Veremos que, em muitos casos, recorreremos à história. Isso se deve ao fato de que falar de pedagogia da inclusão supõe mudanças em algumas práticas cotidianas. E, em toda prática, há dois aspectos que incidem fortemente: a memória do passado e a situação presente. Em toda experiência — até na mais cotidiana, como a da arte de cozinhar ou a do uso do tempo livre —, apelamos à memória. Nesse sentido, trabalhar sobre as memórias docentes ou as culturas docentes historicamente construídas supõe, com base em nossa perspectiva, a possibilidade de abrir a história para revisá-la e para decidir com maior liberdade o que desejamos manter ou lembrar e o que podemos esquecer ou deixar no momento. O presente também é muito importante, já que traz o componente político, a função das instituições e o papel que estas desempenham atualmente, desde as famílias até as políticas educativas.



## Formação docente e inclusão educativa

O que ensinar? Como ensinar? De acordo com que sensibilidade? Essas e outras questões estão na base de qualquer reflexão sobre a experiência escolar. Do mesmo modo, a definição de quem ensina, em que condições e que lugar ocupa diante dos alunos é chave para pensar e compreender o que fazemos cotidianamente em nossas escolas. Mas há também outras questões que atualmente nos inquietam: que lugar ocupa o diretor na formação dos docentes? E que lugar ocupam em tal formação as preocupações com a inclusão educativa?

A formação docente tem sido um dos elementos mais fortes na organização da escola e do processo de escolarização de nossas sociedades. Compreender o peso da formação dos docentes na experiência escolar pode nos fornecer ferramentas para entender o lugar ocupado pelo docente, tanto pelo saber pedagógico como pelos discursos socialmente estabelecidos, e para refletir sobre o papel da equipe diretiva nessa formação.

Desde a invenção da sala de aula e da escola — ou, talvez, mesmo antes disso —, é possível identificar um conjunto de conhecimentos relativos à atividade de ensinar, diferente daquilo que deve ser ensinado. A existência desse

saber deu lugar à idéia de que a atividade de ensino requeria uma formação específica e não podia ser confiada à simples experiência. O docente devia aprender a ensinar antes de se dedicar ao ensino. A concepção de como se tornar um docente ocupou o centro da construção da escola e dos sistemas educacionais modernos.

Atualmente, é cada vez mais claro que os docentes se formam e alimentam suas práticas não só com os saberes sistemáticos transmitidos nas instituições de formação (universidades, escolas normais, institutos) ou atividades de capacitação, como também com a experiência de seus colegas mais velhos, com sua própria biografia como alunos e alunas, com suas leituras e com os discursos socialmente estabelecidos sobre a docência.

No entanto, o saber sobre o ensino não é neutro. Supõe uma posição diante dos conflitos que ocorrem na sociedade. Assim, em sociedades cada vez mais desiguais, como as que encontramos na América Latina, as reflexões sobre a formação de docentes devem considerar necessariamente o desafio da inclusão educativa.

Uma escola que adota como tarefa central a inclusão educativa é produto de uma decisão do conjunto de atores escolares, particularmente de diretores e docentes. A inclusão educativa não é, então, uma tarefa a mais, ao lado da transmissão de determinados conteúdos ou da formação de certos tipos de habilidade. Dado que os mecanismos de exclusão estão atuando e se acentuando permanentemente em nossas sociedades, uma escola que não aposte decididamente na inclusão educativa se verá cada vez mais forçada a produzir desigualdade.

Mas, tal como se proporá neste trabalho, exclusão e inclusão são dois extremos de um processo complexo, que inclui um conjunto de situações de vulnerabilidade e risco. A exclusão nos fala da desvinculação absoluta dos indivíduos

às identidades coletivas e, em suma, à sociedade em que vivem. No entanto, antes dessa situação extrema, encontramos diversas situações sobre as quais a escola pode e deve atuar. Jovens e crianças que vivem em condições de pobreza, mas que ainda se vinculam às escolas; famílias divididas, mas que ainda proporcionam espaços de afeto para as crianças; contextos de violência, mas onde ainda persistem laços de solidariedade, são situações complexas que desafiam o papel das escolas e dos docentes.

Neste item, propomos abrir uma reflexão e uma série de questionamentos sobre a formação dos docentes na perspectiva da inclusão educativa e sobre o lugar dos diretores nesses processos de formação.

Embora façamos referência à formação de docentes em sentido amplo, será conveniente diferenciar uma formação inicial e uma formação contínua dos docentes.

- Referimo-nos à **formação inicial** quando falamos dos cursos que levam à obtenção de titulações (seja de nível médio ou superior, seja universitário ou não universitário) que permitem, em cada país, o exercício da docência. Em muitos casos, essa formação inicial dos docentes foi um dos pilares da formação dos sistemas educacionais nacionais. A eles se destinaram instituições específicas que foram, além disso, usinas de produção de um saber pedagógico.
- Ao falar de **formação contínua**, nos referimos às atividades de capacitação, atualização e formação destinadas aos que já exercem a atividade docente. Essa função tem antecedentes no processo de formação dos sistemas educacionais, mas sua consolidação como prática institucionalizada, regular e estável é bastante recente e, em alguns casos, ainda não está totalmente estabelecida. Ademais, as-

sumiu formas diversas nos lugares em que foi realizada sistematicamente. Em muitos casos, trata-se de atividades de capacitação que não se apóiam em processos reflexivos e que não partem da perspectiva de que os docentes podem desenvolver suas práticas, do contexto de sua atividade, da instituição em que trabalham, dos alunos, das alunas e de suas famílias.

A seguir, apresentamos um panorama de algumas das tradições mais importantes da formação docente na América Latina<sup>1</sup> e de seus vínculos com a problemática da inclusão educativa.

## 1. A inclusão educativa nas tradições de formação docente

Quando os sistemas educacionais modernos começaram a se formar, a partir do final do século XVIII, na Europa, e a partir da segunda metade do século XIX, na América Latina, ficou cada vez mais claro que existia um conjunto de saberes, práticas e princípios de ensino que eram diferentes de saber ler, escrever ou calcular.

A consolidação desses saberes se deu paralelamente à formação da escola. No entanto, desde sua origem, surgiram diversas alternativas. Um exemplo disso é a introdução, na primeira metade do século XIX, do método mútuo em muitas regiões da América Latina, que propunha algo muito diferente da idéia de um docente que explicava no centro

---

1. O amplo espaço latino-americano, a diversidade de experiências históricas e sociais, é um fator de grande complexidade no momento de construir visões panorâmicas. Embora seja possível descrever de maneira mais ampla as trajetórias estruturais dos sistemas educacionais, existem particularidades históricas, políticas e pedagógicas nos diferentes casos nacionais aos quais convém prestar atenção. Em nosso caso, optamos por caracterizar grandes traços comuns, embora seja necessário advertir que as experiências históricas particulares podem apresentar diferenças mais ou menos significativas relativamente a esses grandes traços.

da sala de aula e que se dirigia, ao mesmo tempo, a todas as crianças.

a. A preparação no método mútuo

O método mútuo postulava uma série de passos ordenados para uma ampla sala de aula com os alunos divididos em fileiras de dez alunos, em cujos extremos ficavam os monitores (alunos adiantados), que verificavam o cumprimento dos passos, davam ordens de trabalho e cuidavam da disciplina do grupo. O docente, que ficava na frente da sala de aula, dava instruções gerais aos monitores localizados nos extremos das fileiras por meio de cartazes e apitos. A cada quinze minutos aproximadamente, os alunos trocavam de atividade e mudavam de grupo, em função de seu nível. Os mais adiantados iam para as primeiras fileiras e os mais atrasados, para o fundo. O método se completava com um sistema de castigos e prêmios.

Tal complexidade de ensino requeria formação específica de docentes. Por isso, foram criadas várias escolas de formação de docentes baseadas no método mútuo.

O método mútuo antecipava importantes processos de escolarização em massa, na medida em que permitia ensinar uma grande quantidade de crianças com um número reduzido de docentes e, ao mesmo tempo, marcava o início de uma tradição de formação para a atividade de ensino.

b. A formação para a normalização

Com o passar do século XIX, ficou cada vez mais claro que o exercício do ensino não podia ser deixado nas mãos de pessoas que adquiriam sua experiência no próprio âmbito escolar, tal como ocorrera na tradição educativa colonial.

Em cada sistema educacional, foram criadas instituições de formação de docentes, ao mesmo tempo em que se construiu um saber pedagógico cada vez mais rico em seu vínculo com a prática do ensino.

No entanto, essa formação de docentes apontou para um modelo de inclusão segundo o qual muitas crianças e jovens não só ficavam fora da escola, como se impôs compulsoriamente uma cultura superior em detrimento de muitas outras.

Com efeito, na América Latina, a formação dos sistemas educacionais se produziu no contexto da construção de regimes políticos elitistas. Nas novas repúblicas latino-americanas, só uma pequena fração das sociedades nacionais podia exercer o direito de escolher e ser escolhida para participar do governo. Amplos setores da população ficavam excluídos desses regimes políticos, ainda que gozassem de liberdades individuais<sup>2</sup>.

A educação era definida como uma dessas liberdades individuais e, ao mesmo tempo, considerada um instrumento de imposição de um padrão civilizador. Ela era paradoxalmente uma liberdade individual cujo exercício era obrigatório<sup>3</sup>.

---

2. Os direitos civis e políticos fizeram parte do esquema filosófico básico do liberalismo republicano do século XIX na Europa e de seu correlato nos regimes políticos latino-americanos. Esse esquema distingue dois tipos de direito: os direitos civis correspondem a todos os indivíduos e se referem ao conjunto das liberdades individuais (de expressão, de culto, de comércio, de circulação etc.). Entre esses direitos está o direito de ensinar e aprender. Já os direitos políticos se referem à participação num regime político representativo e são basicamente dois: o direito de eleger e ser eleito. Esse último conjunto de direitos esteve vetado às mulheres, na maioria dos países latino-americanos, até quase meados do século XIX.

3. Na Argentina, a lei 1.420 de Educação Comum, sancionada em 1884, estabelecia o ensino fundamental obrigatório. No México, a Lei Orgânica de Instrução Pública para o Distrito Federal, de 1867, estabelecia o ensino fundamental obrigatório e gratuito. No Uruguai, em 1877, foi decretado o ensino obrigatório, laico e gratuito. No Chile, a lei do ensino fundamental obrigatório foi sancionada mais tarde, em 1920. Porém, em geral, pode-se dizer que, entre a segunda metade do século XIX e as duas primeiras décadas do século XX, todos os países da América

Nesse contexto, a formação dos docentes foi pensada como uma ferramenta indispensável, que contaria com agentes do Estado disseminados pelo território, responsáveis por “civilizar” as massas. Tratava-se de incorporar as populações americanas a um padrão particular de civilização, pensado de acordo com os valores das elites. Nessa matriz, os docentes deviam fazer o papel de funcionários do Estado diante da dispersão de práticas educativas heterogêneas, articuladas em torno de diferentes tipos de instituições que havia antes dos sistemas educacionais.

Por isso, foram criadas em todos os países instituições específicas encarregadas de sua formação. A instituição típica criada em quase todos foi a “escola normal”. Sob essa denominação, foram estabelecidos diversos modelos institucionais, às vezes centralizados, outras vezes disseminados, de acordo com o regime político e a extensão territorial dos países. Ao longo do século XX, o conjunto de instituições dedicadas à formação de docentes se tornou mais complexo. As universidades começaram a se ocupar cada vez mais com a formação de docentes e foram criadas instituições de nível médio ou superior dedicadas à formação de outro tipo de docentes, destinados a modalidades especiais dos sistemas educacionais (educação rural, educação indígena, educação de adultos, educação técnica etc.).

Concretamente, a formação de docentes se traduziu num mecanismo de homogeneização interna dos sistemas educacionais que estavam se constituindo. Tratou-se de criar um modelo de docente que encarnasse a figura do agente estatal por excelência e que substituísse o docente idôneo, sem titulação, com uma preparação puramente prática ou mesmo sem preparação.

---

Latina estabeleceram um marco legal que estipulava a obrigatoriedade escolar, considerando-a, ao mesmo tempo, uma das liberdades individuais.

Em muitos países, nesse período, amplos setores da população foram incluídos nos sistemas educacionais. Com efeito, a construção de sociedades nacionais foi realizada por meio do processo de escolarização. No entanto, a inclusão passou longe de ser plena. A concepção de universalidade do direito à educação esbarrou em várias restrições: populações aborígenes, mulheres, setores camponeses, imigrantes etc., não foram abarcados por esse direito. Se sua definição era a da universalidade, sua manifestação prática implicava uma série de importantes limitações. Do mesmo modo, os conhecimentos e valores transmitidos pela escola supunham um modelo opressivo de civilização dos setores indígenas, camponeses, pobres e analfabetos de todo tipo.

Do ponto de vista da formação dos docentes, esse período se caracterizou pela confrontação entre a vontade normalizadora do Estado, que buscava a homogeneidade de um corpo docente comprometido com a empresa civilizatória, e uma dispersão de agentes educadores, heterogêneos, que surgiram em torno de iniciativas de diferentes grupos, setores e instituições preexistentes. O conceito de normalização abrange o conjunto de limites ideológicos, doutrinários e teórico-pedagógicos interessados em homogeneizar culturalmente populações diversas, com tradições e histórias particulares, com línguas e modos de produção diferentes. Nesse sentido, a escola foi concebida mais como um meio de acomodação das diferenças que como um meio de integração.

Na primeira metade do século XX, esses sistemas educacionais se consolidaram e se criou um grande movimento de expansão da escolarização na América Latina, ainda que com diferenças importantes entre os países e também dentro de cada um deles. A formação de sociedades de massa e o aprofundamento de processos de migração do campo para



as cidades<sup>4</sup>, entre outros fenômenos, criaram novas condições para o processo de escolarização. Por sua vez, a formação docente também passou por uma série de transformações entre as quais se destacam o ativismo pedagógico e a ênfase no nacionalismo.

### c. A formação para uma escola nova

A Escola Nova e o ativismo pedagógico em geral começaram a afetar a formação dos docentes. Sua característica mais marcante era o deslocamento do docente e de seu saber do centro da cena pedagógica, porque se considerava que o modelo pedagógico “tradicional”, marcado pelo protagonismo do docente, implicava ignorar os interesses das crianças e supunha um ato de transmissão educativa baseado na imposição. Em contrapartida, esse lugar central passou a ser ocupado pelo interesse (suposto ou real) da criança, apelando à sua liberdade, ao seu espírito, ao seu nível de amadurecimento e à sua atividade como o melhor meio para aprender.

No entanto, o ativismo pedagógico não produziu uma abertura para processos significativos de inclusão educativa. A consideração do interesse da criança não foi substituída pela reflexão sobre as normas culturais dos grupos oprimidos e seu lugar na escolarização. Ao contrário, uma das marcas mais importantes na formação dos docentes era a atenção dada ao interesse de quem aprendia para que o ensino fosse efetivo.

---

4. Ao longo do século XX, houve um processo de crescente urbanização das sociedades ocidentais. Isso está relacionado, em boa medida, com a expansão do capitalismo industrial, que requeria, ao mesmo tempo, a concentração da força de trabalho nos núcleos urbanos, deslocando a população do campo a partir da mecanização agrícola. Nas sociedades que não experimentaram esse fenômeno, a urbanização se produziu pela crise das unidades produtivas rurais, das pequenas propriedades camponesas dedicadas à subsistência, ou pela concentração fundiária da terra, como conseqüências de sua integração dependente no mercado mundial.

#### d. A preparação para o fortalecimento do nacionalismo

Outra característica desse período foi a ênfase no nacionalismo, aprofundado pelo peso das guerras mundiais<sup>5</sup>. Esse novo nacionalismo questionava o modelo liberal-republicano de formação dos Estados nacionais latino-americanos. As ideologias predominantes nessa etapa concebiam a sociedade como um corpo único ou como um organismo cujos membros eram grandes corporações (setores patronais, grêmios, igrejas, educadores, estudantes).

Baseados nesse modelo, houve uma massificação da formação dos docentes. Além disso, grande parte dos sistemas educacionais da América Latina experimentou uma forte expansão em sua cobertura, de tal maneira que incorporaram setores da população até então marginalizados. No entanto, esse crescimento da escolarização não se traduziu numa inclusão educativa plena. Ao contrário, em muitos casos, continuou vigente um padrão cultural excludente que orientou o currículo e se expressou no aprofundamento da desigualdade não só entre os que freqüentavam e não freqüentavam a escola, mas também dentro da própria experiência escolar<sup>6</sup>.

A partir da segunda metade do século XX, novos componentes se juntaram à formação e prática docente: a concepção da educação como direito social e a tecnocracia educativa.

---

5. Referimo-nos aqui às duas guerras mundiais, mas também podem ser incluídos outros conflitos, como a guerra civil espanhola.

6. Um exemplo, nesse sentido, é o caso da castelhanização forçada da população em muitos países em que os grupos aborígenes são setores importantes da população. Em vez de ampliar e complexificar os conhecimentos transmitidos pela escola, incorporando princípios mais plurais de organização do saber, na expansão dos sistemas educacionais da segunda metade do século XX, houve um aumento da rigidez de um currículo etnocêntrico, fundado nos valores e interesses dos setores médios urbanos e das elites intelectuais.

e. A formação para uma educação entendida como direito social

Em meados do século XX, a educação deixara de pertencer ao universo das liberdades individuais: ela era concebida então como parte dos direitos sociais. As liberdades individuais caracterizam as relações entre as pessoas, em sua condição de indivíduos livres, enquanto os direitos sociais correspondem à assistência e cobertura que um Estado deve prestar a seus cidadãos. Se as primeiras relacionam os indivíduos entre si, a segunda relaciona cada cidadão com o Estado.

O segundo pós-guerra consolidou essa terceira geração de direitos, entre os quais, a educação<sup>7</sup>. Se os direitos civis correspondiam a todos os indivíduos e os direitos políticos eram restritos à elite e diziam respeito à capacidade de eleger e ser eleitos, os direitos sociais envolviam todos os cidadãos e deviam ser garantidos pelo Estado, como uma resposta às necessidades de diversos setores da sociedade, sobretudo, dos que se encontravam em situações desvantajosas.

Além disso, a essa combinação de nacionalismo, ativismo pedagógico e visão da educação como direito social, se juntou um quarto componente: o enfoque tecnicista da prática educativa.

f. A preparação para a tecnocracia educativa

Essa tradição se consolidou no auge da teoria do capital humano<sup>8</sup> e do planejamento estatal.

---

7. A declaração universal dos direitos humanos de 1948 estabelecia, juntamente com direitos civis e políticos, um conjunto de direitos sociais, culturais e econômicos, que estavam relacionados ao acesso ao trabalho, aos sistemas de saúde, ao descanso, ao lazer e à educação.

8. A teoria do capital humano deriva da idéia de que o desenvolvimento econômico se funda numa série de recursos estratégicos, entre eles, a formação de

Os docentes se consideravam meros executores de amplos processos de planejamento educativo elaborado por especialistas em níveis centrais do Estado. Em suas manifestações mais extremas, esse modelo propunha a possibilidade de deslocar os docentes do lugar de ensino e criar processos de aprendizagem com base em recursos tecnológicos, na elaboração de materiais auto-administrados e no uso intensivo dos meios de comunicação de massa.

Esse modelo tecnicista permitiria controlar, a partir das instâncias centralizadas, a diversidade da experiência escolar, sobretudo, num momento em que os próprios sistemas educacionais se tornavam mais complexos. Por sua vez, a atividade dos docentes, concebidos como executores e técnicos, foi objeto de crescente controle e regulamentação<sup>9</sup>.

Nessa etapa, ocorreu uma combinação desses aspectos na formação dos docentes que, por sua vez, fundaram sindicatos docentes e começaram a se conceber como trabalhadores, às vezes, entrando em conflito com o Estado. Com efeito, a crescente urbanização das sociedades latino-americanas criou as bases para a consolidação de amplos setores de trabalhadores sindicalizados. Em muitos países, os docentes fizeram parte desse movimento e formaram sindicatos de grande envergadura.

Simultaneamente, desde o final da década de 1950, as sociedades latino-americanas passaram por processos de

---

recursos humanos que seria requerida pelo sistema produtivo. Assim, a educação e, em particular, a formação técnica e tecnológica seriam um fator importante do desenvolvimento. Em função dessa teoria, os sistemas educacionais deviam se orientar fundamentalmente para a formação de recursos humanos, dando mais importância à formação de trabalhadores qualificados do que à formação de cidadãos, por exemplo.

9. A maioria dos países latino-americanos experimentou esse modelo. A criação das áreas de planejamento educativo e, às vezes, o surgimento de ministérios nacionais de planejamento e de programas de alfabetização em massa, por meio do uso de tecnologia educativa aplicada aos meios de comunicação, são apenas dois exemplos do impacto desse modelo nos sistemas educacionais da América Latina.

radicalização política dos setores jovens, ligados a diferentes atores sociais como trabalhadores, grupos indígenas, intelectuais etc. Nesse contexto, e por fora dos sistemas educacionais nacionais, eles gestaram experiências educativas valiosas, geralmente associadas a grupos e setores excluídos da educação formal. Sem dúvida, uma das experiências mais relevantes nesse sentido foi a de Paulo Freire, no Brasil, com a alfabetização de adultos excluídos do sistema escolar, embora seja possível observar todo um movimento de experiências educativas dirigidas aos setores oprimidos e protagonizadas por eles, com um grande potencial transformador<sup>10</sup>.

#### g. A formação para a Educação Popular

Essas experiências questionavam a noção de que toda prática educativa reproduzia desigualdades sociais. Recusando a idéia de transmissão, as alternativas pedagógicas geradas nessas experiências propunham conceber a prática educativa como um fator de transformação social.

Ademais, essas iniciativas se declaravam definitivamente a favor da educação não formal e questionavam os sistemas de educação formal por considerá-los, fundamentalmente, instrumentos de reprodução ideológica das relações de opressão. Como oposição à escolarização formal, essa maneira de conceber a educação teve impacto na formação dos docentes mais como um questionamento de outras tradições de pensar

---

10. A noção de Educação Popular, que engloba essas experiências, é antiga. Sarmiento utilizou o termo “educação popular” para se referir à educação do povo, à necessária formação do cidadão como fundamento da construção de uma sociedade democrática moderna. Sarmiento pensava que essa educação popular devia estar nas mãos da sociedade civil e que o papel do Estado, em todo caso, devia ser o de manter e promover a escolarização. Para Sarmiento, no entanto, o que estava em jogo era a passagem de uma sociedade considerada “bárbara” para uma “civilizada”, mediante a adoção do padrão cultural, das instituições políticas e dos modos de produção das sociedades européias e norte-americanas.

a educação do que como um novo modo de entender a experiência escolar<sup>11</sup>.

No entanto, seus questionamentos permitiram reconhecer que, se a escola não consegue se preservar totalmente da reprodução das desigualdades sociais, a instituição educativa tem margens que permitem a seus integrantes, se lhes for proposto, gestar experiências pedagógicas mais justas em relação ao sistema dominante.

Em outro sentido, as experiências de Educação Popular mostraram a capacidade dos diferentes setores da sociedade civil de criar alternativas educativas dirigidas e protagonizadas pelos setores populares. Diante da preocupação estatal de ampliar a cobertura da escolarização, as experiências de Educação Popular eram muito mais inclusivas, uma vez que partiam do questionamento das condições de opressão e davam um papel de protagonista às agendas culturais dos setores excluídos.

Além disso, pelo tipo de vínculo pedagógico que propõe, a Educação Popular permitiu repensar o lugar do docente como um educador que aprende no próprio ato de ensinar e do aluno ou aluna não como um mero receptor, mas como produtor de conhecimento, como quem explora, conhece e transforma o mundo em que vive. Essa corrente também permite pensar o vínculo pedagógico para além da instituição escolar. Os docentes e alunos e alunas não são apenas atores, mas membros de uma trama social mais ampla; de dominação ou solidariedade, de opressão ou cooperação.

As últimas décadas se caracterizaram por um forte estímulo aos processos de reforma educacional na América Latina. Essas reformas incluíram, naturalmente, as instâncias

---

11. Embora a maioria dos países não tenha adotado, em seus sistemas educacionais formais, os princípios da Educação Popular, em alguns casos, esta esteve a serviço de campanhas de alfabetização promovidas pelo Estado, como no caso da Nicarágua.

de formação de docentes. Nesse processo, os conceitos de autonomia e profissionalização docente foram recorrentes e orientaram a reorganização da formação de docentes.

Essas reformas produziram uma expansão adicional dos sistemas educacionais e promoveram, em muitos países, um aumento dos anos de escolaridade. No entanto, como em períodos anteriores, essa expansão não foi sinônimo de inclusão educativa, uma vez que manteve — e, às vezes, aprofundou — regras de reprodução da desigualdade social dentro das escolas.

## 2. A inclusão educativa na formação do docente hoje

Como essas tradições da formação docente se manifestam atualmente? Em que medida existem hoje condições para que a formação docente se oriente no sentido da inclusão educativa?

As tradições apontadas se combinam na atual formação de docentes na América Latina. Durante os anos 1990, foi realizada uma série de reformas educacionais que implicaram uma modificação das concepções dominantes sobre a formação dos docentes. Essas reformas afetaram o currículo da formação e, em alguns países, possibilitaram a reorganização completa dos sistemas de formação docente inicial e contínua.

Dois conceitos ocuparam o lugar central nos discursos sobre a formação dos docentes e sobre o papel docente em geral: autonomia e profissionalismo.

### a. A autonomia do docente

Foi concebida como a capacidade de cada docente de conduzir sua atividade de acordo com seu próprio critério. O ponto de partida conceitual era romper com o modelo

tecnicista segundo o qual o docente era mero executor, técnico, intérprete de um esquema constituído pelo currículo, materiais de leitura e prescrições emanadas dos níveis centrais dos sistemas educacionais.

Em contrapartida, a autonomia supunha uma formação pedagógica sólida dos docentes que, confrontados com situações variáveis, contextos diferentes e grupos de alunos com características diversas, deviam tomar decisões baseados em seus próprios critérios e fundamentados em pressupostos teóricos.

A idéia central era abandonar a noção da prescrição didática sobre a tarefa do docente e propor uma série de elementos teóricos, metodológicos e pedagógicos que permitiriam a cada docente tomar decisões diante de situações dinâmicas e imprevistas.

#### b. O profissionalismo

O complemento desse conceito foi a noção de profissionalização. Embora, há décadas, existisse em diversos âmbitos um debate sobre o docente como profissional, nos anos 1990 se aprofundou um consenso sobre a necessidade de fazer da docência uma atividade profissional.

No entanto, os modelos de profissão existentes não eram necessariamente assimiláveis às condições em que se exercia a atividade docente. As profissões liberais, como as de médico, advogado etc., supunham um modelo de escassa regulamentação e um vínculo distante com o Estado, ao mesmo tempo em que implicavam um tipo de exercício profissional muito individualista.

Outras profissões vinham da formação dos corpos burocráticos do Estado e propunham um modelo fortemente vertical e fechado, em que não eram utilizados critérios autônomos para tomar decisões.



Diante dessas alternativas, a docência foi definida como uma profissão particular, que devia ser fundada na tomada de decisões autônoma, mas que implicava a articulação com equipes de trabalho, em limites de regulamentação importantes, e um forte vínculo com as agências do Estado.

Esses conceitos — autonomia e profissionalismo — foram discutidos e criticados no contexto da implementação das reformas educacionais. Uma das críticas mais importantes era de que esses conceitos ocultavam uma flexibilização do trabalho dos docentes e significavam para eles a perda de direitos adquiridos, como a estabilidade de emprego que havia em muitos países e a intensificação da exigência relativamente ao trabalho docente.

Além disso, no próprio contexto das reformas educativas, logo ficou claro que não seria suficiente fazer reformas nas instituições e práticas de formação inicial dos docentes, mas que era preciso promover processos de atualização dos docentes em exercício.

A renovação dos quadros de formação docente dos diferentes sistemas educacionais não se produziria de imediato, de maneira que, para levar a cabo as reformas educativas em toda sua extensão, começaram a funcionar sistemas de atualização, geralmente vinculados às reformas do currículo do ensino básico e médio, centrados na atualização disciplinar e didática.

Em pouco tempo, essa modalidade de capacitação docente revelou seus avanços, mas também suas desvantagens. Por um lado, fez da capacitação dos docentes uma atividade importante dos sistemas educacionais e permitiu estender e massificar a participação dos docentes em atividades de formação contínua.

Por outro lado, ao considerar individualmente os docentes, esse modo de capacitação ajudou pouco a consolidar equipes docentes. Além disso, tomava como ponto de

partida e conteúdo da oferta de atualização as preocupações dos órgãos centralizados de condução da educação (associados à implementação de políticas educacionais importantes), como a introdução de novas tecnologias ou a reforma curricular. Foram raros os casos em que essa oferta de cursos tomou como conteúdo seus próprios problemas e questões que surgiam a partir da experiência escolar dos docentes. Por isso, nesses modelos de capacitação, os diretores não tinham nenhuma função substantiva na formação contínua dos docentes. A capacitação se articulava, por um lado, com a formação individual de cada docente e docente e, por outro, com as questões mais importantes da reforma educacional.

No caso particular das equipes diretivas, a agenda mais difundida na América Latina se referiu a conhecimentos relacionados à teoria da gestão, provenientes do campo do *management* e da administração de empresas. Noções como a de liderança, por exemplo, foram retraduzidas no âmbito educativo, mas tinham, inicialmente, um forte conteúdo associado ao mundo empresarial. Mas, embora a formação de diretores estivesse na agenda de formação, não foi difundida, nem importante, nas políticas do continente.

### c. A centralidade da experiência escolar

Diante dessas concepções, nos últimos anos, é possível encontrar experiências que estão renovando tanto a formação inicial como a contínua. Em muitos casos, a própria experiência escolar começa a ser posta no centro da formação. A formação e a capacitação começam a focar as problemáticas formuladas pelos docentes nas escolas, com base em seu trabalho cotidiano, em vez de ser o reflexo de questões e problemas apresentados pela direção dos sistemas educacionais.

Ademais, diferentemente da oferta de cursos destinados aos docentes individualmente, começam a surgir iniciativas dirigidas para o fortalecimento das equipes docentes, que enfatizam a reflexão compartilhada e o trabalho institucional coletivo. Assim, em diferentes países, é possível observar ações de capacitação cujo centro é a escola e que adotam como conteúdo e temática as problemáticas que os docentes encontram na experiência escolar, promovendo ações de formação compartilhada de toda a equipe docente.

Na mesma linha, é possível encontrar experiências de formação horizontais, em que os docentes, protagonistas de experiências pedagógicas de destaque ou identificados por sua trajetória e formação, compartilham com seus colegas espaços de formação, seja nas escolas, seja por meio de assessorias em torno de problemáticas específicas.

Em todo caso, tanto a formação docente como a capacitação parecem ter ganhado especificidade, em vez de permanecer à sombra de outras políticas educativas das quais seriam uma instância de implementação. Já não se trata de aplicar, por meio da capacitação, uma política educativa específica ou de que a reforma curricular da formação docente seja um reflexo da reforma curricular do ensino fundamental ou médio. Ao contrário, firmam-se especificidades tais como o reconhecimento da experiência pedagógica, a consolidação de equipes de docentes ou a dimensão política da ação educativa.

#### d. A centralidade da tarefa docente

Nesse sentido, é possível observar uma nova virada na noção de profissionalismo. Já não se trata de remeter a carreira do docente ao modelo de diferentes tipos de profissão, nem de debater se o saber pedagógico é ou não

próprio de uma profissão. Trata-se, mais claramente, de reconhecer na formação permanente dos docentes, a partir das exigências de sua prática, um princípio de organização profissional relacionado ao compromisso com a qualidade de sua tarefa. Não é mais um fator externo que orienta a formação, não se trata apenas de exigências provenientes de regulamentações do sistema, obrigações ou recompensas, mas também da responsabilidade que cada docente assume de oferecer a seus alunos melhores oportunidades educativas.

No entanto, a problemática da exclusão se agravou América Latina, nas últimas décadas. A desigualdade social cresceu e afetou, naturalmente, o âmbito educativo, apesar das escolas serem uma das poucas instituições que ainda estão em condições de aliviar os efeitos da iniquidade.

#### e. O dilema das políticas focalizadas

No contexto das reformas educacionais (inseridas, por sua vez, em processos de reforma estrutural dos Estados nacionais), o problema da educação foi tratado por meio da elaboração de políticas focalizadas. Essas políticas partiam da identificação de populações com vulnerabilidades, dificuldades, empobrecidas ou indigentes, ou afetadas por outras problemáticas, e dirigiam para essa área uma série de recursos destinados à sua atenção diferenciada.

Se, por um lado, esse tipo de política respondeu de alguma maneira aos efeitos da desigualdade social, por outro no mesmo processo, houve a formação de grupos sociais assistidos, populações de crianças e jovens que, cada vez mais, se identificavam como destinatários de uma oferta escolar “para pobres” e adotavam, conseqüentemente, posições receptivas e resignadas diante do fenômeno da iniquidade.

Dessa maneira, em muitos casos, as políticas focalizadas que combinam assistência social e oferta escolar ignoraram a preocupação de criar condições de emancipação dos setores excluídos. A rigor, trata-se de uma incorporação dos excluídos como destinatários de políticas educativas, mas sem gerar inclusão educativa.

Nesse sentido, a formação docente enfrenta o dilema da inclusão educativa. Continuará a formação centrada em conteúdos de gestão e didática que sofisticam as técnicas de ensino, mas não são capazes de enfrentar a discriminação que supõe o chamado “fracasso escolar”? Em que medida a formação docente deve se dirigir especialmente ao cuidado de setores em situações desfavoráveis? Em que medida essa determinação da formação produz um novo fator de desigualdade? Como incorporar na formação dos docentes o horizonte de uma educação emancipatória para os setores excluídos?

Até o momento, observamos como as estratégias externas repercutiram na formação docente. Mas o que os docentes escolhem em sua formação? Quais as leituras para reflexão e atuação na instituição e na sala de aula?

### **3. A inclusão educativa nas leituras dos docentes**

Assim como a formação inicial ou contínua influenciou os modos de entender a inclusão educativa nas escolas, outras práticas menos sistemáticas — como as leituras dos docentes — também nutriram a atividade de ensino, as idéias pedagógicas dos docentes, suas atitudes e sensibilidade, assim como as maneiras de processar as rotinas escolares e as situações excepcionais da sala de aula. Nesse sentido, as leituras também influenciam os modos de entender e assumir a inclusão a partir da escola.

O que os docentes buscam nas leituras? O que os leva a ler certas coisas e não outras? Como a leitura influencia a

identidade de quem ensina? Como a leitura se manifesta em seu trabalho? Como se traduzem nas práticas escolares?

Os docentes costumam buscar em livros e revistas idéias relacionadas ao problema dos valores no atual contexto, assim como propostas concretas que orientem o ensino das diferentes disciplinas na escola. Portanto, duas questões predominam: a moral e a prática.

#### a. A moral

A exploração de leituras sobre a moral se relaciona à inquietação gerada pela percepção de uma falta de referências num mundo que muda aceleradamente. A demanda de leituras sobre práticas docentes está relacionada à sensação de carência de ferramentas para enfrentar o ensino, segundo os parâmetros que a sociedade e o Estado atualmente esperam da escola.

Da perspectiva dos docentes, a delinquência, a droga, a violência, a morte se juntam aos velhos “problemas de comportamento” de seus alunos e à falta de autoridade vivida por eles nas últimas décadas. A fim de responder a esses problemas, os docentes buscam leituras que os ajudem a superar a preocupação moral que os aflige. As leituras procuradas pelos docentes serão, então, as que tratam da questão dos valores de uma perspectiva didática ou pedagógica e, de maneira mais ampla, também a leitura de livros de auto-ajuda.

Por que os docentes buscam a moral em livros e revistas? A leitura como busca moral permite apresentar dois movimentos que acompanham os processos de leitura: a percepção da leitura como prática moral e a busca da moral na leitura.

A percepção da leitura como prática moral é antiga. Para Platão, a virtude é saber; o homem que conhece o bem age

virtuosamente. Se a virtude é um saber, pode ser ensinada e aprendida. E os livros oferecem uma aprendizagem reta, de acordo com a cultura ocidental.

Trata-se da virtude relacionada a um saber racional que reclama seu ensino para que o ser humano se comporte virtuosamente. A educação passa a centrar-se, então, no cultivo da virtude que está nos livros. Uma virtude religiosa consagrada numa lei universal divina ou uma virtude cidadã que nasce com os textos constitucionais e a formação dos Estados e das nações.

A ação por puro respeito ao saber, o cumprimento do dever da sujeição moral e a educação como estratégia privilegiada de regeneração moral foram os núcleos dos discursos que alimentaram a pedagogia moderna. Segundo essa concepção, a educação devia exercitar o raciocínio moral e formar o caráter ou a personalidade. Essas eram as tarefas fundamentais dos que ensinavam.

A escola de cem anos atrás, quando levou adiante a missão de assimilar e homogeneizar culturalmente a sociedade, não só procurou formar uma nação homogênea, como também uma “moral homogênea”, que estabeleceu uma única maneira de ser homem, de ser mulher, de constituir uma família, de se encontrar e cumprimentar na rua, de falar e brincar com amigos, de se vestir e comportar. Por isso, a escola sempre ensinou deveres morais. Porque se queria um mesmo padrão para todos. E por isso apresentava um mundo ordenado de acordo com esquemas precisos que relacionavam moralidade, vida prática e ordem pública. Uma idéia de virtude que confundia civilidade com cidadania.

Os textos, em si mesmos mestres da virtude, foram o lugar a partir do qual os docentes imaginaram a inclusão. Como dissemos, a “moralidade” foi associada a uma espécie de saber e a “imoralidade” a um tipo de erro ou ignorância.

Por isso, o raciocínio e o juízo moral fizeram parte dessa longa tradição na educação. Raciocínio e juízo que negam sentimentos e paixões envolvidos em questões éticas ou morais. Raciocínio e juízo, mas “estabelecidos” numa série de preceitos que chegavam por meio de livros com exemplos e ilustrações. O bem e o mal, absolutos, quase universais. O bom e o mau caminho, o estudo ou a brincadeira na rua. Racionalismo moral para os bons costumes, para dar às crianças uma “boa base”. Os “bons alunos” que estudam são os que depois trabalham. Os “maus alunos” ficam “na rua”. Quando os bons alunos saem à rua, comportam-se de modo diferente, de acordo com o estabelecido pelas boas maneiras. Mas os bons alunos não só estudam e se comportam com boas maneiras, também se vestem e se exibem com esmero e asseio, dentro e fora, independentemente do lugar.

A formação moral estava ligada à formação cívica, à possibilidade de se autogovernar. Até com os amigos, o aluno devia saber se comportar e evitar atos “incivilizados” como se coçar, colocar o dedo na boca, no nariz, arrotar, bocejar, espreguiçar, espirrar ou assoar o nariz ruidosamente, se mexer na cadeira, reclinar na poltrona ou apoiar em outra pessoa, cortar a unha em público, cantar enquanto outros estão falando etc.

A força dessa tradição na educação permite pensar em continuidades, mas também em mudanças, dada a profundidade das transformações do mundo atual. Os docentes continuam buscando, nas leituras, algo que historicamente esteve presente no discurso pedagógico e que se relaciona aos modos mais tradicionais de conceber a inclusão educativa: inserção definida em termos de moralização.

Mas também houve mudanças: atualmente, muitos desses discursos são renovados por meio dos manuais de autoajuda. Emilio Tenti (2005) afirma — num trabalho de pesqui-



sa sobre a condição docente — que aproximadamente 25% dos docentes lêem livros de auto-ajuda e, por isso, tendem hoje a se apoiar nos conselhos extraídos de novas versões de leituras psicologizadas sobre a moral.

Derrubada a “boa e velha” moral, os educadores frequentemente moldam em valores parte de suas inquietações e leituras para a elaboração de projetos de educação. Paradoxalmente, muitas vezes, esses projetos também se iniciam com certa resignação e desabam na sala de aula, porque muitos docentes vivem um mal-estar que não dá chance para a esperança ou para a confiança de que todas as crianças podem ser educadas.

Atualmente, a educação moral forjada e difundida nas salas de aula nos apresenta uma pergunta: o que fez a educação moral no século XX? Inés Dussel afirma que, certamente, esse tipo de educação foi cúmplice de algo. E a pergunta que se segue então é: quantas lições de desumanidade foram aprendidas ao longo do século (do ataque a populações civis na Primeira Guerra Mundial ao uso de armas químicas para destruir inimigos) enquanto a humanidade aprendia esse tipo de educação moral nas escolas? Provavelmente a resposta não seja linear, mas vale a pena pensá-la para introduzir certas perguntas sobre as leituras dos docentes.

Talvez a maior fraqueza da proposta de educação moral tradicional seja a dificuldade de perceber e trabalhar a fragilidade emocional de crianças e jovens a partir das transformações econômicas, sociais, culturais e tecnológicas que fazem parte de suas vidas e de suas famílias. Uma moral relacionada aos deveres e à razão não permite captar o sentimento das novas gerações. E, quando não se pode trazer as emoções para o plano da história, da literatura, da música ou da arte, só resta esperar o grito de dor sem esperança que irrompe na sala de aula ou na escola em tom de protesto.

## b. A prática

O segundo tipo de leitura que os docentes costumam escolher é o relacionado à prática, o que traz propostas concretas para enfrentar o ensino, procurando “ordenar” a tarefa cotidiana.

No tocante à leitura dos docentes e à prática, sabemos da leitura, por parte dos docentes, de uma grande quantidade de publicações cujo formato se enquadra no gênero didático dos manuais de ensino. Livros e revistas dessa natureza existem desde as origens dos sistemas educacionais, mas atualmente é surpreendente a magnitude de sua produção, circulação e consumo pelos docentes.

Esses guias orientam as práticas de ensino fornecendo recursos para as diversas tarefas realizadas pelos docentes. Eles podem conter: planejamentos anuais do trabalho escolar, atividades para os alunos relacionadas às diferentes áreas curriculares, transparências e mapas para acompanhar o andamento das aulas, observações, roteiros para as avaliações, fichas de acompanhamento do trabalho escolar dos alunos, discursos e peças teatrais para os atos escolares, instruções para a preparação manual de objetos, convites para as reuniões de pais, regulamentos de convivência escolar, entre outros elementos de apoio ao trabalho cotidiano de um docente.

Na pesquisa sobre o consumo cultural dos docentes mencionada anteriormente, Emilio Tenti (2005) observa que o gênero entendido como estritamente profissional é o mais apreciado e que aproximadamente 50% lêem habitualmente esse tipo de publicação especializada.

A esse respeito, cabem duas considerações. A primeira questão relaciona fenômenos de comunicação, educativos e comerciais: há um mercado editorial que pretende que o docente-consumidor não fique inerte e desorientado no

momento de tomar decisões de ensino? A crescente incerteza sobre o que fazer no momento de realizar nossa tarefa na sala de aula parece se refletir na multiplicação de publicações que pretendem dar respostas para a ação e preencher esse vazio.

A segunda questão aponta para a tradução das leituras dos manuais de ensino em diversos usos que influenciam as mudanças e permanências das práticas escolares. A cultura escolar, o ambiente pedagógico, as práticas, os rituais escolares e as produções dos alunos são impregnados e recriados por leituras que viajam do espaço íntimo do docente para sua tarefa na sala de aula.

O tipo de leitura relacionado às práticas de ensino geralmente remete a um “passo a passo” que orienta o trabalho da sala de aula. A velha confiança moderna no método surge então agigantada por uma produção editorial e pelo consumo de livros ou revistas destinados a prescrever o ensino.

Em geral, esses livros e manuais consideram o docente ideal, em condições ideais de trabalho, com materiais adequados para levar a cabo o processo de trabalho, com alunos ideais, em quantidades ideais, que realizariam com gosto as tarefas que lhes fossem propostas.

Nesse sentido, a maioria dos textos que oferecem métodos para a sala de aula incide diretamente na inclusão educativa. Influem não só no que se ensina, mas no como se ensina, ignorando a complexidade da função docente, do vínculo pedagógico e do problema da inclusão. Esse tipo de material não costuma dar respostas às situações de discriminação que ocorrem, por exemplo, na repetência ou na evasão escolar no ensino fundamental ou médio. Então, apropriados desse discurso, a sensação que fica da experiência entre os docentes é que as crianças fracassam ou que eles se equivocam ao seguir as receitas, mas o método nunca falha. Nessa altura, a pergunta que nos fazemos é: até onde essas leituras

sobre o ensino contribuem para repensar o problema da inclusão educativa nos países da América Latina?

O que os docentes lêem sobre o ensino também diz respeito às maneiras de entender a inclusão educativa nas escolas. Essas leituras fazem parte da experiência individual de cada docente e também da experiência escolar, na medida em que dão sentido e orientam a tarefa na sala de aula. Trata-se de experiências de ordem pouco visível, é certo, mas nem por isso menos relevantes para a questão que tentamos introduzir: a inclusão educativa a partir da pedagogia e do trabalho dos educadores.

Vimos a influência das estratégias de formação de políticas educativas e correntes pedagógicas, assim como das leituras e das escolhas dos docentes no momento de ler e refletir. Agora, nos resta ver o lugar dos meios de comunicação na inclusão educativa.

#### 4. A inclusão educativa no discurso da mídia

Neste item, apresentamos algumas idéias, abertas à discussão, sobre os discursos públicos dos meios de comunicação relacionados à inclusão educativa. O objetivo é questionar a voz da mídia em razão de seu alcance social, político e cultural na construção de sentidos sobre a educação. É particularmente importante o modo como circulam, definem e sedimentam certas representações nas sociedades e nas escolas.

Notícias, editoriais e informações jornalísticas de naturezas muito díspares consideram questão central o tema da inclusão. Sem desconhecer as diferenças, o ponto comum dessas formulações midiáticas parece estar na culpa atribuída à escola pela presença constante e crescente de certos problemas nos processos de formação de crianças, adolescentes e jovens.

De uma perspectiva pedagógica, consideramos necessário desconstruir esses discursos, já que o que se pensa e se diz publicamente sobre a educação influencia nas decisões cotidianas relacionadas à tarefa escolar. O que a mídia diz costuma construir o sentido pedagógico comum de diretores, docentes, pais e alunos.

Como se depreende da leitura dos jornais, já há alguns anos o fracasso escolar é um problema público. A informação, comentários e editoriais revelam que as dificuldades de compreensão na leitura e a violência nas salas de aula se tornaram uma questão social fundamental para os países da América Latina.

Os modos de dizer e o conteúdo do que é dito pelos meios sobre o estado da educação apontam para a construção de um “grave problema social”. Os artigos começam destacando a surpresa. Parece que acontece algo estranho, algo surpreendente. Essa ruptura afeta muitas pessoas e o que parece invisível na vida cotidiana vem à luz a partir de sucessivos relatórios nacionais e internacionais. Repercutindo esses relatórios, a mídia diz que vivemos ignorando essa fratura e que a união exige que todo o corpo social ajude a enfrentar esses fenômenos que se abatem sobre a sociedade. Nesses discursos, a problemática educativa parece estar no núcleo dos problemas do corpo social, que colocam em risco sua coesão e unidade.

Uma série de imagens se repete: um problema, um escândalo, uma situação intolerável relacionada à infância, à juventude, à família e à ordem social. Os efeitos se apresentam não só em termos individuais, mas também sociais: *“a capacidade de compreender a leitura é uma medida importante da capacidade de um país de desenvolver uma força de trabalho competente com que possa adquirir uma vantagem competitiva na economia global”*, afirmou Scott Murray (2001, 3), diretor-geral de estatísticas sociais e institucionais do Ca-

nadá, ao tomar conhecimento dos últimos resultados das provas de compreensão de leitura da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

A indignação é o sentimento explícito que acompanha esses discursos públicos. Os argumentos são organizados em torno da indignação e do alerta para os perigos que acarretam tanto a dificuldade de leitura, como a indisciplina dos alunos.

Esses argumentos são acompanhados por estatísticas que traduzem a “catástrofe educacional”. Segundo Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard (2002), que estudaram esses discursos na França, nessas alegações, o “choque dos números” é mais forte que o das palavras. Portanto, é a extensão do problema que tenta levar ao espanto.

A conclusão é, sempre, o estímulo à ação. O dever cívico ordena se lançar numa luta para restabelecer a ordem. O grito de escândalo promovido pelos meios de comunicação incita a política. Então, o Estado responde com alguma iniciativa: campanhas de leitura ou criação de observatórios da violência escolar, por exemplo (Lahire, 1999).

Ademais, a difusão dos resultados dos indicadores de desempenho educativo por meio dos discursos da mídia supõe não só que, num mundo globalizado, os resultados da aprendizagem sejam amplamente públicos, mas que a própria aprendizagem se torne uma nova maneira de autogoverno ou autocontrole da pessoa, que deverá se encarregar de sua própria educação e dar conta de seus resultados, ao longo de toda a sua vida, à opinião pública. Assim, os resultados da própria aprendizagem saíram da esfera pessoal e familiar para estender seu campo aos meios de comunicação.

A menção aqui desses discursos sobre a “deterioração da educação” objetiva levantar questões sobre os fantasmas construídos pelos meios de comunicação. Também propõe destacar seus silêncios. Nesse sentido, cabe ressaltar o inte-

resse, a curiosidade e a vontade de aprender de muitas crianças e jovens de hoje que não aparecem na mídia.

Sem dúvida, a reflexão sobre a inclusão educativa implica rever os próprios discursos da escola e, em particular, dos que ensinam nelas e as dirigem. Mas esses atores são influenciados, muitas vezes, por outro discurso com grande legitimidade social: o dos meios de comunicação, que inculca perspectivas catastróficas da educação nos docentes. Trata-se de visões que somam significados e situações complexas que estes, com efeito, costumam enfrentar. Embora raramente as examine criticamente, trata-se de noções que costumam fazer parte do senso comum sobre o qual muitas vezes se apóia a experiência escolar.

A esse respeito, os que dirigem as instituições educativas, no momento de pensar e imaginar com liberdade respostas para o problema da inclusão escolar, deverão prestar atenção em como esses e outros sentidos alimentam as posições dos docentes quanto ao que acontece e o que pode acontecer na escola.

As políticas de formação, as correntes pedagógicas, as leituras dos docentes, os meios de comunicação influenciam a formação dos critérios de inclusão dos docentes. Sendo assim, qual é o lugar da instituição e dos diretores?

## **5. O lugar do diretor ou da equipe diretiva na formação dos docentes**

Está claro que as atribuições de diretores e equipes diretivas são insuficientes para influenciar a formação inicial dos docentes, na medida em que essa formação se concentra num conjunto de instituições específicas e tem uma relação muito mediada com a vida das escolas. No entanto, o papel da equipe diretiva na formação contínua dos docentes é fundamental.

As tradições da formação docente constituíram o eixo da formação inicial, enquanto a formação subsequente, a atualização e a capacitação dependiam da prática, dos anos à frente da atividade de sala de aula e do tempo transcorrido no trabalho escolar.

Embora diferentes Estados nacionais pudessem estabelecer sistemas de capacitação, sobretudo a partir das décadas de 1980 e 1990, nem sempre a necessidade de formação contínua foi apropriada pelos atores escolares. Por isso, um dos papéis da equipe diretiva é recordar permanentemente a necessidade de continuar e aprofundar a própria formação, concebendo o docente e a equipe diretiva como sujeitos de aprendizagem. Se, tal como destacamos, uma das inovações mais importantes produzidas no campo da Educação Popular foi a de conceber o educador como alguém que ensina e, ao mesmo tempo, aprende, é importante não naturalizar essa concepção. Para isso, será necessário manter vivos os questionamentos de como ensinar melhor e do que precisamos aprender para manter presentes essa sensibilidade à própria formação e sua conexão com o problema da inclusão educativa.

Ademais, as equipes diretivas estão em melhores condições de encontrar um lugar no interior da escola (no sentido de dispor de um tempo e um espaço) para que os docentes se constituam plenamente numa equipe, para que se consolide a dimensão coletiva do ensino.

As tradições da formação docente e dos sistemas de capacitação estabelecidos nas últimas décadas se articularam, fundamentalmente, com a formação e as trajetórias individuais dos docentes. A realização de cursos, o aperfeiçoamento por meio do estudo, respondiam, sobretudo, à acumulação de certificados que permitiam avançar numa carreira pessoal, mas em que a participação do docente numa equipe de trabalho da própria escola não tinha nenhum valor significativo.



A constituição de equipes docentes em torno da formação, em geral para pensar e atuar na escola, requer tempo e espaço, encontrar as preocupações comuns, enunciar os sentidos que mantêm a atividade da escola e ouvir as várias vozes dos que enfrentam, diariamente, o desafio de ensinar nessas condições.

A equipe diretiva também tem um papel extremamente importante no modo de compreender e difundir essas inquietações quanto à formação. A auto-avaliação e a co-avaliação — como exercícios cotidianos que nos permitem observar como ensinamos, o que ensinamos, em que condições, com que resultados ou conseqüências — podem ser um ponto de partida interessante para entender a formação como um processo de reflexão.

Sendo assim, para que serve “refletir”? É fundamental compreender que a reflexão, como um olhar atento para nossas práticas cotidianas, tem como primeiro objetivo a desnaturalização do que fazemos todos os dias. Essa reflexão pode se tornar uma maneira interessante de determinar como as pequenas atividades cotidianas contribuem ou podem contribuir para a construção de uma escola inclusiva.

A observação atenta de momentos como o de fazer a chamada, da distribuição dos alunos na sala de aula, de nossa própria atitude no momento de ouvir o que os alunos têm a dizer são instâncias de reflexão que, muitas vezes, deixamos passar por estarmos imersos na rotina.

Mas a reflexão, para produzir inclusão com eficácia, deve levar à crítica e à transformação dessas práticas. Nesse sentido, é importante considerar que a transformação nem sempre deve ser entendida como uma modificação radical de tudo o que acontece na escola. Muitas vezes, será mais eficaz a revisão e modificação feitas nas pequenas práticas cotidianas. Fazer das aulas um ato de reconhecimento do outro, de interesse pelos que estão e não estão, por suas famílias ou

seus problemas, por perguntar e ouvir, pode ser um ato tão ou mais transformador e inclusivo do que inovar nos métodos de ensino.

Nessa reflexão, as equipes diretivas têm um papel extremamente importante. Sua capacidade de se distanciar adequadamente do que acontece no dia-a-dia, torná-lo claro, criticá-lo, devolvê-lo às equipes docentes, propor-lhes prestar atenção nessas situações é um papel que deve ser construído nas escolas, tanto quanto a liderança ou a gestão.

Por outro lado, é importante entender esses processos reflexivos e transformadores como instâncias de formação tanto ou mais eficazes que os cursos de capacitação ou o acesso a materiais de formação contínua.

Em síntese, sabemos que a inclusão educativa está marcada pela formação inicial e contínua dos docentes, por suas leituras e pelo discurso social dos meios de comunicação de massa sobre a educação. Também está marcada por sua experiência cotidiana na escola, pelos intercâmbios com seus colegas, por seus sucessos e fracassos na atividade de ensinar.

Sendo assim, para que essa experiência não se cristalice como uma constante reprodução do mesmo e, sobretudo, da exclusão educativa, é preciso se distanciar da rotina, do imediato, e formular perguntas sobre o sentido da experiência escolar, sobre as conseqüências do que a escola propõe e faz cotidianamente, e de seu projeto educativo. Para isso, é essencial a visão que a equipe diretiva tem da totalidade da formação e da instituição, dos docentes e da escola, assim como a permanência das perguntas relativas à desigualdade e ao sentido emancipatório do ensino para seus alunos, juntamente com a promoção da reflexão constante da equipe sobre a experiência escolar e suas conseqüências em termos de inclusão educativa.

## Ensino, aprendizagem e inclusão educativa

Nossas escolas enfrentam hoje uma diversidade de problemas que, muitas vezes, superam sua possibilidade de resposta. Os índices crescentes de desigualdade na América Latina criam um ambiente para a proliferação de problemáticas complexas cuja solução exige estratégias das quais, muitas vezes, carecem tanto os Estados como as instituições da sociedade civil.

As problemáticas derivadas da iniquidade e da desigualdade também se tornam mais urgentes na experiência de crianças e jovens, confrontados com um mundo adulto que não tem condições de recebê-los, compreendê-los e oferecer-lhes um horizonte de futuro.

Nesse contexto, as escolas são obrigadas a dar diversas respostas: alimentação, proteção, atenção à saúde, para citar apenas alguns dos problemas mais freqüentes.

Em contrapartida, crianças e jovens de todos os setores, especialmente dos setores populares, se fazem cada vez mais a pergunta “para que ir à escola?”, pergunta que levam para o mundo adulto. Pais e docentes — sobretudo estes últimos — enfrentam, assim, a perda de sentido de uma instituição que teve um papel de protagonista na construção das sociedades modernas.

Esse panorama de crise de sentido da escola e acumulação de problemáticas que devem ser atendidas a partir dela questiona o lugar central do ensino, entendido em sentido amplo como uma forma necessária da relação entre jovens e adultos nessa instituição.

De uma perspectiva pedagógica, recuperar o laço que une as gerações jovens às gerações adultas num processo de transmissão, produção e reprodução da cultura parece, ao mesmo tempo, uma maneira de novamente dotar de sentido a escola.

Muito se disse e escreveu, ao longo do século XX, sobre o conceito de aprendizagem. Definida a intenção de ensinar, parece que o grande problema passou a ser determinar a maneira como os alunos aprendem, como um guia para definir como ensinar. A didática e a psicologia, entre outras disciplinas, deram diferentes explicações teóricas para o fenômeno da aprendizagem e tentaram derivar daí orientações para o ensino. Em muitos casos, o lugar reservado para o docente era uma posição técnica, de executor dos passos e procedimentos mais adequados para produzir aprendizagens. No entanto, o que parece estar em questão atualmente é o próprio processo de transmissão da cultura, mais do que os modos e condições em que se produz essa transmissão.

Nessa linha, são o lugar de ensino e a subjetividade do docente que estão comprometidos pela crise de sentido da escola.

Por isso, embora neste capítulo sejam abordadas algumas concepções de aprendizagem, sobretudo na perspectiva das experiências escolares que as determinaram, o foco será posto na recuperação do lugar do ensino como protagonista na escola.

Uma escola cujas tarefas cotidianas estão ligadas à assistência, à atenção a problemas alimentares, de saúde, de violência, em que se vê deslocada a função de ensinar, está

impossibilitada de produzir inclusão educativa. As crianças e os jovens em risco de exclusão são os que mais precisam de uma escola dedicada a ensinar<sup>1</sup>, uma vez que carecem de outros âmbitos em que possam encontrar vias de acesso ao conhecimento e, em geral, a muitos aspectos valiosos da cultura. Além disso, uma escola que ensina é uma escola que cria melhores oportunidades para os que estão em situações desfavoráveis em nossa sociedade.

Sem dúvida, diante dessas afirmações, persiste a pergunta do que fazer diante da emergência da fome que pode afetar nossas crianças e nossos adolescentes. Nossa sensibilidade é compelida a dar uma resposta urgente a essas necessidades. Este capítulo reflete sobre os modos de produzir uma escola de oportunidade e de inclusão que enfatize o ensino.

## 1. A inclusão educativa nas tradições de ensino

### a. A pedagogia elementar

O pensador suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) solicitou ao czar russo Alexandre, na Basileia, a libertação dos servos em seu país. O czar respondeu sorrindo: “*o primeiro exemplo de um mestre que pede ao chefe de um Estado que se ‘autolimite’ não é realidade para imitar*”. Essa cena — citada por Marcelo Caruso (2001) — nos situa diante de um pedagogo preocupado com a marginalização social que estabeleceu, como imperativo da pedagogia, a prioridade de atender às crianças procedentes de famílias pobres.

Pestalozzi não foi apenas um homem da Ilustração, inquieto, como tal, pela vida em comunidade, mas também

---

1. Revalorizamos o ato de ensinar, já que, na última década, acentuou-se a importância da aprendizagem sobre o ensino. Neste livro, queremos reposicionar a importância de um bom ensino para a aprendizagem.

um autêntico pioneiro da pedagogia social que entendeu a educação como ação central para superar a marginalização social e o abandono de crianças procedentes de famílias desfavorecidas. Em sua obra — a mais conhecida é *Leonardo e Gertrudes* —, Pestalozzi enfatizou quem devia ser educado e para que, oferecendo um conjunto de idéias pedagógicas orientadas para a melhoria da situação social dos pobres. Sua fórmula foi a educação da mente, da mão e do coração, uma educação equilibrada e completa com base nos sentidos, que se oponha à educação comum de sua época, que ele considerava unilateral e livresca. Para Pestalozzi, uma pessoa educada era a que podia rezar, pensar e trabalhar.

*O canto do Cisne*, publicado em 1823, foi sua última obra escrita. Ali expôs sua doutrina pedagógica relacionada ao que chamou de “educação elementar” e defendeu que a educação devia se adaptar às circunstâncias de cada criança. Nesse sentido, postulava uma educação concreta e sensível para as classes trabalhadoras, em oposição à educação abstrata e literária das classes burguesas. Além disso, propunha uma articulação estreita entre a educação e o trabalho para a formação das crianças pobres. O saber seria o instrumento de humanização por excelência e ofereceria ferramentas aos pobres para o exercício da liberdade. Porém, Pestalozzi, cristão apaixonado, não se entregava totalmente à racionalidade e à técnica. Considerava que, enquanto as crianças trabalhavam nas oficinas, podiam ser educadas em idéias e sentimentos.

O objetivo de Pestalozzi era que os pobres pudessem viver dignamente sua pobreza. Desde então, o ensino básico levaria a marca pestalozziana que mantém os setores sociais em sua condição produzindo “*pessoas disciplinadas conforme o destino social que lhes é adjudicado*” (Nuñez, 1999). A moralização e o autocontrole da pedagogia pestalozziana se opõem à idéia de transmissão, que implica a passagem de

bens culturais concebidos como ferramentas intelectuais e afetivas, e aceita a liberdade de cada um decidir quando e como utilizá-los.

Pestalozzi teve grande repercussão em sua época e posteriormente. Suas escolas para crianças pobres foram visitadas por educadores da Europa e da América, e suas idéias foram uma das bases do saber pedagógico comum que alimentou a formação docente e as práticas educativas no século XIX.

No contexto dos grandes debates sobre a pobreza das primeiras décadas do século XIX, outra proposta para a educação dos pobres centrada na utilização do aluno monitor se fez ouvir com força. Tratava-se do método mútuo a que já nos referimos no primeiro capítulo.

Diante da inquietação dos filantropos da época, preocupados com a educação das crianças pobres, o método mútuo se apresentava como vantajoso, porque permitia alfabetizar muitas crianças em pouco tempo e com baixo custo. Da Grã-Bretanha, o método se expandiu rapidamente por diversas partes do mundo: Simón Bolívar chegou a oficializá-lo para a Grande Colômbia, e Bernardino Rivadavia promoveu sua implementação obrigatória em Buenos Aires. No entanto, as críticas de que, entre outras questões, não educava suficientemente a alma e de que era adequado apenas para o ensino da leitura e da escrita fizeram que o método mútuo fosse abandonado em meados do século XIX.

Se a perspectiva de Pestalozzi apontava para a formação do caráter e da moralização, mais tarde, outra perspectiva se oporia a ela: a spenceriana, que fazia da instrução uma questão ligada à ciência, entendida como fundamento e guia da atividade educativa. Essa perspectiva teve grande influência na educação moderna até hoje e estabeleceu, no campo educativo, a ciência como sinônimo de civilização e cultura. Numa tentativa de se tornar um estímulo para a produção e modernização, o ensaio de Herbert Spencer *Educação física*,

*intelectual e moral*, publicado em 1861, defendia que se desse mais atenção à ciência, aspecto que considerava insuficientemente contemplado na pedagogia de então. Desse modo, estabeleceu-se uma tendência que não associou tanto a educação à regeneração moral, mas à promoção da cultura, da ciência e da técnica, baseada num conhecimento também científico, a pedagogia, tal como havia sido proposto pelo pedagogo Herbart (1776-1841) décadas atrás.

#### b. A formação dos sistemas educacionais nacionais

Durante a formação dos sistemas educacionais nacionais na Europa, os discursos sobre a função social da educação que instituíram a escola universal, obrigatória, gratuita, laica e a cargo do Estado incluíram as idéias de Pestalozzi, Spencer e seus seguidores, ignorando suas diferenças. Assim, alegava-se a necessidade de estender a cultura letrada e de oferecer ferramentas intelectuais para a vida cidadã. Mas também se sustentava, com base na beneficência ou no assistencialismo, a importância dos fins moralizantes, que reduziam a tarefa educativa a uma forma de controle sob a fórmula do bom ou mau caminho.

Na América Latina, esse processo coincidiu com a formação e a consolidação dos Estados nacionais. A necessidade de estabelecer um processo de escolarização a partir da iniciativa das elites políticas desembocou no fortalecimento de um modelo de ensino centrado no docente, rigidamente prescrito. A mesma matriz spenceriana-herbartiana foi substituída pela tradição normalista, em que o docente estava sujeito a normas e procedimentos centralmente prescritos e estabelecidos. Por sua vez, em função desse modelo, os sistemas educacionais nacionais estabeleceram estruturas de controle sobre o ensino, formando corpos de inspetores e pautando detalhadamente as práticas de ensino.



Esse esquema permitiu a extensão de amplos sistemas educacionais com um controle central da experiência escolar e significou a incorporação de importantes setores da população ao processo de escolarização, com variações significativas entre os diferentes países. Embora, em muitos casos, esse processo tenha implicado a escolarização de setores com escassos antecedentes em relação a práticas institucionalizadas de educação, isso se produziu com base na anulação de seus valores, normas e produtos culturais no espaço escolar. Assim, um recorte dominante da cultura, imposto mediante a educação obrigatória, se projetou como o modelo básico da escolarização de massa em grande parte da América Latina.

### c. O ativismo pedagógico

A partir das primeiras décadas do século XX, foi introduzida uma série de propostas de ensino derivadas do amplo movimento do ativismo pedagógico, como uma alternativa ao rígido modelo de ensino normalista. Seu denominador comum foi propor experiências de ensino e aprendizagem que não se centravam mais na figura do docente, mas no interesse e na atividade da criança. Diante do modelo normalista ou da matriz herbartiana, a pedagogia ativa (inclusive a escola nova, a escola ativa, a aula oficina etc.) propunha, como ponto de partida, considerar o interesse das crianças na definição do sentido da aprendizagem. Em geral, certas correntes aceitavam que a aprendizagem não era produzida por simples incorporação, mas por meio da atividade dos alunos, razão pela qual supunham diversas modificações e transformações no dispositivo clássico de ensino, centrado na atividade do docente.

Essas correntes se refletiram em experiências pontuais e se incorporaram às inquietações profissionais dos docentes, mas tiveram um impacto apenas marginal na formação dos sistemas educacionais. Do ponto de vista da inclusão, algumas

correntes entendiam que esse ensino centrado no interesse do aluno envolvia uma dimensão política. John Dewey, particularmente, entendia que uma educação que respeitasse o interesse dos alunos era um dos pilares da democracia política. Seu potencial democratizante, no entanto, não refletiu suficientemente na pedagogia latino-americana, e as leituras de suas obras ficaram limitadas a experiências específicas, geralmente nas mãos das elites políticas.

#### d. A centralização e a prescrição educativa

Na segunda metade do século XX, o impulso planejador dos Estados nacionais se refletiu num novo processo de fortalecimento da centralização e da prescrição educativa. Diferentes correntes pedagógicas insistiram na necessidade de pautar detalhadamente os procedimentos de ensino, como garantia para a produção de um conjunto de aprendizagens específicas. A chamada “pedagogia por objetivos” e o auge da tecnologia educativa foram algumas das manifestações mais importantes dessas correntes. De acordo com esse modelo, tanto o interesse do aluno, quanto a idoneidade do docente foram substituídos por prescrições curriculares, passos e seqüências de ensino que deviam ser seguidos ao pé da letra. A experiência escolar ficava reduzida à encenação repetitiva de um esquema estabelecido pelos técnicos e ao emprego de recursos didáticos. Mais uma vez, a inclusão de amplos setores da população ocorreu sem considerar a diversidade cultural e social, mas a necessidade de produzir uma força de trabalho qualificada para as exigências do desenvolvimento econômico. A preocupação estabelecida em grande parte da América Latina foi a de aumentar rapidamente os índices de alfabetização, não a de produzir inclusão educativa.

De outras perspectivas, foram questionadas a pretensão de neutralidade da escola e seu suposto princípio igualitário.

São conhecidas as críticas dos que propuseram que, ao organizar suas práticas institucionais e curriculares por meio dos padrões culturais da classe média, a escola excluía sistematicamente os setores que não participavam da cultura dominante e reproduzia a ordem social.

#### e. A pedagogia de Paulo Freire

Embora Paulo Freire (2006) compartilhasse a visão de que a escola não era igualitária, ele entendeu que ela também não é uma máquina cuja única finalidade é a reprodução das desigualdades. Da perspectiva de Paulo Freire (2006), o diálogo problematizador na sala de aula poderia ser a atividade que diminuiria a distância entre educador e educando e que tornaria a educação humanista e humanizante. Rejeitando a idéia de entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural ou manipulação, propôs que a produção de conhecimentos gerava transformação no mundo e, assim, a educação se vinculava à ação.

Levada para a escola, essa visão supunha que, além de reconhecer que a escola não consegue se preservar totalmente das desigualdades sociais, a instituição educacional tem margens que permitam a seus integrantes, se lhes for proposto, gerar experiências curriculares, institucionais e culturais mais justas em comparação com o sistema dominante. A instituição escolar pode ser um espaço em que docentes e alunos disputem a construção de significados em relação ao mundo e a definição do sentido da prática pedagógica com maiores horizontes de igualdade.

Atualmente, costumamos ouvir, em diferentes espaços educativos, sugestivas reflexões com base nas idéias de Hanna Arendt (1996) sobre a educação:

*“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumir uma responsabili-*

*dade por ele e assim salvá-lo da ruína que, a não ser pela renovação, a não ser pela chegada dos novos e dos jovens, seria inevitável. Também mediante a educação decidimos se amamos nossos filhos o bastante para não expulsá-los de nosso mundo e deixá-los por sua própria conta, nem retirar de suas mãos a oportunidade de empreender algo novo, algo que nós não imaginamos o bastante para prepará-los para renovar um mundo em comum”.*

Essas palavras se referem a uma educação como processo de transformação, de passagem, de herança às novas gerações. Numa tentativa de escapar de fórmulas mecânicas, essa posição destaca o quanto de empenho, felicidade, trabalho, responsabilidade e humanidade há nessa passagem, porque se trata de provocar no outro o desejo de saber, de comunicar o prazer do que é ensinado, de confiar que crianças e jovens farão bom uso e aproveitarão a herança, e de entender que o trabalho de ensinar e o esforço de aprender permitirão aos que seguem na trama das gerações ingressar mais bem equipados no mundo.

Isso supõe, portanto, distanciar a educação dos textos preestabelecidos e dos parâmetros da cultura de origem, tal como propuseram alguns dos sociólogos mencionados. Implica, também, abrir a educação às políticas de reconhecimento da diversidade cultural, valorizando a contribuição de todas as pessoas. E envolve ainda a transmissão de conteúdos valiosos que ampliem as margens de liberdade de todos e de cada um para se realizar no tempo.

## **2. A inclusão educativa nas perspectivas atuais sobre o ensino e as experiências de aprendizagem**

Nas décadas de 1980 e 1990, as mudanças culturais, sociais e políticas que vinham ocorrendo na segunda metade

do século XIX se aceleraram na América Latina. Grande parte dos Estados nacionais iniciou processos de reforma estrutural que puseram em jogo a forma e o conteúdo de seus sistemas educacionais.

No mesmo processo, as políticas econômicas neoliberais produziram um aumento significativo da desigualdade e alimentaram o crescimento da população marginalizada e excluída. O aumento do desemprego, a precarização das relações de trabalho, a crise dos modelos tradicionais de família e a deterioração das condições de vida de crianças e jovens prejudicaram a experiência das décadas de 1980 e 1990.

Nesse sentido, a região experimentou a tensão entre tendências contraditórias: as reformas educacionais foram, em geral, bem-sucedidas na expansão e extensão da escolaridade. Contudo, ao mesmo tempo, houve um crescimento da exclusão social, como produto do dismantelamento das políticas de proteção social do Estado, da intensificação da concentração econômica e dos processos de desregulamentação das relações assalariadas, entre outros fenômenos significativos.

Além disso, as reformas educacionais no continente produziram uma proliferação da produção pedagógica orientada para a atividade de sala de aula, para o ensino e para a produção de materiais pedagógicos e desenvolvimentos curriculares.

A crise educativa diagnosticada no início desses processos apontou a precariedade da formação dos docentes e pôs em questão sua aparente dependência às prescrições curriculares e didáticas ditadas pelos governos.

Entre a crescente produção pedagógica do período, algumas tendências fortes se manifestaram: o docente como agente reflexivo e a profissionalização docente.

#### a. O docente como agente reflexivo

Uma dessas tendências enfatizou o fortalecimento dos docentes como agentes reflexivos. A idéia central era a de que não era possível orientar a tarefa de ensino com base em prescrições universais. Era preciso que os docentes produzissem conhecimento sobre a própria situação de ensino. Numa formulação mais elaborada, essa corrente supunha conceber o docente como um pesquisador de sua própria prática. A suposição que estava na base dessa pedagogia era de que a melhoria do ensino devia ser produto da observação e reflexão de cada docente sobre sua prática. Conseqüentemente, o ensino se distanciava dos modelos que se restringiam à simples disposição das condições mais adequadas para a produção de aprendizagens específicas.

Por sua vez, esse ciclo reflexivo, em que o ensino se apoiava na observação e na análise da própria prática, devia estar informado por teorias educativas, por teorias de aprendizagem e, em geral, pelo conhecimento das características dos limites disciplinares dos conteúdos educativos. O ensino passava por um processo de melhoria em que o docente devia rever suas práticas lançando mão das teorias de ensino e aprendizagem.

Embora essa formulação tivesse bastantes adesões no campo pedagógico — porque supunha recuperar a centralidade e o profissionalismo do docente, diante das tendências da etapa anterior, centradas em prescrições com uma racionalidade puramente técnica —, influenciou pouco os processos realizados na escola, uma vez que os contextos problemáticos da experiência escolar dificultavam a tarefa de reflexão pedagógica no âmbito escolar. Os docentes, particularmente, experimentaram essas formulações como uma carga adicional à tarefa de ensinar e se perderam na incerteza produzida pelo questionamento da tradição prescritiva do ensino.

Em certo sentido, essa formulação encerrava um conteúdo político, porque significava não aceitar os obstáculos à melhoria do ensino. Pelo contrário, supunha reconhecer as condições institucionais, sociais, culturais e políticas de ensino e aprendizagem. No entanto, não tiveram impacto significativo na produção de inclusão educativa nos sistemas educacionais da América Latina.

#### b. A profissionalização do docente

A ênfase na autonomia dos docentes teve sua correspondente no campo da didática. Sustentou-se que a profissionalização dos docentes devia se refletir em sua autonomia para tomar decisões sobre o ensino e, de maneira geral, sobre a atividade institucional. Em muitos países da América Latina, no contexto das reformas educacionais, solicitou-se às escolas e aos docentes a elaboração de projetos institucionais e docentes, que implicavam pôr em jogo saberes técnicos sobre o planejamento institucional, a elaboração de diagnósticos e a avaliação, entre outros aspectos. Assim como a corrente do docente-pesquisador, essa interpretação da autonomia do professor foi vivida como a obrigação de desenvolver atividades adicionais, na maioria das vezes, a serviço de exigências burocratizadas das estruturas de gestão educativa.

Essa segunda perspectiva teve maior impacto na definição dos sistemas educacionais no contexto das reformas, mas seu potencial de transformação política foi muito menor. Os sentidos assumidos em relação à autonomia, na maioria dos casos, referiam-se a uma perspectiva fortemente técnica. Os sistemas educacionais enfatizaram a capacidade dos docentes de tomar decisões autônomas, mas não estabeleceram os sistemas de apoio necessários para tornar possível tal autonomia.

Em contrapartida, o discurso da autonomia docente contradizia as escassas margens de participação dos docentes nas decisões estruturais sobre as reformas educacionais, fundamentalmente nas mãos de especialistas do campo pedagógico.

Portanto, a autonomia era restringida, na prática, por uma série de condições, entre as quais as problemáticas sociais e culturais, e também pelas limitações institucionais, normativas, as rotinas escolares e as maneiras pelas quais as próprias escolas geravam desigualdade.

Nesse panorama, e com a proliferação das exigências orientadas para a atividade escolar e para a multiplicação de produtos para o consumo das escolas (materiais, livros, recursos didáticos, planos e programas), aumentou a incerteza dos docentes. Como responder à variedade de exigências, formais e reais, dirigidas às escolas, em contextos cada vez mais instáveis, críticos e exigentes?

### c. As mudanças culturais e o currículo escolar

A isso se somou o fato de que a desigualdade social crescente se justapôs a uma mudança cultural sem precedentes. As gerações jovens começaram a experimentar uma distância cada vez maior da cultura de seus pais. Os novos códigos, a introdução da tecnologia na vida cotidiana, a aceleração dos processos de comunicação, a disponibilidade de volumes crescentes de informação fizeram da experiência escolar um fenômeno cada vez mais complexo, uma vez que no coração dessa experiência está o contato entre gerações e o momento da passagem da herança cultural dos velhos para os novos. O que ficava dessa herança nesse novo contexto? Quais eram as condições para que aquela passagem pudesse continuar ocorrendo?

A virada do século foi, em muitos âmbitos, um momento propício para fazer questionamentos sobre o passado recente,



sobre as dificuldades e oportunidades para enfrentar os desafios da inclusão e da produção de igualdade educativa.

A tradição de igualdade de oportunidades que orientou a construção dos sistemas educacionais nacionais demonstrou sua capacidade de permitir a incorporação de amplos setores da população ao sistema educacional, mas, em contextos de desigualdade social crescente e com o aprofundamento da brecha cultural, essa incorporação se mostrou insuficiente no momento de produzir inclusão educativa.

Nesse sentido, é importante marcar uma diferença entre acesso e inclusão. O acesso ao ensino fundamental ou médio, a possibilidade crescente de amplos setores da população terem acesso à escolarização não implicou a criação de condições para a inclusão educativa.

Em que medida a experiência escolar pode criar ou recriar condições para a produção de inclusão educativa? Como já destacamos, nas últimas duas décadas, os países da América Latina fizeram progressos no aumento da escolarização de setores da população que tradicionalmente tinham o acesso aos sistemas escolares vedado ou restringido. Uma dificuldade apresentada por essa inclusão, talvez desde a própria fundação dos sistemas educacionais na região, foi a imposição de um padrão cultural hegemônico sobre a cultura de origem dos diferentes grupos sociais, comunidades e gerações. Apesar das transformações experimentadas nas tradições de ensino, a escola continuou sendo um espaço em que se transmitiam valores, tradições e modos de compreensão do mundo correspondentes aos setores dominantes. No entanto, mesmo essa modalidade de transmissão entrou em crise nas últimas décadas.

A obsolescência dos conteúdos educativos tradicionais, confrontados com as mudanças sociais e culturais, resultou num amplo ciclo de reformas curriculares que não conseguiram integrar plenamente a diversidade de agendas culturais

dos diferentes grupos sociais incorporados ao processo de escolarização.

Os sistemas educacionais escolarizaram, então, novos setores sociais, comunidades, grupos com características específicas que exigiam condições de ensino extremamente diferentes em cada escola e em cada sala de aula.

Desse modo, é possível começar a falar de uma experiência escolar situada como o âmbito em que cotidianamente ocorre esse processo de transmissão da cultura. Experiência escolar situada, porque não é possível relacioná-la com um modelo único de transmissão, mas com uma diversidade de situações, em que se manifestam as características dos grupos sociais comprometidos, as características das instituições envolvidas, a trajetória dos docentes e, fundamentalmente, a subjetividade de docentes e alunos, isto é, a maneira singular como cada um pensa, interpreta, sente, se expressa, fala e argumenta.

Pensar o currículo nesse contexto nos leva a enfrentar uma tensão: é claro que, por um lado, ao assumir sua função inclusiva, a escola deve possibilitar aos alunos o acesso aos elementos comuns da cultura, os que dão coesão à sociedade, os que nos definem como um “nós”. Por outro lado, a inclusão também requer o reconhecimento da diversidade e o respeito por ela, a ponto de incluir, entre as definições curriculares, os valores, conhecimentos e práticas dos setores desconsiderados.

Nesse sentido, o currículo pode ser pensado como um espaço de diálogo intercultural, como um ato de reconhecimento e aceitação de diversas realidades que entram em contato com a escola, mais do que como a melhor maneira de impor uma cultura considerada valiosa sobre as que não o são.

Essa trama, tecida no nível da escola, entre o comum e o diferente, é uma das tarefas mais complexas, mas também

uma das mais indispensáveis no momento de responder ao problema da inclusão educativa em contextos determinados.

### 3. A inclusão educativa nas práticas cotidianas de ensino e nas experiências de aprendizagem

Historicamente, a escola acreditou que o talento de cada aluno permitia fazer justiça em seu interior. De fato, todos ingressam na escola, mas o mérito faz que haja diferentes percursos: alguns terminam o curso, outros repetem, outros abandonam e alguns se auto-excluem e nem mesmo ingressam. Essa perspectiva, que supõe que cada um cresce em função de seus esforços e de suas qualidades, faz parte do senso comum pedagógico e foi o pano de fundo de grande parte das práticas cotidianas e das experiências de aprendizagem.

Associadas ao sistema de mérito na escola, surgiram categorias de classificação e critérios de medição que influenciaram, mais tarde, na maneira de analisar o sucesso ou o fracasso pedagógico dos alunos, dos grupos e das próprias instituições escolares. Tais categorias e critérios atuam não só no universo escolar, como no conjunto da sociedade. Essas categorias podem ser vistas, por exemplo, quando lemos nos meios de comunicação que “70% dos jovens terminam o ensino médio sem compreender o que lêem” ou quando ouvimos uma docente dizer que “Pedro repete porque não está alfabetizado”. Essas apreciações trazem a marca das classificações construídas pelo dia-a-dia escolar — “nível de compreensão de leitura”, “alfabetizado *versus* não-alfabetizado” —, por suas formas de medição e pela conseqüente avaliação de cada aluno.

O sistema do mérito tende a ignorar as desigualdades sociais que estão fora da escola e que ingressam junto com cada aluno que cruza seu portão. Ignora, também, que as escolas são desiguais entre si por sua localização, pelo con-

texto que as cerca ou pelos recursos com que contam. Além disso, nem todas trabalham do mesmo modo: algumas são mais eficazes na hora de cumprir o que foi proposto do que outras no momento de enfrentar suas desigualdades.

Um dos efeitos do sistema de mérito na escola foi a internalização do fracasso por parte dos próprios alunos, gerando abandono, desmotivação ou violência para com a própria escola.

Paralelamente, enquanto a escola se massificou, a heterogeneidade dos alunos começou a questionar cada vez mais fortemente a idéia de mérito. Pode-se avaliar objetivamente cada aluno negando as desigualdades e diferenças com que chegam à escola? Não se deve dar maior importância aos progressos do que aos resultados?

Para além das argumentações que surgiram a partir desses questionamentos, a idéia de mérito não pôde ser substituída por outra para levar justiça à escola democrática.

#### a. A escola justa

Num trabalho recente, François Dubet (2004) se pergunta: o que é uma escola justa?

Para hoje, para o contexto atual, Dubet propõe avançar a partir de uma *igualdade distributiva de oportunidades* que permita construir maior igualdade e justiça educativa, já que a igualdade da oferta não é suficiente. A igualdade distributiva tende à equidade procurando dar mais a quem tem menos. Porém, adverte Dubet, essa distribuição deverá tomar cuidado para não gerar estigmatização, nem criar grupos dependentes. Para que não acabe criando grupos estigmatizados ou mais vulneráveis numa escola que reproduz essa situação, terão de ser repensados os sistemas de apoio escolar, os benefícios levados às áreas consideradas

prioritárias, os sistemas de bolsas e de cotas em função da origem dos alunos, tentando criar mecanismos que, ao mesmo tempo em que construam uma igualdade desejável, promovam sua liberdade.

Além do mérito e da igualdade distributiva de oportunidades, outras formas de justiça escolar poderiam ser adotadas. Uma delas, diz Dubet, é a *igualdade social de oportunidades* entendida como o comum, como o que a escola não pode deixar de ensinar a ninguém, como os conteúdos culturais que todos devem aprender na trajetória que vai do nível inicial até o final do ensino médio. Nesse sentido, a preocupação com o comum, com uma formação geral rica e bem provida desde os primeiros anos de escolaridade até chegar aos dezoito anos é uma maneira muito importante de construir justiça educativa.

Finalmente, Dubet propõe a *igualdade individual de oportunidades*, que supõe o reconhecimento de cada criança como pessoa singular, única, irrepetível e igual às outras, independentemente de seu desempenho e de seus resultados. Trata-se de uma igualdade que protege os indivíduos e preserva a subjetividade, tentando evitar-lhes a crueldade e o estigma gerados pela internalização do fracasso como algo próprio. Trata-se de um modo de construção de justiça educativa que procura fortalecer os alunos na imagem de si mesmos, procurando fazer com que sejam algo mais do que alunos, que sejam pessoas independentemente de seu mérito e de seus diplomas, que sejam pessoas plenas em seus diferentes processos de aprendizagem.

#### b. A diversidade

É nessa igualdade individual que o reconhecimento da diversidade cumpre um papel importante. Com efeito, cada um é diferente de todos os outros, mas, enquanto pessoa

que se individualiza com base na construção de uma identidade própria (para além dos méritos, funções ou cargos), é igual a todos. É nesse sentido que o sociólogo Touraine (1998) propõe os conceitos de igualdade e diversidade como termos não-antagônicos, mas interdependentes, cuja importância está em fornecer à construção democrática espaços pessoais de vida e subjetividade, assim como mediações sociais e políticas que as protejam.

Quando Patricia Redondo (2004) alude ao trabalho educativo em contextos de pobreza como uma tarefa que ronda entre o desassossego e a obstinação, refere-se à posição de muitos educadores diante das diversas situações de dor vivida pelos que freqüentam a escola. Trata-se de situações, às vezes, muito cruéis, que se expressam de maneira palpável na concretização de uma desigualdade material e simbólica que costuma atingir níveis impiedosos, como a morte de adultos e crianças das famílias que freqüentam a escola. Trata-se também de situações em que, às vezes, a perseverança e a obstinação dos docentes conseguem superar pondo palavras e desejos na boca das pessoas e discutindo o determinismo que define que “*quanto maior a pobreza, maior o empobrecimento educativo*” (Redondo, 2004, 199).

Embora seja possível encontrar posições educativas que, por ação ou inação, levam ao que se entende como um destino inexorável (entre as quais estão as posições das escolas que trabalham apenas para o afeto ou proteção), também há escolas que põem à disposição o comum em termos de conteúdos culturais e apontam o fortalecimento das identidades das pessoas, a fim de que não sejam reduzidas à condição de pobreza.

Seguindo esse raciocínio, então, a escola não é nem um espaço em que se produz apenas desigualdade, nem um âmbito de pura inclusão. Para analisar mais claramente como atuam nossas escolas, podemos utilizar o conceito de gramática escolar.

### c. A gramática escolar

A gramática da escola é definida como o conjunto de tradições e regularidades institucionais sedimentadas durante anos e transmitidas de geração a geração pelos docentes. Consiste nos modos de fazer e pensar aprendidos por meio da experiência docente. No cotidiano da escola, a gramática se materializa na vontade de aplicar as regras do jogo e pressupostos compartilhados que não se discutem e que permitem ensinar, adaptar as reformas aos imperativos que resultam da mencionada gramática e transformar as inovações distantes de suas exigências.

A gramática é útil para explicar e analisar como a escola se adapta às mudanças. Permite entender por que algumas sugestões são incorporadas, recusadas, modificadas ou reformuladas, e outras são distorcidas. Esclarece também como é produzida a mudança escolar e como ela, finalmente, é resultado de uma mistura de continuidades e rupturas.

A gramática da escola contribuiu para que a educação não perdesse totalmente seu aspecto. As maneiras cotidianas, por meio das quais os docentes levam os alunos a determinados objetivos de aprendizagem, o que se faz na escola, o que se faz hoje e o que sempre se fez — isto é, os aspectos muitas vezes considerados triviais como explicar, fazer leituras, ditar uma tarefa ou corrigir cadernos — puderam se sustentar graças às práticas efetivas que acontecem nas salas de aula e às realizações concretas do ofício de ensinar.

É assim que a mudança na escola é metabolizada, digerida e passa por essa série de práticas cotidianas, muitas vezes invisíveis para os próprios atores, que as naturalizam e as realizam, repetindo-as diariamente. Por isso, é interessante pensar que pode ser mais eficaz se propor uma reflexão e uma revisão dessas práticas cotidianas do que uma transformação em grande escala da atividade escolar.

Definir o sentido dessas práticas cotidianas, rever nosso dia de trabalho, as interações entre alunos, pais e docentes, os elementos materiais em que se baseiam nossos vínculos, os livros, os cadernos, pode ser um bom ponto de partida para avançar na construção de uma escola inclusiva.

É preciso levar em conta que a inclusão educativa não está subordinada à grande dotação de recursos, a mudanças revolucionárias das maneiras de ensinar, nem a práticas militantes de relação com a comunidade. Muitas vezes, ações cotidianas até esse momento desprovidas de um sentido forte, como fazer chamada, definir leituras ou rever os cadernos dos alunos, podem se tornar atividades extremamente importantes e inclusivas, sobretudo se conseguirmos demonstrar com isso o reconhecimento da particularidade, da atenção e do cuidado com o que nossos alunos consideram valioso, com o que os preocupa, com o que têm a dizer. Trata-se de rever a inclusão com base nessa chave, de nos perguntarmos em cada ato e em cada maneira da fazer, o quanto fazemos pela inclusão em pequenos detalhes e como excluímos em maneiras de dizer ou olhares questionadores.

#### **4. A inclusão educativa em algumas propostas para a escola e a sala de aula**

Durante as duas últimas décadas, sustentou-se que a avaliação na sala de aula não podia se restringir a medir os avanços de aprendizagem dos alunos, mas que devia fornecer uma visão sobre a coerência e a eficácia do ensino<sup>2</sup>. No contexto desses debates sobre a avaliação, surgiu a idéia da auto-avaliação por parte do docente e do aluno; da avaliação como

---

2. A eficácia do ensino foi relacionada à idéia de qualidade da educação. O postulado se centra na necessidade de medir os resultados com base em parâmetros comuns de avaliação. A eficácia é resultante da relação entre os condicionantes sociais e culturais e os resultados de aprendizagem alcançados.



tomada de consciência, correção e aperfeiçoamento da própria aprendizagem; da avaliação como estímulo para a continuação dos estudos e o progresso por parte dos alunos.

No entanto, as práticas de avaliação costumam ser reduzidas a provas escritas que supõem passar informação de um lugar a outro e que apontam para uma memorização a curto prazo, de tal modo que o professor possa comprovar, nos limites de um conteúdo, os diferentes níveis de avanço dos alunos, detectar os que apresentam dificuldades e controlá-los com base em suas notas.

Nesse ambiente pedagógico, resta pouca margem para a introdução de práticas de ensino que enfatizem os pontos fortes dos alunos em vez de suas fraquezas; que incluam a reflexão sobre a própria aprendizagem e sua experiência; que abram espaços para a diversidade, singularidade e criatividade a partir das provas; que considerem não só os parâmetros estipulados para seu grupo de idade, mas que incluam como principal referente o próprio ponto de partida e a trajetória que se está construindo; que tensionem a subjetividade do aluno sem rotulá-lo ou fixar nele o estigma de que não sabe ou não aprende.

Até que ponto as avaliações permitem aos alunos se compararem consigo mesmos? Até que ponto são um desafio que lhes permite aprender e projetar-se para o futuro? Até que ponto a tarefa de avaliar supõe a conquista de si e não uma submissão? Como pensar a posição do professor diante do desafio da aprendizagem dos alunos?

Entre os professores, o sentimento que costuma prevalecer é de que uma proporção anormalmente alta de alunos que chegam à sala de aula não domina certos saberes que deveriam ter sido adquiridos antes. Nós diremos que a pergunta-chave é como o docente explica na sala de aula, como dá retorno, como formula suas perguntas e faz avaliações das tarefas dos alunos, entendido isso como parte fundamental do ensino.

Uma criança não pode aprender sem a ajuda atenta e obstinada de um docente. Ao mesmo tempo, não se consegue nada de uma criança a não ser que ela se esforce por si mesma: ninguém pode decidir aprender por ela. O docente dá a entender ao aluno, com palavras — e também com gestos —, seu compromisso com ele, mas também o que ele espera como compromisso de sua parte. Obstina-damente, o olhar que avalia o processo leva o docente a inventar as mais diversas situações que ajudem o aluno a aprender e crescer: insistir com perguntas sobre o andamento de seu trabalho, conseguir seu compromisso, fazê-lo pensar sobre o sentido da tarefa, dar carinho é uma maneira de apoiar a aprendizagem.

Sabemos que nem sempre as condições são ótimas para o árduo trabalho de ensinar, mas também sabemos que a intervenção dos docentes é chave no momento de reconhecer processos e resultados dos alunos. Palavras, perguntas, olhares, gestos, sorrisos, tensões, emoções que fazem parte das práticas de ensino.

É importante reconhecer que o acompanhamento de alunos diferentes e que vivem cotidianamente uma situação de dor não exige apenas tempo. Muitas vezes, os docentes devem se “dedicar de corpo e alma”. É uma tarefa que, sem dúvida, exige muito tempo, tanto físico como psicológico, e ambos costumam ser escassos. Na produção desse tempo dentro das escolas, a equipe diretiva tem um papel fundamental.

Ao reduzir a avaliação às provas, ela ficou circunscrita à sua utilidade social e se distanciou da aprendizagem e de seu sentido pedagógico. Alguém dirá que primeiro deve-se ensinar e depois pedir um texto ou tomar uma lição. Mais ainda, se sustentará que se deve conseguir que os alunos aprendam para, em seguida, pôr obstáculos com o objetivo de determinar os que são bem-sucedidos e os que fracassam em superar esses obstáculos. Inclusive, se um professor dis-

tribui muitas notas boas, sua objetividade será posta em dúvida. No entanto, os passos de cada um dos alunos e os modos como se dão seus avanços na aprendizagem — mesmo dentro da espontaneidade e criatividade das respostas — fazem parte de um encontro entre duas pessoas vivas, de um jogo entre o que um e outro contribuem para esse jogo, do que se dá e do que se recebe. Para que isso se torne uma prática fecunda, é conveniente que não fique circunscrita ao mito objetivo/avaliação, mas que gere espaços abertos à iniciativa pedagógica em que o aluno esteja incluído. Lembremos as diversas iniciativas de um docente para que o aluno realize sua tarefa e continue avançando.

Qual é o ponto de partida da avaliação? A quem avalio e a partir de que referências faço a avaliação? Em que medida reflito sobre a objetividade do que foi avaliado e quanto do social é avaliado numa prova ou aprendizagem?

Ao pensar a diversidade como ponto de partida e chegada, surgem a nossa frente os diferentes nomes e rostos dos nossos alunos, que nos afastam da abstração da pessoa formal. E somos obrigados a pensar em situações de aprendizagens proveitosas para os alunos em que não se percam de vista o saber mediador, a aprendizagem de cada aluno e a firme vontade do docente de ampliar o horizonte cultural de todos eles.

Ao pensar a diversidade como ponto de partida e chegada, deve-se advertir que o discurso pedagógico da diversidade causou um mal-entendido nas práticas. A fim de pôr cada um em “seu degrau”, se naturaliza e se explica a posição de cada um deles em função ou em nome do respeito à diversidade cultural ou social, sem tensionar as possibilidades concretas e reais das pessoas de alterar o que foi dado até o momento, de repensar o trabalho oferecendo a possibilidade de ampliar o ponto de partida, o que já foi adquirido no próprio contexto.

Ao pensar a diversidade como ponto de partida e chegada, deve-se levar em conta alguns problemas ligados ao ensino. Por exemplo, aquelas práticas de longa data e comuns nas mais diversas disciplinas que permanecem de modo descontextualizado nas salas de aula.

Ao pensar a diversidade como ponto de partida e chegada, deve-se prestar atenção em algumas dificuldades para introduzir novas práticas ligadas ao ensino. A correção é uma tarefa que sobrecarrega o docente e é improdutiva para ele e para o aluno se não deixa margem para o ensino e a aprendizagem. Se os alunos, como geralmente acontece, não aproveitam as correções do docente, eles as esquecem facilmente e voltam a cometer os mesmos “erros”. Nesse caso, outras iniciativas devem ser tomadas: que o aluno aprenda a corrigir seus exercícios e que não dependa do docente-corretor, por exemplo.

Ao pensar a diversidade como ponto de partida e chegada, deve-se levar em conta alguns dos problemas relacionados ao ensino da leitura. Por que se crê, na escola, que só há uma interpretação correta de um texto? Por que se avalia em função dessa interpretação, quando todo leitor sabe por experiência própria das diversas interpretações possíveis de um artigo ou de um romance? Nesse sentido, cabe pensar que os roteiros e protocolos de avaliação deveriam ser reelaborados apostando na valorização e no reconhecimento dessa diversidade, em vez de reduzi-la a uma pouco importante “opinião pessoal” como fórmula de muitos trabalhos escolares.

Se esperamos que os alunos aprendam, é preciso que esses saberes sejam adquiridos por todos. E para que haja transmissão, é preciso o ritual da avaliação, é preciso exigir e não ser permissivo, porque a avaliação permite que crianças e jovens entrem em contato com atividades exigentes que podem fazer sentido para eles se ajudamos a construí-las nessa direção. E, para que haja futuro, um mais adiante, um

porvir, deve haver uma avaliação que permita começar a organizar esse futuro e ajude a visualizar sua existência.

Diante das rotulações apressadas — intelectual, manual, afetiva — e das extensas queixas de tudo o que os alunos de hoje não sabem, a alternativa não é deixar de avaliar as aprendizagens e o ensino. Introduzir na vida das crianças ou dos jovens saberes, modos de trabalho, afetos, valores que não só os fortalecem, mas que são indispensáveis para poderem crescer supõe criar espaços e tempos para a surpresa, para o reencontro não imaginado, para ouvir o que o docente faz com seu aluno quando se dá conta de que ele sabe coisas que ainda não lhe foram ensinadas na escola, e se o adverte ou acaricia sua cabeça com afeto e respeito.

Em outras palavras: o que ajuda e o que atrapalha o ensino? Ajudará o fato de a criança descobrir saberes. Atrapalhará o fato de o docente estar o tempo todo lhe dizendo o que fazer. Ajudará considerar que todas as crianças têm a mesma inteligência, desde o primeiro dia em que chegam à escola, para inventar ou recriar a cultura. Atrapalhará a bajulação — porque os pequenos sabem quando não estão avançando —, assim como a aceitação natural de algo que não lhes interessa. Ajudará destacar os progressos. Atrapalhará apresentarmo-nos como adultos exageradamente preocupados com as dificuldades de aprendizagem. Para aprender, enquanto atividade humana, é preciso reconhecer a diferença e essa atividade será humana se houver outro que se aproxime e acolha essa diferença.

Essa confiança naquilo que os alunos podem conseguir é importante para construir uma capacidade de obstinação e paciência no docente. Trabalhar em meios extremos e manter a esperança quando os esforços realizados não levam ao resultado desejado ou esperado exige esforços adicionais, renovados. E também quando parece que não há outras possibilidades, já que, em muitos casos, elas devem ser criadas.

Talvez uma das tarefas mais importantes da educação atualmente seja abrir caminhos e apostar em vidas mais dignas para as novas gerações, reconhecendo singularidades e valorizando cada um nos diferentes encontros. A cultura permite — de modo privilegiado — se encontrar consigo mesmo, nos encontrarmos entre nós e nos encontrarmos com outros.

Em síntese, o ensino exige de nós confiança. Confiança em que nossos alunos podem se superar, aprender, superar os limites que os marcam e lhes impõem um contexto difícil, uma situação de marginalização e uma série de sentidos assumidos sobre o que as crianças e os jovens “não podem”. Qualquer avanço que se produza em termos de inclusão educativa deve superar essa primeira barreira e se apoiar na confiança naquilo que a infância e a juventude podem conseguir.

O ensino também exige que ocupemos um lugar de proposição, orientação e escuta. Com base nas correntes pedagógicas que questionaram a centralidade do docente no processo educativo, o lugar do adulto na atividade de ensinar perdeu clareza. Muitas vezes, os alunos exigem a vontade do docente que estimula sua aprendizagem, que propõe, que abre janelas para novos mundos que não fazem parte do entorno imediato. Esse acompanhamento deve ser atento para captar os diversos pontos de partida, os diferentes caminhos escolhidos e os sentidos relacionados ao processo de aprender.

Finalmente, o ensino exige uma atitude desafiadora diante de um contexto hostil, diante das limitações que supõe a desigualdade, a iniquidade e a opressão. O ensino não produzirá homens e mulheres emancipados se não for ele mesmo uma atividade social que busque superar os constrangimentos da dominação ou da tradição. Rever as práticas cotidianas, do dia-a-dia, talvez seja uma das apostas com maior capacidade transformadora no sentido de produzir inclusão educativa.

## Inclusão educativa na trama dos vínculos pedagógicos

Como destacamos na introdução, a noção de inclusão está associada à reconstituição de laços sociais. O fenômeno da exclusão — e outras denominações relativas a setores da sociedade que estão fora das instituições (vulnerabilidade, marginalização, desfiliação), dos núcleos articuladores da vida em sociedade — indica que o conjunto de laços significativos desses indivíduos com seus grupos de pertença, classes, instituições, corre o risco de ser dissolvido. Diante disso, o desafio da inclusão não se concentra na satisfação de algum tipo de necessidade individual, mas na reconstrução da trama social, do cimento que une, que aglutina os indivíduos em diferentes formas de agrupamento social, de vida coletiva.

Se seguirmos essa idéia, a questão dos vínculos se torna fundamental. São eles que permitem a formação de laços sociais. As relações interpessoais de comunicação, transmissão, afeto e também as relações de interdependência são constitutivas do tecido social.

Em contrapartida, entre a situação de inclusão e a de exclusão, existe uma série de posições, uma gama de situações precárias, de risco, em que os indivíduos se encontram nas margens da pertença aos núcleos organizadores da sociedade.

A escola é um espaço produtor de laços sociais. A experiência escolar em si mesma é formada pelo estabelecimento de vínculos entre os membros da comunidade escolar. No entanto, em atenção a essas situações de risco, não se pode aceitar que a ida à escola e a presença física nas salas de aula consigam por si só produzir inclusão e menos ainda inclusão educativa.

Quando nos referimos à inclusão educativa, nos referimos à constituição e reconstituição dos vínculos pedagógicos. Em que consistem esses vínculos? Nos capítulos anteriores, vimos as diferentes tradições que marcaram a formação docente e o ensino e as perspectivas atuais que caracterizam a experiência escolar. Como se pode ver nesses itens, a preocupação com a inclusão educativa nem sempre fez parte da reflexão pedagógica. Do mesmo modo, nem toda vivência desenvolvida na escola é geradora de vínculos pedagógicos.

Referimo-nos aqui ao vínculo que permite um ato de transmissão de elementos valiosos da cultura, não como uma imposição, mas como um ato de passagem, de herança, de legado. Nesse sentido, o vínculo pedagógico cria uma situação de inclusão ao produzir um laço significativo entre educadores e educandos.

Mas, a partir de diferentes perspectivas da reflexão pedagógica e, em particular, a partir das tradições da Educação Popular, questionou-se que esse vínculo de transmissão fosse entendido como unidirecional. A rigor, os que participam do vínculo pedagógico estabelecem um laço em que se produz um enriquecimento mútuo. No entanto, isso não indica que necessariamente os vínculos produzidos na experiência escolar impliquem a necessidade de negar o lugar que cada pessoa ocupa na instituição para se tornarem inclusivos. De acordo com a reflexão que propomos, uma perspectiva centrada na inclusão educativa supõe a produção de vínculos pedagógicos significativos “a partir” do lugar particular que



nos cabe ocupar em cada instituição. Por isso, neste capítulo, propomos algumas reflexões sobre os vínculos que se estabelecem entre os membros da comunidade educativa, a partir da perspectiva particular das diferentes pessoas que atuam na escola.

## 1. Os vínculos pedagógicos da perspectiva da equipe diretiva

Neste item, propomos pensar as condições que podem contribuir para a construção de uma direção justa e democrática por parte da equipe diretiva. Entre essas condições estão a disposição para imaginar a escola, a abertura ao saber, a preocupação com as pessoas e a natureza do trabalho pedagógico.

Na perspectiva que propomos, sustentamos que dirigir uma escola supõe a disposição para imaginar e sonhar uma escola. Uma escola que conjugue igualdade e diversidade, tentando conquistar um pouco mais de justiça educativa, precisa dos sonhos de um diretor que abrigue os esforços em torno da aprendizagem das crianças.

Se olharmos para nossa história educativa ou deixarmos falar nossos antecessores, descobriremos que alguns dos que propuseram as mudanças mais transcendentais para as escolas latino-americanas (Domingo F. Sarmiento, Simón Rodríguez, Paulo Freire) não modificaram procedimentos burocráticos nem de gerenciamento. Apenas se atreveram, com imaginação, a conquistar algum sentido novo para elas. Apesar de atualmente não esperarmos saltos de grandes proporções e estimularmos (e valorizarmos) as pequenas mudanças, algo da preocupação com a construção de novos sentidos está presente.

Essa escola imaginada estimula uma equipe diretiva disposta a encontrar e manter uma boa direção. Mas, como

encontrar uma orientação, um rumo? Não há receitas mágicas, programações estereotipadas nem o simples “passo a passo”. O que é bom num momento pode se desgastar com o tempo e deixar de sê-lo. Uma atividade pode fazer sentido durante dois ou três anos — por exemplo, fazer uma reflexão todas as manhãs com todos os alunos da escola —, mas logo pode se esvaziar. O que funciona aqui em outro lugar pode ser tachado de má prática e avaliado nesse sentido. Então, não há recomendações para o exercício da autoridade na escola? Talvez a resposta seja a combinação destes dois ingredientes: imaginação e curiosidade para a construção de uma escola mais justa.

Curiosidade para se questionar, abrir-se à leitura de certos problemas: da vida escolar, das crianças, das famílias, do trabalho docente, do ensino, das alternativas de educação que competem com a escola, da infra-estrutura escolar, da dotação de materiais didáticos, das normas que regulam a instituição, da política educativa, do contexto socioeconômico e cultural. Certamente, trata-se de uma grande quantidade de problemas — muitos deles novos, devido às mudanças sociais, econômicas, culturais e familiares —, que provocam perguntas sobre o que se vê cotidianamente e promovem a busca de saberes e linguagens que ajudem a entender os contextos em que se desenvolve a vida da escola. Trata-se também de perguntas que levam ao relacionamento com quem tem algo a contribuir e a buscar alternativas aos modelos escolares, tentando imaginar novas sendas educativas:

- **Curiosidade:** significa, então, abrir espaço para uma interpretação da realidade e conhecer a trama de relações em que se desenvolve a vida dos atores escolares. Um conhecimento que não pode ser abstrato e que exige mergulhar nessa trama de vínculos.
- **Imaginação:** para imaginar uma escola, é preciso se basear em certo saber que fortaleça as idéias. É prá-

tico, em matéria educativa, contar com alguma boa idéia. As idéias são “a” intervenção pedagógica, porque fornecem as pistas para a ação concreta. São, ainda, os temperos que definem a identidade da escola, aquela que estimula e mantém as pessoas. Provavelmente, nessa altura, seja preciso pensar na natureza desse saber. E, por isso, cabe se perguntar qual foi a contribuição da capacitação de diretores orientada predominantemente por perspectivas empresariais que implantaram as temáticas da liderança, da gestão e do planejamento estratégico, de maneira muito pouco articulada com a cultura escolar vigente, tal como se comentou no capítulo 1.

- **Cuidado:** a história mais recente da educação na América Latina nos fala da importância do cuidado com as pessoas e da atenção à cultura da escola. As idéias bem-intencionadas, mas difíceis de serem apropriadas por docentes ou alunos costuma ter data de vencimento próxima. Talvez uma das facetas de assumir o cuidado como tarefa do diretor seja introduzir alguns ingredientes novos com sutileza e delicadeza, prestando atenção à cultura dos que frequentam a escola, sem deixar de criar uma tensão em todos e em cada um para seu crescimento. A partir disso, cabe repensar a ênfase na inovação. Mudar, inovar a qualquer custo ou de qualquer maneira não é o melhor modo de crescer e ajudar a crescer.

A curiosidade, a imaginação e o cuidado se traduzem no trabalho dos diretores. Desde que as escolas foram criadas, houve nelas tarefa, esforço, correria e pouca margem para o descanso. Por isso, quando um diretor permite que a passividade tome conta da escola, parece que a derrocada está próxima ou que só uma inércia apática a mantém na crença de que a palavra “escola” pode resolver tudo. Essa correria do diretor, cheia de conversas e andanças pela es-

cola, é a característica do trabalho pedagógico que requer curiosidade, imaginação e cuidado.

#### a. Sobre a autoridade escolar

Há aqui uma preocupação que é preciso desenvolver e manter alerta sobre o que alimenta a exclusão em nossas escolas. O olhar atento sobre as condições em que nossos alunos freqüentam a escola, o que acontece com os que saem, o que acontece com a diferença que se traduz em desigualdade, o que acontece com a discriminação, com a estigmatização dentro da escola, muitas vezes, na dinâmica das pequenas práticas e rituais cotidianos das instituições.

A curiosidade, a imaginação e o cuidado se inserem no trabalho pedagógico e em tramas de sentido relacionadas à autoridade.

No início do século XX, o sociólogo francês Emile Durkheim postulava a autoridade educativa como modelo moral, intelectual, físico e social para que fosse imitada pelos alunos, a quem devia completar. Essa relação se baseava no controle e no opróbrio do subordinado, que nunca chegaria a ser um igual. Essa idéia de autoridade se manteve durante décadas nos modos como os diretores exerceram suas tarefas nas escolas. No entanto, mais recentemente, se introduziu outra idéia de autoridade, proveniente das teorias empresariais e ligada à velocidade dos negócios. Essa idéia oferecia argumentos para o exercício da autoridade centrado no controle de qualidade, do atendimento à demanda, da gestão, dos padrões e da avaliação periódica de docentes e alunos.

Certamente, a curiosidade, a imaginação e o cuidado no trabalho pedagógico dos quais falamos não se enquadram perfeitamente nessas perspectivas e nos levam, novamente, ao sentido que Hanna Arendt dava à educação. Ela enfatiza-

va o amor pelo mundo, o amor pelo jovem, a transmissão dos conteúdos da cultura, o lugar para as jovens gerações, a confiança nelas e a possibilidade da renovação do mundo.

Talvez se trate de tempos de construção de novas formas de autoridade democrática. Se seguimos Arendt, talvez possamos pensar em formas de autoridade que enfatizem a transmissão e, a partir daí, cuidem das novas gerações, que não se apeguem à nostalgia, mas que questionem sua própria autoridade e se abram ao novo, que não se preocupem apenas em se afirmar a partir da formalidade, mas que abram espaço para os que representam o porvir e, finalmente, que não abandonem sua função e autoridade de adultos e estejam dispostos a rever e aprender todos os dias como exercê-las melhor.

## **2. Os vínculos pedagógicos da perspectiva dos docentes**

Qual é o lugar dos docentes na trama de vínculos pedagógicos que constitui a experiência escolar? Enquanto espaço público, preocupado com a inclusão educativa, a escola abre suas portas a todas as crianças para desenvolver um projeto em comum. Para a construção desse projeto em comum, conta com regras que regem esse espaço público e conteúdos que lhe dão sentido.

Portanto, a preocupação com o comum engloba o modelo de inclusão da escola, isto é, o modo como se propõe a matrícula de todas as crianças, a proposta que ela oferece para acolhê-las, a tentativa de fazer com que ninguém a abandone, conseguindo, no final do ano, que não haja “nem uma criança a menos na escola”.

As crianças e os jovens devem perceber que ali é o seu lugar, que a escola é para eles um lugar no mundo muito

importante nessa etapa da vida e que, ainda que sua língua ou cultura não seja a mais valorizada pelos docentes ou pela instituição escolar, ninguém está ou deve se sentir excluído.

Esse modelo de inclusão leva a pensar, também, na aprovação das crianças, nas estratégias para evitar a condenação ao fracasso escolar, na ajuda que estimula a superação e, mais importante, na preparação de uma trama de sentido pedagógico entre os adultos que evite que alguém se desespere e ofenda quando um aluno não aprende.

Sem dúvida, os docentes entram, em primeiro lugar, na trama de vínculos pedagógicos a partir da preocupação com o comum. E essa preocupação com o comum inclui a definição de um projeto compartilhado, com a intenção de transmitir esse mundo em comum às gerações que chegam e de não abandonar nem as crianças nem o mundo. A escola não abandona nem as crianças nem o mundo quando é projeto, quando dá lugar ao futuro. Garantir a continuidade do mundo e proteger as crianças implica definir conteúdos da cultura em comum que dizem respeito ao projeto compartilhado.

Um dos grandes desafios enfrentados pelos docentes relativamente à inclusão educativa é que essa cultura em comum não suponha a negação das histórias pessoais dos que estão chegando. Outro desafio é superar as pedagogias centradas exclusivamente no interesse da criança ou do adolescente. Fazer da prática educativa uma maneira de atender as reivindicações dos educandos, submeter-se às suas necessidades, propor-lhe somente o que já sabe fazer, é manter o aluno num estado de dependência. Desse modo, a educação é simples contemplação, simples acompanhamento de algumas aptidões que, de qualquer maneira, se desenvolveriam. Finalmente, essa atitude ratificaria as formas de desigualdade que antecedem a ação da escola e as consagraria com o selo legitimador do que é propriamente escolar.

Se esse cuidado em encontrar um lugar entre a imposição arbitrária de conteúdos da cultura e a subordinação aos interesses das crianças é necessário em qualquer experiência educativa, a abordagem desse tema e seu questionamento é particularmente sensível para a perspectiva da inclusão educativa.

É preciso, então, não confundir a pedagogia do afeto com a renúncia ao lugar particular do docente no vínculo pedagógico. A educação não pode renunciar à transmissão, não pode renunciar ao convite feito aos novos para se incorporarem no espaço de uma cultura comum. E essa tarefa é o lugar fundamental dos docentes na experiência escolar.

A escola precisará também de regras construídas em comum, regras específicas que regulem a vida escolar e tornem o projeto comum a todos. Para que a escola seja um espaço público e não a coexistência de grupos ou clãs, deve-se trabalhar na instituição de regras. Se as regras se diluem, será preciso construir outras e trabalhar por sua reinstitucionalização.

Portanto, propomos considerar um modelo de inclusão que contemple as trajetórias escolares, um projeto compartilhado que aposte no futuro, conteúdos valiosos que não recusem as diversas histórias e regras, que cuidem de todos e de cada um como eixos da preocupação com o comum e que alimentem a tarefa dos que ensinam.

Os docentes nas escolas entrelaçam o passado, o presente e o futuro da própria vida com a das crianças e dos jovens num relato construído para esses alunos. A relação entre experiência e expectativa se faz no dia-a-dia da escola, a partir do vínculo que docentes e alunos estabelecem numa luta obstinada contra os terrenos pantanosos do saber e dos sentimentos em contextos de pobreza.

Com efeito, o ensino trata de palavras que sustentam a luta e inscrevem os alunos em relatos nos quais há diversas vozes — mas, especialmente, a do docente —, palavras que contam uma história e a põem cuidadosamente à disposição numa conversa íntima com seus alunos na sala de aula. Por que não pensar que se pode estabelecer essa mesma relação entre diretor e docente?

Muitas perguntas sobre as práticas pedagógicas — Quando os alunos realmente aprendem? Por que alguns são agressivos? Como avaliá-los? — não são respondidas necessariamente com um bom conhecimento da disciplina, nem com o mero rearranjo de carteiras. É provável que, nessa altura, concordemos que uma troca de olhares modifica efetivamente as práticas e que alguns problemas enfrentados pelo docente na sala de aula encontram um rumo não na discussão sobre os métodos “tradicional” ou “construtivista”, mas na resignificação da própria história de vida e das relações que mantém com os alunos mediante seu trabalho na sala de aula. É nessa troca de olhares que pode ocorrer a formação. Porém, para um olhar, é preciso mais do que dois olhos. E é aqui que, provavelmente, os olhos do diretor tenham algo a oferecer aos docentes.

Pensando nesses termos, a lacuna da formação foi grande. E à sensação de que falta algo, à queixa estabelecida e à carência de reconhecimento pelo esforço realizado se acrescentam gestos e frases de docentes cujo significado dá conta de um lugar que não entusiasma. É ali onde o diretor corre o risco de parecer distante da vida e do trabalho docente, de aparentar que ratifica a precariedade das práticas. Há também o risco de que o “eu pessoal” e o “eu profissional” se dissociem e que a formação contribua apenas para o acúmulo de pontos para a carreira profissional por meio de cursos de capacitação, sem enriquecer as práticas compartilhadas.



## a. A autoridade como autorização

Qual é o lugar do diretor na relação escola/docente, formação/capacitação? Trata-se de “baixar” obrigações de formação e nada mais? Trata-se de confrontar o que os docentes fazem com o próprio modo de ver a escola? Trata-se de centralizar e provocar o debate a respeito do que cabe a todos? Trata-se apenas de estimular os docentes a que frequentem cursos ou contratar serviços de formação contínua para as equipes docentes?

Pensar cada uma dessas opções nos dará pistas para pensar a relação diretores-docentes-formação. Há modos de encarar a relação diretor-docente como uma formação que oferece a possibilidade de captar a expectativa, a inquietação, a experiência e sua transmissão diante de cada acontecimento educativo. Trata-se de uma formação situada, que toma o que se produz no espaço escolar como centro de sua reflexão. O papel desses pequenos, mas fundamentais, âmbitos de formação dependerá, em certa medida, da posição adotada por quem tem nas mãos a tarefa de dirigir a escola: oferecendo ou não a possibilidade de manifestação de alguma expectativa ou inquietação docente e chegando a uma nova prática como resultado dessa conversa. Depois dessa conversa, poderão vir outras instâncias de formação na escola ou fora dela, mas é fundamental para o crescimento da escola que ocorra a conversa entre diretor e docente. É uma boa autoridade a de quem sabe, organiza, cuida e trabalha. É uma boa autoridade a que permite a outros exercerem sua autoridade. O ponto é que se olhe ou que se peça para torná-la possível. E aqui se apresentam as diversas perspectivas. Segundo Pablo Pineau (2004), podem ser encontradas na escola a autorização acadêmica, a autorização psicológica e a autorização institucional.

- **A autorização acadêmica** deriva do saber dos especialistas, do saber especializado. Provavelmente, a

“atualização de conteúdos” seja o modo de autorização mais freqüente. Assim, às vezes, podemos encontrar o diretor numa situação em que deve determinar os *“saberes equivocados e obsoletos que devem ser eliminados da escola ou os conhecimentos ‘de ponta’ e as novas teorias que devem ser incluídos na estrutura de certo cânone escolar de saberes e experiências validados pela Academia”* (Pineau, 2004). Encontramos também diretores que autorizam docentes em função de seu saber sobre as disciplinas abordadas na sala de aula.

- **A autorização psicológica** não enfatiza os conhecimentos, mas os alunos a que se vai ensinar. Assim, o diretor autoriza quem *“atende ao nível evolutivo dos alunos, aos seus interesses e gostos, à proximidade em relação a seus mundos e práticas ou à utilidade e aplicação que possam lhe dar. A psicologização da pedagogia ao longo do século XX foi a base do fortalecimento dessa posição”* (Pineau, 2004, 3). Trata-se também do que decide quem vai ao gabinete, quem repete ou quem deve freqüentar aulas especiais.
- **A autorização institucional** deriva dos acordos e compromissos entre os que estão envolvidos na vida da escola. Trata-se de um acordo entre as posições de diretores, docentes, famílias e alunos, e que, portanto, é resultado da própria atuação. Nos últimos tempos, a materialização formal desse acordo se dá por meio do PEI (Projeto Educativo Institucional)<sup>3</sup>. O PEI estabelece o que foi acordado e permitido. As autorizações do diretor e do docente baseiam-se no PEI. Assim se constrói uma autoridade na medida da escola. Já não são os discursos externos a ela, acadêmicos ou psicológicos, que a especificam.

---

3. No Brasil, é chamado de PPP (Projeto Político Pedagógico).

Se reconhecermos que muitos dos que trabalham em escolas cotidianamente despertam dons, emprestam livros, ficam depois da aula esperando que as crianças que vivem em bairros muito pobres vão procurá-los para que os ajudem na tarefa e, também, para que os amparem diante de questões dolorosas que às vezes os amedrontam ou inquietam, talvez devamos considerar outros modos de autorização.

Pablo Pineau (2004, 4) observa, na reflexão sobre os modos de autorização:

*“(...) a melhor forma de autorização é a que resulta da crença de que o ato educativo vale a pena e que pode criar condições inesperadas. Assim, se na primeira aula é justo que o docente determine o que ensinar fazendo uso de sua autoridade pedagógica, deve ser um forte objetivo que ao longo do curso se expliquem os porquês e que, ao mesmo tempo, aceite que os alunos possam compreendê-los, mas não necessariamente compartilhá-los. E, nesse último caso, o docente não deve necessariamente modificá-los”.*

Cabe aqui introduzir a questão da autorização das equipes de trabalho. Numa equipe de trabalho pode haver espaço para a escuta, a acolhida, a participação, o diálogo, a sinceridade e outros elementos que favorecem o bem-estar e o compromisso, se todos conseguirem se sentir seguros diante do grupo e da tarefa que têm pela frente. A equipe, enquanto espaço onde se constrói conjuntamente uma visão comum, permite assumir a responsabilidade de todas as atividades desenvolvidas a partir de estilos de atuação compartilhados. Então, formar equipes de trabalho poderá ser entendido também como um modo de possibilitar a autoridade em outros, democratizando o olhar e a perspectiva escolar.

Em contrapartida, no vínculo entre equipes diretivas e docentes, é preciso não perder de vista o próprio docente como sujeito de exclusão social. Frequentemente, os docentes compartilham, em muitos sentidos, as condições de vida

de seus alunos e de suas famílias, às vezes, de pobreza e marginalização. Segundo essa perspectiva, a atividade de ensinar, entendida como uma atividade emancipatória, tem sentido também na descoberta de sua capacidade de transformação. Um docente que se vê da ótica de suas experiências de exclusão estará em melhores condições de promover espaços de inclusão na escola e na sala da aula.

### 3. Os vínculos pedagógicos da perspectiva das famílias e dos alunos

Como a experiência escolar e a experiência da pobreza estão articuladas? Como a discriminação, a criminalização e os preconceitos que marcam a experiência de pobreza em nossos países são enfrentados? Muitos homens e jovens são discriminados pela polícia simplesmente por viverem em bairros marginalizados, por serem pessoas pobres ou por sua aparência.

Também se discrimina na escola, onde as crianças sentem que seus colegas e docentes as isolam pela moradia ou pelo lugar em que vivem, mesmo quando eles também residem nessa área. Por sua vez, também se discriminam os dois caminhos das mulheres das famílias pobres: as que trabalham o dia inteiro, mulheres sozinhas e provedoras do lar, e as que estão circunscritas ao circuito da casa.

Quando vemos como os jovens da América Central, ligados às “*maras*” — bandos associados a roubos e drogas —, são assassinados em grupo sem ter conhecido outra possibilidade de estar no mundo; quando vemos as crianças das favelas vendendo drogas para sobreviver; quando vemos pais e mães prostituir suas filhas para conseguir algum dinheiro, vemos a face mais agressiva da pobreza. Quando vemos milhares de latino-americanos que não têm água potável em seus bairros e lares, que também não têm coleta de

lixo e vivem à mercê de contaminações e doenças, vemos a face mais lastimável da pobreza. Quando vemos crianças cujas necessidades básicas de saúde, alimentação e educação não são garantidas, vemos a face mais reprodutora da pobreza.

Diante desse panorama, às vezes parece impossível pensar que pode haver um futuro melhor para quem vive e cresce nessas condições. No entanto, é também ali onde a atividade da escola parece exigir maiores dimensões, porque é um ponto de partida e a única ponte para outras leituras e experiências de vida. A escola se torna a única fuga de uma dura realidade, ao oferecer outras histórias em que as ilusões são possíveis e em que se encontram metáforas das quais extrair sonhos e forças renovadas para abrir portas e sair para o mundo. Assim, esse impulso transforma a escola num lugar de vida, já que oferece aos que a freqüentam um ambiente e saberes para o desenvolvimento.

#### a. A escola como lugar de vida

Ao observar as escolas, seu prédio, sua construção — por mais imponentes ou precárias que sejam —, tem-se uma primeira aproximação do que acontece dentro delas. Se entrarmos, o prédio falará por meio de sua distribuição, de suas paredes, de seus móveis, sobre as pessoas que passaram ou passam por ela, sobre os alunos e docentes, sobre o que é importante para eles e o que deixam de lado, sobre o que é prioritário e o que não é. Isso se vê tanto pelo trabalho realizado e hierarquizado, como pelo abandono e descuido, indicando em que condições transcorrem a vida e as rotinas diárias dessa instituição.

A escola como lugar de vida fala dos próprios lugares e da maneira de freqüentá-los, das relações que se dão nele e da forma como os que vivem se vinculam, porque viver não é só comer e dormir num lugar determinado, mas se

desenvolver num espaço e tempo, envolvendo-se essencialmente num projeto comum.

A escola como lugar de vida também fala dos limites, das fronteiras que há numa instituição e do nível de abertura e permeabilidade à comunidade e ao contexto em que se localiza. Nesse espaço, as pessoas vivem e desenvolvem grande parte de sua vida profissional, mas também de sua vida pessoal. Essa relação se desenvolve, sobretudo, com crianças e jovens que crescem e se formam nele, durante grande parte de sua vida, preparando-se para o futuro.

Por isso, não vemos a escola somente como um espaço de instrução e formação, porque ali também transcorre a vida. Na escola, os docentes iniciam sua profissão, mas também compartilham outras experiências quando se casam, quando têm filhos, quando morrem entes queridos ou quando discutem com seus colegas e riem de seus alunos. As crianças têm novas experiências, recebem proteção em situações dolorosas, brincam, inventam, aprendem a compartilhar e a pedir ajuda. O que acontece e as diferentes opiniões sobre o que acontece fazem parte tanto da vida, como da formação de pessoas e, enquanto espaço vital, cabe abordá-lo e assumi-lo.

Na escola, não só se ensina e se aprende, como se vive e se cresce. Isso é tão válido para os alunos quanto para os que nela trabalham e para a comunidade que a cerca. Se a vida passa pela escola, será preocupação do diretor pensar nas lições de humanidade que deveria instaurar para o desenvolvimento pleno das pessoas que acreditam no projeto, o assumem e o definem com base nessa vitalidade, no afeto e no saber compartilhado.

#### b. Um olhar sobre as famílias e a comunidade

Os desencontros entre famílias e escolas ocorrem, em geral, porque aquelas abandonam, discriminam ou não cuidam

das crianças. Muitas vezes, as crianças dizem na sala de aula que os pais estão descontentes com suas vidas e descontam neles ou contam que são muitos irmãos e que as famílias não conseguem se sustentar. Isso se volta sobre a escola, que passa a ser mais exigida: deve construir um espaço de confiança, um lugar livre de intimidações, um âmbito de proteção e cuidado, um tempo de ensino, uma entrega na educação de seus alunos e um acompanhamento do esforço de cada um para se libertar daquilo que já vem dado.

Os encontros são possíveis apenas com a decisão de trabalhar mais com as famílias a partir da escola. Avançar por essa senda não é fácil. Também não há fórmulas simples.

Muitas vezes, as famílias fecham as janelas, prejudgam e negam o que lhes dói ou lhes é difícil mudar. No entanto, se se põe entre parênteses o discurso do governo ou da classe média sobre a “segurança”, pode-se ouvir outra voz, que surge dos mesmos pais e dessa comunidade: o que podemos fazer? Pensamos como vizinhos que podem fazer algo? Isso vai ficar assim ou podemos buscar uma resposta, ou várias, entre todos? Com o que podemos contribuir? Como, com quem, a partir de onde? O trabalho entre pais e educadores pode ser uma oportunidade não só para superar receios entre ambos, como para fortalecer a confiança mútua na responsabilidade compartilhada de educar.

Às vezes, sentimos que, em parte, nosso objetivo de que as famílias respeitem e cuidem mais das crianças foi alcançado. É certo também que, às vezes, isso dura muito pouco e que em seguida as famílias se lembram desse objetivo e voltam a colocá-lo em prática. Nesse sentido, acreditamos ser importante considerar o valor de certas experiências limitadas, mesmo antecipando sua relativa duração. Isto é, sabendo que, talvez, o efeito dure somente duas ou três semanas e depois tudo pareça voltar ao estado anterior. Finalmente, perguntas, respostas, pensamentos, olhares e

sorrisos cúmplices passarão a fazer parte dos vínculos entre as crianças, suas famílias e a escola, porque foram marcados pelo trabalho conjunto.

Portanto, é preciso pensar num trabalho pedagógico com as famílias da escola. Talvez devamos abandonar o diagnóstico “das crianças com problemas”, “das famílias que não se importam”, “do pai que não tem método para educar seus filhos”, porque o que seus pais usaram com ele já não funciona, ou da queixa do docente de que os pais “não estão presentes de verdade”. Talvez devamos também avançar numa linguagem comum entre família e escola. E, nesse trabalho, muitos temas podem ser incluídos: integração social, apoio escolar, materiais didáticos, autonomia, alimentação, vestuário, trabalho, gênero, sexo etc.

Isso leva à promoção da integração da escola com as forças vivas locais para formar uma comunidade educativa, em que se criem diversos programas educativos e de desenvolvimento social para os pais e demais membros da comunidade.

Essa transformação implica um longo processo que está relacionado à própria seleção dos conteúdos que serão trabalhados na sala de aula, à função que os pais cumprem na escola, às atividades especiais, à organização de cooperativas de economia solidária, mães voluntárias, comunidades eclesiais de base, centros culturais, organizações esportivas etc. Dessa maneira, a escola se transforma num centro comunitário de produção cultural, de organização da comunidade e, também, num espaço para enfrentar e resolver solidariamente os problemas que afetam as comunidades.

Isso não será alcançado apenas com sensibilização, percepção de problemas e ações dirigidas à comunidade. As escolas terão de enfrentar as questões e elaborar um plano de trabalho que permita a todos ensinar e aprender. Ao ouvir e ao dizer, ao fazer uma proposta para mudar algo,



a relação entre família e escola dará lugar à conversa em vez de consistir apenas em pedir, mandar ou ordenar. Enfim, para não se enfrentarem, escola e família terão de aprender a se encontrar.

#### 4. A trama vincular e a inclusão educativa

Conceber a experiência escolar na perspectiva da inclusão educativa supõe prestar particular atenção aos vínculos, à construção do laço social que pode ser promovida pela escola. Por isso, a experiência escolar pode ser vista e vivida a partir de diferentes lugares dessa trama vincular.

Diretores, docentes, famílias e alunos vivem e moram nessa trama de vínculos de diferentes maneiras. No entanto, não se trata de perspectivas totalmente independentes, mas entrelaçadas. Um grupo de docentes que não consiga se sentir à vontade na escola determinará um espaço pouco hospitaleiro para a construção de relações entre alunos ou entre diretores e pais, por exemplo.

Dada essa situação, o lugar da equipe diretiva nessa trama vincular é fundamental. De sua ação depende que essa trama se sustente e consiga enfrentar com justiça e equidade os conflitos que se apresentem em seu seio.

Assim como vimos que o ensino não poderia prescindir do lugar do adulto que ensina, a construção da trama vincular da experiência escolar não pode prescindir da autoridade. Sendo assim, a construção e a duração dos vínculos, das relações, dos laços que unem as pessoas, dependem também de que suas vozes sejam ouvidas, de que suas preocupações sejam atendidas. Por isso, não basta a formação de uma autoridade. Parece que chegou o momento de construir uma autoridade democrática.

No entanto, da perspectiva da inclusão educativa, não basta a produção de vínculos para que a escola se torne um

espaço para a produção de relações sociais. É preciso que essas relações, que esses vínculos, sejam vínculos pedagógicos, que as relações entre os atores escolares sejam relações educativas.

Em síntese, a inclusão é a outra face da reconstituição de laços sociais. Ela recoloca a idéia de comunidade diante da fragmentação social, diante do desamparo de crianças e jovens, diante da solidão dos adultos. Pensar isso em chave de inclusão é tarefa dos diretores e recuperar a centralidade dos vínculos pode ser uma parte importante dessa tarefa. Isso implica pensar na elaboração de uma trama de sentidos que vinculem as pessoas e no modo de tecer uma trama com vários fios ao mesmo tempo: os da comunicação, da transmissão e do afeto. Nesse sentido, cabe pensar a escola como um espaço produtor de laços, isto é, de vínculos entre diretores, docentes, famílias e alunos. Freqüentar a escola será, então, torná-la um espaço de amparo, proteção e segurança com base num trabalho pedagógico que a transforme em comunidade. Trata-se, portanto, de não reduzir a inclusão educativa à matrícula ou à ajuda dos docentes, mas de pensar, a partir da equipe diretiva, o papel de cada um nessa trama, sabendo que uma das tarefas fundamentais será “abrir espaços”.

## Conclusões

1. A exclusão social é um novo problema das sociedades modernas que exige uma resposta pedagógica, se se pretende continuar defendendo a idéia de educação como um direito de todos. Pensar em outros modos de inclusão na escola e na sala de aula que não estigmatizem e que estimulem a sensibilidade e a inteligência de todas as crianças e de todos os jovens é uma tarefa que apresenta novos desafios aos educadores.
2. A deterioração dos laços sociais leva também à revisão da idéia de escola como comunidade, assim como dos vínculos com o entorno. A fim de integrar o tecido educativo compartilhando laços de transmissão, saber, comunicação, cuidado, proteção, participação e organização, exigem-se relatos e propostas que se sustentem nas considerações pedagógicas que forem introduzidas e, ao mesmo tempo, que vão além da obtenção de resultados. Certamente, a escola não é a única encarregada de sustentar o tecido social, mas, sim, ela tem uma responsabilidade nisso. Nesse contexto, a equipe diretiva se apresenta como uma figura-chave na construção dos

sentidos, relatos e propostas que estimulem modos de inclusão educativa a partir de suas escolas, que contribuam para o fortalecimento dos docentes, dos alunos e de suas famílias com base num diálogo fecundo entre eles.

3. Historicamente, a formação de diretores e docentes entendeu a problemática da inclusão educativa de maneiras consideradas pouco apropriadas atualmente: normalização, ampliação da matrícula, aumento da carga horária de aula. Nesse sentido, parece importante ampliar a perspectiva não só das pedagogias que circulam nos espaços da formação inicial e contínua, como dos discursos sociais que influenciam nessa formação e incidem na experiência escolar. Por isso, uma das tarefas da equipe diretiva é manter viva a inquietação de sua própria formação e da dos docentes, assim como dos questionamentos sobre a inclusão, entendendo que o próprio docente e diretor, tal como concebido na Educação Popular, são sujeitos de aprendizagem.
4. O ensino e a aprendizagem não estão fora, mas no núcleo dessas considerações pedagógicas, já que é preciso pensar como o currículo e as práticas também subscrevem uma perspectiva inclusiva nas experiências escolares de crianças e jovens. Trata-se aqui de revalorizar o ensino levando em conta que a inclusão educativa é produzida mediante a transmissão dos elementos valiosos da cultura às crianças e aos jovens. E que só se conseguirá essa transmissão se houver um adulto que aposte e confie na possibilidade de aprender de seus alunos. Muitas vezes, os problemas relacionados às situações de exclusão levam as escolas a desempenhar funções de assistência, alimentação, atenção básica de saúde, proteção, mediação em situações de violência etc. No entanto, para não entrar

no jogo da exclusão, é preciso que essas funções não desloquem da experiência escolar o ensino e a aprendizagem de conhecimentos, valores e habilidades.

5. Assumir o desafio da inclusão social e educativa supõe — entre outras coisas — permitir a possibilidade de recriar as instituições escolares propondo modos de vinculação que questionem as relações sociais, num contexto mundial marcado pelas brechas culturais entre gerações, grupos étnicos e gêneros; por rupturas sociais que derivam do aumento da desigualdade entre os que têm mais e os que têm menos, e por divisões políticas entre os que exercem sua condição de cidadãos e os que, na prática, são impedidos de exercer esses direitos. Trata-se de pensar numa escolarização que permita fortalecer laços de pertença cultural e social e que defenda a idéia de igualdade num sentido mais complexo, isto é, reconciliado com a diversidade.
6. É essa a construção em que se põe em jogo a dimensão política da inclusão educativa. Se a exclusão supõe acrescentar à pobreza e à marginalidade, a desfiliação e a falta de pertença às instituições, a inclusão é o processo pelo qual, por meio da construção de laços e vínculos significativos, os sujeitos coletivos conseguem atuar nas instituições para além de suas condições de pobreza e marginalização.



## Bibliografía

- APPADURAI, Arjun (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- ARENDT, Hanna (1996). *Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Península (trabajo publicado originalmente en 1954).
- CARUSO, Marcelo (2001). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del Movimiento de la Escuela Nueva. In: PINEAU, Pablo, DUSSEL, Inés e CARUSO, Marcelo, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós.
- CUESTA, Raimundo (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona, Octaedro-EUB.
- CHARTIER, Anne-Marie e HÉBRARD, Jean (2002). *La lectura de un siglo a otro*. Barcelona, Gedisa.
- DUBET, François (2004). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona, Gedisa.
- FERREIRO, Emilia (1999). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE, Paulo (2006). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo, Paz e Terra.
- GOFFMAN, Erving (1989). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu.
- HASSOUN, Jacques (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

- KREES, Gunther (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios*. Málaga, Aljibe.
- LAHIRE, Bernard (1999). *L'Invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris, La Découverte.
- LARROSA, Jorge (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México, Fondo de Cultura Económica.
- MEAD, Margaret (2002). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona, Gedisa.
- MEIRIEU, Philippe (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona, Octaedro (2004).
- \_\_\_\_\_. *Referencias para un mundo sin referencias*. Barcelona, Graó.
- MURRAY, Scott (2001). Alberta teens top worldwide literacy test, in *The Globe and Mail*, de quarta-feira, 5 de dezembro, Toronto.
- NUÑEZ, Violeta (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Santillana.
- PINEAU, Pablo (2004). Autoridad y autorización docente. In: Clase de la *Especialización en Currículum y prácticas escolares*. Buenos Aires, FLACSO.
- REDONDO, Patricia (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires, Paidós.
- TENTI, Emilio (2005). *La condición docente Datos para el análisis comparado: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- TOURAINÉ, Alain (1998). *Igualdade e diversidade*. Bauru, Edusc.
- VIGARELLO, Georges (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- VIÑAO FRAGO, Antonio (2002). *Sistemas educacionais, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid, Morata.



**Edições Loyola**

editação impressão acabamento

rua 1822 nº 347  
04216-000 são paulo sp  
T 55 11 2914 1922  
F 55 11 2063 4275  
[www.loyola.com.br](http://www.loyola.com.br)