

POLÍTICA EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR E SUA RELAÇÃO COM OS FUNDAMENTOS DA REPRODUÇÃO CULTURAL E DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA TRATADOS NA TEORIA DE PIERRE BOURDIEU

Cristiane Sousa de Assis

Mestre em Educação com Especialização em Psicopedagogia e Educação Especial;
Integrante do Grupo de Pesquisa: Educação, Políticas Públicas e Mundo do Trabalho PPGE-UFPB;
Docente da Faculdade Uninassau João Pessoa

Jorge Fernando Hermida Aveiro

Doutor em Filosofia, História e Educação; Pós-doutorado em Sociologia e Comunicação –
Universidade de Salamanca, Espanha; Líder do Lab. de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas
Públicas e Mundo do Trabalho, cadastrado no CNPq;
Professor Associado IV – Universidade Federal da Paraíba.

RESUMO

Refletir sobre a atual conjuntura educacional brasileira à luz dos fundamentos da reprodução cultural e da violência simbólica tratados na teoria de Pierre Bourdieu é o objetivo deste ensaio, de natureza bibliográfica e de abordagem qualitativa, cuja análise se fundamenta na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Percebermos que as relações simbólicas reproduzidas pelas Políticas Educacionais impõem significações de manutenção da ordem ao mesmo tempo que legitimam as relações de forças que lhes são subjacentes. A ligação estreita entre as políticas Educacionais e o sistema produtivo, assentadas na meritocracia, assevera a dinâmica da qualificação profissional docente para o século XXI, exigindo um profissional cada vez mais competente para atender as diversas demandas, capaz de agir com iniciativa própria e, especialmente, capaz de refletir sobre as dificuldades da prática com autonomia para modificá-la. As mudanças educacionais têm sido as palavras de ordem atualmente, entretanto nota-se que, nos últimos anos, um pressuposto se manteve inalterável sobre a concepção das práticas de formação continuada de professores como um dos caminhos para a melhoria da qualidade do ensino. Na esteira dessas reflexões é importante destacar que, mesmo sendo individual, este processo de formação está, direta ou indiretamente, ligado ao conceito da meritocracia e da função ideológica dos sistemas de ensino. Neste sentido, é preciso repensar modelos e propostas dos cursos destinados à formação continuada, no sentido de melhor articular não só as teorias estudadas, mas sobretudo, às necessidades concretas de cada espaço educativo.

PALAVRAS-CHAVE: políticas educacionais; reprodução cultural; violência simbólica; inclusão; formação continuada de professores.

1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Em um contexto de mudanças e transformações, cenário do século XXI, a temática da formação continuada de professores vem sendo colocada em pauta nos fóruns e conferências educacionais realizados nas últimas décadas, na busca por uma educação de boa qualidade.

Na esfera da reforma educacional, deflagrada no país a partir dos anos de 1990, o desenrolar das políticas educacionais apontaram para a ampla articulação

entre o Ministério da Educação (MEC), conselhos de educação, universidades, secretarias de educação e escolas, no sentido de efetivar um sistema nacional de formação que possa colaborar na melhoria da aprendizagem, de modo a redimensionar os indicadores atuais de desempenho. Tentando promover maior articulação entre os centros de pesquisa, secretarias estaduais e municipais de educação e sociedade civil, a formação continuada dos professores da educação básica passa a ser foco de preocupação e de investimento pelo MEC (BRASIL, 2006, p. 14).

Com a aprovação do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001, o trabalho docente e a qualificação para o seu exercício passaram a ocupar um lugar de destaque, tanto na literatura como no discurso político e nas formulações legais. Neste contexto, assiste-se, ao mesmo tempo, à reiteração da importância do papel do professor, suas formas de atuação profissional e o questionamento dos modelos de sua formação. Em relação ao quadro legislativo das políticas educacionais municipais, conforme regem os Art. 62, 63 e 67, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a formação continuada é assegurada como um direito previsto em lei, regulamentada, inclusive, para assegurar aos profissionais da educação o aperfeiçoamento da profissão por meio da intervenção institucional pública, municipal ou estadual. Ou seja, as políticas educacionais municipais devem priorizar qualitativamente o aperfeiçoamento dos docentes, definindo linhas de ações específicas voltadas às carências apresentadas pelo coletivo dos professores. Conforme disposto no Art. 87, § 3º, cada município e supletivamente, o Estado e a União, deverá “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também para isso, os recursos da educação à distância” (BRASIL, 1996).

Importa destacar ainda que a atuação de políticas educacionais, direcionadas ao suprimento de carências formativas, encontra-se como obrigação prevista também nos referenciais para formação de professores, devendo, pois, propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais (BRASIL, 1999).

Reconhecidamente, a formação continuada passa a ser visualizada como uma estratégia de combate à crise do ensino e como um fator importante para a promoção de padrões de qualidade, almejados pela educação. A relevância dessa questão no cenário das políticas educacionais tem levado aos estudiosos e profissionais, que atuam na área, a promoverem discussões e elaborarem propostas para a formação continuada do profissional de educação.

Tomando como referência, a ideia de que a formação implica no “reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, assumindo a provisoriedade das propostas de formação de determinada sociedade” (Fazenda, 2001:2), é fundamental, pois; compreendê-la como algo inacabado. Nesse sentido, é importante que os professores contem com estruturas e programas que os apoiem e assessorem contínua e permanentemente em suas atividades profissionais.

Outro ponto que merece destaque, refere-se a questão da escola, enquanto contexto de exercício profissional e de construção de saberes. Em inúmeros trabalhos, a exemplo de Nóvoa (1992, 1998); Tardif e Raymond (2000); Tardif, Lessard e Gauthier (2005) que abordam a formação dos professores no âmbito da profissionalização do magistério e enfatizam a importância dos saberes experienciais produzidos no exercício da docência, dando ênfase a questão da socialização e identificação profissional desenvolvidas nos espaços e situações de trabalho. Estes autores sintetizam essa discussão com o entendimento de que é justamente o exercício da profissão docente que constitui o quadro de referência da formação inicial, formação continuada e da pesquisa em educação. Nessa lógica, a profissão docente apresenta a especificidade de constituir-se de saberes, típico desse ofício, e que advém de uma prática que se efetiva num lugar concreto – a escola. E é no cotidiano das escolas que estes saberes se constituem, assim como as atividades pedagógicas, material didático, programas de ensino, etc.. Contudo, mesmo que a escola seja considerada um espaço privilegiado de socialização, é preciso analisar a reprodução cultural referente às formas pelas quais reforçam a violência simbólica com a inculcação de valores, atitudes e hábitos que são legitimados pelo processo de reprodução cultural das elites dominantes. Acerca disto, a teoria da reprodução cultural e da violência simbólica, desenvolvida por Pierre Bourdieu, oferece-nos grandes possibilidades de análise.

2 EDUCAÇÃO, REPRODUÇÃO CULTURAL E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

O conceito de reprodução cultural desenvolvido por Bourdieu e Passeron (1992) refere-se as formas pelas quais as escolas ajudam a perpetuar as desigualdades sociais e econômicas em torno das estruturas sociais.

Segundo Bourdieu (2007), o conceito de capital expandido para as relações simbólicas é fundamental na construção do espaço social. Conforme a sua teoria, existem diversos tipos de capitais, mas os que estruturam a sociedade são basicamente: o capital econômico e o capital cultural.

Determinada pelo capital econômico e cultural, a sociedade tende a ser hierarquizada conforme o sucesso ou fracasso escolar. Para Bourdieu (ibid), o capital econômico está diretamente relacionado aos fatores de produção, renda, patrimônio e bens materiais. E o capital cultural às qualificações intelectuais no sistema educativo, através de saberes institucionalizados (certificações) ou obtidas através de saberes incorporados no corpo (expressão oral); posse de obras de arte e ao universo simbólico ligados as questões de reconhecimento social e modelos de excelência. Estas formas de comportamento social, nascidas em processos de socialização, interiorizadas pelos indivíduos em função de sua condição objetiva de existência, ele dá o nome de *habitus*.

Bordieu (1987, p. 40-41) conceitua *habitus* como:

sistemas de posições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares”, sem que, por isso, sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a visada consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-las e, por serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação combinada de um maestro. [...] sistema de disposições duráveis e transferíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por estes resultados.

Segundo Wacquant (2006), o conceito de *habitus* formulado por Bourdieu se apresenta como uma ferramenta interpretativa da realidade no contexto de uma sociologia interessada em dissolver as fronteiras entre indivíduo e sociedade. Este conceito indica formas de comportamento social nascidas em processos de

socialização, em especial aqueles enraizados a partir dos processos educacionais mais amplos de dominação cultural.

O *habitus* funciona como esquemas mentais e comportamentais, produtos de aprendizagens, inconscientes da ação, percepção e reflexão, traduzidas em habilidade aparentemente natural e em capacidade livre de atuar no meio social. O que significa que os indivíduos poderão agir em conformidade com o *habitus* de certa classe social, como efeito de algum tipo de violência simbólica. Por exemplo, adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social ou autores de ato infracional são constantemente lembrados pela sociedade de sua origem comunitária, de seus erros, da classe social a que pertencem e daquilo a que podem ou não almejar em relação a suas perspectivas futuras.

Em *La Reproduction in Education, Society and Culture* (1970) traduzido no Brasil para “A reprodução: elementos para uma teoria geral do sistema de ensino (1975), os autores fazem severas críticas à instituição escolar, cuja função equalizadora passa a ser vista como ingênua, pois ao invés de democratizar, a escola reproduz as diferenças sociais, de forma discriminatória e repressiva na perpetuação do *status quo*, desfazendo a ilusão de autonomia do sistema escolar. Nessa perspectiva, a escola, escondida através de uma falsa neutralidade pedagógica e imposição dissimulada de um arbitrário cultural como cultura universal, diretamente ligada ao contexto social, marca de maneira inevitável e irreversível os indivíduos submetidos à educação - característica que os autores chamam de violência simbólica.

Bourdieu e Passeron (1975, p. 20) utilizam a expressão violência simbólica como imputação ao processo de inculcação do *habitus*. De acordo com estes autores, a violência simbólica é exercida pela escola, de várias formas, por meio das ações pedagógicas. Eles ressaltam que toda ação pedagógica é uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural. Ou seja, a ação pedagógica reproduz a cultura legitimada, dominante, contribuindo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social, visto que a escola é uma das principais instituições reprodutoras.

De acordo com Aranha (2006), a violência simbólica apresentada por Bourdieu leva as pessoas a agir e a pensar por imposição, sem se darem conta dessa coação. Nesse sentido, a cultura e os sistemas simbólicos em geral podem se

tornar instrumentos de poder quando legitimam a ordem vigente, tornando o comportamento social homogêneo. No entanto, não é só a escola que exerce essa violência simbólica tão fortemente, a mídia, por exemplo, além de outras instituições sociais, cada vez mais, impõe a indústria cultural da elite como cultura, restringindo significativamente a cultura popular. O que implica dizer que o poder simbólico não reside em forma de uma força interna nos sistemas simbólicos, mas se define numa relação determinada entre os que o exercem e os que lhe estão sujeitos. Daí sua atenção sobre a questão trabalhada por Althusser acerca do entendimento da reprodução da estrutura social e do sistema de poder no âmbito capitalista, em que a instituição escolar dissimula a reprodução das relações sociais e de poder por trás de uma aparente neutralidade, reproduzindo e reforçando a ideologia dominante.

A violência simbólica, portanto, estaria no fato da escola se revestir de uma aparente neutralidade quando, na realidade, condiciona o educando de acordo com os interesses das elites que controlam o sistema educacional. Dentro deste contexto, insere-se o capital cultural, a competência cultural e linguística herdada, sobretudo, da família, facilitador do bom desempenho escolar, usando uma linguagem e cultura pertencente à elite. Em síntese, as teorias de reprodução cultural e da violência simbólica têm se mostrado aplicáveis em diferentes situações ao longo das décadas, apesar das críticas feitas sobre a questão de ignorar o poder da ideologia proletária.

Partindo do princípio que a dinâmica social se dá no interior de um campo, cujos indivíduos e grupos têm disposições específicas neste segmento social e cujas disposições socialmente constituídas (que orientam as ações) exercem também capacidades geradoras. Logo, para romper com o sistema, os professores precisam compreender seus mecanismos de reprodução e adotar uma ação pedagógica que quebre o reprodutivismo. Nessa perspectiva, a ação pedagógica do professor será capaz de perceber as relações e converter suas ações para uma prática transformadora. Assim, compreendendo a escola como um campo dotado de certa autonomia em relação a outros campos sociais, a ação pedagógica pode inferir suas práxis, mudando o funcionamento do campo, cuja dialética possibilitará a sua transformação e não apenas sua reprodução. Neste sentido, a formação continuada poderá ser vista sob diferentes ângulos, sobretudo, fundamentada nas necessidades e situações vividas em cada contexto escolar.

Para Tardif (2000, p. 217), a inserção numa carreira e o seu desenrolar, “exige que o professor assimile também os saberes práticos e específicos dos lugares de trabalho”. Os saberes profissionais dos professores são descritos por ele como temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados. Estes saberes se desenvolvem durante toda trajetória profissional, através de um processo complexo que compreende as práticas sociais e as dimensões identitárias dos sujeitos envolvidos.

É, pois, no confronto e na acomodação entre diversos modelos e lógicas que se realiza a ação educativa e, neste processo, identidades e subjetividades se constroem e reconstroem mutuamente.

3 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO ESCOLAR

Historicamente, durante o século XX, a Educação Especial, impulsionada pelos ideais humanistas e movimentos sociais, na luta por uma sociedade mais igualitária, menos discriminatória, com igualdade de oportunidades e de condições, vivenciou profundas transformações até conseguir ser garantida como um direito social e inalienável. No Brasil, os aspectos conjunturais da política de inclusão não se deslocaram de sua historicidade e a Educação para todos passou a ser garantida constitucionalmente como um direito social.

De acordo com a Constituição Federal Brasileira (1988), é competência específica de a União estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. Os dispositivos constitucionais sobre educação, localizados no Título VIII – Da ordem Social, Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, prevê a Educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. E deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (Art. 205, Constituição Brasileira de 1988).

Por conseguinte, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de setembro de 2001, os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo à escola “organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade a todos” (BRASIL, MEC/SEESP, 2001).

Nesta perspectiva, a compreensão de Educação relaciona-se a uma concepção e práticas que mudam a lógica do processo de escolarização do ensino formal, propondo uma escola inclusiva, que não exclui os estudantes, pelo contrário, estimula o desenvolvimento das potencialidades e habilidades destes. Este novo conceito de educação visa atender às especificidades que constituem as demandas educacionais do século XXI, mediante a garantia do direito ao acesso e permanência à escola pública, visando ao desenvolvimento integral de todos.

Diante disso, o professor deverá assumir o importante papel de agente mediador, facilitador e transformador da realidade. Sua função é complexa e dinâmica, envolve a habilidade e a competência de identificar problemas e mobilizar recursos, humanos e materiais, com a finalidade de criar possibilidades de superação em relação às barreiras que impedem e/ou limitam o desenvolvimento escolar, social, intelectual, afetivo e motor do educando.

A prática desse tipo de educação, supõe mudanças profundas estruturais e atitudinais. É preciso considerar as iniciativas legais de cada contexto, refletir sobre a definição do currículo escolar, o modelo de avaliação, a formação de professores, a participação da família no processo educacional de seus filhos, bem como, a provisão de recursos.

Garantir o direito à educação pública, gratuita e de qualidade para toda a população brasileira é, pois; dever do Estado, conforme expressa a Constituição Federal, qualificando-a como um direito social.

É oportuno destacar que as ações educacionais desenvolvidas pelo MEC, iniciaram-se no quadro de compromissos assumidos pelo governo e pelos organismos internacionais, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia (1990). Nela foi aprovada a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, que dispõe de dez artigos, dentre eles, melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma a que os resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização linguística e matemática e na capacitação essencial para a vida (CORDE, 1990). Convém destacar ainda que a partir da Declaração de Salamanca (1994), ficou estabelecido que as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, étnicas ou culturais.

Segundo os preceitos de uma escola em que cada aluno tem a possibilidade de aprender, a partir de suas aptidões e capacidades e em que o conhecimento se constrói sem resistência ou submissão ao que é selecionado para compor o currículo, resultando na promoção de alguns alunos e na marginalização de outros do processo escolar, foi elaborada, no ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Considerando a complexidade do Brasil, um país de grande extensão territorial, marcado pela heterogeneidade das condições culturais e sociais, faz-se necessário ter clareza do contexto de discussões sobre a qualidade da educação. Os processos avaliativos, baseados em indicadores de desempenho, mostram-se limitados uma vez que não exploram o nível instrumental. Desse modo, o desempenho dos alunos tem sido verificado por meio de testes padronizados, os quais são expostos à sociedade, conferindo-lhes graus de desempenho e comparação dos resultados tanto no contexto nacional quanto internacional.

Para Freitas (2007), trabalhar os diversos aspectos, sob a forma de indicadores, a fim de melhorar a aprendizagem e o desempenho dos alunos é, sem dúvida, relevante, mas, colocá-la a serviço da ideologia meritocrática liberal, implica em circunscrever os resultados obtidos apenas à questão do mérito. O salto de qualidade necessário não se dá pelo simples cumprimento da meta, o foco tem de ser na melhoria e, sob esse prisma, faz-se necessário refletir de modo articulado sobre os fatores intra e extraescolares que interferem na qualidade do processo educativo. Tradicionalmente, a lei da obrigatoriedade escolar, introduzida nos países europeus há pouco mais de 100 (cem) anos, garantia, em princípio, o direito à educação para todos os estudantes. Porém, os estudantes com deficiência física e mental não tinham nem a obrigatoriedade nem o direito de frequentar uma escola pública. Paradigmaticamente, nota-se que a perspectiva de uma educação inclusiva vigorou por muito mais tempo no plano das ideias do que das ações. Conforme escreve Bayer (2010, p. 07):

No Brasil, o projeto de integração escolar surgiu com o impacto mais significativo na década de 90 do século passado, em grande medida como resultado das pressões paradigmáticas decorrentes das experiências desenvolvidas em outros países. Tal situação culminou com várias medidas dos órgãos responsáveis pela condução das políticas educacionais brasileiras na área da educação especial. Menciono, aqui, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394 de 1996, que, ainda com determinadas as imprecisões e definições, sinaliza como espaço

preferencial do atendimento educacional dos alunos com necessidades especiais as escolas do ensino comum.

A inclusão de pessoas com deficiência nas salas comuns favoreceu o desenvolvimento de propostas educacionais, resultando em novos processos de desenvolvimento de uma cultura que privilegia a pessoa com sujeito de direitos, independentemente de sua condição intelectual, física e social.

Relembrando os princípios consagrados na carta das Nações Unidas, na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), que reconhecem a dignidade e o valor inerentes e os direitos iguais e inalienáveis de todos os seres humanos como o fundamento da liberdade, da justiça e da paz, faz-se necessário ampliar debate sobre o assunto, no interior de cada escola, a fim de construirmos uma cultura que pensa e age de maneira inclusiva. A educação escolar, enquanto espaço de formação humana, constituída de vivências e experiências, de trocas e interações, deve buscar continuamente o direcionamento e redirecionamento de ações que contemplem as diversidades humanas, buscando respeitar as diferenças, sobretudo, valorizar o ser como parte integrante do todo.

Desenvolver ações de conscientização da sociedade sobre a importância de conceber a diversidade é um direito inalienável do ser. Faz-se necessário, pois, considerar as particularidades de cada contexto, valorizar o potencial de cada pessoa, conhecer suas limitações, oferecer estímulos diferenciados e mobilizadores no sentido de superar barreiras e vencer obstáculos.

A proposta revolucionária de incluir todos os alunos em uma única modalidade educacional, o ensino regular, tem encontrado outras barreiras, entre as quais se destaca a cultura assistencialista/terapêutica da Educação Especial (...). É inegável que, por estarem pautadas para atender a um aluno idealizado e ensinando a partir de um projeto escolar elitista, meritocrático e homogeneizador, nossas escolas produzem quadros de exclusão que têm injustamente, prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes (MANTOAN, 2009, p. 29).

Neste sentido, incluir os estudantes com deficiência, por si só não garante o desenvolvido de práticas pedagógicas que os auxiliem a se desenvolverem. Para avançar o plano ideológico, a educação inclusiva exige condicionamentos muito específicos, a exemplo da capacitação dos agentes envolvidos, adequação dos recursos físicos e diversificação dos recursos pedagógicos que possam desenvolver estratégias e metodologias de ensino específicas para atender aos estudantes conforme suas necessidades e especificidades.

O grande desafio é romper com a lógica de reprodução do capital cultural e econômico e quebrar paradigmas subjacentes a essa lógica. Obviamente não é fácil. Compreender essa reprodução e violência talvez seja o primeiro passo.

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS SEUS DESAFIOS

Compreendendo a formação continuada como uma atividade complexa e heterogênea cercada de tensões e contradições, vimos que nos últimos anos, as mudanças econômicas, políticas e sociais, ocorridas no cenário nacional, fazem parte do contexto que justifica as propostas e as reformas educacionais vigentes, refletindo, conseqüentemente, na organização dos projetos pedagógicos da formação continuada de professores.

Fundamentada em uma lógica de duas vertentes, a concepção de formação continuada se apresenta ligada tanto à pedagogia da competência, tida como mais dinâmica, abrangente e complexa, quanto à avaliação de resultados. Nesse contexto, as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para a educação básica deixam patente a visão dicotomizada da relação entre teoria e prática, propiciando a separação entre trabalho intelectual e trabalho prático.

De acordo com Garcia (1999), as origens dos programas de formação centrada nas competências se situam no movimento de controle de qualidade, na clareza dos objetivos e na avaliação de resultados. Em geral, as competências configuram um sistema de treinamento, definido em termos de condutas que, o professor aceita inconscientemente.

Nesta perspectiva, visando a inclusão de todos, a formação inicial, bem como a formação continuada de professores precisa levar em conta princípios de base que os instrumentalizem para a organização do ensino e a gestão de classe, bem como princípios éticos, políticos e filosóficos, permitindo a esses profissionais compreenderem seu papel frente ao desafio de formar uma geração capaz responder as demandas do nosso século. Certamente, é preciso aprimorar conhecimentos e práticas que possam acompanhar as transformações e mudanças paradigmáticas da sociedade atual.

Conforme Mantoan (2009, p. 142):

O professor precisa redimensionar seu sistema de crenças e valores. Dentre as diversas crenças que respaldam as práticas pedagógicas, ainda é

muito forte a ideia de controle, especialmente no que se refere ao espaço. As mesas e as cadeiras são organizadas de forma que todas dirijam o olhar o olhar para a professora, que, na maioria das vezes, está na frente dando as orientações do que os alunos devem fazer e, quase sempre, utilizando o quadro. Os materiais não ficam ao alcance das crianças, a professora controla o material e a forma como o espaço é organizado. O espaço é realmente um elemento essencial da abordagem educacional. É preciso revisitar essa noção de espaço educativo: espaço em torno da escola e da cidade; espaço apropriado para diferentes idades e níveis de desenvolvimento; espaço organizado e espaço ativo.

Embora a diversidade e as diferenças sejam manifestações eminentemente humanas, elas resultam das diferenças culturais. Sobre a gestão do espaço da sala de aula, faz-se necessário considerar a inclusão como forma cultural que devem ser trabalhadas no dia-a-dia do ambiente escolar buscando desconstruir concepções discriminatórias e segregadoras, sobre as diferentes necessidades e diversidades dos ambientes escolares.

Na compreensão de Booth e Ainscow (2000), a inclusão e a exclusão exprimem-se por três dimensões inter-relacionadas. São elas: política inclusiva, cultura inclusiva e prática inclusiva. A primeira refere-se à inclusão como centro do desenvolvimento e da transformação da escola, permeando todas as ações que visem a melhoria de aprendizagem e à participação de todos os alunos. Com efeito, são consideradas como apoio às atividades que ampliem e fortaleçam a capacidade da escola de responder, de forma eficaz, à diversidade de seus alunos. A dimensão da cultura inclusiva traz a possibilidade de se criar na escola uma comunidade acolhedora e colaboradora, em que todos sejam respeitados e valorizados. E a comunidade inclusiva é a base para que todos os alunos obtenham êxito em suas aprendizagens.

Neste sentido, o ensino e os apoios se integram, a fim de promover, gerir e suprir barreiras nas aprendizagens, bem como nas dificuldades de participação efetiva de todos os alunos nas práticas pedagógicas, na perspectiva de desenvolver conhecimentos que contribuam para o fortalecimento dos processos de inclusão como uma forma de vivenciar a pluralidade e a compreensão de que somos todos iguais, porém diferentes, temos comportamentos diferentes, sentimentos diferenciados e é justamente isso que nos enriquece. Este processo não é tão simples como parece. Há que considerar todas as necessidades e entraves que perpassam por uma sala de aula de educação básica do sistema público de ensino com toda a sua demanda, rotina, estrutura, necessidades e exigências a cumprir.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A base da inclusão consiste em se fazer um ambiente de oportunidades iguais de desenvolvimento, onde ocorram situações de democracia, visando o bem comum, na busca da qualidade do ensino.

O permanente movimento na sociedade humana implica o redimensionamento de papéis das agências ou instituições sociais e dos profissionais que as integram. Nesse contexto, a formação de professores passa por uma redefinição das competências e das principais funções a eles atribuídas.

Na atual conjuntura social, marcada pela crise econômica, política e social, os estudos de Bourdieu ajudam profundamente para o fomento de análises conjunturais, das mais complexas. Trata-se de uma teoria que indica formas de comportamento social nascidas em processos de socialização, em especial aqueles enraizados a partir dos processos educacionais mais amplos de dominação cultural.

Neste contexto neoliberal, com o deslocamento das prioridades de investimentos para a formação de competências cognitivas e sociais em busca da tão almejada qualidade do ensino. Condicionadas pela lógica do mercado, as palavras de ordem como: conhecimento, iniciativa, criatividade, modernização, privatização, qualidade total, racionalização dos recursos, competitividade, meritocracia, produtividade, dentre outras, passaram a fazer parte do discurso da formação continuada dos professores. Conforme descrevem Frigoto e Ciavatta (2003, p.103), na tentativa de atender a estes objetivos empresariais, de preparação adequada ao mercado trabalho, pautados na competitividade do mercado internacional e na incorporação dos valores neoliberais de “eficiência, eficácia e produtividade” – neste cenário, a política educacional brasileira, condicionada por esses critérios, passa a adotar a formação continuada com o papel estratégico de fornecer mão de obra qualificada a esse sistema produtivo, com vistas a consolidação dessa hegemonia.

Trata-se de um processo complexo; ao mesmo tempo em que o Estado intervém na hierarquização e legitimação dos saberes, como forma de controle, os professores também são cobrados por uma representação hegemônica de sociedade.

Destarte, importa ressaltar que, no contexto desses processos, as políticas de formação docente vão se configurando como pacotes fechados de treinamento,

planejados de forma centralizada, sem a devida participação dos grupos de professores envolvidos, constituindo-se em uma das problemáticas mais recorrentes na educação básica e que merecem ampliar discussão.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A. Filosofia da Educação, 3ª edição, editora Moderna 2006.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1992.

AZEVEDO, M. L. N. de. Espaço social, campo social, habitus e conceito de classe social em Pierre Bourdieu. Revista Espaço Acadêmico. Ano III, n. 24, maio 2003. Disponível em: <[www. espacoacademico.com.br/024/24cneves.htm](http://www.espacoacademico.com.br/024/24cneves.htm)>. Acesso em: 26 mar. 2007.

BATISTA, C. A.; MANTOAN, M. T. É. In: GOMES,

BOURDIEU, P. O poder simbólico. 11ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. (ver Capítulo 1 – Sobre o poder simbólico) pp. 07-16.

BOURDIEU, P.; PASSERON, C. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P. A Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. A Escola Comum Inclusiva. Coleção. Fascículo 01: A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. UFC-MEC/ 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. A Escola Comum Inclusiva. Coleção. Fascículo 02: Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual. UFC-MEC/ 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Mental. Brasília/DF. 2007.

_____. Rita Vieira & GOMES, Adriana L. Limaverde & POULIN, Jean-Robert. Texto: O Aluno com Deficiência Intelectual: Funcionamento Cognitivo e Estratégias de Avaliação. Fortaleza, 2013.

_____. Constituição Federal de 1988. In: Angler A. J. (org.). Vade Mecum Acadêmico de Direito (pp. 01-78). 8ª ed. São Paulo: Rideel, 2009.

BEYER, H. O. Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CUNHA, E. Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2011.

FERREIRA, E. C.; GUIMARÃES, M. Educação inclusiva. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

FIGUEIREDO, R. V. Leitura, Cognição e Deficiência Intelectual. In: Deficiência Intelectual: cognição e leitura. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Fortaleza (CE): Edições UFC, 2012.

FIGUEIREDO, R. V.; GOMES, A. L. L.; POULIN, J-R. Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência intelectual. São Paulo: Moderna, 2010.

FIGUEIREDO, R. V. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira & BONETI, Lindomar Wessler & POULIN, Jean-Robert. Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

FREITAS, D. N. T. A Avaliação da Educação Básica no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 90: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

FUSARI, J. C. Formação contínua de professores: o papel do Estado, da universidade e do sindicato. In: Encontro nacional de didática e prática de ensino, 9., 1998, Águas de Lindóia. Conferências, mesas-redondas e simpósios. Petrópolis: Vozes, 1998. 529-542.

GARCÍA, C. M. Formação de Professores. Porto-Portugal: Porto Editora, 2005.

_____. Formação de professores: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Fundamentos de Metodologia científica. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIRA, J. S.; HERMIDA, J. F. Política Educacional e Neoliberalismo: a educação em Alagoas durante o Governo Vilela Filho (2007 – 2014). João Pessoa: Editora UFPB, 2017.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). O desafio das diferenças nas escolas. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MANTOAN, M. T. E. A integração de pessoas com deficiência. Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: MEMNON – SENAC, 1997.

MARCHESI, A. C. C. (Org.). Desenvolvimento Psicológico e Educação. 2. ed. Porto Alegre: Artmed , 2004.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Educação & Sociedade, ano XXIII, n o 78, Abril/2002.

ROPOLI, E. A. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : a escola comum inclusiva /Edilene Aparecida Ropoli ... [et.al.]. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 1. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

STAINBACK. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. Coleção: A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar- O Atendimento Educacional Especializado Para Alunos Com Deficiência Intelectual – Fascículo 2 – MEC/SEEUFSC, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. (Eds.). Formação dos professores e contextos sociais. Portugal: Rés Editor, 283 p., 2002.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2008.

WACQUANT, L. Seguindo Pierre Bourdieu no campo. Revista de Sociologia e Política, v. 26, p. 13-29, 2006.

VEIGA, I. P. A; ÁVILA, C. (orgs.). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VEIGA, I. P. Docência universitária na educação superior. RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). Docência na educação superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).