

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

Bruna Viedo Kich

**NARRATIVAS DE GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS FRENTE À
POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO NA
REGIÃO CENTRO-OESTE-RS**

Santa Maria, RS.

2018

Bruna Viedo Kich

**NARRATIVAS DE GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS FRENTE À POLÍTICA
DE INCLUSÃO ESCOLAR:
UM ESTUDO DE CASO NA REGIÃO CENTRO-OESTE-RS**

Monografia apresentada ao curso de Pós-Graduação Lato-sensu de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Especialista de Gestão Educacional**.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

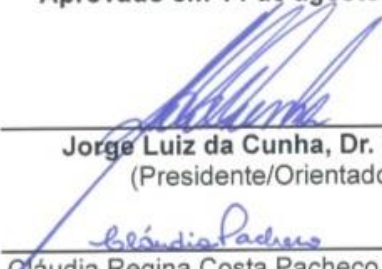
Santa Maria - RS
2018

Bruna Viedo Kich

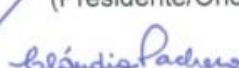
**NARRATIVAS DE GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS FRENTE À POLÍTICA
DE INCLUSÃO ESCOLAR:
UM ESTUDO DE CASO NA REGIÃO CENTRO-OESTE - RS**

Monografia apresentada ao curso de Pós-Graduação Lato-sensu de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Especialista de Gestão Educacional**.

Aprovado em 14 de agosto de 2018:



Jorge Luiz da Cunha, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Gláudia Regina Costa Pacheco, Dra. (IFRS)



Maria Rita Py Dutra, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS.
2018

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho ocorreu, em especial, devido à colaboração e compreensão de várias pessoas. A todos o meu muito obrigada, e em especial:

- Ao meu orientador, professor Dr. Jorge Luiz da Cunha, pela fraterna acolhida no Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação (CLIO) e os constantes incentivos para que eu continue minha caminhada;

- À professora Dra. Adriana Claudia Martins, que gentilmente me apresentou várias leituras que hoje são parte da minha formação, em especial aquelas que concernem a escritura de diários e à resistência ao movimento de escritura;

- Aos gestores e gestoras que fizeram parte desse estudo, que mesmo com a agenda atribulada, abriram espaço para que essa pesquisa fosse possível;

- À minha família, colaboradora e incentivadora na minha escolha e aprimoramento profissional;

- Ao Maikel, pela paciência nas ausências e companheirismo na jornada;

- Aos meus colegas e amigos Povo de Clio, por todo carinho e incentivos nos mais variados momentos;

- A todos os professores do CEGE, pelo cuidado e dedicação na escolha de leituras que contribuíssem para a nossa formação;

- A todos os colegas CEGE que me engrandeceram com várias discussões e diferentes pontos de vista; em especial à Fabi, Vera e Lucas pelas confissões, desabafos e consolos.

- A todos alunos que passaram pela minha sala de aula de atuação e aos meus colegas professores e professoras nessa jornada docente.

Enfim, a todos que passaram e se deixaram um pouco, levaram um pouco de mim e contribuíram para os meus movimentos de significar e (re)significar cotidianamente.

E ela ia ficando muito sensível às coisas ditas e ouvidas dentro do convívio cotidiano, descobrindo significados em tudo, como se padecesse de uma doença sem cura, e enxergasse sentidos escondidos, onde os outros só viam transparências.

(Ana Maria Machado)

RESUMO

NARRATIVAS DE GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS FRENTE À POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO NA REGIÃO CENTRO-OESTE- RS

AUTORA: Bruna Viedo Kich

ORIENTADOR: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Esse estudo qualitativo de cunho sociocultural busca compreender se e como o termo “inclusão” vem tomando novos sentidos e significados para diferentes sujeitos em diferentes contextos. Para isso, gestores/as da Educação Pública foram entrevistados para melhor compreender como orientam suas práticas pedagógicas e quais as concepções estão envolvidas nesse processo. O corpus do estudo foi delimitado através de três aspectos; a) pertencer à região Centro-Oeste de Santa Maria; b) estar vinculada a rede Estadual e c) ofertar o ensino fundamental. Esse estudo foi construído, primeiramente, com uma breve análise dos documentos de políticas públicas nacionais para melhor compreender o espaço-tempo dessas mudanças e após, teóricos como Chené (2014), Delory-Momberguer (2014), Ferraroti (2014), Josso (2004; 2012, 2014), Ricouer (1997, 2017) compuseram uma estrutura teórica acerca das narrativas (auto) biográficas. As entrevistas com roteiro em tópicos guia pré-definidos e documentadas em áudio foram transcritas e analisadas com base semântica com intuito de agrupar relações de afinidades, gerando categorias. Após, houve uma reagrupação das categorias em microunidades, chamadas eixos articuladores. As categorias de análise foram *O trilhar até aqui*, onde os/as profissionais narram suas trajetórias pessoais e profissionais e *Inclusão como tópico-guia*, com recorrências de definições do que esses sujeitos compreendem pelo tópico inclusão. Foi observado que a inclusão é inerente a emergência social e que memórias de trajetórias profissionais ou pessoais estão implícitas às maneiras de como os sujeitos justificam suas ações.

Palavras-chave: Narrativas autobiográficas. Políticas de Inclusão. Formação docente.

ABSTRACT

NARRATIVES OF PUBLIC SCHOOL MANAGEMENT REGARDING THE EDUCATION INCLUSION POLICY: A CASE STUDY IN THE MID-WEST OF - RS

AUTHOR: Bruna Viedo Kich

ADVISOR: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

This qualitative study is framed in a sociocultural approach, which aims to understand if and how the term “inclusion” has assumed new senses and meanings for different subjects in different contexts. In order to carry this out, school managers from Public Education were interviewed to better understand how they guide their pedagogical practices and which conceptions are involved in this process. The corpus of this study was delimited by three aspects: a) to be located in the mid-west region in Santa Maria; b) to be tied to the State Board of Education and, c) to offer elementary education. This search was performed, firstly, by a brief national public policies’ analysis in order to better understand the time and space of these changes. After that, theoretical foundations such as Chené (2014), Delory-Momberguer (2014), Ferraroti (2014), Josso (2004; 2012; 2014), Ricoeur (1997; 2017) formed a theoretical structure about the (auto) biographical narratives. The semi-structured interviews were documented on audio, then, transcribed, and analyzed in a semantic basis in order to group affinity relations, generating categories. Then, there was a reagrupation of categories in micro unities, called common threads. The categories of analysis were *The tread over up to here*, where the professionals narrate professional and personal trajectories and *Inclusion as a guide topic*, in which recurrences of definitions about what the subjects understand by the term inclusion were observed. It was pointed out that the term inclusion is inherent to the social emergency and that the memories about professional or personal life are implicit to the manner that the subjects justify their own actions.

Key words: (Auto) biographical narratives. Inclusion Policies. Teacher Training.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 REFERÊNCIAL TEÓRICO.....	13
2.1 POLÍTICAS ACERCA DO MOVIMENTO DE INCLUSÃO NO BRASIL.....	13
2.2 NARRATIVAS	17
3 METODOLOGIA	22
3.1 Delimitação do corpus da pesquisa	23
3.2 Objetivos	24
3.2.1 Objetivo geral	24
3.2.2 Objetivos específicos.....	24
3.3 As entrevistas	24
3.3.1 Condução de entrevistas: a narrativa docente	24
3.3.2 Transcrição das entrevistas.....	25
3.3.3 Elaboração de categorias de análise	25
3.3.4 Roteiro de tópicos guias para as entrevistas.....	25
4 ANÁLISE DAS NARRATIVAS	26
4.1 O trilhar até aqui.....	27
4.2 Inclusão como tópico guia	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS.....	43
APÊNDICE.....	50
APÊNDICE A – TERMO DE ESCLARECIMENTO	50
APÊNDICE B – TERMO DE ACEITE	51

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa apresenta questionamentos que tiveram origem em discussões e debates realizados quando eu ainda cursava a graduação em Letras Inglês e Literaturas da Língua Inglesa, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), entre os anos de 2012 e 2015, bem como em reflexões documentadas nos meus Diários de Classe, durante os estágios obrigatórios do mesmo curso, e em conversas informais com professores e professoras da Educação Básica da rede pública. Na época, a emergência do movimento de inclusão, possibilitou-me ouvir muitas vozes e discursos acerca do tema; algumas práticas e informais, outras formais e teórico práticas, as quais me permitiram potencializar o meu movimento de reflexão.

Como uma maneira de estimular minhas reflexões, a minha trajetória como professora de Inglês em cursos livres de idiomas desafiou minhas práticas pedagógicas e o meu “Ser Professor” em alguns momentos diante da inclusão escolar. Nesse momento, ousei me preparar com leituras teóricas e com a voz dos que já tinham acarretado uma certa experiência no tema, como a coordenação pedagógica da escola, meus colegas professores e professoras e a educadora especial que me acompanhava. Nesse período deparei-me com Saviani (1999) e a escola democrática, com Hunt (2009) e a história dos direitos humanos, com Matiskei (2004) e os desafios das políticas públicas na inclusão, bem como a sua relação com os direitos humanos. Foram várias etapas e estágios que me proporcionaram acomodar e desacomodar minhas práticas docentes.

Mas dentre tantas leituras, foram as conversas com os professores e professoras, com a coordenação pedagógica e os relatos que ouvi dos meus colegas graduandos, durante as orientações de estágio e também de tantos outros que ouvi nos Conselhos de Classe no Instituto Padre Caetano, que aguçaram as minhas dúvidas e inseguranças quanto as minhas práticas docentes, bem como a minha formação profissional. Com a minha vivência indo ao encontro de Porlán & Martín (1997), são as experiências que vivenciamos na profissão que permitem refletir acerca das ações, das críticas e das crenças através do compartilhar das necessidades formativas até enfim superar os desafios apresentados. Uma das maneiras de traçar esse movimento na pesquisa acadêmica é através da análise de narrativas. As narrativas são ferramentas de discurso que possibilitam atribuir

sentido ao que foi vivido, pois são concomitantemente objeto de estudo, método investigativo e maneira de organizar um relatório investigativo (RODRIGUES & PRADO, 2015). São muitas as estratégias apresentadas com o intuito da prática reflexiva através da coleta de narrativa; de acordo com os apontamentos de Souza (2014) as práticas investigativas narrativas são compostas por diversas fontes e procedimentos de coleta que podem estar em formato de autobiografias, diários, cartas, fotografias, relatos, objetos pessoais, além das entrevistas biográficas, tanto em oralidade quanto em escritura. Marcelo Garcia (1999, p. 153-154) afirma que

algumas das estratégias pretendem ser como espelhos que permitam que os professores se possam ver reflectidos, e que através desse reflexo - que nunca é igual ao complexo mundo representacional do conhecimento do professor –o professor adquira uma maior consciência pessoal e profissional.

Por essa razão, a investigação com foco narrativo não abre apenas o diálogo e múltiplos sentidos ao valer-se de aportes teóricos, mas também cria outras narrativas paralelas para os colaboradores da pesquisa, ao próprio pesquisador e aos leitores da publicação vindoura, considerando assim a reflexão como um “desafio epistemológico que desloca o papel do professor pesquisador para dentro de si mesmo, de onde pode perceber o outro reconhecendo-se nele e identificando-se com suas trajetórias de vida” (MAFFIOLETI & ABRAHÃO, 2016, p.46). Assim, há sempre duas narrativas: a do entrevistado e a do pesquisador (RODRIGUES & PRADO, 2015). No contexto narrativo, estamos diante do que Josso (2014, p.67) nomeia

dupla lógica: a da individualidade que procura exprimir-se e a da coletividade que exige em nome de normas e impõe em nomes de regras do jogo; mas também entre o que o sujeito pensa que se espera dele para ser reconhecido e aquilo que acredita querer ser ou tornar-se para ser autenticamente ele próprio.

Partindo da premissa de Paulon, Freitas & Pinho (2005), de que os conceitos apreendidos devem sempre ser somados a vivência de cada profissional da educação, para que não haja o menosprezo das experiências prévias de cada sujeito, esse projeto propõe a análise de narrativas de gestores (as), através de entrevistas com gestores (as) em escolas públicas, a fim de compreender como esses sujeitos atuantes na Educação Pública, frente à inclusão escolar, orientam

suas práticas pedagógicas e quais as concepções estão envolvidas nesse processo. Para isso será necessário compreender como a trajetória dos (as) Gestores (as) está relacionada com a inclusão escolar; compreender como esses/essas profissionais entendem o conceito de inclusão e como a prática gestora frente a política de inclusão escolar é realizada; e por fim, identificar a perspectiva que se tem do trabalho do (a) Educador(a) Especial.

Em uma pesquisa realizada em 2009, Bob percebeu que na cidade de Cruzeiro Oeste, Paraná, grande parte dos educadores não confiavam nas políticas educacionais includentes, pois não entendiam as reformas como medidas concretas e norteadoras para suas práticas. Porém, ao buscar bibliografia existente para assunto no banco de monografias, dissertação e teses presentes na biblioteca da Universidade Federal de Santa Maria, deparei-me com uma ausência de pesquisas realizadas *in loco*, que compreendessem os gestores no seu papel desempenhado dentro de comunidades situadas em áreas de emergência social e não apenas retomando o quesito da profissionalização docente.

Pinheiro (2009), por sua vez, ocupou-se das figuras de representação de gestores em uma escola de educação especial do município, mesmo caminho traçado por Noya (2011), lançando os seus olhares sobre como e em que medida o proposto pelas Políticas Públicas tem se efetivado ou desafiado a educação no contexto escolar. Speroni (2010) delineou o seu estudo através de um escopo da educação no campo; partindo do critério do microsistema para analisar o âmbito macro; articulando sua pesquisa em escolas da Rede Municipal de Santa Maria. No mesmo ano, Rosa (2010) investigou três escolas, sendo duas estaduais e uma municipal na mesma localidade. Vale ressaltar que, no período, as classes especiais ainda estavam em vigor e configuravam parte da rotina dos entrevistados (uma diretora, uma vice-diretora e três educadores especiais). Wisch (2011) delineou o seu contexto investigativo em uma escola pública da rede municipal do município de Ijuí, no interior do Rio Grande do Sul. No estudo conduzido por Montebianco (2015), o corpus de estudo teve como foco a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, em particular, três escolas em pontos afastados da cidade para efeito comparativo.

Em um outro estudo, Calegari (2012, p.28) ao questionar uma docente acerca do movimento que o professorado traça ao deparar-se com dificuldades de aprendizagem, ouviu que os seguintes fatores acarretavam um desgaste diante desse enfrentamento: “a ausência da família e de conhecimento sobre como

superar os desafios. Nossa formação pedagógica não atende essa clientela”. Nos estudos supracitados, há uma convergência: o uso de narrativas, sejam quaisquer as fontes ou colaboradores em diferentes microunidades, em uma tentativa de representar o movimento da educação incluída no contexto brasileiro. Perspectiva essa de inclusão escolar que podemos compreender através Karagianis et al (1999, p.21) como uma “prática de inclusão de todos os alunos, independentes do seu talento, origem sócio econômica ou cultural, em todas as escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos sejam satisfeitas”.

Estamos então diante de um outro fato importante: além das políticas educacionais propostas, o meio em que o sujeito está inserido reúne ou dispersa as dificuldades de trabalho do gestor. No excerto supracitado (CALEGARI, 2012), a ausência da família é comparada a ausência de formação acerca do tema. Se somássemos a isso, a pobreza ou a miséria, a violência doméstica ou sexual, a alienação parental e tantos outros temas que não são exclusividade mas que se apresentam com maior frequência em zonas de maior emergência social, qual o perfil de gestão pedagógica e qual olhar para o movimento das políticas públicas educacionais que encontraríamos?

Muitos estudos, tem se ancorado na perspectiva de narrativas de professores e nas suas formações docentes, ou ainda abarcado os preceitos da educação especial no olhar do seu projeto, perspectiva essa necessária, porém não única. A miúdo, várias pesquisas têm se dedicado ao cunho narrativo; não se deve espantar pelos numerosos registros de pesquisas acadêmicas com esse tópico. Dentro das ciências humanas, por exemplo, ela tem sido uma forma de documentar acerca daqueles que estiveram à margem da autoria de processos sociais: “não se trata mais de lidar com os fatos sociais como coisas, mas se analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade” (POLLACK, 1989, p.4).

Por estarmos situados em uma chamada “cidade universitária”, onde os índices de violência e pobreza apenas aumentam e onde oferecermos cursos de pós-graduação em Gestão Educacional e Educação, precisamos voltar os nossos olhares às comunidades em emergência social. Compreendo essa dinâmica como uma quase obrigação social e acredito que ao propor o diálogo acerca as questões supracitadas, será possível perceber como os gestores norteiam suas práticas no âmbito escolar, uma questão eminente no debate acerca das políticas públicas que

concernem o movimento de inclusão no Brasil. Pauta-se esse estudo perante essa justificativa e diante da assertiva de que é tempo de ouvir os gestores e professores de todos os níveis e em todas comunidades, a fim de reunir e preservar a memória e identidade daqueles que estão envolvidos em uma das muitas faces do processo de educação inclusiva.

Para que esse estudo pudesse ser realizado, primeiro, pesquisas realizadas na Universidade Federal de Santa Maria foram buscadas no banco de monografias, dissertações e teses a fim de compreender em que medida e diante de quais perspectivas estudos tem se dedicado ao tema. Considerações importantes acerca dos trabalhos pertinentes à temática, foram relatados na introdução. Logo após, dois movimentos, de caráter documental e teórico, construíram dois momentos diferentes no referencial teórico: um breve levantamento acerca do movimento de inclusão escolar no Brasil e depois, um debate teórico acerca do uso de narrativas (auto) biográficas no campo científico. Na terceira sessão, Metodologia, aspectos concernindo objetivos gerais e específicos, delimitação do corpus da pesquisa e tópicos importantes acerca da coleta e transcrição de dados são explicitados. Logo após, na sessão quatro, a análise das narrativas é realizada em um debate teórico através da compilação de recorrências narrativas. Em um último momento, as considerações finais, sessão quinta, trazem questionamentos, indagações e uma síntese dos resultados encontrados seguidos de uma breve reflexão.

2 REFERÊNCIAL TEÓRICO

2.1 POLÍTICAS ACERCA DO MOVIMENTO DE INCLUSÃO NO BRASIL

Desde meados dos anos 80, culminando em um ápice nos anos 90, há uma tendência crescente em políticas educacionais concernindo a inclusão escolar. Bezerra & Castro Araújo (2013) creditam as mudanças estruturais do mercado sugeridas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), pelo Banco Mundial e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (Bird) ao surgimento de uma nova forma de políticas educacionais que dizem prever, sanar ou ao menos amenizar as desigualdades sociais, porém são apenas parte de uma estratégia do sistema capitalista que prevê a ordem e a ausência de manifestações populares. Esse movimento, chamado de “ideário inclusivista” por Ainscow, Porter & Wang (1997), culminou em uma série de estudos, convenções e debates – dentre os quais é possível ressaltar duas conferências internacionais, culminando em importantes declarações¹: a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (realizada em 1990, na Tailândia), a qual deu origem à *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais* (ocorrida em 1994, na Espanha), a qual originou a *Declaração de Salamanca* sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e a *Estrutura de Ação em Educação Especial*.

Essa reorientação em prol da construção de um novo mundo cada vez mais plural e heterogêneo, provocou também uma reorganização das políticas públicas que orientam o sistema educacional em nível nacional (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005). No Brasil, é possível destacar como os marcos legais que elucidam o direito da educação para todos até o início dos anos 90: A Constituição Federal (1988), responsável pela descentralização do poder e autonomia política aos municípios; Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), promovendo os direitos fundamentais à criança e ao adolescente, bem como acesso a meios que lhe infiram

¹ Em uma pesquisa documental mais extensa, ainda seria possível inserir e dissertar sobre outras importantes declarações, tais como: Declaração de Cuenca e Declaração de Sunderberg (1981), Informe Final do Seminário da Unesco (1992) e a Declaração de Santiago (1993), o que não será feito no momento por questões de tempo de pesquisa e objetividade do projeto proposto.

desenvolvimento físico, mental, espiritual, bem como o compromisso do Estado, da comunidade e da família com o seu bem-estar² (ARANHA, 2004).

Depois de uma série de enfrentamentos e estigmas durante toda historicidade, a Educação Especial galgou seu posto na segunda metade dos anos 90, através da política nacional de inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) a qual propõe no capítulo V, artigo 58 que Educação Especial se refere à “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Em 1999, a Política Nacional para a Pessoa Portadora de Deficiência, através do decreto número 3.298 assegurou

a matrícula compulsória de pessoas com deficiência, em cursos regulares, a consideração da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino, a oferta obrigatória e gratuita da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino, dentre outras medidas (Art. 24, I, II, IV) (ARANHA, 2004, p.21).

No ano de 2001, dois marcos se destacaram: o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172/01, promovendo incentivos e metas na inclusão escolar, incluindo o incentivo à pesquisa nas áreas relacionadas e Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência, através do Decreto nº 3.956 de 8 de outubro; o qual compromete-se a promover medidas de caráter e a instituição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica através da resolução CNE/CEB 002/2001, representando “um avanço na perspectiva da universalização do ensino e um marco da atenção à diversidade, na educação brasileira, quando ratifica a obrigatoriedade da matrícula de todos os alunos” (ARANHA, 2004). À luz desse documento, surge sete anos mais tarde, outro documento com intuito de fundamentar o processo inclusivo, intitulado *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Portaria nº 555/2007, prorrogado pela portaria nº 948/2007), foi entregue ao Ministro da Educação na primeira semana do ano de 2008 e logo, aprovado por Emenda Constitucional (NOYA, 2016).

As políticas de inclusão escolar sofreram, entre críticas e apoios de professores e gestores, várias mudanças e desafios ao decorrer de sua

² Estatuto da Criança e do Adolescente, artigos 53, 54, 55.

implementação. Veiga-Neto (2001) aponta que tal política pública tem sofrido muito com a resistência de vários educadores conservadores e, apesar de atrair uma grande parcela dos educadores progressistas, dificuldades epistemológicas e práticas tem se apresentado, vítimas de generalizações das multiplicidades individuais que habitam o cosmos social. Ou seja, a escola ainda não está cumprindo o seu papel histórico de ensinar a todos e, portanto, a instituição escolar estabelece uma clara desigualdade social (MICHELS, 2006). Em um mundo que embasa suas políticas econômicas em um Estado Mínimo, é necessário ter cautela para que as escolas não se tornem apenas um local para que os pais deixem as crianças enquanto cuidam de suas tarefas diárias. Nesse ínterim, não se fazem apenas necessários o “aceite de proposta” ou a “boa vontade” dos professores, mas sim rever o conceito e a percepção da educação e ressignificá-la (EDLER CARVALHO, 2007).

Por isso, uma das maiores preocupações dos atuantes na área educacional é a implementação com qualidade de processo, pois o Estado não tem cumprido a sua função de alcançar um ideal, de adaptar e construir escolas e de profissionalizar professores e gestores, amparando-os através da legislação, e amparando também às famílias através da criação espaços de proteção (ZILIO, 2005). Esses entraves burocráticos respingam justamente na Gestão Escolar, em questões burocráticas e decisões pedagógicas frente a esse novo contexto, pois são os gestores que estarão a frente, como sujeitos dessa mudança:

Os interlocutores, apesar dos esforços para envolver o ensino comum, costumam ser sempre os que trabalham na área, reforçando-se assim a ideia de que a educação especial é um subsistema que desenvolve ações em paralelo a um outro: o do ensino regular. E essa visão dicotômica precisa ser modificada. A nova LDB permite isso, o que não se sabe é se os gestores terão a vontade política necessária para tal mudança de ‘olhar’ (EDLER CARVALHO, 2007, p. 76)

A política de inclusão educacional foi e tem sido um grande desafio. Apesar de estar amparada por uma legislação, a falta de recursos, a escassez de profissionais especializados e a precariedade das escolas públicas esbarra ainda em entraves políticos e ideológicos. Michels (2004, p.44) aponta que todos os envolvidos na política de inclusão, compreendem as políticas públicas de uma forma

“distinta, conforme suas vivências, seus interesses, sua organização profissional, entre outros. Cada instituição educacional acaba por “implementar as políticas à sua maneira””.

Para Veiga-Netto (2001) as políticas de inclusão dividem opiniões entre os educadores chamados progressistas; os quais tem apoiado o processo, e entre os conservadores; os quais tem estado resistentes a essa mudança.

A afirmação supracitada supõe que dentre todos os sujeitos que se dedicaram a pesquisar sobre o tema, várias são as percepções de atribuições necessidades de implementação dessa política. Concomitante com o discurso trazido por Michels (2006, p.410), no qual diz que “a reforma educacional no Brasil perpassa por alguns pontos cruciais como a gestão, o financiamento, a avaliação, a formação de professores, o currículo, a inclusão”, Rosseto (2005) pontua que a reforma educacional necessita politizar todos os educadores – professores e gestores -, e aponta que dentre as muitas preocupações que perpassam o fazer docente estão os baixos salários, as más condições dos prédios escolar e as turmas grandes, com cerca de 40 alunos e com um profissional que trabalha em mais de instituição para dar conta de suas necessidades básicas. Por essas razões é necessária uma organização do que compete a cada um dos sujeitos envolvidos nesse processo:

Os professores têm a responsabilidade de organizar as aprendizagens de um aluno supostamente diferente dos outros, ordenando um espaço entre todos sejam facilitadoras de aprendizagens. Aos administradores escolares, compete, por sua vez, pensar sobre essas crianças no contexto da comunidade escolar, seja adequando o espaço físico da escola, para que esses alunos usufruam de todos os recursos disponíveis da escola, maximizando as possibilidades de desenvolvimento social e cognitivo, seja garantindo a sua permanência na escola sob aspectos legais (EDLER CARVALHO, 2007, p.43-44)

Alguns autores ainda apontam como chave da questão a historicidade do processo, pois apenas dessa maneira haverá respeito as habilidades e competências dos alunos, respeitando as suas singularidades. Compreender esse processo histórico é também compreender que ele não ocorre ao final do século XX por acaso. O processo educacional não decorre de manifestações populares, mas sim de uma reforma estratégica do capitalismo para manter a ordem e o *status quo* (AINSCOW, 1997). Por isso, para que o processo de inclusão seja efetivo, é preciso compreender a historicidade do processo:

não mais falamos em excluídos da escola[...], mas em excluídos do processo de aprendizagem no interior da escola, [...] Quando lidamos com a exclusão sem sujeito histórico, como a reforma educacional atual propõe, esta esvazia-se de sentido e de luta (AINSCOW, 1997, p.23)

Por sua vez, Musis (2010, p.203), ao investigar a formação de professores em relação ao aluno com deficiência traz ainda outras preocupações acerca do que tem se feito sobre as políticas públicas de inclusão: “isso tem sido feito sem um preparo adequado aos professores, forçando-os a trabalhar com as noções de normalidade e desvio, a partir apenas do senso comum”.

Em meio a tantas indagações dos envolvidos no processo e tantas preocupações (verbas, espaço físico, sujeito histórico, horas trabalhadas, valores de contracheque) são muitos os questionamentos e diversas opiniões dos gestores escolares acerca do tema. Bakhtin (1992, p.43) afirma que “o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico”. Nessa perspectiva, essa investigação se orienta na narrativa de gestores de escolas públicas, sendo então um estudo qualitativo, para que haja possibilidade do que Telles (2002, p.16) chama de “espaços para a criação de oportunidades para professores e professoras recuperarem, reconstruírem e representarem os significados de suas experiências pessoais, pedagógicas e linguísticas”.

2.2 NARRATIVAS

Conforme elucidado por Maffioletti & Abrahão (2016, p.46), a investigação com foco narrativo não apenas abre o diálogo e múltiplos sentidos ao valer-se de aportes teóricos, mas também cria outras narrativas paralelas para os colaboradores da pesquisa, ao próprio pesquisador e aos leitores da publicação vindoura:

a reflexão sobre a experiência é um desafio epistemológico que desloca o papel do professor pesquisador para dentro de si mesmo, de onde pode perceber o outro reconhecendo-se nele e identificando-se com suas trajetórias de vida.

Por essa razão há sempre duas narrativas: a do entrevistado e a do pesquisador (RODRIGUES & PRADO, 2015). Ferraroti (2014, p.70, grifo do autor) nos recorda que “cada narração autobiográfica relata, num corte horizontal ou

vertical, uma *prática humana*". Nesse viés, narrar a vida de alguém, um dos seus processos, ciclos ou experiências, ou quaisquer que sejam os nomes dados a essa arraigada e desmedida enormidade que experienciamos, ultrapassa os sentidos de significação do léxico e do que entendemos no que foi escrito em linhas planas, porque "para cada período dessa história, a narrativa descreveria não só a vida interior do sujeito e suas ações, mas também os contextos interpessoais e sociais que ele/ela atravessou" (BERTAUX, 2010, p.49), portanto em um só indivíduo elucidamos toda a história de um sistema (FERRAROTI, 2014).

Colaborar em algo que corrobore com a história oral permite não tão somente olhar através de um escopo quase esquecido, posto à margem, de onde se luta pela inclusão e pela agenda social (MEIHY & RIBEIRO, 2011), também com um processo de "busca e construção de sentido a partir de fatos temporais pessoais de expressão da experiência" (PINEAU & LE GRANDE, 2012, p.15). Meyhe & Ribeiro (2011, p.39) nos alertam para o fato de que:

Para os que creem que o processo histórico tem liames que tecem o presente determinando-o, a história oral ganha força de transformação. Sendo verdade que o fato de reunir pessoas e as habilitar a um lugar social já é fator de transformação, convém reforçar que a busca de inscrição nos problemas sociais a fortalece como argumento político.

Alberti (2004), corrobora nesse viés à luz da filosofia de Dilthey, o qual propõe que para se compreender um sujeito na sua completude, devemos nos colocar no lugar dele e valorizar em cada instância sua arte, seus sonhos, suas experiências e lugar de fala. O sujeito é o que Ferraroti (2014, p. 79, grifo do autor) chama de um "*universo singular*: totalizado e ao mesmo tempo universalizado pela sua época, que ele "retotaliza" ao se reproduzir nela com singularidade".

Entretanto, nesse falar que se intenta dar voz, ouvir, analisar e representar o outro, Delory-Momberger (2014) nos alerta o quão etéreo é a magnitude do ser; e por isso não podemos captá-lo: devemos estar atentos aos sinais e compreender que só temos acesso aquilo que nos foi representado. Compreendemos então a necessidade de "uma preparação criteriosa, que nos transforme em interlocutores à altura de nossos entrevistados, capazes de entender suas expressões de vida e de acompanhar seus relatos" (ALBERTI, 2013, p.19).

Ao que concerne à área da pesquisa em educação, Souza (2014) aponta que ao final dos anos 70, as pesquisas compostas por narrativas (métodos biográficos,

diários e escritas de si) estavam em fase incipiente e se confrontaram com outros métodos de pesquisa já consagrados na área de formação de professores ao trazerem outras percepções no quesito formação dentro do campo da investigação educacional. O surgimento do termo “narrativa de vida”, se deu em território francês, em meados da década de cinquenta, como uma forma de sanar a tradução dúbia da expressão do inglês *life history*, na qual se é incapaz de distinguir sobre a história que se vive ou a narrativa que se faz de uma vida (BERTAUX, 2010).

Atualmente, quase setenta anos após o método narrativo galgar seu espaço na investigação científica, e contar com o aporte teórico das redes de constituição nacionais e internacionais de pesquisas autobiográficas como a *Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica (Biograph)* que coopera com a *Rede Latino-americana de Pesquisa Narrativa, (Auto)biografia e Educação (Rednaue)* e com a *Rede Científica de Investigação Biográfica da América Latina –Europa (BioGrafia)* (SOUZA, 2014), ele ainda tem sido recebido com desconfiança aos olhos da comunidade acadêmico-científica:

A esfera científica é uma das esferas mais relutantes em aceitar novidades no que diz respeito às produções discursivas relacionadas às pesquisas desenvolvidas pelos sujeitos que adentram o universo das instituições acadêmicas. A concepção positivista de fazer pesquisa legitimou um certo *modus operandi* formatado a partir de uma perspectiva hermética de fazer pesquisa, seguindo determinada orientação epistemológica, que, entre outras coisas, postula a neutralidade do pesquisador, não permitindo a emergência da subjetividade na relação com os demais participantes da pesquisa (RODRIGUES & PRADO, 2015, p. 91)

Múltiplas temáticas com essa abordagem metodológica tem se evidenciado no cenário da pesquisa em educação, com a temática de formação inicial ou continuada de histórias de vida ou experiências, pois consideram as dimensões sócio históricas do trabalho docente e das relações presentes no âmbito escolar, que acabam desembocando na formação de uma identidade profissional (SOUZA, 2014). Chené (2014, p.123) indica que é através da narrativa que “a pessoa em formação pode reapropriar-se da sua experiência de formação”. Seria então, o que Maffioletti & Abrahão (2016, p.43) elucidam como “a dupla dimensão de serem ao mesmo tempo fonte de auto formação e reflexão sobre a própria identidade”, o que proporcionaria “que o participante fale de si a outros implicados em compreender as experiências vividas” (RODRIGUES & PRADO, 2015, p.93). Corroborando nesse

viés, Ferraroti (2014, p.72) nos alerta que a forma como a narrativa contribuiu com a ciência, de maneira singular, inclusive enquanto análise: “é uma via não linear, frequentemente cifrada, que exige, para se deixar de percorrer, a invenção de chaves e métodos novos”.

No campo educacional, a pesquisa narrativa tem sido amplamente utilizada nas suas mais variadas formas. É sabido que a prática docente não é dada a priori, e sim construída a partir das nossas interações com o mundo, com os outros, com experiências prévias e formações pessoais. Por isso, para reconhecer a prática, lança-se mão de ferramentas variadas que proporcionem interação e reflexão, sejam essas ferramentas externas (diários, cartas, entrevistas) ou internas (como formas e percursos que acionam gatilhos da caminhada reflexiva: “O percurso que o narrador realiza é de si para consigo, e é assinalável no julgamento que faz do seu ser” (CHENÉ, 2014, p.128).

Isso seria, um processo de tomada de consciência proporcionada pela metareflexão daquele que narra as próprias experiências (ROSA & BARALDI, 2015); dados que devemos considerar nas pesquisas, visto que

o conhecimento dos professores se organiza e se transmite com base em histórias ou casos possuidores de realismo, vivacidade, significação pessoal, e que implicam não apenas componentes cognitivas, mas também afetivas (MARCELO GARCIA, 1999, p. 154)

Josso (2012, p.2, grifo do autor) aponta que “novas aprendizagens, exigirão *desaprendizagens* (isto é, despojar-se de hábitos mais ou menos antigos sobre os quais se deverá tomar consciência [...] para tornar-se disponível à sua criatividade)”. Maffioletti & Abrahão (2016, p.46), corroboram nesse sentido ao fazerem referência ao trabalho de Josso (2004) apontam que:

Estamos falando de uma outra concepção de experiência, qual seja, da experiência que as pessoas contam não sobre o que a vida lhes ensinou, mas o que aprenderam experiencialmente nas circunstâncias da vida. Segundo Josso (2004), a experiência forma um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação ou um acontecimento. Tão heterogênea quanto são as vivências de cada pessoa, a experiência propicia aprendizagem de conhecimentos existenciais sobre o próprio funcionamento pessoal; aprendizagens e conhecimentos instrumentais e práticos que identificam o que somos capazes de fazer e as aprendizagens e conhecimentos compreensivos e explicativos, a partir dos quais nos reconhecemos como pessoas capazes de criar representações (JOSSO, 2004, p. 49).

Nesse mesmo sentindo, Delory-Momberger (2014) aponta a nova experiência do sujeito frente a narrativa autobiográfica: é nesse lugar que tencionamos identidades e diferentemente da tensão moral que o mundo nos impõe, o colaborador estará aberto para um conflito de formação que parte de si mesmo. Josso (2004, p.95) complementa a prerrogativa ao afirmar que “a busca de si é inseparável de uma relação com outrem, mesmo quando durante muito tempo, se privilegia uma relação de si, em relação a si mesmo”.

Se e quando interrogados sobre quem somos e como constituímos a nossas práticas, não podemos negar a um elixir de memórias preparadas para o nosso alento. Nos disse Todorov (2009, p.23) que “somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam”. Não existiríamos sem os Outros e não podemos negar nossas heranças; afinal “Nós não saberíamos viver, sem pertenças (reais ou simbólicas)” (JOSSO, 2014, p. 95). Fighera (2014, p.29) nos esclarece:

Com um sorriso a iluminar o que penso, vou esclarecendo *para mim* o meu papel, não esquecendo o Outro neste ato, pois o Outro é o sentido. Se eu desconhecer ou esquecer minha condição única, pois sei que posso ignorá-la, posso viver passivamente, posso tentar provar o meu álibi, responsabilizando-me por não reconhecer minha condição única no Ser, então, não Sou. Logo, posso atribuir outros valores, buscar outras verdades; entretanto, há uma história em mim, um ato real no vivido o qual me coloca em um lugar ativo nesta sociedade, uma exigência que eu me revele, conferindo-me resistência e responsividade.

Dessa forma, o sujeito que se busca não necessariamente encontra a si, mas encontra a vários eus e tantos Outros que cruzaram seu caminho. Na prática docente e na formação de professores, ela se mostra uma ferramenta valiosa ao questionar, abordar, analisar, inquerir ou avaliar o próprio caminho de representatividade social.

3 METODOLOGIA

Compreende-se que o contexto educacional precisa estar situado no social e que cada sujeito ou objeto de pesquisa necessita ser reconhecido como histórico e para captar essa fluidez e dinâmica e necessário levar a análise não apenas uma variável, mas múltiplas (PENITENTE, DELL-MASSO & CASTRO, 2012), pois logo “se a unidade biográfica do sujeito se constitui verticalmente na relação que ele mantém com a sua própria temporalidade, sua identidade se constrói horizontalmente na relação com os outros” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p.222). Diante dessa perspectiva, essa pesquisa está pautada em um estudo qualitativo, na abordagem estudo de caso. De acordo com Lüdke & Andre (1986) existem sete principais fatores nos quais esta abordagem corrobora: (1) está aberta à novas descobertas e elementos, (2) enfatiza a interpretação contextual – visto que para a análise de dados é importante considerar o meio no qual o gestor está inserido e a sua trajetória de vida, (3) retrata a realidade na sua completude e complexidade; (4) utiliza diversas fontes de informação; (5) permite uma generalização naturalista, isto é, apresenta a possibilidade do leitor associar o que foi elucidado sobre aquele recorte menor a um de sua experiência; (6) busca a representação de diversas perspectivas no contexto social e (7) apresenta linguagem e forma mais acessíveis quando comparada a outros métodos investigativos. A fim de corroborar com a especificação da abordagem feita por Lüdke & Andre (1986, p.17) quando elucidam que o estudo de caso é “sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolados dos estudos”, alguns dos critérios iniciais já começam a serem definidos nas categorias subsequentes.

No que diz respeito à seleção de dados para análise, os critérios são tão múltiplos quanto as ferramentas de coleta. Rodrigues & Prado (2015) referendam Rabelo (2001), ao afirmar que o critério de seleção de dados, em uma pesquisa de cunho narrativo, é um recorte feito pelo próprio pesquisador, a partir do momento de delimitação do estudo, uma vez que nem todos os dados serão utilizados no recorte final, já que é de responsabilidade do pesquisador “coletar casos individuais não para generalizar, mas para efetuar analogias” (RABELO, 2001, p.8). O tempo da narrativa também é subjetivo e, portanto, pode ou não representar um critério de análise de dados. Ele pode ser *Chronos*, aquele que pode ser mensurado pelo relógio ou calendário e fica explícito para quem o apreende, ou pode ser chamado

de tempo *Kairos*, aquele que é subversivo da memória e das emoções, e por isso caótico; ou pode ainda ser um emaranhado dos dois (ROSA & BARALDI, 2015, apud FERNANDES & GARNICA, 2012). Segundo Ricoeur (1997) a narrativa apenas se organiza nos nossos sentidos através da nossa sensibilidade e da nossa razão, e que por essa razão, o tempo tem uma verdade paradoxal.

Por não considerar categorias prévias de análise, o cunho qualitativo é o mais coerente para analisar investigações que se utilizam de narrativas, pois só a partir da análise dos dados, surgirão categorias através de consistências ou inconsistências entre a(s) história(s) (RODRIGUES & PRADO, 2015). Josso (2004, p.135) nos alerta para o fato de que “a qualificação dos processos de formação não está centrada numa abordagem taxonômica das experiências formadoras”, pois devemos considerar os artefatos que os colaboradores utilizam para contar suas experiências, bem como a seleção que foi feita das mesmas, primeiramente por eles próprios. Com base no supracitado, realizo um delinear da pesquisa de forma mais categórica nos próximos quesitos.

3.1 Delimitação do corpus da pesquisa

A fim de delimitar o corpus desse estudo, é preciso partir do princípio que a cidade de Santa Maria tem o seu Distrito Sede subdividido em Regiões Administrativas, compostas por um conjunto de bairros que estão agrupados de acordo com a sua localização e características. Foi selecionada a Região Administrativa Centro-Oeste³, que compreende os bairros Duque de Caxias, Noal, Passo D'areia, Patronato e Uglione. Após essa delimitação, o site da Secretaria de Educação foi acessado a fim de buscar escolas Estaduais que atendessem aos seguintes critérios:

- a) Estar localizada em um dos bairros da região centro-oeste;
- b) Pertencer a rede de ensino estadual;
- c) Ofertar o Ensino Fundamental.

³ Foi selecionada a referida região em vista da minha experiência prévia em uma das comunidades escolares existentes na localidade – Instituto Padre Caetano durante o Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I, II, III e IV. Compreendo que esse fato é de importância pois me coloca em diálogo com as características e singularidades desse contexto de ensino.

Das 41 escolas encontradas, apenas três se encaixaram nos critérios supracitados: Escola Estadual de Ensino Fundamental General Gomes Carneiro, Instituto Estadual Padre Caetano (ambas no bairro Patronato), e Escola Estadual de Ensino Fundamental Paulo Freire (localizada no bairro Passo D'areia). Apenas duas das escolas mencionadas concordaram em fazer parte desse estudo.

3.2 Objetivos

3.2.1 Objetivo geral

- Compreender como os/as gestores/as da Educação Pública, frente à inclusão escolar, orientam suas práticas pedagógicas e quais as concepções estão envolvidas nesse processo.

3.2.2 Objetivos específicos

- Conhecer como a trajetória dos (as) Gestores atuantes em escolas estaduais na região Centro-Oeste da cidade de Santa Maria, RS está inter-relacionada com a questão da inclusão escolar;

- Compreender como esses/essas profissionais entendem o conceito de inclusão e como a prática gestora frente à política de inclusão escolar é realizada;

- Identificar a presença ou ausência do o trabalho do (a) Educador(a) Especial, bem como a perspectiva que se tem desse trabalho.

3.3 As entrevistas

3.3.1 Condução de entrevistas: a narrativa docente

Essa investigação está orientada em um estudo qualitativo de cunho sociocultural através de entrevistas com roteiro em tópicos guia pré-definidos e documentadas em áudio.

3.3.2 Transcrição das entrevistas

As entrevistas serão transcritas e devolvidas para haja a possibilidade de complementação ou alteração pelos docentes, caso haja necessidade.

3.3.3 Elaboração de categorias de análise

Com base semântica, as produções transcritas serão retomadas com o intuito de agrupar relações com base nas afinidades entre os discursos e suas similaridades, gerando categorias. Após a identificação das recorrências nessas categorias, tópicos de elementos categoriais foram definidos.

3.3.4 Roteiro de tópicos guias para as entrevistas

- *Como começou o seu contato inicial com a escola, se traçada uma trajetória da infância até o presente?*
- *De maneira você, como gestor define a inclusão escolar?*
- *Como tem sido feito o trabalho com a educador ou o educador especial dentro dessa instituição?*

4 ANÁLISE DAS NARRATIVAS

Embora autora na tessitura desse texto, ainda há uma reticência no uso da primeira pessoa ao realizar as análises das narrativas. Recordo-me a todo instante do já mencionado nesse trabalho: há sempre duas narrativas; a do sujeito de pesquisa e a do autor (RODRIGUES & PRADO, 2015). No impasse entre levantar minha voz e assim calar os sujeitos de pesquisa, ou ainda, lhes atribuir sentidos que não foram construídos, tomo a liberdade – de flexionar alguns verbos na primeira pessoa do singular e assim, assumir toda e qualquer responsabilidade ética e interpretativa das narrativas analisadas.

De veras, não podemos construir uma narrativa com o que tanto preza o princípio da impessoalidade da ciência, visto que de tanto cientificarmos em plano tão cartesiano e positivista, acabamos por apagar tantas subjetividades. Assim, me amparo em Rabelo (2011, p.8), ao afirmar que analiso esses “casos individuais, não para generalizar, mas para efetuar analogias”.

Doravante, as análises percorridas são frutos de agrupamentos semânticos, mas se amparam em uma interpretação, que como toda interpretação possível, carrega um leque de sentidos e experiências da bagagem de quem as interpreta. Além disso, cabe reportarmos também Barthes (2013, p. 23) quando esse diz que “não se pode fazer coincidir uma ordem pluridimensional (o real) e uma ordem unidimensional (a linguagem)”. Burke (2001) entretanto, aponta que a língua é feita do reflexo de uma sociedade, e contudo os estudos quantitativos estejam em maior número, os qualitativos são de suma importância; para realizá-los com maestria, porém, é necessário interpretar significados implícitos e explícitos em contextos particulares, e na medida do possível, diferenciar as mais diversas funções da linguagem e os tantos tons que há em um texto oral.

Assim, arrisco ir reunindo memórias e representações através dessa representação de sinais gráficos, a escrita, que materializa discursos carregados de experiências, vivências e ideologias. O sentir é inenarrável, mas nos inquieta enquanto pesquisadores a continuar buscando. Nessa inquietude, continuo a busca, porém consciente de todas as ressalvas:

Por mais claro que seja esse enunciado, ele jamais será transparente: a vida jamais será traduzida em palavras. Restará sempre um resíduo biológico não dito. Um certo número de filtros (pessoais, sociais, físicos...)

tamizam sempre a expressão. O enunciado coloca, portanto, para os locutores e para os interlocutores, um certo número de problemas que demandam uma segunda operação: um trabalho sobre o enunciado, um trabalho de análise, de interpretação e de crítica. (PINEAU & LE GRAND, 2012, p. 133)

Assim, escrevo essa seção em um trabalho que analisa, interpreta e se põe uma posição crítica e ensimesmada. Para isso, organizo primeiro os discursos em ordem de sentido e embora sejam categorias que se interseccionem, a divisão foi feita por questões organizacionais. Há a presença da formação, em *O trilhar até aqui*, o qual é marcado pelas dificuldades apresentadas nos percalços dos/as gestores/as em *Os enfrentamentos da Vivência* e também pelas marcas de exercício docente ainda vívidos para os sujeitos da pesquisa, em *Sou gestor, mas antes de tudo, educador*. Por fim, em *Inclusão como tópico guia*, os sujeitos foram indagados acerca do que representa a inclusão para eles (*Definição de Inclusão*), quem compõe essa inclusão (*Os sujeitos da inclusão*) e qual é o papel da educadora especial nesse processo (*A educadora especial*)

CATEGORIAS	ELEMENTOS CATEGORIAIS
O trilhar até aqui	<ul style="list-style-type: none"> - Os enfrentamentos da vivência; - Sou gestor, mas antes de tudo, educador.
Inclusão como tópico guia	<ul style="list-style-type: none"> - Definição de inclusão; - Os sujeitos da inclusão; - A educadora especial.

Quadro 1- quadro síntese das categorias de análise das narrativas

4.1 O trilhar até aqui

Porém, ignorar ou ter como ilegítimas essas escritas pessoais, é desconhecer a dimensão simbólica do ser humano, que precisa se inscrever para ser e construir o seu devir (PINEAU & LE GRAND, 2012, p.22)

É fato que as nossas vivências são partes formativas da nossa identidade e, não obstante, compõem as nossas práticas profissionais. Somos o resultado de experiências sensoriais que vivenciamos ao longo da vida, bem como de um conjunto de meios nos quais estamos inseridos. Embora seja uma tarefa árdua, relacionar o exercício do magistério à sentença do oráculo de Delfos, *conhece-te a ti*

mesmo, é uma empreitada necessária para falarmos de profissionalização docente, visto que reflexão dos saberes da prática pedagógica permitem um melhor debate acerca de dois grandes obstáculos para o professorado: o do fazer docente – porque, de que forma e para quem – e o das ciências da educação; que vem formando professores sem uma visão clara das necessidades e desafios da docência (GAUTHIER et al, 1998). O cerne dessa questão é justamente a multiplicidade de ângulos pelos quais podemos ver a escola, e conseqüentemente também, a educação e o trabalho docente (VEIGA; ARAUJO; KAPUZINIAK, 2005), por isso, compreender quem é o profissional que nos fala:

Assim, o processo de formação acentua o inventário dos recursos experienciais acumulados e das transformações identitárias. [...]. As experiências de transformação das nossas identidades e das nossas subjetividades são tão variadas que a maneira mais geral de descrevê-las consiste em falar de acontecimentos, de atividades, situações ou de encontros que servem de contexto para determinadas aprendizagens (JOSSO, 2004, pp. 43-44)

Dessa forma, *O trilhar até aqui* compõe-se, primeiramente, de narrativas acerca de experiências de formação pessoal, da relação dos sujeitos enquanto discentes nas escolas e na educação superior, bem como a sua relação e os seus atravessamentos nesse contexto, narrados em *Os enfrentamentos da vivência*. Em um segundo momento, em *Sou gestor mas antes de tudo educador*, os gestores narram a sua relação com a docência no momento atual, enquanto profissionais do ensino. Assim, é possível melhor contextualizar quem são os sujeitos que se narram e quais as relações deles com o âmbito escolar: no presente, e no passado.

É necessário destacar, no entanto, que a divisão em categorias e elementos foi realizada por questões metodológicas, e por isso, os excertos que compõem as narrativas não necessariamente explicitam – ou se encaixariam em – apenas uma das categorias. Dessa forma, em alguns deles foi preferível manter o fluxo do discurso, não se atendo a informação que caberia aos elementos categoriais apenas, por contextualizar o discurso. Em um determinado momento, quando questionada acerca da definição de inclusão, primeiramente o sujeito de pesquisa se contextualiza, para então falar sobre a inclusão:

Olha, a inclusão assim ó...eu sou uma incluída. Porque quer queira, quer não, a vida inteira eu tive que lutar para ter o meu lugar. Eu sou uma mulher negra, e então para mim, eu não sei definir, eu sei viver a inclusão. Não é o que tá no livro, não é o que está no livro, é a vivência. Porque se eu não sei

lutar para estar aqui, nada foi fácil né. Eu sei falar disso daí, que eu lutei para estar aqui. Eu tive que trabalhar, eu tive estudar, eu tive que morar de favor em alguma casa para poder começar a galgar meu espaço. Tudo foi muito difícil para mim. (Marcela)

Olhando para as suas memórias, das dificuldades em função da raça e das condições financeiras, a narradora se encontra em um momento alinhada com a inclusão, portanto responde a pergunta “*O que é inclusão?*”, criando primeiramente um sistema metafórico que a coloca como sujeito de inclusão, para então depois definir o tópico. Embora esse tópico também se encaixe em *Definição de inclusão*, pertencente à terceira categoria, o excerto foi selecionado para esse elemento categorial pois é o momento em que a narradora se coloca em relação ao contexto em que vive, para então começar o delinear de sua história. Não é incomum que sujeitos usem vivências suas para significar experiências ou justificar a interpretação de certos fatos e conceitos:

Assim, o fato de estarmos diante de um professor ou de uma professora, de um (ou de uma) jovem profissional recém-formado(a) ou de alguém às vésperas da aposentadoria, o fato desses profissionais trabalharem (ou não) por necessidade, o fato de serem parte (ou não) da comunidade com quem (onde) trabalhavam, implicavam diferenças quantos aos modos de elaboração da condição profissional, quanto as formas como as relações de trabalho – as determinações, os controles, a hierarquia, a presença do Estado – eram vividas. A condição de raça, numa sociedade racista como a nossa (FONTANA, 2010, pp. 28-29).

Assim, vamos reunindo memórias para compreender, mais tarde, as escolhas lexicais utilizadas por cada sujeito. As formas como eles se relacionam com a escola, é paulatinamente construída por suas vivências de formação. Uma mulher negra, proveniente uma de classe social pouco privilegiada, facilmente prática o exercício da alteridade com aqueles que inseridos em uma situação semelhante⁴.

Se o meio não fosse suficiente para formar a relação sujeito-escola, há também a já mencionada pluralidade de formas sob as quais compreendemos a educação e materializamos a escola. Para compreender melhor a próxima narrativa, valho-me de Masschelein & Simons (2014), a fim de aprofundar um pouco mais essa discussão em um momento que se faz mais oportuno, quando estes afirmam

Assim, não só as raízes da escola repousam na antiguidade grega, mas também o mesmo acontece com uma espécie de ódio dirigido à escola. Ou, pelo menos, o impulso contínuo para domar a escola. Ou seja, restringir o

⁴ Podemos perceber esse movimento em *Inclusão como tópico guia*.

seu caráter potencialmente inovador e até mesmo revolucionário. Dito de outro modo: mesmo hoje, parece haver tentativas de paralisar a escola como “tempo livre”, entre a unidade familiar de um lado, e a sociedade e o governo, de outro. (MASCHELLEIN & SIMONS, 2014, p.14)

À vista disso, paralisamos a escola em seu caráter “escolar”, onde o ócio, não tem espaço, pois não é marca de “produção”, e sendo o relaxamento inútil, estamos em falta de repor energias para então, desempenharmos as competências que nos são necessárias e esperadas. Cansados e com a criatividade raramente aceita ou pouco valorizada, perpetuamos o ódio a escola, o desgosto por estar na sala de aula. São informações acerca da origem da escola que nos permitem compreender porque se faz o que se faz dentro da sala de aula. Há um senso comum, de que professores e professoras gostam e sempre gostaram de estudar. São considerados eles e elas, os intelectuais “possuidores” de um determinado tipo de saber. O próximo discurso quebra esse paradigma, ao narrar-se um sujeito muito longe do ideal de estudante previsto nos Projetos Políticos Pedagógicos e esperados por muito educadores e educadoras:

Olha, a minha escola, na verdade até os 15 anos eu não estudava. Só ia no colégio, carregar livro. E aí foi, de uma certa forma me auxiliando, eu retomei os estudos, eu terminei o ensino médio. Não me inscrevi no vestibular, ela que foi me inscrever, nem eu sabia. E aí acabei fazendo, passei, e tipo caí de paraquedas no magistério. Nesse sentido. Mas paralelo a isso, eu trabalho desde os 17 anos, ininterruptamente, e trabalhei 7 anos simultâneos, 20 horas no Estado e 44 horas eu sou de uma empresa privada. 25 anos trabalhei, e pedi demissão depois de 25 anos pra vir pro Estado. (Fernando)

O sujeito narra a sua trajetória como estudante e logo após como professor, ao lado de sua atual companheira, na época namorada. Hoje, atuam juntos na mesma escola à frente da gestão escolar. Embora pareça uma grande ironia, odiar o sistema escolar e depois trabalhar 64 horas semanais no mesmo ambiente, o Marcela ressignifica sua vivência, através de estudos, leituras e teorias, e partir desse momento, olha para o âmbito escolar através de um novo olhar. No entanto, ressignificar não significa esquecer, mas sim manter em mente que “O passado é “contemporâneo” do presente que ele foi” (RICOUER, 2017, p. 138).

Com essa ideia em mente, em um fôlego só, finalizo esse eixo categorial e parto para uma interseção com os com a próximo. Adianto, que essas narrativas significam ainda mais ao leitor, quando memoradas no fluir da leitura, mantendo sempre em mente os preceitos “quem nos fala”, “de que nos fala” e “de que maneira

nos fala” e lembrando ainda, que falamos sempre de um não acabar. Intitulado *Sou gestor, mas antes de tudo, educador*, esse eixo reúne recorrências acerca do trabalho docente nos dias atuais, enquanto gestores escolares.

O trabalho do gestor escolar está cada vez mais burocrático e administrativo. A chamada Gestão Gerencialista faz migrar para dentro da escola um modelo baseado no modelo organizacional pós-fordista, no qual há um imenso apreço pelo performatividade do trabalho em questão, pelo grande insumo conteudista e que vislumbra as avaliações em larga escala (HYPÓLITO, 2012). No entanto, nas narrativas apresentadas, o ser professor se sobrepõe ao ser gestor e por isso, o cargo está melhor atrelado aos princípios de instrução descentralizada, educação ética e humanizadora, envolvimento da comunidade e flexibilidade na gestão escolar, abordados por Mendes (2006), como os necessários para um movimento escolar em rumo à diversidade e a variedade e multiplicidade de recursos, físicos e de princípios. São esses recursos de princípios, que mantem a postura profissional e os relacionamento aluno-professor ou aluno-gestor dentro dessas escolas:

Então assim, eu sempre tive um relacionamento melhor, um entrosamento, não sei te dizer a palavra correta, com os meninos, então eu lido melhor com eles, do que assim... eu gosto mais de lidar com eles do que estar gestora, entendeu? Porque a escola é pequena. A nossa capacidade é em média de 40 alunos. E como eles são meninos em situação de vulnerabilidade, parece então que eu me relaciono melhor com eles. (Marcela)

Eu já encontrei aluno meu no calçadão, eu posso estar lá na praia, em outro estado, se eu encontrar o meu aluno, eu vou chamar a atenção. Por que na minha cabeça, é meu aluno 24 horas. Eu encontrei o meu aluno lá fora e atirando uma mochila pra cá, eu parei o carro. Eu cheguei e abaixei. Eu disse pra ele, pega essa mochila e devolve, eu quero falar contigo. (Fernando)

O fazer-se professor continua imbricado na prática gestora, contrariando a corrente neoliberal e faceando o processo de formação profissional como um processo auto constitutivo, que morosamente transpõe questões de raça e classe, e em um processo de interações sociais ao longo das trajetórias, que simultaneamente interpreta e reinterpreta o vivido (MARCELO GARCIA, 1999). As dificuldades de vida que atravessaram o caminho desses gestores não os esmoreceram e sim, propiciaram o exercício da alteridade, já que eles veem em cada estudante uma lembrança dos sujeitos que foram.

Sendo assim, “a memória, reduzida à recordação, opera assim na trilha da imaginação” (RICOUER, 2017, p. 127). Embora esses sujeitos não sejam nem ao mesmo parecidos o que eles foram ou vivenciaram, se as lutas diárias não são as mesmas de outrora e se a escola não representa o que já representara, é na trilha da imaginação que os profissionais exercem o exercício de alteridade. Estando atrás de um birô e não à frente de um quadro e colocando a práxis pedagógica à frente do trabalho burocrático, esses sujeitos continuam se alimentando de convicções e desejos. Pimenta e Anastasiou (2005) elucidam que cotidianamente, cada significado posto pelo docente constrói sua identidade profissional. Para esse movimento acontecer diariamente, é necessário interpelar conhecimento teóricos e práticos no fazer docente. Há um grande estigma acerca dos saberes necessários à prática docente e também dúvidas sobre se o que realmente teorizamos é vivenciado na prática.

4.2 Inclusão como tópico guia

Eles - os outros – os indesejáveis, os perigosos, os inadequados, os diferentes, os deficientes, os anormais. Nós – os mesmos – os desejáveis, os adequados, os iguais, os normais. Posições, classificações e invenções de um mundo habitado por um desejo incessante de ordem. (LOCKMANN & HENNING, 2010, p. 190).

Essa categoria de análise compreende recorrências em discursos concernindo a inclusão escolar. Os elementos categoriais que articularam essa seção foram: *Definição de Inclusão*; *Os Sujeitos da Inclusão* e *A Educadora Especial*⁵. Lockmann & Henning (2010) pontuam que hegemonia de discursos que circula na sociedade contemporânea atravessa a inclusão escolar dando-lhe um aspecto de bipolaridade; dimensionada em inclusão ou exclusão. Entretanto, ao falarmos de uma inclusão escolar – sem ainda adentrar na sua efetividade ou eficácia – percebemos que essa está compreendida socialmente dentro de uma racionalidade histórica que a coloca como “uma condição necessária de acesso e participação de todos na vida social, vai sendo moldada em relação com a cidadania e a democracia, bem como o investimento em subjetividades” (MACHADO; MENEZES; TURCHIELLO, p.18, 2018). Assim, é possível afirmar que a inclusão tem seu caminho pavimentado pelo delinear dos contornos que o sujeito e os direitos

⁵ O termo está flexionado no feminino, pois nos três contextos o papel é desempenhado por um sujeito do gênero feminino.

humanos recebem ao passar das décadas; em conformidade com o percebido por Noya (2016, p.387) quando essa afirma que “ a inclusão escolar é uma potente estratégia para a universalização dos direitos humanos, e tem como lócus privilegiado de operacionalização a escola, espaço para a formação de sujeitos”.

Em um estudo acerca da aplicabilidade desses novos conceitos na política governamental brasileira, Garcia & Michels (2014), perceberam que as políticas públicas que efetivaram esse movimento incluyente desde o início do milênio foram sustentadas em dois grandes pilares; o primeiro refere-se à distribuição de renda através de programas de benefícios socioeconômicos, o segundo concerne a uma ampliação no número de vagas no sistema educacional, para assim, ampliar o número de alunos matriculados. Destarte, avalia-se então uma preocupação governamental que não se refere apenas aos sujeitos categorizados ou estereotipados por alguma normativa cognitiva ou física, senão daqueles que estão à mercê de todo o jogo do sistema político econômico social, como um “poder sem rosto”. Os sujeitos que compuseram essa pesquisa, alinham os seus discursos nessa direção:

A inclusão é muito pessoal. Porque eu posso falar na inclusão e não incluir ninguém. E aqui não dá para ser assim. Aqui não dá para ser só fala. Tu tem que estar aberta pra aceitação [...]Aqui nessa escola...Se tu passar um dia aqui, tu vai entender o que que é. Na prática. Esse exercício da inclusão. Porque às vezes a gente não tem o que fazer. Já esgotou tudo de ti, mas tu tem que dar. Eu acho que é por aí. (Fernando)

A inclusão num geral é num sentido, num sentido quase assim muito além da lei, é num sentido numa situação ética, de uma situação mais filosófica intencional, né. A outra, a lei determina que ele esteja inserido na escola, na verdade se talvez não tivesse a lei, talvez não tivesse uma ação consensual da coisa. [...] a escola seria um ambiente de tu desenvolver a escolaridade, essa seria a escola num mundo ideal seria, nós somos habilitados e nós temos todo um preparo para trabalhar escolaridade e contribuir a ajudar no que diz respeito a educação. Entretanto, na escola do mundo real há uma troca de papéis, ou uma confusão desse entendimento que não é muito claro, ou as pessoas não tem esse conhecimento sobre isso, essa informação que na verdade que alguns até entendem que a escola é ela, não, é aquele que ajuda, aquele que dá a mão para ajudar mas que a escola é responsável, que a escola tem uma obrigação sobre a questão de educação. E isso é uma confusão muito grande e gera um grande conflito do nosso fazer nesse sentido.. (Marcela)

É possível perceber no discurso do Marcela, uma prática pedagógica orientada por uma responsabilização de si no movimento de inclusão. Escolhas lexicais tais como “ tem que estar”, “tem que dar”, “não tem o que fazer”, “já

esgotou”, revelam um profissional assombrado por vincular-se aquele contexto através de uma nova forma de organização das relações, onde ceder, dar, ultrapassar limites e barreiras do profissional/pessoal são práticas recorrentes no exercício da função. O discurso de Marcela estabelece um mesmo direcionamento, e embora ambos admitam os “conflitos do fazer docente” nessa realidade, esse sujeito percebe que há um movimento político-social de responsabilização dos papéis do professor e da escola. Machado, Menezes e Turchiello (2018, p. 31) afirmam que é papel de ação do professor “constituir-se como fiscal permanente de si mesmo e avaliar se está se preocupando com o outro suficientemente”.

É uma posição de estar em uma posição de insuficiência, tanto da escola, como do Si mesmo que regula o fazer docente, onde a necessidade de uma inclusão inculcada por princípios morais e éticos, gera desconforto, mal-estar e inseguranças nas práxis cotidianas. Como atores desse processo social, cada ser coloca em sua responsabilidade a efetividade e a eficácia de um movimento inflamado por discursos políticos e sociais. Caber ou não a esse movimento, respondendo ao que é esperado e aos resultados que se preveem, é motivo de aflição no âmago de cada um desses profissionais, que através de uma articulação política, realizam suas práticas questionando as suas belezas humanas, papéis a serem desempenhados socialmente e fraquezas como indivíduos. Inculcadas também nessas práticas, está presente um discurso silencioso, que através das relações estabelecidas política e socialmente, sopram aos ouvidos de cada gestor e gestora e os/as conduzem a perceber “o imperfeito de suas práticas” e a necessidade de incluir, sob quaisquer circunstâncias, contextos e com a presença ou não de recursos necessários, cada vez mais.

Esse é um movimento atrelado ao ator de cada um desses processos, que em realidade é ator apenas quando o tópico é inclusão; nas demais esferas é produto social, objeto de articulações políticas ou coadjuvante em um mundo no qual é feita “a defesa da educação como um negócio, um componente fundamental do mercado, e regido por suas regras” (GARCIA & MICHELS, 2014, p.8). Chegamos então aos discursos que dizem respeito aos *Sujeitos da Inclusão*.

Esse é o nosso PPP, bem rico. Tem que ler um dia aqui. Ó “verifica-se também que há a situação de que as crianças e adolescente não são criados pelos pais biológicos, no caso desse aqui né...E daí já fica mais difícil de trabalhar né...É a vó, a madrinha. Ontem veio uma bisa pedir socorro pra um bisneto dela porque ele tá enveredando para o caminho das

drogas. A mãe abandonou a família, o pai tá bem desencontrado. E ela veio pedir socorro porque ela vê o nosso movimento com os meninos aqui, daí ela veio aqui. Um biscoito de 84 anos. Pedir ajuda, o menino não é nosso, é lá T Neves. Não tinha um telefone, não tinha nada a criatura. Diz que tem em casa, mas nem é nosso. Mas a gente tem que acolher. Essa é nossa escola assim. (Marcela)

Na escola eu tenho 8 turmas de anos iniciais, são 2 de 20 alunos, são 160 alunos. Dos 160 alunos, um dia apareceu um menino do 5º ano com um chumacinho de maconha. Ficou a questão do chumaço da maconha, que horror, que absurdo, pá pá pá. Esse é um percentual de 2% que tu tem que trabalhar. Quase nunca aconteceu na escola. Só que lá fora, eles vendem drogas, eles tem uma prática horrível, então. No nosso ambiente, são pequenos percentuais quando acontecem dessas coisas. Então, na primeira vez, na minha gestão, que aconteceu de um menino do 5ª ano tá com um chumacinho de maconha. Que talvez tenha pegado de alguém de casa, e trazido só pra mostrar pros coleguinhas, provavelmente. E aí, depois a gente descobriu que o pai e mãe eram drogado. Que o menino, que em vez, de manhã, ganhar mamadeira, facilita, está até fumando as pontinha das coisas, enfim. É uma coisa louca, sim. O problema grave, é um problema grave, às vezes a mãe, o pai preso, e a mãe se prostituindo. Então, é uma tragédia, que os nossos 250 que vem de manhã na escola, é um exercício de uma tragédia que tu às vezes tá de maior idade e ele diz coisas que a gente viu falar, a gente nunca exercitou. É uma coisa pirada, nesse sentido, mas mesmo assim, vai dar tudo tão certo, por que a gente tem essa situação de tá junto, de tá olhando, de tá observando, de tá chamando a atenção. (Fernando)

Nesse momento, percebemos que os sujeitos que compõem o “núcleo incluído” da escola, não se limitam ao público alvo da Educação Especial ou aos asteriscos que são usados para caracterizar questões do gênero. Klaus (2011, p.212) aponta que a reestruturação da escola para um artefato que ficasse a serviço do mercado de trabalho e da necessidade de produção foi balizada na crença de que “era preciso levantar dados sobre a população, ou seja, mapear suas deficiências”. No entanto, o que observamos é que ambos discursos são concomitantes no seus dizeres de aqueles que dão vida à escola são oriundos de famílias muitas vezes disfuncionais, em grande maioria expostos à substâncias ilícitas e a violência. Pineau & Le Grande (2012, p. 88) afirmam que “criam-se sociedades de várias velocidades, com incluídos, mas também, com excluídos, reclusos e perclusos”.

Entretanto, se fazer valer de um curso de especialização e usar monografia que intenta a um estudo de caso para uma observação tão rasa, é quase uma indecência. Bastaria, para esse fim, então olhar, os dados e as estatísticas da Região Centro Oeste de Santa Maria. Todavia, pretendo nos próximos parágrafos,

tencionar um pouco mais acerca dessas reflexões e dos sujeitos, não apenas em relação com o meio – perspectiva *piagetiana* -, mas estabelecendo uma relação externalista, onde é a busca é “para tentarmos entender como viemos nos tornar o que somos, como viemos parar onde estamos” (VEIGA-NETTO, 1995, p.12), assim como já havia provocado no parágrafo que abre a discussão desse elemento categorial.

Pode-se afirmar que a espinha dorsal da discussão acerca dos sujeitos da inclusão está intimamente ligada a compreensão do conceito de capacidade, primeiramente explanado por Amartya Sen, em 1998, e retomada por Ricouer (2017), como convergência entre capacidade, liberdade de ação e justiça social. O autor explica que

Considerada em termos positivos, a liberdade representa tudo aquilo que uma pessoa, levando-se tudo em conta, é capaz ou incapaz de realizar. Ainda que essa liberdade pressuponha a precedente, ela acrescenta a ela a capacidade de uma pessoa ter a vida que escolher (RICOUER, p. 155, 2017)

Estamos, então, diante, de duas observações importantes que enlaçam a perspectiva *ricoueriana* de capacidade, liberdade de ação e justiça social. A primeira, concerne aos sujeitos de quem falamos. Esses, que incapacitados de uma série de escolhas em razão do meio político social econômico em que vivem, abrem um leque de outras escolhas a fim de promover a inserção em um determinado nicho social – mesmo que esse seja velado à luz da sociedade. A segunda, refere-se aos sujeitos de pesquisa, que inseridos em práticas sociais diferentes dos estudantes, são tomados por um senso de justiça social, pautado em preceitos morais e éticos, e inconscientemente fazem em suas práticas docentes um exercício de responsabilização extrapolado sob aspectos da vida desses sujeitos que não lhes conferem uma responsabilidade solitária. Conforme os estudantes estão dispostos socialmente, alternativas lhes negadas e nesse ínterim, embora o papel professor/gestor tenha grande importância, não lhes cabe a “acolhida” ou o “fazer dar certo”.

De nenhuma maneira, fala-se sobre negar assistência ou de compartimentar ou instrumentalizar o papel do professor/gestor. A crítica aqui, pauta-se ao fato de que, quiçá, estamos sobrecarregando emocionalmente e profissionalmente profissionais com consequências provocadas por uma presença constante de

entraves sociais. Em suma, ao narrar sujeitos funcionalmente cognitivos, porém com ausência de capacidades para exercer a cognição efetiva, os/as gestores/as concomitantemente atribulam suas práticas com extra funções ao mesmo tempo em que tomam inteira responsabilidade sobre essas.

Esse processo, acaba em um silenciamento acerca das narrativas que concernem o papel da Educadora Especial, categoria que é marcada pela sintetização de ideias dos sujeitos de pesquisa. Uma das grandes dificuldades de análise, é a interpretação do silêncio do narrador. Não existe, por esse viés, uma aplicabilidade léxica ou gramatical às quais possamos recorrer, e, portanto, faz-se do processo de silenciar, apenas um não dizer. Engana-se quem crê, que há vazio no silêncio. A brevidade do não dizer, por vezes é mais significativa do que o próprio dito, e por essa razão a interpretação daquela voz reticente no discurso, se faz importante. De antemão, enuncio que a interpretação desses silêncios, nesse estudo em especial, se faz de forma desconfortável, visto que não há apoio semântico ou léxico. Visto que os silenciamentos são alvos de provocamentos para que estabelecer um fluxo de discurso, optei no excerto que segue manter o diálogo estabelecido no excerto de Fernando.

-A educadora especial está presente na escola, professor?

-Agora?

-Não, não, em geral.

- Sim, sim, tem uma de manhã e uma de tarde. Mas a gente vê isso, que também é, que são muitos alunos, e que é pouco tempo que cada um precisaria, e isso fora da escola, a gente também não sabe, um suporte em relação com a família de outras atividades, complementar. Na realidade, isso precisaria ser uma rede, que essa criança precisaria ter acessibilidade, todo um arranjo de coisas, que pudesse contribuir para esse indivíduo. E na verdade é uma contribuição falha nesse sentido. Porque eu professor, a minha habilitação, e eu estudei para lidar no geral, mais ou menos com uma abordagem com todos e simultâneas. Eu não consigo ter uma abordagem diferenciada com meus alunos, ditos entre aspas, sem asteriscos, o dito certo de um padrão, se existe um padrão, na verdade aí existe uma coisa que entre aspas normais, a gente vai partir do principal que todos nós somos anormais e todos nós temos déficit. Só que o nível do déficit é que chega um ponto que vai o asterisco. Então, é o que a gente brinca, se a gente compreender que todos nós temos déficits, todos nós somos especiais. (Fernando)

Nós temos educadora especial. E daí ela trabalha, também nos ajuda a detectar o problema, até físico, para nós fazermos a busca. Aí nós temos um menino que tem... Fez 17 anos, agora essa semana passada ou retrasada, que conforme a situação ele defeca na roupa. Daí nossa colega foi aqui, fez todos os trâmites. Daí na hora da mãe levar, no último médico, a mãe declinou. Daí a gente já acionou o conselho tutelar, acionou psicóloga, que são nossas... As psicólogas que são nossas parceiras lá da

universidade. Que daí chamaram a mãe, ela ficou indignada. Mas o menino, judiaria né? (Marcela)

Em ambos excertos um movimento interessante acontece. Ao serem questionados acerca da presença da educadora especial, os falantes tangenciam o tópico acerca do trabalho ou da formação daquela profissional e usam o espaço para falar de um caso específico, expressar sua descrença na inclusão escolar ou ainda, acerca da formação como professor dentro do tópico da inclusão ou retornar o tópico da inclusão escolar. Para compreender esse movimento, é preciso lembrar que estamos diante da linguagem de um sujeito, que dentro de suas ideologias e práticas sociais que se posiciona em um determinado assunto, portanto compreendemos que as escolhas lexicais em discursos são carregadas de significados, e quando outras escolhas discursivas são lançadas, concomitantemente haverá outras escolhas, de diferentes bases ideológicas; porém essas nunca estarão em neutralidade, mas sim carregarão novos sentidos no discurso vindouro (NOYA, 2018).

No sentido em que tomo, o papel da educadora especial está atrelado a uma interpretação da inclusão escolar em voga, o qual não é representado pela binaridade in/exclusão, e cuja a dicotomia é questionada como um artefato de poder neoliberal que interpela suas vontades através do discurso recorrente:

Colocando os sujeitos em um constante processo de comparabilidade, tais saberes estabeleceram semelhanças e diferenças, aproximando alguns ou afastando outros da média considerada normal, enfim, posicionando alguns como normais e outros como anormais. [...] Portanto, primeiro cria-se a norma para posteriormente, observá-los e classificá-los como normais e anormais (LOCKMANN & HENNING, 2010, p.192)

É possível compreender um desajuste às políticas públicas explicitadas, que acaba por, certamente, respingar nas imagens das profissionais a frente desse processo. Como essas são as que materializam a prática inclusiva dentro da escola, são citadas reticentemente, sem nome próprio ou maiores detalhes acerca do trabalho que desempenham. Por não acreditarem – ou talvez – por não se acharem competentes o suficiente para falar sobre a inclusão prevista em políticas públicas, tangenciam o tema.

Há um senso comum de que o papel do profissional da educação especial é ligado à uma aceitação completa das bases legais que demarcam a inclusão escolar. O discurso de aceitação e de inclusão deixou de ser aquele tabu pintado na década

de 90 e recorre à uma naturalização ética e moral, onde não há espaços para questionamentos, promovida pelo neoliberalismo:

Nessa conjuntura, entende-se que cada um passa a se subjetivar pela sujeição a si mesmo, pela ação moral sobre si mesmo também investida pela ação moral dos outros a que se submete, assumindo determinadas posturas e comportamentos.

No contexto neoliberal, é interessante que os sujeitos tomem a inclusão como um princípio orientador de suas condutas e dos demais, pois nessa lógica todos devem ser incentivados a desejar estar incluídos. Para tanto, são colocadas em funcionamento práticas de condução das condutas que lhe solicitam o governo de si e dos outros (MACHADO; MENEZES & TURCHIELLO, p.19, 2018)

Certamente, não podemos, não devemos e espero também que não queiramos discutir acerca da necessidade das políticas públicas de inclusão, ou ainda acerca de sua existência ou não, mas devemos continuar questionando o quão bem o poder público está exercendo a sua função ao propor uma medida que desconsidera o “trabalho em rede” e não vislumbra “ as bases históricas, legais, filosóficas, políticas, e também econômicas do contexto no qual ela irá efetivar-se” (MENDES,2006, p.401).

Enquanto isso não acontece, continuaremos reproduzindo nos discursos e nas práticas, um discurso hegemônico, um constrangimento na crítica, um silêncio de desconforto ao de desconhecimento de algo que nos circunda ao falar sobre um tópico. Nos faltará ainda, um estranhamento ao que é posto e uma resistência que não discorda do fato, mas sim da medida. Nesse ínterim, criamos uma cortina de fumaça profissional, dialogamos menos, e perdemos experiências construtivas de “reconhecimento-identificação (das coisas ao si) para o reconhecimento mútuo (do si aos outros) ” (LAUXEN, 2015, p.25).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse breve capítulo, retomo algumas das questões iniciais que foram propulsoras à essa pesquisa, e teço alguns apontamentos acerca da leitura final das análises. Nessa empreitada, carrego comigo algumas inquietações; algumas novas, algumas que já me desacomodam desde o início. A questão central nesse momento, é que compus esse estudo de *cacos* da minha formação pessoal e profissional. Falo sobre inclusão e educadora especial, mas não sou egressa do curso de Educação Especial. Busco gestores/as para melhor compreender as práticas frente à gestão escolar, porém não componho e nem nunca compus nenhuma coordenação pedagógica. Me aventurei por narrativas (auto) biográficas, sem saber de antemão se ao narrar, me narro ou narro a outrem.

Fui seguindo esse caminho de pesquisa, através de rastros e pistas que me foram dados na jornada: a inquietação acerca da dimensão da palavra inclusão em determinados contextos, o apagamento de várias práticas sociais, a burocratização escolar como forma de poder do governo e silenciamento da escola. Ao meu ver, todos esses fragmentos fazem parte de uma grande ciranda que compõe os dados deficitários acerca da qualidade da educação brasileira. Pouco compreendemos sobre ela, porque pouco sabemos das suas origens e transformações à serviço de um poder sem rosto e pouco dialogamos entre teorias e práticas. Pouco dialogamos nesse ínterim, porque pouco nos conhecemos e dessa forma se torna morosamente difícil conhecer ao outro.

Em um movimento egoísta, escrevi esse estudo para inquietar algumas indagações e para preencher com alguns outros sentidos práticas que tenho vivido como professora, mas espero que os sentidos e significados que desacomodei, reacomodei e reaprendi signifiquem também ao leitor. Não há a presunção de concordarem *ipsis litteris* com a escritura, visto que desacomodar práticas geralmente é ocasionado pelo desconforto de duvidar. Sigo o meu caminho, ciente que em uma próxima leitura a esse texto, voltarei com novos horizontes e assim, resignificarei o escrito. Por ora, elucido alguns fatos que me foram caros à uma observação e reflexão mais minuciosas e que se farão necessários para compreender a maquinaria de políticas públicas, trabalho docente e organização escolar.

Nós nos fazemos professores no exercício da docência, porém as práticas imbricadas nesse processo são marcas de outrora. Nesse sentido, carregamos várias marcas, experiências, crenças e ideologias e todos esses aparatos compõem a prática docente. Dessa forma, a categoria, *O trilhar até aqui*, é base indispensável para compreender os sujeitos e assim, suas práticas docentes e a grande espinha dorsal do estudo, a inclusão escolar. Todavia, culminamos em cruzar caminhos com uma docente que se vê como incluída durante uma vida, em razão de sua raça, gênero e classe social. Penso que, mesmo se nenhum dos sujeitos de pesquisa houvessem explicitado isso, buscaríamos e encontraríamos sentidos nos seus discursos que demarcassem essas práticas.

Além do mais, as práticas docentes também vêm sendo forjadas pelas práticas invisíveis perpetuadas pela história da escola. Em um próximo estudo, se faz necessário um aprofundamento acerca da história da escola e a história da formação do magistério para melhor compreender o tópico. Nesse estudo em específico, o assunto fica apenas à margem para dar amparo à algumas análises em função do tempo de duração do curso de especialização e da especificidade do projeto.

Por estar em constante movimento, a sociedade redefine suas práticas sociais a todo instante. Também a escola o faz. Por isso, o campo educacional necessita de estudos cada vez mais próximos das escolas, para que as teorias cânones sejam contextualizadas em tempo e espaço. Não se trata de menosprezar os grandes autores e estudiosos que inovaram vários campos da pesquisa em educação, mas de promover uma leitura crítica, que contextualize a escrita e à aplique a escola dos dias atuais.

Por falar em escola dos dias atuais, precisamos estar mais próximos delas e das suas teorias. Em suma, temos em cursos universitários de licenciatura, apenas quatro períodos ao final do curso dedicado ao estágio. É o momento apavorante de dedicar-se à aplicação da teoria, no contexto prático. Pesquisas qualitativas, usando como ferramenta narrativas (auto) biográficas são de suma importância para contextualizar a escola e documentar as suas transformações além tempo.

Quanto a inclusão, essa vai ao encontro do supracitado. Não há uma maneira de defini-la sem contextualizar os sujeitos que a falam, e nesse recorte da região centro-oeste, em vista das mazelas sociais, o termo toma uma definição que não está amparada pelas políticas públicas.

São essas mesmas políticas públicas que interpelam ações à “escola pública” desconsiderando suas práticas, sujeitos e contextos, e por estar descontextualizada, se apresenta ineficaz. Doravante, professores/as e gestores/as não se sentem confortáveis e/ou não tem interesse em dialogar a respeito do papel do profissional da educação especial, pois não o vem ajustado da imaginam adequada à necessidade da escola. Os silêncios que compuseram esse eixo articulador, implicam em uma maior necessidade de compreender quem são os sujeitos à frente desse trabalho, e como compreendem o seu papel, a sua prática e a escola.

Por fim, cabe salientar as práticas neoliberais em que estamos inseridos, nas quais alterações não somente econômicas, mas que afetam também o modo de vida da sociedade, que alavancam estruturas do maquinário escolar. Embora sejam muitas as tecnologias e estatísticas presentes na construção da escola por si, os recursos humanos ainda são majoritários. Reitero, a escola é feita de pessoas, em todos os nichos e todos os contextos e por mais que esteja amparada por diversos artefatos físicos, não é deles que se sustenta através dos tempos.

REFERÊNCIAS

AISNCOW, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In M. Ainscow, M. Porter & M. Wang (Ed.), **Caminhos para Escolas Inclusivas** (pp. 11-32). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ALBERTI, Verena. **Ouvir Contar**: Textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ARANHA, Maria Salete Fábio (Org). **Educação Inclusiva**: a fundamentação filosófica. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. A Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes. 1992.

BARTHES, Roland. Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do colégio da França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Culturatrix, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168p. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 16 maio 2017.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: <www.mec.seesp.gov.br>. Acesso em: 20 de jun. de 2017.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jan. 2001.

_____. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Secretaria da Educação Especial. MEC; SEESP; 2001. 79p. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso em 15 de maio de 2017.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp> Acesso em: 20 de jun. de 2017.

BERTAUX, Daniel. Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos. Nata, EDUFRRN; São Paulo, Paulus: 2010.

BEZERRA, Giovani Ferreira. ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. **Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 34, n. 123, p. 573-588, abr./jun. 2013.

BOB, Isoberete Moreira. **Educação inclusiva em uma sociedade excludente: desafios da gestão educacional em escolas públicas de Cruzeiro do Oeste – PR.** 2009. 57 f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional). Universidade Federal de Santa Maria, Cruzeiro do Oeste, Paraná, 2009.

BURKE, Peter. **Hablar y calar: funciones sociales del lenguaje a través de la historia.** Barcelona: Editorial Gedisa, 2001.

CALEGARI, Itiane. **Uma abordagem da gestão escolar sobre as dificuldades da aprendizagem na escola.** 44f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional). Universidade Federal de Santa Maria, Agudo, Rio Grande do Sul, 2012.

CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, MATTHIAS (Org). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN, p 121-132, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação.** Natal: EDUFRN; Porto Alegre; EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014.

EDLER CARVALHO, Rosita. **A nova LDB e a Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 2007.

FERNANDES, Déia Nunes. GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **Temporalidades Distintas: um estudo sobre a formação de professores de matemática no Maranhão.** In: FERREIRA, A.C.F.; BRITO, A.J; MIORIM, M.A. (Orgs). **Histórias de Formação de Professores que Ensinaam Matemática no Brasil.** 1ed. Campinas: Ilion, 2012, v.1, p. 175-189.

FERRAROTI, Franco. **História e histórias de vida: o método biográfico nas ciências sociais.** Natal: EDUFRN, 2014. Trad. De Carlos Eduardo Galvão e Maria Conceição Passegi.

FIGHERA, Adriana Claudia Martins. **Ser formador e ser professor sem álibis: o processo formativo de professores de língua inglesa.** 2014. 260p. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2014.

FONTANA, Roseli Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. **Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à educação escolar.** X-ANPED SUL, Florianópolis, 2014, p.1-17.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira de Lima. 3.ed. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 1998.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas dos Santos; LEITE, Maria Cecília Lorea. Currículo, gestão e trabalho docente. **E-curriculum**. São Paulo: v. 8, n. 2. Agosto de 2012.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **O corpo biográfico**: corpo falado e corpo que fala. Porto Alegre: Educação e Realidade, nº 37, v. 1, p 19-31, 2012.

_____. **Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação**. In: NÓVOA, António; FINGER, MATTHIAS (Org). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN, p 57-66, 2014.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (Org.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

KLAUS, Viviane. **Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal**: da administração à gestão educacional. 2011. 226p. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2011.

LAUXEN, Roberto Roque. Os cem anos de nascimento de Paul Ricouer: uma biografia intelectual. **Revista Páginas de Filosofia**, v. 7, n. 1, pp. 1-25, jan.jun/2015.

LOCKMANN, Kamila; HENNING, Paula Corrêa. Inclusão escolar na atualidade: um dispositivo na governamentalidade neoliberal. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n.29, p.189-198, jul/dez 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MAFFIOLETI, Leda de Albuquerque; ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto. **Significações acerca de si mesmo por meio de narrativas sobre a experiência musical**. Currículo sem Fronteiras, v.16, n.1, p.42-58, 2016.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Coleção: Experiência e Sentido.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

MATISKEI, Angelina C. R. M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar em Revista**, Curitiba, PR: Ed. UFPR, n.23, 2004. p. 185-202.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; RIBEIRO, Susana L. Salgado. **Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, família.** São Paulo: Contexto, 2011.

MENDES, Eniceia Gonçalves. A radicalização no debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.33, set./dez. 2006, pp. 387 - 559.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira; MACHADO, Fernanda de Camargo; TURCHIELLO, Priscila. Cidadania, Inclusão e Democracia: alianças neoliberais. In: LUNARDI LAZZARIN, Marcia Lise; MENEZES Eliana Pereira; LAZZARIN; Luís Fernando (Org.) **Diferença, Educação e Cultura Ressonâncias na escola contemporânea.** Appris: Curitiba, 2018. pp 17-40

MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001): ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: história, política, sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n. 33, set./dez., 2006, p. 406-560.

MONTEBLANCO, Valquirea Martins. **A escola comum/educação especial: a relação da gestão com as práticas inclusivas.** RS. 2011. 94f. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2011.

MUSIS, Carlo Ralph de; CARVALHO, Sumaya Persona de. Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal da normalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 110, n. 31, p.201-217, 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 set 2017.

NOYA, Carolina Pereira. **A sala de aula com aluno incluído: desafios ao professor enquanto gestor de práticas pedagógicas emancipatórias.** RS. 2011. 66f. Monografia de Especialização. (Especialização em Gestão Educacional). Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2011.

NOYA, Carolina Pereira. **Gestores Educacionais para a Educação Inclusiva: arranjos e tramas na contemporaneidade.** RS. 2016. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2016.

NOYA, Carolina Pereira. A formação de gestores como agentes da inclusão escolar na racionalidade neoliberal. In: LUNARDI-LAZZARIN; Marcia Lise; MENEZES, Eliana Pereira; LAZZARIN, Luís Fernando (Org.). **Diferença, Educação e Cultura: Ressonâncias na escola contemporânea**. Appris: Curitiba, 2018.

PAULON, Simoni Maniere; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca, PINHO, Gerson Smiech. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2005.

PENITENTE, Luciana Aparecida de Araújo; DEL-MASSO, Maria Cândida Soares; CASTRO, Rosane Michele de. **Processos de Pesquisa e de Estudo e a formação de professores: alguns aspectos teóricos metodológicos**. Diálogo Educacional, Curitiba, v.12, n. 37, p. 681-699, set/dez 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. (Org) **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Ed. Cortez Editora, 2005.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Natal: EDUFRN, 2012.

PINHEIRO, Daiane. **Educação na perspectiva inclusiva: uma reflexão sobre o processo a partir das representações dos gestores de uma escola especial de Santa MARIA – RS**. 2009. 53f. Monografia de Especialização. (Especialização em Gestão Educacional). Programa de Pós Graduação em Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2009.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. In: **Estudos Históricos**, v. 2, n 3, Memória. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 1989, pp. 3-15. Trad.: Dora Rocha Flaskmann.

PORLÁN, Rafael.; MARTÍN, José. **El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula**. Sevilla: Díada, 1997.

RABELO, Amanda Oliveira. **A importância da educação narrativa na educação. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n 114, p. 171-188, jan-mar 2011.

RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa III**. Campinas: Papirus, 1997. Tradução De Roberto Leal Ferreira.

RICOUER, Paul. **Percorso do Reconhecimento**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. Tradução de Nicolás Nyimi Campanário.

RODRIGUES, Nara Caetano; PRADO, Guilherme do Val Toledo. **Investigação Narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação. Revista Lusófona de Educação**. v. 29, pp 89-103, 2015.

ROSA, Gelba dos Santos. **O gestor escolar em uma perspectiva de prática democrática e inclusiva**. RS. 2010. 31f. Monografia de Especialização. (Especialização em Gestão Educacional). Programa de Pós Graduação em Gestão

Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2010.

ROSA, Fernanda Malinosky da; BARALDI; Ivete Maria. O uso de narrativas (auto)biográficas como uma possibilidade de pesquisa de prática de professores acerca da Educação (Matemática) Inclusiva. **Bolema – Boletim de Educação Matemática**: Rio Claro, São Paulo, v.29, n.53, p. 936-954, dez. 2015.

ROSSETO, Maria Célia. Falar de inclusão...Falar de que sujeitos? In: LEBEDEFF, Tatiana Bolívar; LIMA, Isabela; Pereira, Silva. **Educação especial**: olhares interdisciplinares. Passo Fundo: UPF, 2005. pp 41-55.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SOUZA, E. C. de. Campos y territorios de la indagación (auto)biográfica em Brasil:Redes de investigación y educación rural. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 19, n. 62, p. 787-808, 2014.

SPERONI, Karine Sefrin. **Do macrosistema ao microsistema**: uma investigação e problematização do processo de inclusão escolar no município de Santa Maria/RS. RS. 2010. 84f. Monografia de Especialização. (Especialização em Gestão Educacional). Programa de Pós Graduação em Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2010.

TELLES, João. A. **A trajetória narrativa**: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. Telma Gimenez (org). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

TODOROV, TZVETAN. **A Literatura em Perigo**. Rio de Janeiro: DIEFEL, 2009.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <www.mec. seesp.gov.br> Acesso em: 20 de out. de 2017.

VEIGA, Ilma P. A.; ARAUJO, José C. S.; KAPUZINIÁK, Célia. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas: Papirus. 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o Sol?** In: VEIGA NETO, Alfredo (Org.) **Crítica Pós-estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Salina, 1995, p. 9-56.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. In: **Revista Proposições**, v. 12, n. 2-3 (35-36). jul./nov. 2001, p. 22-31.

WISCH, Tássia Fernanda. **Escola Regular e Gestão da Política Pública Inclusiva: narrativas docentes**. RS. 2011. 67f. Monografia de Especialização. (Especialização

em Gestão Educacional). Programa de Pós Graduação em Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2011.

ZILIO, Marisa Potiens. **O Brasil e o problema da inclusão**. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolívar; LIMA, Isabela; Pereira, Silva. Educação especial: olhares interdisciplinares. Passo Fundo: UPF, 2005. pp 41-55

APÊNDICE

APÊNDICE A – TERMO DE ESCLARECIMENTO

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Estimado senhor gestor/Estimada senhora gestora,

Gostaria de dispor da sua colaboração para uma pesquisa/entrevista, que irá compor um projeto de monografia intitulado NARRATIVAS DOS GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS FRENTE À POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR. Esse estudo, é vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, no curso de Especialização em Gestão Educacional. Leia atentamente o que segue e em caso de qualquer dúvida, pergunte ao responsável. Após esclarecido, caso aceite fazer parte desse estudo, você será requisitado após a entrevista a assinar o termo de consentimento, no qual cederá os direitos autorais da entrevista gravada sem restrições de prazo ou limites de citações. Em caso de recusa, você não será penalizado de nenhuma forma.

Eu, Bruna Viedo Kich, matrícula 201761253, sou orientada pelo professor Dr. Jorge Luiz da Cunha, no Núcleo de Estudo sobre Memória e Educação – Povo de Clio, um grupo de pesquisa que desde 1996 desenvolve trabalhos nas temáticas de memória/s e narrativa/s (Auto) Biográficas, História da Educação, Políticas Públicas, Ações Afirmativas, Cultura e Educação e História.

A monografia supracitada traça o seu foco na região administrativa Centro – Oeste, com o objetivo de compreender como os/as gestores/as da Educação Pública, frente à inclusão escolar, orientam suas práticas pedagógicas e quais as concepções estão envolvidas nesse processo. A entrevista será gravada e logo após transcrita e todas as informações divulgadas em futuros trabalhos se manterão em completo anonimato e não acarretará em qualquer custo ou despesa aos participantes. O local, data e horário das entrevistas será agendado de acordo com a disponibilidade do colaborador.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento, em qualquer fase de desenvolvimento da pesquisa, ou havendo necessidade de cessar a participação no estudo, aqui estão alguns contatos relevantes 55 [996511070](tel:996511070)/brunakich@gmail.com (autora); 3220-9583 (Grupo de Estudos Memória e Educação) e jl Cunha@smail.ufsm.br (pesquisador responsável).

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa –UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria –RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009 Email: comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br. Web: www.ufsm.br/cep

APÊNDICE B – TERMO DE ACEITE

Santa Maria, _____ de _____ de 2018.

Eu, _____,
_____, rg número _____,
declaro para os devidos fins que cedo os direitos da minha entrevista, transcrita e autorizada para a leitura para Bruna Viedo Kich – vinculada à Universidade Federal de Santa Maria – usá-la inteiramente ou em partes, sem restrições de prazos ou citações, desde a presente data. Da mesma forma, estendo os limites a terceiros, ficando vinculado o controle à Universidade Federal de Santa Maria, que tem guarda da mesma.

Abdicando direitos sob a parte não relacionada, o que faço também aos meus descendentes, subscrevo a presente.

(Nome completo e assinatura)