

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

**PARA ALÉM DE OUTRO OCEANO: UMA REFLEXÃO  
SOBRE O PAPEL DA EQUIPE DIRETIVA FRENTE O  
PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES INCLUSIVOS**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**Eveline Zanon de Oliveira**

Santa Maria, RS, Brasil

2010

**PARA ALÉM DE OUTRO OCEANO: UMA REFLEXÃO  
SOBRE O PAPEL DA EQUIPE DIRETIVA FRENTE O  
PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES INCLUSIVOS**

por

**Eveline Zanon de Oliveira**

Monografia apresentada ao Curso de Gestão Educacional, do Programa de Especialização em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como dos requisito para obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiane Adela Tonetto Costas**

**Santa Maria, RS**

**2010**

**Universidade Federal de Santa Maria**  
**Centro de Educação**  
**Curso de Especialização em Gestão Educacional**

A comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Monografia de Especialização

**PARA ALÉM DE OUTRO OCEANO: UMA REFLEXÃO SOBRE O  
PAPEL DA EQUIPE DIRETIVA FRENTE O PROCESSO DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INCLUSIVOS**

elaborada por  
**Eveline Zanon de Oliveira**

Como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Especialista em Gestão Educacional**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fabiane Adela Tonetto Costas**  
(Presidente/Orientador)

---

**Prof<sup>a</sup> Ms Andrea Tonini** (UFSM)

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Gládis Tereza Félix** (UFSM)

---

**Prof<sup>a</sup> Vera Lúcia Marostega** (UFSM) (suplente)

Santa Maria, 05 de março de 2010.

## AGRADECIMENTOS

É, de certa forma engraçado, quando paramos para refletir sobre a nossa vida e os percursos que nela realizamos, e então percebemos que muito de nossas conquistas se devem, em grande parcela, as pessoas que nos acompanham, que entram no mesmo barco e assim percorrem as mesmas margens. E nesse percurso, as mãos que nos ajudam a caminhar fazem toda a diferença... São mãos que nos fazem mais fortes, mais capazes, que nos encorajam e reforçam nossas capacidades de superar os mais diversos obstáculos...

Por isso tudo, agradecer é apenas um gesto de demonstrar o quanto algumas pessoas são importantes nas nossas vidas. Porém, antes de tudo, preciso dizer que meus agradecimentos não são apenas formais. Eu não me reconheceria neles se apenas assim fossem.

Agradeço a todas as pessoas que se fizeram presentes, que se preocuparam, que torceram por mim.

Apesar de dever muito a todas as pessoas mencionadas aqui, intelectual e emocionalmente, as idéias contidas nesta monografia são de minha inteira responsabilidade. Porém, sinto que este trabalho não é só meu. Pelos autores que li, pelos professores com quem tive aulas na graduação e especialização, pelos colegas que me fizeram aprender com as discussões e conversas.

Quero agradecer a Professora Fabiane, minha orientadora nesse trabalho e minha professora/amiga na graduação, pessoa com quem pude desabafar e que me aconselhou em diversos momentos. Fabi, obrigada pela paciência que teve comigo, pelos ensinamentos e dicas de leitura e pelas horas de leitura gastas no meu trabalho.

A banca examinadora, pela disponibilidade e considerações. Pessoas escolhidas pela competência, seriedade e principalmente pela forma como demonstram amor pelo que fazem.

A minha amiga Daiane, companheira em todos os sentidos. A irmã que pude escolher. Sempre presente, sempre apoiando, incentivando e por que não, chorando junto em diversos momentos. Hoje podemos dizer que a distância não modifica sentimentos verdadeiros, e sim, reforça uma amizade que será eterna.

A Carolina, minha amiga querida que gastou seu tempo lendo essa monografia. Carol, suas sugestões foram muito bem vindas. Se não fosse você eu não estaria defendendo essa

monografia, pois você não mediu esforços para que eu pudesse me deslocar até Santa Maria. Valeu!

A minha família reservo poucas palavras, mas aquelas que me são mais caras. Obrigada por vocês existirem e por me apoiarem em minhas escolhas. Um beijo em cada um de vocês.

Ao Henrique, que por diversos momentos me incentivou, sempre apoiou, e o melhor de tudo, sempre me cobrou para que eu continuasse e concluísse mais esta etapa de nossas vidas que vamos construindo juntos.

## **RESUMO**

Monografia de Especialização  
Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### **PARA ALÉM DE OUTRO OCEANO: UMA REFLEXÃO SOBRE O PAPEL DA EQUIPE DIRETIVA FRENTE O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INCLUSIVOS**

AUTORA: EVELINE ZANON DE OLIVEIRA  
ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> FABIANE ADELA TONETTO COSTAS

Local e Data da Defesa: Santa Maria, 05 de março de 2010.

Os conhecimentos profissionais adquiridos nos cursos de formação inicial se mostram, via de regra, insuficientes para responder aos novos desafios que o professor encontra em sua prática docente. Sabendo que a inclusão de alunos com deficiência está sendo apresentada como uma alternativa para que todos possam ter as mesmas oportunidades, viabilizadas pelo acesso e, principalmente pela qualidade, torna-se necessário uma postura crítica diante das ações que estão sendo desenvolvidas pela Equipe diretiva de duas Escolas, visando proporcionar aos professores inclusivos novas perspectivas para o trabalho em sala de aula. Envolvida na perspectiva inclusiva e partindo do atual contexto escolar buscou-se, através da presente pesquisa, identificar as possibilidades de formação continuada em serviço que estão sendo proporcionadas aos professores inclusivos que atuam em duas escolas, da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS) e Florianópolis (SC), com vistas a qualidade no ensino que está sendo oferecido ao aluno com deficiência.

Palavras – chave: Inclusão Escolar, Formação Continuada, Ação Docente

## **ABSTRACT**

Monografia de Especialização  
Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### **ASIDE FROM OTHER OCEAN: A REFLECTION ON THE ROLE OF DIRECTORS FACE TEAM THE PROCESS OF TRAINING FOR TEACHERS INCLUSIVE**

Autora: Eveline Zanon de Oliveira  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fabiane Adela Tonetto Costas

Local e data da defesa: Santa Maria, 05 de março de 2010.

The professional skills acquired in initial training courses are shown, as a rule, insufficient to meet the new challenges that the teacher is in their teaching practice. Knowing that the inclusion of students with disabilities is being presented as an alternative for everyone to have the same opportunities, enabled by access and by the quality, it is necessary to a critical view of the actions being undertaken by the Policy Team two schools, aimed at providing teachers inclusive new perspectives for work in the classroom. Involved in inclusive perspective and based on the current school context we sought through this research, identify opportunities for in-service being offered to teachers who work in inclusive schools from two municipal schools of Santa Maria (RS) and Florianópolis (SC), aiming at quality education being offered to students with disabilities.

Keywords - Keywords: Inclusion School, Continuing Education, Teaching

## **LISTA DE APÊNDICES**

<b>APÊNDICE A – Carta de cessão.....</b>	<b>66</b>
<b>APÊNDICE B - Procedimentos para a realização da entrevista .....</b>	<b>67</b>
<b>APÊNDICE C – Roteiro da entrevista semi-estruturada .....</b>	<b>68</b>

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	10
<b>1 REFERENCIAL TEÓRICO:</b> .....	13
<b>1.1 Inclusão: Para além de outro oceano</b> .....	13
<b>1.2 Inclusão: Pontos e contrapontos</b> .....	17
<b>1.3 Formação continuada em serviço: Uma oportunidade de reformulação de ações</b> .....	23
<b>2 OS CAMINHOS DO ESTUDO</b> .....	28
<b>2.1 Abordagem metodológica para a investigação</b> .....	29
<b>2.2 Contexto da investigação</b> .....	31
2.2.1 Contextualização da Escola A .....	31
2.2.2 Contextualização da Escola B .....	32
<b>2.3 Processo de seleção dos sujeitos da investigação</b> .....	33
<b>2.4 Equipe Diretiva das Escolas: Breve retrato</b> .....	36
<b>2.5 Processo de análise das entrevistas</b> .....	38
<b>3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	40
<b>3.1 Ações ou atribuições da equipe diretiva</b> .....	40
3.1.1 Inclusão .....	48
3.1.2 Formação continuada em serviço .....	52
<b>4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b> .....	58
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	61
<b>APÊNDICES</b> .....	65

## APRESENTAÇÃO

### **Situando o oceano e desvendando minha trajetória de navegação...**

A possibilidade de articular os temas inclusão escolar, concepções/ ações dos gestores e formação continuada dos professores surgiu a partir de inquietações que iniciaram ainda em 2003, época em que trabalhei como professora de anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola inclusiva da cidade de Sarandi-RS. Tal inquietação se fez mais presente com os estudos realizados no decorrer do Curso de Educação Especial, e vivências constituídas durante o período de estágio, na habilitação Dificuldades de Aprendizagem, ocorrido em uma escola da rede regular de ensino localizada na cidade de Santa Maria-RS.

Durante minha trajetória de trabalho em diferentes contextos escolares, pude identificar a apreensão de muitos professores, com relação a urgência e necessidade de implementar em suas salas de aula, a partir das diretrizes políticas, ações gerando para a Instituição o *slogan* de escola inclusiva.

Para esses professores, a leitura da realidade, decorrente da política inclusiva, está centrada na idéia de que eles necessitam se auto-responsabilizar para que esse processo seja efetivado. Logo, sentem-se responsáveis quanto ao fato de que os discursos sobre inclusão apresentam os profissionais da educação como os derradeiros implementadores, ou seja, aqueles que precisam modificar e redimensionar suas formas de trabalho a fim de que a inclusão escolar idealizada seja de fato estabelecida.

Por outro lado, percebia no discurso desses profissionais certa possibilidade de reação frente ao sentimento de auto-responsabilidade, quando instituíam como defesa de si o conceito de que os problemas os quais a escola enfrenta para se tornar inclusiva não podem estar sendo atribuídos tão somente na ação pedagógica, mas também podem ser identificados na estrutura das escolas, na sua falta de equipamentos, na precariedade da formação e principalmente na falta de “amparo da escola”<sup>1</sup> (sic.) com relação a inexistência de programas que possam orientar de uma melhor forma o trabalho desses profissionais.

---

<sup>1</sup> Destaco o termo “amparo da escola”, utilizado a partir de uma narrativa de um professor com relação ao processo de inclusão escolar.

Todas essas questões foram sendo constituídas, inicialmente sem um caráter de pesquisa, porém me possibilitaram identificar a necessidade de formação continuada a esses professores.

Envolvida na perspectiva inclusiva e partindo do atual contexto escolar, apresento como questão problematizadora: Que ações da Equipe Diretiva, viabilizada através da formação continuada de seus professores, contribuem para a implementação de novas propostas para o trabalho do professor inclusivo em sala de aula?

Não se pode mais negar a inclusão de alunos com deficiência no ensino comum. Hoje ela é fato por que se dá e é um processo que está a todo o momento se fazendo e re- fazendo, através das ações e das práticas instituídas nas escolas.

Ao mesmo tempo em que envolve pessoas numa conjuntura, precisa ser contextualizada onde e como se dá. Em face disso, acredito ser necessário situar o leitor com relação a minha pesquisa, pois, maior que uma possibilidade de articular<sup>2</sup> temáticas, a partir desse trabalho, procuro contribuir para a reflexão a cerca das ações dos gestores da escola, uma vez que a inclusão depende da articulação e do trabalho em regime de colaboração e de participação entre os professores e gestores<sup>3</sup> escolares.

Areladas às informações que recebem e que programam, a partir das políticas educacionais, deve-se identificar que o processo de gestão da escola, ao mesmo tempo em que deve estar relacionado ao conhecimento e à prática que fazem a escola funcionar, precisa constituir-se com base em objetivos.

Logo, esses objetivos precisam ser bem definidos pela escola e, nesse sentido, a gestão escolar apresenta um papel importante e fundamental no processo de inclusão, podendo apresentar novas propostas de trabalho, novos horizontes para a ação docente. Assim, a atual concepção de gestão educacional não pode abdicar da reflexão sobre uma prática pedagógica que pressuponha o saber dialogar, o respeito pelo saber do educador que trabalha na escola e o reconhecimento da identidade cultural e emocional do outro.

---

<sup>2</sup> Embora o trabalho apresente como possibilidade de reflexão a articulação entre inclusão, ações/ concepções dos gestores e formação continuada, acredito ser fundamental a compreensão de que inclusão e gestão escolar precisam e devem estar intrinsecamente relacionadas, identificadas no fazer docente e nas ações apresentadas pela Escola.

<sup>3</sup> Refiro-me a Equipe diretiva.

Visando colaborar para a reflexão apresentada na presente pesquisa, foram definidos como cenário de investigação uma Escola localizada na cidade de Santa Maria, Estado do Rio Grande do Sul e outra localizada na cidade de Florianópolis, Estado de Santa Catarina, ambas integrantes do sistema público de Ensino.

Ao ler esse trabalho, sugiro que se pense em um texto construído e constituído a partir de diversas vozes. Vozes de gestores<sup>4</sup>/ professores que, diariamente se deparam com novos desafios e que precisam definir ações coletivamente.

Dessa mesma forma, esse é um trabalho iniciado por duas<sup>5</sup> mãos, porém, somado a muitas outras que, juntas, oportunizaram a construção do trabalho que aqui se apresenta.

Sabemos os desafios encontrados diante das ações que se apresentam a partir da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva de uma educação que se intitula como inclusiva. Torna-se necessário, portanto, um esforço investigativo, não apenas no sentido de levantar dados, mas identificar novas propostas que podem estar sendo apresentadas no cotidiano da escola e principalmente no contexto da ação docente.

Assim, esta pesquisa está organizada em quatro partes para uma melhor compreensão do assunto. Na primeira parte apresento o referencial teórico, na segunda parte descrevo as delimitações da pesquisa e a contextualização da realidade investigada, na terceira parte, apresento relatos de gestores escolares ( Direção, Supervisão e Orientação Escolar) compreendidos à luz do referencial estudado. Por último apresento as considerações finais do trabalho.

---

<sup>4</sup> Nesse caso faço referência as Equipes Diretivas das Escolas integrantes dessa pesquisa.

<sup>5</sup> Refiro-me ao trabalho que construí juntamente com minha orientadora entre 2008/2010. Relaciono a constituição desse escritos a todos os professores integrantes das Equipes Diretivas das escolas que fizeram parte desta pesquisa.

# 1 REFERENCIAL TEÓRICO

## 1.1 Inclusão: Para além de outro oceano...

*Para Além do Outro Oceano*<sup>6</sup> de Coelho Pacheco<sup>7</sup>  
Fernando Pessoa

NUM SENTIMENTO de febre de ser para além doutro oceano  
Houve posições dum viver mais claro e mais límpido  
E aparências duma cidade de seres  
**Não irrealis**, mas lívidos de impossibilidade, consagrados em pureza e em nudez  
Fui pórtico desta visão irrita e os sentimentos eram só o desejo de **os ter**  
A noção das coisas fora de si, tinha-as cada um adentro  
Todos viviam na vida dos **restantes**  
E a maneira de sentir estava no modo de se viver  
Mas a forma daqueles rostos tinha a placidez do orvalho  
A nudez era um **silêncio de formas sem modo de ser**  
E houve pasmos de toda a realidade **ser só isto**  
Mas a vida era a vida e só era a vida.  
O meu pensamento muitas vezes trabalha **silenciosamente**  
Com a mesma doçura duma máquina untada que se move sem fazer barulho (...)  
(...) **Eu lembro-me** às vezes de que todas as outras pessoas devem sentir isto **como eu**  
Mas dizem que lhes dói a cabeça ou sentem tonturas  
Esta lembrança veio-me como me podia vir outra qualquer  
Como por exemplo a de que **eles não sentem esse deslizar**  
E não pensam em que o não sentem.  
Neste **salão antigo** em que as panóplias de armas cinzentas  
São a forma dum **arcabouço em que há sinais doutras eras**  
**Passeio o meu olhar materializado e destaco de escondido nas armaduras** (...),  
Se fito na panóplia **o olhar** mortificado em que há desejos **de não ver**  
Toda a estrutura férrea desse arcabouço que eu pressinto não sei por quê  
Se apossa do meu senti-la como um clarão de **lucidez**  
Há som no **serem iguais** dois elmos que me escutam  
A **sombra das lanças** de ser nítida **marca a indecisão das palavras**  
Dísticos de incerteza bailam incessantemente sobre mim(...)  
Eu gostava de ouvir qualquer pessoa **expor e explicar**  
O modo como se pode deixar de **pensar** em que se pensa que se **faz** uma coisa  
E assim perderia o receio que tenho de que um dia venha a saber(...)  
Sinto-me feliz por haver tanta coisa que eu não compreendo(...)  
Eu sei que sou uma coisa a porque não sou **diferente** de uma coisa qualquer  
Sei que as outras coisas serão como eu e têm de pensar que eu sou uma coisa comum  
Se portanto assim é eu não penso mas julgo que penso

---

<sup>6</sup> Todos os grifos apresentados, tanto no título quanto no texto, são de minha autoria.

<sup>7</sup> Trechos do Texto extraído do livro “Fernando Pessoa, Obra Poética”, Editora Nova Aguilar - Rio de Janeiro, 1995. pg.165.

*E esta maneira de me eu acondicionar é boa e alivia-me.  
 Sentir a poesia é a maneira figurada de se viver  
 Eu não sinto a poesia não porque não saiba o que ela é  
 Mas porque não posso **viver figuradamente**  
 E se o conseguisse tinha de seguir outro modo de me acondicionar  
 A **condição** da poesia é **ignorar** como se pode senti-la  
 Há coisas belas que são belas em si  
 Mas a beleza íntima dos sentimentos espelha-se nas coisas  
 E se elas são belas nós não as sentimos(...)*

“Para além de outro oceano?”

Que oceano?

Vocês devem estar se perguntando o que estou querendo com o texto de Fernando Pessoa, afinal de contas, já no título do meu trabalho, convido o leitor a fazer uma reflexão sobre a inclusão e o papel da Equipe Diretiva frente a formação continuada dos professores inclusivos.

Respondo que esse “convite” se estende primeiro a leitura da obra de Fernando Pessoa, que nos faz transcender pensamentos e nos remete a pensar para além do que estamos acostumados.

Quanto a resposta sobre “Que oceano”, logo responderei.

Como em um oceano, vive-se em meio a águas ora límpidas e calmas, ora tortuosas e muito perigosas. Alguns percebem que navegar será sempre necessário, mas que, no entanto, precisam estar atentos aos perigos em meio a tempestades. Nisso, devem procurar se precaver de qualquer ameaça a vida, procurando formas de sobrepor-se a tantos obstáculos. Mas, como eu disse, navegar será sempre necessário, afinal de contas, o processo precisa continuar... logo, cada vez mais ele precisa ser (re) pensado, (re) avaliado, (re) fletido, pois estamos sempre buscando a melhor forma de **NAVEGAR...**

Embasada pela obra de Fernando Pessoa, que certamente nos faz refletir, pois emana sentimentos, histórias, sentidos, memórias, emoções, inicio o registro de uma (e por que não?)

**reflexão**<sup>8</sup> sobre o processo inclusivo em que se dá o aluno com deficiência nas escolas da rede pública de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) define inclusão como sendo uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa dos direitos de todos os alunos de estarem **juntos**<sup>9</sup>, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

“Direitos”, “todos”, “aprendendo”, “participando”. Até aí, tudo bem, perfeito! **Perfeito?** Não, infelizmente, o que se apresenta como ideal em leis pouco se percebe de tal maneira na escola. E nisso, uma questão nos faz refletir: As políticas inclusivas não foram pensadas para a escola e as ações que nela precisam ser implementadas?

Aí está a questão chave. Se a inclusão é atribuída as ações que se implementam na escola, é nela que precisa ser analisado o decorrer desse processo.

A mesma Política contempla ainda que a educação inclusiva constitui:

Um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.(BRASIL, 2008, p:05)

A partir do momento em que se procura analisar as ações inclusivas viabilizadas pela escola, uma das dificuldades existentes se apresenta quando se percebe que o termo “**juntos**”, o qual trata a política inclusiva, acaba se tornando uma tentativa de normalização, identificada através de palavras, gestos, situações e ações que englobam o contexto da escola e da vida escolar desse aluno. E aí, voltamos a perceber como *ainda* estamos experienciando situações onde a normalização acaba sendo vista como sinônimo da inclusão.

Nisso, o processo de “estar junto” no espaço escolar, também pode acabar aumentando a diferença **entre**<sup>10</sup> sujeitos. Não no sentido de aprendizagem de conteúdos, de construção de conhecimentos, e sim, uma diferença como sendo o outro da igualdade, o que por vez não é falado pelos sujeitos, nem proclamado pelas políticas de inclusão.

---

<sup>8</sup> Não se pode falar sobre o processo de inclusão sem a necessidade de refletir acerca do que está sendo implementado nas escolas. É na escola que as políticas se transformam em ação, e são as ações que estarão viabilizando a igualdade de condições no processo de aprendizagem de todos os alunos.

<sup>9</sup> Grifo de minha autoria

<sup>10</sup> Fisicamente

Assim, é necessário perceber que o “junto” que se quer, não deve ser aplicado no sentido de “igualar” propostas e situações de aprendizagem. Muito menos precisar (no sentido de ato/ tarefa) perceber o “outro” como igual, acabando por anular as diferenças entre sujeitos que, em muitos aspectos se fazem e se concebem diferentes.

A diferença, na inclusão, deve ser colocada como estratégia de construção de novas propostas, de novas metas e ações, tanto em sala de aula, como na escola, no convívio e nas atitudes de todos que compõem o processo escolar.

É nesse processo inclusivo identificado nas ações que se fazem no cotidiano da escola, que muitas vezes pode-se perceber, a partir do olhar do aluno que se fez<sup>11</sup> “diferente”, o medo. Medo sim, por ter a sensação de estar navegando sem rumo, em um barco sem remo, sem direção, boiando em meio à correnteza e as circunstâncias em que foi colocado.

E, nesse mesmo mar, embora constituído por companheiros de viagem (tripulantes e tripulação), muitas vezes acabamos não percebendo que nem todos conseguem chegar ao mesmo destino se não existirem novos trajetos, novas possibilidades. E, se ainda restar a pergunta: Mas por que você escolheu, entre tantas outras, a obra “para além do outro oceano”?

Bom, aí respondo que, muito mais do que apenas o título, utilizo-me de tal obra para convidar você, leitor, a desbravar comigo, utilizando metáforas<sup>12</sup> para que possamos compreender o nosso oceano (escola) e as diferentes maneiras de navegá-lo (concepções e ações dos gestores). Também, para que juntos, possamos modificar um pouco nossas maneiras de ler e compreender o mundo e as pessoas.

E é nesse mesmo trabalho que, logo adiante, unirei minha voz<sup>13</sup> a outras vozes<sup>14</sup>, cada uma trazendo consigo concepções sobre a inclusão, suas experiências de vida e jornada até

---

<sup>11</sup> Produzido como diferente a partir do olhar e das representações do outro.

<sup>12</sup> Muitos lingüistas consideram a metáfora como uma regra constitutiva da língua, que indica como se pode encontrar ou criar um objeto diferente e semelhante, e, ao mesmo tempo, apresentar intuitivamente o ícone desse objeto. Portanto, a metáfora está *entre* o mundo do sentido (interno à linguagem) e o mundo da referência (da realidade não-lingüística). (Ricoeur, 1975 apud GAUTHIER, 2004, p.131)

<sup>13</sup> Minha voz enquanto pesquisadora e educadora. Principalmente por ter como formação a Educação Especial. No decorrer desse processo de formação, muitas foram as situações em que pude estar vivenciando, (quase que dividindo) angústias, dúvidas e questionamentos com relação as ações de alguns professores inclusivos.

<sup>14</sup> Essas “outras vozes” serão constituídas de falas e concepções de coordenadores, supervisores e Diretores de escolas.. Também pode estar sendo constituídas de vozes que, apesar de não estarem envolvidas com essa pesquisa, percebem-se, vivenciam e agem a partir das mesmas indagações, angústias e inseguranças.

então percorrida. Percorreremos juntas, um olhar de suspeita, reflexão e buscas por novas formas de navegação.

Estas outras vozes que destaco, são vozes essenciais para a compreensão do atual processo inclusivo, pois são vozes de professores que compõem as Equipes Diretivas das escolas, que necessitam serem ouvidas e que, dia após dia deparam-se com novos desafios. Por isso, peço que pensem nesse texto/trabalho/pesquisa, a partir de muitas mãos somando-se sempre a mais e mais... como um continuum processo reflexivo e construtivo.

## **1.2 Inclusão: Pontos e contrapontos**

Ao pensarmos nos dias atuais percebemos o quanto vivemos em uma sociedade que está, cada vez mais, sendo marcada por muitos contrastes. Se por um lado sabemos do valor de cada ser humano enquanto cidadão, com suas características físicas, culturais próprias, por outro a realidade em que vivemos e experienciamos se apresenta de forma muito diferente, muitas vezes marcando um verdadeiro atentado contra a dignidade humana.

Sim leitor, não há como deixar de refletir, mesmo que brevemente, sobre a nossa sociedade e a forma como, ao longo dos anos, ela está sendo constituída. Até mesmo por que, se quisermos compreender o processo de inclusão escolar e as conseqüentes ações que dele estão sendo efetivadas, precisamos identificar o contexto em que se dá esse processo inclusivo.

Logo, é nesse contexto social heterogêneo e cheio de implicações, que a inclusão de alunos com deficiência<sup>15</sup> se apresenta como uma alternativa em que todos os alunos possam ter as mesmas oportunidades, viabilizadas pelo acesso e principalmente pela qualidade.

E é por esse motivo que utilizo mais uma vez um trecho da obra de Fernando Pessoa, pois, percebo a inclusão como “(...) um sentimento de febre de ser para além doutro oceano (...) e a esperança de que se possa um dia (...) haver posições dum viver mais claro e mais límpido.” (PESSOA, 1995)

Seguindo essa mesma direção, procuro nesse trabalho refletir e problematizar as ações que se configuram a partir da perspectiva inclusiva, porém, sob um olhar diferenciado, um

---

<sup>15</sup> Termo utilizado de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008).

olhar que procura visualizar as ações da equipe diretiva juntamente com os professores inclusivos, grandes responsáveis pela implementação e sucesso da inclusão escolar.

Não se pode negar que a inclusão escolar hoje é uma realidade. Amparada e embasada através de decretos e de leis<sup>16</sup>, ela se coloca como uma ação em defesa dos direitos de todos os alunos em estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

Nesse sentido, na escola regular e na sala de aula comum, os alunos com deficiência têm suas matrículas asseguradas. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, em seu Parecer CNE/CEB n17/2001, de 03 de julho de 2001, e a Resolução CNE/CEB n 02, de 11 de setembro de 2001, definem que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

O mesmo documento aponta ainda a necessidade de uma nova postura da escola regular/inclusiva, estabelecendo que:

O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se, adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica, (SEESP/MEC, 2001, p.40).

Então, com a matrícula assegurada, o aluno com deficiência passa a estudar na escola regular, na sala de aula comum, tendo também um atendimento educacional especializado<sup>17</sup> em sala de recursos multifuncionais<sup>18</sup>.

Diante disso, cabe refletir: assegurar a matrícula e a permanência do aluno com deficiência na escola, implica considerar a qualidade da educação que a ele está sendo

---

<sup>16</sup> Destacam-se: Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/9394/96) de 20 de dezembro de 1996. Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº. 10.172/2001. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva, de 7 de janeiro de 2008.

<sup>17</sup> Considera-se atendimento educacional especializado o “ conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008.

<sup>18</sup> Segundo Decreto 6571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado.

oferecida? Quando se refere ao processo de inclusão escolar não se pode apenas assegurar a matrícula, mas acima de tudo, identificar que sentido a inclusão está se dando, tanto do ponto de vista da implicação pessoal do aluno quanto dos profissionais que trabalham na escola.

Logo, a qualidade na educação do aluno com deficiência passa a ser uma responsabilidade da escola regular e dos integrantes do processo de gestão da escola, uma vez que devem assegurar “(...) as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (MEC/SEESP, 2001).

Assim, torna-se necessário pensar e refletir sobre a qualidade da educação que está sendo oferecida a esse aluno. Também, deve-se compreender qual o conceito de qualidade está sendo identificado na educação desse sujeito.

Logo, o envolvimento de todos os profissionais da escola em busca de um ensino de qualidade para todos é o alicerce de uma gestão efetivamente democrática, sendo necessário que estes profissionais abandonem a idéia de homogeneização e entendam que cada aluno é único no processo de ensino-aprendizagem.

Uma gestão realmente democrática em suas ações possui o respeito às diferenças como prioridade. Logo, os alunos com deficiência devem ser respeitados na sua diferença, enquanto sujeitos únicos, assim como os demais alunos da escola.

Embora as justificativas utilizadas para a inclusão sejam importantes e necessárias, duas das mais usadas e comentadas pelas famílias e pelos professores é a de possibilitar um espaço de socialização do aluno incluído, bem como de promover através do acesso à escola regular condições de igualdade de desenvolvimento para todos.

Refletindo um pouco mais sobre “todos” que necessitam de uma escola inclusiva, trago as palavras de Glat, quando aponta que:

(...) a noção de uma escola inclusiva tem uma dimensão que vai além da inserção dos portadores de deficiências, pois esses não são os únicos excluídos do processo educacional. Nosso sistema regular de ensino tem se mostrado incapaz de lidar com o número cada vez maior de alunos que devido a problemas sociais, culturais, psicológicos e/ou de aprendizagem fracassam na escola. Assim, ao adotar a proposta de Educação Inclusiva, com sua ênfase em práticas pedagógicas diversificadas e adaptadas às necessidades educacionais de *todos os alunos*, a escola estará, em última instância, desenvolvendo um trabalho preventivo, e contribuindo em direção à meta de equiparação de oportunidades educacionais, sem a qual não se poderá construir uma sociedade verdadeiramente democrática.” (GLAT, 2006, p.06)

Sabe-se também, que a escola, muitas vezes acaba querendo homogeneizar os alunos conforme um padrão, um protótipo de alunos desejado por ela. Os próprios processos de seleção e exclusão dos alunos com deficiência são justificados na incapacidade de

acompanhar o ritmo ordenado das aprendizagens previstas no currículo escolar. Nisso, os alunos acabam sendo enquadrados dentro de categorias, alguns vistos como capazes, sem problemas para aprender, considerados “normais”, outros entram na categoria de anormalidade, deficientes mentais. Sendo assim, muitas dificuldades de aprendizagem acabam sendo instituídas como deficiências intelectuais.

Diante disso, para além da inclusão de alunos com deficiência, cabe refletir qual o real sentido da diversidade e do respeito às individualidades de cada sujeito que vive o processo escolar.

A inclusão vai muito além da palavra, do convívio e das relações escolares, perpassa todo um processo que vai desde a escolha de conteúdos e seu ordenamento, as provas, os tempos e ritmos de aprendizagem, as formações dos professores e equipe diretiva, a concepção destes sobre diversidade, diferença, aprendizagem...

Embora existam inúmeros fatores que devem estar sendo pensados sempre que se buscar a inclusão do aluno com deficiência, são as ações presentes na sala de aula, nas narrativas dos professores inclusivos, que se fazem presentes as dúvidas, os maiores questionamentos e muitas vezes as distorções de concepção.

Alguns exemplos<sup>19</sup> podem ser observados em diversas falas de professores quando, em defesa do trabalho realizado com o aluno incluído, acabam relacionando a educação a situações onde se priorizam apenas aspectos de socialização e convivência.

Tais justificativas são uma das formas mais perversas de exclusão, pois o aluno que está na situação de ser incluído, pela sua presença, acaba tendo a tarefa não de aprender na escola como é o papel do aluno dito normal, mas passa a ter que correr atrás de outra atividade, que é ser aceito por aqueles que aprendem de forma “normal”.

A socialização, claramente é uma das funções da escola, porém pode ser desenvolvida por muitas outras instituições, logo, é necessário muito mais que socializar, é preciso estar insistindo no espaço social de escolarização do aluno com deficiência, garantindo condições de aprendizagem com qualidade. A socialização não pode ser pensada independentemente da aprendizagem.

Se a escola preocupar-se apenas com a socialização do aluno incluído, o ambiente escolar pode acabar se tornando prejudicial, ocasionando muita angústia a esse sujeito.

---

<sup>19</sup> Alguns exemplos podem ser encontrados em diversas falas de professores de escolas públicas de Santa Maria/RS, a partir do Projeto de pesquisa intitulado “Representações e imaginário docente que definem o aluno: Um estudo de caso de escolas públicas de Santa Maria”, registro no GAP/UFMS n 0759, 2007.

Buscando uma inclusão de qualidade, Glat (1998) aponta a necessidade de modificação do modelo de educação atual na direção da meta da inclusão, mencionando a importância de mudanças estruturais imprescindíveis para a sua implementação.

A autora também destaca que.

A escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, e principalmente, conscientizar e capacitar seus profissionais para essa nova realidade. Este último aspecto merece destaque, já que diversos estudos vêm apontando a melhoria da formação de professores como condição essencial e permanente para a efetivação da Educação Inclusiva (BUENO, 1999; 2001; GLAT & NOGUEIRA, 2003; GLAT & PLETSCH, 2004, entre outros).

A necessidade de se oferecer uma formação continuada aos professores inclusivos vem ao encontro das próprias angústias<sup>20</sup> desses profissionais que muitas vezes percebem-se despreparados para trabalhar com o aluno incluído. Em diversas narrativas de professores<sup>21</sup>, chama a atenção, sempre que se analisam as práticas das escolas inclusivas, mais precisamente no que tange às ações de professores inclusivos em sala de aula, o despreparo e a falta de conhecimentos para atuar desencadeando processos de aprendizagem nos alunos.

Diagnóstico semelhante também foi delineado por Castro (2002), numa pesquisa realizada na Rede Municipal de Educação de Santa Maria/RS, que analisou representações e sentimentos de professores da rede regular de ensino diante da inclusão de alunos com deficiência em “suas” salas de aula.

Assim como inúmeras pesquisas também assinalam, Castro evidenciou que os professores não se sentem capacitados para receber um aluno com deficiência, apesar de acreditarem nos méritos da inclusão.

---

<sup>20</sup> Castro (1997) descreve, a partir de pesquisas realizadas nas escolas da rede pública do Nordeste do Brasil, que, segundo os professores, as maiores dificuldades encontradas para a implementação de uma proposta realmente inclusiva são as mesmas que em qualquer escola pública brasileira. Formação insuficiente dos professores, baixos salários, falta de apoio pedagógico, infra-estrutura e condições de trabalho precárias. A autora ressaltou a necessidade de os professores serem orientados a partir de fundamentos teórico-práticos, para que possam modificar práticas e métodos de ensino, com o objetivo de propiciar um ensino de qualidade para todos.

<sup>21</sup> Apresento a pesquisa realizada por acadêmicas do Curso de Educação Especial em 2007, intitulada “Representações e imaginário docente que definem o aluno: Um estudo de caso em Escolas Públicas de Santa Maria/RS.” Através das narrativas dos 43 professores entrevistados pode-se identificar a unanimidade para o fato de que nem a escola e nem os professores encontram-se preparados para vivenciar na escola a inclusão presente nas políticas públicas. Essas conclusões podem ser identificadas nas sínteses das descrições, onde percebem a inclusão como “apenas discurso”, “problemática”, “complicada”, “um depósito de alunos...”

Anteriores a estas, inúmeras pesquisas na área educacional já apontavam que a questão da formação de professores inclusivos<sup>22</sup> também tem sido alvo de muitas preocupações.

De acordo com Sá-Chaves (2001 p.89) à formação do educador inclusivo está ligada:

[...] à reflexão pessoal e coletiva, enquanto processo e instrumento de conscientização progressiva, de desenvolvimento continuado e partilhado, de persistência na investigação constante, enquanto fonte de novos informes, de crenças, de algum modo sublime, na hipótese de o homem vir a descobrir-se e a encontrar-se com a sua própria humanidade.

Percebe-se, portanto, que para oferecer uma educação de qualidade a todos, (e nesse caso faço referência, principalmente aos alunos com deficiência) a escola precisa capacitar seus professores, preparar-se, organizar-se, enfim, adaptar-se.

O próprio Ministério da Educação reconhece que “inclusão não significa, simplesmente, matricular os alunos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica” (MEC/SEESP,1998).

A construção de uma escola inclusiva requer novos conceitos e redefinição de papéis envolvendo toda a equipe escolar. Diante da orientação inclusiva, as funções da equipe diretiva incluem a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação de professores, o apoio às propostas apresentadas pelos professores e a processos que se compatibilizem com a filosofia da escola. Desse modo, a atuação da equipe diretiva pode ser de grande valia na tarefa de construir uma escola pronta a atender a todos os indivíduos, sem discriminação.

Embora Reis (2000) aponte que muitas vezes a prática do diretor, nas escolas brasileiras, é dificultada pelas exigências das atividades burocráticas e administrativas, esse profissional precisa ser atuante, promovendo ações que envolvam o acompanhamento, discussões e avaliações em conjunto com os participantes do projeto educacional, a fim de exercitar as dimensões educacional, social e política, inerentes a sua função.

Nessa mesma perspectiva Lück afirma que:

---

<sup>22</sup> O termo “educador inclusivo” foi retirado do livro de Idália Sá-Chaves. **Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas.** In: ALARCÃO, Isabel (org). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

“(...)o conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos.” ( LÜCK 2001, p.116)

Para Michels (2006), a política de educação inclusiva tem o propósito não apenas de incluir todos, mas também de descentralizar as responsabilidades do sistema educacional com todos os segmentos da sociedade. Nesse sentido toda a comunidade escolar é parte fundamental no gerenciamento das escolas e os professores passam a assumir um novo papel como gestores da educação.

Sendo assim, a escola não pode ser um local onde o processo de tomada de decisões acontece de forma centralizada e individual. Uma gestão escolar democrática em suas ações precisa possibilitar a criação de espaços que propiciem o diálogo, a reflexão e as possibilidades de formação contínua do professor no seu cotidiano escolar, por meio de discussões e debates das ações teórico-práticas que se apresentam no fazer diário de sala de aula.

A escola, considerada como espaço privilegiado de construção de conhecimentos e de desenvolvimento de valores, precisa se apresentar democrática no momento em que trabalha abrindo as portas, permitindo uma gestão contextualizada proporcionando conhecimentos em rede de colaboração e participação coletiva.

### **1.3 Formação continuada em serviço: Uma oportunidade de reformulação de ações**

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação. (Moita, 1992, p.115)

Envolver o paradigma de inclusão no processo *cotidiano* de formação do profissional docente pode significar para esse profissional um espaço que suscite a possibilidade de modificar sua prática<sup>23</sup>, permitindo novos olhares para a inclusão perpetuada na escola.

---

<sup>23</sup> Refiro-me a *prática*, apontando o fazer no cotidiano da escola. As ações em sala de aula, que remetem ao estilo de aula, atividades, formas de avaliação, de relacionamento entre sujeitos envolvidos no cotidiano escolar, espaço para diferentes atividades seja dentro ou fora de sala de aula, etc...

Segundo Freire, prática é trabalho, é práxis, é transformar o mundo [...] Freire (1970, p.44)

É nesse contexto que a ação/ prática precisam ser discutidas, pois as angústias, dúvidas, questionamentos que os professores carregam para si no fazer diário de sala de aula, não podem deixar de ser pronunciadas e problematizadas por todos que, de uma forma ou de outra possam estar contribuindo para a superação das dificuldades.

Seguindo esse mesmo olhar, Freire (1970) deixa explícita a importância de “dizer a palavra” e compartilhá-la, a fim de ressignificar-se. Nesse sentido, o autor afirma que:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. FREIRE (1970, p: 45)

Freire contribui, ainda, afirmando que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.” Freire (1970 p: 44).

Da mesma forma em que a palavra é ação, gera a reflexão. Logo, a escola precisa abrir espaço para que ocorra um processo dialógico a fim de que os obstáculos sejam superados e novas estratégias de ação possam ser implementadas.

Sendo assim, para que a escola realmente caminhe nessa direção, torna-se necessário, antes de mais nada, que sejam criados espaços de interação que favoreçam a troca de experiências e de saberes, tendo por referência a reflexividade crítica.

Sob esse mesmo olhar, a escola é concebida como espaço educativo em que trabalho e formação devem configurar-se em atividades indissociáveis, e onde o coletivo deve constituir uma ferramenta desta formação.

Partindo desta perspectiva de se instituir na escola espaços formativos pautados na dialógica e na reflexão crítica identifica-se o processo de formação continuada em serviço como um momento imprescindível para a reflexão, a dialogicidade e a ressignificação do conceito de ensino e busca de resultados em sala de aula.

A primeira questão que convém destacar sobre o conceito de educação continuada é da forma com o que ela é caracterizada, ou seja, uma formação **continuada**, consagrando a idéia de uma educação infinita, sem finalizações.

Conforme afirma Ferreira (2006):

A formação continuada é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processaram nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no mercado da formação contínua e que, por isso, necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender à legítima e digna formação

humana. [...] A formação contínua hoje precisa ser entendida como um mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos as múltiplas exigências/ desafios que a ciência, a tecnologia e o mundo do (não) trabalho colocam. FERREIRA (2006, p.20)

É importante destacar que esse modelo de formação é recente no contexto da educação brasileira, pois, segundo Candau (2003) até a década de 80 a temática formação de professores em serviço se apoiava na idéia de que o conhecimento era produzido na universidade e caberia aos profissionais da educação básica a aplicação, socialização e transposição didática.

Lógica esta que acabava desconsiderando o conhecimento como processo de construção, desconstrução e (re) construção, o que, por sua vez, negava que o processo de construção do conhecimento poderia ser realizado na prática pedagógica cotidiana reflexiva e crítica.

Seguindo uma trajetória, autores como Pimenta (2004)<sup>24</sup> e Alarcão (2004)<sup>25</sup> aos poucos, foram introduzindo novas contribuições acerca do professor reflexivo e a concepção de formação continuada que aponta para a necessidade de um professor cuja atuação seja reflexiva, isto é, desenvolva reflexão na ação e a partir dela.

Os mesmos autores concordam, no entanto, que não basta refletir sobre a ação. É preciso levar em conta a qualidade da reflexão realizada pelos professores, tendo em vista os referenciais que estão perpassando esses momentos de formação, e a consciência das implicações sociais, econômicas e políticas das escolhas feitas pelos professores na atividade de ensinar.

Para Pimenta (2004), a superação do praticismo reside na articulação entre teoria e prática. Nessa perspectiva, uma revisão das práticas de formação, principalmente a formação em serviço e do papel do professor passa necessariamente pela reflexão da prática à luz de um referencial que lhe dê sustentação.

Percebendo, no processo de formação em serviço, que a reflexão é um exercício para a autocrítica, não é apenas o professor que tornará sua prática cada vez melhor, beneficiando-se com essa atitude. Ele estará também intervindo na formação de seus alunos, estendendo a eles essa consciência.

---

<sup>24</sup> PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**, 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

<sup>25</sup> ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

Segundo Freire (1970), é pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que podemos melhorar a próxima prática. Para o autor, “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase sempre se confunda com a prática.” Freire (1970, p.44).

Trazendo esse debate para a questão da formação continuada do professor inclusivo, e para que se possam formar professores para uma escola de qualidade para todos, o que se almeja, segundo Sasaki (2003, p. 01), é “reconhecer os princípios educacionais inclusivos, os quais se pautam na colaboração e cooperação, na autonomia intelectual e social, na aprendizagem ativa, no senso de pertencer, no padrão de excelência, em novos papéis e responsabilidades, entre outros.”

Dessa forma, a formação vai além dos aspectos instrumentais, pois há o exercício constante de reflexão, de questionamento da própria prática em busca de caminhos pedagógicos da inclusão e, ainda, de compartilhamento de idéias, sentimentos, ações das experiências concretas. O tão sonhado “professor- reflexivo” que a todo momento reconstrói seu saber-fazer especifica a importância do contato com processos de formação em serviço.

Sobre as questões levantadas em torno e a partir do professor reflexivo, Pimenta (2004) afirma que:

[...] investindo na valorização e no desenvolvimento dos saberes dos professores e na consideração destes como sujeitos intelectuais, capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas, trazem perspectivas para a re-invenção da escola democrática. PIMENTA (2004, p: 11)

Sobre a formação em serviço, Alarcão (1998), afirma que é um processo dinâmico que ao longo do tempo, permite que o profissional vá se adequando às exigências de sua atividade profissional. Por isso, para a implantação de qualquer proposta que se proponha uma renovação das escolas e das práticas pedagógicas, esta formação passa a ser um aspecto especialmente crítico e fundamental.

Nas estratégias da formação continuada em serviço, os professores constituem-se em sujeitos do próprio processo de conhecimento, constituindo-se como professor “aprendente” a partir da ação. Esse processo contínuo de formação em serviço, como pertencente do processo de construção e reconstrução de ações no ambiente escolar, precisa ser constituído no todo da escola.

Assim, não se deve pensar apenas no professor reflexivo, mas sim na escola reflexiva<sup>26</sup>, pois a medida que nós, educadores, percebemos a necessidade da busca por uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais mais voltadas para uma formação ampla, crítica e questionadora, se tem como necessidade a constituição de espaços de interação que favoreçam a troca de experiências e de reflexividade crítica do contexto educacional em que estamos inseridos.

Sendo o binômio inclusão/exclusão, uma lógica que deve estar a todo momento sendo discutida e refletida criticamente na escola, perpassando leis e práticas, há de se perceber a necessidade da equipe diretiva auxiliar nesse processo.

O conceito de sistema educacional o qual direção e supervisão trabalham independentemente dos docentes e que como consequência disso o não compartilhar das decisões administrativas e político-pedagógicas necessita ser superado, porque somente assim ocorrerá uma gestão educacional realmente participativa.

O que ainda se percebe no cotidiano escolar é que não há uma grande divulgação das experiências bem sucedidas entre os professores. Um não sabe o que o outro está "dando", os métodos e avaliação são pessoais muitas vezes porque falta um espaço mais intensivo para o diálogo e o pensar coletivamente.

Sendo assim, a equipe diretiva precisa atuar como mobilizadora da prática reflexiva e do diálogo, incentivando o grupo a pensar sob um aporte crítico e renovador de práticas, rompendo com a idéia de que teoria e prática não se efetivam como um binômio.

Logo, o trabalho em conjunto entre equipe diretiva e professores inclusivos amplia as possibilidades de sucesso nas práticas em sala de aula. Nesse processo, deve-se considerar a escola um local propício para a formação continuada, pois parte de reais necessidades dos professores, fortalece a interação entre o grupo e facilita a criação de projetos construídos coletivamente.

Nesse caminho, é importante perceber que a formação continuada em serviço é apenas mais um recurso, entre outros, que precisam ser constantemente re-trabalhados para o desenvolvimento das políticas públicas para a inclusão escolar.

---

<sup>26</sup> Conceito que a autora portuguesa Isabel Alarcão utiliza, ainda na década de 90. Segundo ela, escola reflexiva é, "a escola que gera conhecimento sobre si própria como escola específica e, desse modo, contribui para o conhecimento sobre a instituição chamada escola." (Alarcão, 2001 p:15).

## 2 OS CAMINHOS DO ESTUDO

Ao estabelecer a escola como *locus* da investigação, apresento a seguinte pesquisa como uma busca, procurando compreender de que forma a equipe diretiva pode contribuir para esse processo inclusivo, proporcionando uma formação continuada aos seus professores. Nessa perspectiva, percebe-se necessária uma análise acerca das concepções dos gestores com relação à inclusão escolar que se apresenta no cotidiano da escola e a identificação de possíveis propostas apresentadas aos professores inclusivos. A compreensão da relevância desse trabalho para as ações que podem estar sendo atribuídas na escola e nas salas de aula, implica na temática que segue:

### **PARA ALÉM DE OUTRO OCEANO : Uma reflexão sobre o papel da Equipe Diretiva frente o processo de formação continuada de professores inclusivos**

A partir da temática proposta, foi definida, como problema da pesquisa, a seguinte questão:

- Que ações da Equipe Diretiva, viabilizadas através da formação continuada de seus professores, contribuem para a implementação de novas propostas para a inclusão em sala de aula?

Nesse sentido, apresento a contribuição de Chizzotti quando afirma que:

A delimitação do problema não resulta de uma afirmação prévia e individual, formulada pelo pesquisador e para a qual recolhe dados comprobatórios. O problema afigura-se como um obstáculo, percebido pelos sujeitos de modo parcial e fragmentado, e analisado assistematicamente. A identificação do problema e sua delimitação pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema. Pressupõem, também, uma partilha prática nas experiências e percepções que os sujeitos possuem desses problemas, para descobrir os fenômenos além de suas aparências imediatas. (CHIZZOTTI, 2006, p.81)

Logo, delimitar um possível problema de pesquisa significa, segundo Gatti (2002) ir a busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente, constituindo, assim o ponto de origem de uma investigação científica.

## 2.1 Abordagem metodológica para a investigação

O paradigma da educação inclusiva e, conseqüentemente, as ações dos professores inclusivos, são temas que, juntos, geram polêmicas, questionamentos e reflexões. Por esse motivo se faz necessário identificar o atual processo inclusivo, caracterizado pelas ações que se apresentam na escola.

Diante da caminhada que se pretende percorrer, dos temas e objetivos propostos para esse projeto de pesquisa, torna-se importante definir uma concepção de pesquisa que atenda as expectativas do trabalho e de sua finalidade. Procurando dar ênfase na compreensão das propostas que estão sendo implementadas na escola inclusiva, minha escolha se dá pela abordagem qualitativa.

Tal abordagem procura aprofundar-se na compreensão das ações dos indivíduos e seu contexto social, interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada, sem se preocupar com representações numéricas e estatísticas.

Chizzotti (2006, p.80) afirma que é necessário a utilização de métodos qualitativos, visto que "(...) os métodos quantitativos acabam distanciando o pesquisador do verdadeiro objeto da investigação e se tornam ineficazes para compreender as ações práticas dos sujeitos, em sua vida prática".

Torna-se importante considerar o aspecto descritivo da pesquisa qualitativa, ou seja, os dados são apresentados principalmente em forma de palavras ou imagens, e não de números, incluindo nisso, a transcrição das entrevistas, as notas e também, podendo haver imagens, documentos pessoais e outros registros oficiais.

Entendendo também, que a escrita que envolve a construção de uma pesquisa é uma tarefa de criação particular, utilizo, ao longo deste trabalho, a metáfora, como constituinte de um processo pessoal/particular de construção de escrita.

A metáfora, segundo Gauthier:

está *entre* o mundo do sentido interno à linguagem) e o mundo da referência (da realidade não-lingüística). Ela é o índice de um trabalho do espírito, que elabora um conflito, uma tensão dentro da língua (entre o que a metáfora é, por ser semelhante, e o que ela não é, por ser diferente), e entre a língua e o real (pois a metáfora visa a algo que não está dado, que não está presente, ela *dá vida* a um produto da imaginação).(GAUTHIER, 2004, p.05)

Assim, utilizo a metáfora por perceber nela um importante instrumento de identificação do sentido que os sujeitos (eu, você, nós) projetam no mundo.

Sobre metáfora, Gauthier aponta ainda que:

é o vínculo privilegiado que transporta os sentidos da vida cotidiana de um mundo semântico para um outro, participando da co-construção de agenciamentos coletivos de enunciação. É a experiência prática da vida, base da criatividade popular. (GAUTHIER, 2004, p.09)

Assim, é importante estar atento a minha “particular” forma de escrita. Concordo com Gauthier (2004, p.08) quando afirma que a metáfora é “a via real em direção ao implícito da vida cognitiva (...)”. Em nossas pesquisas “somos principalmente caçadores de metáforas, na fala e no silêncio de nossos parceiros (...)”.

No enfoque qualitativo, deve-se perceber que a palavra escrita possui grande importância, tanto no registro dos dados, quanto na análise e divulgação dos resultados, sendo necessário que o pesquisador consiga estabelecer uma compreensão sobre a realidade a qual está pesquisando. Além disso, é preciso estar aberto para compreender as diferentes concepções apresentadas pelos entrevistados, deixando de lado os pré conceitos com relação ao tema da pesquisa.

Para que se possa identificar possíveis propostas dos gestores e suas implicações no trabalho do professor inclusivo, é importante definir a função do pesquisador como indivíduo que compreende as relações entre o professor e o aluno com deficiência.

Nesse sentido, percebe-se a importância da coleta de dados ser realizada no ambiente escolar, pois é nele que os sujeitos da pesquisa atuam e onde seu trabalho pode estar sendo identificado. Logo, é na escola que o pesquisador qualitativo pode estar compreendendo as relações entre os sujeitos, as ações que se configuram no cotidiano escolar e o contexto histórico da instituição.

Apresentando as características da presente pesquisa, a coleta de dados foi realizada em duas escolas inclusivas, uma da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS) e outra da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. Os dados foram coletados no ambiente escolar e complementados por informações obtidas através do contato direto com os sujeitos da pesquisa.

Os dados identificados e coletados no decorrer da pesquisa, não são, conforme aponta Chizzotti (2006, p.84) “coisas isoladas(...) Eles se dão em um contexto fluente de relações.”

Sendo assim, para percorrer o caminho da pesquisa e atingir os objetivos propostos tornou-se necessário definir algumas etapas investigativas, assim como definição de alguns instrumentos de pesquisa que servirão como fonte de informação sobre o objeto estudado.

## 2.2 Contexto da investigação

O cenário no qual a pesquisa foi realizada é constituído por duas escolas que integram o sistema público de ensino das cidades de Santa Maria-RS e Florianópolis-SC respectivamente.

### 2.2.1 Contextualização da Escola A

A escola selecionada para a pesquisa oferece à comunidade os níveis de Ensino: Educação Infantil Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Está situada em uma região periférica da cidade de Santa Maria-RS e atende alunos provenientes do bairro próximo a localidade da escola. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP, versão 2008) a comunidade é composta por pessoas de grande carência sócio econômica, e diferenças culturais e sociais.

A maioria da comunidade é analfabeta ou com antigo ensino primário. A situação profissional mostra que há uma grande população de pais desempregados ou subempregados. Grande parte das famílias mantém seu sustento com o dinheiro que recebem como papeleiros, coletando lixo reciclável, uma das principais fontes de renda. Também trabalham como “biscates”<sup>27</sup>, domésticos, pedreiros, serviços gerais, serventes e vigilantes.

Algumas famílias dependem do salário recebido através do programa bolsa-família, da caridade de vizinhos ou da ajuda de familiares para sobreviver.

A escola foi fundada em 08/06/1996 e atualmente funciona nos turnos manhã e tarde. Segundo informações da direção da escola, existem vários alunos incluídos, e destes, alguns apresentam déficit cognitivo e dificuldades acentuadas de aprendizagem, porém sem um diagnóstico clínico fechado.

No Projeto Político Pedagógico (PPP, 2008) pode-se identificar, com relação a inclusão de alunos com deficiência, os seguintes aspectos: “ Promover a inclusão entendendo

---

<sup>27</sup> O termo “biscates” refere-se ao trabalho informal, sem carteira assinada. Todas as informações referentes a escola e características das famílias foram retiradas do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP, versão 2008:01).

que é um processo no qual todos os alunos podem aprender juntos, mesmo que não construam o conhecimento no mesmo ritmo e pelos mesmos processos que os demais.”

O referido documento também destaca que:

A escola vem paulatinamente transformando sua ação pedagógica no sentido de reformular seus conceitos frente aos alunos com deficiência. Propõe superar o paradigma de integração, percebido pelos educadores como ineficiente para a realidade vivenciada nesta comunidade. (PPP,2008:06)

A escola possui sala de recursos e conta com uma educadora especial que atende sete alunos com deficiência no turno inverso as aulas.

### 2.2.2 Contextualização da Escola B

A escola B oferece a comunidade os seguintes níveis de Ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Situada ao norte da Ilha de Florianópolis-SC, a escola atende alunos provenientes de três comunidades próximas. São crianças e adolescentes que vivem em locais de extrema pobreza e considerados áreas de risco, lugares conhecidos e tachados pela violência. Outro aspecto importante é a rivalidade existente entre essas três comunidades, em virtude de disputas de traficantes por pontos de drogas. Segundo relatos do diretor, a escola, em muitas ocasiões já foi alvo dessa rivalidade, necessitando de reforço policial durante as aulas.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP, versão 2008), uma das maiores dificuldades apresentadas pela escola é a violência instalada na localidade, o que afeta diretamente o cotidiano escolar e a permanência de docentes ao longo do ano na instituição.

A escola foi fundada em 16/05/1988 e atualmente funciona nos turnos manhã, tarde e noite. De acordo com a equipe diretiva, a escola apresenta quinze alunos incluídos, com diferentes<sup>28</sup> deficiências.

Possui uma proposta pedagógica diferenciada. Trabalha com núcleos (núcleo I, II e III), o núcleo I compreende 1º a 3º ano do ensino fundamental, o núcleo II é composto por turmas com alunos que no ensino seriado estariam no 4º e 5º anos e o núcleo III com turmas

---

<sup>28</sup> Segundo relatório da sala multimeios da escola, as deficiências são: surdez, deficiência mental, paralisia cerebral, autismo e deficiência visual (cego e baixa visão). Todos os alunos apresentam diagnóstico comprovado.

compostas por alunos de 6º, 7º, 8º e 9º anos. A escola não adota como critério avaliativo a nota, porque entende que a nota não pode servir para classificar os “melhores” e os “piores”, os “aptos e os “não aptos”. Funciona em tempo integral, intercalando as atividades com aulas e projetos que são realizados por diferentes profissionais em diferentes áreas.

### **2.3 Processo de seleção dos sujeitos da investigação**

Os sujeitos da pesquisa foram Equipes Diretivas de duas escolas inclusivas, localizadas nos Estados do RS e SC, compostos por: diretor, orientador e supervisor educacional.<sup>29</sup> A escolha pelas escolas teve os seguintes critérios:

Escola A: Proposta inclusiva apresentada pela instituição, proximidade local e disponibilidade de participação na pesquisa. O primeiro critério, referente a proposta inclusiva, diz respeito as ações que se configuram no cotidiano escolar, incluindo o trabalho realizado nas salas de aula, a existência da sala de recursos multifuncionais e a proposta da educação inclusiva apresentada no Projeto Pedagógico da instituição. No segundo critério, de proximidade local, definiu-se a escola A devido ao pouco tempo disponível para coleta dos dados da pesquisa na cidade de Santa Maria (segundo semestre de 2008), o qual se vinculou ao período em que cursei as disciplinas teóricas do Curso de Especialização em Gestão Educacional – CEGE- UFSM , assim como o aspecto financeiro disponível para transporte e locomoção.

Escola B: Proposta inclusiva apresentada pela instituição, proximidade local e disponibilidade de participação na pesquisa. Além disso, seu projeto político pedagógico é visto como modelo na cidade de Florianópolis, estando em constante avaliação pela Secretaria de Educação. Trata-se de uma escola em tempo integral que apresenta uma proposta inovadora onde o aluno tem a possibilidade de estar estudando e participando de projetos como, por exemplo: Pequenos cientistas, onde aprendem mais sobre ciências, a partir de experiências que constroem.

Em relação ao terceiro critério, disponibilidade de participação na pesquisa, entrei em contato com ambas as escolas selecionadas, a fim de saber seu interesse em participar da pesquisa. Nesse momento, adotei alguns procedimentos: Apresentei-me a direção da escola

---

<sup>29</sup> O vice-diretor da escola A não fez parte dessa pesquisa por estar ausente da escola, devido a motivos de saúde. A escola B não apresenta em seu quadro de gestores a função de vice direção.

informando sobre a pesquisa que estava a realizar e perguntei sobre a possibilidade da escola participar. Em caso afirmativo, marcava horário para apresentar um documento<sup>30</sup> contendo o objetivo da pesquisa, procedimentos éticos quanto ao sigilo da identidade dos entrevistados, gravação e transcrição das falas e acesso ao material para revisão, além de autorização escrita para a realização da entrevista, sendo através da carta de cessão.<sup>31</sup>

Em seguida, entreguei aos gestores cópia do roteiro da entrevista<sup>32</sup>, deixando que ficassem com cópias para que pudessem ler e refletir, além de constituírem uma idéia geral acerca dos pontos que seriam discutidos no decorrer da entrevista.

Na construção do roteiro, foi utilizada a entrevista reflexiva, pois, conforme Szymanski (2002) aponta, a entrevista reflexiva leva em conta tanto a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto a busca de horizontalidade. Isto por considerá-la como um momento privilegiado que envolve os agentes da pesquisa, favorecendo o diálogo, o conhecimento da realidade pesquisada e a interação entre os envolvidos.

Na formulação das questões, levou-se em consideração alguns fatores como a sequência das questões, a coesão entre os assuntos e possibilidade de abertura para novos relatos.

Conforme afirma Szymanski (2002, p.14) “esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas.”

A entrevista reflexiva também traz o respeito pelo entrevistado, no sentido de refletir sobre sua fala, buscando a fidedignidade das respostas, assim como garantir ao entrevistado o acesso à entrevista para que o mesmo possa discordar ou modificar suas colocações anteriores.

Entrevista tem sido considerada por Lakatos (1993 apud SZYMANSKI p.10) como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”, o que por vez “proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária”.

---

<sup>30</sup> Ver apêndice B

<sup>31</sup> Ver apêndice A

<sup>32</sup> Ver apêndice C

Dessa forma, “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.” (LÜDKE & ANDRÈ, 1986, p. 34).

Nessa investigação, além de considerar o caráter reflexivo das entrevistas, optou-se por entrevistas semi-estruturadas, no sentido de não estabelecer um roteiro fechado, buscando compreender e captar as informações advindas dos entrevistados, dando espaço para os elementos novos que possam surgir durante a entrevista e que venham ser relevantes para construir novos conhecimentos, mas tendo como norte os objetivos da pesquisa.

A possibilidade de uma maior flexibilidade no roteiro da entrevista semi-estruturada é defendida por Ludke & André quando afirmam que:

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. (LÜDKE & ANDRÈ, 1986, p.34)

No enfoque qualitativo, o roteiro de entrevista constitui, em parte, a entrevista semi-estruturada, uma vez que ela envolve outros aspectos. As perguntas que fazem parte desse roteiro são, também, resultados de estudos realizados pelo pesquisador e de informações que ele já tem conhecimento.

Foram realizadas um total de seis (6) entrevistas. Foram entrevistados: Diretor, orientador e supervisor escolar, que serão denominados de A1, A2 e A3 (equipe diretiva da escola A) e B1, B2 e B3 (equipe diretiva da escola B). Embora todos os gestores entrevistados tenham autorizado a publicação, optou-se por não usar o nome dos mesmos por uma questão de ética profissional. As entrevistas na escola A foram realizadas no mês de novembro de 2008. O tempo de duração das entrevistas variou de doze minutos e quarenta e sete segundos (12:47) a dezenove minutos e trinta e dois segundos (19:32).

As entrevistas na escola B foram realizadas no mês de maio e junho de 2009. O tempo de duração variou de sete minutos e dois segundos (07:02) a nove minutos e vinte e seis segundos (09:26). No dia da entrevista, levava comigo um roteiro, um MP3 e um gravador com fita, para substituir o MP3 caso houvesse algum problema no momento da gravação das falas.

Os entrevistados não acharam necessário conferir e revisar suas falas a partir da leitura das transcrições. Por esse motivo, combinamos que eu utilizaria alguns trechos das falas na sua íntegra, porém, retirando alguns termos desnecessários no momento da análise.

Ficou definido então, que, ao finalizar a monografia, entregarei uma cópia a cada gestor.

## **2.4 Equipe Diretiva das Escolas: Breve retrato**

### Escola A

As gestoras que compõem a Equipe Diretiva da escola A são brasileiras e gaúchas<sup>33</sup>, no entanto, nem todas nasceram no município de Santa Maria. Das três gestoras entrevistadas, duas nasceram em Santa Maria e uma nasceu em Santana do Livramento.

Este breve retrato dos gestores participantes da pesquisa compreende sua formação inicial e continuada, isto é, a graduação e pós-graduação que cursaram e o período em que realizaram. O tempo de experiência como professores em sala de aula assim como o trabalho como gestores, envolvendo direção, vice-direção ou coordenação pedagógica também faz parte deste item.

A ordem de apresentação está organizada de acordo com a seqüência cronológica das entrevistas realizadas.

#### Gestor A1

“A1” cursou o normal de nível médio e se formou no Curso de Pedagogia. Fez Especialização em Supervisão e Orientação Escolar pela UNIFRA.

“A1” é diretora da escola já faz seis anos, estando atualmente no seu segundo mandato.

#### Gestor A2

“A2” formou-se em Estudos Sociais no de 1981, pela Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), no período em que Estudos Sociais era considerado licenciatura curta. Cursou

---

<sup>33</sup> Natural do Estado do Rio Grande do Sul, RS, Brasil.

História pela antiga FIC (hoje UNIFRA), formando-se em 1985. Em 1987 fez Pós-graduação em História da América Latina.

Iniciou sua ação docente como professora de estudos sociais, logo em seguida trabalhou a disciplina de história nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Durante oito anos esteve trabalhando como supervisora escolar. Atualmente atua, pela manhã, como professora de História, e pela parte da tarde como supervisora escolar. Tem 27 anos de trabalho docente em escolas do município de Santa Maria.

No ano de 2007, foi convidada pela diretora da escola para assumir a supervisão.

“A2” (p. 01) aponta que *“a supervisão escolar, dentro do município, é cargo de confiança, é escolhido pela direção.”*

#### Gestor A3

Natural de Santa Maria, “A3” formou-se em Pedagogia: Orientação Escolar, pela UFSM.

Trabalha em escola há 20 anos, sendo que destes, os dez primeiros foram em sala de aula e os últimos dez anos trabalhando como orientadora escolar.

#### Escola B

Os gestores que compõem a equipe diretiva da escola B são todos brasileiros. Dos três entrevistados, apenas um nasceu em Santa Catarina. Os outros dois são do Estado do Rio Grande do Sul e do Paraná, respectivamente.

#### Gestor B1

“B1” é formado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Já exerce a função de direção na mesma escola a seis anos. Já foi membro do sindicato dos professores de Santa Catarina.

#### Gestor B2

“B2” é formada em Educação Física pela Universidade de Passo Fundo- UPF. Exerce a função de Orientação há quatro anos, sendo escolhida pelo diretor. Pretende se especializar na área de Gestão escolar posteriormente.

Gestor B3

“B3” é formada em Biologia pela Universidade de Ponta Grossa. Atua há um ano e meio na função de supervisão escolar. Também por convite da direção da escola. Atuou pouco tempo como professora, pois logo que terminou o estágio probatório iniciou o trabalho como supervisora escolar.

## 2.5 Processo de análise das entrevistas

Tendo como base as entrevistas dos gestores, realizei a análise textual qualitativa, através da Análise de Conteúdo.

Sobre Análise do conteúdo Bardin (1977, p.160) diz que esta se caracteriza por ser “um conjunto de técnicas de análise dos dados, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos, obter indicadores que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens”, ou seja, podendo-se compreender as idéias e concepções dos entrevistados, levando-nos a refletir sobre as questões propostas, que serão aprofundadas com a fundamentação teórica e a cada momento repensadas.

Chizzotti acrescenta que na análise dos dados de uma pesquisa qualitativa:

(...) todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. É necessário encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto. (CHIZZOTTI, 2006, p.84)

A análise dos dados ocorreu ao longo do processo de pesquisa, sendo esta uma característica do enfoque qualitativo.

Compreendendo que o processo de análise se constitui ainda durante as falas e nas relações entre sujeitos apresento a contribuição de Chizzott quando afirma que:

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (Chizzotti, 2006, p.79).

Nessa mesma perspectiva, Gauthier aponta ainda que:

Os dados de pesquisas qualitativas não são dados objetivos, positivos, brutos, e sim narrativas (histórias de vida...), entrevistas coletivas e individuais, produções

artísticas, ou seja, produções de sentido. Os dados já são interpretações do mundo, dependentes de quadros conceituais culturalmente marcados, em que posições políticas estão em jogo, lutas simbólicas, fraturas e redes de alianças, que permitem a negociação e constituição do sentido. (GAUTHIER, 2004, p.01)

Neste item, contudo, falarei sobre como ocorreu a análise dos dados coletados, após a realização das entrevistas semi-estruturadas sob enfoque reflexivo. As entrevistas foram gravadas e a seguir, transcritas integralmente.

Após a transcrição dos relatos, efetivei uma leitura ampla do material obtido. Em seguida, realizei a análise de conteúdo, segundo a proposta de Bardin (2002), a qual envolveu: a) a identificação<sup>34</sup> dos temas e sua posterior divisão em unidades de respostas; b) o recorte dos textos de acordo com os conteúdos apresentados; e c) o agrupamento e a categorização das unidades de respostas, que representam o conjunto de idéias comuns aos gestores pesquisados.

As hipóteses que surgiam foram sendo reformuladas de acordo com os novos indicadores, o cruzamento dos dados e a pesquisa na literatura da área.

Em um segundo momento, realizei uma categorização do material analisado. Para isso, parti do objetivo da pesquisa, da estrutura do roteiro da entrevista e dos indicadores elaborados. Organizei os dados em três categorias: Atribuições dos gestores, Inclusão e Formação Continuada. Essas três categorias responderão aos objetivos da pesquisa e agruparão os indicadores levantados durante a análise.

---

<sup>34</sup> São indicativos que aparecem no texto e são sistematizados pelo pesquisador para depois serem classificados em categorias.

### **3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

O presente capítulo expõe e problematiza os resultados encontrados durante a análise dos dados da pesquisa, tendo como base, principalmente, a literatura apresentada no referencial teórico da pesquisa. Visando responder aos objetivos propostos pelo estudo e, partindo de uma categorização dos resultados, o capítulo está subdividido em três subtítulos: (1) Atribuições da equipe diretiva (2) Inclusão (3) formação continuada em serviço.

Os três focalizam a inclusão de alunos com deficiência e a formação continuada de professores inclusivos atuantes no ensino fundamental.

No primeiro, apresento as atribuições assumidas pela Equipe Diretiva no contexto escolar, a partir das falas analisadas. Trazendo algumas concepções desses gestores sobre o processo de gestão escolar.

No segundo subtítulo apresento suas concepções com relação a atual política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, discorrendo, a partir das falas dos entrevistados, sobre as ações inclusivas apresentadas na escola, desde o início da implementação até os dias atuais. Abordo, também, sobre as principais dificuldades encontradas, tanto pelos gestores quanto pelos professores, limitações e os avanços apresentados até então.

Por fim, no terceiro subtítulo apresento as concepções da Equipe Diretiva com relação a formação continuada em serviço estabelecendo algumas problematizações sobre os âmbitos da formação continuada apresentada aos professores inclusivos, partindo de duas diferentes instâncias, governamentais e não governamentais.

#### **3.1 Ações ou atribuições da equipe diretiva**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, afirma que:

a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, MEC, art. 64)

De acordo com esta lei, a formação do gestor deve ser oferecida tanto em cursos de graduação em pedagogia quanto em nível de pós-graduação. Com base nessa discussão, percebem-se diferentes realidades, ou seja, dos seis gestores participantes dessa pesquisa, apenas dois possuem formação, cumprindo com a exigência da LDB 9.394/96.

Com base nesses dados, penso ser pertinente refletir sobre a formação dos gestores escolares e seu papel na escola.

Utilizo, a partir do livro de Lück (2002), algumas definições referentes as responsabilidades e atribuições do diretor, supervisor e orientador educacional.

De acordo com a autora é do diretor escolar a responsabilidade quanto “[...] a consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido, e controlando todos os recursos para tal.”

Desse modo, o diretor deverá estar atuando o mais próximo possível da equipe escolar, sendo um membro de apoio o qual os professores, funcionários, alunos e comunidade possam efetivamente contar.

Para Ross (1998), o diretor de uma escola inclusiva deve envolver-se na organização de reuniões pedagógicas, desenvolver ações voltadas aos temas relativos à acessibilidade universal, às adaptações curriculares, bem como convocar profissionais externos para dar suporte aos docentes e às atividades programadas.

Em relação a supervisão escolar Lück (2002, p.20) afirma que [...] se constitui, em última análise, na somatória de esforços e ações desencadeados com o sentido de promover a melhoria do processo ensino-aprendizagem.”

Com relação a suas atribuições enquanto supervisora escolar, B2 aponta que:

*O trabalho como supervisora é uma caixinha de surpresas. Cada dia aparecem fatos diferentes e preciso lidar com eles. É uma coisa complicada aqui na escola é a falta de professores durante a semana. Isso prejudica a escola e acaba prejudicando o meu trabalho porque eu sei que muitas vezes acabo não cumprindo com todas as minhas funções como supervisora .(B2, p.02)*

Percebe-se que B2 acaba tendo como papel principal enquanto supervisora, o controle da frequência de professores na escola. Essa função confunde-se com a perspectiva tecnocrata

de escola, atribuindo ao supervisor o controle rigoroso dos professores. Isso se deve em grande parte também, a falta de responsabilidade do educador.

O supervisor apresenta um papel fundamental na dinamização e assistência ao professor. Lück (2002) destaca que a falta de uma assistência ao professor quanto a seu desempenho em sala de aula é considerado como uma das causas de embaraço do processo educativo.

Nesse sentido, cabe ao supervisor escolar auxiliar o professor, instigando-o a partir de sua prática.

Conforme Alarcão (2004):

A supervisão é uma atividade cuja finalidade visa o desenvolvimento profissional dos professores, na sua dimensão de conhecimento e de ação, desde uma situação pré-profissional até uma situação de acompanhamento no exercício da profissão e na inserção na vida escolar. (ALARCÃO, 2004, p.65).

Portanto, parece crucial que o supervisor escolar preste ao professor uma assistência sistemática, no sentido de melhoria contínua de seu desempenho. Também, é necessário que o supervisor escolar, assim como o diretor e o orientador, trabalhem para melhorar a qualidade do ambiente escolar, criando as condições necessárias para o ensino e a aprendizagem mais eficaz, identificando e modificando os aspectos do processo de trabalho, considerados muitas vezes difíceis e complicados, precarizando, em muitas oportunidades, a qualidade da educação e o desempenho dos alunos, principalmente dos que apresentam alguma deficiência.

Concluindo, o papel do supervisor na escola é essencial, especialmente quando falamos na formação em serviço e na escola reflexiva. O supervisor pedagógico é a pessoa central da formação **na** escola e tem como objetivo principal “criar condições de aprendizagem e desenvolvimento profissionais” (ALARCÃO, 2004, p. 65).

Partindo dessas definições, é necessário que a Equipe Diretiva da Escola identifique quais suas atribuições frente a qualidade do processo educacional.

Desse modo, me chamou atenção a forma como a supervisora (A2) percebe-se na escola, a partir de sua própria concepção acerca da atuação do supervisor escolar:

*Embora seja grande a escola, eu como supervisora, procuro me inteirar de tudo, estar por dentro de tudo, e elas (profes) correm pra mim, sabe. E isso é bom, é o que conduz o trabalho do supervisor escolar. [...] a supervisão tem que ser aquele elemento que articula, parceiro, que se dá bem, e graças a Deus eu sou muito feliz nessa*

*parte porque elas tem um respeito, uma consideração, uma confiança muito grande, tudo o que elas precisam é pra mim que pedem. É uma ajuda, é uma sugestão, é um desabafo, então eu me sinto muito feliz nesse grupo. (A2, p.05)*

Essa fala, embora não esteja constituída de conhecimento teórico que possa estar conceituando claramente o papel do supervisor escolar, demonstra a consciência de que o trabalho na escola deve ser integrado, articulado a partir de relações de diálogo, trocas, interação, relações de “*confiança*” entre todos os integrantes do processo de gestão escolar, a ponto do professor sentir que pode “*desabafar*”, pedir “*ajuda*”, sempre que sentir essa necessidade.

Com relação ao trabalho que é desenvolvido pelo Diretor na escola B, o mesmo aponta que: “*É preciso ter pulso firme como Diretor. Eu as vezes preciso impor as coisas para que funcionem. Não adianta eu, Diretor, idealizar uma escola diferenciada se os professores não acreditam e investem nessa proposta.*”(B1, p.01)

Diante disso, percebe-se que a relação estabelecida entre professores e Direção não se apresenta como uma proposta constituída democraticamente.

Conforme Lück, (2006, p. 36), “a lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação [...]”. Sem participação não ocorre democracia.

Para Freire (1970):

*Não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. FREIRE (1970, p.46)*

Outro fator importante é o ambiente e as relações que se constituem no dia a dia da escola. O clima relacional de uma escola provém, basicamente, das relações que se estabelecem entre todos os que nela atuam.

Gerir uma escola reflexiva é, com certeza, considerar a escola em desenvolvimento e aprendizado, é estar integrada às pessoas e processos. É ter no centro não somente o aluno, mas todo o elemento humano.

Dessa mesma forma, a Equipe diretiva precisa estar aberta a ouvir alunos e professores, dando-lhes oportunidade para exporem suas angústias, dúvidas e expectativas.

Nesse sentido, torna-se importante a correta atuação do Orientador Educacional, pois, segundo Lück (2002) “(...) o orientador educacional ajuda o aluno, na escola, a tomar consciência de seus valores e dificuldades, concretizando, principalmente, através do estudo, sua realização em todas as suas estruturas e em todos os planos de vida. Schmidt e Pereira” (1969 apud LÜCK 2002, p. 23)

A autora aponta ainda que:

Em vista dos problemas expostos, preconiza-se que o orientador educacional assuma funções de assistência ao professor, aos pais, as pessoas da escola com as quais os educandos mantém contatos significativos, no sentido de que estes se tornem mais preparados para entender e atender as necessidades dos educandos, tanto com relação aos aspectos cognitivos e psicomotores, como os afetivos.(LÜCK, 2002, p.23)

Com base nessas definições, pode-se compreender que o papel da Equipe Diretiva não pode se dar sem a participação integrada entre direção – supervisão – orientação. Logo, todas as decisões precisam passar esses três setores, sendo também de fundamental importância a participação de todos os que na escola atuam.

Para Lück:

A administração da escola, a supervisão escolar e a orientação educacional se constituem em três áreas de atuação decisiva no processo educativo, tendo em vista sua posição de influência e liderança sobre todas as atividades desenvolvidas na escola. O clima emocional de trabalho, o estabelecimento de prioridades de ação, o tipo de relacionamento professores-professores, professores-alunos, escola-comunidade, dentre outros aspectos importantes da vida escolar, dependem, sobremaneira, da atuação dos elementos que ocupam aquelas posições. (LÜCK, 2002, p. 07)

Pensando nesses aspectos, percebe-se que a equipe diretiva precisa, ao mesmo tempo em que esteja envolvida e comprometida com o processo escolar, ter os conhecimentos necessários para estabelecer um processo de gestão que realmente venha ao encontro da escola que se quer nos dias atuais, ou seja, uma escola que envolva a superação de dificuldades a partir da participação efetiva de todos os que da escola fazem parte. Por isso, precisam, como gestores, ter claro conceitos básicos de gestão escolar, como gestão democrática, participação e autonomia.

No entanto, percebe-se que a equipe diretiva da escola B não possui formação na área, embora identifiquem a importância de uma formação em gestão educacional. Esse fator torna-se preocupante, uma vez que todo o processo pedagógico e administrativo, incluindo

novas perspectivas para a superação de dificuldades enfrentadas pelos professores da escola, perpassa as funções da orientação, da supervisão e da direção escolar.

Com relação a equipe diretiva da escola A, em nenhum momento, apontaram a importância de uma formação específica em curso de pós-graduação relacionado à gestão educacional, nem uma maior necessidade de conhecimento das políticas públicas de uma forma geral e das políticas educacionais mais específicas, incluindo a política inclusiva. Sobre a política inclusiva, a diretora afirma que [...] *a educadora especial, sempre que tem alguma novidade em termos de legislação, o que mudou, novidades, ela traz e apresenta para nós e para os professores*". (A2. p.04)

Sabe-se que, não se pode apenas conhecer as políticas, mas saber com profundidade o "porquê" e "para quê", assim como o "para quem" e "como" elas são elaboradas.

Um aspecto salientado pela supervisora, foi não ter a formação de anos iniciais.

*"Eu não tenho a formação de anos iniciais, mas sempre atuei, tanto nas séries iniciais e finais, sempre atuei. Então a gente tem que estar sempre buscando, revendo."* (A2. p.05)

A partir dessa fala, pode perceber que a supervisora identifica, principalmente pelo fato de não ter formação concernente aos anos iniciais, uma necessidade de "estar sempre buscando, revendo, até mesmo por que ela "sempre" atuou tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do ensino fundamental.

Logo, para que se possa realizar um trabalho com os alunos de anos iniciais, é necessário, antes de qualquer coisa, conhecer os processos e as etapas do desenvolvimento cognitivo da criança, assim como as diferentes teorias de aprendizagem.

Voltando a pontuar aspectos relacionados a necessidade de conhecimentos na área da gestão educacional, notei, a partir da fala da supervisora, que a experiência de trabalho na área da gestão oferece subsídios para o trabalho que é realizado. *"[...] só 8 anos da minha carreira foram exclusivos de supervisão, 40 horas supervisão. Então, é uma longa experiência."* (B1. p.01)

A orientadora também colocou sua experiência como suporte para o trabalho que vem realizando *"[...] nesses últimos 10 anos já trabalho com orientação educacional. Isso é um longo processo, são muitas experiências, vivências."* (A3. p.01)

De acordo com as falas, percebe-se que a supervisora identifica uma lacuna existente na sua formação para trabalhar com alunos dos anos iniciais, porém, nenhuma das três

gestoras apontou como requisito básico para o trabalho do gestor educacional, a formação na área.

Conforme essas colocações, e principalmente, considerando a importância de se ter o conhecimento sobre o papel do gestor educacional na escola, suas atribuições e as relações que devem estar sendo estabelecidas com os alunos, os professores, os funcionários e a comunidade, penso que é necessária a exigência de uma formação específica na área.

Com base nesses dados, acredito ser pertinente continuar o debate sobre a formação dos gestores da educação e seu papel na escola a partir da participação de todos no processo de tomada de decisões, de discussões e de implementação de novas ações. A gestão democrática e participativa, portanto, requer que toda a comunidade escolar esteja envolvida nas ações desenvolvidas na escola.

Nesse sentido, Libâneo (2004), ao falar sobre o trabalho realizado em equipe, na escola, afirma que todas as pessoas, por meio de práticas participativas e de ações de desenvolvimento pessoal e profissional podem desenvolver tal qualidade.

Contudo, para que se consiga construir um ambiente de participação e colaboração, é necessário, entre outros aspectos, que os gestores estejam abertos a ouvir todas as opiniões, estejam atentos às solicitações da comunidade, que mostrem a responsabilidade e a importância do papel de cada um para o bom andamento do processo, que respeitem as decisões tomadas em grupo, destaquem a importância da integração entre as pessoas.

Com relação ao respeito à opinião do professor, suas solicitações e a importância das decisões tomadas em grupo, B2 diz “[...] *eu procuro ser bem democrática, nesse sentido, discuto sobre tudo com as gurias, por que elas têm que dar o ok, eu não sei trabalhar impondo nada. Não se aproveita.*”(B2. p.05)

Já, nas falas de A1. percebo que, embora identifique a importância da supervisora e dos professores estarem constituindo-se como profissionais que atuam democraticamente, “[...] *o bom é que a supervisora é uma pessoa bem democrática[...]*”(A1. p.04) “[...] *Eu acho que os professores interagem bem, de uma forma bem democrática.*”(A1. p.02) A1 não aplica às suas próprias ações o conceito de democracia.

Então, percebo certa fragilidade entre o que se espera dos demais profissionais e a forma como se trabalha, enquanto gestora.

*No início, elas não estavam aceitando muito essa formação continuada sobre inclusão, mas, realmente, tem coisas que tu tem que*

*ser democrática e tem outras coisas que tem que meio que impor, por que eu sentia essa necessidade, eu achei fantástico, eu volto ao tema da novela daquela menina, aquilo me deu uma coisa. Eu pensei meu Deus, a escola tá parada, a gente não tá fazendo nada, eu não sei como trabalhar, porque eu, hoje estou numa direção, sou diretora, mas daqui a pouco volto pra uma sala de aula, então eu me interessei por essas questões, então daí, tudo começou [...]”(A1. p. 04)*

Refletindo a partir dessa fala, fiquei surpresa ao verificar tal argumentação em prol de uma necessidade de formação que, a princípio, teria que estar sendo identificada por todos. Dessa forma, é necessário compreender que todas as propostas pensadas para uma escola que se quer democrática, precisam partir do ponto inicial, que é o engajamento voluntário.

Não se pode “impor” novas ações, novas propostas, pois a imposição anula todo um processo de construção de uma sociedade democrática a partir de seus discursos. Em um grupo de trabalho em que alguns profissionais estão presentes em virtude da obrigatoriedade não é possível realizar um trabalho realmente participativo. Logo, a democracia é prática e tem que ser vivenciada no “fazer” da escola.

A partir da filosofia da escola, apresentada no projeto político pedagógico (PPP, 2008), identificou-se que o conceito de sociedade democrática, participativa e livre, deve estar relacionado ao trabalho conjunto.

A escola, segundo sua filosofia, deve:

Buscar, através de um trabalho conjunto, uma prática educativa que possibilite ao educando o acesso ao conhecimento sistematizado à formação de atitudes, o desenvolvimento de habilidades que lhe permitam viver, conviver, e participar ativamente da vida social, econômica, política e cultural de uma sociedade livre e democrática. (PPP, 2008, p.04)

Nota-se que a concepção de participação e democracia não se aplicam tal qual se percebem no projeto político pedagógico enquanto documento.

Em face disso, a escola deixa de levar em conta um aspecto essencial, que é perceber o projeto político pedagógico como a escrita relacionada as ações da escola, e não a escola, com suas ações e o projeto político pedagógico, com sua “teoria”.

O projeto político pedagógico, em primeiro lugar, deve ser compreendido como um processo que precisa estar sendo constituído no dia a dia da escola, não podendo também, ser constituído como um fim em si mesmo.

Segundo Libâneo:

A escola que conseguir elaborar e executar, num plano cooperativo, seu projeto político pedagógico – curricular, dá mostras de maturidade de sua equipe, de bom nível de desenvolvimento profissional de seus professores, de capacidade de liderança da direção e de envolvimento da comunidade escolar. A elaboração e execução do projeto pedagógico - curricular, nesses termos, é a melhor demonstração de autonomia da equipe escolar e um oportunidade de desenvolvimento profissional dos professores. (LIBÂNEO 2004, p.153)

A gestão democrática não é um processo simples. Também não é efetivado na escola apenas por que está escrito no projeto político pedagógico, longe disso! Uma gestão realmente democrática supõe que a tomada de decisões se faz por todos os participantes e não apenas pela Equipe Diretiva. Cabe aos gestores criar estratégias para incentivar os professores, a comunidade e os alunos a se envolverem na vida da escola.

### 3.1.1 Inclusão

Em relação a concepção dos gestores acerca do processo de inclusão escolar, todos foram enfáticos na afirmação de que é um processo lento, e que os professores inclusivos ainda não encontram-se preparados para trabalhar com o aluno que apresenta necessidades educacionais especiais.

Sobre o processo, **A1** coloca que *“Isso é um processo novo, não é fácil tu trabalhar com esse tipo de criança, por que, as vezes tu se questiona, elas vão, avançam, por exemplo dois degraus, depois podem retroceder ou parar, então é difícil essas coisas, realmente, por que tu quer que o aluno engrene e vai em frente. (A. p.03)*

Entretanto, para **A2**, não se pode dizer que a escola iniciou um processo de inclusão, ou que a inclusão de alunos com NEES se deu particularmente nos últimos anos. Para ela, *“[...] eles (professores) já estão acostumados a trabalhar com esses alunos cheios de dificuldades. Eles já estavam aqui, eles não iriam pra outro local, então, a mãe não levava numa classe especial. [...] Então, as professoras já estão acostumadas a trabalhar com os portadores de necessidades educacionais na sala.”(B. p. 09)*

Ainda, com relação ao processo inclusivo na escola, **A3** diz ser:

*uma situação bem difícil pros profes, porque até o dia de hoje, aqui e agora digamos, eles enfrentam inúmeras dificuldades de adaptação de aluno. Porque, mesmo tendo essa interação com a educadora especial, fica aquela coisa assim que, na sala, no grupo, os alunos*

*tem uma certa dificuldade de seguir aquela rotina, que é muito diferenciada. Então, eles, incluídos na sala dos regulares, são muitas as dificuldades, tanto pra criança quanto pro professor. (C. p. 12)*

Com relação ao trabalho dos professores inclusivos, **A1** diz que *“eles ainda não estão sabendo como trabalhar, tem aquele impasse, aquela dificuldade, mas, é uma coisa assim, bem gradativa, bem lenta, são conquistas que tu vai percebendo com o tempo.”*(A1. p.04)

Com a educação inclusiva o professor se confronta constantemente com o não saber fazer, e isto é motivo para gerar angústia no educador.

**A2** afirma que, até o ano passado (2007), o trabalho do professor de sala de aula não estava sendo favorável a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais, principalmente pelo fato de não haver relação entre o trabalho dos professores inclusivos com o trabalho da educadora especial. A2 percebia uma *“dicotomia, pois a educadora especial fazia o trabalho dela, separado, e o profe em sala de aula o dele, então não tinha.. esse ano, graças a deus tá acontecendo. Então era uma alheia a outra, a educadora alheia a profe e a profe alheia a educadora, a educação especial.”*(A2. p.07)

Nesse sentido, acredito ser importante trazer as palavras de Lück quando afirma que:

Uma das grandes dificuldades da educação reside no fato de que idéias de inovação propostas não se traduzem em ação onde de fato ocorre a educação: na sala de aula. Às vezes, observa-se a nível de proposições, até uma certa sofisticação de idéias e métodos. Porém, a nível de sala de aula, encontra-se, muito comumente, o professor atuando orientado por sua intuição ou , quem sabe, até por sua exasperação face a sua perspectiva de desesperança diante das dificuldades que enfrenta. (LÜCK. 2002, p. 22)

Diante as palavras de Lück, torna-se necessário refletir: Se a inclusão escolar se dá na escola, principalmente no cotidiano de sala de aula, e, tanto os gestores quanto os próprios professores percebem uma dificuldade e um despreparo mediante suas ações e práticas com o aluno que apresenta alguma deficiência, não está na hora de refletir sobre o tipo de formação continuada que está sendo oferecida a esses profissionais?

Muitos professores e gestores relatam conhecer a importância da inclusão escolar, também apontam a necessidade de um trabalho que leve em conta as potencialidades do aluno. Porém, muitas vezes, o fato de estar tendo que trabalhar com um grande número de alunos faz com que não se consiga efetivar um trabalho com vistas a qualidade da educação do aluno incluído.

Nesse sentido, **A1** demonstra-se consciente sobre o papel que o professor inclusivo deve estar desempenhando, respeitando as especificidades de cada aluno, os diferentes ritmos de aprendizagem e as diferenças<sup>35</sup> de cada um. *O professor tem que ver diferentes formas de trabalhar os mesmos conteúdos. É como que tu vai trabalhar na aprendizagem, aí eu concordo, mas não as diferenças dos seres humanos, aí, não sei por quê. (A1. p. 03)*

Nota-se que **A1**, na função de diretora, compreende o papel que o professor inclusivo precisa estar desempenhando, porém, em nenhum momento as gestoras entrevistadas identificaram suas responsabilidades frente ao processo inclusivo e as ações que, a partir dele, se desenvolvem na escola.

Sabe-se, que o gestor apresenta um papel importante no desenvolvimento e na execução de novas propostas diante esse novo paradigma, e que muitos são os desafios colocados à escola.

Por conseguinte, cada vez mais, gestores e professores inclusivos precisam estar conscientes de que precisam trabalhar em regime de colaboração e participação, buscando desenvolver novas ações a partir de um trabalho realizado em equipe.

Compreendendo que a construção de uma escola inclusiva exige mudanças nas práticas, é necessário perceber que o trabalho realizado na Escola necessita ser constituído coletivamente.

Nesse sentido, Perrenoud (2001)<sup>36</sup> aponta alguns fatores que dificultam a construção de um coletivo, no contexto educacional:

(...) a limitação histórica da autonomia político- administrativa do profissional da educação e o individualismo dela conseqüente, a falta do exercício das competências de comunicação, de negociação, de cooperação, de resolução de conflitos, de planejamento flexível e de integração simbólica, a diversidade das personalidades que constituem o grupo de educadores, e até mesmo a presença freqüente da prática autoritária da direção, ou coordenação do ensino. PERRENOUD (2001, p.153)

Com relação a novas ações inclusivas que se quer para a escola, B1 coloca:

*“Estou trazendo uma professora da área da deficiência mental para dar uma formação aos professores da escola. Discutimos os pontos*

---

<sup>35</sup> Não se pode identificar a diferença como deficiência. Diferença, nesse sentido, precisa ser vista como algo que é único, exclusivo, de cada um. Todos nós possuímos diferentes formas de ver as coisas, as pessoas, de agir, pensar, falar, aprender, atribuir significados as situações, enfim, viver.

<sup>36</sup> Perrenoud, P. Novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

*principais, eu e a coordenação, e verificamos algumas necessidades. Eu tenho particularmente, muitas dúvidas sobre o trabalho do professor de Educação Especial e sobre a função que ele tem que exercer na escola, acho que todos nós da escola precisamos de esclarecimentos.”(B1, p.06)*

A proposta apresentada pelo diretor, não pode estar sendo conduzida como uma “receita” para o sucesso do aluno com deficiência. Antes de qualquer coisa, a escola precisa se reorganizar e procurar identificar as dificuldades dos professores, suas dúvidas e angústias, para posteriormente definir conjuntamente novas propostas de ação, podendo dessa forma decidir por uma formação continuada em serviço.

Segundo Lück (1990), o gestor escolar tem como função principal coordenar e orientar todos os esforços no sentido de que a escola, como um todo, produza os melhores resultados possíveis no sentido de atendimento às necessidades dos alunos e a promoção do seu desenvolvimento.

Percebe-se, a partir da fala de B1, que algumas decisões são tomadas sob forma hierarquizada, ou seja, a equipe diretiva prevê ações e as divulga aos professores, após terem sido definidas previamente. Assim, a idéia de reflexão, tomada de decisões em conjunto e diálogo na busca de soluções entre todos dá lugar para a decisão particular e unilateral. Seguindo o pensamento de Alarcão, uma escola que "se pensa a si própria" não ignora os seus problemas, pelo contrário, envolve todos os seus membros nos processos de tomada de decisão, reconhecendo, por essa via, a "aprendizagem que para eles daí resulta." (2001 p:25)

Tendo essa visão de ação enquanto gestor, acaba-se prejudicando a própria organização escolar, pois não se consumará no somatório da interação de todos os elementos que compõem essa organização.

Aqui, aproveita-se para reforçar a importância de um projeto político pedagógico consistente e coerente com as ações que se quer para a escola.

Nessa direção, o processo de constante avaliação e permanente (re) formulação do projeto político pedagógico beneficia o plano de uma possível “educação para todos”.

Diante das falas dos gestores e das ações dos professores inclusivos, pode-se perceber que são necessárias mudanças profundas no sistema educacional vigente, a fim de que os objetivos da inclusão não acabem sendo transformados em prejuízos ao aluno com deficiência que está na escola comum. É necessário, contudo, considerar as inúmeras dificuldades vivenciadas por todos os participantes do cotidiano da escola que tentam, de diferentes maneiras, viabilizar a educação inclusiva de acordo com suas possibilidades.

Constata-se, portanto, que a construção de uma escola inclusiva implica em transformações no contexto educacional; transformações de idéias, de atitudes e da prática das relações sociais, tanto no âmbito político, no administrativo, como no didático- pedagógico.

### 3.1.2 Formação continuada em serviço

Durante as entrevistas, no momento em que foi perguntado sobre formação continuada em serviço: concepções dos gestores e ações que se desenvolvem na escola, os entrevistados da escola A mencionaram a existência de uma formação continuada na escola, relativa a educação inclusiva.<sup>37</sup> Esse projeto, mencionado por todas as gestoras, encontra-se presente na escola desde 2007.

De acordo com o relato de **A2**:

*[...] as professoras do Centro de Educação desenvolvem um projeto de formação continuada com os profes aqui da escola, mensalmente. [...] Então, quinzenalmente nós (supervisora e educadora especial) vamos lá ( Centro de Educação) planejamos pra trabalhar a inclusão. Nós estamos no segundo ano então, mensalmente, tem encontros de inclusão só com as gurias. Só pra reflexões, sugestões de atividades, como utilizar o material didático que tem aqui na escola, como confeccionar jogos. (A2, p.10)*

Sobre essa mesma formação oferecida aos professores, **A3** relata que “*as professoras lá da UFSM vêm, uma vez por mês, e fazem um trabalho de debate, de discussão, reflexão, sempre propondo, assim, uma temática, jogos, assuntos relativos à aprendizagem da criança e as dificuldades encontradas pelas profes.*” Com relação ao que é desenvolvido, “[...] *é um trabalho assim, bem significativo eu acredito por que elas podem vivenciar algumas técnicas, algumas propostas diárias viáveis pra sala de aula.*”

---

<sup>37</sup> Trata-se de um projeto de pesquisa e extensão do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria.

Percebe-se que, para **A3**, a formação continuada torna-se significativa quando atribui significado e novas possibilidades a partir da ação de sala de aula. Nesse mesmo sentido, é interessante perceber a importância da formação continuada em serviço.<sup>38</sup>

Essa formação proporciona a constituição de profissionais reflexivos, porém, para que isto aconteça, tornam-se necessários contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade (ALARCÃO, 2004, p. 45).

**A1** relata que, *“quando vem palestrantes na escola ou a gente vai assistir palestras fora, a gente tem uma visão às vezes, diferente daquela quando tu tá aqui, que tu tá vivenciando no dia a dia [...]”* (A1, p. 04)

Ao ser realizada dentro da escola, a formação continuada apresenta diversos aspectos positivos que podem auxiliar no desenvolvimento dos educadores, na busca de possíveis soluções para os problemas reais, na socialização de experiências e na reflexão crítica sobre sua prática.

A partir do relato de **A1**, identifica-se a importância das propostas de formação continuada não serem confundidas com um simples processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc...) mas sim de um trabalho envolvendo a reflexão crítica sobre as práticas até então implementadas em sala de aula e sobre a identidade profissional e pessoal do professor.

A base da escola reflexiva é a formação em serviço, visto que a avaliação constante das práticas conduz ao aprendizado. Trabalhando a formação dos professores dentro da própria instituição em que desenvolvem suas práticas, favorece a construção coletiva de processos reflexivos, visando a ressignificação dessas práticas.

A formação continuada em serviço precisa estar sendo apresentada na escola a partir dos interesses, expectativas e questionamentos dos próprios professores. Nessa caminhada, o trabalho conjunto entre equipe diretiva e professores amplia as possibilidades de êxito desse processo, pois ocorre entre eles uma comunicação permanente, baseada na partilha de idéias e na troca das experiências vivenciadas diariamente, rompendo com as práticas isoladas e definindo os meios mais adequados de proporcionar uma educação voltada ao desenvolvimento das potencialidades de todos os alunos.

---

<sup>38</sup> Na educação continuada em serviço, os professores constituem-se em sujeitos do próprio processo de conhecimento.

Conforme aponta Ferreira (2006, p.19), a única questão real que se coloca é a da formação continuada quanto ao seu estatuto teórico e valor, suas finalidades e integração no mundo globalizado, bem como o papel da gestão democrática da educação como prática política responsável e coerente com essa formação.

Dessa forma, os professores precisam ter na equipe diretiva o apoio para a abertura de espaços de discussão nos quais direção, supervisão e coordenação escolar podem estar contribuindo para a formação de professores articulando teoria e prática, buscando a conexão entre o saber e o conhecimento profissional, interagindo, mediando, problematizando as vivências escolares num movimento de aprendizagem mútua.

Logo, é dever da equipe diretiva viabilizar as possibilidades de formação continuada dos seus professores.

Nesse sentido, apresento a fala de **A1** quando constata a necessidade da equipe diretiva promover espaço para a formação continuada dos professores, com vistas a inclusão de alunos com deficiência:

*A gente percebeu as dificuldades dos profes, e nossa também. Aí fizemos uma reunião com os professores, por que como trabalhar, a pergunta inicial era: como trabalhar com essas crianças sendo que eu não sei como trabalhar, porque se tu vai atender a lei, não é só tu fazer um planejamento diferenciado, mas tem um monte de questões. Daí nós fomos conversar com os professores da Universidade de Santa Maria, junto com a nossa educadora especial. Daí fizemos reuniões no mês de janeiro, fevereiro de 2007[...] E as gurias vieram, apresentaram uma proposta e foram muito bem aceitas pelo grupo. (A1, p.01)*

Outro aspecto destacado na fala de **A1**, aponta o processo constante de “discussão, debates, trocas de idéias”, principalmente nas reuniões pedagógicas da escola. Isso, segundo **A1**, é uma formação continuada, pois é um processo reflexivo organizado pela própria escola. Seguindo a mesma concepção de **A1**, quanto a formação continuada, **A2** afirma:

*Sempre que é preciso, nas nossas reuniões pedagógicas, que a gente tem dúvida, que se precisa discutir sobre aquele incluído, a gente “puxa” a educadora especial pra reunião. Então, toda vez que precisar a gente tá discutindo. E eu considero uma formação continuada.*

A partir dessas falas, pode-se compreender a importância da equipe diretiva estar criando espaços para a formação contínua dos professores inclusivos a partir do cotidiano escolar. Esses “espaços” devem estar sendo constituídos por meio do diálogo, discussão, debates, podendo ser uma possibilidade de refletir também, acerca da (re) construção do projeto político pedagógico da escola.

Logo, a escola como um todo, deve estar organizada de modo a criar condições favoráveis ao diálogo e a refletividade tanto individuais como coletivas. Segundo Alarcão (2004), a escola e especialmente aqueles que organizam as situações de diálogo entre os professores precisam compreender o que é ser professor e como se pode e deve formar aquele profissional que é o professor.

Ao mesmo tempo em que os gestores devem estar oferecendo condições, espaços para discussões, reflexões e debates, é necessário que os professores estejam abertos a essas propostas, apresentadas tanto pela própria escola quanto por outros profissionais que participarão desse processo de formação.

Nesse sentido A1 aponta que:

*Então assim, o grupo, ele participa, mas é como eu te falei, tem resistências. Mas eu acho que a escola já tá tendo uma boa caminhada, uma evolução. Tudo tem um tempo, a gente não pode brigar, eu digo que essa mudança deve acontecer de dentro da escola e não de fora pra dentro, então, a gente oportuniza. (A1, p.05-06)*

Verifica-se, muitas vezes, que os professores que tem uma visão restrita do seu trabalho e de novas perspectivas (tudo o que surge de novo tende a ser rejeitado), acabam tendo medo de estar modificando suas práticas ou até mesmo medo em perceber possíveis “erros” no trabalho que vem sendo realizado com o aluno incluído.

Nessa direção, um aspecto importante é a diferença entre informação e conhecimento. Conhecer é mais do que obter as informações, é sim, trabalhar as informações.

Para Pimenta (2004):

Trabalhar as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento é uma tarefa primordialmente da escola. Realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e seus valores, é trabalho para *professor* e não para *monitor*. Ou seja, para um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. Um profissional que *reflete* sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre. PIMENTA (2004, p.11)

Os professores precisam estar dispostos e abertos a aprender sempre, a partir do encadeamento de momentos de formação continuada e de trabalho. Também precisam estar se constituindo como profissionais ativos, em constante “navegação”, construindo, criando e descobrindo elementos para suas ações em sala de aula.

Sobre a formação continuada que está sendo oferecida, B1 aponta que:

*Não temos espaço pra falar apenas de um assunto. Sempre procuramos fazer nossas reuniões e conversar a respeito dos assuntos que a escola precisa mudar. Sobre a formação continuada para os professores inclusivos, direcionado, não temos mesmo. A prefeitura promove espaços de formação<sup>39</sup> para os professores de sala multimeios e cada área tem sua formação específica. Pessoalmente não confio nessas formações, não vejo resultado aqui dentro da escola. (B2, p.12)*

Nota-se, a partir dessa fala, que o professor não é um profissional ativo, participante das decisões que a escola toma como acertadas. Percebe-se claramente, que as decisões não perpassam toda a comunidade escolar, ficando delegadas ao poder representado pela hierarquia de posições assumidas pela equipe diretiva como sendo as “mais importantes” na escola.

Conforme aponta Libâneo (2004):

Para ser ativo no processo de tomada de decisão na escola, o professor precisa conhecer bem a estrutura e a organização do ensino, as políticas educacionais, as normas legais, os mecanismos de sua elaboração e divulgação, bem como desenvolver habilidades de participação e de atuação em colaboração com seus colegas de equipe. LIBÂNEO (2004, p.300)

Ainda, sobre o processo de formação de professores em serviço, B2 afirma que:

*A escola estará proporcionando formação continuada para os professores inclusivos da escola porque percebi que as coisas não estão como deveriam. Muitos alunos na sala sem fazer trabalhos, os professores perdidos, a sala multimeios parecendo uma ilha na escola. Vai vir uma professora gaúcha e ficará um mês aqui conosco. Vamos poder debater e tirar as dúvidas dos professores. (A1, p.08)*

---

<sup>39</sup> Esses espaços de formação citados pelo gestor refere-se ao seminário de educação especial intitulado “Educação inclusiva: direito a diversidade” que é oferecida pela prefeitura municipal de Florianópolis-SC a alguns professores da rede regular de ensino. Ocorre uma vez ao ano e cada escola necessita enviar um professor para participar.

O papel do gestor é fundamental, é ele que diante dos conflitos, diferenças, interesses pessoais e de poder precisa procurar instalar uma prática de participação, de negociação dos significados e valores, de debate, de discussão política dos compromissos e dificuldades.

No entanto, a formação continuada precisa ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera constatação que parte da equipe diretiva, sem contato e discussão prévia com quem vive o processo, nesse caso, os professores inclusivos. Não se constrói uma escola reflexiva utilizando como molde a imposição e a decisão individual.

Dessa forma, torna-se necessário repensar as estruturas de poder autoritário que perpassam as relações sociais e as práticas educativas, para que assim se possa construir coletivamente, na escola e na sociedade uma nova postura, mais humana. “Uma nova ética que seja o princípio e o fim da gestão democrática da educação comprometida com a verdadeira formação da cidadania.” FERREIRA (2006, p.37)

Outra questão importante é que a formação continuada não pode ser reduzida a meros programas/ acontecimentos que ocorrem de forma aligeirada, tidos como uma educação compensatória, minimizadora de “problemas/dificuldades”. Nessa mesma perspectiva, Ferreira (2006) aponta que a formação continuada de professores tem se tornado uma política de descontinuidade, pois

[...]caracteriza-se pelo eterno recomeçar em que a história é negada, os saberes são desqualificados, o sujeito é assujeitado, porque se concebe a vida como um ‘tempo zero’. O trabalho não ensina, o sujeito não flui, porque antropomorfiza-se o conhecimento e objetiva-se o sujeito. FERREIRA (2006, p.28)

Nesse caminho, vale refletir sobre as reais finalidades que estão sendo atribuídas a formação continuada em serviço, por parte do Estado e das escolas, quando, muitas vezes, acabam desrespeitando esta formação pela desprofissionalização docente.

Concordo com Ferreira (2006) quando aponta que a formação continuada precisa se constituir a partir da compreensão democrática de respeito a todas as diferenças e com a permanente possibilidade de acesso aos recursos necessários a essa formação. Assim, constitui-se também uma escola que pensa sobre si própria, num processo reflexivo de avaliação e formação.

#### 4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As políticas educacionais desenvolvidas no Brasil vêm apontando a necessidade de criação de políticas de formação continuada para professores como alternativa para que esses profissionais possam adquirir maiores qualificações para a realização de suas atividades frente às novas exigências que são apresentadas.

Pimenta (2004), ao discutir o ensino como prática reflexiva analisa, em uma perspectiva crítica, algumas implicações dessa concepção de formação continuada. Dentre os saldos positivos desta perspectiva está a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e a valorização da pesquisa como instrumento de formação.

No entanto, torna-se necessário questionar a qualidade da reflexão realizada pelos professores no sentido de desvendar se esta reflete no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Esse fato aponta novas possibilidades de pesquisa, pois vem ao encontro das necessidades de investigação a respeito da qualidade do ensino em escolas apontadas como inclusivas.

As práticas de formação continuada em serviço dependem muito de ações desenvolvidas pela equipe diretiva e das atribuições que esses gestores exercem na escola. É preciso que a equipe diretiva adote um olhar de investigação a respeito das reais necessidades dos professores. Nesse caso, se existe dúvida e questionamento por parte dos professores com relação a inclusão do aluno com deficiência, estas precisam ser tidas como necessidades de busca de discussões e reflexões a respeito do que se quer e do que se está sendo realizado na escola.

Outro fator importante é a clareza que deve existir, por parte dos professores e principalmente da equipe diretiva, com relação ao conceito de formação continuada em serviço.

A formação em serviço não pode confundir-se com um processo simples de acumulação de cursos, conversas esporádicas em horários de intervalo, simples leituras em grupos, reuniões sobre assuntos administrativos da escola, mas ser compreendida pela escola como um trabalho que envolve reflexão crítica sobre as práticas implementadas na escola e busca de superação das dificuldades a partir da construção de novos conhecimentos, trocas de experiências a partir de erros e acertos.

Deve-se ter objetivo claro e a partir disso procurar estabelecer parcerias para que possam ser conquistados caminhos para as discussões e socialização de experiências. Nota-se

que a maioria dos gestores entrevistados identifica que a formação continuada, ao ser realizada dentro da escola, apresenta diversos aspectos positivos que auxiliam os professores na busca de possíveis soluções para as dificuldades encontradas no cotidiano da escola.

A ação conjunta e participativa, envolvendo equipe diretiva e professores caracteriza uma gestão democrática, e pode servir como um meio de se superar as dificuldades enfrentadas pela escola, onde todos seriam responsáveis. Para tanto, percebe-se que a ação participativa está presente em algumas escolas, porém no sentido de manter um discurso recorrente de impossibilidades.

Assim, as ações e narrativas que se fazem no cotidiano da escola muitas vezes acabam por desmascarar o conceito de escola democrática apresentado na teoria do projeto pedagógico. Como resultado, os professores não são considerados gestores e a equipe diretiva trabalha em regime de hierarquia de poderes, obedecendo aos moldes administrativos, onde quem manda é a direção e quem executa são os professores.

Esse fato mostra-se preocupante, caracterizando a existência de instituições escolares que rompem com o paradigma democrático e participativo, anulando toda a trajetória de estudos e pesquisas que mostram a urgente necessidade de se constituir uma escola de todos e para todos, tendo como ideal a reflexão e a construção coletiva.

Nesse trabalho, algumas falas apresentadas apontaram que ambas equipes diretivas têm conhecimento acerca das dificuldades que os professores inclusivos enfrentam na ação docente. No entanto, as estratégias utilizadas para a superação dessas dificuldades, se dão de forma diferente. A equipe diretiva da escola A busca oferecer formação em serviço a seus professores, estabelecendo parceria com docentes da Universidade. Já a equipe diretiva da escola B não promove espaços de discussão e reflexão de forma recorrente, deixando que sejam discutidos assuntos pertinentes às práticas docentes apenas nos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação do Município.

Segundo Costas & Tonini (2006)

Embora ocorram programas governamentais que preconizaram a formação de professores para atuarem com vistas a inclusão, essa concepção de formação não conseguiu responder as contingências implícitas e explícitas que se dão no processo inclusivo, de modo geral, e na educação inclusiva particularmente. ( p.10)

Isso demonstra que a formação de professores precisa se constituir através de procedimentos continuados e reflexivos, o que não ocorre através de palestras concentradas e fora do contexto em que as ações acontecem. Por esse motivo, deve-se procurar identificar

nas formações continuadas em serviço: as escolas têm realmente criado espaços possibilitadores da reflexão crítica? Que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? Que condição tem o professor para refletir criticamente?

Esse trabalho apresenta, a partir das falas das equipes diretivas, nuances interessantes do dia a dia da escola e de situações particulares em que processos e ações se mostram sob diferentes aspectos.

Torna-se claro que, a escola que deseja contar com professores reflexivos e inclusivos necessita também repensar sobre si mesma a partir da concepção de escola que aprende participando junto, em regime de colaboração. Enfim, para que a prática reflexiva se fortaleça, e que a educação inclusiva se constitua e constitua a escola, cabe a equipe diretiva a tarefa de proporcionar condições para o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, através de momentos de estudos, pesquisa e busca conjunta de soluções para as dificuldades. Nisso, uma das formas de concretizar essas propostas é procurando fazer um projeto político pedagógico que realmente seja elaborado, avaliado e praticado por todos os envolvidos no processo escolar, no real sentido do conceito de gestão democrática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE. 1994

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** (Lei no 9394/96). 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação** (Lei no 10.172/01). 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto 3956/01**. Brasília, outubro de 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, maio de 2000.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.571. Brasília, 17 de setembro de 2008

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEE, 2007

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEE, 2008

CANDAU, V. M. F. 'Formação continuada de professores: tendências atuais'. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (org.), **Formação de professores: tendências atuais**, São Carlos/SP/BRA, Editora UFSCar. 2003

CASTRO, M. **Inclusão escolar**: das intenções à prática: Um estudo da implantação da proposta de ensino especial na rede municipal de Natal, RN. Tese de Doutorado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. 1997.

CASTRO, S. **A representação social de professores de alunos incluídos em rede regular de ensino**. Monografia (Especialização em Educação Especial na área da Deficiência Mental). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTAS, F.A.T.: TONINI, A. **Escola Inclusiva**: o desvelar de um espaço multifacetado. Universidade Federal de Santa Maria. Revista de Educação Especial. V 01, 2006.

FERREIRA N.S.C. (org.) **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

GAUTHIER, J.Z. **A questão da metáfora, da referencia e do sentido em pesquisas qualitativas**: o aporte da sociopoética. Revista brasileira de educação. No 25 Jan/Fev/Mar/Abr 2004

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3<sup>o</sup> ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GLAT, R. **A integração de portadores de deficiência**: uma reflexão. 2. ed. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998. (Questões atuais em educação especiais, v.1).

LÜCK, H. **Ação integrada**: Administração, supervisão e orientação educacional . 19 ed. Petrópolis, vozes, 2002.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola**. Teoria e prática. Goiânia: alternativa.2004

LUDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Métodos de coleta de dados**: observação, entrevista e análise documental. In: Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Ensino inclusivo/educação de qualidade para todos**. Integração. Brasília, n.20. 1998.

MANZINI, E. F. **Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador?** Temas sobre desenvolvimento, (1999).

NIZA S. **Necessidades Especiais de educação.** Da Exclusão à Inclusão na Escola Comum. In Dossier da Disciplina Análise da Instituição, Isep, 2001.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. Os professores sua formação. Portugal: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S. G. **Qualificação do ensino público e formação de professores.** Pesquisa CNPq 300051/90-5 (R/N). Educação (fev.) 2004.

PLETSCH, M. D. **O ensino itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2005.

PORTER, G.. **Organização das Escolas:** conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. (Salamanca), 1994.

PRIETO, R. G. **A Construção de Políticas Públicas de Educação para todos.** In: MARINE, Simone; PALHARES, Marina Silveira. Escola Inclusiva: São Carlos: Edufscar, 2002.

RIBEIRO, M. T. de M.; TEIXEIRA, M. B.; AMBROSETTI, N. B.: (2004.). 'Educação Continuada: o olhar do professor'. In: ALVES, Cecília Pescatore; SASS, Odar. (org.) **Formação de professores e campos do conhecimento.** São Paulo/BRA: Casa do Psicólogo.

ROSS, P. **Pressupostos da integração/inclusão frente à realidade educacional.** Em Resumos de comunicações científicas. III Congresso Íbero-americano de Educação Especial. Foz do Iguaçu. PR: (1998).

SÁ – CHAVES, I. **Informação, formação e globalização:** novos ou velhos paradigmas. In: ALARCÃO, Isabel (org). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SZYMANSKI, H. (org.), ALMEIDA, L. R. de, PRANDINI, R. **A entrevista na pesquisa em Educação:** a prática reflexiva. Brasília: Liber livro Editora, 2004.

TEZANI, T.C.R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão.** 2004. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de São Carlos. 2004

UNESCO. **Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos**. Jontiem, Tailândia, 1990.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Conferência nacional sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, UNESCO, 1994.

UNESCO. **Conjunto de Materiais para a Formação de Professores: Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula**. Trad. Portuguesa do original Teacher Education Resource Pack: Special Needs in the Classroom, Unesco, 1993.

## **APÊNDICES**

**Apêndice A – Carta de cessão**

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

O Curso de Especialização em Gestão Educacional – CEGE, da Universidade Federal de Santa Maria, desenvolve atualmente a pesquisa **“Para Além de outro oceano: Uma reflexão sobre o papel da Equipe Diretiva frente o processo de formação continuada de professores inclusivos”**, sob a coordenação da Professora Dr<sup>a</sup>. Fabiane Adela Tonetto Costas. Assim, a presente pesquisa se coloca no sentido de identificar e compreender que ações dos gestores escolares, viabilizadas nas possibilidades de formação continuada de seus professores, podem estar caracterizando novas ações inclusivas.

A pesquisadora responsável é a acadêmica Eveline Zanon de Oliveira, especializanda em gestão educacional. A pesquisadora compromete-se em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através dos telefones: (055) 3226 3675 e 91573062, ou por e-mail [evelinezanon@gmail.com](mailto:evelinezanon@gmail.com)

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas \_\_\_\_\_ dúvidas, eu.....autorizo a realização do estudo na instituição acima referida ( ) SIM ( ) NÃO.

Em caso positivo, concordo com a utilização das minhas falas, sem identificação do meu, apenas com nome fictício, nos relatórios da pesquisa e publicações associadas ( ) SIM ( ) NÃO.

Concordo com a utilização das informações em outras pesquisas sobre educação a serem realizadas por Eveline Zanon : ( ) SIM ( ) NÃO.

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 200\_\_.

**Assinatura do entrevistado:**

---

**Assinatura da pesquisadora responsável**

## **Apêndice B – Procedimentos para a realização da entrevista**

Universidade Federal de Santa Maria – Centro de Educação  
Especialização Educação  
Lato sensu em Gestão Educacional  
Especializanda Eveline Zanon de Oliveira

### **Realização da entrevista**

1. Propósitos da entrevista:

2. Procedimentos éticos com relação ao sigilo das identidades:

Utilização de pseudônimos para cada professor e gestor entrevistado, o qual será escolhido pelo próprio coordenador.

3. Processo de gravação e transcrição das falas:

Para a realização da pesquisa será necessário realizar entrevistas com uso de gravador. Após a entrevista transcreverei todas as falas. O professor e o gestor terão acesso ao material para revisão, havendo possibilidade de complementação.

4. Autorização verbal e escrita para a realização da gravação e utilização da mesma.

5. Serão estabelecidos horário e local prévios.

## **Apêndice C – Roteiro da entrevista semi-estruturada**

### **ROTEIRO PARA ENTREVISTA**

#### **Apresentação do trabalho e objetivos:**

Meu nome é Eveline e estou fazendo esta pesquisa, que é parte do meu curso de especialização em gestão educacional, da Universidade Federal de Santa Maria. Gostaria de saber como está se dando o processo inclusivo na escola, que modificações foram e ainda estão sendo necessárias para a implementação desta proposta (âmbito de estrutura física e reformulação curricular) e o que você, gestor, considera importante à escola estar apresentando, em termos de espaços para análise e discussões acerca das ações inclusivas, além de maiores informações que venham a oferecer um suporte à prática efetivada em sala de aula. (orientações, cursos, palestras, debates) O objetivo dessa pesquisa é estar compartilhando novas possibilidades de formação continuada com vocês, a partir do que identificam como importante de estar sendo refletido.

Seu depoimento é muito importante, pois ao longo de sua experiência você deve ter descoberto muitas coisas, principalmente no que diz respeito ao trabalho com o aluno com necessidades educacionais em sala comum. Para obter essas informações, é preciso conversar e eu gostaria de saber se você poderia dispor de um tempo para isso, sem prejudicar seu trabalho. Como considero importante tudo o que for dito na nossa conversa, gostaria de gravá-la, com sua permissão, mas já adianto que somente eu e minha orientadora teremos acesso ao que for dito e, no meu trabalho final usarei nomes fictícios, sem identificações dos participantes e apenas trechos de nossa conversa.

**Gestores:**Aquecimento:

Qual sua formação, tempo de magistério, pequeno histórico profissional.

Questão desencadeadora: Gostaria que você me contasse como foi, desde o início, o processo de implementação da política de educação inclusiva na escola? (desafios, angústias, frustrações)

Histórico do processo (ontem e hoje)

De que forma a comunidade identifica o papel da escola na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais?

De que forma os professores receberam essa nova proposta? Quais os maiores desafios para a escola e para os professores?

De que forma a gestão da escola trabalha no sentido de proporcionar oportunidade para os professores debaterem, discutirem e obterem maiores conhecimentos com relação a política inclusiva e as ações que, a partir dela, estão sendo efetivadas nas salas de aula?