

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

**ESCOLA REGULAR E GESTÃO DA POLÍTICA
PÚBLICA INCLUSIVA: NARRATIVAS DOCENTES**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Tásia Fernanda Wisch

Santa Maria, RS, Brasil

2011

ESCOLA REGULAR E GESTÃO DA POLÍTICA PÚBLICA INCLUSIVA: NARRATIVAS DOCENTES

Tásia Fernanda Wisch

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**

Orientadora: Dra. Doris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria, RS, Brasil

2011

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

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

**ESCOLA REGULAR E GESTÃO DA POLÍTICA PÚBLICA
INCLUSIVA: NARRATIVAS DOCENTES**

Elaborada por
Tásia Fernanda Wisch

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

COMISSÃO EXAMINADORA

Doris Pires Vargas Bolzan, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Sílvia Maria de Oliveira Pavão, Dra. (UFSM)

Ana Carla Hollweg Powaczuk, Ms.

Eliane Aparecida Galvão dos Santos, Ms

Santa Maria, 03 de Março de 2011.

AGRADECIMENTOS

Ao término deste trabalho gostaria de agradecer a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para que este estudo se tornasse possível, em especial:

A Deus, pela vida e pela oportunidade de estudar.

Aos meus pais Renato e Ivete, que me ensinaram a não desistir e sempre buscar meus objetivos. Obrigada por não medirem esforços para me oferecer uma educação de qualidade e a possibilidade de estar aqui, mesmo sendo tão longe de casa. Agradeço também às minhas irmãs Taísa e Taiana, avós e tios que sempre me apoiaram e me incentivaram nas minhas escolhas.

Ao meu namorado, Paulo, que mesmo distante sempre me deu forças e me motivou mesmo nos momentos mais difíceis deste percurso. Obrigada pela paciência, carinho e atenção.

À minha orientadora, professora Dóris, pelo carinho e as sábias palavras durante nossos encontros e orientações. Agradeço a paciência e a maneira como me conduziu durante a efetivação desta pesquisa.

Ao grupo de pesquisa GPFOPE, em especial a Caia e Adri que me ajudaram na construção desta monografia, obrigada pela disponibilidade e atenção. Agradeço também as bolsistas Fê, Karla e Rê, pelo apoio e amizade.

Às minhas amigas Taíse, Dani, Pati, Flávia e Zete pela companhia, parceria e por estarem comigo em todos os momentos da minha vida, me dando força e motivação.

Às professoras colaboradoras desta pesquisa pela disponibilidade e apoio na produção deste trabalho.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

ESCOLA REGULAR E GESTÃO DA POLÍTICA PÚBLICA INCLUSIVA: NARRATIVAS DOCENTES

AUTORA: Tásia Fernanda Wisch
ORIENTADORA: Dra. Doris Pires Vargas Bolzan
Santa Maria, 03 de Março de 2011.

Esta pesquisa tem como objetivo discutir como as políticas públicas para inclusão vêm repercutindo no contexto escolar e como os professores estão se apropriando de tais iniciativas. A reflexão aqui proposta insere-se nas discussões que tratam da compreensão sobre o movimento inclusivo e sua relevância na sociedade atual. A investigação foi realizada em uma escola municipal no município de Ijuí, a qual tem atualmente quatro alunos incluídos. O desenho da investigação pautou-se na abordagem qualitativa narrativa sociocultural, assim, foram realizadas entrevistas com três colaboradoras, as quais foram analisadas e culminaram em três categorias. A primeira categoria foi denominada: **Práticas Inclusivas** e diz respeito à realidade escolar investigada, evidenciando o que já é realizado nas escolas. A segunda categoria: **Inclusão e legislação** refere-se às políticas públicas, tem como base as ações voltadas para a inclusão a partir destas políticas. A terceira categoria é nomeada: **Processos Formativos e Docência**, referindo-se aos anseios e fragilidades formativas evidenciadas pelos professores. A partir deste estudo, foi possível evidenciar que as escolas reconhecem a necessidade de incluir e seus benefícios para o exercício da cidadania e respeito à diversidade, organizando suas ações para esta realidade escolar. Nesta direção, conclui-se que o movimento para a inclusão envolve todos os segmentos educacionais, desde políticas até profissionais mobilizados com a qualidade na educação e constante formação. Percebe-se a necessidade de criar espaços formativos voltados para a formação docente, além da necessidade de reflexões acerca das práticas gestoras entrelaçadas às políticas públicas vigentes.

Palavras-Chave: inclusão, políticas públicas, práticas educativas.

ABSTRACT

Monograph Specialization
Specialization Course in Education Management
Universidade Federal de Santa Maria

REGULAR SCHOOL OF PUBLIC POLICY AND MANAGEMENT INCLUSIVE: TEACHER NARRATIVES

AUTHOR: Tasia Fernanda Wisch
GUIDANCE: Dr. Doris Vargas Pires Bolzan
Santa Maria, March 3, 2011.

This research aims to discuss how public policies have repercussions for inclusion in the school context and how teachers are appropriating such initiatives. The thinking here is part of the proposal in discussions dealing with the understanding of the inclusion movement and its relevance in today's society. The investigation was performed in a municipal school at Ijuí, which currently has four students enrolled. The research design was based on a qualitative approach sociocultural narrative, and interviews were conducted with three collaborators, which were analyzed and resulted in three categories. The first category was entitled: Inclusive Practices and concerns the reality of school investigated, showing what is already done in schools. The second category: Inclusion and legislation refers to public policies, is based on actions aimed at inclusion from these policies. The third category is named: Teaching and training processes, referring to the desires and weaknesses evidenced by training teachers. From this study, we found that the schools recognize the need to include and their benefits to the exercise of citizenship and respect for diversity, organizing their actions for this school reality. In this direction, it is concluded that the movement for inclusion involves all segments of education, from policies to professionals mobilized to education and ongoing training. Perceives the need to create educational spaces facing teacher education, as well as reflections on the need for management practices intertwined prevailing public policies.

Keywords: inclusion, public policy, educational practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Professoras colaboradoras do estudo.....	41
Quadro 2 – Síntese das categorias de análise das narrativas.....	43

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento	66
Apêndice B – Roteiro das Entrevistas	67

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	10
2	REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1	Rumo à Inclusão: uma caminhada longa e cheia de preconceitos.....	15
2.2	Políticas Inclusivas: o que tem sido proposto no âmbito das políticas públicas. .	20
2.3	A gestão das escolas regulares para a promoção da Inclusão	24
2.4	Formação docente e práticas inclusivas	28
2.4.1	A prática reflexiva e o processo formativo	33
3.1	Temática da Pesquisa	35
3.2	Problema de Pesquisa:	35
3.3	Objetivos	35
3.3.1	Objetivo Geral:	35
3.3.2	Objetivos Específicos:	36
3.4	Abordagem Metodológica.....	36
3.5	Instrumentos de Pesquisa	37
3.6	Contexto da Investigação	38
3.7	As colaboradoras da Pesquisa.....	40
4	AS NARRATIVAS: FALANDO SOBRE A REALIDADE	42
5	AS CATEGORIAS	45
5.1	Práticas Inclusivas.....	45
5.2	Inclusão e legislação	49
5.3	Processos formativos e Docência	53
6	DIMENSÕES CONCLUSIVAS: REFLEXÕES QUE PERMANECEM	57
	REFERÊNCIAS.....	61

1 APRESENTAÇÃO

A pesquisa desenvolvida visa discutir como as políticas públicas para inclusão vêm repercutindo no contexto escolar, bem como sobre como os professores estão se apropriando de tais iniciativas no cotidiano de suas práticas educativas. Nesta perspectiva, a reflexão proposta insere-se nas discussões atuais que tratam da compreensão sobre o movimento inclusivo e sua relevância na sociedade atual.

Por mais que existam políticas públicas que viabilizam a inclusão, esta, muitas vezes, acaba não se efetivando nos espaços escolares, constituindo apenas uma integração dos alunos com necessidades especiais.

Nesta perspectiva, a investigação foi realizada em uma escola municipal de ensino fundamental no município de Ijuí, a qual tem atualmente quatro alunos incluídos. Neste ano as ações para a inclusão se intensificaram visto que a escola recebeu uma profissional especializada e a sala de recursos multifuncional.

O desenho da investigação pautou-se na abordagem qualitativa narrativa sociocultural tendo como autores principais Bauer e Gaskel (2002), Freitas (1998) e Bolzan (2001, 2002, 2006, 2007). Frente a isso, a partir dos dados coletados, busquei sustentar as discussões produzidas e construir a monografia de conclusão de curso a ser apresentada ao curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria/RS.

Para melhor compreender a mobilização por este estudo, considero importante apresentar um pouco da minha trajetória formativa, além da trajetória pessoal.

A escolha pela Educação Especial ocorreu em função da experiência no magistério no Ensino Médio. Nesta etapa formativa, vim a Santa Maria e prestei vestibular para esta área sem ter muita clareza da escolha. Contudo, à medida que fui me envolvendo com o curso compreendi a importância em ter uma formação voltada para o campo da educação especial. Ressalto, ainda, as vivências de iniciação científica vinculadas ao grupo de pesquisa sobre Formação de Professores e Práticas Educativas – GPFOPE através do projeto de pesquisa “Aprendizagem Docente e Processos Formativos: novas perspectivas para a educação básica e superior” e atividades monitoria na disciplina de Fundamentos da Leitura e Escrita ao longo da graduação, que sem dúvida, permitiram aprofundar minha compreensão

acerca da formação docente, possibilitando transitar na formação inicial e em espaços reflexivos, instigando novos questionamentos e a busca por novos conhecimentos, principalmente aqueles relacionados aos processos de inclusão e as práticas docentes.

Cabe destacar que neste momento de minha trajetória a minha atenção estava voltada a compreender os desafios de uma prática inclusiva, sobre o papel do educador especial neste contexto. Assim vi, na realização do Trabalho de Conclusão de Curso, a possibilidade de aprofundar os estudos no que se refere às práticas inclusivas. A temática do estudo consistiu em pesquisar o papel do *educador especial* em diferentes espaços educativos, refletindo sobre os elementos que fazem parte deste contexto. Neste processo, evidenciei, nos discursos das colaboradoras entrevistadas, que muitas delas, além de atuarem diretamente com estudantes incluídos, dedicavam-se também a atividades relativas à administração escolar, especificamente aspectos burocráticos referentes a inclusão e/ou classes especiais. Nesta direção, percebi o impacto que as políticas públicas exercem nos sistemas de ensino e sobre o trabalho dos professores.

Entendo que a inclusão e as práticas escolares denotam um grande desafio, visto que, incluir estudantes com alguma necessidade especial em escolas regulares, requer o envolvimento de todo o grupo gestor e comunidade escolar, na perspectiva de oferecer a estes sujeitos incluídos condições para que possam avançar nas suas aprendizagens, respeitando o seu tempo e suas necessidades especiais.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento da pesquisa de conclusão de curso colocou-me diante da necessidade de aprofundamento nas reflexões acerca da articulação entre o espaço escolar e as políticas públicas, levando-me a refletir sobre:

- *Por que as políticas públicas ainda se distanciam da realidade escolar?*
- *Quais as razões para este distanciamento?*
- *Quais processos estão envolvidos na construção de uma escola inclusiva?*

Ao envolver-me com o curso de Especialização em Gestão Educacional, vi a possibilidade de desenvolver estudos que viabilizassem a retomada destas questões

a partir da exploração da temática: as ações inclusivas na escola regular a partir das políticas públicas.

O interesse por esta temática foi intensificado pelo fato de perceber, ao longo dos estudos teóricos e nos depoimentos das colegas, professoras do sistema público de ensino, a dificuldade que a maioria das escolas encontra quando se trata, principalmente, de investimentos e mobilização para receber esta demanda.

Além das inquietações suscitadas ao longo das discussões estabelecidas nas aulas do curso de Gestão Educacional, outro fator propulsor desta pesquisa foi o envolvimento com um curso de Aperfeiçoamento para o “Atendimento Educacional Especializado – AEE”, na função de tutora. Este curso é decorrente de um programa de formação de professores ofertado pelo MEC e pela UFSM. Na modalidade à distância, o curso tem a finalidade de formar professores para desenvolverem/trabalharem no Atendimento Educacional Especializado – AEE com alunos incluídos em salas de recursos multifuncionais, distribuídas através do Plano de Ações Articuladas – PAR, pelo MEC em parceria com a Secretaria de Educação Especial - SEESP.

Destaco o envolvimento neste curso, por se tratar de uma experiência ímpar, na qual estou tendo a oportunidade de conhecer outras realidades escolares do nosso país e, junto com os alunos/professores, construir estratégias e possibilidades de tornar suas escolas em espaços inclusivos. Acompanhei em 2009 uma turma do Sudeste (interior de São Paulo), uma turma do Nordeste (interior da Bahia) e, atualmente, sou tutora de outra turma do Sudeste, esta com alunos do interior de Minas Gerais. A partir dos diálogos com os grupos, percebi que estes alunos se deparam constantemente com a resistência de professores e comunidade, também há falta de recursos e estrutura nas escolas, acompanhando as barreiras que o movimento para a inclusão enfrenta.

Considerando que as disciplinas no curso de gestão educacional, possibilitaram que eu ampliasse meus conhecimentos sobre a gestão escolar e as práticas inclusivas, em julho de 2010, assumi o cargo de Educadora Especial a partir de um concurso público no município de Ijuí, no qual fui lotada em duas escolas, com a carga horária de 10 horas em cada uma delas. Como estas escolas haviam recebido os materiais da sala de recursos multifuncional e nunca dispuseram de professores especializados para trabalhar na inclusão, fui a responsável por iniciar

essas atividades a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva, mais especificamente, o atendimento Educacional Especializado – AEE.

Essa nova vivência possibilitou a minha inserção em um espaço que, até então, fazia parte somente das minhas reflexões e discussões nos cursos de formação. Agora eu fazia parte do movimento de uma escola inclusiva¹. Com isso, compreendi que este espaço poderia contribuir muito para as reflexões acerca da inclusão, e assim, convidei as colegas professoras de uma das escolas para participar deste estudo. Diante destas vivências, o maior aprofundamento e conhecimento das políticas públicas se tornaram imprescindíveis.

Nesse sentido, justifico a relevância deste estudo, no sentido da inclusão já fazer parte do ensino regular e, também, pela necessidade de problematizar como essa inclusão está acontecendo, observando que a grande diversidade de educandos matriculados nas escolas necessita, no meu entendimento, de ações comprometidas para que a inclusão se concretize de forma efetiva.

Ainda, o desenvolvimento deste estudo, possibilita o repensar de como as políticas são implementadas e sua viabilidade no espaço escolar. Apontando assim, para um maior entendimento do que é produzido no espaço escolar, contribuindo para reflexões teóricas acerca do que é possível fazer em consonância com o atual cenário da educação básica.

Nesta perspectiva, trago como problematização norteadora da investigação a seguinte questão: **Como as ações voltadas para a inclusão, a partir das políticas públicas são colocadas em prática nas escolas regulares e apropriadas pelos gestores e professores?**

A partir desta questão destaco como objetivos do estudo:

- Compreender como a escola se organiza para o atendimento dos estudantes com necessidades especiais.
- Investigar como os professores se posicionam diante da inclusão.
- Identificar as concepções dos professores acerca das políticas públicas.

Para o desenvolvimento da investigação, inicialmente, considero importante estabelecer um diálogo com os autores que fundamentam esta pesquisa: Beyer (2005), Baptista e Jesus (2009), Lück (2008, 2010) e outros que tecem acerca da

¹ Ao longo do texto será utilizado o termo “escola inclusiva” para definir uma escola que constrói práticas voltadas para a aprendizagem de todos os alunos e que visem o respeito a diversidade e a diferença.

temática pesquisada, além dos documentos e textos produzidos pelo Ministério da Educação vinculados à educação inclusiva.

Em seguida, apresento o desenho da investigação, composto pela temática do estudo, os objetivos gerais e específicos e as questões de pesquisa. Após, trago a abordagem metodológica, bem como a escolha dos instrumentos utilizados a fim de melhor direcionar a pesquisa. Posteriormente, há uma breve apresentação do contexto pesquisado e dos colaboradores da pesquisa, falando sobre sua realidade e características.

Por fim, há a explanação dos achados da pesquisa, organizados dentro de três categorias de análise, além de algumas reflexões suscitadas a partir das dimensões conclusivas da pesquisa e as bibliografias utilizadas ao longo deste estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Rumo à Inclusão: uma caminhada longa e cheia de preconceitos

A discussão acerca das políticas e, principalmente, de inclusão exige que se lance um olhar sobre a história da Educação Especial no Brasil, especialmente, sobre o modo como esta área foi se constituindo ao longo dos tempos a partir dos paradigmas norteadores das ações e práticas relativas às pessoas com necessidades especiais.

De acordo com dados históricos, a educação especial teve seu início no Brasil por volta do século XVII. Nesta época, todas as pessoas que se afastassem do padrão de normalidade eram considerados “deficientes físicos”. “Para muitos, estas pessoas viviam à margem da sociedade, não possuíam direitos e não eram vistos como cidadãos” (RAMPELOTTO et al. 2005, p. 13). Existem poucos registros sobre a educação especial nesta época, sendo que as primeiras instituições surgiram a partir de 1850, como se observa no histórico descrito na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL, 2008, p.2)

Com base neste excerto, é possível perceber que as pessoas com deficiência mental, altas habilidades e superdotação só foram reconhecidas no século passado, a partir da fundação de instituições especializadas que ofereciam atendimentos a essas pessoas. Destaca-se que, inicialmente, os atendimentos oferecidos nestas instituições eram de cunho assistencialista e clínico-terapêutico, constituindo uma visão segregativa. Somente mais tarde os paradigmas integrativos e inclusivos passaram a ser constituídos por uma visão integrativa.

Quando se trata dos caminhos percorridos pela Educação Especial, remetemo-nos a pensar nos paradigmas que foram se consolidando a partir das práticas sociais em cada espaço/tempo.

Inicialmente, pode-se falar do paradigma assistencialista, no qual a função das instituições que recebiam pessoas com necessidades especiais prestava assistência a todos que se encontravam à margem da sociedade. De acordo com Lunardi (2003):

A ação caritativa da igreja aparece com mais força através da criação dos primeiros asilos ou instituições de beneficência, as quais se limitavam a prestar um nível elementar de assistência e de proteção. É nesse contexto que as práticas de infanticídio vão cedendo lugar a outras formas de exclusão: abandono, ocultamento das crianças deficientes por parte dos pais, isolamento, rechaço e segregação social. (p.72)

Os espaços emergentes pautados neste paradigma ainda estão presentes em nossa sociedade, como afirma Beyer “a escola especial ainda continua desempenhando, em parte, a função de “depósito” de rejeitados, fracassados e deficientes...”(BEYER, 2005, p.21)

O segundo paradigma consiste numa visão clínica - terapêutica, mobilizada, fundamentalmente, por médico-educadores que desenvolveram trabalhos significativos na área da educação especial. De acordo com os estudos realizados por BEYER (2005, p.19), “o modelo clínico-terapêutico pauta-se por uma concepção de incompletude, pois se fixa, comparativamente, a um modelo de normalidade”. Ganha destaque, neste paradigma, a atuação de alguns médicos: Jean Itard, no trabalho com o selvagem de Aveyron; Edward Seguin, criador do primeiro internato para crianças com déficit cognitivo na França e Maria Montessori, a qual lançou uma proposta de educação para crianças com deficiências.

Nesse sentido, na busca de uma maior aproximação deste sujeito da normalidade, a concepção da normalização se estabelecia a partir da correção ou na compensação de outras áreas para suavizar a área prejudicada (RAMPELOTTO et al., 2005).

A partir da década de 70, partindo de iniciativas vivenciadas no exterior, começam a surgir iniciativas de integração dos alunos nas escolas regulares, assim, além das escolas especiais, percebeu-se que as pessoas com deficiência precisavam participar da vida em sociedade e, para isso, era necessário aproximar

ao máximo dos padrões de normalidade. Dessa forma, foram criadas as classes especiais nas escolas regulares que reuniam crianças com características semelhantes, sendo que mais tarde, esses alunos foram inseridos nas classes regulares.

Para um maior entendimento, neste paradigma o aluno deveria se adequar ao professor e ao conteúdo. Na década de 80, passou-se a defender a necessidade de um profissional especializado que modificasse a proposta de ensino-aprendizagem. Porém, esta proposta consistia na busca em homogeneizar as práticas, desconsiderando as diferenças e ritmos de cada aluno e, portanto, produzindo novamente a exclusão.

Destaca-se que os movimentos em torno da Inclusão ganharam força a partir da década de 90 através da Conferencia Mundial sobre a Educação para Todos (1990), em Jomtien, na Tailândia e, principalmente, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), em Salamanca, na Espanha.

O repensar sobre as concepções acerca das necessidades educativas especiais mobilizou a sociedade e a escola a redimensionar suas práticas e reconstruir pontos de vista em relação ao diferente. A escola inclusiva com base nesta proposta consiste em:

Possibilitar uma educação que aceita, respeita e promove as diferenças, acreditando na possibilidade de aprendizagem independente das dificuldades que possam surgir durante este processo, das condições físicas, emocionais, sociais, linguísticas, ritmos de aprendizagem, entre outras (RAMPELOTTO et al., 2005, p.19).

Assim, desde a década de 90, caminhamos rumo à efetiva inclusão na busca pela qualidade no ensino, pautada na heterogeneidade atrelada à valorização de todos e o respeito à diferença.

Diante disso, o que se percebe, num primeiro momento, é que a inclusão tem provocado um movimento de “descentralização da educação” (FREITAS, 2008) pressupondo a criação de alternativas pedagógicas e processos de gestão escolar centrados no respeito à diferença, suscitando discussões e, quem sabe, até “desconforto” nos espaços escolares ao receberem um aluno “incluído”:

(...) ao tratarem a diferença como diversidade, as políticas de inclusão – nos modos como vêm sendo formuladas e em parte executadas no Brasil, parecem ignorar a diferença. Com isso, elas defendem a inclusão do

diferente, entendendo-o como um “único estranho”, um exótico, um portador de algo que os outros, normais, não possuem. (VEIGA NETO e LOPES, 2007, p.949).

Ressalto, ainda, as palavras de BEYER (2005), onde afirma que: “O projeto da Educação Inclusiva, analisado do ponto de vista histórico e conceitual, não pode nem ser definido como um movimento passageiro ou como um mero modismo (pg.9)”. Ou seja, é incoerente definir a inclusão como algo impossível de se colocar em prática, pois a mesma não pressupõe apenas colocar estudantes com necessidades especiais em salas de aula, mas possibilita a sociedade a conviver e aceitar a diferença e principalmente incentiva o respeito à diversidade.

Portanto, a educação inclusiva vem ocupando um espaço expressivo nas discussões acerca da educação escolar, evidenciando necessidade da escola e da sociedade assumir uma nova postura diante da diferença, visto que, todos somos diferentes, com dificuldades e potencialidades que precisam ser valorizadas na sua especificidade. De acordo com Vieira, em uma entrevista para a Revista Inclusão (2008), afirma: “No Brasil, os sistemas de ensino ainda têm um caminho a percorrer para assegurar uma boa Educação a TODOS. É importante compreender que a inclusão não é tarefa da educação especial, mas das redes públicas de ensino” (p.20).

Esta situação é algo bastante presente no contexto escolar, especialmente quando se percebe que o atendimento de alunos não cabe somente aos professores da educação especial, implicando o trabalho colaborativo entre professores e a construção de práticas voltadas para as individualidades de cada educando, viabilizando aprendizagens de acordo com seu ritmo e suas necessidades.

Nesta direção, cabe tratar acerca do atendimento educacional especializado, proposta pedagógica voltada à inclusão que prevê a implementação de salas de recursos multifuncionais. Destacamos esta política, pois faz parte da política Nacional na Perspectiva Inclusiva e tem adentrado as escolas com grande expressividade.

A partir das informações declaradas no censo escolar, todas as escolas que possuem alunos incluídos recebem a sala de recursos multifuncionais. Este projeto prevê mobiliários, computadores e recursos voltados para as diferentes necessidades educacionais.

Ainda, para que este projeto se efetive, as escolas devem contar com profissionais capacitados para trabalhar na perspectiva do atendimento educacional especializado, estabelecendo um trabalho colaborativo entre sala de recursos e classe regular. De acordo com a política Nacional de Educação na perspectiva inclusiva, cabem aos sistemas de ensino as providências necessárias, definindo que:

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. (BRASIL, 2008, p.17)

Salienta-se que com a recente implementação das salas de recursos multifuncionais nas escolas regulares, percebe-se que os professores estão tendo maior conhecimento e envolvimento com as políticas voltadas para a inclusão, bem como da necessidade de criar práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem e, não somente, sua integração na turma regular.

Diante do exposto, percebe-se que há uma longa caminhada na perspectiva de oferecer às crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais o acesso à escola regular e o direito a uma educação de qualidade, voltada para a construção de aprendizagens e respeito à diversidade. Porém a ênfase se deu nos últimos anos através da política nacional de educação na perspectiva inclusiva, que consolidou ações para a inclusão.

Com base no paradigma da educação inclusiva, é possível inferir que as escolas vêm organizando suas práticas a partir das normativas que tratam do Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais, visto que, diante do histórico da educação especial, esta iniciativa está efetivamente se materializando nas escolas públicas. Principalmente, a partir de obrigatoriedade de matrículas para todos os alunos e distribuição de salas de recursos multifuncionais, espaço determinado para oferecer o atendimento educacional especializado em escolas públicas.

2.2 Políticas Inclusivas: o que tem sido proposto no âmbito das políticas públicas.

O texto que segue tem como base os documentos publicados nas últimas décadas pelo Ministério da Educação e podem ser consultados na íntegra no site da Secretaria de Educação Especial – SEESP. Estes documentos tratam da inclusão e serão aqui expostos a fim de proporcionar um maior entendimento e clareza acerca das bases que fundamentaram a pesquisa.

Como já mencionado, as primeiras ações voltadas para pessoas com necessidades especiais surgiram na década do império, com a criação de centros de atendimentos a pessoas cegas e mais tarde para pessoas surdo-mudas (BRASIL, 2008, p.10). Mais tarde, outros centros de atendimentos foram criados a fim de atender deficientes mentais e superdotação.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, LDBEN nº 4.024/61, nasce a primeira iniciativa que aponta que a educação dos “excepcionais”, deve acontecer preferencialmente na escola regular. Cabe ressaltar que devido ao termo preferencialmente, pouco aconteceu em relação à frequência destes alunos na escola regular.

Na década de 70, houve uma grande mobilização em prol da criação de classes especiais, assim os alunos com deficiências foram para a escola regular, porém, atendidos em espaços diferenciados.

Dessa forma, as primeiras iniciativas referentes à inclusão podem ser encontradas na Constituição Federal de 1988 onde no artigo 3, inciso IV, que traz como um dos seus objetivos principais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. No que se refere à educação, os artigos 205 e 206, dispõe que “a educação como um direito de todos”, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e, ainda trata especificamente, da Educação Especial no o artigo 208 que garante: “a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça a obrigatoriedade da matrícula na rede regular de ensino (BRASIL, 2008, p.10).

Como já citado anteriormente, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) foram fundamentais na formulação das políticas públicas da educação inclusiva, considerando os pressupostos da “Educação para Todos”. No que se refere a Convenção da Guatemala (1999), é possível evidenciar que esta se coloca contra todas as formas de discriminação e diferenciação.

No ano de 1994, foi publicado o decreto que institui a Política Nacional de Educação Especial, que orientou o processo de “integração instrucional”, o qual permitiu ao aluno com necessidades especiais o acesso à classe regular, desde que conseguisse acompanhar o ritmo dos colegas da turma.

Em 1996 foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que está vigente até hoje. Nesta lei, a Educação Especial conquistou espaço e foi compreendida como “modalidade de educação escolar que deve ser oferecida em todos os níveis de ensino”, trazendo ainda, orientações acerca da Educação Especial nos artigos 58, 59 e 60.

Assim, todas as normativas que seguem estão alicerçadas, fundamentalmente, nas orientações propostas por esta lei. Portanto, resumidamente, o art. 58 orienta sobre o Atendimento Educacional Especializado a fim de atender às peculiaridades da clientela de educação especial, seu funcionamento e oferta. O art. 59 assegura aos alunos: currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; a terminalidade específica, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados. Define com clareza a necessidade de formação de profissionais especializados para trabalhar com o Atendimento Especializado e a capacitação de professores para trabalhar com estes alunos nas classes regulares, entre outras providências. Por fim, o art. 60 trata da criação de instituições sem fins lucrativos para o atendimento à demanda da educação especial (LDB 9.394/96).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, reconheceu a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, trazendo a educação especial como complementar ao ensino regular.

No ano de 2001, uma iniciativa muito importante foi a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no art. 2, determinam que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos

com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001)”.

A partir do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, ficam estabelecidos os objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Salienta, ainda, necessidade de formação docente, à acessibilidade física e o direito ao atendimento educacional especializado.

Outra iniciativa que ganha destaque na perspectiva da educação inclusiva, é a Resolução CNE/CP nº 1/2002 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Nela, as instituições de ensino superior, devem contemplar em todos os cursos de licenciaturas, uma formação docente voltada à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008, p.11).

No ano de 2002 também houve iniciativas referentes à Língua Brasileira de Sinais – Libras como forma legal de expressão e comunicação e ao uso Sistema Braille em todo o território nacional, através da Lei nº 10.436/02 e Portaria nº 2.678/02, respectivamente.

Em 2003, foi criado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que tem o objetivo de:

Promover a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva, atendendo com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2003)

Ainda, no que se refere à promoção da acessibilidade o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, e também foi criado o Programa Brasil Acessível vinculado ao Ministério das Cidades.

Em 2007, foi implantado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que trata da formação de professores, enfatizando a formação para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior entre outras providências.

Com base no Compromisso Todos pela Educação, foi implantado o Decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre a melhoria da educação básica. Garantindo o acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 2008, p.12).

Naquele mesmo ano foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual busca oferecer aos alunos incluídos uma educação de qualidade. Partindo desta política foi publicado o Decreto Nº 6.571/08 – que trata sobre o atendimento educacional especializado e que este deve ser ofertado de forma complementar ou suplementar aos alunos incluídos na rede pública de ensino regular, em turno inverso a sala de aula.

E 2009, foi instituída a Resolução CNE/CEB 4/2009 que regulamenta decretos anteriormente citados e estabelece Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Art. 1 “a matrícula dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos”.

Art. 2 “O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”. (p.1)

Estas diretrizes tratam ainda, sobre o projeto político pedagógico das escolas, o qual deve contemplar os pressupostos da educação inclusiva e as ações necessárias para atender esta perspectiva educacional, a necessidade de profissionais especializados para o AEE, e também, salienta-se a definição do público alvo para este atendimento, através do artigo 4º:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do

conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Para finalizar, em 2010 foi divulgada a Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010, esta nota tem a função de orientar para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE nas salas de recursos multifuncionais. Assim, com a distribuição das salas multifuncionais aos estados e municípios o MEC, em parceria com a SEESP, elaborou orientações para a organização de AEE nas escolas, estabelecendo funções dos profissionais da escola, elaboração do plano especial de atendimento, bem como a inserção deste atendimento na proposta pedagógica da escola.

Nesta perspectiva, evidencia-se uma mobilização nos sistemas de ensino a fim de atender tais normativas, principalmente no que diz respeito às propostas pedagógicas que regem as escolas e a construção de práticas direcionadas a atender as demandas escolares. Voltando as atenções para a valorização do ser humano e o respeito à diversidade.

2.3 A gestão das escolas regulares para a promoção da Inclusão

A gestão escolar no ambiente educacional, parte do pressuposto de administrar e organizar, porém, essas premissas não constituem atribuição somente do diretor e vice-diretor da instituição. A gestão necessita ser entendida como uma forma de organização que envolva toda a comunidade escolar, a fim de melhor atender as necessidades dos estudantes. Para tanto, é importante partir do conceito proposto por Ferreira (2006), ao afirmar que:

Ser gestor é ser administrador de suas práticas, consiste na tomada de decisão, é organização, direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir função, desempenhar seu papel. Constitui-se de princípios e práticas decorrentes que afirmam ou desafirmam os princípios que as geram (p. 36).

Nessa perspectiva, o conceito de gestão pressupõe que para que este processo se dê de maneira efetiva, é necessário o envolvimento de toda uma organização social orientado a um trabalho pensado a partir de uma vontade

coletiva. Além, disso, o termo gestor não se refere somente à equipe administrativa, mas também aos educadores como gestores de suas práticas em sala de aula. Dessa forma, Lück (2008) compreende que:

A gestão deve constituir um ato coletivo, implica todos os que fazem parte direta ou indiretamente do processo educacional, na busca de alcançar os objetivos, propor a solução de problemas, tomar ou não decisões, na proposição de planos de ação, em sua implementação, monitoramento e avaliação visando os melhores resultados do processo educacional. (p.22)

Desse modo, para que o processo de gestão se constitua efetivamente, é necessário que seja um ato democrático e coletivo, construído a partir da participação de todos que fazem parte da escola, possibilitando espaços de trocas com vistas a autonomia e a oportunidade dos sujeitos elaborarem suas próprias práticas, objetivando a produção de uma escola que contemple as diferentes necessidades e interesses do grupo que a compõe. Nessa perspectiva, evidenciam-se os estudos desenvolvidos por Lück (2010) nas quais se destaca que a gestão escolar democrática implica a participação de todos os segmentos da escola. Para esta autora:

A participação em sentido pleno é caracterizada pela mobilização efetiva dos esforços individuais para a superação de atitudes de acomodação, de alienação, de marginalidade, e reversão desses aspectos pela eliminação de comportamentos individuais, pela construção do espírito de equipe, visando a efetivação de objetivos sociais e institucionais que são adequadamente entendidos e assumidos por todos. (p.30-31)

Neste contexto, o envolvimento e participação de toda escola e comunidade pressupõe a construção de práticas democráticas, que visam a consolidação dos objetivos construídos por todas as instâncias implicadas neste processo. Ainda, a possibilidade de estruturar uma escola democrática, permite a abertura de um espaço de discussão de ideias e reflexões, no qual se dá voz aos pais, professores, gestores e estudantes com vistas a coletividade e a qualidade no processo educacional. (Lück (2010)

Para tanto, a gestão escolar voltada para as práticas inclusivas necessita constituir-se em um ato democrático. De acordo com Lück (2008), implica a participação em um processo dinâmico e interativo, não significa somente a tomada de decisões, uma vez que pode ser caracterizado pela convivência cotidiana da gestão escolar. Assim, encarar a democratização escolar é considerar

desenvolvimento de processos pedagógicos significativos, na busca de um currículo que garanta a permanência e o aprendizado do estudante no ambiente escolar.

Atualmente, a escola regular ruma em direção à inclusão e, a presença de educandos com diferentes necessidades educacionais especiais é cada vez mais comum neste ambiente. Logo, de acordo com as leis, diretrizes e resoluções descritos anteriormente passa a vigorar a obrigatoriedade da escola em oferecer matrículas para “todos os alunos”. Incluem-se neste termo, além de atendimento a estes estudantes com necessidades educacionais especiais, a oferta de condições de permanência para que estes sujeitos se desenvolvam plenamente. Ao tratar da gestão escolar na proposta inclusiva, Figueiredo (2002) traz uma importante contribuição, afirmando que:

Adotar a abordagem da diversidade implica reconhecer as diferenças e, a partir delas, realizar a gestão da aprendizagem, tendo presente o ideário político-pedagógico da escola que pensa uma educação capaz de atender a todas as crianças, tendo em grande consideração as desigualdades sociais (p.69- 70)

Complementando essa passagem, destaca-se os escritos de Freitas (2008, p. 24) ao afirmar que “há a necessidade de repensar a educação escolar, nos níveis macro e micro estruturais, contemplando desde a gestão no sentido mais amplo do “sistema de ensino” e da escola, até a organização da prática educacional em sala de aula”.

Ao realizar estudos acerca da gestão para uma escola inclusiva, Mazotta (1996, p.75) reforça que:

No contexto da sociedade democrática que pretendemos construir, temos que propugnar por uma educação de qualidade para todos, seja através da “escola democrática”, da “escola para todos”, da “escola compreensiva”, da “escola integradora”, da “escola inclusiva”, ou da “escola de candanga”. O fundamental é compreendermos que sua concretização depende de cada um e de todos nós, já que a inclusão ou não segregação implica essencialmente um sentimento ou atitude de respeito ao outro como cidadão. E tal proposta não comporta qualquer exclusão, sob qualquer pretexto.

Nesse sentido, a organização de espaços que visem a construção de uma escola para todos², constitui um ato conjunto, que reconhece e respeita a

² Neste contexto o termo “todos” se refere a todos os estudantes independente de raça, cor, idade, sexo ou necessidade educativa especial.

diversidade escolar e que, compreende a inclusão como um trabalho conjunto e democrático, envolvendo professores, estudantes e comunidade.

Além disso, ao tratar de gestão destaca-se os estudos realizados por Lück (2008), que reconhece “o dia a dia da escola como fértil oportunidade de aprendizagens e construção do conhecimento profissional” (p.90), ou seja, as diferentes experiências vivenciadas no ambiente escolar, contribuem para o desenvolvimento de gestores dinâmicos e comprometidos com suas práticas educativas.

Para tanto, é imprescindível que a escola tenha a clareza de que “a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola, não mais organizada como modalidade substitutiva à escolarização” (MEC/ SEESP, 2008).

Com base na nova política educacional na perspectiva inclusiva, a equipe gestora, o educador especial e os professores que recebem estudantes especiais em suas classes devem participar, efetivamente, da construção da gestão em uma escola inclusiva, “orientando a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas” (DUTRA, 2008, p. 23).

Nessa perspectiva, a gestão de uma escola inclusiva necessita o entrelaçamento entre os diferentes segmentos escolares, a fim de proporcionar, não só para os educandos incluídos, mas também para toda a comunidade escolar, uma proposta pedagógica que contemple a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos na busca pela qualidade na educação.

Nesta concepção de totalidade cabe os gestores participarem, mediar, construir o processo educativo com os demais envolvidos. E, a equipe gestora precisa articular o processo da educação inclusiva, oportunizar a integração entre todos os envolvidos no processo educativo, estabelecer relações e interações entre toda comunidade escolar e contemplar todos os educandos, considerando suas diferenças individuais e ressaltando as suas potencialidades. (AZEVEDO e CUNHA, 2008, p. 67)

Ainda, há que se destacar um ponto determinante enfatizado nas políticas inclusivas vigentes, que consiste na preocupação com a formação docente, tanto dos profissionais em processo formativo, como daqueles que já estão atuando nos espaços escolares. Compreendendo que a base para o sucesso da inclusão está

nas ações de professores e profissionais da educação, o que pode ser evidenciado nos estudos de Oliveira (2009), ao destacar que:

Uma escola, que se pretende inclusiva, deve proporcionar a abertura às ideias do outro, ou seja, proporcionar uma abertura ao diálogo entre a educação regular e a educação especial, não de forma dicotômica. Como se observa na maioria das vezes, mas de forma que uma complemente a outra. (p.64)

Logo, construir uma escola inclusiva implica práticas gestoras democráticas, fundamentadas pelos pressupostos da educação para todos e, a articulação entre todos os segmentos que fazem parte da escola. Estabelecendo um trabalho colaborativo entre os professores, a partir de trocas de experiências e conhecimentos na busca de produzir ações diferenciadas e comprometidas com a qualidade na educação.

2.4 Formação docente e práticas inclusivas

Considerando a inclusão como atual paradigma educacional, percebem-se constantes as discussões no que tange ao atendimento, à participação e à escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em escolas regulares/comuns.

De um modo geral, percebe-se que o processo de inclusão aconteceu muito rapidamente nos sistemas públicos de ensino, os estudantes chegaram às escolas sem que os professores tivessem tempo para estudar e conhecer esta nova perspectiva educacional. Assim, atuar no campo da educação inclusiva não é somente desenvolver propostas pedagógicas para a diversidade, mas implica assumir um caráter inclusivo, ou seja, envolver-se mudando concepções e atitudes. Frente a esta realidade é possível encontrar nas escolas, discursos de professores que se sentem desamparados em suas salas de aula devido à diversidade dos educandos.

Nesse sentido, a inclusão como mote de discussões sobre a educação de qualidade implica questões referentes à formação do professor, em especial, a formação continuada e suas concepções sobre práticas pedagógicas e os processos

inclusivos. Compreendendo que a formação docente mobiliza os educadores o maior aprofundamento teórico, à reflexão acerca de suas práticas em sala de aula e conseqüentemente a mudança destas ações.

Diante do exposto é possível inferir a partir dos estudos de Bolzan (2002) que a aprendizagem docente consiste na “constante reflexão na e sobre a ação docente” (p.12), segunda a autora, a partir do processo reflexivo acerca da prática pedagógica em sala de aula é possível a reconstrução de concepções e reestruturação das ações cotidianas como forma de contribuir significativamente para a construção do conhecimento de seus educandos.

Neste contexto, para que os sistemas de ensino possam se reconhecer como escolas inclusivas é imprescindível que a formação dos professores seja considerada nas propostas pedagógicas das escolas e também pelos órgãos dirigentes das instituições (município, estado, união), oferecendo a estes profissionais subsídios para a consolidação de práticas voltadas à valorização e ao respeito à diversidade escolar.

Ao falar sobre formação docente, é importante retomar o conceito de aprendizagem docente aqui compreendido a partir dos estudos de Bolzan (2002, 2007, 2009), como processo de formação atrelada às possibilidades de reflexão na e sobre a ação; assim, de acordo com a autora, o processo de aprendizagem docente se dá à medida que o professor olha para suas práticas e busca produzir novos sentidos e significados no processo de ensinar e aprender.

Portanto, compreendendo a escola como lugar de concretização da ação docente, a formação continuada constitui-se em um espaço de reflexão muito importante no qual se possibilita o aprofundamento teórico e a aproximação com as experiências cotidianas.

Com base nos estudos desenvolvidos por Imbernón (2005),

A formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre a prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., realizado em um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. (p.55)

Ainda fundamentada nos estudos de Bolzan (2007) acreditam-se que compreendendo quais concepções norteiam as práticas dos professores e como estas se consolidam ao longo de sua formação, seja possível refletir e re-construir as bases epistemológicas que colaboraram para a aprendizagem da docência.

Assim de acordo com a autora:

O processo de aprendizagem docente caracteriza-se pela atividade compartilhada, sendo dirigida conjuntamente pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Os professores organizam, desorganizam, definem e redefinem a interação a cada passo e a base de toda a atividade cooperativa é a ação conjunta; há negociação de conflitos, estabelecendo-se uma teia de relações que compõe o processo interativo de funcionamento assimétrico. (BOLZAN, 2007, p.17)

De acordo com Nóvoa (1992), a formação dos professores é primordial para a qualidade do ensino, isto é, não basta conhecer os conteúdos, é preciso compreendê-los e, principalmente, cultivar o compromisso com a profissão docente. E ainda, é fundamental proporcionar ao professor a reflexão sobre o seu próprio desenvolvimento profissional e as necessidades encontradas diariamente na prática pedagógica.

Assim, pensar a formação continuada de professores pressupõe a reflexão e o repensar as práticas, compreendendo este processo como fundamental para o processo formativo. Destaca-se que a escola como nicho para a formação continuada, assume papel essencial à medida que coloca os professores diante dos desafios do seu ambiente de trabalho, convidando-os a discutir sobre suas ações. E, a partir de uma prática colaborativa, mobiliza-os a criar estratégias que respondam as necessidades definidas pela própria escola na busca pela qualidade na educação e avanços em sala de aula (IMBERNÓN, 2005, p.80).

Nessa perspectiva, a partir das diferentes experiências e das práticas cotidianas, é possível estabelecer trocas, que contribuem para o processo formativo e para a reconstrução de conceitos, tornando assim, a prática da docência produto da constante reflexão sobre a mesma.

Nesse sentido, quando o professor se coloca diante da realidade e passa a refletir sobre esta, na perspectiva de encontrar possibilidades de mudança, produz uma forma de aprendizagem muito importante para seu processo formativo.

De acordo com Bolzan (2007):

Esse processo de reflexão crítica, feito individualmente ou em grupo, pode tornar consciente os modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional ao mesmo tempo em que favorecem a comparação dos resultados de sua proposta de trabalho com as teorias pedagógicas e epistemológicas mais formalizadas.(p. 16-17)

Partindo desse pressuposto, a reconstrução de conceitos ocorre, não somente da ação individual, mas a partir do entendimento que o outro tem sobre determinada situação. Esse confronto de ideias proporciona o convívio com as próprias limitações e o desafio de construir, conjuntamente, estratégias para melhor atender aos aprendizes.

Diante da importância das trocas tanto na prática como, principalmente, durante o processo formativo, é fundamental proporcionar um espaço que promova tal troca de experiências e, antes de tudo, favoreça o entrelaçamento entre teorias e práticas.

Para tanto, é possível perceber que a partir das trocas com os colegas podemos nos identificar e olhar com maior cuidado para nosso próprio trabalho. E, a partir da constituição do compartilhamento de idéias, é possível tecer redes de interação e mediação capazes de contribuir para o processo formativo em andamento.(Bolzan, 2009).

Ainda, ao tratar sobre a formação docente, é importante destacar que o processo formativo está atrelado à constante reflexão e produção de conhecimento, tendo como ponto de partida a própria prática de sala de aula. Por conseguinte, é imprescindível que a escola além de ser um espaço de ensino/aprendizagem para os educandos, também possibilite aos professores aprendizagens e reflexões acerca da sua prática docente em um processo contínuo de formação (IMBERNÓN, 2005). O autor ao tratar sobre a escola como lugar de formação continuada afirma que:

Um elemento básico dessa formação é a necessidade de redefinir as funções, os papéis e a finalidade da escola: entende-se como a criação de “horizontes escolares” e serve como marco para a estabelecer e esclarecer, por meio do diálogo e da reflexão conjunta o significado, a finalidade e a razão das metas escolares, bem como decidir e planejar a ação como um trabalho educativo conjunto para se atingir um objetivo; a criação de uma série de planos de ação para atingi-las e o estabelecimento de uma ação-reflexão conjunta para ao desenvolvimento a e melhora (p. 84).

Portanto, pensar na aprendizagem da docência na educação básica permite a construção de um espaço que possibilite uma análise global das situações educativas, favorecendo aos professores a construção de conhecimentos que permitam compreender as diferentes necessidades dos educandos e os diversos contextos nos quais estão inseridos (IMBERNÓN, 2006).

Porém, por mais que a formação de professores seja fundamental para a construção de práticas docentes que visam atender as demandas escolares, os sistemas de ensino ainda proporcionam poucos espaços formativos voltados à inclusão. Percebe-se que o investimento na formação ainda está centrado na formação de professores especializados, sendo que aos docentes das salas regulares não recebem investimentos significativos.

Nesse sentido, é possível perceber um descompasso entre a formação de profissionais especializados e os professores regentes de classe, isso pode ser evidenciado na própria política nacional de educação na perspectiva inclusiva e também nos estudos de Michels (2009), ao afirmar que:

(...) mesmo tendo como máxima a educação inclusiva, a formação de professores parece não caminhar nesta mesma direção, uma vez que: a) aos professores especializados é destinada a formação que se centra no modelo médico-psicológico; b) aos professores regentes de classes é repassada essa formação, na maioria das vezes de maneira assistemática; e c) os professores regentes de classe onde estão os “incluídos” os alunos considerados deficientes não são considerados prioridade nas propostas de formação. (p.150)

Assim, para que uma escola se torne inclusiva é fundamental que as escolas se tornem espaços formativos, espaços estes que possibilitem aos professores refletirem e reconstruírem práticas pedagógicas voltadas para seus contextos escolares a fim de garantir aos alunos condições para os avanços nas aprendizagens. Ao tratar sobre a formação para a inclusão, pode-se trazer os estudos de Ferreira (2005), ao afirmar que a “formação de educadores para uma escola inclusiva não se restringe a cursos de capacitação, reciclagem, aperfeiçoamento e outros que são oferecidos em diferentes instâncias educacionais” (p.46). Segundo a autora, o processo inclusivo pressupõe a constante reflexão acerca das práticas vivenciadas em sala de aula, estabelecendo o entrelaçamento entre as teorias e as estratégias de ensino produzidas, na perspectiva de proporcionar aos estudantes experiências de aprendizagem dinâmicas e inovadoras.

Sendo assim, cabe aos sistemas de ensino oferecer aos seus educadores espaços formativos que envolvam discussões acerca dos diferentes aspectos referentes às necessidades escolares e, principalmente, que instiguem profissionais reflexivos e críticos sobre a docência e as práticas pedagógicas. Educadores comprometidos e que reconhecem seu papel na efetivação da educação de

qualidade, envolvidos com o trabalho colaborativo e, principalmente, professores que acreditam na relevância da formação docente.

2.4.1 A prática reflexiva e o processo formativo

Ao destacar a formação docente como fator fundamental para a efetivação da inclusão e os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa, considera-se relevante tratar sobre o professor reflexivo, que a partir dos estudos de Zeichner (1993) é definido como agente ativo de seu próprio desenvolvimento profissional, alguém que reconhece seus saberes e constrói novas práticas a partir da de suas próprias experiências.

Ressalta-se o conceito de desenvolvimento profissional como o “processo contínuo, sistemático, organizado e auto-reflexivo que envolve os percursos trilhados pelos professores, abarcando desde a formação inicial até o exercício continuado da docência.” (MARCELO, 1999; ZABALZA, 2004) pedagogia p.375.

Ainda, fundamentada pelos estudos Zeichner (1993) destaca-se seu entendimento acerca do termo reflexão para um de professor reflexivo:

Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender e ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor (...) disposição e capacidade de estudarem a maneira de como ensinam e de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional (p. 17).

Ou seja, para o autor, de nada vale cursos e estudos teóricos se o professor não se apropria destes conhecimentos e acima de tudo atua e muda suas ações a partir de uma prática reflexiva.

Assim, em termos de inclusão, além dos conhecimentos básicos acerca dos diferentes processos de aprendizagem, a formação continuada necessita despertar nos professores a busca pela produção de conhecimentos e constante avaliação acerca do ensino e da aprendizagem, tornando-se investigadores de suas próprias práticas. (Zeichner, 1993).

Nesta perspectiva, ao tratar sobre o processo formativo, destaca-se os estudos de Bolzan (2002) ao afirmar que Aprendizagem Docente Reflexiva consiste em um:

Processo no qual o professor apreende a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade, constrói, de forma pessoal seu conhecimento profissional o qual incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente institucionalizado. Ao refletir, ele passa a pensar sobre situações passadas, estabelecendo relações com situações futuras de ensino que irá propor e organizar. (BOLZAN, 2002, p. 17).

Assim, quando se trata de docência, o professor é o ator principal da formação. Ainda, no que se refere a inclusão cabe aos sistemas de ensino e a escola disponibilizar os espaços de trocas entre professores e comunidade, pautados nos pressupostos inclusivos que ofereçam momentos de reflexão sobre as ações cotidianas, pois de acordo com Oliveira (2009):

Uma ação gera uma reflexão que leva a uma nova ação e, para se transformadora, essa ação-reflexão-ação deve ser entre sujeitos, constituindo-se em uma ação social. Somente assim, construído socialmente, o conhecimento será transformador da realidade do sujeito, que passa a ser sujeito transformador de sua própria realidade. (p. 19)

Este processo de reflexão também é evidenciado nos estudos de Bolzan, ao pesquisar sobre a construção do conhecimento compartilhado, que é compreendido como “as trocas entre pares docentes, implicando na autonomia dos professores, permitindo-lhes, a partir da reestruturação pessoal dos seus esquemas de conhecimento, resolver diferentes situações didático-pedagógicas e profissionais.” (BOLZAN, 2002 in MOROSINI, 2006 p.380).

Portanto, além da construção de espaços formativos é imprescindível que os professores reconheçam a necessidade da constante formação docente e busquem coletivamente a construção coletiva do conhecimento e práticas reflexivas a fim de contribuir para a efetivação de uma educação inclusiva.

3 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Ao considerar a importância da inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas regulares e, as políticas públicas que vem sendo construídas nas últimas décadas para a implementação desta iniciativa nas escolas, é necessário evidenciar se, na prática, estas ações estão se consolidando, estabelecendo reflexões acerca do que a lei propõe e o que vem acontecendo no espaço escolar definido como inclusivo.

Nesta perspectiva, apresenta-se como temática da investigação:

3.1 Temática da Pesquisa

As ações inclusivas na escola regular a partir das políticas públicas.

3.2 Problema de Pesquisa:

Como as ações voltadas para a inclusão são colocadas em prática nas escolas regulares e apropriadas pelos gestores e professores?

3.3 Objetivos

3.3.1 Objetivo Geral:

- Compreender como as ações voltadas à inclusão, a partir das políticas públicas, são colocadas em prática nas escolas regulares e apropriadas pelos gestores e professores.

3.3.2 Objetivos Específicos:

- Investigar como os professores se posicionam diante da inclusão.
- Identificar as concepções dos professores acerca das políticas inclusivas e sua repercussão nas práticas gestoras;
- Compreender como a escola se organiza para o atendimento dos estudantes com necessidades especiais.

3.4 Abordagem Metodológica

A partir da temática deste estudo, a abordagem metodológica que melhor atende às necessidades da pesquisa é a abordagem qualitativa, visto que esta busca uma interpretação dos dados coletados, através da consideração do contexto que circunda o *lócus* da pesquisa, bem como a influência que este exerce. A partir desta abordagem, torna-se possível a construção de hipóteses sobre possíveis respostas à questão de pesquisa proposta.

Nesse sentido, na pesquisa qualitativa, o ponto central do estudo consiste em estudar uma realidade específica, assentando a ênfase nos processos e não, nos produtos.

A abordagem utilizada consiste na narrativa sociocultural que, de acordo com os estudos de Bolzan (2002, p.75) pode ser definido como:

O aspecto principal da abordagem sociocultural através das narrativas está na compreensão de que se está vivendo em um contínuo contexto experiencial, social e cultural, ao mesmo tempo que contamos nossas histórias, refletimos sobre nossas vivências, explicitando a todos os nossos pensamentos, através de nossas vozes.

Dentro desta concepção de pesquisa, ressalta-se que o pesquisador não é um sujeito neutro, mas sim, em constante relação e influência diante da realidade pesquisada (BAUER e GASKELL, 2002).

Assim, as narrativas das professoras entrevistadas constituem uma forma de contar sua história, de explicitar suas concepções a partir de suas experiências

docentes. Ainda, destaca-se que ao realizar as entrevistas narrativas, há também uma interação entre entrevistado e entrevistador, o que possibilita a interação, diálogos e trocas de experiências. Assim, a partir da atividade discursiva é possível perceber que o entrevistado é capaz de produzir novos significados a partir de sua atividade discursiva. (Bolzan, 2006)

Ainda, a autora aborda em seus estudos a importância da interação durante a entrevista narrativa:

A investigação narrativa transcorre dentro de uma relação entre os pesquisadores e os participantes/ docentes, constituindo-se em uma comunidade de atenção mútua. Geralmente este processo interativo propicia a melhoria de suas próprias disposições e capacidades docentes. (BOLZAN, 2006, p. 386)

Portanto, este estudo visa à interpretação das narrativas das professoras através do diálogo estabelecido na entrevista, constituindo um entrelaçamento entre as vozes e as vivências docentes no espaço escolar.

3.5 Instrumentos de Pesquisa

A utilização de uma pesquisa qualitativa de abordagem sociocultural possibilita a análise das falas/vozes das professoras e a partir destas evidenciar suas concepções e experiências a com base em seu contexto social e cultural. (BOLZAN, 2001, 2002).

Desta forma, optou-se em utilizar como instrumentos de pesquisa as entrevistas semiestruturadas, buscando a partir das falas dos participantes entrevistados, evidenciar suas concepções referentes a temática do estudo.

As entrevistas partem de tópicos guias elaborados com base nos objetivos do estudo e permitem dirigir a entrevista, destaca-se que a utilização destes tópicos possibilita ao entrevistador e entrevistado a autonomia para explorar, através da narrativa a suas vivências e experiências, sem constituir uma ação de perguntas e respostas. O que pode ser evidenciado nos estudos de Marchesan (2009):

Os tópicos guia são uma espécie de lembretes ao investigador, para conduzir a entrevista de maneira que a narrativa não fuja do foco central da pesquisa e a conversa não se disperse.(...) No entanto, realizar a pesquisa com um roteiro elaborado a partir de tópicos guia não significa ficar aprisionado a eles, o pesquisador tem a flexibilidade de fazer questionamentos,, ou discutir assuntos que surgem durante a entrevista, os quais são relevantes a temática investigada, mas que não constavam no planejamento da entrevista. (p. 45)

Assim, as narrativas podem ser percebidas como conversas nas quais os sujeitos são convidados a explorar suas vivências, contar suas histórias.

Para condução deste processo elencou-se, então, seguintes tópicos guias:

- *dados pessoais (nome, idade, formação, tempo de serviço, função que exerce na escola)*
- *experiências docentes e de inclusão*
- *políticas públicas voltadas à escola inclusiva*
- *como percebe a inclusão na sociedade e na escola*
- *práticas gestoras voltadas à inclusão*

3.6 Contexto da Investigação

A pesquisa foi desenvolvida com professores de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, no município de Ijuí, interior do Rio Grande do Sul. A escolha por esta escola se justifica pelo fato de que a pesquisadora também é docente nesta escola. Dessa forma, o diálogo com os profissionais da instituição é maior, além de constituir uma realidade que também é vivenciada pela pesquisadora.

A escola conta com aproximadamente 170 estudantes distribuídos na educação infantil e ensino fundamental. A equipe gestora é composta apenas pela diretora e duas coordenadoras pedagógicas, cada uma com carga horária de 20 horas semanais. O grupo de professores também é pequeno, constituído por 5 professores na educação infantil e séries iniciais e, 7 professores nos anos finais do ensino fundamental. Há também uma educadora especial que atua no atendimento educacional especializado, uma professora de informática, uma estagiária responsável pela biblioteca e quatro funcionárias.

Os estudantes que frequentam a escola são provenientes de um bairro, que fica distante do centro da cidade e também do meio rural. Em sua grande maioria, as crianças e os jovens são provenientes de famílias humildes, porém todos possuem moradia adequada e recursos para suprirem suas necessidades básicas.

Devido ao fato do bairro ser retirado do centro do município, a escola consegue estabelecer um grande diálogo com a comunidade. Há participação dos pais nas atividades escolares e a escola busca oferecer diferentes atividades para que os estudantes também frequentem a escola em turno inverso. De acordo com dados disponibilizados pela equipe gestora, a escola oferece aos aprendizes aula de informática para todas as turmas, oficina de reciclagem, oficina de flauta, teatro, oficina de dança e o pró-vôlei, um projeto de incentivo ao esporte oferecido em grande parte das escolas do município.

A escola conta com um amplo prédio de dois andares, composto por salas amplas, laboratório de informática, uma biblioteca com um amplo acervo de livros, muitos adquiridos neste ano e também uma brinquedoteca equipada com televisão, jogos e materiais pedagógicos. O espaço externo é composto pelo pátio da escola, a pracinha e a caixa areia. Não há quadra de esportes para a realização das atividades físicas, porém como a sede do bairro fica junto à escola, é possível utilizar na quadra do bairro.

No que se refere à inclusão, de acordo com relatos de professores e comunidade escolar, foi no ano de 2010 que as ações para a efetivação de uma escola inclusiva se intensificaram, a escola recebeu uma sala de recursos multifuncional e também houve a contratação de funcionários especializados para trabalhar com a educação inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado.

A escola recebeu atualmente quatro estudantes incluídos, os quais possuem as seguintes características: um deles com deficiência física no primeiro ano, uma estudante com baixa visão no segundo ano outra com deficiência mental no terceiro ano e um estudante com atraso neuropsicomotor na sétima série dos anos finais.

Embora somente neste ano a escola tenha recebido a sala de recursos multifuncional e a educadora especial, estes aprendizes já frequentavam a escola.

Neste contexto, é possível evidenciar que as ações inclusivas, orientadas por políticas públicas específicas, ainda são muito recentes neste espaço e, é sobre esta realidade que esta pesquisa acontece.

3.7 As colaboradoras da Pesquisa

A pesquisa realizada na escola contou com a participação de três professoras, sendo que cada uma delas foi convidada a falar sobre a inclusão, partindo de sua experiência na instituição.

A partir de diálogos com a equipe da escola, foi estabelecido o convite para que estas professoras pudessem falar sobre suas impressões acerca da inclusão. Elas foram muito receptivas e se dispuseram a contribuir com este estudo e, principalmente, com as reflexões referentes aos processos inclusivos.

Desta forma, as colaboradoras deste estudo são:

- a diretora da escola, diretora M³, tem 35 anos e é professora graduada em pedagogia pela UNIJUI, atualmente esta cursando especialização em interdisciplinaridade. Atua no magistério desde o ano de 2001, sendo que durante muito tempo atuou na educação infantil e mais tarde nos anos iniciais. Nas eleições de 2009 não houve candidatos para a direção da escola, desta forma a Diretora M foi indicada para a função de diretora no período de 2010/2011.

- a coordenadora, coordenadora D, tem 32 anos e é professora graduada em Biologia pela UNIJUI e especialista em Interdisciplinaridade, é docente desde 2005 e é professora do município de Ijuí desde 2007, sempre atuou nesta escola e faz parte da equipe diretiva a convite da diretora. Na escola atua 20 horas como professora dos anos finais na disciplina de ciências, e tem um estudante incluído e as outras 20 horas como coordenadora dos anos finais do ensino fundamental.

- a professora com uma menina incluída, professora N, tem 47 anos e é graduada em pedagogia educação infantil e séries iniciais e especialista em séries iniciais. Atua no magistério há 18 anos e durante muito tempo foi professora e sócia de uma escola de educação infantil, ingressou na carreira pública há pouco tempo. Atualmente, tem 40 horas na escola, 20 horas na educação infantil e 20 horas nos anos iniciais, terceiro ano especificamente. A estudante incluída possui um diagnóstico de deficiência mental.

³ Ao longo do texto serão utilizadas apenas a função e letras para referenciar as entrevistadas a fim de manter sigilo de identidade.

Assim as contribuições evidenciadas nas narrativas das professoras serviram como sustentação desta pesquisa e contribuíram para as reflexões suscitadas acerca da inclusão.

Abaixo, segue o quadro com as características das colaboradoras da pesquisa:

Nome	Idade	Tempo de Serviço	Formação	Carga horária
Diretora M	35	10 anos (desde 2009 na função de diretora)	Pedagogia	40 horas na direção da escola
Coordenadora D	32	5 anos (desde 2009 na função de coordenadora)	Biologia Especialista em Interdisciplinariedade	20 horas na função de coordenadora, 20 horas em sala de aula – séries finais.
Professora N	47	18 anos	Pedagogia Especialista em Séries Iniciais	20 horas na Educação Infantil, 20 horas nas séries iniciais – 3º ano

Quadro 1: professoras colaboradoras do estudo.

4 AS NARRATIVAS: FALANDO SOBRE A REALIDADE

Tomando como plano de fundo as políticas inclusivas e os movimentos que perpassam a concretização desta realidade escolar, as professoras foram convidadas a falar sobre as suas impressões através das narrativas. Com o intuito de analisar estas falas foram destacados os elementos categoriais a partir das evidências narrativas das diferentes entrevistas.

Estas recorrências permitiram optar pela elaboração de categorias a fim de organizar os diferentes aspectos das narrativas das participantes, contribuindo para análise das mesmas.

Assim, utilizando como ponto de partida a análise das categorias, foi elaborado um quadro que reúne as principais evidências narrativas que sustentarão o estudo, buscando explicitar o entrelaçamento entre as teorias e as práticas docentes.

Com base nas entrevistas realizadas, foi possível estabelecer três categorias, que podem ser compreendidas como aspectos que estão intimamente ligados. Destaca-se que não há uma ordem de relevância, todas as categorias dialogam e se complementam entre si.

Salienta-se que todos os excertos expressos neste estudo emergem das vozes das professoras colaboradoras, a partir de suas impressões acerca da temática em questão. Bolzan (2006) destaca em seus estudos a importância das narrativas:

Por meio da atividade discursiva / narrativa entre os professores é possível fazer uma leitura dos significados das atividades docentes. Essa abordagem implica a compreensão do processo de transformação pelo qual os participantes da investigação explicitam suas idéias revelando a subjetividade /objetividade das relações sociais vividas na docência (BOLZAN, 2006, p.386)

Assim, com base nas vozes/ditos das professoras colaboradoras deste estudo destacam-se as seguintes categorias:

A primeira categoria foi denominada como **Práticas Inclusivas** diz respeito à realidade escolar investigada. Destaca-se nesta dimensão o fato da escola, há muito tempo, receber estudantes com necessidades especiais; mas, somente a partir dos últimos anos propõe-se a refletir de modo mais sistemático sobre as práticas

inclusivas produzidas neste contexto. Dessa forma, esta categoria possibilita a inferência sobre o impacto das políticas públicas no contexto escolar, em especial, a partir das últimas décadas.

A segunda categoria denominada **Inclusão e legislação** refere-se às políticas públicas, tem como base as ações voltadas para a inclusão num sentido amplo. Esta categoria engloba os documentos oficiais mundiais e vinculados ao MEC, bem como sobre o reflexo na organização escolar e como os gestores escolares estão colocando em prática as normativas, a partir dos recursos disponíveis e da realidade da escola.

A terceira categoria, não menos importante, é nomeada de **Processos Formativos e Docência**, referindo-se aos anseios e fragilidades formativas evidenciadas pelos professores. Destaca-se nesta categoria que, por mais que haja um grande investimento em formação de professores e muitos estudos voltados para esta área, percebe-se que os docentes se sentem vulneráveis na efetivação de suas práticas. Ainda, considera-se muito importante destacar que no espaço em questão os professores compreendem a necessidade de aprofundamento teórico, reconhecem suas limitações e demonstram grande interesse em contribuir significativamente para a aprendizagem dos estudantes.

Para melhor ilustrar este estudo segue o quadro síntese dos elementos que caracterizam cada uma das categorias.

Categorias	Elementos Categorias
Práticas Inclusivas	<ul style="list-style-type: none"> - muitos estudantes já estavam incluídos; - receio em falar sobre; - compreensão da importância de incluir; - compreensão da relevância social;
Inclusão e legislação	<ul style="list-style-type: none"> - conhecimento restrito - demora em colocar em prática - práticas gestoras - distanciamento entre as leis e as

	realidades escolares - falta de estrutura
Processos formativos e Docência	- insegurança - compreensão da necessidade de aprofundamento teórico - relação entre teoria e prática - reflexão sobre a própria prática

Quadro 2 – quadro síntese das categorias de análise das narrativas

5 AS CATEGORIAS

5.1 Práticas Inclusivas

Ao dialogar com as professoras, uma das questões propostas diz respeito às suas experiências com estudantes incluídos. Dessa forma, ficou nítido em todas as falas que já haviam trabalhado com crianças com alguma necessidade especial, mesmo antes das prerrogativas legais sobre a obrigatoriedade da inclusão.

Assim, por mais que os estudos tenham se intensificado nos últimos anos, desde a década de 60 já se falava em incluir. Como foi evidenciado anteriormente, a compreensão do processo inclusivo era diferente, o foco de incluir pautava-se na integração, por este motivo, muitos estudantes com alguma necessidade especial já estão na escola há muito tempo. Porém, cabe ressaltar que o que acontecia é que os professores, mesmo percebendo as limitações dos estudantes, não pensavam em propostas diferenciadas de acordo com as necessidades dos educandos. Mesmo que os professores não soubessem como trabalhar, nem onde buscar conhecimento que contribuísse para suas práticas em sala de aula, eles buscavam tratar as crianças indistintamente.

Esses elementos estão presentes nas falas das professoras, conforme segue:

Na primeira vez foi bem mais difícil, porque não havia muito esse trabalho de inclusão, então a gente não tinha muito, como eu vou dizer... Não tinha muita referência de onde ir buscar alguma coisa, a gente agia na intuição... Não era muito trabalhado, porque isso faz anos. Logo que eu comecei, então a gente não tinha muita noção de como trabalhar (Professora N).

Todo mundo sabia que tinha alguma coisa de diferente nele, na escola todo mundo sabia, mas ninguém sabia como lidar com aquilo, porque aquilo também era muito novo... A questão de ter aluno incluído, não se falava em inclusão... Falava-se: “esse menino tem um problema...”, “ele não aprende, ele é diferente”, tinha-se algumas bibliografias, e alguma coisa se lia na escola, mas estava muito confuso tanto na escola quanto na própria secretaria de educação, esta questão... Então, a gente não tinha nem onde buscar suporte para isso... (Diretora M)

Portanto, mesmo este aprendiz estando presente na sala de aula, pouco se sabia/ estudava acerca do trabalho pedagógico voltado para a diferença.

Diante disso, pode-se perceber que a realidade escolar e os movimentos para a construção de uma escola de inclusiva não são tão recentes, o que ocorreu na última década foi intensificação das ações em prol da inclusão. Isso pode ser ratificado em um estudo desenvolvido por Kassar, Arruda e Benatti, 2009, no qual os autores afirmam que:

Apesar de não ser recente o estabelecimento da frequência da população em geral e de alunos com “deficiências” nas escolas, esse tema ganhou nova dimensão e novo entendimento nos anos 1990, com a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (Brasil, 1993) e, mais recentemente com a resolução CNE/CEB nº02/01 e o Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade (Brasil, 2003), que começou a ser implantado nas escolas brasileiras nos diferentes municípios do país. (p. 24)

Nesse sentido, a partir do programa de educação inclusiva citado pelas autoras, a escola passa a assumir a inclusão como realidade escolar e os professores começam a deixar evidentes os primeiros movimentos de sensibilização, comprometimento e preocupação com a qualidade referente à aprendizagem destes educandos. As narrativas a seguir ilustram essa compreensão:

Em 2005 eu tive quarenta horas no estado, lá em Fortaleza dos Valos. Eu tive um aluno com Síndrome de Down. Ele estava na 5ª série, aí ele foi meu na 5ª série depois eu não trabalhei mais com ele, mas eu acompanhei até ele estar no 1º ano. Acompanhei a trajetória dele por meio de conversas na escola e ele nunca ficou para trás da turma, sempre acompanhou a turma e foi assim uma experiência bem gratificante porque eu não sabia quase nada de inclusão, então foi feita uma reunião bem no início do ano pela direção e a coordenação pra explicar quem era aquele aluno, porque ele tinha saído das séries iniciais e entrado nas séries finais. E, a gente acabou compreendendo as limitações que ele tinha e foi tranquilo de trabalhar com ele. (Coordenadora D)

Então, eu ia e conversava com os outros profissionais que atendiam ele, para poder fazer algumas atividades durante a aula. (Professora N)

Com base nas falas das colaboradoras da pesquisa, é possível perceber que estas professoras iniciaram suas práticas inclusivas de modo bastante intuitivo, tendo em vista a fragilidade de suas formações para o trato de educandos com necessidades educativas especiais.

Ao longo dos anos foram, paulatinamente, construindo e compreendendo a inclusão como algo presente em seu trabalho diário e que, portanto, precisavam encontrar alternativas para enfrentar o desafio que este processo representava.

Importa ressaltar a este respeito que os professores manifestaram em suas narrativas que ainda se sentem frágeis diante da inclusão; mas, ao mesmo tempo, destacam o comprometimento e a necessidade de um trabalho sério. As narrativas que seguem explicitam estes aspectos:

(...) a escola precisa receber este aluno, eu acho que a criança tem que ter este direito, mas não é só incluir na sala de aula, essas outras atividades, como o atendimento especializado. Isso ajuda bastante, porque vai ser melhor do que só ele na sala de aula. Porque na sala de aula tu vais incluí-lo na sociedade como um cidadão na sociedade e no atendimento específico tu vais trabalhar a aprendizagem, mas direto, vais ajudar mais na aprendizagem e na sala de aula o social, a socialização. (Professora N)

(...) a escola tem que abrir portas para que esses alunos se sintam bem, não ficar passando a mão neles ou cobrando muito deles, fazendo com que eles se sintam normais junto com os outros e participem das mesmas brincadeiras na medida do possível (Coordenadora D)

Neste sentido, ao mesmo tempo em que reconhecem os pontos positivos da inclusão, não excluem os aspectos que ainda precisam ser observados na escola. Aspectos estes que dizem respeito, especialmente, as questões relativas à integração e inclusão. Os professores manifestaram que suas práticas são tensionadas pelos desafios de construir uma escola que realmente consiga atender as necessidades educativas dos alunos e, não somente, a socialização destes.

Os trechos a seguir retratam esta problemática ao fazerem referência à interação dos colegas com a turma no ambiente escolar:

Eles são colegas desde pequenos, então eles já conhecem ela. Desde o início e eles vêm acompanhando o trabalho dela, então, não foi preciso fazer um trabalho específico, então eles respeitam, entendem e gostam de ajudá-la. Neste lado é muito bom. (Professora N)

Na escola, falando do ponto de vista da interação do aluno, eu acredito que todos estão muito bem incluídos, porque eles são muito bem recebidos, os professores estão preocupados em acolhê-los em tentar fazer com que eles produzam o máximo possível. Mas, o que me preocupa e muito aqui na escola é em termos de aprendizagem, como trabalhar com estes alunos, por que eu sinceramente não tenho clareza em muitos casos o que fazer... (Diretora M)

Assim, a partir destas narrativas, é possível evidenciar o desafio que representa para estes professores a construção de práticas inclusivas, que ultrapassem a dimensão da integração, mas que promovam a inclusão e o respeito a

todos os aprendizes. De acordo com Azevedo e Cunha (2008), o principal pressuposto da integração é:

(...) é que ocorra a interação, a pessoa com necessidades educativas especiais, qualquer que seja ela, com seus pares nos ambientes naturais de sua comunidade. Para tanto, torna-se importante o respeito à individualidade, assim como um sentimento de identificação e pertencimento em relação ao grupo social culminando com a aceitação do indivíduo pelo grupo. O desafio é oferecer a aprendizagem significativa, ou seja, a aprendizagem para toda vida. (p.58)

Já a inclusão, pressupõe a busca pela qualidade na educação, proporcionando ao educando aprendizagens de acordo com seu ritmo e possibilidades, significa criar espaços que respeitem e valorizem as individualidades de cada estudante independente de suas características ou limitações. Neste contexto, é importante citar os estudos de Oliveira (2009), ao falar acerca dos objetivos da política inclusiva:

A política inclusiva implica possibilitar o acesso de todos a uma educação democrática, enfatizando as práticas escolares. Objetiva uma educação democrática para todos, considerando ser o acesso ao ensino público de qualidade e o exercício da cidadania, um direito de todos; viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais, e incluir o educando com necessidades educacionais especiais no ensino regular. (p.32)

Portanto, a categoria **Práticas Inclusivas**, mostra-nos que as professoras têm consciência da sua realidade escolar e da importância de se valorizar cada estudante, além de buscar contribuir da maneira mais significativa para os avanços deles no ambiente escolar. Isto pode ser evidenciado na narrativa que segue:

(...) eu entendo que é um grande avanço, eu acho que essa história de isolar essas crianças, não é produtiva, no meu ponto de vista, de forma nenhuma, porque eles são seres humanos e têm direitos e deveres como todos nós independente da patologia ou da deficiência que eles tenham (...) (Diretora M)

Nesse sentido, esta categoria, mostra-nos os olhares comprometidos com todos os educandos, narrativas que expressam a percepção da necessidade de tornar a escola um espaço inclusivo e assim, contribuir para que uma escola de qualidade seja construída.

5.2 Inclusão e legislação

A segunda categoria busca refletir acerca das ações que fundamentam a educação inclusiva em nossas escolas. Para melhor compreender os aspectos que serão destacados ao longo do texto, é importante destacar o conceito de políticas públicas sobre o qual esta categoria está alicerçada. De acordo com Caiado e Laplane, (2009):

As políticas públicas constituem o campo de conhecimento que se debruça sobre a implementação e a análise de ações de governo, envolvendo também a proposta de mudanças no rumo dessas ações. Os estudos sobre política pública aborda processos, atores e a construção de regras que se distinguem dos estudos sobre política social, centrados nas consequências e resultados da política (p. 79)

Ainda no que se refere à inclusão, é importante destacar as palavras de Oliveira ao afirmar que:

A política inclusiva objetiva oportunizar a educação democrática para todos, considerando ser o acesso ao ensino público de qualidade e o exercício da cidadania um direito de todos; viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais e incluir o educando com necessidades educacionais especiais no ensino regular comum. (OLIVEIRA, 2009, p.32)

Diante do exposto, discutir-se-ão nesta categoria, aspectos relacionados às políticas públicas voltadas para a inclusão, especificamente, a sua efetivação no espaço educativo, através de práticas gestoras.

Nesse sentido, é importante destacar que as falas das professoras ainda demonstram conhecimentos restritos no que diz respeito aos documentos oficiais. É perceptível o distanciamento entre o que propõe a lei e como estas chegam até os professores. Nas falas das professoras é possível mensurar tal conhecimento:

É mais o que a gente ouve falar, mas assim que eu tive, tive um pouco na pós e sei lá (...) e em conversar com colegas professores e a educadora especial. A gente lê, tenta buscar... (Professora N)

O que eu percebo é que já se sabia que ia chegar o momento em que a inclusão iria acontecer só que foi se esperando até chegar no último limite de tempo para se incluir. Isso no currículo e na própria escola (...) Porque era uma coisa que todo mundo tinha medo e eu percebi que inclusive até a própria secretaria não

queria tratar muito do assunto, enquanto dava para adiar, iam adiando... Bom! No momento então que chegaram as normativas e tal, que agora é uma obrigação, a secretaria começou a se mexer e começou a se preocupar um pouco mais com isso... (Diretora M)

Pra mim não foi novidade eu sempre tive bem claro que isso um dia ia acontecer, por mais que não tenha sido muito (...) eu tive uma formação muito específica nesse sentido, a inclusão como disciplina, não tive (...) Mas desde lá de Fortaleza dos Valos, desde de 2005, a gente fazia algum estudo diferente, a gente analisou(...) Aquele aluno não tinha um plano de estudo que nem hoje esta se fazendo mas isso pra mim não é novidade. (Coordenadora D)

Partindo destes excertos é possível destacar que as professoras pouco falam sobre as políticas e os documentos. Percebe-se que, mesmo sendo algo que vem sendo dito há muito tempo, tudo é algo muito recente.

Contudo, cabe destacar que as falas explicitadas pelas professoras têm como base a política nacional de educação na perspectiva inclusiva, em especial a implementação das salas de recursos multifuncionais e do atendimento educacional especializado. A perspectiva educacional sobre a qual todas as ações voltadas à inclusão estão fundamentadas.

Assim, em suas falas, as colaboradoras da pesquisa fazem referência à sala de recursos e o trabalho da educadora especial que foi iniciado neste ano na escola.

Eu percebo que a implantação das salas de recursos e a contratação do concurso que fizeram para este profissional é e vai ser um suporte muito bom para todas as escolas, para os professores, para a direção. Só que isso no meu ponto de vista já deveria estar acontecendo há uns três ou quatro anos antes de se trazer os alunos, porque no meu ponto de vista os alunos estão chegando e nós temos que aprender com a experiência(...) (Diretora M)

Agora como tem o trabalho de uma educadora especial, eu acho que ajudou muito, mas eu acho que deveria ter sido desde o início, para nós ter feito um trabalho desde o começo do ano.

Eu acho que, que como eu disse antes, ela deveria ter mais tempo na escola para poder tirar dúvidas, porque ela tem pouco tempo aqui para atender vários alunos, então eu acho que teria que ter mais tempo na escola para poder sentar, conversar e tirar as dúvidas. Porque às vezes ocorre uma dúvida e daí passa a semana e fica difícil e se tivesse mais tempo na escola, mais horas, seria mais produtivo. (Professora N)

Nestas falas também é possível visualizar a fragilidade referente ao profissional da educação especial que está presente na escola, porém a carga horária muitas vezes é pequena, o que impede a efetivação de um trabalho colaborativo e de diálogo entre os professores.

Contudo, diante da realidade escolar, as falas das professoras denotam práticas gestoras comprometidas com a qualidade da educação e também com o bem estar dos estudantes. Isso pode ser observado nas seguintes afirmações:

Assim em nível de rede, a questão dos planos de estudos individualizados, não sei se isso tem alguma orientação do MEC para que seja assim ou não, as adaptações curriculares eu sei que são a nível de MEC, mas o plano de trabalho individualizado, que o professor elabora uma forma de trabalho diferente de avaliar aquele aluno. É uma forma para que a escola regular seja menos excludente possível. (Diretora M)

Eu faço o possível, mas há muitas coisas que às vezes eu fico em dúvida, que eu gostaria de tirar essas dúvidas, mas dentro do que eu aprendi, do que eu sei, eu acho que a gente tem que sempre estar aprendendo, mas até agora eu fiz o possível. (Professora N)

Dessa forma, através das falas destas professoras é possível apontar para uma educação que só se torna de qualidade a partir do comprometimento e do envolvimento do grupo escolar. De acordo com Lück (2010), ao tratar sobre os processos de gestão de uma escola, afirma que:

(...) atualmente, percebe-se facilmente que o que é realmente necessário em todas as organizações educacionais são funcionários e professores que pensem constantemente e criativamente e sejam capazes de tomar decisões rápidas e inteligentes, condições fundamentais para o enfrentamento de situações complexas e dinâmicas que caracterizam a realidade dinâmica do mundo atual e do ambiente escolar (p.79)

Essa fala vem ao encontro da proposta inclusiva focada na valorização da diversidade e que exige, dos educadores, novas prática e ações diante das necessidades e individualidades de todos os estudantes.

Contudo, há um último aspecto que foi comentado brevemente, mas que constitui um dos pontos principais para a qualidade na educação, principalmente, na efetivação do atendimento aos alunos incluídos que consiste na disponibilização de recursos. Isso, em termos de escola, é uma das grandes barreiras para ações gestoras eficientes.

Para melhor contextualizar a situação da escola, considera-se coerente destacar alguns aspectos deste contexto escolar, no que se refere à intensificação das ações voltadas para a inclusão.

Neste ano, a escola recebeu uma sala de recursos multifuncionais, muitos dos materiais ainda não chegaram à escola, mas de acordo com a política do

Atendimento Educacional Especializado, há muitos jogos e equipamentos que ainda serão recebidos. O que ocorreu é que ao chegar os materiais da sala à escola teve que providenciar uma sala. Diante das condições do prédio a sala foi instalada no segundo andar. Esse fato pode ser corroborado na fala da Coordenadora D:

A partir do momento em que chegou a professora, que foi dito que chegariam os recursos, que exigiu que a escola organizasse uma sala e ao mesmo tempo eles não arrumaram muitos recursos para que essa sala fosse arrumada. Porque nós não tínhamos uma sala, quer dizer, até poderíamos por a sala no térreo (...). Mas não foi possível (...). Então foi colocado no segundo piso. Isso já inviabiliza se vem um cadeirante, já tinha aquela menina com aquele problema na perna que sofria para subir no segundo andar. (Coordenadora D)

Todos podem ser incluídos na escola normal, e aí... Bom, quem são esses todos? Alguns não podem, como a gente já conversou, tem alguns casos que requerem tanta adaptação que seria quase que inviável... Não é não querer, mas não poder agilizar isso (...) e aí proporcionar pro grupo a estrutura física, a estrutura de pessoal pra atender bem essas crianças que vão vir. A partir do momento que você define quem pode, quem vai estar conosco (...). Nós temos que dar um aparato para aquela criança, para ela poder se sentir bem ali (...). Se vier um cadeirante vai depender sempre que alguém, que vai o amparar em cada degrau tem que adaptar a escola (...) isso é condição física, é estrutura necessária e daí assim o desejo de receber essas crianças. (Coordenadora D)

E quando se fala em recursos, não podemos pensar apenas em materiais concretos, mas também em um suporte para o aperfeiçoamento e estudo, como segue na narrativa da diretora da escola ao falar sobre sua equipe:

*Como que eu como gestora poderia estar instrumentalizando a minha equipe para melhor atender este aluno? Eu acho que isso também falta nas escolas (...)
(Diretora M)*

Assim, esta fala possivelmente vai convir com tantas outras realidades escolares, que se sentem engessadas diante da comunidade escolar e dos investimentos disponibilizados para a área educacional. Para complementar esta narrativa destacam-se os estudos de Miranda (2009) ao realizar uma pesquisa acerca da gestão da escola Inclusiva:

As possibilidades que o sistema de ensino apresenta para assegurar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem são críticas, tanto do ponto de vista político como operacional. Além de carecer de orientações e diretrizes para a construção de uma educação para todos os alunos, o sistema de ensino deixa muito a desejar em relação ao que se espera de um sistema de ensino inclusivo. Ou seja, a precariedade de normas para orientar o processo inclusivo e de um órgão administrador que forneça

apoio político, administrativo-financeiro e, sobretudo, pedagógico, ao processo de inclusão nas escolas e, por fim, escolas que sem as orientações adequadas, sem as condições necessárias e sem os recursos que precisam para desenvolver uma proposta de educação inclusiva vão se constituindo cada vez mais espaços de discriminação e exclusão (p.217)

Portanto, por mais que a falas destas professoras expressem a compreensão de que uma educação inclusiva é necessária e demonstrem em seus discursos ações para uma escola de qualidade, pode-se apontar para a urgência de ações, principalmente, ligadas à legislação e sua efetiva implementação, possibilitando às escolas condições de construir uma prática voltada para a qualidade e valorização da diversidade.

5.3 Processos formativos e Docência

Os elementos que caracterizam esta categoria foram muito evidentes ao longo de todas as entrevistas. Durante o diálogo, quando se tratou sobre as práticas de inclusão, as professoras expressaram em suas falas a preocupação acerca da fragilidade de conhecimentos para trabalhar com esta realidade. Isso diz respeito, tanto ao processo de gerir a escola, como as práticas docentes em sala de aula, o que pode ser observado nos estudos de Azevedo e Cunha, 2008:

Os professores sentem-se totalmente despreparados para esta realidade inclusiva, e têm apresentado dificuldade em vislumbrar o trabalho pedagógico, como tarefa sua independente de quaisquer outras necessidades que o aluno possa apresentar, sejam elas físicas, clínicas, psicológicas ou social que deverão ser acompanhadas por outros profissionais que não irão, de forma alguma, substituí-lo em seu fazer pedagógico nem tão pouco ocultá-lo. Partindo disto, o educador deve oportunizar-se uma prática reflexiva, uma mudança de postura, diante das legislações que regem a inclusão, para que esta não seja vista como uma imposição, mas como uma garantia aos direitos de todos à uma educação de qualidade não excludente. (p.65)

Diante do exposto pelas autoras, é possível evidenciar nas narrativas um grande comprometimento no que se refere à aprendizagem de seus educandos. Estes professores demonstram a necessidade de aprofundar seus conhecimentos para que possam construir práticas que atendam realmente às necessidades de todos os estudantes da turma.

Isso pode ser observado nas seguintes narrativas:

(...) mas eu acho que tem que haver mais apoio, que tem que ser mais, ter mais formação neste sentido. Por exemplo: eu tenho uma aluna que tem esta deficiência, eu acho que eu tenho que ter mais preparo, alguém que ajude e oriente para trabalhar com ela no dia-dia. Porque quando a gente lê, é uma coisa, mas no dia-dia, como tu vais trabalhar com ela no meio dos outros da turma. Porque na turma tem crianças diferentes, tem os bons, os médios e ainda os inclusos. Então precisa ter mais apoio, mais ajuda... A formação. (Professora N)

Claro que não existe uma receita (...). Mas, se houvesse uma formação, uma preparação, uma conversa bem antes, com antecedência para principalmente sensibilizar o olhar do professor, das equipes diretivas, para aquele aluno diferente (...). Eu acho que todo o trabalho junto com a sala de recursos estaria sendo hoje muito mais positivo do que já é aqui na escola. (Diretora M)

Assim, por meio dessas vozes, é possível perceber a tomada de consciência sobre a importância da formação docente para a qualificação profissional. Estes elementos podem ser melhores compreendidos a partir dos estudos realizados por Bolzan (2002), os quais abordam os processos reflexivos como dispositivos de formação profissional:

Desse modo, instaura-se um processo de reflexão sobre a própria experiência narrada, possibilitando o desenvolvimento profissional em um contexto cooperativo de educação permanente. Refletir sobre os processos formativos e as práticas educativas neles contidos conduz à aprendizagem de como fazê-lo, favorecendo o desenvolvimento dos profissionais envolvidos nesse processo. Tal processo vai sendo tecido através de uma rede de relações e de conhecimentos produzidos de forma compartilhada, de modo que se instauram processos formativos permanentes. (p.30)

Neste sentido, a conscientização da necessidade da constante reflexão sobre a realidade escolar pode ser evidenciada na fala das professoras ao explicitar em suas narrativas a preocupação com as práticas futuras. Pode-se apontar para uma formação que contribua também a segurança dos professores ao elaborarem suas ações pedagógicas, que se constitua em um espaço de trocas de experiências e trabalho conjunto, ratificadas por meio das falas que seguem:

Mas o que me preocupa e muito aqui na escola é a em termos de aprendizagem, como trabalhar com estes alunos, por que eu sinceramente não tenho clareza em muitos casos de como fazer (...). A professora da sala de aula também não tem e a gente busca subsídios com a professora da sala de recursos, que muitas vezes também não tem formação específica para aquele caso. Ela vai ser mais uma pesquisadora como nós, vai ter que correr atrás e de alguma forma (...).

Não estamos falando que queremos uma receita, só que a gente está um tanto assustado, porque a gente sabe que os resultados que muitas das famílias esperam desses alunos não vão ser aqueles que eles vão apresentar no final do percurso. (Diretora M)

E, eu acho que a escola vai ter que se preparar ainda mais em formação de professores, pois eu vejo muita necessidade. Como vai ser quando chegarem aqueles alunos que estão hoje nas séries iniciais, como é que nós vamos receber eles nas séries finais. Onde vai ter vários professores e aquele aluno, o “normal” já tem dificuldade de se acostumar com cinco, seis ou oito professores imagina um especial. (Coordenadora D)

Nesse sentido, há a compreensão de que a formação continuada constitui-se como fundamental para a efetivação de práticas capazes de atender as demandas escolares. Ainda, tornar a escola espaço formativo assume relevância, ao passo que possibilita aos professores falarem sobre suas vivências e experiências, estabelecendo a prática reflexiva compartilhada, pode-se trazer a fala de Bolzan (2002) quando afirma:

À medida que o processo de discussão se realiza, através da narrativa enquanto atividade discursiva – dinâmica processual de desenvolvimento do discurso/ conjunto de vozes em interação - há possibilidade de reorganização e refinamento das idéias, concepções e saberes no e pelo grupo, favorecendo a construção compartilhada do conhecimento pedagógico (p. 14).

Tornar a escola como espaço de discussão e formação, de acordo com Imbernón, (2006) permite a construção de um lugar que possibilite uma análise global das situações educativas, que forme professores preparados para compreender as diferentes necessidades dos estudantes e os diferentes contextos nos quais estão inseridos.

A gente conversou, conversou com o grupo, conversou com a professora da sala de recursos que a gente deseja fazer um estudo, seminário interno para trabalhar com estas questões (...) e eu acredito que a equipe pedagógica vai pensar da mesma forma, porque a gente também não está preparada para isso, a gente também não sabe como trabalhar com isso (...). E, acredito que neste primeiro momento seja a sensibilização tanto do professor que atua diretamente com a criança, quanto da equipe, quanto os funcionários da escola no sentido de acolhimento, de compreensão da diferença. (Diretora M)

Eu percebo isso no dia a dia da escola e eu acho que isso é importante, mas eu me questiono: Nós estamos fazendo o correto? Como é para ser? Nós temos consciência de que ainda temos que amadurecer muito nesse assunto, nós estamos dando os primeiros passos. Mas esta contribuição social pra mim; é uma coisa bem importante. Porque você muda a partir do momento que você

trabalha com uma criança assim. Não sei se a criança sente alguma coisa por estar trabalhando contigo, mas você sente por estar trabalhando com ela.
(Coordenadora D)

Portanto, por mais que a Política Nacional de Educação na perspectiva inclusiva defina a formação docente como um dos principais fatores para a efetivação da inclusão, é possível perceber que nas escolas os professores ainda mostram-se preocupados e inseguros. O que pode ser corroborado a partir dos estudos de Guijarro (2005)

A nova perspectiva e a prática da educação inclusiva implicam mudanças substanciais na prática educativa. Conseqüentemente, a formação é uma estratégia fundamental para contribuir para essas mudanças. Todos os docentes têm que ter conhecimentos básicos teórico-práticos em relação à atenção a diversidade, a adaptação do currículo, a evolução diferenciada e às necessidades educacionais mais relevantes, associadas a diferentes tipos de deficiência, situações sociais ou culturais. (p.12)

É imprescindível que os governos e as secretarias de educação compreendam tal necessidade formativa e promovam espaços formativos, principalmente nas próprias escolas, que possibilitem aos professores as trocas de experiências e o aprofundamento teórico no que se refere à inclusão e os processos de ensinar e aprender em tempos de inclusão.

Portanto, proporcionar espaços formativos que enfoquem os processos inclusivos, não consiste somente em proporcionar palestras e congressos, mas possibilitar que as escolas se constituam como lugares para estudos e reflexão, compreendendo que a formação está atrelada ao movimento de inclusão e como este se constitui no interior da escola.

Complementando ainda, é coerente destacar a partir dos estudos de Imbernón (2005) que é preciso compreender que a escola constitui um espaço de trocas de vivências, angústias e dúvidas, estabelecendo assim, um diálogo colaborativo entre os professores, os quais discutem sobre a sua realidade na perspectiva de interferir sobre seu cenário educacional.

Desta forma, a construção de práticas inclusivas no contexto escolar exige dos sistemas de ensino o investimento na formação de professores e gestões de modo a viabilizar a produção de ações efetivas e comprometidas com a qualidade dos processos educativos ofertados.

6 DIMENSÕES CONCLUSIVAS: REFLEXÕES QUE PERMANECEM

Ao optar pela profissão de Educadora Especial, muitas vezes fui questionada da seguinte forma: Por que Incluir? Tu concordas com a Inclusão? E, a minha resposta é a seguinte: Por que não incluir? Por que privar alguém do acesso ao processo educativo?

Pautada nestes questionamentos, inicio algumas reflexões acerca dos achados desta investigação. Há muito a caminhar, mas os olhares estão mudando e as práticas docentes também. Destaca-se que, por mais que as narrativas tenham gerado categorias de análise, estas estão entrelaçadas e interdependentes, ou seja, não se pode falar de uma sem citar aspectos uma das outras.

Diante do cenário educacional e da grande movimentação dos governos e escolas em prol da inclusão, esta pesquisa teve como foco principal adentrar nas escolas e compreender, a partir das percepções das professoras, como este processo estava acontecendo.

A primeira categoria, nomeada como **Práticas Inclusivas convida-nos** a refletir acerca de um contexto que não é novidade, mas que, mesmo assim, pouco espaço tinha para discussão e reflexão. Assim, acredita-se que esta categoria nos possibilita a pensar como estes estudantes eram vistos dentro das suas salas de aula e por que tão pouco se fazia na perspectiva de melhor atender este sujeito.

Esta preocupação pode ser claramente evidenciada nos excertos expressos no texto. Nesse sentido, as políticas de inclusão que tem se intensificado nos últimos anos, surgem para assegurar a estes estudantes o acesso e a permanência em uma escola que respeita e se compromete com a educação de todos. Contudo, um processo desta natureza exigiria além de um olhar sensível dos professores e professoras, investimentos tanto na formação quanto na acessibilidade e instrumentalização do contexto escolar para que estas ações sejam concretizadas.

A escola mudou, os estudantes mudaram e, construir práticas voltadas para a valorização desta nova demanda é um passo muito importante para os avanços na educação.

Por conseguinte, na categoria **Inclusão e Legislação** as professoras trazem os aspectos referentes às políticas, em especial, o Programa de Educação Inclusiva e a Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva, a qual tem adentrado

com força nos sistemas de ensino através do atendimento educacional especializado e das salas de recursos multifuncionais.

Cabe nesta discussão ressaltar que, mesmo que as ações para a inclusão já tenham uma caminhada referente às discussões e mudanças escolares, as colaboradoras deste estudo citam com muita ênfase a falta de conhecimento, de estudo e a insegurança diante deste “novo” que não é tão novo assim.

Neste contexto, atrevo-me a questionar por que estas políticas muitas vezes não chegam à escola? Por que depois de tanto tempo esses professores ainda se sentem desamparados frente à demanda escolar?

Diante desses questionamentos é possível inferir que as políticas voltadas para a inclusão ainda não partem de iniciativas dos sistemas de ensino, mas sim, das normativas de ordem mundial, pautadas nos pressupostos da educação para todos. Dessa forma, a partir das narrativas das professoras, percebe-se que muitas políticas não são divulgadas nem estudadas nas escolas, o que acaba gerando fragilidades nos sistemas de ensino.

Mesmo que consideremos o trabalho realizado no município de Ijuí em 2010, cabe aqui ressaltar que é imprescindível que os educadores lutem por maior qualidade e maior aprofundamento, principalmente, com relação à legislação, estabelecendo uma prática coerente com os pressupostos de uma escola inclusiva.

Outro achado muito relevante para este estudo diz respeito à terceira categoria **Processos Formativos e Docência**. Nesta categoria, as professoras explicitaram com muita intensidade necessidade de formação continuada. Dado que diante de suas práticas escolares (gestoras e docentes) deparam-se com dúvidas e incertezas referentes às ações para a inclusão.

Portanto, observa-se que as políticas públicas voltadas à inclusão se distanciam das demandas escolares ao enfatizar a formação dos professores especializados, deixando a mercê aqueles professores regentes de classe, como também pode ser visto nos estudos de Garcia (2009), quando afirma que “a ênfase na formação dos professores especializados ocorrendo em desequilíbrio com a formação dos professores regentes reforça o modelo de educação especial tradicional (p.133)”.

Complementando, a formação docente constitui talvez a principal iniciativa para uma educação de qualidade, pois a partir do aprofundamento teórico, das reflexões acerca das práticas docentes e das trocas com os colegas os professores

são capazes de repensar suas ações e produzir novas práticas que atendam todos os educandos.

Destarte, a busca pela efetivação de uma escola inclusiva inicia-se com a qualificação profissional além do incentivo a formação continuada para todos os professores que fazem parte da escola. Visto que antes de tudo, a educação inclusiva se propõe a garantir educação de qualidade para todos, voltada para o respeito à diferença e as particularidades de cada um.

Nesse sentido, por um lado, foi possível evidenciar a partir deste estudo e nas falas das professoras, que elas reconhecem a relevância da educação inclusiva para o crescimento da sociedade na valorização do ser humano, na superação de preconceitos e na efetivação da cidadania.

Por outro lado, estas professoras mostram-se preocupadas e questionam acerca da necessidade de mudanças no sistema educacional, principalmente no que se refere às estruturas arquitetônicas e também recursos humanos. Elas destacam a necessidade de teorias atreladas às práticas pedagógicas e, principalmente, o reconhecimento de todos os educandos como sujeitos capazes de construir suas aprendizagens, de acordo com Alves e Guareski (2009):

Esse olhar diferenciado sobre o aluno, vendo-o como sujeito capaz de aprender com singularidades é fundamental. Afinal, só poderemos investir na aprendizagem de um sujeito quando acreditamos nas suas potencialidades, desejando que essas aflorem e ser tornem aliadas desse sujeito na busca de uma estilo próprio para estar no mundo. Esse olhar possibilita ao aluno sair de um possível lugar de não saber para um lugar de sujeito em processo de aprendizagem, tanto na vida quanto na escola. (p.13)

Assim, é possível afirmar que a busca por uma educação de qualidade foi uma das maiores recorrências evidenciadas ao longo das falas destas professoras, configurando uma nova forma de perceber a educação, voltando suas ações para a qualidade e atenção a todos os educandos.

Logo, a partir das narrativas das docentes percebeu-se que ainda há um grande distanciamento entre o que as políticas propõem o que realmente se efetiva nas escolas. Os educadores demonstram restrições de conhecimentos no que se refere às políticas, além disso, demonstram dificuldade em construir práticas que atendam realmente para as necessidades individuais de cada educando. Considera-se imprescindível que se proporcione aos professores o acesso à formação e

qualificação para a efetivação de uma escola inclusiva.

No entanto, é visível que as escolas reconhecem a necessidade de incluir e seus benefícios para o exercício da cidadania e respeito à diversidade, organizando suas ações para esta realidade escolar. Nessa direção, conclui-se que o movimento para a inclusão envolve todos os segmentos educacionais, desde políticas que realmente se efetivem nas escolas, bem como profissionais mobilizados com a qualidade na educação e em constante formação.

Diante disso, é possível destacar que este estudo foi de extrema relevância para sanar algumas das inquietações suscitadas ao longo do curso de gestão educacional. Porém, novos questionamentos surgiram ao longo do trabalho, principalmente referentes à necessidade de criar espaços formativos voltados à formação docente dos professores que atuam nas classes regulares, além da necessidade de reflexões acerca das práticas gestoras entrelaçadas com as políticas públicas vigentes.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO;CUNHA. Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. *In* **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática** - v. 18, n.31, jul - dez. 2008, p.53-72.

BAPTISTA, C.R.; JESUS, D.M (Orgs). **Avanços Políticos de Inclusão: o contexto da Educação Especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre, Mediação/ CDV/ FACITEC, 2009.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2002.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre, RS. Ed. Mediação, 2005.

BOLZAN, D. P. V. **A Construção do Conhecimento Pedagógico Compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental**. 2001. (Tese Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2001.

_____. **Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para a educação básica e superior**. Projeto de Pesquisa. UFSM/CE/PPGE, 2007.

_____. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Ed. Mediação. 2002.

_____. **Verbetes**. In: MOROSINI, Marília (org.). Enciclopédia de Pedagogia Universitária, Glossário II. 2006.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

_____. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394,** de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Portaria Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002.** Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc. Acesso em: 10 out. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.**

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

_____. **Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.**

_____. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

_____. **Direito à educação:** subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008.

CAIADO, K.R.M.; LAPLANE, A.L.F. Tramas e redes na construção de uma política municipal de educação inclusiva. *In* BAPTISTA, C.R.; JESUS, D.M (Orgs). **Avanços Políticos de Inclusão: o contexto da Educação Especial no Brasil e em outros países.** Porto Alegre, Mediação/ CDV/ FACITEC, 2009.

DUTRA, C. P. Editorial. *In* **INCLUSÃO: Revista da educação Especial/** Secretaria de Educação Especial. v.4, n.1 Ed. Especial (jan/jun 2008).

FERREIRA, L.S. de A. (org). **Narrativas de professores:** pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

FERREIRA, N.S.C. (Org). **Formação Continuada e gestão da educação.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, W.B. Educação Inclusiva: será que sou a favor ou contra de uma escola de qualidade para todos??? *In* CIBEC/ MEC. **INCLUSÃO: Revista da educação Especial/** Secretaria de Educação Especial. Ano I, n.1, Outubro 2005 – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

FREITAS, S.N. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. *In* BAPTISTA, C.R.; JESUS, D.M (Orgs). **Avanços Políticos de Inclusão: o contexto da Educação Especial no Brasil e em outros países.** Porto Alegre: Mediação/ CDV/ FACITEC, 2009.

GARCIA, R.M.C. Política de Educação Inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. *In* BAPTISTA, C.R.; JESUS, D.M (Orgs). **Avanços Políticos de Inclusão: o contexto da Educação Especial no Brasil e em outros países.** Porto Alegre: Mediação/ CDV/ FACITEC, 2009.

GUIJARRO, M. R. B. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. *In: Ensaios Pedagógicos* - construindo escolas inclusivas. 1a Ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 5.ed.São Paulo: Cortez. 2005.

JESUS, D.M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M.A.S.C.; VICTOR, S.L. (Orgs). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

KASSAR, M.C.M.; ARRUDA, E.E.; BENATTI, M.M.S. Políticas de Inclusão: o verso e o reverso de discursos práticos. *In* JESUS, D.M. *et al.* **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

LÜCK, H. **A Escola Participativa:** o trabalho do gestor escolar. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2010.

LÜCK, H. **A Gestão Participativa na Escola.** 3. Ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2008. Série: Cadernos de Gestão.

LUNARDI, M.L. **Produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial.** Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. Tese (Doutorado em Educação).

MARCHESAN, A. P. **As concepções docentes acerca da organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais.** Santa Maria: Curso de Especialização em Gestão Educacional/ UFSM, 2010. Monografia de Especialização.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial, no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MICHELS, M.H. Paradoxo da formação docente na política de educação inclusiva do estado de Santa Catarina: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. *In* BAPTISTA, C.R.; JESUS, D.M (Orgs). **Avanços Políticos de Inclusão: o contexto da Educação Especial no Brasil e em outros países.** Porto Alegre, Mediação/ CDV/ FACITEC, 2009.

MIRANDA, T.G. Gestão da educação em atenção às necessidades especiais: entre o discurso oficial e o discurso do professor. *In* BAPTISTA, C.R.; JESUS, D.M (Orgs). **Avanços Políticos de Inclusão: o contexto da Educação Especial no Brasil e em outros países.** Porto Alegre, Mediação/ CDV/ FACITEC, 2009.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992. 158p.

OLIVEIRA, L.F.M de. **Formação docente na escola Inclusiva: diálogo como fio tecedor.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

RAMPELOTTO, E. M. **Fundamentos da Educação Especial I: 1º semestre/** elaboração do conteúdo Elisiane Maria Rampelotto, Melânia de Melo Casarin, Soraia Napoleão Freitas; revisão pedagógica Ana Cláudia Pavão Siluk... [Et al.]. -1. Ed. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Pró- Reitoria de Graduação, Centro de Educação, Curso de Graduação a distância em Educação Especial, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão e Governamentalidade.** Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

Apêndice A – Termo de Consentimento

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do estudo: **Escola regular e gestão das políticas públicas no contexto inclusivo: as narrativas docentes**

Orientador (a): Doris Pires Vargas Bolzan

Pesquisador(a): Tásia Fernanda Wisch.

Instituição/ Departamento: UFSM/CE/ Curso de Gestão Educacional

Objetivo do Estudo: Compreender como as ações voltadas à inclusão, a partir das políticas públicas, são colocadas em prática nas escolas regulares e apropriadas pelos gestores e professores.

Prezado(a) Senhor(a):

Você tem o direito de desistir da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Você está convidado(a) a participar da pesquisa respondendo perguntas semi- estruturadas voluntariamente.

Antes de concordar com a participação neste estudo é importante que você compreenda a pesquisa e as informações contidas neste documento. É dever do pesquisador responder a todas as dúvidas antes da realização da entrevista.

Sua participação nesta pesquisa consiste em responder as perguntas, expondo suas concepções acerca dos questionamentos realizados pelo pesquisador.

A participação deste estudo não representa qualquer risco. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Em nenhum momento, os sujeitos da pesquisa serão identificados, inclusive durante a divulgação dos resultados.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu - _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Ijuí, _____ de _____ de 20____.

DECLARO QUE OBTIVE DE FORMA APROPRIADA E VOLUNTÁRIA O CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTE SUJEITO DE PESQUISA OU REPRESENTANTE LEGAL PARA A PARTICIPAÇÃO NESTE ESTUDO.

Orientador(a)

Pesquisador(a)

Apêndice B – Roteiro das Entrevistas

Dados Pessoais

Nome

Idade

Formação

Tempo de serviço

Função que exerce na escola

Tópicos Guia para a entrevista narrativa

- Experiências docentes e de inclusão
- Políticas públicas voltadas à escola inclusiva
- Como percebe a inclusão na sociedade e na escola
- Práticas gestoras voltadas à inclusão