

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

**A GESTÃO DO PEDAGÓGICO FRENTE À
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Cláucia Honnef

Agudo, RS, Brasil

2011

A GESTÃO DO PEDAGÓGICO FRENTE À EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Cláucia Honnef

Monografia apresentada a Universidade Federal de Santa Maria,
Centro de Educação, Curso de Especialização em Gestão Educacional -
EAD, como requisito parcial para a obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

Orientadora: Prof^a. Ms. Myrian Cunha Krum

Agudo, RS, Brasil

2011

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

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

**A GESTÃO DO PEDAGÓGICO FRENTE A EDUCAÇÃO
ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

elaborada por
Cláucia Honnef

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Myrian Cunha Krum, Ms. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Débora Teixeira de Mello, Dr^a. (UFSM)

Leila Adriana Baptaglin, Ms. (UFSM)

Agudo, setembro de 2011.

AGRADECIMENTOS

Ao final desta jornada agradeço a Deus, por ter me iluminado proporcionando força, entusiasmo e perseverança.

Agradeço em especial a meu pai Erico, minha mãe Nelci, meus irmãos Claus e Igor, pelo incentivo, pelo carinho, pelos momentos de aconchego e conforto, essenciais para se ter perseverança e conseguir finalizar esse trabalho.

A minha avó Selda e meu avô Arnildo, agradeço pelo auxílio, o carinho e os ensinamentos.

A meu namorado Rodrigo, agradeço muito pelo companheirismo, pelos ensinamentos, pela ajuda, pelo carinho e pela paciência, essenciais principalmente neste momento de minha vida.

A meu tio Valcir e sua família e a meu tio Dilson e sua família, meus sinceros agradecimentos por toda ajuda nos momentos difíceis, e por todos os momentos de alegria.

A Professora Orientadora, Myrian Cunha Krum, agradeço pelo apoio, pela orientação e pela colaboração e auxílio que levaram a execução e conclusão desta monografia.

A todos os membros da Escola e em especial aos/as docentes que colaboraram para a realização deste trabalho, meus sinceros agradecimentos pela acolhida, pela atenção, pela disposição e disponibilização do tempo para participar deste estudo.

Aos demais professores do curso de Especialização em Gestão educacional-EAD, agradeço pelos momentos de troca e produção do conhecimento, tão valiosos para que esse trabalho pudesse ser realizado.

Por fim, as pessoas amigas, meu agradecimento pelos momentos de descontração, alegria e pelo companheirismo.

RESUMO

Monografia de Especialização
Centro de Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A GESTÃO DO PEDAGÓGICO FRENTE À EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Autora: Cláucia Honnef

Orientador: Myrian Cunha Krum

Data e Local da Defesa: Agudo, 16 de setembro de 2011.

Esta monografia apresenta algumas verificações e reflexões acerca da gestão do pedagógico frente à realidade da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. No trabalho inicialmente apresenta-se o histórico da educação especial, até se chegar à perspectiva da educação inclusiva nesta e, a partir disso, são abordadas algumas implicações que esse novo cenário traz ao trabalho dos professores e as próprias escolas. Nesse sentido, a educação inclusiva e a educação especial nesta perspectiva também precisam ser consideradas no processo de gestão escolar e no processo de gestão do pedagógico. Pedagógico foi aqui pontuado como sendo todo pensar e agir da escola com o objetivo de chegar à produção de conhecimento, razão de ser desta instituição. Como a produção do conhecimento perpassa essencialmente pela aula, perpassa essencialmente, então, pelo trabalho dos professores. Portanto, a gestão do pedagógico é produto do trabalho docente. Com isso, esta pesquisa teve por objetivo buscar verificar e analisar como estava acontecendo à gestão do pedagógico frente à educação especial na perspectiva da educação inclusiva. A realidade estudada foi a de uma escola do município de Agudo, do qual sou proveniente, sendo que foi analisado o Projeto-Pedagógico (PP) desta instituição e entrevistados seis professores/as, cinco dos anos iniciais e o/a professor/a de educação especial. Com este trabalho pude constatar que a gestão do pedagógico frente a uma realidade educacional especial inclusiva acontece mesclando concepções da educação especial na perspectiva inclusiva e concepções de uma educação tradicional, sendo que aos/as professores/as da instituição cabe ter um equilíbrio entre tais concepções em suas práticas. Ainda, são muitos os aspectos que envolvem os processos de gestão do pedagógico e, conseqüentemente, de gestão escolar, sendo que os processos de gestão educacional influenciam estes. Nesse sentido, como os próprios processos de gestão educacional muitas vezes não valorizam a educação especial na perspectiva inclusiva, ela fica, na maioria das vezes, em segundo plano no que tange os processos de gestão do pedagógico e gestão escolar.

Palavras-chave: Gestão do Pedagógico; Educação Especial; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

Monograph Specialization
Education Center
Universidade Federal de Santa Maria

MANAGING OF THE PEDAGOGICAL IN FRONT OF THE SPECIAL EDUCATION IN THE INCLUSIVE EDUCATION PERSPECTIVE

Author: Cláucia Honnef

Advisor: Myrian Cunha Krum

Date and Location of Defense: Agudo, September 16th, 2011.

This monograph presents some findings and reflections on the management of teaching work in special education in the perspective of inclusive education. First the work presents the history of special education as far as to arrive perspective of inclusive education in this and, from there, are much implications that this new scenario brings to the work of teachers and the schools themselves. In this sense, inclusive education and special education from this perspective also must be considered in the process of school management and educational management process. Teaching here was scored as being all thinking and acting school in order to reach the production of knowledge, reason for this institution. As the production of knowledge permeates mainly by classroom, goes through essentially, then, the work of teachers. Thus, this research aimed to verify and analyze how is happening the teaching management in front of special education in the perspective of inclusive education. The reality was studied at a school in the municipality of Agudo, and analyzed the Pedagogical Project (PP) of the institution and gone interviewed six teachers, five teachers from the initial years and one teacher of especial education. With this work I found that in the management of the educational reality in the face of an special education in inclusive perspective happens mixturing concepts of special education in inclusive perspective and concepts of a traditional education. There are many aspects involved in the management processes of teaching and, consequently, in the school management, and educacional management. Thus, as the very processes of educational management often does not value the special education in inclusive perspective, this to remain in the background regarding the processes of teaching and management school management.

Keywords: Educational Management, Special Education, Inclusive Education

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	- Atendimento Educacional Especializado
APAE	- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEED	- Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
CENESP	- Conselho Nacional de Educação Especial
CORDE	- Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INES	- Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAR	- Plano de Ações Articuladas
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PNEEPEI	- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PP	- Projeto Pedagógico
SECAD	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	- Secretaria de Educação Especial
SMED	- Secretaria Municipal de Educação
ONU	- Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

1	AS MOTIVAÇÕES PARA A JORNADA	8
1.1	O Caminho Percorrido.....	13
2	ACOMPANHANDO A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	16
2.2.	O estabelecimento da educação especial na perspectiva inclusiva	20
3	O PERCURSO DE TRANSFORMAÇÃO: AS MUDANÇAS E ADAPTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	29
3.1.	A educação especial na perspectiva inclusiva e suas implicações no trabalho dos professores	33
3.2.	A efetivação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva: adaptações curriculares.....	39
4	A GESTÃO DO PEDAGÓGICO: O TRABALHO DOS PROFESSORES	45
5	DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA À ESCOLA INCLUSIVA: O QUE SE PODE CONSTATAR NO PROJETO PEDAGÓGICO.....	52
5.1.	A Gestão do Pedagógico: alguns apontamentos do Projeto Pedagógico da escola.....	55
6	AS PRECIOSIDADES ENCONTRADAS DURANTE A JORNADA	59
6.1.	O Trabalho dos/as Professores/as.....	61
6.2	Dificuldades no Trabalho dos Professores	66
6.3.	Realidades e percepções frente ao trabalho articulado entre professores.....	72
6.4	Proposições referentes à educação especial na perspectiva inclusiva .	75
6.5	Voz dos Professores	81
6.6	Êxitos no trabalho docente na realidade educacional especial inclusiva.....	84
6.7	Da educação inclusiva a escola inclusiva: percepções dos/as docentes sobre a escola	87
6.8	Percepção dos/as docentes sobre quem são os alunos incluídos	91
6.9	Então, como acontece a gestão do pedagógico frente à educação especial na perspectiva inclusiva?.....	93
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
	REFERÊNCIAS.....	100
	ANEXOS	107

1 AS MOTIVAÇÕES PARA A JORNADA

Ao aproximar-se a conclusão de um curso de graduação, na grande maioria das vezes os acadêmicos são tomados por um sentimento de incerteza, insegurança, medo do que vira ou não pela frente. Comigo não foi diferente ao concluir o curso de Educação Especial, mas, como dizem as palavras, adaptadas de Fernando Sabino, que compuseram meu convite de formatura, eu sabia que ao final desta jornada ficava a certeza de se estar sempre começando, a certeza de que seria preciso continuar, fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sonho uma ponte, da procura um encontro.

Sendo assim, busquei neste curso de especialização um novo começo para continuar procurando respostas as inquietações que surgiram na graduação e não foram respondidas nesta.

Nessa perspectiva, as motivações para iniciar esta jornada e desenvolver a pesquisa aqui apresentada surgem basicamente das leituras e experiências obtidas ao longo da minha vida acadêmica.

Quando, no terceiro semestre da graduação foi possível fazer-se a leitura de Beyer (2005), este despertou minha curiosidade sobre o Sistema de Bidocência. Segundo o autor esse sistema prevê o trabalho coletivo de dois professores em uma sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), sendo que um dos professores deva ter formação específica para atender alunos com NEE.

Com o Sistema de Bidocência, o planejamento das aulas, das atividades em sala de aula, perpassa por um trabalho em parceria entre dois profissionais, a fim de conseguir-se proporcionar em sala de aula momentos de ensino-aprendizagem adequados as especificidades de todos os alunos.

Fazendo a leitura do que o autor acima apresentava, pensei que o Sistema de Bidocência seria uma alternativa de atender uma das necessidades da educação especial na perspectiva inclusiva, ou seja, proporcionar atividade formativas considerando as singularidades de aprendizagem dos alunos.

Durante um dos estágios desenvolvido na graduação, com duração de quatro meses, buscou-se concretizar tal prática, mas verifiquei que essa tarefa, a bidocência não comporta um tratamento simples. Ela é uma nova metodologia de

ensino, com um princípio de trabalho coletivo entre o professor de educação especial e o professor de classe comum. Dessa forma, o planejamento e a sua implementação quando necessário, bem como pensar o desenvolvimento dos alunos, mais especificamente dos com NEE, não é uma atividade individual.

Apesar de a Bidocência mostrar-se como um desafio, acredito que ela seja viável, desde que se dispenda especial atenção a como ela irá acontecer; claro, sempre e quando os professores, a escola como um todo, por meio da gestão escolar, possibilitar esse trabalho e estiverem dispostos a superar todos os desafios que ele pode apresentar.

Assim, é possível observar que em se tendo alunos com NEE em classes comuns, o trabalho pedagógico dos profissionais da educação sofre alterações. Com o surgimento da perspectiva inclusiva na educação especial, a educação dos alunos com NEE não se destina mais somente as escolas e classes especiais, mas sim, também e preferencialmente as escolas e classes regulares.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, as alunos atendidos por essa modalidade de ensino podem apresentar NEE decorrentes de deficiências físicas, sensoriais, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, sendo que o trabalho da educação especial deve acontecer de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento as NEE dos alunos.

Nessa perspectiva, segundo Watzlawick (2011), as necessidades educacionais especiais (NEE) dizem respeito a especificidades de que o aluno necessita para a concretização de seu processo de ensino, aprendizagem e escolarização, como por exemplo, a adaptação de materiais, espaços físicos, metodologias, a intermediação de intérprete, a disponibilização de serviços e o trabalho de equipe de apoio especializada, etc.

De acordo com a autora acima o aluno pode apresentar alguma deficiência ou necessidades especial sem apresentar necessidades educacionais especiais, pois muitas vezes a deficiência vai demandar somente uma necessidade especial, como a utilização de equipamento específico como lupa, óculos, aparelhos auditivos, uma postura de maior escuta ou atenção nas aulas ou outros equipamentos para facilitar a comunicação ou locomoção do aluno, mas não vai demandar grandes adaptações na questão do ensino-aprendizagem. Em relação ao termo necessidades

educacionais especiais, a Declaração de Salamanca¹ apresenta os alunos com tais especificidades como

[...] as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.6)

Além disso, acredito importante esclarecer que a educação inclusiva, seguindo a Declaração de Salamanca, não se restringe somente a inclusão na escola comum, das crianças que antes freqüentavam somente a escola ou classe especial. Esse documento afirma que as escolas devem se ajustar a todas as crianças, sendo elas crianças com deficiência, superdotadas, crianças de rua ou que trabalham, crianças provenientes de populações remotas ou nômades, crianças de minorias lingüísticas, étnicas, culturais e de grupos ou áreas desfavorecidas ou marginais.

A proposta da educação inclusiva, conforme Carvalho (2010), acarreta inúmeras mudanças nas atitudes das pessoas, nas práticas e metodologias educacionais das instituições de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Baptista (2006) apresenta parâmetros balisadores do trabalho docente frente à educação inclusiva, os quais são, além da individualização dos objetivos, do ensino e da avaliação:

[...] a defesa de um trabalho interdisciplinar, o planejamento que valoriza as características do aluno e do contexto social, a avaliação que tem o aluno como parâmetro de si mesmo, o trabalho pluridocente, para citar alguns desses parâmetros. (BAPTISTA, 2006, p.25)

Além desses referenciais, no que diz respeito ao trabalho docente, o qual configura como a gestão do pedagógico (FERREIRA, 2008), quando a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) aponta que a educação especial deve atuar de forma articulada com o ensino comum, percebe-se uma orientação específica ao fazer pedagógico inclusivo, ou seja, a

¹ A Declaração de Salamanca é um documento que teve origem em uma Conferência organizada pelo governo da Espanha. Esta conferência foi realizada em 1994 na cidade de Salamanca e teve por finalidade discutir a Educação para Todos.

prática de um trabalho articulado, coletivo entre os professores de classes comuns com alunos com NEE incluídos e o professor de educação especial.

Esse trabalho articulado precisa acontecer de forma que o fazer desses dois profissionais possa se complementar, na busca pelo desenvolvimento tanto dos alunos com NEE como dos demais.

Nesse viés, partindo-se dessa perspectiva de mudança necessária com a educação especial na perspectiva inclusiva, buscaram-se novos conhecimentos no sentido de verificar como acontece a gestão do pedagógico, o trabalho dos professores, frente à experiência escolar da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Desenvolveu-se esta investigação em uma escola do município de Agudo, do qual sou proveniente. Essa instituição já recebe alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) a um considerável período de tempo e por ter sido a primeira e uma das únicas instituições municipais de ensino da cidade, até o ano de 2010, que atendia alunos com NEE e que dispunha de um profissional formado em educação especial, optou-se pela realização da pesquisa com os/as professores/as desta instituição.

Realizou-se tal pesquisa analisando as concepções dos/as professores/as compreendendo-se que a gestão e organização escolar são desenvolvidas também por esses profissionais, além de orientar as suas práticas pedagógicas.

A organização escolar funciona com base em dois movimentos inter-relacionados: de um lado, a estrutura e a dinâmica organizacional atuam na produção de idéias, dos modos de agir, das práticas profissionais dos professores; de outro, estes são participantes ativos da organização, contribuindo com a definição de objetivos, com a formulação do projeto-pedagógico-curricular, com a atuação nos processos de gestão e de tomadas de decisões. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2005, p.307)

Percebe-se que o professor é agente no processo de gestão escolar e no que tange a gestão do pedagógico, conforme Ferreira (2007a, 2007b, 2008, 2009a, 2009b), ela é, em essência, fruto do trabalho dos professores, de seus aportes teórico-metodológicos e todos os aspectos orientadores da produção de aula e, conseqüentemente, da produção do conhecimento.

Quero esclarecer ainda que outras experiências, além do estágio curricular colaboraram para impulsionar esse estudo, como a participação e as vivências obtidas nos projetos de extensão e pesquisa, em que verifiquei o quanto a proposta

de educação especial na perspectiva inclusiva causa polêmica entre os profissionais da educação.

Proporcionar maneiras adequadas de promover o saber aos alunos com NEE é considerada uma tarefa difícil de ser realizada, visto que em uma sala de aula têm-se muitos alunos, onde os com NEE necessitam de olhar e atenção especiais, fato que, na opinião de muitos educadores, é algo impossível de realizar-se.

Nessa perspectiva, para a efetivação de uma educação especial inclusiva que proporcione produção de conhecimento a todos os alunos, faz-se essencial um trabalho interdisciplinar, pluridocente, articulado entre os professores, como apontado respectivamente por Baptista (2006) e na PNEEPEI (2008).

Os professores de educação especial podem auxiliar os professores de classe comum, orientando-os acerca das especificidades dos educandos com NEE, no planejamento das atividades, assim como propondo meios e materiais pertinentes, que atendam as peculiaridades dos alunos.

Os professores regentes das classes regulares podem auxiliar os professores de educação especial, ao fornecerem informações sobre o desempenho do aluno com NEE em sala de aula, seu comportamento em grupo e outros aspectos que serão importantes para o trabalho junto à sala de recursos.

Entretanto, a legitimação de um trabalho em parceria pode ser algo difícil de acontecer devido à cultura do isolamento docente. Segundo Gómez (2001), o isolamento docente é uma das culturas escolares mais difundidas e a mudanças das práticas não requerem apenas compreensão intelectual dos agentes envolvidos, mas uma decidida vontade de transformação.

Nesse viés, no âmbito do trabalho dos professores, a mudança exige uma desacomodação, a qual muitas vezes gera instabilidade, sendo que, diante disso, muitos docentes preferem conservar-se “isolados”.

Também penso que a fragmentação dentro da escola colabora para uma cultura de isolamento, pois o ensino em disciplinas isoladas faz com que cada professor transmita aos alunos os conteúdos de sua disciplina unicamente, não havendo possibilidade de se estabelecer uma relação dentre as diferentes disciplinas e seus conteúdos. Conforme coloca Yus (2002, p.14), “[...] as escolas transpiram fragmentação por todos os poros”.

Além do acima exposto, no que tange as motivações para a mudança, estas muitas vezes são sufocadas por um sentimento de desânimo, de descrença dos

professores. As condições muitas vezes precárias da instituição de ensino, dos materiais de trabalho, o número elevado de alunos por turma e, somado a isso, os baixos salários, fazem com que muitos profissionais do ensino percam o entusiasmo, a vontade de transformação.

Diante da educação especial na perspectiva inclusiva, diante dos desafios do trabalho docente, surge o questionamento: Como acontece a gestão do pedagógico frente à educação especial na perspectiva da educação inclusiva?

Destaca-se a relevância desta inquietação devido a que, segundo Ferreira (2007), a gestão do pedagógico é em si o trabalho dos professores. É através do trabalho docente, entendido como a ação pedagógica diária de produzir a aula e o conhecimento, que se encaminha a gestão do pedagógico.

Destaca-se que, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2005), o grande objetivo das escolas é a aprendizagem dos alunos, e uma organização escolar necessária é imprescindível para a qualidade dessa aprendizagem. Portanto, o trabalho na sala de aula é a razão de ser da organização e da gestão. Os autores destacam o papel significativo da direção e coordenação pedagógica quanto à articulação do trabalho conjunto de todos os professores.

Dessa forma, a temática geral deste estudo, ou seja, o ponto de partida dele está em verificar e analisar, a partir de relatos docentes, como acontece a gestão do pedagógico frente à educação especial na perspectiva da educação inclusiva e as diferentes interfaces, apontadas pelos professores, que permeiam este processo.

1.1 O Caminho Percorrido

Conforme Ghedin e Franco (2008) o método é um “[...] caminho que se faz caminhando enquanto se caminha”. Nesta perspectiva, apresentam-se aqui os caminhos percorridos com a finalidade de alcançar os objetivos desta pesquisa.

O estudo aqui apresentado configura-se como qualitativo, o qual, segundo Triviños (1987), é descritivo, preocupa-se com o processo e não simplesmente com o resultado e o produto.

Sendo assim, a pesquisa foi desenvolvida com professores de uma instituição municipal de ensino do município de Agudo, minha cidade natal. Esta escola recebe alunos com NEE e possui, desde 2002, apoio de um/a professor/a de educação

especial para realizar o atendimento educacional especializado (AEE), sendo a mais antiga escola municipal a disponibilizar desse serviço.

Pelo fato subscrito realizou-se a pesquisa com os profissionais desta instituição, acreditando que eles, com uma considerável experiência no trabalho frente à educação especial na perspectiva inclusiva, pudessem sanar algumas das minhas inquietações no que tange a gestão do pedagógico frente a esta.

Para a efetivação da pesquisa primeiramente examinou-se o Projeto Pedagógico² (PP) da instituição a fim de verificar e analisar se a escola, recebendo alunos com NEE a um considerável período de tempo, traz em seu documento orientador colocações sobre os alunos com NEE, sobre a educação especial em uma perspectiva inclusiva e sobre o processo de gestão do pedagógico.

O PP foi analisado sendo o documento orientador das práticas escolares e, segundo Oliveira (2008), deve mostrar a escola, com sua cultura organizacional, suas potencialidades e limitações. Além disso, Ferreira (2007) traz que, no Projeto Pedagógico, sendo ele o vir-a-ser da escola, “[...] encontra-se referências que orientam o trabalho e a profissionalidade dos professores” (p.41).

Após esta etapa, com o intuito de verificar e analisar as percepções dos docentes frente à educação especial na perspectiva inclusiva e conhecer como vem sendo gerido o trabalho destes em sala de aula e na sala de recursos, realizou-se uma entrevista com o/a professor/a de educação especial da instituição e com os/as professores/as da sala de aula comum.

Para a escolha dos professores/as da sala de aula comum seguiu-se para obedeceu aos critérios: ter alunos com NEE em suas turmas, ou em algum momento já ter tido, e ser professores dos anos iniciais. A escolha desses critérios partiu do objetivo da pesquisa, em que a gestão do pedagógico frente à educação especial na perspectiva inclusiva é investigada e, para tanto, a necessidade de entrevistar professores/as da sala comum que já tiveram alunos da educação especial em suas turmas.

A escolha pelos professores/as dos anos iniciais do ensino se deu em função de que nestes anos ainda tem-se a unidocência, ou seja, somente um professor em

² Utilizo o termo Projeto Pedagógico e não Projeto Político Pedagógico tendo em vista que, de acordo com Ferreira (2007, p.38) “[...] a práxis pedagógica é, por excelência, política, porque eivada de opções, valores, poderes, evidências de cidadania, ações com implicações histórico-sociais [...] a ação pedagógica é, em si própria, política, pois exige opções, embasamento teórico, conagração de pessoas em torno de um ideal.”

sala de aula com os alunos, sendo que, assim, o olhar desse aos seus alunos pode ser mais específico e atencioso. Diferente, talvez, dos anos finais do ensino fundamental, em que se têm vários professores/as, de diferentes disciplinas e com mais de uma turma e, às vezes, com tantos alunos que dificulta um olhar mais específico sobre cada um.

Também, no que tange uma articulação do trabalho entre professores/as de educação especial e professores/as de classe comum, acredita-se que este se apresenta mais acessível à realização nos anos iniciais, pois ele necessita ser realizado somente com um professor, o regente da turma.

A utilização da entrevista como instrumento de coleta de dados deve-se a possibilidade de, com ela, segundo Triviños (1987), poder-se percorrer por caminhos que vão além daqueles à priori, caminhos estes que surgem na medida em que o pesquisador obtém as respostas do informante.

Além disso, através da entrevista se coleta informações a partir da fala dos autores sociais, sem ser, porém, uma conversa vaga ou neutra, mas um “(...) meio de coleta dos fatos relatados pelos autores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada”(MINAYO, 2002, p.57).

A análise de todos os documentos da pesquisa está alicerçada no método de Análise de Conteúdo, definida como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2008, p. 31) que objetiva atingir uma significação profunda dos textos. Em síntese, esta análise divide-se em três fases: análise flutuante, exploração do material e interpretação dos dados obtidos.

A primeira etapa da análise, chamada flutuante, permite ao pesquisador “(...) transformar suas intuições em hipóteses a serem validadas ou não pelas etapas consecutivas” (ROCHA e DEUSDARÁ 2005, p. 305). Assim, nesta realizou-se uma leitura e análise dos documentos para, após, no segundo momento da pesquisa, que “[...] consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função das regras previamente formuladas.” (BARDIN, 2008, p.127). Por fim, no último passo da Análise de Conteúdo, denominado exploração do material, realizou-se a interpretação dos dados obtidos associados ao aprofundamento teórico, o qual se buscou durante todo o transcorrer da pesquisa.

2 ACOMPANHANDO A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste capítulo acompanha-se a trajetória histórica e legal da educação especial, até chegar a uma de suas perspectivas, ou seja, a educação inclusiva.

Sendo assim, analisando aspectos históricos em relação à compreensão das pessoas hoje denominadas com NEE, conforme a PNEEPEI, e sua educação observa-se que na Antiguidade o homem deveria ser útil ao Estado, servir para a guerra e necessitava assegurar o sustento comunitário, desse modo, os indivíduos com alguma deficiência eram eliminados, pois julgava-se que estes eram incapacitados e sua eliminação seria uma saída, visto que dificilmente sobreviveriam as condições rudes de sobrevivência (POSSA e RAMPELOTTO, 2008).

Ainda, na Antiguidade, tendo como referência os povos egípcio, romano, grego e hebraico, os sujeitos que nascessem com alguma “imperfeição” eram associados ao demônio ou ao divino. Mazzotta (2005) coloca que até o século XVIII as noções a respeito da deficiência eram ligadas a misticismo e ocultismo e, segundo Amaral (1994, p.14),

Assim como a loucura, a deficiência, na Antigüidade, oscilou entre dois pólos bastante contraditórios: ou um sinal da presença dos deuses ou dos demônios; ou algo da esfera do supra-humano ou do âmbito do infra-humano. Do venerável saber do oráculo cego à “animalidade”, da pessoa a ser extirpada do corpo sadio da humanidade. Assim, foi por muito tempo, em várias civilizações (ancestrais da nossa)

Na Idade Média, em que o homem passa a ser visto como imagem e semelhança de Deus, evidenciam-se os princípios da caridade perante o sujeito com deficiência, a este é destinado a benevolência social, mas longe da sociedade. O sujeito com deficiência é colocado em algum lugar isolado ou é objeto de diversão, como “bobos da corte” da nobreza ou da população (KANNER, 1964 apud ARANHA, 2001).

No Brasil, conforme Jannuzzi (2004), essa assistência ao deficiente, vinculada à caridade, ocorreu no século XVI, através de trabalhos realizados pelas Santas Casa de Misericórdia instaladas no país por influencia de Portugal, as quais tinham por finalidade acolher e atender pessoas doentes, carentes e também os deficientes.

Já na Modernidade a deficiência passa a ser objeto de estudo, sendo os deficientes as cobaias de pesquisas em que a medicina busca identificar as influências das lesões e disfunções do organismo. Esse movimento não alterou a discriminação social que os deficientes sofriam e estes passaram a ser segregados em hospícios, hospitais e asilos (POSSA e RAMPELOTTO, 2008).

Dessa forma, no final do século XVIII e início do século XIX, nos países europeus, os indivíduos com deficiência começam a ser institucionalizados. Essa institucionalização com predomínio do caráter assistencialista, caracterizando o paradigma segregacionista da educação especial, em que as práticas pedagógicas direcionadas a esses sujeitos começam a surgir, mas são pautadas num modelo médico-pedagógico.

No Brasil, segundo Mazzotta (2005), de 1854 a 1956 as iniciativas de atendimento aos deficientes, tanto oficiais quanto particulares, eram isoladas, sendo que a primeira iniciativa para o atendimento escolar especial para os portadores de deficiência³ teve início em 1854, com a criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos, no Rio de Janeiro. Três anos depois, na mesma cidade fundou-se o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos⁴, que cem anos depois passou a se denominar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Em 1874, na Bahia, inicia-se a assistência médico-pedagógica aos deficientes mentais, no Hospital Estadual de Salvador. A partir daí criam-se vários institutos, instituições e Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), com o intuito de promover atendimento aos deficientes.

Percebe-se que, na modernidade, com paradigma segregacionista da educação especial, surge a idéia de “educar” o sujeito deficiente baseando-se em métodos terapêutico-corretivo (POSSA e RAMPELOTTO, 2008), em que se buscava muitas vezes uma “normalização” do deficiente, através do treinamento de habilidades motoras, sociais, cognitivas que não eram adaptadas as condições de aprendizagem do sujeito. Como esse método muitas vezes não tinha sucesso, acarretava na idéia pessimista de uma condição de incapacidade imutável do sujeito deficiente.

Entretanto o paradigma segregacionista começa a perder força no século XX, sendo que no Brasil a educação especial, que não era mencionada pelas políticas

³ Termo utilizado pelo autor.

⁴ Termo utilizado na época.

públicas, começa a ser abordada no final dos anos 50 e início dos anos 60. Em 1961 na a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, é dedicado um capítulo a Educação de Excepcionais. Já em 1971, a Lei nº 5.692/71, em seu Artigo 9º, assegura tratamento especial aos alunos que apresentem dificuldades físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados. No ano de 1973 cria-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o qual tem por finalidade promover em todo território nacional a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais. Esses acontecimentos indicavam o paradigma integracionista da educação especial (MAZZOTTA, 2005).

No século XX tem-se o desenvolvimento de classes especiais em escolas públicas, o que caracteriza o movimento de integração dos alunos com NEE⁵, o paradigma integracionista da educação especial. Além disso, em documentos legais como a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) encontra-se referencias a educação como direito de todos e a garantia de atendimento educacional especializado a alunos com NEE, preferencialmente na rede regular de ensino.

A integração do aluno com NEE no Brasil foi baseada na Política de Integração, produzida em 1994, pela Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), a qual previa um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua integração nos grupos sociais. Destaca-se o estado de Santa Catarina como pioneiro nesse movimento integracionista (POSSA e RAMPELOTTO, 2008).

É importante destacar que, de acordo com as colocações de Azevedo (2005), o movimento pelos Direitos Humanos influenciou a iniciativa da integração da pessoa deficiente⁶, bem como outras questões referentes à saúde, educação,

⁵ No que tange a nomenclatura dos alunos da educação especial, esta sofreu muitas modificações ao longo dos diferentes períodos e paradigmas pelos quais a educação especial percorreu. Dessa forma, os alunos foram denominados de deficientes, pessoas com deficiência, pessoas portadoras de necessidades especiais, pessoas com necessidades especiais e hoje, conforme a PNEEPEI (2008), são denominados de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Segundo Carvalho (2010. p.22), “A verdade é que a substituição das nomenclaturas com que as pessoas em situação de deficiência tem sido identificadas, com vistas a uma que seja mais justa e menos preconceituosa [...] não assegurarão uma distribuição mais equitativa dos recursos, nem mudanças nas representações sociais com que elas entram no imaginário coletivo.”

⁶ Termo utilizado pela autora.

orientação para o trabalho, dentre outras que são essenciais para garantir a participação e uma vida digna em sociedade.

No entanto, a paradigma integracionista não conduziu a resultados imediatos, pois essa mudança paradigmática necessitava de mudanças de conceitos, os quais muitas vezes eram de difícil compreensão, tanto para os professores e pesquisadores da educação especial quanto da educação comum. Além disso, o Relatório de Avaliação de Integração de Alunos Portadores de Necessidades Especiais na Rede Estadual de Santa Catarina (1988 a 1997) e os escritos de Mantoan (1997), evidenciam que a integração não se consolidou como paradigma da Educação Especial, pois ficou somente no campo dos discursos educacionais, não se configurando como prática.

O deficiente adentrou a sala de aula do ensino regular com o estigma da diferença como atributo, precisando se ajustar ao padrão curricular que considerava a aprendizagem um processo de iguais. Na perspectiva de uma avaliação comparativa, as diferenças constituíam-se da relação que o deficiente possuía ou não. O diferente, com isso, não estava apto para integrar o contexto dos iguais, centralizando-se a deficiência exclusivamente no sujeito, tendo este de estar constantemente vencendo dificuldades e barreiras que o próprio sistema escolar lhe impunha. (POSSA e RAMPELOTTO, 2008, p.19)

Dessa forma, conforme as formas de exclusão propostas por Castel (1997), o paradigma da integração apresenta-se como excludente, visto que se necessita segregar para incluir, ou seja, o aluno com NEE pode conviver com os demais, mas em condições inferiores. Apesar dos alunos com NEE participarem da vida social, continua o pensamento de que esses sujeitos não possuem as capacidades e qualidades para uma vida ativa e plena na sociedade e a eles não são destinados muitos esforços no âmbito escolar.

Assim, a partir de 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem- Tailândia, a idéia da universalização da educação básica ganha força e as políticas educacionais brasileiras passam a ser apoiadas em discursos inclusivos. Nesta década ainda acontecem duas outras conferências que vão reforçar a questão da educação inclusiva.

Uma delas é a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais- acesso e qualidade, realizada em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994. Este encontro reuniu mais de 300 participantes entre representantes de 92 países e 25 organizações internacionais. Teve por finalidade discutir a Educação

para Todos, examinando as mudanças políticas necessárias para desenvolver a educação inclusiva, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais. Desta conferência tem-se a Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, um documento orientador às práticas inclusivas na escola, as quais devem se

[...] ajustar a **todas as crianças**, independentemente das suas condições físicas, sociais, lingüísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (DECLARAÇÃO DE SALAMENCA, 1994. p.6, grifos do documento)

Em 1999 tem-se na Guatemala a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, a qual tem por objetivo, conforme documento do Ministério da educação organizado por Gotti et al (2004, p.281), “Prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência é proporcionar a sua plena integração à sociedade”.

A partir destes documentos inicia-se um movimento rumo ao paradigma inclusivista da educação especial, o qual se configura atualmente. Tal paradigma começa a aparecer na realidade educacional brasileira em 1994, mas ainda um pouco “encoberto” pelo paradigma integracionista, expresso na Política Nacional da Educação Especial de 1994, no qual é orientado o processo de integração institucional dos alunos com NEE, e o acesso as classes comuns do ensino regular. Percebe-se que o termo utilizado é integração, não inclusão.

2.2. O estabelecimento da educação especial na perspectiva inclusiva

Pode-se dizer que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB9394/96), de 1996, a perspectiva inclusiva na educação especial aflora, sendo que no Art. 58, encontra-se a educação especial como uma modalidade de

educação escolar, oferecida preferencialmente, na rede regular de ensino, para educando com necessidades especiais.

Também, em 1999, a educação especial passa, segundo Decreto n. 3.298 (apud BRASIL, 2008), a ser apresentada como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando sua atuação complementar ao ensino regular.

A partir disso a escola, de acordo com o artigo 59 da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), deve de assegurar currículo, métodos, técnicas, programa de aceleração para alunos superdotados, recursos educativos e organização específica para atender às necessidades de todos os alunos.

Além do impulso gerado pelas convenções supracitadas, a perspectiva da educação inclusiva na educação especial surge também devido a uma nova forma de pensar a deficiência. Quando além do saber científico das ciências naturais e exatas passa-se a valorizar o saber científico das ciências sociais e humanas, a deficiência, antes determinada quase que exclusivamente pelo orgânico e biológico, também passa a ser uma construção social e cultural.

Carvalho (2010, p.35) alude sobre aspecto acima mencionado ao dizer que “[...] não poder caminhar pode ser a expressão de uma lesão clinicamente diagnosticada, mas a deficiência que uma pessoa com essa lesão experimenta consiste na inacessibilidade a ela imposta pela organização social em que vive.”

Além disso, outra questão que influenciou o surgimento de um paradigma inclusivista é o entendimento de que a transformação do ser biológico, com características humanas, em ser humano está relacionada as suas interações, estabelecidas social e historicamente. Tal pensamento é apresentado por Vygotsky (1997), quando este coloca que a relação com o outro, com o social é extremamente importante para o desenvolvimento humano.

As relações estabelecidas com o outro, a mediação ou não que o sujeito recebe tem grande influência em seu desenvolvimento, pois o importante é o acesso aos significados. A circularidade que se estabelece entre os signos, os significados e os valores sociais, desafia e estimula o pensamento, passando, assim, o indivíduo de ser biológico para ser social, desenvolvendo-se humano.

Vygotsky já apresentava o subscrito no início do século passado, quando do paradigma segregacionista da educação especial, criticando o isolamento do educando dito deficiente, afirmando que:

Pese a todos sus méritos, nuestra escuela especial se destaca por la deficiencia fundamental de que incierra a su educando (...) en el estrecho círculo de la colectividad escolar, en que crea un micromundo aislado y cerrado, donde todo está acomodado y adaptado al defecto del niño, todo está centrado en la insuficiencia física y no lo introduce en la auténtica vida. (VYGOTSKY, 1997, p. 59).

Nessa perspectiva, nas escolas comuns, ao indivíduo em situação de deficiência é colocada uma condição em que ele tem de superar desafios, que provavelmente colaborarão para o seu desenvolvimento enquanto ser humano.

Com foco nos aportes teóricos da educação especial na perspectiva inclusiva, é importante ressaltar que esta se diferencia do paradigma integracionista em função de que a escola precisa se adaptar e proporcionar aos alunos com NEE todos os aparatos necessários, que garantam a sua aprendizagem e participação nas atividades escolares.

A educação inclusiva surge, como uma forma de proporcionar, nas escolas comuns, desenvolvimento e aprendizagem às pessoas com situações desenvolvimentais diferenciadas. Para tanto, como aponta Carvalho (2010) não basta apenas inserir alunos com NEE nas escolas comuns, nas turmas regulares, mas é preciso também a adoção de ações específicas que garantam a esses indivíduos a permanência e o sucesso escolar.

Nesse viés, os alunos com NEE inseridos em classes comuns, necessitam de atenção específica no processo de escolarização. Beyer (2005) afirma a necessidade de, com a educação inclusiva, realizar-se a individualização do ensino e de fazer-se, respeitando e valorizando as diferenças, com que estas sejam aliadas na promoção do desenvolvimento dos alunos, pois, a educação inclusiva deve basear-se na “[...] promoção da convivência construtiva dos alunos, preservando aprendizagem comum, sem desconsiderar as especificidades pedagógicas dos alunos com necessidades especiais” (p.28).

Porém, é importante ressaltar que essa individualização do ensino não implica, necessariamente, em fazer uma atividade diferenciada para cada grupo de alunos, ou para o aluno incluído, mas implica sim na adaptação, no planejamento de atividades as quais possam atender as especificidades de aprendizagem de todos os alunos. Para tal Beyer (2005) e Wochen (2003 apud MACIEL 2007) apontam como indispensável ensinar as crianças considerando suas distintas capacidades.

Nessa perspectiva, surgem vários documentos estabelecendo diretrizes para a educação inclusiva e para a educação especial na perspectiva inclusiva, dentre eles destaca-se os Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares, de 1998, que serão abordados posteriormente neste texto, e as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução nº 02/ 2001. O segundo documento coloca que

[...] a educação especial deve ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino, com base nos princípios da escola inclusiva. Essas escolas, portanto, além do acesso à matrícula, devem assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos. Extraordinariamente, os serviços de educação especial podem ser oferecidos em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e em ambiente domiciliar (BRASIL, 2001, p.42).

Percebe-se que as diretrizes de 2001 colocam que a educação especial, apesar de ocorrer preferencialmente nas escolas da rede regular de ensino, pode ainda ser oferecida em escolas especiais e outros ambientes supracitados. Já com o surgimento da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva –PNEEPEI-, de 2008, que basicamente norteia as ações de educação especial no âmbito inclusivista, essa orientação se modifica. Mas antes de adentrar nas colocações desta política, ela mesmo aponta os caminhos seguidos a partir do século XXI que levaram a sua consolidação em 2008.

Em 2002, segundo o histórico contido na PNEEPEI (2008), pela Lei nº 10.436/02 a Língua Brasileira de Sinais, a língua oficial dos surdos, é reconhecida e a disciplina de LIBRAS passa a fazer parte dos currículos de licenciatura e fonoaudiologia. Também neste mesmo ano, a Portaria nº 2.678/02 aprova normas e diretrizes para uso, ensino, produção e difusão do Sistema Braille, utilizado pelos cegos para leitura e escrita.

Em 2003 cria-se o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de promover a formação dos professores frente a educação inclusiva. No ano de 2004 é divulgado o documento “O Acesso de alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular de Ensino”, que traz conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reforçando o direito da escolarização de alunos com deficiência nas turmas comuns da rede regular de ensino e os benefícios desta.

No ano seguinte, 2005, tem-se o Decreto nº 5.626/05, que dispõe sobre a certificação do professor, interprete e instrutor da LIBRAS e a organização da

educação bilíngüe do surdo no ensino regular e também, a implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação em todos os estados brasileiros, com o objetivo de serem referência para a atendimento educacional especializado a esses alunos, para orientação aos pais e profissionais do ensino.

Em 2006 é aprovada pela Organização Mundial das Nações Unidas (ONU) a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário, em que se estabelece que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

A partir disso é lançado ainda em 2006 pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, do Ministério da Educação (MEC), pelo Ministério da Justiça e pela UNESCO, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, cuja finalidade, dentre outras, é colocar no currículo da educação básica a temática relativa às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que garantam inclusão, acesso e permanência destas na educação superior. No Brasil, lançado em 6 de setembro de 2006, sob a articulação do Ministério da Educação, surge o Movimento Todos pela Educação, organizado por um Conselho de Governança, constituído predominantemente de empresários⁷(NARDI, SCHNEIDER e DURLI, 2010, p.553). A partir desse ideal de educação de qualidade para todos,

[...] o MEC lançou o Programa de Metas Compromisso Todos Pela Educação, batizado em homenagem ao movimento. Lançado em 24 de abril de 2007[...] Decreto nº 6.094, que dispôs sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o PDE foi apresentado oficialmente à sociedade brasileira pelo Presidente da República e pelo Ministro da Educação com o objetivo declarado de melhorar a qualidade do ensino no país. No entanto, até a data de lançamento do Plano não havia nenhum documento que sintetizasse o seu conteúdo o que só foi resolvido, ainda em

⁷ Ana Maria Diniz (Instituto Pão de Açúcar), Antonio Matias (Fundação Itaú Social), Beatriz Johannpeter (Instituto Gerdau), Daniel Feffer (Instituto Ecofuturo), Danilo Miranda (Sesc – São Paulo), Denise Aguiar (Fundação Bradesco), Fábio Barbosa (Banco Real), Gustavo Ioschpe (Economista da Educação), Jorge Gerdau Johannpeter (Grupo Gerdau), José Paulo Soares Martins (Instituto Gerdau), José Roberto Marinho (Fundação Roberto Marinho), Luiz Norberto Pascoal (Fundação Educar), Maia Lúcia Meirelles Reis (Instituto Faça Parte e Centro de Voluntariado de São Paulo), Milú Villela (Instituto Faça Parte), Ricardo Young (Instituto Ethos), Viviane Senna (Instituto Ayrton Senna).

2007, com a publicação do 'Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas'.

Esses planos e programas especificavam a garantia de acesso e permanência no ensino regular, bem como atendimento às necessidades educacionais especiais (NEE) dos alunos. Também a partir dessas políticas destacam-se ações com o objetivo de garantir acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implementação de sala de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

Todos estes acontecimentos antecedem a PNEEPEI, de 2008, aprovada por meio de emenda constitucional e que orienta boa parte das ações voltadas a educação especial na perspectiva da educação inclusiva hoje. Esse documento tem por objetivo

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Dessa forma, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva realiza o atendimento educacional especializado (AEE), através da disponibilização de serviços e recursos próprios a alunos e seus professores em turmas comuns do ensino regular. O AEE foi regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 e no seu artigo 1º tem-se que:

Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

As diretrizes operacionais do AEE foram instituídas através da Resolução CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009, a qual coloca em seu artigo 9º que "A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com

os demais professores do ensino regular [...]”. Na PNEEPEI (2008) também se encontra que a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, atuando de forma articulada com o ensino comum.

Nas colocações da PNEEPEI (2008) percebe-se uma orientação exclusivamente para a educação especial no ensino comum, não mencionando sua atuação em escolas e classes especiais, apesar dessa orientação existir nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, de 2001.

O fato acima, ao que pude perceber nas minhas vivências como acadêmica e pesquisadora, tem gerado polêmicas quanto a situação das classes e escolas especiais. Há um movimento que defende o fechamento destas, justificando a educação especial na perspectiva inclusiva. Outro que não acredita no sucesso de uma perspectiva inclusiva da educação especial, sendo contra a inclusão dos alunos com NEE nas escolas e classes comuns. Um terceiro movimento acredita na educação especial em uma perspectiva inclusiva, mas pensa importante a manutenção das escolas e classes especiais, pois podem existir casos em que o desenvolvimento do aluno da educação especial se concretize com mais sucesso neste ambiente.

Além das polêmicas, outra questão interessante é a representação da educação especial no Ministério de Educação. O Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado pelo Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, com o objetivo de gerir nacionalmente as ações da educação especial, foi transformado em Secretaria da Educação Especial em 1986, a qual foi extinta em 1990.

A educação especial, então, passou a ser regida pela Secretaria Nacional da Educação Básica, através de um Departamento de Educação Supletiva e Especial. Em 1992, há uma reestruturação das secretarias do governo nacional devido a queda do presidente Fernando Collor de Mello e reaparece a Secretaria de Educação Especial (SEESP), a qual era responsável por todas as políticas e ações referentes a educação especial.

Entretanto, no ano de 2011 a SEESP foi vinculada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a qual passa a denominar-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Entende-se esta re-organização pelo fato de as duas secretarias tratarem de aspectos ligados a inclusão, porém com âmbitos diferentes, ou seja, a SEESP, educação inclusiva, ligada as pessoas com necessidades educacionais especiais, e

a SECAD tratar da inclusão educacional, abrangendo ações no âmbito da garantia de respeito a diversidade brasileira e a redução da desigualdade educacional, sendo responsável pela educação escolar indígenas, educação do campo, educação de jovens e adultos e educação de remanescentes de quilombolas. Garcia (2010, p.15) esclarece que:

Tomando a questão da inclusão como elemento chave da política educacional brasileira recente, podemos registrar suas duas expressões na educação básica, pensadas a partir de estruturas diferentes no âmbito do MEC, em duas secretarias: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP) [...] A primeira trabalha com a idéia de “inclusão educacional”, centrada fortemente na perspectiva da diversidade cultural e a segunda com a noção de “educação inclusiva”, tendo como ênfase os “serviços educacionais especializados”.

O fato, que pude perceber, é que tal mudança tem provocado certa apreensão em pesquisadores da área da Educação Especial, nos próprios professores especializados e pais de alunos com NEE, pois não se sabe qual proporção a educação especial vai receber não tendo mais uma secretaria específica para tratar de seus assuntos. Acredita-se que com tal mudança o sentimento de apreensão sobre o destino da educação especial foi aumentado, bem como as polêmicas que cercam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Através desse histórico é possível perceber que a educação inclusiva é algo que se apresenta, insistentemente, nas políticas voltadas a educação brasileira, entretanto a educação especial nesta perspectiva é proposta recente, que ainda vem sendo abstraída e organizada de acordo com os contextos escolares.

A educação inclusiva valoriza a diversidade, considerando esta como potencializadora da interação dos sujeitos entre si e com seus contextos (CARVALHO, 2010).

Dessa maneira a educação especial na perspectiva inclusiva vem a constituir-se uma proposta inovadora, implicando mudanças na cultura escolar. Essas mudanças podem ser vistas como ameaçadoras em um primeiro momento, visto que o desconhecido representa riscos. Assim, é preciso a superação de resistências para que a educação especial na perspectiva inclusiva possa se efetivar.

Portanto, nesse trabalho faz-se necessário conhecer também o que pesquisadores e estudiosos explicitam sobre a educação inclusiva, sobre esta

perspectiva na educação especial, sobre o trabalho dos professores e as adaptações necessárias para esta. Nesse viés, os aspectos abordados a seguir farão referência a isso através de algumas proposições, princípios e implicações da educação inclusiva para os professores e para a escola.

3 O PERCURSO DE TRANSFORMAÇÃO: AS MUDANÇAS E ADAPTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Percebe-se na história apresentada que durante muito tempo não havia nenhuma valorização ou consideração as pessoas com deficiência, pois estas não se apresentavam úteis e nem se enquadravam nos padrões sociais. Tinha-se uma concepção de homogeneidade, tanto nos padrões sociais, como de aprendizagem e desenvolvimento no contexto educacional, em que as diferenças não eram consideradas, sendo que, como afirma Beyer:

[...] as crianças diferenciam-se entre si enormemente [...] Assim, educar é confrontar-se com esta diversidade. O próprio professor que transita diariamente entre seus alunos conhece muito bem essa diversidade... pois sabe que são diferentes entre si, assim como não há ser humano igual ao outro. (BEYER, 2005, p. 27)

Não considerando as diferenças, mesmo essas existindo entre todos os seres humanos, a fuga do que é tido como norma pela sociedade, tanto em aspectos físicos quanto intelectuais, foi considerada como fracasso no meio escolar.

Dessa forma, a proposta de educação especial na perspectiva inclusiva traz consigo a necessidade de mudanças no sistema educacional, as quais necessitam considerar a diversidade dos sujeitos do ambiente escolar.

Sendo assim, após surgir à educação inclusiva e a educação especial nesse viés, surge também o termo escola inclusiva, mas afinal como ela se configura? O que é preciso para uma escola tornar-se inclusiva?

Para esclarecer tais questões buscou-se através da pesquisa bibliográfica alguns autores que tratam sobre esse termo e que serão apresentados posteriormente, o parecer estadual nº 441, de 10 de abril de 2002, do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul – CEED. Este documento estabelece parâmetros para a oferta da educação especial no sistema estadual de ensino, indicando que a efetivação da educação inclusiva somente acontecerá no momento em que as escolas tiverem se tornado inclusivas.

Nesta perspectiva, o documento afirma que é no transcurso da elaboração do Projeto Pedagógico que se confirma ou se nega a possibilidade do caráter inclusivo da escola,

[...] na medida em que as considerações a respeito da superação de estereótipos e preconceitos desempenharem um papel capaz de fazer diferença nos rumos planejados e nas decisões tomadas. Essa diferença terá de ser perceptível, principalmente, na forma de erigir o processo ensino-aprendizagem e não apenas no campo administrativo ou de relação comunitária (ou seja, no “marketing” institucional).

Conforme o parecer subscrito, a escola que se define no Projeto Pedagógico como escola inclusiva assume algumas características, sendo a primeira delas uma atitude de pesquisa, a todo tempo e extensão.

Segundo Freire (1996), ensinar exige pesquisa e esta, em uma escola inclusiva, configura-se como um princípio pedagógico que colabora para a reflexão-ação sobre o fazer pedagógico, sendo fonte de atualização e aperfeiçoamento.

Uma escola inclusiva, seguindo os preceitos do Parecer 441/2002, deve ser capaz de compreender que seu espaço escolar engloba toda a comunidade. A escola inclusiva necessita ser um espaço aberto que busque parcerias com outras instituições para execução de suas tarefas e mostra-se a disposição para participar de projetos comunitários.

Outra característica de uma escola inclusiva deve ser também a qualidade educativa, tanto em termos de condições mínimas para dar sustentação ao trabalho, como corpo docente qualificado, instalações que atendam a todas as necessidades, material didático e equipamento adequado, etc. Assim como, no que tange as relações pessoais, sendo estas capazes de construir um ambiente de interação saudável.

Um último e importantíssimo aspecto da escola inclusiva, presente no Parecer 441/2002, é que esta deve ser inclusiva não apenas por receber alunos com NEE, mas sim por ser uma instituição que se mostra e está disposta a criar condições (pedagógicas, didáticas, ambientais, curriculares, etc) para acolher e acompanhar todo e qualquer aluno em sua escolarização.

Tornar-se uma escola inclusiva não é uma tarefa fácil, pois é preciso constante pesquisa, sendo que professores e mesmo a equipe diretiva das escolas, às vezes, mostram-se acomodados; é preciso a escola estar de portas abertas para

receber e considerar a diversidade educacional e buscar parcerias, o que muitas vezes não acontece devido a essa mesma acomodação; é preciso qualidade na educação e isso depende, além de esforço pessoal, de condições econômicas no que tange uma adequada infra-estrutura e, o mais importante, é preciso vontade, disposição para fazer tudo isso.

Além do que apresenta o Parecer 441/2002 para a caracterização de uma escola inclusiva, alguns autores e a própria Declaração de Salamanca trazem colaborações nesse sentido.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994, p, 11-12):

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

Ao verificar-se a concepção de alguns autores sobre a escola inclusiva, é possível deparar com as definições de Thomas, Walker e Weeb(1998) sobre a escola inclusiva. Esses autores referem-se a uma instituição de ensino inclusiva como sendo a que não exclui, não rejeita, não possui barreiras, e sim é acessível a todos, em termos educativos e físicos, pratica a democracia e a equidade.

A definição dos autores acima se assemelha ao que é anunciado na Declaração de Salamanca, a qual também propõe que as escolas inclusivas devem combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias. Desse modo, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo o objetivo de educação para todos.

Sanches e Teodoro (2007) baseados em Ainscow (1995), Rodrigues (2001), Correia (2001) dentre outros autores, colocam que uma das idéias centrais da escola inclusiva é que esta deve ser para todos os alunos, independente de seu sexo, cor, religião, origem, condição física, social ou intelectual. A partir disso,

[...] escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco

a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (CÉSAR, 2003: 119).

Nessa perspectiva, entende-se que a educação inclusiva não se restringe a proporcionar acesso e qualidade de ensino nas instituições de ensino comum a pessoas com necessidades educacionais especiais, como as estabelecidas na política brasileira de educação especial na perspectiva inclusiva (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação).

Educação Inclusiva tem por objetivo promover uma equidade educacional, através da garantia de acesso e qualidade na educação de todas as pessoas, inclusive as por muito tempo marginalizadas, como moradores de rua, pessoas de minorias étnicas, lingüísticas ou culturais, de áreas desfavorecidas ou marginais⁸.

É importante destacar que, segundo Carvalho (2010), a escola inclusiva vai muito além da presença física de alunos nas salas de aula do ensino regular, ou seja, é preciso também a adoção de ações específicas que garantam a esses indivíduos a permanência e o sucesso escolar.

Nesse sentido, colabora também Rodrigues (2003) quando afirma que não se trata somente da presença física do aluno na escola ou sala de aula, mas faz-se necessário a motivação para a constituição de um sentimento de pertencimento por parte do aluno ao grupo e a escola, e esta última um sentimento de responsabilidade por esse aluno.

Desse modo, de acordo com Ainscow (2000), para que as escolas se tornem mais inclusivas faz-se essencial que elas percebam a diversidade como um desafio que oportunizará inovação de situações de aprendizagem, as quais possam ser acessíveis a todos e impulsionar a criação de novos recursos de aprendizagem.

Por fim, no que tange as escolas inclusivas, compartilha-se dos pensamentos dos autores aqui citados, acreditando que a efetivação de uma escola inclusiva seja resultado do esforço e disposição de todos os envolvidos nesta (alunos, pais, professores, diretores, funcionários), pois para ser inclusiva a escola, geralmente,

⁸ É importante ressaltar que se entende a educação inclusiva aqui não como voltada unicamente a educação das pessoas com NEE estabelecidas pela política de educação especial, de 2008, mas sim abrangendo a educação de pessoas também por tempos marginalizadas, como minorias lingüísticas, étnico-raciais, de áreas desfavorecidas ou marginais. Entretanto este trabalho enfatizará somente a educação inclusiva no âmbito da educação especial nesta perspectiva.

tem de passar por “mudanças metodológicas e organizacionais” (SANCHES e TEODORO apud AINSCOW, 1995).

3.1. A educação especial na perspectiva inclusiva e suas implicações no trabalho dos professores

Com a PNEEPEI (2008), a educação dos indivíduos antigamente apontados como anormais, os quais agora são denominados alunos com necessidades educacionais especiais-NEE, passa a não ser mais de responsabilidade exclusiva da educação especial, mas sim também do ensino comum. A educação especial, na perspectiva inclusiva, torna-se uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e sua atuação é complementar e/ou suplementar ao ensino regular.

A partir disso, o papel do professor de educação especial passa a não ser mais o de reger sua turma, como fazia nas classes e escolas especiais, mas sim realizar o atendimento educacional especializado (AEE), disponibilizar os serviços e recursos próprios desse atendimento e orientar os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

De acordo com a PNEEPEI (2008):

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008, p.15)

Nessa citação verifica-se o alunado da educação especial e a atuação desta na perspectiva da educação inclusiva, a qual deve estar articulada com o ensino comum, ou seja, na educação inclusiva tem-se a necessidade de uma articulação entre ensino comum e especial.

Além da PNEEPEI (2008), também a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial, pontua que

o professor do AEE deve atuar em articulação com os demais professores da escola.

Acredita-se que um trabalho em parceria, um trabalho coletivo entre o professor de educação especial e os professores de classe comum mostra-se essencial, pois para os professores de classe comum receber alunos com NEE, geralmente, se apresenta como uma experiência nova, sendo que o professor especializado pode auxiliar estes, orientando-os acerca das especificidades dos educandos com NEE, no planejamento das atividades, assim como propondo nestas, meios e materiais pertinentes que atendam as peculiaridades dos alunos (BRASIL, 2008).

Assim, também o professor da classe comum pode auxiliar o professor especializado, fornecendo informações sobre o desenvolvimento dos alunos com NEE no coletivo, nas atividades em sala de aula, etc.

Em relação especificamente às mudanças no trabalho dos professores da classe comum com a educação especial na perspectiva inclusiva, é preciso que estes realizem, de acordo com Beyer (2005), uma individualização dos objetivos ou alvos, da didática e da avaliação. Além disso, é imprescindível considerar também a realidade tanto física, orgânica, quanto social do aluno.

Torna-se indispensável ensinar as crianças de acordo com suas distintas capacidades, diferentemente de orientações educacionais de períodos anteriores, em que se prezava pela uniformidade do alunado, do ensino, em que o aluno para aprender deveria se enquadrar nos “moldes” dos professores e da instituição

Em se tendo na realidade escolar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, os objetivos refere-se aos resultados esperados dos alunos em seu desenvolvimento. Os alunos com NEE, bem como os demais alunos, provavelmente terão algumas especificidades em seu desenvolvimento, as quais precisam ser consideradas para se planejar e conseguir atingir os alvos ou objetivos do trabalho.

Não obstante, na individualização da didática também é preciso considerar as especificidades das aprendizagens de cada aluno. Nesse viés, uma proposta inclusiva precisa diferenciar a didática, a forma de ensino, de acordo com as possibilidades e exigências características de cada aluno. Nessa circunstância é preciso considerar o princípio da ajuda diferenciada na aprendizagem, conforme Beyer (2005, p.35):

Esta ajuda considera o ritmo e os níveis de aprendizagem dos alunos. Alguns aprendem com mais facilidade e rapidez, outros com mais lentidão. Alguns precisam de atividades que signifiquem fatores novos de desafio cognitivo, enquanto que outros necessitam de pequenos retornos a conteúdos recentemente aprendidos [...]"

Dessa forma, na proposta inclusiva, crianças que são únicas nas suas características, que necessitam de planejamentos específicos de objetivos e de didáticas, precisam também de uma avaliação individual, que não as compare e nem as classifique.

A avaliação deve ser uma forma de verificar se o aluno está progredindo em sua aprendizagem, quais metas tem atingido e quais devem ser retomadas. E ainda, se torna uma ferramenta de avaliação do trabalho docente, permitindo a este um retorno sobre a eficiência ou carência de suas próprias práticas pedagógicas.

Além da educação especial na perspectiva inclusiva propor mudanças ao trabalho dos professores da classe comum, também exige modificações no trabalho dos professores de educação especial.

Dessa forma, além das orientações da PNEEPEI (2008), também, encontra-se no material "Educar na Diversidade: material de formação docente"⁹(DUK, 2006), orientações referente ao papel do professor de educação especial. Neste documento é destinada ao professor de educação especial a tarefa de proporcionar, não atendimento, como coloca a política de 2008, mas apoio educacional especializado.

Entretanto a diferença é basicamente de nomenclatura, sendo que a operacionalização do atendimento ou do apoio educacional especializado é praticamente igual, tendo o segundo algumas orientações singulares.

O apoio educacional especializado aponta a necessidade da parceria entre o professor especializado e o professor da classe comum. Esse trabalho conjunto entre esses profissionais pode ser, de acordo com Duk (2006), pelo apoio em sala de aula, pela adaptação do material, pela diversificação da metodologia de ensino e pela formação do pessoal.

Essas formas de trabalho referidas como apoio educacional especializado são maneiras de efetivar o que a política de 2008 e a Resolução nº 4, de 2009, trazem

⁹ Este material é oriundo do Projeto Educar na Diversidade, o qual foi disseminado no Brasil e inserido no Programa Nacional Educação Inclusiva: direito à diversidade. O projeto de formação docente foi criado para consolidar a educação especial no ensino regular através da formação de educadores, em 25 escolas de alguns municípios-pólos, em todas as regiões do país.

de forma vaga e imprecisa como atuação de forma articulada entre a educação especial e o ensino comum.

Em relação a cada forma de atuação do apoio educacional especializado, Duk (2006) afirma que o trabalho em conjunto, em sala de aula, entre professores de educação especial e professores da classe comum mostra-se como uma das formas mais eficazes de apoio.

Com o apoio em sala de aula há a oportunidade do docente da classe comum observar as ações do professor de educação especial para com o aluno com NEE, e aprender através desta parceria. Há a possibilidade de, inclusive, discutir e analisar conjuntamente as situações de sala de aula, o que pode servir para orientar os planejamentos e desenvolvimento das atividades curriculares e, principalmente, é ideal que haja um trabalho conjunto no sentido de estimular e garantir que todas as crianças da sala participem das atividades propostas.

O apoio educacional especializado em sala de aula pode-se dizer que assemelha ao Sistema de Bidocência, o qual é apontado por Beyer (2005) como estratégia para implementação da educação inclusiva.

O Sistema de Bidocência visa o trabalho conjunto de dois professores: um pedagogo ou outro licenciado e outro profissional com formação especializada para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Esse sistema pode ser apresentado tanto com a presença desses dois profissionais em sala de aula, quanto com um planejamento educacional coletivo destes, contemplando o ensino de todos os alunos.

Em relação à adaptação de material, o professor de educação especial ou o profissional de apoio, como refere Duk (2006), pode, juntamente com o professor da classe comum, planejar e revisar os materiais didáticos, verificando se eles são acessíveis a todos os alunos da classe, em termos de conteúdo, aprendizagem e promoção da participação nas atividades oferecidas (ibidem).

Com o apoio educacional especializado, o docente da classe comum pode solicitar orientação ao professor de educação especial sobre as especificidades do aluno com NEE, sobre como organizar e diversificar as atividades, os métodos educacionais, etc.

Afinal, ao receber um aluno com NEE em sua sala de aula o professor geralmente se depara com uma situação em que, muitas vezes, não sabe como agir,

o que proporcionar ao aluno, de forma a contemplar as suas necessidades de aprendizagem.

Desse modo, o professor da classe comum diante da educação especial na perspectiva inclusiva provavelmente terá de adaptar desde materiais, atividades, até, muitas vezes, sua própria postura em sala de aula, sendo que, para tal o auxílio do professor especializado ser importante. Igualmente, o professor da classe comum pode auxiliar o professor de educação especial, informando sobre o desenvolvimento do aluno com NEE na classe comum.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade do diálogo entre professores de classe comum e professores de educação especial, pois o desenvolvimento dos alunos com NEE perpassa pelo fazer pedagógico desses dois profissionais. Portanto, o fazer pedagógico de um precisa complementar o do outro, para conseguir-se promover de fato uma educação de qualidade para todos.

Na parceria pela formação de pessoal, conforme Duk (2006), o professor especializado ou formado em educação especial pode suscitar a formação de professores, equipes técnicas, diretores, pais e de toda comunidade escolar, organizando palestras, oficinas, reuniões que visem o desenvolvimento de comunidades educacionais sensíveis à diversidade.

Entende-se que o material do projeto Educar na Diversidade utiliza-se do conceito de diversidade apontado na Declaração de Salamanca, inclusive reforçando que todas as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais, culturais ou sociais – crianças com deficiência, meninos de rua, de minorias étnicas, lingüísticas ou culturais, de áreas desfavorecidas ou marginais. Dessa forma, o material visa proporcionar “[...] formação docente para a inclusão com vistas a responder à diversidade educacional dos estudantes, possibilitando a superação das barreiras à aprendizagem e a participação social.” (DUK, 2006, p.15)

Através dos escritos da autora acima, é possível observar que iniciativas de formação docente ocorreram anteriormente ao surgimento da política de 2008. Então, a preocupação com a questão da educação especial na perspectiva inclusiva já possui uma caminhada anterior a política. Percebe-se que Duk traz duas diferentes perspectivas para o papel do professor de educação especial, as quais não são apontadas pela PNEEPEI (2008), ou seja, o apoio educacional especializado em sala de aula e a parceria pela formação pessoal.

Porém, na resolução nº 4, de 2009, que apresenta as Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), encontra-se como atribuições desse serviço o acompanhamento da aplicabilidade de recursos pedagógicos na sala de aula comum do ensino regular.

Em relação as atribuições do professor de educação especial referidas na PNEEPEI (2008), na Resolução nº 4/2009 e no material “Educar na Diversidade”, as perspectivas dos documentos são praticamente as mesmas.

Contudo, o documento do material Educar na Diversidade apresenta algumas orientações singulares, como o apoio em sala de aula, pois há que se despender atenção a como ele irá acontecer, e, ainda nessa forma de trabalho e na parceria pela formação de pessoal é essencial que os professores da instituição de ensino estejam dispostos a tal.

É preciso disposição para realizar as tarefas acima, considerando que a educação especial na perspectiva inclusiva é um paradigma inovador, que exige mudanças na própria cultura escolar. A escola por toda sua existência pauta-se no estabelecimento de regras, normas, as quais são reflexos do que é estabelecido como norma na sociedade. Como afirma Gómez (2001) a educação, que perpassa o ambiente escolar, é um processo de enculturação, em que a pessoa adquire os usos, as crenças e as tradições da sociedade em que vive.

Nessa perspectiva, a questão da diferença foi tida como fracasso desde um longo período histórico e esse pensamento, vigente por muitos anos, influenciou as práticas escolares e, acredito, está bastante enraizado nelas até hoje.

A educação especial, por muito tempo se ocupou daqueles que eram considerados fora das fronteiras da “normalidade” concebidas pela educação (BAPTISTA, 2006). Atualmente, em função da inconstância do conhecimento, das tecnologias, gerada pela rapidez com que se tem acesso a informação, não há um conceito definido de normalidade. Já dizia Gómez (2001, p. 134-135)

A complexidade da realidade social [...] assim como a aceleração das importantes mudanças tecnológicas que estão se produzindo de forma constante e que significam modificações fundamentais nos instrumentos e meios com os quais se desenvolve a interação humana [...] provocam uma generalizada sensação de vertigem, incerteza [...]

A perspectiva inclusiva gera incertezas e inquietações, pois se apresenta diferenciada de paradigmas anteriores da educação especial, como o médico

pedagógico, pautado na cura ou não do indivíduo e sua capacidade de desenvolver-se.

Dessa forma, percebe-se que um dos princípios pertinentes a uma prática inclusiva demonstra-se na promoção do respeito e consideração da diversidade, a fim de possibilitar melhor aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos.

3.2. A efetivação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva: adaptações curriculares

Como refere Carvaho (2010) a educação inclusiva não se efetiva somente com a inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula, com a presença física deste na instituição de ensino. Educação inclusiva se efetiva quando se adotam ações específicas que garantam a esses indivíduos a permanência e o sucesso escolar. Dentre tais ações estão as adaptações curriculares.

As adaptações curriculares estão inseridas no âmbito da chamada acessibilidade. É importante destacar que acessibilidade não é sinônimo de acesso e Manzini (2010) faz uma diferenciação entre os termos. Para o autor existe o acesso a educação e a acessibilidade na educação (grifo meu). Ele explicita, respectivamente, que:

Enquanto a primeira expressão implicar situação de luta, de busca de um objeto, de movimentação social, que pode envolver até questão de cota de vagas; a segunda expressão deverá referir-se as questões sobre, por exemplo, [...] a possibilidade de uma pessoa com deficiência visual receber um texto em Braille ou um computador com leitor de tela com material do exame em meio digital. Ou seja, que o material esteja acessível. A acessibilidade se refere às questões concretas relacionadas ao cotidiano. A palavra acesso implica processo de mudança. A palavra acessibilidade implica um produto concreto (MANZINI,2010, p.285).

A acessibilidade, então, alude às necessidades específicas da pessoa com NEE para conseguir ter acesso ao conhecimento. Essas necessidades geralmente suscitam adaptações curriculares, as quais, conforme Majón (1995, p.81):

Quando se fala de adaptações curriculares se está falando, sobretudo e em primeiro lugar, de uma estratégia de planejamento e de atuação dos docentes e, nesse sentido, de um processo para tratar de responder as necessidades de aprendizagem de cada aluno (...) fundamentado em uma série de critérios para guiar a tomada de decisão a respeito do que o aluno e a aluna devem aprender, como e quando, e qual é a melhor forma de organizar o ensino de modo que todos saiam beneficiados.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares: Estratégias para a Educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (1988), o currículo é “[...] um instrumento útil, uma ferramenta que pode ser alterada para beneficiar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, resultando em alterações que podem ser de maior ou menor expressividade.”(BRASIL, 1998, p. 34).

A partir disso Carvalho (2010) pontua que o currículo da escola com uma orientação inclusiva deve ser aberto e flexível a possíveis modificações; contemplar a aprendizagem significativa, a memorização compreensiva e a funcionalidade do aprendido; estimular no educando o aprender a aprender e o saber pensar; incluir aspectos da realidade; promover um conjunto de ações de avaliação, não só sobre o aluno, mas sobre todo contexto escolar.

Numa escola inclusiva o currículo precisa se configurar como sendo “aberto”, não “fechado”, pois no primeiro a aprendizagem é o eixo do processo, o qual se constrói considerando as diferenças individuais. No segundo, o ensino apresenta-se como eixo do processo, pelo qual os conteúdos das tradicionais disciplinas escolares são repassados numa seqüência fixa para todos os alunos e devem ser por estes acumulados.

Sendo assim, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares, de 1998, as adaptações curriculares são divididas em dois níveis, ou seja, as adaptações significativas e as não significativas, as quais Senra et al (2008) divide em adaptações de grande porte e de pequeno porte.

Carvalho (2010) coloca que as adaptações curriculares significativas, geralmente são recomendadas para severas dificuldades na aprendizagem, devem ser decididas após rigorosas observações do aluno e inúmeras discussões em equipe.

Já as adaptações não significativas dizem respeito às ações dos professores, as atividades elaboradas, a modificação na avaliação etc. Para Majón (1995 apud Carvalho 2010, p.117), essas adaptações podem ser definidas “[...] pelo duplo

aspecto de serem modificações menores do currículo [...] e, ao mesmo tempo, de serem modificações que estão à mão do professor-tutor, já que estão plenamente integradas a dinâmica de sala de aula [...]”.

Para Senra et al (2008) as adaptações curriculares de grande porte são as que exigem um planejamento e observação coletiva, a fim de possibilitara atender à demanda diversificada dos alunos e a organização e o funcionamento da escola.

As categorias de adaptações de pequeno porte ou menos significativas são caracterizadas por ações em âmbito focal, voltadas principalmente as adaptações que podem ser realizadas pelos professores.

Nesse sentido, Senra et al (2008) coloca que os professores devem permitir que sua criatividade esteja sempre atuante para poderem criar formas alternativas de ensinar. A autora estabelece categorias de adaptação curricular, as quais possuem igual nomenclatura, mas significado diferente conforme sejam de grande ou pequeno porte. Essas categorias são denominadas: adaptações de acesso ao currículo; adaptações de objetivos; adaptações de conteúdos; adaptações de método de ensino e organização didática; adaptações dos sistemas de avaliação e adaptações de temporalidade.

A adaptação de acesso ao currículo está somente na categoria de adaptações de grande porte, pois é de responsabilidade das instâncias político-administrativas e pode ser definida como a criação de condições físicas, ambientais e materiais para os alunos na escola. Como exemplo pode-se citar a adaptação do ambiente escolar, a aquisição de mobiliário específico, equipamentos e recursos também específicos, quando necessário, e a formação dos professores e demais profissionais da educação. Senra et al (2008) ainda pontua neste item a necessidade da busca de parcerias com a rede de saúde e programas sociais dos municípios, além da importância de uma permanente mobilização dos pais de alunos e da comunidade nas ações da escola

No que tange as adaptações curriculares de grande porte, a adaptação de objetivos diz respeito à possibilidade de se alterar objetivos básicos ou estabelecer objetivos específicos, complementares ou alternativos, que possam favorecer a convivência entre alunos com e sem deficiência, proporcionando o máximo possível de possibilidades educacionais.

A adequação de objetivos relacionada à adaptação de pequeno porte se refere, segundo Senra et al (ibid), aos ajustes que os professores podem fazer nos

objetivos de seu plano de ensino, para poder adequá-los as condições e características dos alunos. Podem ser priorizados alguns objetivos em detrimento de outros, considerando-se a análise do conhecimento já apreendido pelo aluno.

Referente à categoria de grande porte, Senra et al (2008, p. 63) afirma que as adaptação de conteúdo estão intimamente ligadas com as adaptações de objetivos, pois “[...] se um objetivo for suprimido o conteúdo também deverá ser eliminado. Do mesmo modo que, se novos objetivos forem determinados, os conteúdos que a eles correspondem deverão ser incluídos.”

No âmbito das adaptações de conteúdo de pequeno porte, propõe-se a priorização de tipos, áreas ou unidades de conteúdos, a reformulação de sua seqüência, ou até a retirada de conteúdos secundários, de acordo com as adaptações de objetivos propostas.

Cabe ao professor decidir, sempre em função das necessidades especiais que se apresentam em sua sala de aula, a seqüência em que os conteúdos e suas subdivisões serão organizados, a prioridade que dará às diferentes unidades e áreas do plano de ensino, bem como a ênfase que dará a um item do conteúdo, em detrimento de outro. (SENRA et al, 2008, p.66).

Após a adaptação de conteúdo tem-se a adaptação de métodos de ensino e organização didática de grande e pequeno porte. Na de grande porte se enquadram orientações como a organização diferenciada da sala de aula, mobiliário específico ou iluminação diferenciada, tudo para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais (NEE) de algum aluno. Tais orientações devem vir de profissionais especializados e as ações demandam decisões políticas, ações executivas e gastos por parte de instancias administrativas municipais, estaduais, federais.

Senra et al (ibid) destaca ainda que na categoria subscrita se encaixam mais duas orientações, sendo uma delas sobre o número máximo de alunos que uma sala inclusiva deve ter, o qual, segundo alguns levantamentos realizados, deve ser de 25 alunos, com no máximo dois com NEE, para poder-se viabilizar um trabalho adequado.

A última orientação sobre adaptação de métodos de ensino e organização didática de grande porte refere sobre a possibilidade da realização de um trabalho cooperativo entre os docentes da educação regular e do atendimento educacional

especializado, pois estes, conforme a autora coloca, devem atuar conjuntamente durante todo o processo educacional de um aluno com NEE.

Já a adaptação de métodos de ensino e organização didática de pequeno porte faz referência a necessidade de adaptar o método de ensino às necessidades de cada aluno, o que é fundamental na atuação do professor em uma escola inclusiva, visto que o ensino-aprendizagem só ocorrerá de fato, se a maneira de cada um aprender for respeitada.

É importante ressaltar que em seus escritos, a autora supracitada aponta que, muitas vezes, para responder efetivamente às NEE de alunos faz-se necessário modificar os procedimentos de ensino, introduzindo atividades alternativas ou complementares às geralmente propostas.

Tem-se também nas adaptações de grande porte, a categoria de adaptação dos sistemas de avaliação. Esta deve ser constituída através de todos os momentos que permearão todo o trabalho pedagógico, sendo assim formativa, possibilitando rever os objetivos, os conteúdos traçados, analisá-los e verificar a necessidade da retomada de algum trabalho ou os avanços alcançados com as atividades realizadas.

Ao se adaptar o sistema avaliativo a um aluno com NEE torna-se possível avaliar coerentemente a sua aprendizagem e, muitas vezes, verificar as adequações necessárias para seu processo de desenvolvimento educativo. Senra et al (ibid) coloca que na adaptação de grande porte dos sistemas avaliativos é necessário pensar, administrativamente, na inserção do aluno com NEE em uma turma de sua mesma faixa etária, e no processo avaliativo de todos os alunos, pois o currículo deve ser o mesmo para toda a turma. Porém, pode haver “[...] normas diferenciadas nos critérios de aprovação dos alunos e, por isso, tais decisões devem ser tomadas pela instância administrativa da escola.” (p.64).

No que refere as adaptações de pequeno porte dos sistemas de avaliação, elas podem acontecer por meio da modificação de técnicas, bem como dos instrumentos de avaliação utilizados, pois muitas vezes pode ser necessário adaptar os procedimentos de avaliação aos diferentes estilos e possibilidades de expressão dos alunos. Senra et al (ibid) coloca que é importante que o docente use as avaliações continuamente para, além de verificar o desenvolvimento do aluno, também identificar quais ajustes adaptações ainda são necessárias no processo de aprendizagem.

Por último tem-se a categoria das adaptações de temporalidade. Essa categoria, dentro das adaptações de grande porte, trata de ajustes no período de permanência do aluno numa determinada série, respeitando sua faixa etária, e trata também do remanejamento de algum aluno para outra série, mesmo que este não tenha concluído todo o planejamento proposto.

Senra et al (ibid) ainda destaca a importância de utilizar-se na escola um Plano de Desenvolvimento Individual, em que seja descrito, por toda equipe que atende o aluno com NEE, todo trabalho a ser desenvolvido com este, pois “[...] esse plano é fundamental para a vida escolar do aluno. Ele é norteador das ações de ensino do professor e de suas atividades escolares.”(p.65).

As adaptações de temporalidade de pequeno porte podem realizar-se quando o professor aumenta ou diminui o tempo previsto para o trato de determinados objetivos e conteúdos e quando ele organiza o tempo das atividades propostas considerando o ritmo de cada aluno.

Apresentado este leque de adaptações curriculares, percebe-se a variedade de possibilidades de ações possíveis para conseguir melhor promover a aprendizagem do aluno com NEE, e acredito, também dos demais alunos.

Porém, promover essas adaptações não é uma tarefa simples, mas uma necessidade que se impõe, afinal ninguém aprende da mesma maneira, no mesmo ritmo, com os mesmos interesses e, desse modo, uma igualdade de oportunidades para a apropriação do saber, do saber fazer e do saber ser e conviver precisa ser oferecida a todos os alunos (CARVALHO, 2010).

4 A GESTÃO DO PEDAGÓGICO: O TRABALHO DOS PROFESSORES

Nos capítulos anteriores pode-se percorrer pelo histórico da educação especial até chegar ao paradigma inclusivista. Depois se verificou o que este paradigma implica, tanto para a escola como um todo, quanto especificamente ao trabalho dos professores. Neste capítulo apresenta-se a gestão do pedagógico, entendida como “produto” do trabalho dos professores.

Confesso que as confusões conceituais acerca da gestão do pedagógico e as angústias por elas provocadas ao fazer algumas leituras e pesquisas bibliográficas não foram poucas. Entretanto, alguns entendimentos foram possíveis.

Antes de falar propriamente em gestão do pedagógico, é importante pontuar brevemente o que é entendido por pedagógico, pois esclarecer este termo foi uma das angústias enfrentadas para a compreensão do significado de gestão do pedagógico.

Nesse sentido, Ferreira (2008, p. 178) indica que pedagógico compõe “[...] todo pensar e agir da escola com o intuito de produzir conhecimento.”. Dessa forma, o pedagógico é entendido como associado a todo espaço, tempo e trabalho realizado pela escola, coerente com uma expectativa de produção do conhecimento do aluno. A autora aponta que pedagógico é a articulação desse espaço, tempo e trabalho, com o intuito de chegar-se a produção do conhecimento.

Complementando as colocações acima, Veiga (1995) afirma que o pedagógico é a definição das ações educativas e das características necessárias às escolas para cumprirem seu propósito e intencionalidade, a produção do conhecimento.

O pedagógico existe sempre na relação entre sujeitos, pois ao adentrar na escola espera-se que o sujeito aprenda e o processo de aprender envolve uma interlocução de linguagens, interação de subjetividades e entrelaçamento de vivências e histórias. Tudo isso para que o sujeito possa ampliar suas compreensões de mundo e inserir-se cada vez mais na cultura social predominante (FERREIRA, 2008).

O subscrito, segundo Libâneo (2002), compreende a educação, entendida como uma prática que se dá em meio às relações sociais e que “[...] modifica os seres humanos em seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração a nossa existência humana individual e grupal [...] busca realizar nos sujeitos humanos a humanização plena.” (p. 64).

As relações sociais entre professores e estudantes na escola geralmente são vistas como antagônicas, sendo que professor é aquele que ensina e o aluno a pessoas que deseja aprender algo, com diferenças em relação ao que e como deseja aprender.

Nesse sentido, compartilhando dos pensamentos de Ferreira (ibid), os professores, para poderem melhor desempenhar seu papel, poderiam também se colocar em uma situação de desejo pelo aprender, principalmente durante a aula, que é seu espaço de trabalho. Esse pensar relembra as palavras de Freire (1996) que afirmava que o educador “[...] já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo [...]” (p. 78).

Sobre esta relação professor-aluno Masschelein (2003 apud FERREIRA, 2008, p 182), baseado em Rancière, diz que

[...] a relação pedagógica não pode ser vista nem como relação hierárquica (como a relação entre sábios e não sábios), nem como uma relação simétrica (relação entre sujeitos, principalmente idênticos a si mesmos e entre si), mas com relação de diálogos entre seres de palavras.

Dessa forma, o pedagógico se constitui na relação com os saberes, na produção do conhecimento, através da relação entre os sujeitos, na ação-linguagem dos sujeitos da educação. O pedagógico se materializa através da linguagem, portanto entre seres de palavras ou sinais, que estão expostos aos outros e as palavras ou sinais destes (FERREIRA, 2008).

O processo de produção do conhecimento ocorre na escola, sendo que a gestão do pedagógico configura-se como a gestão por excelência desta, já que pedagógico se refere a todo pensar e agir da instituição para desempenhar seu papel. Conforme Ferreira (2008) a gestão do pedagógico deve ser uma atividade coletiva que considere as características socioeconômicas e culturais de uma comunidade, caracterizando-se assim uma gestão democrática.

Alguns autores como Libâneo, Oliveira e Toschi (2006, p.369) entendem a gestão do pedagógico como uma das dimensões da educação e da escola. Diferentemente, Ferreira (2008) apresenta a gestão do pedagógico como sendo a gestão por excelência da escola e da educação, visto que recai sobre o pedagógico, uma característica peculiar da instituição.

Acredita-se que as colocações de Ferreira (2008) em relação à gestão do pedagógico sejam coerentes, pois essa não deve acontecer apenas no planejar, no pensar as diretrizes e a elaboração do Projeto Pedagógico, mas deve acontecer constantemente em todos os níveis da escola, sendo todas as ações pedagógicas da instituição de ensino, “[...] as crenças, os estudos, os planejamentos, enfim, todas as ações que resultem em atividade central da escola: a aula e na atividade básica da professora, do professor: a produção do conhecimento sua e dos estudantes.” (FERREIRA, 2009a, p.17)

Nesta perspectiva, este trabalho está fortemente alicerçado pelas colocações da autora supracitada, a qual defende que a gestão do pedagógico deva acontecer a partir dos professores, pois eles são um dos sujeitos da prática pedagógica. Segue uma citação em que tal pensamento é afirmado:

Gestão do pedagógico é, em essência, o trabalho, a profissionalidade dos professores, seus aportes teórico metodológicos, em suma, todos os aspectos orientadores e determinantes na produção da aula e, em decorrência, na produção do conhecimento [...] (FERREIRA, 2008, p.184).

A autora enfatiza o trabalho dos professores como a gestão do pedagógico, em função de que o objetivo central deste, e também da escola, é a produção do conhecimento, e este acontece na aula que é gerida, organizada, planejada, desenvolvida pelos professores, pelo trabalho destes.

Ferreira (ibid) aponta que tornar-se sujeito da gestão do pedagógico requer, muitas vezes, que os professores superem ranços e proponham alternativas, isso pressupõe superar a idéia de que seu trabalho seja unicamente produzir uma “boa aula”.

Tornando-se gestores do pedagógico os professores podem reconstituir o espaço da prática social, seu trabalho e, dessa forma, a prática pedagógica pode ser revitalizada, o lugar, muitas vezes minúsculo, que é proporcionado aos professores,

e que eles mesmos se proporcionam no processo de gestão do pedagógico, pode ser repensado.

Conforme aponta Veiga (1994), a efetivação da prática pedagógica é dever dos professores, sendo constituída por três momentos: a preparação, o desenvolvimento e a avaliação, sendo que na efetivação destes se constituirá a inter-relação pedagógica, ou seja, “[...] o vínculo que se estabelece entre o professor, o aluno e o saber” (VEIGA, 1994, p.87).

Segundo Ferreira (2009b), o trabalho dos professores pode ser entendido como uma ação humana em relação à natureza humana, ao desejo humano de aprender, mas também de descobrir e interferir no mundo em que se vive. Isso exige do professor um constante processo de reflexão sobre seu trabalho e também renovação deste e, por esse motivo a autora coloca que pensar e agir são imprescindíveis no trabalho em educação.

Nessa perspectiva, tem-se a profissionalidade, que, nas palavras da autora acima, compreende a prática responsável da profissão e o compromisso político e ético com o trabalho, ou seja, compreende comportamentos, destrezas, valores, o específico da profissão que a diferencia de outra qualquer.

Ao falar sobre profissionalidade Ferreira (2009b) cita Sacristán (1995), o qual pontua a permanente elaboração da profissionalidade, devendo ser analisada e entendida em relação ao momento histórico, em relação à realidade social e ao contexto.

Além disso, sobre a ação dos professores, Sacristán coloca que ela deve ser para além do espaço de sala de aula, pensando os problemas e contextos que englobam toda ação pedagógica, pois assim os professores estariam superando a tradicional cultura da reprodução de metodologias estanques, consagradas, muitas vezes, as mais eficientes, que só geram repetição de conteúdos.

Sabe-se também que os professores, muitas vezes, encontram barreiras na realização de seu trabalho e a performatividade pode ser uma delas. Ball (2004, apud FERREIRA, 2009b, p.149) apresenta a performatividade como uma “[...] facilitação do monitoramento do Estado ou de outros centros de poder que, mesmo a distância, controlam os fazeres, parecendo serem onipotentes e onipresentes.”

Ferreira (ibid) ainda traz a leitura de Santos(2004) sobre a performatividade, em que coloca que ela “[...] é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação

que emprega julgamentos, comparações e termina se revelando como meio de controle, de desgaste e de mudanças.”

A partir disso a prática pedagógica, a gestão do pedagógico reduz-se a seguir regras criadas por órgãos governamentais e instituições exógenas ao contexto escolar, para atingir metas. Como acontece no Brasil, em que se tem a adoção de algumas metas, estabelecidas a nível nacional, as quais são avaliadas e constituem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), “[...] indicador criado para orientar o direcionamento de verbas da educação.” (CARVALHO, 2010, p. 61). Portanto, de acordo com a pontuação no alcance das metas pela escola, o valor da verba financeira para a instituição pode mudar positiva ou negativamente.

Tal situação “obriga” muitos professores a centrarem sua aula, seu trabalho a fim de atingirem tais metas estabelecidas, o que, muitas vezes, impede os professores de se reconhecerem no trabalho que realizam, gerando um sentimento de perda de identidade profissional, provocando em muitos docentes a constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (OLIVEIRA, 2004).

Ferreira (2009b) enfatiza que colabora para o sentimento subscrito o fato de serem exigidas dos professores ações que vão, muitas vezes, além das suas condições, como relativas ao atendimento de saúde, inserção social, do tratamento das questões psíquicas, etc. Tudo isso, conforme a autora, provoca uma auto-intensificação do trabalho dos docentes que “[...] se revela sob a forma de desqualificação, desvalorização, perda da autonomia em poder pensar, planejar e realizar seu trabalho, se sentindo implicado e reconhecido socialmente por ele”. (FERREIRA, *ibid*, p.150).

Esclarecida a performatividade, segundo Ferreira (*ibid*) a precarização, a instensificação do trabalho de modo geral e a exploração do trabalho também atingem os professores, pois basta referir as inúmeras horas de reuniões além do horário de trabalho, o compromisso com as atividades da escola nos finais de semana e a impossibilidade de planejar no tempo em que se está na escola que já se tem bons exemplos disso. Sobre a intensificação do trabalho dos professores Apple (1995, *apud* Ferreira, *ibid*, p.150) coloca que esta

[...] representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalhos dos/as professores/as educacionais são degradados. Ele tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo- desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar café, até a falta de tempo para conservar-se em dia com a área.

Para superar tais situações, segundo Marques (2001), os professores devem constituir-se em corpo docente “[...] ativo, combativo, coeso em torno das lutas comuns, internamente mobilizados por seus próprios conflitos em permanente busca de superação.” (p.29). O processo de constituir-se professor ou professora “[...] acontece no individual, mas inspirado e consubstanciado no social, uma efetiva convivência na qual os seres humanos partilham olhares, saberes, crenças, linguagens.” (FERREIRA, 2009b, p.151).

Entretanto, é necessário, na própria escola, um tempo específico para os professores poderem discutir, trocar informações, orientações, angústias, enfim, constituir-se em corpo docente.

O trabalho dos professores compõe a cultura docente, a qual pode ser definida como

[...] o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si [...] A cultura docente se especifica nos métodos que se utilizam na classe, na qualidade, no sentido e na orientação das relações interpessoais, na definição de papéis e funções que desempenham, nos modos de gestão, nas estruturas de participação e nos processos de tomada de decisão. (GÓMEZ, 2001, p.164).

Nessa perspectiva, essa cultura docente parece querer “defender” sua autonomia e independência profissional com o isolamento, o qual prejudica o acesso a novas idéias, provoca a interiorização do *stress* e bloqueia o reconhecimento e o elogio do êxito.

É possível que esse isolamento seja um fator que influencie o trabalho dos professores, principalmente, no que tange a educação especial na educação inclusiva, a qual é recente e implica mudanças. Além disso, Gómez (2001) aponta que a cultura docente se apresenta como um fator importante a ser considerado em todo projeto de inovação, “[...] pois a mudança e a melhora da prática não requerem apenas compreensão intelectual dos agentes envolvidos, mas sua decidida vontade de transformação [...]” (p.165)

Sendo assim, o processo de gestão do pedagógico no âmbito do trabalho dos professores pode ser influenciado por essa cultura docente, apresentada por Gómez (2001), dificultando o próprio processo de constituição do sujeito como professor, conforme afirma Ferreira (2009b), e de constituição do corpo docente como refere

Marques (2001) e, talvez ainda, dificultando o próprio processo de construção do conhecimento, tanto para o aluno quanto para o professor.

O isolamento concebido como refúgio ou mecanismo de defesa é adequado ao cultivo do pragmatismo, da passividade e não estimula a criatividade, a afirmação das diferenças, a construção de alternativas originais e a uma colaboração e enriquecimento mútuo dos docentes. (Gómez, 2001).

Dessa forma, é também com o intuito de desvendar o aspecto subscrito que se buscou verificar como se apresenta a gestão do pedagógico, no âmbito do trabalho dos professores frente a uma realidade educacional especial inclusiva, sendo que seguem as constatações encontradas durante esta jornada de estudo.

5 DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA À ESCOLA INCLUSIVA: O QUE SE PODE CONSTATAR NO PROJETO PEDAGÓGICO

Como um dos objetivos deste trabalho é a análise do Projeto Pedagógico para verificar se a escola pontua aspectos referentes a constituir-se inclusiva, far-se-á primeiramente uma breve apresentação da instituição e da comunidade onde ela está inserida.

Sendo assim, a escola, na qual atuam os/as professores/as sujeitos da pesquisa é uma instituição de ensino fundamental e teve sua criação em 1960, no interior do município de Agudo. Porém, sua localização foi modificada para o meio urbano, provisoriamente nas instalações de uma creche, em virtude da migração de famílias rurais para o meio urbano. Em 1999, a escola se estabeleceu em seu prédio próprio.

A escola está inserida em uma comunidade carente, em que a maioria dos pais dos alunos são operários, com renda média de um salário mínimo, o que geralmente não atende às necessidades básicas das famílias. Grande parte dos familiares trabalha o dia todo, deixando as crianças sozinhas em casa e, muitas vezes, também não conseguem auxiliá-las nos estudos por falta de tempo ou conhecimento.

Os alunos, conforme o Projeto Pedagógico da escola, são carentes afetivamente, socialmente e economicamente, sendo que a agressividade se apresenta como consequência negativa da falta de apoio familiar e, talvez, do meio social em que estão inseridos.

Além disso, a maioria das turmas apresenta crianças com idade avançada, devido à reprovação e até pelo abandono da escola, por falta de interesse pelo estudo e/ou pela necessidade de auxiliar financeiramente a família.

A escola possui atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) há aproximadamente nove anos. A maioria dos pais desses alunos possui pouco esclarecimento referente à necessidade de seus filhos, sendo que grande parte dos alunos freqüentava a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE) e são vistos pelo estigma da deficiência como incapacidade.

Muitas vezes, nos casos em que os alunos atendidos na sala de recurso da escola recebem auxílio financeiro, garantido por lei, eles próprios ou os pais não percebem uma necessidade de desenvolvimento educacional desses sujeitos.

Em relação à infra-estrutura, o Parecer Estadual 441/2002 indica que a escola inclusiva deve garantir a qualidade educativa mediante, dentre outras coisas, infra-estrutura adequada. A escola apresenta condições de acessibilidade arquitetônica, como rampa para acesso as salas de aula e ao pátio interno. Porém, não há mobiliário adequado que atendam algumas NEE, como as físicas. Na Biblioteca e na Sala de Recursos há livros em Braille e outras Tecnologias Assistivas.

É importante destacar que o parecer subscrito é estadual, e pode não se aplicar aos sistemas municipais de ensino, mas foi trazido como referência visto que apresenta importantes colaborações no que tange a transformação das escolas em espaços inclusivos.

O atendimento dos alunos com NEE é realizado na sala de recursos da escola, por um/a professor/a de educação especial concursado/a do município, que atende 20 horas semanais. A sala de recursos foi criada em 2002, com base na Política Nacional de Educação Especial, de 1994, na LDBEN 9394/96, na Declaração de Salamanca e nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, de 2001.

Atualmente no espaço da sala de recursos tem-se também os equipamentos referentes à sala de recursos multifuncional, implantada a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008. A Secretaria Municipal de Educação de Agudo solicitou a sala no Plano de Ações Articuladas (PAR)¹⁰.

¹⁰ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo Ministério da Educação em abril de 2007, colocou à disposição dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, segundo o que traz o documento, instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública. Uma dessas iniciativas é o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pelo qual os municípios fazem um diagnóstico minucioso de sua realidade educacional e elaboram seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). Estes tem um: “[...] caráter plurianual, construídos com a participação dos gestores e educadores locais, baseados em diagnóstico de caráter participativo, elaborados a partir da utilização do Instrumento de Avaliação de Campo, que permite a análise compartilhada do sistema educacional em quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação e infra-estrutura física e recursos pedagógicos. (PDE, 2007, p.23-24)

A partir disso, a escola utiliza a PNEEPEI (2008) como referência no trabalho com alunos com NEE, bem como o decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008 e a Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Na resolução acima citada encontra-se que os profissionais que atuam no Atendimento Especializado devem, dentre outras atribuições:

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno [...] VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p.3)

Entretanto o próprio PP da escola traz que o trabalho citado acima está em fase de implementação, devido à falta de horário disponível dos profissionais, porém utilizam-se os intervalos entre as aulas. Desta forma furtam-se espaços de articulação entre os professores das classes regulares com o profissional da educação especial.

Além disso, o parecer supracitado informa que em uma escola inclusiva faz-se necessária uma constante atitude de pesquisa por parte de professores e equipe diretiva. Nesse viés, a escola, conforme o PP, indica o perfil desejável do educador de desenvolver o hábito da pesquisa, ratificando o Parecer.

A Declaração de Salamanca (1994) também apresenta que uma escola para ser inclusiva deve receber todos os alunos, satisfazer suas necessidades, adaptando-se aos vários estilos e ritmos deste. Nesse sentido, pode-se dizer que a escola em que se realizou a pesquisa está caminhando rumo a efetivar-se inclusiva, mas ainda possui algumas questões a serem contempladas no sentido do atendimento a todas as necessidades dos alunos.

Os autores Thomas, Walker e Weeb (1998), Sanches e Teodoro (2001) e Ainscow (2000), já apontados no referencial teórico deste trabalho, também colaboram no sentido de pontuar as principais ações e pensamentos que se necessita em uma escola inclusiva. Em suma, eles apontam que uma escola inclusiva deve ser para todos os alunos, deve praticar a democracia, a equidade e perceber a diversidade como um desafio que oportunize inovação de situações de aprendizagem.

A escola pesquisada atende a algumas dessas especificações, pois através de seu PP pode-se entender que os membros da escola são abertos e positivos, sendo que, segundo o PP, na instituição não há problemas quanto a preconceitos, mas sim uma aceitação de todos os alunos.

Ainda verificou-se que os membros desta buscam exercitar a democracia, pois a construção do PP se dá coletivamente, junto a comunidade escolar, onde as carências e necessidades apontadas são analisadas e discutidas a cada início de ano letivo. Além disso, neste documento encontram-se algumas percepções de todos os membros da comunidade escolar sobre a escola.

Em relação à diversidade ser considerada positiva para o desenvolvimento de novas situações de aprendizagem, no PP da escola não se encontrou nenhuma referencia direta ou indireta que pudesse retratar tal pensamento.

O caminho da instituição pelo percurso da educação especial em uma perspectiva inclusiva, apesar de acontecer a nove anos, ainda é muito recente diante das modificações que ela suscita as realidades escolares, as quais pela maior parte de sua existência basearam-se em processos educacionais segregadores e seletivos.

Portanto, a escola está caminhando a passos lentos e cautelosos rumo a efetivar-se inclusiva, a efetivar as ações referidas pelos documentos e pelos autores citados neste estudo. Ações estas que, geralmente, são essenciais para conseguir-se proporcionar educação de qualidade a todos.

5.1. A Gestão do Pedagógico: alguns apontamentos do Projeto Pedagógico da escola

Além das colocações supracitadas, encontra-se no PP da escola em que os/as docentes participantes dos estudos trabalham, algumas colocações que podem se caracterizar como orientação para a gestão do pedagógico.

Sendo assim, o PP apresenta ações necessárias aos docentes da instituição, sendo algumas delas a constituição de um planejamento diário, com objetivos definidos, que partam da realidade do aluno, o desenvolvimento do hábito da

pesquisa; e do planejamento em grupo, durante o horário de funcionamento da escola (hora atividade).

Analisando as orientações acima ao apontado neste estudo sobre a gestão do pedagógico, posso dizer que tais orientações estão de acordo ao que Ferreira (2007^a, 2007^b, 2008, 2009^a, 2009^b) apresenta como importante nesse processo, como o habito da pesquisa e a constituição do ser professor como um processo, além de individual, também coletivo.

Quanto a realidade da educação especial na perspectiva inclusiva, Beyer (2005) explicita como ideal considerar-se as realidades e especificidades dos alunos na constituição de planejamentos de atividades, na definição da didática a ser utilizada, bem como dos objetivos a serem atingidos pelos estudantes e a avaliação destes. Nesse aspecto percebe-se que a orientação do PP acorda com o recomendado pelo autor.

Sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, muito se argumentou neste trabalho sobre as mudanças que ela compreende ao sistema educacional de ensino. Nesse sentido, encontra-se no PP da escola uma importante alusão aos professores e seus papéis nos processos de mudança na educação. O trecho diz que:

A análise das práticas pedagógicas tem demonstrado que só serão possíveis mudanças significativas na educação, à medida que o professor tiver uma compreensão profunda da razão de ser da sua prática e uma clara opção política acerca do seu ato pedagógico. (PP, p.14)

É sabido que muitas vezes estes processos de mudança não surgem das reivindicações de quem vive a realidade escolar pública, como os docentes, por exemplo. Porém, para acontecer o contrario é preciso também uma educação e, como educação é um processo de enculturação (GOMÉZ, 2001), uma cultura que não preze e se estabeleça pela conformidade, pelo silêncio ou pelo medo de se expressar, mas sim que preze e se estabeleça pela inquietação, pela fiscalização dos bens públicos, pela indignação, pelo direito a voz.

É preciso uma cultura de organização para reivindicações, para a manifestação destas vozes, para que possam ser ouvidas e consideradas pelos sujeitos que deliberam sobre o destino do país. Esse processo penso que pode começar nas escolas, com uma educação que instigue nos alunos a inquietação e a

pesquisa, não que “empurre” a eles conteúdos prontos, a serem acumulados para poder-se ter aprovação em vestibulares e outros processos seletivos.

Para a gestão do pedagógico, o PP faz menção ao diálogo constante entre professores e equipe diretiva, para poder-se avaliar, analisar as práticas escolares e procurar caminhos que estejam de acordo com a proposta da escola. Enfatiza como fundamental o trabalho em equipe, para que se consiga atingir a meta de formação integral dos alunos, destacando a importância do trabalho coletivo colaborativo. Continua, informando do oferecimento mensalmente aos professores de reuniões didático-pedagógicas, além das extraordinárias se assim se fizerem necessárias.

Sobre a avaliação, o documento orientador das práticas escolares apresenta que esta deve “[...] contribuir para a função básica da escola, que é promover o acesso ao conhecimento.” (PP, p.25). Dessa maneira, a avaliação deve ser instrumento para a compreensão das dificuldades do educando, deve auxiliar os professores na reflexão sobre as condições de aprendizagem oferecidas aos alunos e os ajustes que sua prática necessita às necessidades de aprendizagem destes.

Percebe-se que as orientações até aqui descritas no que tange a gestão do pedagógico, entendendo este como fruto essencialmente do trabalho docente, são referentes aos três momentos do desenvolvimento do trabalho dos professores, apontados por Veiga (1994), que são o planejamento, o desenvolvimento e avaliação.

Entretanto, quando no PP tem-se que a função básica da escola é o acesso ao conhecimento, penso que alude a uma forma tradicional de ensino-aprendizagem, denominada por Freire (1996) de educação bancária, em que ao educando é “depositado” o conhecimento, cabendo a este se apresentar passivo para poder aprender o que o professor, que possui o saber, ensina.

Entendo que quando Ferreira (2008) explicita que a função da escola e do trabalho dos professores é a produção do conhecimento, esta é diferente do que traz o PP, do acesso ao conhecimento. A palavra produção traz a idéia de que o aluno é agente do processo de ensino-aprendizagem, através da pesquisa ele produz o conhecimento. Dessa forma, o professor instiga o aluno a buscar o conhecimento e produzi-lo em seu intelecto, conforme as realidades e vivências que o fazem realmente aprender e não somente acumular conteúdos.

Quanto ao processo de articulação do trabalho de professores de educação especial e professores da classe comum, através do PP, percebe-se estar em fase

inicial, sendo previsto acontecer através de reuniões trimestrais pré-agendadas com os professores dos alunos que frequentam o atendimento educacional especializado.

Estas reuniões terão objetivo de orientar os docentes sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos alunos e dar suporte aos professores referente às adequações curriculares, a fim de promover condições de aprendizagem adequadas a este alunado.

Talvez não seja perceptível ao grupo escolar o quanto o PP, muitas vezes indiretamente, ressalta os processos coletivos, o que mostra que a escola é fruto desses processos. O coletivo refere relação entre sujeitos, o que suscita interlocução de linguagens, interação de subjetividades, entrelaçamento de vivências e histórias. Em meio a tudo isso o pedagógico e a educação se fazem existir, conforme Ferreira (2008) e Libâneo (2002), respectivamente.

Dessa forma, pode-se dizer que no PP da escola estudada existem muitas alusões ao processo de gestão do pedagógico conforme apresentado por alguns autores no referencial teórico deste trabalho. Porém, ainda existem referências a uma educação bancária, tradicional, que não valoriza as realidades discentes. Tal fato, reforça a afirmação de que a escola está no caminho para tornar-se inclusiva, sendo que ainda há muito o que percorrer, muitas concepções e ações a serem modificadas e realizadas para que a instituição se torne inclusiva.

6 AS PRECIOSIDADES ENCONTRADAS DURANTE A JORNADA

A partir das colocações dos/as professores/as tem-se a configuração da realidade da gestão do pedagógico frente à educação especial na perspectiva inclusiva. Por esse motivo tais colocações são muito valiosas, configurando-se o grande tesouro encontrado no caminho percorrido.

Ao lançar-se rumo a uma jornada geralmente há uma ansiedade, expectativas sobre o que se vai encontrar no caminho e aonde ele vai levar. Em meio ao caminho, às vezes, a pessoa é surpreendida por paisagens e belezas naturais, que se apresentam como verdadeiras preciosidades.

O município de Agudo possui uma variedade destas preciosidades, como cascatas, grutas, morros, arroios, serras e o Rio Jacuí. Dessa forma, os professores (as) entrevistados nesta pesquisa receberão o nome destas, pois suas colocações constituem as preciosidades encontradas nesta pesquisa, compondo, assim o grande tesouro que essa jornada possibilitou encontrar.

Sendo assim, para poder-se realizar o convite aos/as professores/as efetuou-se contato com a direção da escola, a qual disponibilizou um espaço em uma reunião para que se pudesse fazer uma breve apresentação do projeto de pesquisa e o convite aos/as professores/as. Neste espaço os/as professores/as disponibilizaram o número de telefone, sendo que a comunicação com os/as professores/as para verificar a aceitação ou não ao convite e o local e horário da entrevista se deu por meio deste aparelho.

O contato com o/a professor/a de educação especial da escola se deu por meio de correio eletrônico e telefone, pois ele/a não estava na reunião em que foi realizado o convite aos demais docentes.

De um total de oito professores/as convidados, seis aceitaram participar da pesquisa, sendo eles/elas um/a professora de educação especial, denominada/o neste estudo de Serra e cinco professores/as dos anos iniciais. Destes cinco, tem-se um/a professor/a do 1º ano, que neste estudo será nominada Cascata, duas/dois professores/as do segundo ano, denominados/as Gruta e Arroio, um/a professor/a do terceiro ano, chamado/a aqui de Morro, e um/a professor/a do quinto ano, o/a Rio.

Foi realizada uma entrevista com o/a professor/a de educação especial e outra entrevista, diferenciada, com os/as professores/as dos anos iniciais. As duas entrevistas se organizaram em tópicos e uma questão final, sendo que ao longo da conversa, caso surgissem algumas dúvidas, estas também eram esclarecidas.

A entrevista do/a professor/a de educação especial, Serra, teve como tópicos: trajetória profissional; o trabalho junto à escola; dificuldades no trabalho; êxitos no trabalho; trabalho articulado entre professor/a de sala de recursos e professor/a da sala de aula comum; voz dos professores da instituição. A questão final da entrevista era: Você considera a escola inclusiva? Por quê?

A entrevista dirigida aos/as professores/ as dos anos iniciais teve como tópicos: trajetória profissional; o trabalho na turma que possui alunos com necessidades educacionais especiais; dificuldades no trabalho; êxitos no trabalho; trabalho do/da professor/a de educação especial na escola; voz dos professores. A questão final da entrevista dos/as professores/as dos iniciais também foi a mesma realizada com o/a professor/a de educação especial.

O tópico trajetória profissional foi colocado na entrevista porque acredito importante verificar de que lugar, e como estes profissionais se constituíram e constituem professores, pois esses aspectos são relevantes, à medida que por cada lugar e experiência que o ser humano passa, ele próprio, de alguma forma, se modifica e é modificado. Então, as experiências de trabalho dos profissionais podem ter influencia nos pensamentos e ações.

Apresentando a trajetória dos participantes da pesquisa, inicia-se por Serra. Este/a docente atua a dez anos como professor/a de educação especial, sendo que sempre trabalhou com alunos incluídos nos espaços comuns de ensino.

Arroio possui formação pelo curso de Magistério e atua a oito anos como professor/a, sendo que nos três primeiros anos de trabalho lecionava em uma escola com turmas multiseriadas e, depois, passou a lecionar em outra instituição, onde recebeu alunos com NEE em sua turma.

O/A professor/a Gruta é graduado/a em Pedagogia, atuando há nove anos e nesse período, segundo relatado por ele/ela, sempre teve algum aluno com dificuldades mais acentuadas.

Cascata é pedagogo/a e trabalhou quatro anos em outra instituição de ensino antes de vir para a escola participante deste estudo, em 2005. Desde lá, sempre teve turmas com alunos incluídos.

Já o/a professor/a Rio é licenciado/a em Química, leciona há vinte e cinco anos, sendo que a quatorze anos atua na escola participante da pesquisa e, sempre se teve turmas com alunos com NEE, mas “*isso sempre deu-se um jeito*”(RIO).

O/A último/a professor/a, Morro, formado/a em Pedagogia e História, leciona há vinte e sete anos e sempre teve alunos com dificuldades, mas nada muito grave como uma deficiência mais comprometedora.

Ainda, essa pesquisa baseou-se no método Análise de Conteúdo, de Bardin (2008), o qual apresenta que com os dados de pesquisa se estabeleçam categorias de análise. Elencar essas categorias não foi uma tarefa fácil e, talvez, o que se conseguiu organizar foram pontos de análise, elencados basicamente conforme o roteiro das entrevistas.

Então, os dados obtidos nas entrevistas originaram oito categorias ou pontos de análise, que são: O Trabalho dos/as Professores/as; Dificuldades no Trabalho dos Professores; Realidades e percepções frente ao trabalho articulado entre professores; Proposições referentes à educação especial na perspectiva inclusiva; Voz dos Professores; Êxitos no trabalho docente na realidade educacional especial inclusiva; Da educação inclusiva a escola inclusiva: percepções dos/as docentes sobre a escola; Percepção dos/as docentes sobre quem são os alunos incluídos.

Apresentados os sujeitos da pesquisa e como o método de análise de dados, passar-se-á a explanação desses dados juntamente a interpretação e análise realizada mediante o referencial teórico deste trabalho.

6.1. O Trabalho dos/as Professores/as

Dessa forma, como a trajetória dos/as docentes foi explanada acima, parte-se a apresentação e análise das afirmações do segundo tópico da entrevista. Esse fazia referência ao trabalho que o/a professor/a desempenhava na turma, a qual possui ou possuía alunos com necessidades educacionais especiais. Na entrevista com o/a profissional da educação especial este tópico era referente ao trabalho junto à escola.

O/A professor/a Serra coloca que trabalha na sala de recursos, atendendo alunos com deficiência, mas também alunos com dificuldade de aprendizagem. Conforme ele/a afirma:

Eu desempenho então aqui a função de educador/a especial na sala de recursos, sempre atendi desde o início os alunos que tinham deficiência, que a gente tem um número bem elevado nos nossos alunos. E trabalho também com as dificuldades de aprendizagens apesar de com a nova política de 2008 ela ter caído fora do aluno de educação especial que reza a política, eu continuo atendendo porque a gente não tem outro tipo de atendimento aqui no município e eu acho que os alunos ficam sem apoio, o professor fica sem apoio e se eu estou aqui e tenho tempo eu atendo.(SERRA)

Percebe-se que este/a profissional é professor/a de educação especial e como, segundo apontado anteriormente, ele/ela sempre atuou com alunos com NEE incluídos, provavelmente não precisou passar por mudanças em seu trabalho. Diferente do que acontece com muitos professores de educação especial, que atuaram por muito tempo em escola ou classe especial e que, com a perspectiva desta na educação inclusiva, também se deparam frente a uma realidade que exige mudanças em seu trabalho.

Na citação do/a professor/a acima há uma colocação muito importante referente ao alunado da educação especial. Conforme as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica, de 2001, a adoção do conceito necessidades educacionais especiais aponta um compromisso com os processos de inclusão e,

Dentro dessa visão, a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas vinculadas a uma causa orgânica específica [...] O quadro das dificuldades de aprendizagem absorve uma diversidade de necessidades educacionais, destacadamente aquelas associadas a: dificuldades específicas de aprendizagem, como a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolingüísticos, psicomotores, motores, de comportamento; e ainda a fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional.(BRASIL, 2001, p 43-44)

Porém, na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, e nos documentos que a seguem, os alunos com dificuldade de aprendizagem não se caracterizam como alunos com necessidades educativas especiais, somente os alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nessa perspectiva, os alunos com dificuldade de aprendizagem devem ter suas dificuldades sanadas pelo professor da sala de aula comum. Porém, os professores da sala de aula comum não conseguem e levarão muito tempo para conseguir atender essa demanda e todas as demais que a educação especial na perspectiva inclusiva exige, pois é preciso os professores estarem dispostos a realizar esse trabalho e terem formação para isso, ambos processos que acontecem lentamente.

Além disso, pôde-se perceber através da pesquisa que todos os/as professores/as consideram importante que os alunos com dificuldade de aprendizagem recebam atendimento do/a profissional da educação especial. Nesse sentido, ele ainda é realizado pelo/a professor/a de educação especial quando possível.

No que tange o respondido pelos/as professores/as da sala de aula comum sobre o trabalho nas turmas com alunos com NEE incluídos, basicamente todos os/as cinco professores/s se reportaram somente ao trabalho com os alunos incluídos.

Sendo assim, Arroio, Cascata e Gruta afirmaram que é preciso oferecer atividades diferenciadas aos alunos com NEE e que a avaliação destes também é diferenciada, pois muitos não estão no mesmo nível de aprendizagem dos demais alunos, sendo que no parecer isso é considerado. Na sala de aula sempre é proporcionada ao aluno com NEE uma atividade afim ao que os demais colegas estão realizando. Conforme pontua Gruta:

[...] eu trabalhava com material diferenciado ou adaptando as atividades que eu trabalhava com os outros, de forma diferenciada pra eles, que muitas vezes eles viam os outros fazerem e queriam as mesmas atividades, ai eu adaptava pra eles de forma diferente, dava a mesma coisa de forma diferente.¹¹

Analisando as colocações desses/dessas professores/as com base no referencial subscrito, pode-se inferir que esse trabalho diferenciado que se afirma necessário, já alude a um possível esforço dos/as docentes para concretização das adaptações não significativas, apontadas por Senra et al (2008), como de objetivos,

¹¹ Gruta fala no tempo passado porque os dois alunos com NEE incluídos que ele/ela tinha na sua sala de aula haviam sido transferidos para outra instituição poucas semanas antes da realização da entrevista.

de conteúdo, de materiais de ensino e organização didática, de avaliação e de temporalidade.

Essas adaptações não significativas são de responsabilidade dos docentes e são semelhantes também ao que Beyer (2005) aponta como necessidades no trabalho com alunos com NEE incluídos, ou seja, a individualização dos alvos ou objetivos, da didática e da avaliação.

Então, as adaptações manifestadas reportam também ao fato de que há um movimento, se não grande, mas que está se iniciando, no sentido dos/as professores/as buscarem efetivar as proposições necessárias quando se tem em sala de aula uma diversidade de alunos, nos mais diversos níveis e condições físicas e orgânicas de aprendizagem.

É interessante ainda o aspecto que Cascata coloca, de que não basta somente deixar uma folha para os alunos com NEE para eles realizarem a atividade, mas sim é preciso uma mediação, é preciso estar com eles e auxiliá-los também. Conforme ressalta Cascata:

[...] eu trabalho muito com eles (alunos com NEE), não aquela coisa de deixar uma folha, aquela coisa pra eles e deixá-los sozinhos. Então eu proponho pra turma: tem o momento em que eu vou trabalhar com eles e que os outros vão aguardar um pouco ou vão terminar as suas atividades, que já foram orientados, e tem o momento em que eu volto pra turma e eles vão ter que aguardar um pouco.

Percebe-se no subscrito como o processo de mediação das atividades é importante para o desenvolvimento dos alunos e principalmente para o desenvolvimento dos estudantes que possuem NEE. Os professores necessitam ter uma atitude mediadora no processo de desenvolvimento de todos os alunos e especialmente dos alunos com NEE, possibilitando-lhes aprendizagens e desafios.

Cascata ainda faz outra importante colocação, no que refere a aceitação ou percepção dos demais colegas da turma em relação ao aluno com NEE fazer atividades diferenciadas e freqüentar a sala de recursos. Conforme esse/essa professor/a:

[...] eu coloco assim no inicio do ano, ou depois quando eu sinto necessidade, falo pra eles: O colega tem mais dificuldade, por isso ele vai ter um trabalho diferente. Até na questão deles (alunos) aceitar que eles (alunos com NEE) saiam da sala de aula pra ir pra sala de recursos, então os outros precisam ter esse conhecimento, aceitar ter esse respeito com os colegas. (CASCATA)

Essa conversa com a turma seria interessante que todos os professores que recebessem alunos com NEE tivessem com suas turmas, pois as crianças ficam curiosas a respeito das tarefas adaptadas dos alunos com NEE em sala de aula e do atendimento que eles recebem em sala de recursos. Além disso, a falta desse esclarecimento a todos os alunos da turma e, porque não, a toda a escola, muitas vezes causa situações de desconfiança, discriminação e até mesmo preconceito.

Isto remeter a idéia exposta no referencial teórico, da importância de um trabalho com toda a comunidade escolar, para o esclarecimento do que se propõem a educação especial na perspectiva inclusiva, de quais as atitudes adequadas perante os alunos com NEE incluídos e perante toda a diversidade que existe no meio escolar.

Ao finalizar sua exposição, Cascata afirma que o trabalho com alunos com NEE em sala de aula “[...] *é um trabalho bastante lento, olha tem que ter muita paciência, muita força de vontade, sempre trazendo material diferente material novo.*” Assim, infere-se o quão importante é para a efetivação da educação especial em uma perspectiva inclusiva e da própria educação inclusiva, o esforço, o empenho, a vontade de mudança do professor. Além disso, denota-se o esforço que o professor em proporcionar aos alunos a produção do conhecimento.

Ainda sobre o trabalho em turmas com alunos com NEE incluídos, Morro afirmou que realiza trabalhos visuais, cartazes, atividades práticas, procurando auxiliar os alunos nas atividades. Segundo ele/ela afirma: *“Eu mostro como ele chegar nas respostas, eu não digo a resposta pra ele, eu procuro puxar ele para alcançar a resposta”.*

Já Rio afirma que o que ele/ela faz é tratar estes alunos com NEE com muito carinho e tentar ajudá-los ou propor aquilo que ele/ela acha que os alunos sabem fazer. Ele/ela apresenta um exemplo dizendo:

Então é assim, vamos supor uma determinada atividade: é dada essa atividade para os regulares e naquilo que eu acho que posso ajudar os outros(alunos com NEE), mostrando, tento [...] assim em um subsidio muito pequeno porque experiência assim eu não tenho e também não fui formado pra isso.

Analisando os apontamentos dos dois/duas professores/as, percebe-se que Morro realiza atividades interessantes, estimulando os alunos. Já na fala de Rio percebe-se certa insegurança, justificada pela falta de formação.

Desse modo, ao final da análise deste tópico, pode-se destacar a importância da prática pedagógica dos professores, onde, segundo Veiga (1994) há necessidade de planejamento, organização desta prática através de diferentes movimentos: a preparação, o desenvolvimento e a avaliação da prática pedagógica.

Os/As professores/as não se referem à preparação das aulas, mas acredita-se haver este momento em que se planejam atividades, incluindo atividades diferenciadas aos alunos com NEE. No desenvolvimento das aulas o professor, na medida do possível, busca auxiliar todos os alunos.

Quanto à avaliação, percebe-se a preocupação dos professores quanto as particularidades dos alunos com NEE. Porém, não se verificou através dos depoimentos, elementos que indicassem a percepção da diversidade como mola propulsora de situações novas de aprendizagem.

Nesse sentido, e aproveitando a última parte da colocação de Rio, parte-se a análise do apontado pelos/as professores/as como dificuldades no trabalho.

6.2 Dificuldades no Trabalho dos Professores

Referente às dificuldades, conforme afirmações de Rio, uma delas é a falta de formação, a qual impede a efetivação do trabalho do/a professor/a com os alunos com NEE. Segundo Rio, ter alunos com NEE em sua sala de aula “[...] é muito angustiante, foi sempre e até hoje é angustiante. Na verdade, na minha opinião, eles tão ali sendo excluídos, não incluídos em uma sala do ensino regular.”

Também Gruta apontou que uma das dificuldades que teve foi não saber como trabalhar com os alunos com NEE na turma, e a impossibilidade de disponibilizar uma atenção adequada a esses alunos em virtude dos demais.

[...] é bastante complicado porque a gente não sabia assim como lidar, como trabalhar com ela (aluna com NEE), porque eu percebia assim que eu teria que ficar assim mais específica com ela e, durante assim, tendo os outros da turma eu não conseguia ficar assim mais com ela [...] Eu acho que dificuldade maior é atenção que nós não temos pra esses alunos, porque a gente tem que trabalhar com os outros e eles estão ali precisando da gente e a gente não pode dar aquela atenção necessária que eles precisam. E a gente se sente assim, parece que a gente não tá conseguindo fazer nada por eles. (GRUTA)

As respostas supracitadas denotam a preocupação dos/as professores/as com essa situação, com a educação especial na perspectiva inclusiva, a inserção dos alunos com NEE nas turmas comuns de ensino. Também reforçam o que aponta Carvalho (2010), que não basta apenas inserir os alunos com NEE nas turmas e classes comuns de ensino, mas sim é preciso garantir a eles condições adequadas ao seu desenvolvimento.

Entretanto, que condições adequadas serão oferecidas se os professores da sala comum não sabem o que fazer com esses alunos? Sabe-se que existem cursos de formação continuada, seminários, congressos, etc, que abordam a questão da promoção de ensino-aprendizagem a alunos com NEE em escolas comuns, mas será que são suficientes para que o professor da classe comum se sinta seguro ao proporcionar atividades ao aluno com NEE?

Portanto, percebe-se a necessidade de um professor de educação especial na escola e que se possa ter um tempo para que ele consiga orientar e auxiliar o professor da sala de aula comum a proporcionar ensino-aprendizagem adequado as necessidades dos alunos. Conforme Oliveira (2009), com este profissional na escola o grupo escolar pode recorrer a ele quando sentir necessidade de informação ou apoio nas atividades pedagógicas com o aluno com NEE, objetivando a promoção de atividades que instiguem o desenvolvimento deste e também dos demais.

Dessa forma, os professores de educação especial são essenciais diante da realidade da educação especial na perspectiva inclusiva. São eles quem tem o conhecimento específico sobre algumas necessidades dos alunos com NEE, assim, esses docentes auxiliam não só os demais professores, mas todos os setores da escola, para que esta venha a ser inclusiva.

No entanto, é importante ressaltar o que significa o verbo auxiliar. Nesse sentido, segundo o Dicionário Brasileiro Globo, o verbo auxiliar significa “Prestar auxílio a; ajudar [...] ajudar-se mutuamente”, o que indica que os professores de educação especial não serão os heróis da educação especial na perspectiva inclusiva, não terão uma receita ou poção que resolverá todos os problemas advindos das exigências que ela suscita, não resolverão os desafios que ela apresenta a escola.

Os problemas só podem ser resolvidos com a colaboração de toda comunidade escolar, porém, no que tange a educação especial e inclusiva, o professor de educação especial é uma importante peça para, juntamente com os

demais professores, equipe diretiva, funcionários etc, superar os desafios que ela apresenta a escola.

Aida sobre o envolvimento de todos os profissionais da escola para efetivar-se um processo educacional inclusivo, Sant'Ana (2005, p.228) afirma que:

Na inclusão educacional, torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática. Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas.

Voltando a questão que Rio menciona, da falta de formação, acredita-se que o trabalho articulado entre professor de educação especial e professor de classe comum possa constituir um momento de formação continuada dos professores. Esse trabalho articulado é referido na PNEEPEI (2008) e também na Resolução nº 4 de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, como apresentado no referencial deste trabalho.

É exatamente referente ao acima mencionado que Serra e Cascata fazem alguns apontamentos que julgam como dificuldades em seu trabalho:

A maior dificuldade que eu encontro é esse, às vezes tu não tem alguém pra te auxiliar, esse momento, essa troca com ele/ela, porque ele/ela é educador/a especial, ela saberia me orientar bem mais. É essa falta de tempo pra gente senta, pra gente vê e conversar, até de procurar um material de repente via internet, alguma coisa sim. É a maior dificuldade que eu vejo com eles, claro que te desgasta um pouco, que são três planejamentos diferentes [...] (CASCATA)

O trabalho com os professores é um trabalho muito falho, não faço trabalho de orientação com os professores, eu trabalho 20 horas, são 16 frente ao aluno. O horário do recreio aonde eu converso com um ou outro professor, não faço suporte, não dou orientação [...] Então eu acho que o trabalho de coordenação e orientação que eu da educação especial deveria fazer não acontece, fica falho, e a única coisa que, quando acontecem às reuniões só há reclamações dos alunos incluídos, que tem muito aluno em sala de aula, que o que eles vão fazer. Ai o diretor questiona é bom ou é ruim? Como é feito, pra mim, é ruim porque o professor não tem um olhar em outras aprendizagens, só na aprendizagem formal e isso complica muito esse processo, até mesmo no meu trabalho, porque muitas vezes o que eu faço aqui é jogar é brincar e para eles é fazer nada e dai eu nunca tenho aquele momento onde eu possa colocar o que realmente está acontecendo o que realmente eu faço aqui, não se oportuniza esse espaço [...] o problema que eu vejo, a minha grande falha no meu trabalho é a questão de orientação aos professores, de contato, desse trabalho em conjunto, isso não existe. (SERRA)

Existe muito a ser explorado dessas duas falas e, começando pelo que aponta Cascata, percebe-se como a articulação do trabalho entre professor de educação especial e professor da classe comum, essa troca, é essencial para que os/as professores/as sintam mais segurança ao desempenhar seu trabalho junto ao aluno com NEE na turma.

Percebe-se também a frustração de Serra ao pontuar que sua grande falha e a grande dificuldade em seu trabalho enquanto professor/a de educação especial, é não conseguir ter um momento maior, um momento específico de troca, de orientação aos/as demais professores/as. O que prejudica bastante o desenvolvimento de todos os alunos na escola, pois sem uma adequada orientação, os/as professores/as da sala comum sentem-se inseguros/as, podem não saber como trabalhar na turma com os alunos com NEE e tanto este aluno quanto os demais podem ser prejudicados.

Desse modo, ao objetivar o desenvolvimento de todos os alunos da escola, é preciso haver essa articulação do trabalho dos professores em questão, para que se tenha maior sucesso ao proporcionar a construção do conhecimento. Essa troca de saberes e de orientações pode ser em relação às especificidades do educando com NEE incluído, à adaptação de materiais e atividades. Inclusive, se necessário, os professores podem propor atividades em conjunto para serem aplicadas na turma e o professor de educação especial acompanhar o professor em sala de aula comum para a realização de alguma atividade, ou realizar uma atividade com todos os alunos da turma.

Todos esses momentos podem se configurar momentos de formação docente, porque “[...] o compartilhar da ação pedagógica entre professores e demais educadores no ambiente escolar proporciona o desenvolvimento profissional de ambos, pois neste processo estão presentes o conhecer e o agir.” (OLIVEIRA, 2009, p.45)¹². Esse compartilhamento tem por fundamento o diálogo, apontado pela autora como elemento principal dentro do processo de formação continuada dos docentes.

Entretanto, Serra propôs que se houvesse esse tempo para o diálogo entre os docentes nos últimos períodos de aula, uma ou algumas vezes por mês. Porém, sua proposição não foi acatada e conforme a docente *“E essa questão assim do horário de serviço [...] é muito rigoroso, não pode ser tirado nenhum período do professor,*

¹² A autora, bem como os professores entrevistados, utiliza o termos educador (educadores especiais) para se referir aos professores de educação especial.

tem que ser na hora atividade ou à noite [...] Então essa questão de rigorosidade [...] não muda.”.

O apontado acima somente reforça a afirmação, pontuada no referencial deste estudo, de que existe uma intensificação do trabalho dos professores. Além disso, percebe-se na citação uma idéia ainda tradicional da educação presente na escola pesquisada, de que o papel do professor é somente dar aula, estar frente a aluno e proporcionar a ele acesso ao conhecimento. Percebe-se aqui também que se manifesta e cabe a análise feita anteriormente nesse estudo, em que verifica-se na instituição a valorização ao acesso ao conhecimento e não a produção deste.

Nesse aspecto, com a realidade da educação especial na perspectiva inclusiva, surge a inquietação referente à qualidade das práticas de um professor para suscitar a produção do conhecimento se ele não tem um espaço na escola para expor suas angústias, esclarecer suas inquietações e compartilhar seus êxitos no trabalho com os demais docentes?

É importante pontuar que oportunizar esses espaços ou encontros de formação continuada são de responsabilidade do coordenador pedagógico. Segundo Garrido (2002, apud OLIVEIRA, 2009), o coordenador pedagógico desempenha um papel essencial no que tange os processos de formação continuada, pois é ele quem tem a função de dinamização das atividades de formação contínua dos professores.

Nesse sentido Serra afirma que:

Acho que a coordenação pedagógica da escola peca nesse sentido do espaço de discussão dos professores. Não existe ou é à noite ou em um sábado de manhã, que esta sendo proposto agora, onde a gente sabe que a realidade que o professor não vem feliz, a gente não pode ser hipócrita e achar que tu vai trabalhar o dia inteiro até as cinco e meia da tarde e tu vai ir toda a noite sorridente para uma reunião pedagógica.

Serra faz um destaque quanto ao papel do coordenador pedagógico e, em suas falas e na fala de Cascata, é possível também perceber aspectos da intensificação e precarização do trabalho docente. Intensificação aparece a partir do momento em que o professor precisa ficar além do horário de aula, ou vir em um sábado para atividades e reuniões na escola. A precarização do trabalho docente percebe-se quando não há, no período de trabalho do professor na escola, um

momento para que possa haver uma troca, uma orientação mútua, um diálogo entre professores.

Essa falta de tempo também é mencionada por Gruta e Morro, indicam a necessidade do/da profissional de educação especial por mais tempo na escola, para que os alunos tivessem mais atendimentos em sala de recursos. As falas dos/das professoras seguem: “[...] *que tivesse outra pessoa pra ter mais assim atendimentos que eu acho que falta isso, por que ela não vence assim todos os casos que a gente tem [...] (GRUTA)*”. “[...] *porque só ela é pouco, porque aqui na escola a gente tem vários alunos que precisam de um atendimento. (MORRO)*”.

Com essa intensificação e precarização do trabalho docente o processo de gestão do pedagógico fica prejudicado.

Outro aspecto apresentado no tópico dificuldades apareceu no afirmado por Cascata, quando explicita que há um desgaste do professor da classe comum ao ter que fazer mais de um planejamento para trabalhar em turmas com alunos com NEE. Essa também é uma colocação de Arroio:

O que tem de dificuldade é que tu tem que fazer dois planejamentos, tem que fazer atividades diferenciadas e as vezes tu ta com os teus alunos terminando um trabalho e eles também estão terminando dai coincide, , mas não é uma coisa assim tão diferente do resto, tu vai ter sempre alunos que tenham um pouco mais de facilidade e outros com um pouco mais de dificuldade, então a dificuldade mesmo é o planejamento que tu tem que fazer coisas diferentes, tudo diferentes pra eles.

Nesse aspecto, para se conseguir atender as especificidades de desenvolvimento do aluno com NEE nas atividades em sala de aula comum é preciso fazer adaptações e, desse modo, muitas vezes, é preciso fazer planejamentos distintos para os alunos com e sem NEE. Com um trabalho em parceria com o/a professor de educação especial essa tarefa talvez não seria tão desgastante ao/a professor/a da classe comum.

Os planejamentos necessitam considerar as capacidades dos alunos e, a partir disso, ter as especificações dos objetivos a serem atingidos por eles, a maneira como se mediará o alcance a estes e como se avaliará o desempenho dos educandos.

É importante que os planejamentos ou os temas de atividades referentes aos alunos com e sem NEE não destoem totalmente uns dos outros, pois o aluno com NEE muitas vezes precisará de atividades diferenciadas, mas que podem ser

adaptadas ou seguir o mesmo tema e assunto que os demais colegas trabalham. Caso contrário o próprio aluno com NEE poderá sentir-se excluído, “fora do grupo”, menosprezado quando suas capacidades são desconsideradas e, provavelmente é essa a visão que os colegas de turma terão desse aluno também.

Finalizando, percebe-se como dificuldades dos professores/as em seu trabalho a angústia de não saber como trabalhar com os alunos com NEE nas classes comuns, a exigência maior desses profissionais, no sentido de planejar atividades para os alunos com e sem NEE, a falta de diálogo com o/a profissional da educação especial e o número reduzido de atendimentos desse/a profissional aos alunos com NEE.

Para superar algumas das questões apontadas acima é importante e recomendável o estabelecimento de um trabalho articulado, a troca de experiências, o diálogo entre os professores de educação especial e os professores da classe comum, para que assim consigam efetivar o que é almejado pelos documentos legais e obras acadêmicas para uma realidade educacional especial inclusiva.

6.3. Realidades e percepções frente ao trabalho articulado entre professores

Este item trata das realidades e percepções dos/as professores/as entrevistados/as frente ao trabalho articulado entre eles. Os apontamentos acerca deste aspecto foram coletados de todos os tópicos da entrevista, sendo que foram classificados dentro da categoria que dá nome a este item.

Sendo assim, dos/as seis professores/as entrevistados/as, Cascata, Arroio, Morro, Gruta e Serra responderam que acreditam importante a existência de um tempo maior de diálogo entre os/as professores da sala de aula comum e o/a professor/a de educação especial. Na escola há um momento de troca entre esses/as profissionais no início do ano e, depois, conversam, de vez em quando, na hora do recreio ou quando um/a professor/a procura o outro, conforme mencionado abaixo:

[...] ele/ela (professor/a de educação especial) me orientou e até me passou algumas atividades no início pra mim ter uma base de como eu iria trabalhar [...]nos momento que eu tinha alguma dificuldade eu procurava, mas um

momento específico, pra mim e pra ele/ela, não. Eu acho muito importante essa troca. (GRUTA).

A troca existe, mas é pequena, tanto é que, assim, a gente fica toda a manhã em sala, e ele/ela (professor/a de educação especial) fica toda a manhã atendendo, na hora do recreio a gente faz essa conversa. Mas essa conversa mesmo sendo restrita em pouco tempo ela é muito válida. Eu acho que deveria acontecer mais tempo [...]. (MORRO)

Não, a gente não tem um momento assim, porque ele/ela (professor/a de educação especial) tem muito aluno pra atender, e ele/ela só tem 20 horas na escola, então a gente não tem um momento específico de: agora vamos conversar. A gente troca idéias na hora do recreio, daí eu vou perguntando pra ele/ela como eu faço [...]quando ele/ela trás eles (alunos com NEE) de volta pra minha sala geralmente faz um pequeno relato de como foi, de como é que tá indo, mas esse momento é pouco pra gente conversar[...] Seria muito importante porque, as vezes, a gente se sente meio insegura, porque não sabe: tô fazendo a coisa certa, não tô, e mesmo ele/ela. Esses dias ele/ela me comentou: -Eu precisaria saber se o meu trabalho, se o que eu to fazendo na sala de recursos, está auxiliando o aluno em sala de aula. Então é uma troca tanto minha quanto dele/dela, ele/ela também tem a curiosidade de saber o que eu estou fazendo está ajudando, não está, estou seguindo pelo caminho certo. Então a gente precisaria ter mais tempo pra sentar e conversar. (CASCATA).

Todas as colocações denotam o que vem se ressaltando e apresentando nesse estudo, ou seja, a necessidade e importância de um trabalho articulado entre professores de educação especial e professores da sala de aula comum. Afinal, com esta realidade os alunos com NEE perpassam tanto o ambiente de sala de aula comum como o da sala de recursos, logo, é importante haver uma complementaridade entre o trabalho dos professores envolvidos no processo de produção de conhecimento desses alunos.

Referente a este trabalho Carvalho (2010, p. 72) reforça a sua necessidade, dizendo que:

Qualquer proposta de prática pedagógica em sala de aula aprendendo da e na diversidade implica profundas mudanças no trabalho em equipe, fazendo com que os educadores apoiem-se mutuamente, sem que ninguém se sinta como o melhor ou o sabe tudo.

Porém, verifica-se que esse trabalho não é efetivamente realizado na escola, pois a hora do recreio compreende um momento muito breve para se estabelecer uma conversa consistente sobre o desenvolvimento do aluno, para se estabelecer uma troca de saberes.

Como enfatiza Cascata, existe por vezes uma insegurança nos professores da sala de aula comum em propor atividades ao aluno com NEE, assim como por

parte do/a profissional de educação especial, quando os(as) professores(as) desconhecem o que se desenvolve em sala de recursos e o que isso reflete em sala de aula comum. Este sentimento prejudica o trabalho dos/as professores/as, interfere em seus planejamentos e, conseqüentemente no desenvolvimento do aluno tanto com quanto sem NEE.

Nesse viés, um maior tempo para que se tenha um encontro, um momento de diálogo entre os/as professores/as torna-se essencial e, como já subscrito, pode se constituir um importante espaço de formação docente. Referente a isso, conforme o anteriormente relatado por Serra e apresentado por Garrido (2002, apud OLIVEIRA, 2009), pensa-se importante que o coordenador pedagógico, como responsável pela formação continuada dos professores da instituição, considere o apontado pelos/as docentes e busque organizar tais encontros.

Porém, consta no Projeto Pedagógico da escola que os processos de articulação do trabalho entre o/a professor/ de educação e os demais professores estão em fase inicial, sendo que, acredito, não devem demorar a serem realizados efetivamente.

Ainda, de acordo com Serra, se o subscrito fosse proposto, ele/ela como professor/a de educação especial acredita que

[...] abertura dos/as professores/as eu teria total, eu só preciso realmente do espaço da escola que entenda e compreenda que no momento em que eu disser que hoje eu não vou atender os alunos, eu vou estar indo para a sala de aula com os/as professores/as[...]isso seja compreendido também como um trabalho, que eu não tenha que estar única e exclusivamente dentro da sala de recurso com a sala cheia. Então essa proposta ela tem que ser amadurecida, tem que ser proposta à equipe diretiva, tem que ser aprovada por ela, porque eu acredito que a abertura das professoras dos nos iniciais eu tenho total.

Referente a uma possibilidade articulação através de um trabalho conjunto de dois docentes em sala de aula comum, sendo o/a professor/a de educação especial e o/a professor/a regente da sala de aula comum, com todos os alunos desta, Serra pontua que teria abertura dos docentes, mas precisaria da abertura da equipe diretiva, sendo que esta é uma proposta a ser realizada pelos/as docentes a ela.

Nas colocações de Rio não foi possível perceber que exista algum momento de troca entre ele/ela e o/a professor/a de educação especial da escola. Tanto que ele/ela menciona que quem o/a auxilia a “se aproximar” do aluno com NEE são os amigos ou parentes deste, que estudam na escola. Conforme se verifica nas suas

palavras: “[...] as outras pessoas, por exemplo, tem parentes na sala ou amiga dela (aluna com NEE) ou amigo, ele mostra como eu chegar até ela [...]”.

Esse/a professor/a ao ser questionado/a sobre a percepção do trabalho articulado entre os professores de educação especial e os professores da classe comum, manifestou a seguinte opinião:

Olha, eu não sei, eu sempre fui da seguinte opinião, os alunos que tem muitos problemas, por exemplo, esses alunos deveriam ter uma classe só pra eles. Agora, em um turno inverso, para fazer a socialização, dai que viessem, mas assim, por favor, é uma tristeza [...]

Infere-se que este/a profissional desacredita a educação especial numa perspectiva inclusiva, desacredita que o atendimento a alunos com NEE acontecendo majoritariamente em classe comum e de forma complementar em salas de recurso, possa resultar na promoção do desenvolvimento ao aluno ou em produção do conhecimento. Para este/a professor/a os alunos com NEE deveriam freqüentar classes especiais em um turno e a escola regular em outro turno.

Analisando o pontuado pelo/a professor/a acima em relação ao que se faz imprescindível para se efetivar a educação especial em uma perspectiva inclusiva, pode-se afirmar que a principal necessidade é que os professores aceitem e acreditem no que está sendo proposto. Caso contrário essa proposta dificilmente terá resultados positivos.

Nesse sentido, como aceitar e acreditar na educação especial na perspectiva inclusiva é algo subjetivo, pensa-se que por muito tempo haverá profissionais que desacreditem esta proposta, sendo que para ela ter seus princípios concretizados por completo ainda terá que enfrentar, sobreviver e se sobrepor a muitas das afirmações como a última subscrita.

6.4 Proposições referentes à educação especial na perspectiva inclusiva

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva ainda tem de superar muitos desafios para conseguir se concretizar e promover uma educação de

qualidade para todos. Nesse sentido, os/as professores/as entrevistados/as apontaram algumas proposições que julgam necessárias para que isso aconteça.

A maioria dessas proposições foi referente à necessidade da presença de um professor/a de educação especial por escola e de mais tempo de trabalho deste/a, especificamente na escola pesquisada. Assim ele/ela poderia realizar mais atendimentos em sala de recursos e também um atendimento, uma orientação, uma troca de saberes com os/as professores/as da sala de aula comum.

Os/As professores/as afirmaram então que:

Acho que teria que ter mais atendimento, no caso um/a educador/a especial com os alunos e também esse acompanhamento dele/dela com o professor da turma, não só uma conversa assim: “Tu tá recebendo alunos com dificuldades e pronto”, mas assim, esse diálogo, sentar junto, conversar sobre ele (aluno incluído) esse tempo e ter mais acompanhamento deles. Porque nós, formados em pedagogia, a gente não tem aquele embasamento específico de identificar o problema, a gente sabe que tem um problema, uma necessidade, mas a gente não sabe identificar qual é, trabalhar, e o educador especial é preparado pra isso. (GRUTA)

Não sei se não precisaria de outra pessoa, de repente um monitor, alguma coisa pra ajudar na sala, às vezes tu não consegue fazer bem as duas coisas como deveria ser. Essas turmas que tem alunos inclusos, que tem três, quatro, deveriam ter outra pessoa pra auxiliar, pra dar um apoio maior pra eles [...] eu acho assim se a proposta é inclusão deveria ter uma educadora pra trabalhar em cada escola [...] (ARROIO).

Então a gente (professor/a da classe comum e professor/a de educação especial) precisaria ter mais tempo pra sentar e conversar [...] eu acho importante eu acho que deveria ser ampliado o tempo dele/dela (professor/a de educação especial) para os professores também terem. (CASCATA)

Eu acho que deveria acontecer uma comunicação maior entre nós, ou nessa reunião, ou mesmo na parte da manhã, de repente pedir para outro profissional entrar na nossa sala e a gente conversar sobre. Mas tudo requer, têm que ser tudo bem estudado, as crianças no podem ficar sozinhas e a gente não pode estar saindo assim, toda hora da sala de aula também, mas é válido, seria interessante se nos tivéssemos uma oportunidade. (MORRO)

Nas quatro afirmações se verifica novamente a importância de haver, no período em que os/as professores/as estão na escola, um momento em que se possa realizar a articulação do trabalho, um diálogo sobre este, entre o/a professor/a de educação especial e o/a professor/a da classe comum.

Como pontua Gruta, existem aspectos referentes à educação de alunos com NEE que o/a profissional com conhecimento específico possui e pode esclarecer ao/a professor/a da sala comum, bem como existem aspectos do desenvolvimento

do aluno que se mostram em sala de aula, os quais são importantes que o/a professor/a desta coloque ao/a professor/a de educação especial.

Nesse sentido, para efetivação da educação especial na perspectiva inclusiva, acordando com a afirmação de Arroio, faz-se imprescindível a presença de um/a professor/a de educação especial em todas as escolas, pois todas elas, mais cedo ou mais tarde acabarão recebendo alunos com NEE e necessitarão desse profissional.

Além do já ressaltado, Arroio apresenta outra proposição que se pensa interessante, mas ao mesmo tempo é delicada de se realizar, ou seja, a presença de outro profissional, que deveria ser o professor de educação especial, para trabalhar em sala de aula com o professor de classe comum. Tal afirmação remete ao Sistema de Bidocência, já aqui referido, o qual pressupõe o trabalho conjunto de dois professores em sala de aula comum com alunos com NEE.

Entretanto, neste trabalho o professor de educação especial não estaria voltado somente a atender os alunos com NEE em sala de aula, mas sim todos os alunos, assim como o professor regente da turma.

É importante ressaltar que a bidocência, a presença de dois professores em sala de aula, é praticada na realidade inclusiva de países europeus. Conforme Carvalho (2010) essa prática permite uma maior atenção aos alunos durante a realização das atividades. Lembrando que a falta de uma adequada atenção a aos alunos com NEE foi apontada como dificuldade no trabalho, por Gruta, e fica implícita na colocação subscrita, de Arroio.

Sobre a bidocência, Carvalho (2010, p.70) explicita que no Brasil

[...] enfrentamos vários problemas com a questão da dupla regência, entre outras razões, devido ao pagamento dos professores. As turmas aumentam o número de alunos, mas a professora permanece sozinha, sentindo-se insegura e desmotivada. Os problemas disciplinares agravam-se e cresce a resistência a mudança no fazer pedagógico, mesmo com a possibilidade que deem certo e as dificuldades existentes sejam reduzidas. Há uma enorme dúvida dos professores, a esse respeito.

Percebe-se que o Sistema de Bidocência se apresenta como uma forma de realizar-se um trabalho conjunto e articulado entre o professor de educação especial e o professor da classe comum. Porém, no Brasil sua efetivação encontra obstáculos como o pagamento dos professores, de acordo com Carvalho (ibid), o isolamento docente, já referido neste texto, e que, acredito, reflete nessa resistência

a mudanças no fazer pedagógico, e na dúvida que os professores têm a respeito da própria bidocência.

Voltando as afirmações docentes referentes às proposições para a educação especial na perspectiva inclusiva, destaca-se no exposto por Morro e Cascata a necessidade de um maior período de trabalho do/a profissional de educação especial, para que se pudessem ter momentos de troca entre esses profissionais e os/as demais professores/as.

Morro ainda destaca que esse período para uma conversa entre os docentes sobre o trabalho, sobre como desenvolvê-lo para melhor promover o desenvolvimento dos alunos, poderia acontecer em um período em que os professores se encontram na escola. Entretanto, Morro mesmo afirma que para isso se necessitaria de um planejamento anterior, pois os alunos não poderiam ficar sozinhos em sala de aula.

Também Serra faz uma afirmação na mesma direção que Morro, dizendo que:

[...] eu já propus pra ele/ela (diretor/a) que se faça essa formação em horário de serviço, faça período reduzido, a minha proposta, o meu trabalho, eu chamo os professores no último período que seja pra ta conversando pra ta colocando posso fazer primeiro com as professoras do primeiro ano, depois com as do segundo. Então acho que se a gente for realmente mais a fundo se realmente a gente se reunir [...] porque eu acho que antes de eu estar propondo uma atividade dentro da sala de aula, junto com o professor, eu tenho que me reunir com ele para saber quais são as angústias as expectativas dele (do professor da sala) e para eu me reunir com ele alguém vai ter que ficar com essa turma ou os alunos vão ter que sair mais cedo ou a gente vai ter que vir na nossa hora atividade [...] a gente vai ter que achar um momento, um espaço onde vai estar sendo feito esse contato bem direto com o professor pra ta propondo depois uma atividade na sala de aula realmente, até para que o professor veja e perceba que ele pode fazer atividades diferentes sim e que não vai ser benéfico só para aquele incluído que vai ser benéfico a todos.(SERRA)

Entende-se que muitas vezes as condições de trabalho não permitem que esses momentos para o diálogo, para a troca de saberes, para a articulação do trabalho entre os docentes aconteçam. Entretanto, existe a gestão do pedagógico e sendo esse pedagógico composto por todas as ações e inclinações rumo à produção do conhecimento, razão de ser da instituição de ensino, os professores como responsáveis por esta gestão podem fazer proposições a equipe diretiva da escola, a Secretaria Municipal de Educação e, por que não aos órgãos federais responsáveis pelas leis e políticas que regem o regime educacional.

A partir de uma adequada organização dos docentes é possível defender proposições, ideologias e reivindicações, como a remuneração dos horários extras que os docentes ficam na escola para reuniões ou quaisquer outros afazeres que isso exige.

Ainda sobre os espaços para um diálogo consistente entre os docentes sobre seu trabalho e o desenvolvimento dos alunos, novamente traz-se Carvalho (2010, p 69), a qual explicita que:

As relações dialógicas precisam de um espaço nas escolas, não só para as resoluções de conflitos, mas, como um horário, remunerado, de trabalho pedagógico rotineiro, de preferência semanal ou quinzenal. As práticas pedagógicas assumidas são construções que se baseiam e refletem ideologias que precisam ser desveladas para que possamos prever as implicações das relações de poder, no seio da educação.

Além das proposições dos/das cinco professores/as, já subscritas, ainda há a proposição de Rio, que se apresenta diferenciada das demais, ou seja, esse/a profissional propõe que os alunos com NEE deveriam ter um turno todo com o/a professor/a de educação especial e em outro turno para eles virem a escola regular, onde se realizaria um processo de socialização. Conforme as palavras desse/a profissional:

[...] pessoas ministrassem o conhecimento, por exemplo, o/a educador/a especial ficasse em um turno com os alunos (com NEE) e no outro turno que eles viesse no turno regular [...] eu acho que o educador dessa inclusão teria que ficar 4 horas com ele, não tá pipocando pra lá e pra cá, e o aluno que tivesse esses problemas graves seria com o professor certo dele. Em um outro turno que ele (aluno com NEE) viesse pra escola ter a sua socialização.

Essas afirmações, penso, são oriundas e influenciadas pelo sentimento de angústia deste/a profissional, como já apresentado neste trabalho, pois como ele/ela não percebe possibilidades de proporcionar desenvolvimento, de efetivar a produção de conhecimento com alunos com NEE. Então, conforme esse/a professor, para os alunos com NEE seria melhor ter um turno de aula com o professor especializado, ou seja, com o/a professor/a de educação especial.

É importante destacar que colocações anteriores de Rio indicaram o problema da falta de formação docente para trabalhar com alunos com NEE incluídos e, mais uma vez aqui isso é ressaltado. O/A professor/a Rio apresenta a consciência de que

não possui condições para proporcionar ensino-aprendizagem aos alunos com NEE incluídos e, conforme Martins (2009), os professores precisam estar conscientes das suas próprias condições para atuar pedagogicamente com alunos em um ambiente inclusivo.

No que tange a formação docente, com o enfoque na educação especial na perspectiva inclusiva, ela, mais do que nunca, deve ser entendida como um processo contínuo. Nesse processo, além dos órgãos governamentais e gestores educacionais, o próprio professor, também enquanto gestor, é responsável por esse processo.

Nesse aspecto, maiores espaços e momentos na escola para o diálogo entre os professores referente ao trabalho, para estudo ou para aprofundamento de questões específicas sobre aprendizagem dos alunos, deveriam ser realizados e valorizados. Nesses momentos também acontece a formação continuada dos profissionais de ensino, pois ela “[...] se processa em serviço, a partir das reais necessidades escolares, buscando formas para que possam atuar de maneira mais coerente e produtiva, entre outros aspectos, com a heterogeneidade dos educandos no ambiente regular de ensino.” (MARTINS, 2010, p.168).

Sendo assim, a categoria exposta neste item explanou sobre as proposições dos/as professores/as referentes a educação especial na perspectiva inclusiva e a importância de alguns aspectos, como um maior período do/a professor/a de educação especial na escola e a formação no ambiente escolar, através de um espaço para maior diálogo dos/as professores/as sobre o trabalho, os processos de ensino-aprendizagem dos alunos e a própria educação especial na perspectiva inclusiva.

A partir dessas proposições, passar-se-á a apresentação e análise do que os/as professores/as participantes do estudo explicitaram referente o tópico voz dos professores, pois conforme se pode constatar, eles/as possuem recomendações, e essas precisam ser expostas aos membros da equipe diretiva da escola e da própria Secretaria Municipal de Educação, para serem ou não consideradas.

6.5 Voz dos Professores

Em relação à voz dos/as professores/as no contexto escolar, de acordo com o exposto por eles/elas, pode-se entender que esta é manifestada a equipe diretiva da escola, da Secretaria Municipal de Educação, mas a efetivação do que é proposto, às vezes, enfrenta dificuldades em se concretizar.

Analisando as afirmações, um primeiro aspecto a ser destacado nas respostas docentes a esse tópico é referente ao uso da primeira pessoa do plural, ou seja, cinco dos/as seis professores/as usaram esse termo em suas colocações. Isso denota que os professores/as procuram constituir-se em corpo docente, procuram unificar-se na apresentação de proposições, como também observado no item anterior, em que as proposições dos/as professores/as para educação especial na perspectiva inclusiva são bastante semelhantes umas as outras.

O uso da primeira pessoa do plural pode ser verificado nessas afirmações:

A gente já pediu outro profissional também pra que ajude, porque só ele/ela (professor/a de educação especial) é pouco, porque aqui na escola a gente tem vários alunos que precisam de atendimento [...] a gente não obteve resposta ainda, mas eu acredito que se eles (pessoas da Secretaria Municipal de Educação) tem profissional disponível eles não iam negar[...] (MORRO)

A gente propôs, até eu coloquei isso de que se tivessem mais profissionais nessa área, um ou dois a mais, porque tem muitos casos que precisariam aí foi feito um ofício que o diretor encaminhou pra secretária, mas até agora sem resposta (GRUTA).

A gente até já pediu que, de repente, contratassem ele/ela (professor/a de educação especial) mais tempo, mas o problema é que gera recurso financeiro. Mas a gente vai ter que achar uma maneira, um jeito, mas assim ele/ela tem muito (alunos) [...] (CASCATA).

Eu acho a escola muito boa em relação a isso, em relação ao apoio que a gente tem da direção, bem bom. As nossas idéias, o que a gente pede, solicita, a gente sempre é atendido, eles sempre nos atendem. Eu acho bem bom, eu nunca tive problema em relação a isso. (ARROIO)

Eu acho que assim abertura de dialogo tem, eu acho que tu vai lá, tu faz a proposta, mas o quanto tu é ouvida é diferente [...] colocações que a gente faz enquanto grupo de professores, abertura dá [...] a aceitação é que é complicada [...] (SERRA)

Percebe-se nas citações que todos/as usam o termo “a gente”, o qual refere o grupo de professores/as, além disso, em quase todas as afirmações foi pontuada a

mesma reivindicação, isso mostra uma unificação dos/as professores/as referentes ao que a voz deles/as manifestará. Acredita-se que isso acorda com o proposto por Marques (2001), apresentado no referencial teórico desta pesquisa, em que este autor propõe que os professores devem constituir-se em corpo decente coeso em torno das lutas comuns.

Em relação a isso, pensa-se que, caso essa coesão inexista, a gestão do pedagógico torna-se um processo complicado, pois, como já apontado por Ferreira (2008) nesse texto, a gestão do pedagógico deve ser uma atividade coletiva e, muitas vezes, é preciso os professores superem ranços, se unam e proponham alternativas para que o trabalho, as condições deste, as práticas pedagógicas e o espaço, muitas vezes minúsculo dos professores, seja repensado e percebido.

Passando-se a análise do conteúdo das afirmações, pode-se verificar que três delas fazem referência ao pedido de mais um/a profissional de educação especial para instituição, sendo que inclusive esse pedido foi encaminhado a Secretaria Municipal de Educação, mas não se obteve resposta desta ainda.

A situação acima mostra o que afirma Martins (2009), ou seja, que os sistemas de ensino não têm assegurado às escolas condições básicas, como infraestrutura, recursos materiais e humanos, que garantam acesso e permanência do aluno com NEE na escola.

Ainda verificando as afirmações docentes subscritas, observa-se que há uma contradição entre o que Arroio e Serra afirmam. Arroio apresenta que os pedidos e solicitações que ele/a fez sempre foram atendidos e Serra pontua que espaço junto à equipe diretiva da escola para fazer proposições existe, mas a efetivação ou aceitação dessas proposições, segundo ele/ela, é complicada.

Esse mesmo sentido do pontuado por Serra é expresso por Rio, quando este coloca que “*Muitas brigas tive com a SMED¹³ sobre inclusão desses alunos (com NEE)*”, as quais, pelo seu semblante de desânimo ao relatar, penso que não resultaram em melhorias ou ações deste órgão. Nesse aspecto, não basta apenas os professores terem espaço para manifestar suas sugestões, é preciso também que elas sejam ouvidas e que se busquem formas de considerá-las.

É importante lembrar que Serra é professor/a de educação especial, sempre trabalhou em realidades inclusivas e em suas afirmações anteriores

¹³ Secretaria Municipal de Educação de Agudo.

puderam-se constatar proposições que não foram concretizadas. Tendo esse/a profissional uma larga experiência com a educação especial na perspectiva inclusiva, acredito que suas sugestões são de grande valia para a gestão do pedagógico frente a essa realidade. Tanto que ele/ela propôs a equipe diretiva exatamente o que se percebe nas falas de quase todos/as os/as professores/as da instituição, ou seja, um momento para que se pudesse conversar e estabelecer um trabalho articulado entre os/as docentes da classe comum e o/a professor/a de educação especial.

Acredita-se que o relatado por Serra sobre a aceitação da equipe diretiva as proposições docentes faz menção a que, talvez, haja uma centralização das decisões na instituição. Conforme Garcia (2009), uma ausência de estratégias de gestão que envolva, de maneira democrática e participativa, o professor do ensino fundamental, da educação especial e a equipe pedagógica, faz com que prevaleçam as decisões centralizadas na gestão escolar, as quais geralmente enfraquecem as condições favoráveis a um trabalho coletivo nas escolas.

Entretanto, não se pode definir claramente se as proposições dos docentes são consideradas ou não. O que se supõe que acontece é que as proposições dos/as professores/as da classe comum, como Arroio, sejam de ordem mais prática, que exijam menos mudanças ou reordenações da organização escolar. Diferente das proposições do/a professor/a de educação especial, que propôs que os encontros docentes para formação, para troca de saberes, acontecessem em horário de serviço, sendo que para isso se teria que ter período de aula reduzido na escola, por exemplo.

Desse modo, a partir do apresentado pelos/as professores/as pode-se constatar que estes, na maioria das vezes, procuram unificar suas vozes, constituindo a voz do corpo docente, a qual é ouvida pela equipe diretiva da escola e pela Secretaria Municipal de Educação, considerada à medida que se tem como efetivá-la, e que não necessite de muitas modificações na organização da rotina escolar.

6.6 Êxitos no trabalho docente na realidade educacional especial inclusiva

Outro aspecto ao verificar-se a gestão do pedagógico frente à educação especial na perspectiva inclusiva, diz respeito ao que os/as professores/as consideram como experiências significativas, exitosas no trabalho docente nesta realidade.

Nesse aspecto todos os professores/as direcionaram suas respostas aos êxitos no trabalho com os alunos com NEE, sendo que não se estenderam muito ao responder este tópico. Essas breves respostas podem indicar a insegurança que muitos/as docentes possuem em trabalhar com alunos com NEE, o status ainda bastante delicado de abstração dos princípios da educação especial na perspectiva inclusiva e, talvez, reflète as precárias condições que os docentes encontram para efetivar seu trabalho.

Sobre as respostas docentes, três professores/as pontuaram que os êxitos de seu trabalho dizem respeito ao bom rendimento e a evolução dos alunos. As afirmações que retrataram isso foram: *“O rendimento dos alunos é bom” (MORRO); “Eu vejo bastante crescimento deles [...] assim no momento que tu estas junto com eles tu percebe o crescimento deles e é importante a tua presença junto [...]”(CASCATA).*

Tu nota a evolução, é mais demorado, pra tipo assim, tu notar a evolução deles [...]eu acho que a evolução de um tu nota, assim, só que é mais lento que os outros, igual ao ano passado eu não vi quase nada de evolução, esse ano ele (aluno com NEE) já veio bem melhor.(ARROIO)

Com a educação especial na perspectiva inclusiva, além da presença física do aluno com NEE na escola, é necessário que esse aluno participe das atividades e, conseqüentemente, produza conhecimento, de acordo com suas capacidades. Nessa perspectiva, quando os/as professores/as apontam que seus alunos evoluem, pode-se pensar que eles/as cumprem seu papel e, conseqüentemente, a escola cumpre seu papel.

O avanço dos alunos também é citado como êxito no trabalho de Serra, professor/a de educação especial. Ele/a diz que:

Êxitos, eu vejo que alguns professores já começam a compreender que aquele aluno, ele vai aprender, de outra maneira, mas ele vai aprender. Tem o êxito de ver o avanço nos meus alunos. Então, os meus êxitos com os alunos é ver o crescimento deles, é ouvir muitas vezes os professores “tu viu o fulano, como ele melhorou, como ele ta melhor”. Então você vê que até o professor consegue ver, por menor que seja o avanço, que o aluno avançou [...] já se vê, assim, uma prova os professores buscam comigo assim “fiz uma avaliação com o fulaninho, o que tu acha? O que a gente poderia está fazendo? ” . Então vamos adaptar: quem sabe com esse a gente faz oral, quem sabe com este a gente refaz de outra maneira, quem sabe pra esse a gente oferece calculadora?(SERRA).

Percebe-se na colocação que Serra também considera como êxito a compreensão que alguns docentes começam a ter sobre as especificidades dos alunos com NEE, inclusive a consideração destas nas avaliações. Esse reconhecimento dos/as professores/as pode-se dizer que representa um importante passo rumo à consideração e respeito à diversidade na escola, aumentando-se, assim, as possibilidades de oferecer melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento a todos os alunos.

O/A professor/a de educação especial ao apresentar as questões acima como resultados significativos de seu trabalho mostra que, apesar das dificuldades, aos poucos os aspectos referentes a educação especial na perspectiva inclusiva vão sendo incorporados pelos/as professores/as e fazendo parte do processo de gestão do pedagógico.

É importante ressaltar que o processo de efetivação de uma gestão do pedagógico com princípios inclusivos pode ser lento, assim a evolução dos alunos com NEE, apontada por Arroio, e o trabalho dos/as professores/as frente à realidade da educação especial na perspectiva inclusiva, referido por Cascata como um trabalho bastante lento, que requer paciência.

Nesse sentido, para ter-se um retorno do trabalho, para terem-se resultados exitosos também é preciso paciência, mas é importante que esta não se eternize, não se converta em pretexto para o comodismo. É preciso que o professor se desafie, pois conforme apontado por Ferreira (2008), os professores também podem se colocar em uma situação de desejo de aprender e, somente colocar-se nessa situação, para alguns docentes, já é um desafio.

Além de propor a sua própria superação, o professor deve propor desafios também aos alunos, proporcionar a eles a participação, a ação para a produção do conhecimento, pois, segundo Carvalho (2010, p 65) “Alunos precisam ser ativos em

suas relações com os objetos de conhecimento. Não é pelo ouvir, ver e copiar que se garante a aprendizagem”.

Dessa forma, o professor ao provocar-se, propondo a participação dos alunos, estará colaborando para que haja um processo mútuo de ensino-aprendizagem entre docente e discentes.

Porém, as colocações de dois/duas professores/as evidenciam que eles/as não percebem muitos êxitos no trabalho com alunos com NEE. Esses/as docentes apresentam que: *“Eu te digo assim uns 2% naquela parte, que eu te digo assim, da afetividade, da socialização.” (RIO).*

Com os alunos que apresentam apenas dificuldades progridem do nível em que eles estão, mas essa menina que tinha mais problema assim que era uma coisa mais grave, eu não via progresso, porque eu não conseguia com que ela desenvolvesse as atividades [...] (GRUTA)

O subscrito explicita mais uma vez que os sistemas de ensino não têm assegurado as escolas condições para proporcionar ensino-aprendizagem aos alunos com NEE, pois, caso contrário, supõem-se que todos os professores deveriam apresentar pelo menos uma situação exitosa de seu trabalho na realidade inclusiva.

Esses relatos dos professores sobre seus êxitos no trabalho docente não comprovaram a hipótese inicial, de que professores/as com mais experiência poderiam ter mais dificuldades ou resistência a educação especial na perspectiva inclusiva. Pode-se dizer isso em função de que tanto Rio, que possui vinte cinco anos de experiência, quanto Gruta, que tem nove anos de docência, não conseguiram perceber experiências positivas no trabalho nessa realidade, denotando uma possível dificuldade dos dois/duas professores/as em trabalhar e considerar as capacidades dos alunos com NEE.

Também, nos depoimentos de Rio percebe-se a descrença na capacidade do aluno com NEE. Isso confirma a suposição pontuada no referencial do trabalho, de que a fuga do que é tido como norma pela sociedade, ainda hoje é considerado como fracasso no meio escolar.

Assim, as pessoas com deficiência ou com outras especificidades significativas em seu desenvolvimento, foram por muito tempo consideradas incapazes, sendo que isso, hoje, também ocorre porque “[...] as condições

ambientais colocam as pessoas em situação de deficiência como incapacitadas, muito menos por suas características pessoais e, muito mais, pelas barreiras de toda a ordem social com que elas se deparam.” (CARVALHO, 2010, p.35).

Dessa forma, finalizando as exposições referente a esta categoria, pode-se dizer que a maioria dos/as professores/as percebem alguns êxitos do trabalho na realidade educacional especial inclusiva, porém essa percepção se apresenta, geralmente, bastante superficial. Exceto Serra, os demais professores que manifestaram êxitos não se preocupam em explicitá-los ou retratá-los.

6.7 Da educação inclusiva a escola inclusiva: percepções dos/as docentes sobre a escola

Como último aspecto dos tópicos da entrevista, solicitava-se a opinião dos professores quanto a: se consideravam a escola que lecionavam inclusiva e por quê?

Três professores/as mencionaram que consideram a escola pesquisada inclusiva e outros três foram contrários a esta percepção, afirmando que a escola não é inclusiva.

As justificativas apresentadas para a primeira afirmação foram: “*Olha, se a escola é inclusiva? Eu acho que sim porque oferece atendimento especializado, o que a gente precisa de ajuda da direção eles estão sempre dispostos a ajudar até com os alunos [...]*” (ARROIO). Já Morro referiu que: “*A gente recebe eles (alunos com NEE), trata eles por igual, a princípio assim, mas sempre dando uma atenção maior para essas crianças, acredito que ela é sim uma escola inclusiva.*”. A última colocação é de Cascata, apontando que:

Eu acredito que é inclusiva. Tu percebe nos conselhos de classe os professores preocupados, engajados em procurar material, em tentar diversificar para que esse aluno(com NEE) também se sinta acolhido. Até na maneira de tratar eles(alunos com NEE) como os outros, até de repente se precisar ter uma conversa com eles na direção, dizer que eles estão saindo um pouco das regras, que eles tem que fazer as coisas certas, que não é por ter necessidades educacionais especiais que é passado a mão na sua cabeça. Ele (aluno com NEE) é tratado como os outros. Eu acredito que a nossa escola é inclusiva em poder proporcionar para esses alunos um bem estar em sala de aula e igual a eles aos demais, claro que com

atividades diferenciadas [...]Então, eu acho que nos estamos no caminho claro que falta muita coisa ainda pra gente aprender [...]

Ao verificar as duas primeiras citações, pode-se perceber que os/as professores/as apontam a escola como inclusiva em função de disponibilizar-se nela o atendimento educacional especializado, de ter-se apoio da equipe diretiva quando necessário, também devido a receber esses alunos e dispor a eles uma maior atenção.

No referencial deste estudo tem-se que uma escola inclusiva precisa receber todos os alunos, satisfazer suas necessidades, respeitando os vários estilos e ritmos de aprendizagem, deve respeitar a diversidade e considerá-la, percebendo-a como um desafio que oportuniza a inovação de situações de aprendizagem. A escola inclusiva deve buscar ensinar a todos, sendo um espaço de aprendizagem e de participação de todos, com todos e para todos (CARVALHO, 2010).

Analisando o explicitado pelos/as docentes e o apresentado no referencial como ações necessárias em uma escola inclusiva, pode-se dizer que algumas dessas ações são realizadas na escola pesquisada, e por isso ela é considerada inclusiva pelos/as docentes supracitadas.

Além disso, vale destacar que estes/as professores/as que percebem a escola como inclusiva também são os/as que nos êxitos em seu trabalho relataram a evolução e o bom rendimento dos alunos. Portanto, estes/as docentes, diante da educação especial na perspectiva inclusiva, talvez tenham, como explicita Martins (2007), uma postura de professor autônomo, ou seja, daquele que assume a autoria do fazer pedagógico, que busca conhecer seu aluno, suas NEE e, assim, procura caminhos melhores para ensiná-lo. Isso porque “sabe que ninguém terá tanto tempo para conhecer seu aluno do que ele mesmo e que em ninguém mais a criança confiará tanto para abrir seu universo de sonhos e dúvidas do que nele” (MARTINS et al, p. 269)

Já os/as professores/as que afirmaram não considerar a escola pesquisada como inclusiva, explicitaram que: *“Da para se pensar que: essa escola faz tudo? Tem todos os mecanismos para que essas pessoas saiam daqui sabendo? Pra mim isso não acontece, então, a escola pra mim não é inclusiva.” (RIO).*

Eu considero que a escola precisa ser inclusiva, mas não que ela está sendo inclusiva, porque pela escola aquele aluno que tem uma necessidade, que tem uma deficiência ele tá convivendo com os outros.

Isso não significa que ele está sendo incluído. Acho que ele está incluído quando tiver o suporte necessário pra ele estar ali progredindo, de acordo com a necessidade que ele tem. Mas como a gente tem hoje, eu vejo como aqueles alunos que são jogados junto com os outros de certa forma, mas incluídos, eu não vejo como inclusão ainda. (GRUTA).

Não a escola não é inclusiva, porque assim a gente tem alunos que estão matriculados, são ditos incluídos, mas a escola não é inclusiva, a escola não tem uma proposta inclusiva. A proposta da escola é que o aluno saiba ler e escrever formalmente e decore os conteúdos. Então eu vejo que a escola não é inclusiva, alguns professores são, mas escola não e nem tem uma proposta. Também não vejo isso como culpa da escola, eu vejo culpa do sistema de ensino municipal que não propõem a educação inclusiva. (SERRA).

Percebe-se que esses/as três professores/as não percebem a escola como inclusiva em função de que não vêem nesta uma proposta que valorize a diversidade, não crêem que a instituição disponibilize de todas as condições de infra-estrutura, de recursos materiais e humanos que atendam a todas as necessidades dos alunos e que proporcionem a estes sair da escola “sabendo”. Além disso, pelas colocações subscritas, na escola esse “sabendo”, restringe-se, a saber ler, escrever e acumular conteúdos.

Analisando as justificativas referentes à consideração ou não da escola pesquisa da como inclusiva, acredito que, como traz Serra, alguns professores/as podem ter atitudes inclusivas, mas a escola ainda esta se constituindo como inclusiva. Verificou-se que os/as professores/as apresentaram muito mais dificuldades frente à educação especial na perspectiva inclusiva, do que êxitos e, isso constitui uma forte evidência de que a efetivação da escola enquanto inclusiva está acontecendo, mas de forma bastante pontual, com algumas atitudes de alguns/algumas docentes da instituição. Então, a escola ainda não se efetivou como inclusiva..

De acordo com Serra, percebe-se que essa situação não é culpa da instituição de ensino, mas sim, é reflexo de políticas públicas e diretrizes governamentais com orientações divergentes, que são apresentadas as escolas e precisam ser cumpridas por estas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 orienta boa parte das ações referentes à educação especial no país, logo, a educação especial segue os princípios da educação inclusiva e deve promover o respeito e a consideração da diversidade, sendo que os professores devem proporcionar uma individualização do ensino, respeitando as realidades dos

alunos, satisfazendo suas necessidades e adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem. Tudo isso implica mudanças no contexto escolar, as quais se efetivam muito lentamente, como se pode verificar nesta pesquisa.

Ao mesmo tempo em que é exigida das escolas uma atitude inclusiva, que por si só já traz desorientações e angústias a escola e aos docentes, é exigido que as escolas, através do desempenho de seus alunos, atinjam metas, criadas por órgãos governamentais e instituições exógenas.

Para cumprir as metas estabelecidas nacionalmente para a educação, a organização escolar e as práticas docentes precisam reduzir-se, muitas vezes, a somente reproduzir mecanismos tradicionais de ensino. Desse modo, o espaço para que os professores e a própria instituição adotem e “ponham em prática” os princípios da educação especial na perspectiva inclusiva, fica muito restrito, ou praticamente inexistente.

Além disso, com tal forma de avaliação que se identifica como tradicional, também fica impossível a prática do pontuado por Sacristàn (1995) no referencial deste trabalho, ou seja, a ação do professor para além da sala de aula, com vistas a superar uma cultura de reprodução de ações estanques, que só geram repetições de conteúdos.

A partir disso, pode-se compreender o porquê a efetivação de escolas inclusivas, dos princípios da educação especial na perspectiva inclusiva acontece de forma bastante lenta. Acredita-se que isso seja em função do que Ferreira (2007), trazendo Santos (2004), apresenta como performatividade. Ela é definida como uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e termina se revelando como meio de controle.

Desse modo, as escolas a partir da imposição de metas iguais, a serem cumpridas em todos os contextos escolares, são induzidas a práticas não inclusivas devido a essa forma de controle e regulação que se apresenta pelo IDEB, sendo sujeitadas a deixar os princípios da educação especial na perspectiva inclusiva em segundo plano.

6.8 Percepção dos/as docentes sobre quem são os alunos incluídos

Este aspecto, que não estava presente no roteiro inicial das do instrumento de coleta de dados, mas foi questionado porque no decorrer da entrevista percebeu-se que quase todos/as os/as professores/as, em algum momento de sua fala, faziam referência aos alunos com dificuldades de aprendizagem, como se esses também fossem alunos incluídos e necessitassem dos serviços de atendimento educacional especializado. Sendo assim incluiu-se a percepção dos/as professores/as sobre quem são os alunos incluídos.

Algumas reflexões sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem já foram perpassadas neste trabalho, suscitadas por uma afirmação de Serra e, efetuando o questionamento acima a todos os docentes, sendo unanime o pensamento de que os alunos que possuem alguma dificuldade, que se pode perceber, são alunos incluídos. As afirmações foram: *“Pra mim todo o aluno que, por exemplo, tenha muita dificuldade em determinada área ele é um aluno incluído.”* (RIO)

Eu acho que a inclusão não é só quando ele (aluno) tem algum problema mais gritante que uma deficiência, que seria a mental, digamos assim, ou alguma síndrome, mas também aqueles alunos que não conseguem associar os conteúdos que se dá à esses outros que a gente chama dos ditos normais. Eles não conseguem, eles tem dificuldades pra fazer associação, eles não conseguem progredir acompanhar os demais. Eu acho que eles também são alunos incluídos. (GRUTA)

Eu acho que incluído é todo aquele aluno que tem uma necessidade educacional especial mesmo sendo de dificuldade de aprendizagem porque tu tem que de alguma maneira atender esse aluno diferente. A gente coloca muito aquela questão de eu ver alguma deficiência digamos assim e esse é o aluno incluído, mas a gente tem bem mais [...] Então, não é só aquele que tu vê uma deficiência ou um atraso mental, eu acho que vai bem além disso, e tu tem que entender, tu tem que compreender tu tem que trabalhar de uma maneira que a turma aceite essa criança mesmo ela sendo violenta, por exemplo, então de certa forma, é um tipo diferente talvez de inclusão, mas acredito que também seria aluno incluído, acredito eu, do meu ponto de vista.(CASCATA)

Eu entendo por aluno incluído é aquele aluno, não que seja diferente, mas que ele mostra claramente as suas dificuldades. A gente tem outros também, não eu aqui na minha sala, mas tem aqueles com problemas de audição, isso é uma criança inclusa. (MORRO)

Os com deficiência e eu considero, se eles têm qualquer dificuldade, qualquer distúrbio de aprendizagem, acho que são também inclusos, merecem um tratamento diferenciado [...] eles não são considerados por lei

incluídos[...]nós aqui na escola tratamos eles como inclusos também.(ARROIO)

Hoje os alunos incluídos que eu vejo aqui na escola são aqueles que a política trás, os deficientes, transtornos globais de desenvolvimento, surdez e muitas dificuldades bem acentuadas de aprendizagens. Eu considero alunos incluídos, além de tudo que a política reza, ainda as dificuldades de aprendizagens. Acho que eles ainda fazem parte, assim como os transtornos específicos de aprendizagens, apesar de eles serem da área da psicopedagogia, eles dentro da escola vão continuar sendo da educação especial enquanto não tiver o profissional [...] pra mim eles são alunos que tem que ter um olhar especial, qualquer aluno tem que ter um olhar especial, mas eles são alunos que mais ainda, principalmente no momento da avaliação.(SERRA)

Verifica-se em todas as citações que não só o aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, ou com altas habilidades/superdotação, como propõe a PNEEPEI (2008), é considerado incluído e necessitando de atendimento educacional especializado, mas sim, qualquer aluno que possua uma dificuldade de aprendizagem que comprometa seu desempenho na produção de conhecimento.

Analisando as afirmações docentes com base no referencial deste trabalho, verifica-se que o fato de, na escola estudada, o/a professor/a de educação especial ainda atender os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Isso acontece devido a não ter outro profissional na escola que realize este trabalho, o que denota uma precarização do trabalho docente.

Essa precarização dá-se em função de que os professores da classe comum não estão conseguindo realizar um trabalho adequado com os alunos com dificuldades de aprendizagem, sendo que ainda cabe ao/a professor/a de educação especial fazê-lo. Se não houvesse esse atendimento do/da professor/a de educação especial ao aluno com dificuldades de aprendizagem, ele é quem sairia prejudicado, pois os/as próprios/as professores/as apontam a importância do atendimento especializado a estes discentes.

Serra ainda pontua que:

Porque às vezes tu pode literalmente matar um aluno na alma colocando um zero bem grande na sua prova sem olhar pra ele e perceber o quanto ele sabe, será realmente que é só escrevendo que eu consigo mostrar o que eu sei? As vezes não é, a grande maioria não é, e esse aluno vai precisar de um olhar especial e se não tiver o apoio, alguém que diga pra o professor, isso não vai acontecer, isso vai indo e esse aluno vai acabar se evadindo, vai acabar se frustrando. Esse aluno se torna aquele aluno problema que só incomoda na sala de aula porque não foi valorizado, porque não foi olhado de uma maneira ampla e geral no que ele sabe, o seu

desenvolvimento, o que ele está me mostrando? Que ele foi olhado só da maneira tradicional.

Dessa forma, ao colocar-se sobre o professor da sala de aula comum toda a responsabilidade sobre o desenvolvimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem, se está sobrecarregando esse profissional que, com a educação especial na perspectiva inclusiva, já precisa realizar mudanças em seu trabalho para atender aos alunos com NEE incluídos.

Sabe-se que os processos de transformações são lentos, precisam ser processados, assimilados, acreditados, para serem postos em prática. Na educação especial na perspectiva inclusiva, somente a presença de alunos com NEE por si só é uma mudança no ambiente escolar, os professores da sala de aula comum terem que proporcionar ensino-aprendizagem a esses sujeitos é outra, sendo que terem que se responsabilizar sozinhos pelo ensino-aprendizagem de alunos com dificuldades de aprendizagem é mais uma mudança e um encargo a esses professores.

Então, frente a isso, acredita-se que em muitos casos é necessário o auxílio do professor de educação especial para atender alunos com dificuldades de aprendizagem e auxiliar o professor da sala de aula comum a “dar conta do recado”. Caso isso não aconteça, até os professores de sala de aula comum conseguirem, sozinho, atender as dificuldades de aprendizagem dos alunos, muitos deles poderão, como disse Serra, tornarem-se os alunos repetentes e evadidos da escola.

6.9 Então, como acontece a gestão do pedagógico frente à educação especial na perspectiva inclusiva?

Muitos aspectos foram abordados neste trabalho, mas acredita-se que todos se inserem no processo de gestão do pedagógico, pois este é composto em essência pelo trabalho docente e é preciso observar-se como ocorre, quais as dificuldades e êxitos desse trabalho e as proposições dos/as professores/as. Além disso, como se almejou pesquisar a gestão do pedagógico em uma realidade educacional especial inclusiva, considerou-se importante também verificar as

concepções docentes frente à necessidade do trabalho articulado que esta proposta traz, frente a escola em que lecionam e frente aos alunos incluídos

Sendo assim, a partir das colocações docentes e análises realizadas até aqui, infere-se que a gestão do pedagógico diante da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, na escola pesquisada, é um processo que acontece baseado em uma concepção de ensino voltada aos conteúdos curriculares e a valorização do desempenho do aluno baseado nas formas de avaliação nacionais.

Entretanto, em algumas situações percebe-se o desenvolvimento do trabalho dos/as professores/as de acordo com algumas proposições da educação especial na perspectiva inclusiva. O que alude ao fato de que a gestão do pedagógico também acontece conforme algumas orientações desta proposta.

Portanto, a gestão do pedagógico frente a educação especial na perspectiva inclusiva acontece de forma mesclada, ou seja, em alguns momentos segue concepções e orientações de uma educação tradicional, focada em resultados quantitativos que precisam ser apresentados aos órgãos de controle do governo, e, em outros momentos, segue princípios da educação especial na perspectiva inclusiva, valorizando as especificidades dos alunos, fazendo adaptações necessárias para proporcionar ao aluno com NEE e os demais alunos condições adequadas para estes produzirem conhecimento.

Com este trabalho foi possível perceber que existem vários aspectos a serem considerados no processo de gestão do pedagógico, pois é preciso considerar as dificuldades e os êxitos do trabalho docente, bem com as proposições e pensamentos destes sujeitos.

Percebe-se a importância das proposições docentes no processo de gestão escolar, considerando que o pedagógico é todo pensar e agir da escola para produzir conhecimento, e esta produção se dá na aula, ministrada pelos professores.

As proposições docentes precisam ser organizadas e expressas no processo de gestão escolar, como sendo sugestões de um corpo docente, unido e organizado, para que assim possam ser consideradas, pois um corpo docente unificado possui maior força para buscar concretizar as sugestões propostas.

Para realizarem o subscrito e para melhor edificarem a gestão do pedagógico, principalmente em se tendo uma realidade educacional especial inclusiva, que exige muitas mudanças, os/as docentes necessitam de um espaço para o diálogo entre eles, para conseguirem expor suas angústias, buscar alternativas metodológicas,

complementação da formação docente e para organizar as proposições a serem apresentadas à escola.

A falta desse espaço foi o que pode observar na escola pesquisada. A ausência desse espaço se deve a ausência de tempo dos/as docentes, pois no período em que estes estão na escola necessitam dar aula e quando reuniões acontecem, geralmente são em horários extras ao tempo dos/as professores/as na escola.

Dessa maneira, a gestão do pedagógico em uma realidade educacional especial inclusiva acontece de forma bastante desafiadora, visto que nessa realidade as responsabilidades docentes são aumentadas, são exigidas do/as docentes formas de trabalho que valorizem as especificidades dos alunos, a diversidade do contexto escolar. Porém, as condições para realizar esse trabalho dificilmente são garantidas pelos órgãos educacionais e as avaliações nacionais, que garantem a verba financeira da escola, são pautadas no tradicional método quantitativo.

Diante disso, o processo de gestão escolar e também de gestão do pedagógico, precisam ter um enorme equilíbrio e bom senso para poder dar conta de ações com princípios tão distintos. Com isso, usando as palavras de Serra, “não podemos ser hipócritas” e pensar que na escola prevalecerá o princípio do respeito à diversidade e as especificidades dos alunos.

Por anos prevaleceram formas de ensino e avaliações tradicionais, baseadas na “decoreba” e resultados quantitativos e, com as formas de avaliação e distribuição de verbas as escolas seguindo esses preceitos, certamente prevalecerão às formas de ensino e avaliação que visam a homogeneização.

Desse modo, fazendo com que a gestão do pedagógico e, conseqüentemente, a gestão escolar, sejam pouco coerentes com a proposta da educação especial na perspectiva inclusiva, que defende a promoção de ensino-aprendizagem de forma adequada as especificidades dos alunos. Sendo esses processos, então, mais coerentes com uma proposta tradicional, em que se proporciona aos alunos conteúdos, sem necessidade de contextualização, e formas de estudo que garantam a absorção dos mesmos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pode-se percorrer pelo histórico da educação especial, à perspectiva da educação inclusiva nesta. A partir disso, foram abordadas algumas implicações que esta perspectiva traz ao trabalho dos professores e as próprias escolas.

Nesse sentido, a educação especial na perspectiva inclusiva também precisa ser consideradas no processo de gestão escolar e no processo de gestão do pedagógico. Pedagógico aqui pontuado, como sendo todo o pensar e o agir da escola com o objetivo de chegar à produção de conhecimento, razão de ser desta instituição. Como a produção do conhecimento perpassa essencialmente pela aula, perpassa essencialmente pelo trabalho do professor e, portanto, a gestão do pedagógico é produto do trabalho docente.

Assim, este trabalho teve por objetivo analisar como estava acontecendo à gestão do pedagógico frente a uma realidade escolar em que tem-se a educação especial na perspectiva inclusiva. A realidade estudada foi a de uma escola do município de Agudo, do qual sou proveniente, sendo que foi analisado o Projeto-Pedagógico (PP) desta instituição e entrevistados seis professores, cinco dos anos iniciais e o/a professor/a de educação especial.

Com o trabalho pode-se constatar que a gestão do pedagógico frente a uma realidade educacional inclusiva acontece mesclando concepções da educação especial na perspectiva inclusiva e concepções de uma educação tradicional, sendo que aos/as professores/as da instituição cabe buscar um equilíbrio em suas práticas, entre tais concepções.

Entretanto, ter esse equilíbrio não é uma tarefa fácil e, desse modo, há o predomínio da concepção educacional tradicional, visto que é a que por mais tempo se encontra nas realidades escolares e que ainda é valorizada nas avaliações de desempenho nacional das escolas. Além disso, outro fator que colabora para a educação tradicional ser prevaiente a educação inclusiva nas ações pedagógicas é o fato de que esta última implica mudanças significativas na cultura escolar e inclusive docente, gerando a resistência de muitos docentes a acreditarem e adotarem seus princípios.

Desse modo, a efetivação dos princípios da educação especial na perspectiva inclusiva, dos princípios da própria educação inclusiva imbricados nesta política, na escola estudada ficam comprometidos, onde dificilmente possa ser inclusiva.

Para isso é preciso que a instituição garanta aos alunos situações de ensino-aprendizagem de acordo as necessidades destes, tanto tendo infra-estrutura e materiais adequados quanto situações atitudinais que proporcionem a produção do conhecimento aos alunos.

Além disso, muitas vezes, os processos de gestão educacional não proporcionam as condições de materiais, infra-estrutura necessários a educação inclusiva especial na perspectiva inclusiva, e nem valorizam tal concepção de ensino. Dessa forma, como se podem ter escolas inclusivas, se os próprios processos de gestão educacional, muitas vezes, estão baseados ou possuem ações que acordam a processos de educação tradicional?

Dentre os vários aspectos da gestão do pedagógico retratados nessa pesquisa, chama atenção o fator “tempo” para estabelecer-se um diálogo, possibilitando um trabalho articulado entre os/as docentes da classe comum e o/a professor/a de educação especial, sendo apontado como uma das dificuldades no trabalho destes.

Tal verificação pontua que a cultura do isolamento docente não se apresenta ou pouco se apresenta na realidade estudada, não comprovando a hipótese de que o isolamento docente poderia ser um empecilho para o estabelecimento de um trabalho em parceria entre professores/as da classe comum e o/a professor/a de educação especial.

Também nessa pesquisa, como em muitas que tratam da educação especial na perspectiva inclusiva, percebe-se o quanto esta pode se efetivar nas ações docentes somente no momento em que estes sujeitos acreditam no que é proposto por ela. Caso contrário os alunos com necessidades educacionais especiais estarão em sala de aula comum, mas seu desenvolvimento dificilmente será proporcionado.

Nesse sentido, como aceitar e acreditar na educação especial na perspectiva inclusiva é algo subjetivo, pensa-se que por muito tempo haverá profissionais que desacreditem esta proposta, sendo que para ela ter seus princípios concretizados na gestão do pedagógico, ainda terá que enfrentar, sobreviver e se sobrepôr a muitas contestações, além de receber uma maior valorização das ações nacionais no âmbito educacional.

A proposta de educação especial na perspectiva inclusiva é bastante recente, e prevê a modificação de um sistema de ensino instituído e, para isso há que se abstraírem novos princípios e novos conhecimentos.

Para tal é preciso um processo de gestão escolar e gestão do pedagógico, nos quais se tenha o empenho de toda comunidade escolar e principalmente dos professores, respectivamente.

Coloca-se o papel dos professores como essencial frente a uma proposta de educação especial numa perspectiva inclusiva, porque são eles quem atuam mais diretamente com os alunos, são eles que conduzem a produção do conhecimento, que estabelecem a gestão do pedagógico e, conseqüentemente, suas vozes e ações são muito importantes na escola.

Os professores, enquanto corpo docente, constituem-se gestores na/da realidade escolar e, enquanto tal, podem e precisam se organizar na busca de superação de seus desafios e dificuldades no trabalho e no ambiente escolar.

Na instituição de ensino onde os professores participantes do estudo lecionam, a rigorosidade no horário de aula frente a aluno deveria ser repensada, para que, assim, se pudessem ter momentos de diálogo entre os docentes e, conseqüentemente, de formação continuada, na própria escola, em horário que os docentes se encontrem nesta.

Tem-se consciência de que é difícil conseguir organizar esses momentos quando o processos de gestão educacional em âmbito nacional estabelece metas e objetivos que, para serem alcançados, quase obrigam os docentes a estarem unicamente frente a aluno, não deixando espaço em horário escolar para se terem encontros docentes para orientação e formação.

Entretanto, no processo de gestão escolar é essencial buscar um espaço de tempo mensal para que momentos de diálogo entre docentes sobre o trabalho possam acontecer, principalmente em uma realidade educacional especial inclusiva, que implica muitas mudanças e gera muitas angustias no ambiente escolar.

Por fim, pensa-se que são muitas os aspectos que envolvem os processos de gestão escolar e conseqüentemente de gestão do pedagógico, sendo que os processos de gestão educacional influenciam também estes.

Nesse sentido, como os processos de gestão educacional muitas vezes não valorizam a educação numa perspectiva inclusiva, esta nas escolas fica em segundo plano no que tange os processos de gestão do pedagógico e gestão escolar.

Desse modo, as reações ou ações, no sentido de valorizar e proporcionar uma educação especial inclusiva, caberão as escolas e aos processos nelas e delas originários. Tem-se esperança de que um dia tais ações ou reações aconteçam, mas tem-se também ciência de que isso levará um considerável período de tempo para que possa vir a se concretizar, pois as concepções de educação e ensino tradicionais estão bastante enraizadas nos contextos educacionais e governamentais responsáveis pela educação em nosso país.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Education for all: Making it happen**. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial em Brimingham, Inglaterra, 1995.

_____. The next step for epecial education: supporting the development of inclusive pratices. **British Jornal of Special Education**, 2000, p.76-80.

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença: deficiência**. Brasília: CORDE, 1994

ARANHA, M. D. F. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. Revista do Ministério Público do Trabalho, 2001

BAPTISTA, C. R (org). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Liboa: Edições 70, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais**. Adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. **Decreto nº 3.298/1999**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, Brasília, 2008.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996

_____. **Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica.** Brasília. MEC/SEESP, 2001

_____. **Lei nº 10.436/02**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Brasília, MEC/SEESP, 2002

_____. **Portaria nº 2.678/02.** Aprova-se normas e diretrizes para uso, ensino, produção e difusão do Sistema Braille. Brasília, 2002.

_____. **O Acesso de alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular de Ensino.** Brasília, MEC/SEESP, 2004.

_____. **Ministério da Educação. Direito a Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais.** Organização e Coordenação de Marlene de Oliveira Gotti. Brasília, DF: MEC. SEESP, 2004.

_____. **Decreto nº 5.626/05**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.** – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. **Decreto 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007.

_____. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009.

BEYER, H. O. **Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is".** Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Educação inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: CASTEL, R; WANDERLEY, L. E; BELFIORE, M. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 1997, p. 15-48.

CÉSAR, M. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In: RODRIGUES, David. **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003.

Conselho Estadual de Educação. **Parecer Estadual nº 441/2002**. Dispõe Parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino. Porto Alegre, 2002.

CORREIA, L. Educação inclusiva ou educação apropriada? In: RODRIGUES, David (org). **Educação e Diferença: valores e práticas para uma escola inclusiva**. Porto: Porto Editora, 2001.

DUK, C. **Educar na diversidade: material de formação docente**. 3º ed./Brasília: [MEC, SEESP], 2006.

FERREIRA, L. S. Gestão da escola: o projeto pedagógico, o trabalho e a profissionalidade dos professores. **Educação em Revista** (Marília), v. 8, p. 35-48, 2007.

FERREIRA, L. S. Gestão do pedagógico, trabalho e profissionalidade de professoras e professores. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 01, p. 217-228, 2007.

FERREIRA, L. S. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala?. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, p. 176-189, 2008

FERREIRA, L. S. O trabalho dos professores e a gestão do pedagógico. In: **Máthesis** (Jandaia do Sul), v. 09, p. 09-24, 2009

FERREIRA, L. S. Trabalho dos professores na escola: por que gestão do pedagógico? In: **Revista Educación y Educadores**, Vol. 12, Núm. 2, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHEDIN, E; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R; CAIADO, K. R. M; JESUS, D. M (org). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: editora Mediação, 2010.

GÓMEZ. P. A. I. **A Cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOTTI, M. O [et. al.]. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

JANNUZZI, G. M. **A Educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

LIBÂNEO, J. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia” IN: PIMENTA, S. G. (Org.) **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar-políticas, estrutura e organização**, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜCK, H. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

MACIEL, R. V. M. **Educação Inclusiva**: um estudo a partir de uma proposta inclusiva alemã. Dissertação de Mestrado/UFRGS, 2007.

MANJON, D. G. **Adaptaciones curriculares**: guia para su eleboración. Málaga: Aljibe, 1995.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Senac, 1997.

MANZINI, E. J. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, C. R; CAIADO, K. R. M; JESUS, D. M

(org). **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: editora Mediação, 2010.

MARQUES, M. O. Educação nas ciências: novos desafios. In: **Educação nas Ciências**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Vol.1, nº1, 2001.

MARTINS, L. A. R. Pesquisa-ação numa perspectiva inclusiva: reflexões e ações. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M (org). **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: editora Mediação, 2010.

_____. Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M (org). **Avanços em Políticas de Inclusão**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

MASSSCHELEIN, J. O aluno e a infância: a propósito do pedagógico. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 281-288, abril 2003.

MAZZOTTA, Marcos. J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e Políticas Públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAYO, Maria. C. S (org.). **Pesquisa Social** – teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

NARDI, E. L; SCHNEIDER, M. P; DURLI, Z. PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO- PDE e a visão sistêmica da educação. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.26, n.3, p. 551-564, set./dez. 2010.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89. Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, J. F. A construção **coletiva do projeto político-pedagógico (PPP) da escola**. Disponível em: <<http://www.suzano.sp.gov.br/CoordEdu/docs/construcaocoletivaPPP.pdf>>. Acesso: 23 de junho de 2011.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

POSSA, L. B. e RAMPELOTO, E. **Educação Especial- Fundamentos**. Santa Maria: UAB UFSM, 2008.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. In: **Alea: estudos neolatinos**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 7, nº 2. Julho-Dezembro, 2005, p. 305-322. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alea/v7n2/a10v7n2.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2011.

RODRIGUES, David (org). **Educação e Diferença**: valores e práticas para uma Educação Inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. **Perspectivas sobre educação inclusiva**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

ROSA, J. L. (org). **Psicologia e Educação**: o significado do aprender. 7ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SANCHES, I; TEODORO, A. Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores do apoio educativo. **Revista Portuguesa de Educação**, 2007, p 105-149.

SANT'ANA, I. M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai/ago. 2005. ISSN 1413-7372

SANTOS, L. L. C. P. A formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, vol 25. 2004. p.1145-1157.

SENRA, A, H (et al). **Inclusão e singularidade**: um convite aos professores da escola regular. Belo Horizonte: Scriptum, 2008.

SILVA, M. P. L. M. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Secretaria da Educação Básica/ Ministério de Educação. Disponível em: <<http://www.fundabring.org.br/Abring/documents/Maria%20do%20Pilar%20Lacerda.pdf>>. Acesso em: 12 de julho de 2011.

THOMAS, G.; WALKER, D.; WEEB, J. **The Making of the Inclusive School**. London: Routledge, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca/Espanha, 1994.

VEIGA, I. A. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. SP: Papyrus Editora, 1994.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23 ed. São Paulo: Papyrus, 1995.

VYGOTSKY, L. S. (1928) **Fundamentos de Defectología**. Obras Escogidas: tomo V, Madrid: Vísor, 1997.

WATZLAWICK, J. A. A. **As (im) possibilidades da inclusão na educação superior**. Dissertação de Mestrado/UFSM. Santa Maria, 2011.

YUS, R. **Educação Integral: uma educação holística para o século XXI**. Tradução: Deise Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANEXOS

Anexo I

Roteiro da Entrevista direcionada ao/a Professor/a de Educação Especial

1. Sua trajetória profissional.
2. Descreva seu trabalho junto à escola.
3. Dificuldades.
4. Êxitos.
5. A relação do trabalho entre sala de recursos e sala de aula comum.
6. Você considera sua escola inclusiva? Por quê?

Roteiro da Entrevista direcionada aos/as Professore/as da Sala de Aula Comum

1. Sua trajetória profissional.
2. O trabalho na escola.
3. Êxitos.
4. Dificuldades.
5. Trabalho do/a Professor/a de Educação Especial na escola.
6. Você considera sua escola inclusiva? Por quê?