



INCLUSÃO ESCOLAR COMO TRABALHO ARTICULADO ENTRE GESTÃO, EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROFESSORES/AS

Caroline Löbell da Silva[*]

Eliana da Costa Pereira Menezes[**]

Leticia de Lima Borges [***]

[*] Especialista em Gestão Educacional (UFSM).
Graduada em Licenciatura em Educação Especial
(UFSM). Educadora Especial na rede privada de
Santa Maria/RS.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7683-981X>.

E-mail: caroline.lobell@hotmail.com

[**] Doutoranda em Educação (UFSM). Graduada
em Licenciatura em Educação Especial (UFSM).
Professora de Educação Especial na Educação
Infantil da rede privada no município de Santa
Maria/RS.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2531-667X>.

E-mail: leti_lb@hotmail.com

[***] Doutora em Educação (UNISINOS).
Professora Associada da Universidade Federal de
Santa Maria (UFSM). Professora do Programa de
Pós-graduação em Educação. Líder do Grupo de

Pesquisa, Diferença, Educação e Cultura – DEC/
CNPQ.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5908-0039>.

E-mail: elianacpm@hotmail.com.

RESUMO Este estudo objetivou analisar significados produzidos sobre inclusão escolar e a respeito dos/as alunos/as alvo desse processo, que embasam a gestão das práticas ditas inclusivas, desenvolvidas no contexto escolar. Para isso, buscamos conhecer as narrativas produzidas por professoras e gestoras acerca da inclusão escolar, problematizando os efeitos dos significados construídos no percurso de escolarização de alunas/os em processo de inclusão escolar. A pesquisa teve, como lócus de trabalho, duas escolas da rede de ensino privado do município de Santa Maria/RS. O estudo organizou-se, metodologicamente, a partir da realização de entrevistas com uma professora regente, a educadora especial e uma gestora de cada escola. Os dados foram analisados a partir de autoras/es como Honeff (2018); Luck (2014); Veiga-Neto (2001), dentre outras/os, os quais foram localizadas/os por meio de uma pesquisa do Estado do Conhecimento. A partir desse estudo, constatamos que políticas de inclusão ainda produzem práticas de in/exclusão, em que alunos/as alvo dos processos inclusivos são produzidos/as e destinados/as a práticas de normalização. Por outro lado, desenvolver um Ensino Colaborativo, entre os/as profissionais envolvidos/as, durante os processos inclusivos, mostrou-se uma possibilidade potente para a operacionalização de práticas mais inclusivas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Gestão Escolar. Ensino Colaborativo.



1 INTRODUÇÃO

Atuar no ambiente escolar e perceber as demandas advindas desse contexto e dos discursos dos/as profissionais que nesse lugar atuam possibilita entender que a inclusão é constituída de processos. Tais processos, por sua vez, são constituídos de pessoas, narrativas, relações, ações, diálogos, parcerias e tantas outras possibilidades que o próprio contexto produz.

Nessa perspectiva, refletir e problematizar sobre práticas escolares, discursos e processos inclusivos mostra-se extremamente importante, levando em consideração que, historicamente, a Educação Especial e o ensino comum trabalham, de forma simultânea, em prol do desenvolvimento e da aprendizagem de alunos/as público-alvo. Assim, há alunos/as com deficiência inseridos/as na sala de aula regular, convivendo e compartilhando aprendizagens no espaço escolar com alunos/as sem deficiência. Por isso, faz-se necessário compreender como a Educação Especial foi sendo institucionalizada, a partir da emergência de políticas públicas que possibilitaram a garantia da visibilidade para as pessoas com deficiência nos contextos educacionais e sociais.

Por volta dos anos 1980 e ascendendo nos anos 1990, percebeu-se um crescimento, em especial no pós-período de redemocratização do Brasil, quanto se deu um investimento em programas e ações inclusivas, com ênfase na produção discursiva sobre Direitos Humanos das pessoas com deficiência, principalmente, quanto à necessidade de se incluir social e educacionalmente. Segundo a autora Bruna Kich (2018), os marcos importantes que se teve, a respeito disso, foram: a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, ocorrida na Tailândia, em 1990, a qual deu origem à Declaração Mundial sobre Educação para Todos voltada para à garantia do direito à educação para todas as pessoas; e a *Declaração de Salamanca*, elaborada em 1994 pelos organismos internacionais. Nessa, foi reafirmado o direito à educação de todos e, especificamente, às pessoas com deficiência.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no 9.394/96 (Brasil, 1996), no Capítulo III, art. 4º, inciso III, passou a ser explicitado que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino”. No entanto, ao que parece, no contexto atual, estar previsto na lei não é o bastante. Essa política recebeu apoio de professores/as e gestores/as, mas



também houve contestações, descrenças, passando por mudanças até o momento de ser finalmente efetivada.

O autor Alfredo Veiga-Neto (2001) observa que, por mais que tais políticas tenham atraído uma boa parte de professoras/es, a quem ele denominou de “pedagogos progressistas”, ainda assim, há dificuldades no que se refere às práticas inclusivas que temos até os dias atuais. Desse modo, o que ainda vemos é um sistema educacional que não consegue cumprir integralmente com propósito inicial de educar a todos, principalmente pela realidade de algumas instituições escolares, onde a desigualdade social é evidente. Nesse sentido, dialogar, refletir e tensionar questões do cotidiano escolar, com os/as profissionais atuantes nesse cenário, produz discursos, verdades e significados, os quais nos propomos a problematizar com o intuito de identificar os efeitos desses no percurso de escolarização de alunos/as em processo de inclusão escolar.

Considerando tais questões, desenvolvemos este estudo com o objetivo de analisar significados sobre inclusão escolar e a respeito dos/as alunas/os que fazem parte do público-alvo desse processo, os quais embasam a gestão das práticas ditas inclusivas, as quais são desenvolvidas na escola. Com esse propósito, buscamos conhecer narrativas produzidas por professores/as e gestores/as acerca da inclusão escolar (práticas, alunos/as, políticas); analisar a articulação das práticas escolares e o trabalho desenvolvido entre professoras, educadoras especiais e gestoras, em relação aos processos inclusivos, e problematizar os efeitos dos significados construídos no percurso de escolarização de alunas/os em processo de inclusão escolar.

A pesquisa contou com a participação de 2 (duas) professoras do ensino comum, 2 (duas) professoras de Educação Especial e 2 (duas) gestoras de duas escolas privadas do município de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul. Os dados empíricos foram obtidos a partir das falas dessas profissionais, por intermédio de um roteiro semiestruturado. Devido ao atual momento de pandemia, em decorrência da COVID-19, a realização das entrevistas foi feita via Google Meet. Para atender a Resolução N° 466, de 12 de dezembro de 2012, que aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, apresentamos às professoras participantes do estudo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, contendo as informações necessárias para compreensão sobre a pesquisa e sobre riscos e



benefícios de sua participação, que foi assinado por todas. Para a garantia de manutenção do sigilo e a preservação de suas identidades, os fragmentos das entrevistas transcritos no estudo foram identificados apenas com as letras iniciais dos nomes das participantes.

2 ANÁLISES E DISCUSSÕES SOBRE SIGNIFICADOS DE GESTÃO E INCLUSÃO ESCOLAR

2.1 Narrativas docentes: desafios e possibilidades do trabalho articulado no contexto escolar

A gestão escolar configura-se como uma peça extremamente importante no processo de inclusão no ambiente escolar. Professores/as, educadores/as especiais e gestores/as precisam trabalhar de forma comprometida, dinâmica e “aberta” para compreenderem as demandas e poderem elaborar planos de ações que beneficiem os sujeitos envolvidos nesse processo. Na concepção de Eloisa Luck (2014), o conceito de gestão educacional possui relação direta com as tendências mundiais de globalização, que repercutem, significativamente, nas concepções e ações decorrentes da gestão educacional. A partir dessas mudanças e desse novo olhar para o/a profissional da gestão escolar, passou-se a deixar de lado o enfoque da/na administração escolar, que dispõe de soluções limitadas, em uma perspectiva que não tem a democracia como princípio.

Assim, os processos educacionais que ocorrem nesse ambiente demandam planejamento, diálogo e trabalho. Por isso, julgamos que o trabalho desenvolvido pela equipe gestora de uma escola precisa estar alinhado e ser realizado de maneira harmônica com as políticas educacionais. Ainda, ele necessita se guiar por essas normativas e articulá-las em suas práticas, de forma democrática, de modo que se estimule a autonomia e a participação de toda comunidade escolar.

Dessa forma, apresentamos os fragmentos que buscam responder aos objetivos propostos para compreendermos e conhecermos as narrativas das professoras acerca do trabalho articulado. Percebemos que elas compartilham da ideia de que o “trabalho articulado”, entre professoras, educadoras especiais e gestoras, é benéfico à construção e ao desenvolvimento do processo educacional aqui analisado. Seguem os trechos:

“Mas eu acredito que na escola onde eu atuo a gente está caminhando para um lado bem positivo por que nós temos uma gestão e um quadro de professores bem participativo e



troca acontece em vários momentos então eu acredito que tudo é aprendido referente às barreiras que a gente encontra e aí a gente vai conseguindo alinha e articular essas questões em benefício dos alunos”. (EB).

“...no momento a gente tem uma coordenadora que acaba assumindo todo papel da direção, que acaba sendo bem cansativo pra ela, mas eu consigo assim ter bastante respaldo, a gente sempre tá pensando junto nos processo desses alunos de inclusão, eu acho que muito do que é possível fazer é em decorrência disso sabe, algumas coisas que não são possíveis, conseguimos repensar juntas, me dá uma abertura bastante grande pra pensar com ela, acho que isso é importante de ressaltar, que é uma característica bem importante da escola e principalmente dessa pessoa, dessa coordenadora”. (EA).

Desse modo, é visível que as profissionais envolvidas, nos processos relatados, demonstram se sentirem amparadas na realização de suas práticas. Portanto, considerando que é a sala de aula o espaço em que o/a aluno/a com deficiência passa a maior parte de seu tempo, é imprescindível que esse tempo e essa vivência sejam pensados e planejados para possibilitar o desenvolvimento de todos/as alunos/as envolvidos/as nesse ambiente.

No contexto onde se desenvolveu estudo, a Lei nº. 6001, de dezoito (18) de agosto de dois mil e quinze (2015), que estabelece o Plano Municipal de Educação, prevê, como meta, a operacionalização do ensino colaborativo:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, público alvo da Educação Especial, o acesso à Educação Básica, ensino colaborativo e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com total garantia de atendimento aos serviços especializados e também qualificação dos professores para a atendimento destes alunos, em regime de colaboração entre as redes públicas e privadas, resguardadas as responsabilidades, conforme legislação. (SANTA MARIA, 2015, p. 09).

De acordo com as orientações de tal documento, o Ensino Colaborativo mostra-se como um importante aliado para promover a garantia da permanência dos/as alunos/as no espaço escolar, possibilitando a construção de aprendizagens significativas. Contudo, a prática é destacada e enfatizada em relação à Educação Infantil, em que o plano busca:

Garantir, até o segundo ano de vigência do PME, o desenvolvimento de práticas pedagógicas em Educação Especial, por meio do ensino colaborativo e do atendimento educacional especializado nas escolas de Educação Infantil que atendem crianças de 0 a 5 anos e 11 meses da rede pública e privada, com implementação de salas de recurso multifuncionais adequadas a essa faixa etária. (SANTA MARIA, 2015, p. 09).



Ainda que esse documento busque garantir práticas em Educação Especial, por meio da implementação do ensino colaborativo e do atendimento educacional especializado, visualizamos que acontece um trabalho articulado, entre as profissionais entrevistadas, apenas em momentos específicos. A partir disso, surgem as perguntas: não seria sempre necessária essa ação de articulação? Apenas nos momentos necessários configura-se como um “trabalho colaborativo” o que se desenvolve entre essas profissionais? Assim, acreditamos que seja preciso um maior incentivo em formações continuadas, de forma que se mobilize e se contribua para o entendimento de uma proposta de trabalho articulada, a fim de que se consiga desenvolvê-la de forma efetiva.

Segundo a autora Cláucia Honeff (2018), o Ensino Colaborativo, que também pode ser chamado de coensino, é uma proposta de trabalho em que o/a profissional da inclusão presta apoio ao professor/a e aos alunos/as, com e sem deficiência, na sala de aula. Esse apoio, que pode ser estabelecido no momento de planejar, possibilita que essas profissionais pensem em metodologias que sejam benéficas para os/as alunos/as envolvidos/as, elaborando-as em conjunto.

Nesse sentido, compreendemos, por meio da análise das relações que acontecem no ambiente escolar, que, no momento em que professores/as e educadores/as especiais unem seus conhecimentos e habilidades, considerando também suas experiências, estabelecendo trocas e diálogos, é possibilitado que práticas com vieses mais inclusivos sejam pensadas e efetivadas. Nessa parceria, são construídas propostas e atividades pedagógicas que buscam a adaptação de conteúdos de modo colaborativo. Esses compartilhamentos, no desenvolvimento e no pensar da prática pedagógica, são percebidos, por nós, como valiosos, pois aproximam, incentivam e motivam esses/as profissionais na busca por ações mais inclusivas. Além disso, estimulam a criatividade, proporcionando maior pluralidade de materiais e atividades, o que reflete positivamente no ambiente educacional.

Esse ensino que acontece em colaboração demonstra, em nossa concepção, também proporcionar benefícios no que tange às questões de convivência e de comportamento dos/as alunos/as, pois, juntas, essas diferentes profissionais têm a possibilidade de buscar estratégias de ensino para as adversidades que surgem no cotidiano escolar. De acordo com as ideias de Arthur E. Lehr (1999, apud Bridi e König, 2019, p. 284), o Ensino Colaborativo se apresenta possível



se a equipe gestora buscar priorizá-lo, considerando a importância e a necessidade de tempo hábil para planejamentos e reflexões em conjunto. Todavia, se essas ações não forem assim desenvolvidas, os/as professores/as que se dedicam ao desenvolvimento da proposta acabam planejando de forma individual e, muitas vezes, nos momentos e espaços que forem possíveis, fora de suas cargas horárias.

Para corroborar com as reflexões e os tensionamentos propostos até aqui, mencionamos, na sequência, excertos das falas de uma das gestoras (CA), de uma das professoras (PB) e de uma das educadoras especiais (EA). Assim, percebemos que, quando esse compartilhamento de ideias e planejamentos fazem parte das práticas escolares, essas práticas tornam-se mais significativas e proporcionam experiências construtivas, tanto para as profissionais quanto para os/as alunos/as que nelas estão envolvidos:

“O trabalho desenvolvido pela educadora especial é indispensável para que esse processo seja de qualidade. Educação Especial em conjunto com a coordenação buscam sempre estratégias para que o aluno avance em sua aprendizagem, respeitando sempre seus limites e dificuldades”. (CA).

“Isso eu consigo trazer né, claro que eu tenho a dificuldade, né eu sempre preciso do auxílio da educadora especial pra me auxiliar, me ajudar, claro que é um trabalho que a gente faz em equipe...” (PB).

“Uma carga horária baixa na escola né, mas eu consigo muitas vezes participar do planejamento dos professores, até o quinto ano.” (EA).

Nessa direção, um dos desafios que podemos identificar na implementação da proposta de trabalho articulado, consiste no fato de que, frequentemente, os horários de atendimento individualizado das professoras de Educação Especial, preenchem todo seu tempo no desenvolvimento das atividades no ambiente escolar. Apesar disso, a professora EA menciona, em sua fala, que, mesmo tendo uma carga horária lotada, tenta participar dos planejamentos e contribuir com a professora da sala de aula. Desse modo, observamos que analisar e proporcionar uma carga horária suficiente e satisfatória, para atuação da professora de Educação Especial, nas escolas, pode se transformar em uma ação que potencialize e beneficie que se façam reflexões e se construam processos mais inclusivos.

Além desse aspecto, percebemos, assim como Frind et. Al (2010, apud Honnef 2018, p.59), que “o trabalho em colaboração é pouco abordado na formação inicial de professores,



sendo este um desafio a realização do ensino colaborativo” na prática do contexto escolar. Logo, é perceptível que ainda se tem uma forte tendência de o/a professor/a realizar seu trabalho sozinho, o que contribui para uma fragmentação nos processos educacionais, de modo a haver dificuldade em se estabelecer o Ensino Colaborativo.

No que se refere ao presente estudo, a implementação do Ensino Colaborativo mostra-se uma potente possibilidade de enriquecimento de práticas escolares mais inclusivas, porém ainda existe a necessidade de uma mobilização maior das partes envolvidas para que essas práticas aconteçam. Além disso, também constamos serem necessárias políticas públicas que garantam esse espaço de articulação. Pensamos que uma questão necessária, para que essa proposta consiga ir se estabelecendo nos contextos escolares, além de políticas que viabilizem espaço para esses planejamentos e essas ações na escola, seja a promoção de formações continuadas, as quais abordem, de modo mais detalhado, as possibilidades de operacionalização dessa proposta de Ensino Colaborativo.

Igualmente, visualizamos, como uma ação imprescindível, a fim de que se fortaleça esse modelo de ensino, a inserção dessa temática nos currículos dos cursos de formações iniciais das/os profissionais de licenciatura. Defendemos isso em função de que são esses profissionais que, futuramente, atuarão nos ambientes escolares.

Ainda com objetivo de conhecer narrativas que emergem desses contextos escolares, bem como de entendê-las, mas, principalmente, com o intuito de refletirmos acerca dos significados produzidos por essas, apresentamos, na sequência, um excerto que exprime a visão de uma das educadoras especiais (EA). Essa fala trata da divisão de responsabilidades em relação aos processos inclusivos e sobre os papéis que cada profissional envolvido/a desenvolve:

“...claro ainda é muita responsabilidade minha, fazer a inclusão, por que é o que eu escuto nos discursos dos professores, nos discursos da direção, ainda tá muito atrelada a mim a ideia de inclusão. Inclusive nas reuniões pedagógicas sempre quando a gente faz sempre o discurso é “ó, todos os assuntos que forem relacionados a inclusão, pros pais né, vocês se dirijam a Maria, que é educadora especial, tanãã”, como se eu pudesse resolver qualquer função que fosse referente a inclusão, como se eu tivesse ali pra realmente derrubar as barreiras né e eu mas eu Maria entendi que não é a minha função, sozinha fazer isso entende...”. (EA).



É possível, com base nesse fragmento, retirado da entrevista com a educadora especial (EA), refletir sobre o quanto, ainda, as ações e os processos inclusivos estão intrínsecos e direcionados, quase que exclusivamente, ao trabalho da Educação Especial. Também é notório o quanto essa ideia ainda está presente nos discursos dos/as profissionais envolvidos nesses processos.

Percebemos que, de modo geral, a maioria dos/as professores/as regentes buscam soluções e, até mesmo, procuram acessar conteúdos relacionados à inclusão, debatendo sobre eles com os/as profissionais da Educação Especial. No entanto, visualizamos que, quando essas ações não são previstas nos processos formativos, nem possuem espaços de debates ou para trocas, nos contextos escolares, por vezes, ocorre uma sobrecarga desses/as profissionais e uma fragmentação dos processos, impedindo que os/as professores/as se envolvam e articulem ações em prol da inclusão.

A esse respeito, a autora Honnef (2013) disserta sobre os problemas presentes no cotidiano escolar e a respeito de como as/os profissionais podem se organizar com o intuito de resolvê-los:

[...] que os problemas que se apresentam nas realidades educacionais que se propõe a educação especial na perspectiva inclusiva, só podem ser resolvidos com a colaboração de toda comunidade escolar, através de uma gestão que busque isso. Um passo essencial para isso acontecer acredita-se que seja através do trabalho dos professores, da gestão do pedagógico. A partir da valorização da diversidade, da consideração das necessidades educacionais especiais por parte dos docentes, por parte de quem gere a produção do conhecimento, o vir a ser da escola, pensa-se que os alunos, pais, a equipe diretiva e os funcionários também venham a fazer isso, colaborando para uma instituição efetivamente inclusiva. (HONNEF, 2013, p. 40).

Portanto, fica claro que é de extrema importância que a gestão não apenas “ouça” e esteja aberta a auxiliar na resolução de questões relacionadas aos processos inclusivos, mas também que possibilite espaços de escuta para que aconteçam reflexões e trocas entre os/as professores/as. Com o propósito de que aconteçam ações colaborativas e integrativas, percebemos que as cargas horárias precisam ser melhor redistribuídas, de modo que a comunidade escolar possa trabalhar, simultaneamente, em ações que possibilitem se repensar as práticas e os espaços escolares. Conforme as autoras Eliana Menezes e Priscila Turchiello (2020, p.168):



é na aposta da parceria entre professor do ensino regular, professor de educação especial e demais sujeitos que constituem a escola, que os discursos oficiais localizam as melhores possibilidades de efetivação das ações inclusivas. No entanto, parece-nos que ao delegar à educação especial grande parte das responsabilidades na organização, planejamento e execução de serviços, tais discursos, ao serem assumidos pelos professores, acabam significando a educação especial como a principal (ou única) responsável pela inclusão dos alunos que possuem deficiência, cabendo aos demais professores apenas a efetivação da matrícula e a tolerância da presença desse aluno na sala de aula.

Essa parceria entre os sujeitos envolvidos, nos processos educacionais, que se configura como um trabalho em colaboração, quando são divididas as demandas e compartilhados conhecimentos, é um modelo de trabalho que se mostra importante de ser desenvolvido, investido e ampliado, como nos mostram as entrevistas analisadas e pode ser visualizado no seguinte excerto:

“...a escola me recebendo como se eu fosse falar sobre um assunto novo, os professores não têm que saber nada sobre inclusão, a direção não sabe nada então eu tinha que resolver todas as questões e isso levou um tempo pra escola perceber sabe que eu não trabalhava naquilo, que eu queria um trabalho colaborativo, que eu não era responsável por tudo”. (EA).

É visível como as professoras regentes a que EA se refere, na fala anterior, podem estar pouco mobilizadas a aprofundar e a discutir a temática relacionada à inclusão. Ademais, podem não ser incentivadas a expor e a problematizar suas experiências, de modo a buscarem, conjuntamente, as trocas e as reflexões necessárias para se estabelecer um trabalho mais colaborativo, justamente por essas questões não serem prioridade pelas políticas educacionais, bem como para as gestões escolares que as regem. Com isso, pensamos que as gestões escolares precisam se colocar como parte da rede de apoio nos processos inclusivos, mesmo não atuando diretamente no convívio com esses/as alunos/as em sala de aula e/ou sala de recursos, pois também são agentes (co)responsáveis por propiciar que esses processos se estabeleçam nas escolas.

Diante disso, consideramos importante problematizar se os discursos sobre inclusão escolar estão produzindo a ideia de que o/a profissional de Educação Especial é quem detém os conhecimentos e os saberes necessários para promover a efetivação das práticas inclusivas no espaço escolar ou seria o/a educador/a especial, o/a responsável (sozinho/a) por esses processos



na escola. A inclusão diz respeito a alunos/as “incluídos” e educadores/as especiais buscando “fazer acontecer”?

A partir desses questionamentos, é possível notar que uma das questões mais difíceis de serem desconstruídas, nos processos educacionais inclusivos, é a de que os/as professores/as regentes, e até mesmo funcionários/as da escola, não consideram o/a aluno/a com deficiência como parte integrante do conjunto de alunos que constitui a escola. Esse modo de perceber os/as alunos/as demonstra que, automaticamente, o/a discente chega ao espaço escolar como o/a “aluno/a da inclusão” e, dificilmente, ele/ela é retirado desse “lugar”. Isso possibilita entender que não é apenas a educadora especial que tem a responsabilidade pelos processos de inclusão, mas sim todos/as profissionais que atuam no ambiente escolar.

Assim, a partir das problematizações já feitas, passamos a buscar entender de que maneira as políticas educacionais são postas em execução, além do que essas ações produzem no cenário educacional. Compreendemos que as políticas educacionais, no que tange à educação inclusiva, em parte, são responsáveis por fomentar uma percepção de in/exclusiva dos sujeitos e de seus processos, na medida em que não são contextualizadas, de modo singular, nos percursos escolares desses sujeitos.

2.2 Percursos de escolarização: efeitos de in/exclusão?

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), busca garantir e priorizar a inserção dos/das alunos/as com deficiência na sala de aula regular, com o atendimento educacional especializado, preferencialmente, no contraturno. Além disso, tais políticas evidenciam a importância do trabalho conjunto, entre professor/a regente e educador/a especial para trocas e/ou adaptação de materiais que ambos julguem necessários. Isso deve acontecer como forma de garantir práticas mais inclusivas no contexto escola, regulamentando, orientando e enfatizando a necessidade de inserir todos/as alunos/as em um mesmo contexto escolar.

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. (BRASIL, 2008, p. 14).

Nessa direção, a Educação Especial passou a atuar como principal agente dos processos inclusivos, por pensar sobre a permanência desses/as alunos/as, a respeito dos atendimentos no AEE, sobre as adaptações curriculares necessárias, além de fazer esse convite à articulação com os/as profissionais envolvidos nesse processo. Essas ações, na rotina e no ambiente escolar, são resultado de práticas escolares que são – ou deveriam ser- baseadas e alinhadas com as políticas públicas educacionais, que chegam às escolas e regulamentam as práticas e condutas, colocando-se, de modo geral, em operacionalização no “controle” daqueles/as que operam as práticas e daqueles/daquelas para qual elas são destinadas.

Todavia, ainda que as políticas públicas objetivem a garantia de acesso e tenham definidos os valores e o que querem atingir por meio dos processos de inclusão, pensamos que são nos/desde os processos singulares que envolvem o ensino e a aprendizagem dos/as alunos/as com deficiência que esses direitos e ações mais igualitários vão/podem se estabelecer. Desse modo, eles ocorrem a partir da forma como os processos inclusivos têm sido pensados e (re)produzidos no contexto da sala de aula e da escola como um todo. Entendemos que é necessário mobilizar reflexões acerca de como essas práticas têm se estabelecido, a fim de que se perceba o quanto não fazer esse exercício reflexivo contribui para que estejamos reproduzindo práticas excludentes.

Nesse sentido, compreendemos que as experiências que constituem os processos inclusivos são as balizadoras para que as práticas sejam repensadas, uma vez que é no encontro com o outro e com as diferenças não capturadas que nos desacomodamos e que temos a possibilidade de nos repensarmos de outros modos. Nos excertos que seguem, temos esse convite ao pensamento acerca daquilo que é possível mobilizar nas estruturas excludentes que existem dentro desse processo.

“Eu tive um caso desde 2018 que o menino teve o diagnóstico de autismo e daí ele não tinha, não tava, não era um ambiente que lhe favorecia sabe, tinha que acordar muito



cedo pra ir pra escola, tomava tomar medicação. E a mãe percebendo isso pediu judicialmente redução de carga horária pra ele né, daí foi na escola, conversou com a gente, eu particularmente achei que ia ser interessante pelo menos a gente tentar. Ele tá bem assim, por que daí a escola teve um outro significado pra ele, por que daí ele conseguiu ir pra escola num momento que ele estivesse bem começou a prestar atenção mais nos seu colegas, começou a conseguir a participar das aulas né, fazia aquelas aulas que era possível ele fazer e não por que ele precisava fazer entende.” (EB)

“...eu tenho o Pedro, o Pedro⁴ não lê, não escreve, mas é incrível como a gente está em sintonia assim. Sempre me falavam ah o Pedro percebe, só que eu não acreditava, será que percebe?! Mas eu não vejo ele fazer nada, só vejo ele caminhar, claro um pouco da minha ignorância. Na última aula online, eu explicando e conversando, então perguntei: O que é uma comunidade agrafa? E simplesmente no meio deles e pegou e simplesmente deu uma aula do que era, explicando. por que ele é incrível, ele é muito presente, ele acompanha, faz todos os trabalhos, faz questão de dar a opinião dele, ele é muito reflexivo”. (PA)

Com base nesses fragmentos, visualizamos práticas possíveis, as quais acontecem no cotidiano escolar, alinhadas a esse processo reflexivo e/ou autorreflexivo, para além das normativas políticas. Entretanto, com isso, não pretendemos definir qual a melhor maneira de trabalhar com alunos/as que possuem diagnóstico, desejamos apenas evidenciar e promover a reflexão sobre como os processos inclusivos que acontecem na escola podem pensar a respeito da valorização das singularidades dos sujeitos, de forma que esses sejam vistos a partir de suas especificidades e potencialidades.

Com isso, é perceptível que a inclusão vai se constituindo de ações e se produz na prática, a qual proporciona que as experiências e as vivências sejam significativas. Isso, por sua vez, permite-nos pensar que ela compreende modificar olhares, ações e realizar adaptações, que vão desde as metodologias até as cargas horárias. Além disso, é necessário valorizar as singularidades e respeitar as necessidades e os limites que cada sujeito demanda, com o intuito de que, a partir de seu diagnóstico, possamos enxergá-lo e afetá-lo significativamente em suas necessidades individuais, em suas diferenças e, principalmente, a fim de que possamos ajudá-lo a desenvolver suas potencialidades.

Por vezes, é notório que os/as professores/as e gestores/as têm buscado, no trabalho da Educação Especial, soluções instantâneas e pontuais para os diferentes desafios que surgem no cotidiano escolar, a partir desse olhar de especialista que ocupamos. Isso se dá, principalmente, porque a Educação Especial é um campo de saber que é localizada dentro “de uma forma organizada e metódica (que) produz verdades sobre a deficiência e suas possíveis relações a partir



de conhecimentos, pedagógicos, psicológicos e clínicos” (POSSA, 2013, p. 58). Portanto, percebemos que nessas relações é que são produzidos significados sobre os modos de pensar e de produzir as práticas e os sujeitos, e esses direcionamentos implicam, diretamente, no modo como esses sujeitos são vistos no ambiente escolar.

É também por existir esse olhar para a Educação Especial, dentro do viés de especialista, que outra questão ficou evidenciada nas falas das professoras regentes entrevistadas, quer seja: a insegurança dessas profissionais em relação às suas formações iniciais, como nos convidam a pensar os fragmentos a seguir:

“...quando a gente optou pela graduação de pedagogia, a gente sabia o que a gente tinha pela frente, claro que depois que surgiram essa parte da inclusão né, quando eu tava na graduação lá em 2006, 2003, quando eu estava na graduação, como vou te dizer não se falava tanto nessa parte sabe, teve uma cadeira de Educação Especial sim, mas nada disso tudo que eu trabalho agora, tudo que eu faço, aquilo que eu te falei eu tento, eu vejo com aluno o que eu acho que ele consegue, o que eu acho que ele não consegue”. (PA)

“Mas dai tu tem a formação que também não te deixa, e dai eu me pergunto será que não é a gente que também não busca, eu também busco muito essa culpa. Mas ai eu me pergunto sera que não seria da gente também, a gente sabe que ta ali, a falha ta ali não vai mudar, será que eu não teria que ir atrás de mecanismos e ferramentas pra me auxiliassem nessa formação?! Dai eu me pergunto formação aonde, quais são os cursos que nos preparam pra isso? Quais são as especializações sem eu ter que fazer uma faculdade de Educação Especial”. (PB)

As referidas professoras não se sentem aptas a trabalhar ou a propor práticas aos/às alunos/as com deficiência, já que acreditam que suas formações abordaram pouco as questões relacionadas aos processos educacionais inclusivos. Elas consideram as abordagens relacionadas ao tema dos processos inclusivos “insuficientes” para prepará-las ao trabalho frente ao sujeito com diagnóstico. Com isso, passamos a nos questionar: existiria alguma formação específica que, por si só, tivesse a função de nos preparar para trabalhar com cada singularidade existente? Além disso, nas relações e ações cotidianas, poderíamos identificar as necessidades individuais e, então, propormos ações para desenvolver processos mais inclusivos?

Nos fragmentos que seguem, a educadora especial (EB) e a gestora (CB) relatam como acontecem alguns processos inclusivos e como elas percebem o desenvolvimento e a aprendizagem dos/as alunos/as envolvidos/as no contexto educacional de modo singular:



“Mas, como eu disse no início tem alunos que sim, que acompanham e precisam muitas vezes de adaptações em avaliações e trabalhos, muitas vezes precisam de avaliações adaptadas, porém tem outros que não acompanham e a gente faz toda uma adaptação curricular a nível do desenvolvimento do aluno, que o aluno está naquele nível específico e a gente faz a adaptação em cima do que o aluno está naquele nível de desenvolvimento do aluno, outros alunos acompanham mas a gente ta sempre em busca duma forma que esses alunos estejam acompanhando e a gente ta sempre avaliando se de fato né estão acompanhando estão aprendendo e daí necessitando de adaptações elas serão feitas”. (EB)

“Muitos alunos assim, acho que boa parte dos nossos alunos conseguem ter um sucesso, digamos assim, dentro da sala de aula regular, com apoio do AEE, obviamente, mas conseguem acompanhar, mesmo que a gente trace objetivos específicos pra eles, outros alunos não. Outros alunos eles são totalmente a parte por que o aluno ele não teve estímulo desde pequeno, como deveria. Ele veio pra escola com o desejo da família de transpor toda responsabilidade da aprendizagem pra escola. Então nós temos alunos hoje, que muito pouco se desenvolveram e já estão nos anos finais do ensino fundamental, nós temos alunos que não conseguem acompanhar uma escola comum, uma escola de ensino regular”. (CB)

É possível observar que existe uma tentativa de acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno, tendo, como referencial, principalmente, seus colegas sem deficiência. Dessa forma, a avaliação é feita de forma contínua, porém os/as alunos/as, em alguns momentos dos relatos, são separados entre “os/as que acompanham” e “os/as que não acompanham”, sendo esses/as últimos/as os/as que necessitam de uma adaptação. Ademais, também é possível notar, na fala da gestora, que, mesmo com a proposição de adaptações, existem alunos/as “que muito pouco se desenvolveram”.

Nesse sentido, constatamos que a inclusão escolar se apresenta como um processo ordenado e inegável. A escola, obrigatoriamente, precisa receber os/as alunos/as que são o público-alvo dos processos inclusivos e propor estratégias para que, de algum modo, possam ser estabelecidos momentos e ações menos excludentes. Nessa direção e sendo um fato que se tem alunos/as com diferentes diagnósticos, cada qual com suas necessidades e especificidades, podemos avaliar ou definir esse/a aluno/a como um ser possível ou não de se desenvolver?

A partir de todo esse cenário, observamos que os processos inclusivos relatados ainda são pautados e referenciados a partir do nível de aprendizagem e desenvolvimento em que se encontram aqueles/as alunos/as ditos/as “normais”. Assim, é como se existisse um único parâmetro normativo, no qual a maioria se encaixasse e, com isso, pudéssemos definir aqueles/as que não acompanham como sendo alunos/as que não se desenvolvem.



De maneira geral, podemos constatar que alunos/as público-alvo, muitas vezes, são vistos a partir de suas “carências” e déficits nos processos de aprendizagem. Essa “separação” dos/as alunos/as, com base em seu nível cognitivo, segundo Veiga Neto (2001, p. 25), foi uma maneira inventada para que se pudesse, justamente, colocar em prática a ideia de norma para ir “separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade”. No entanto, o “desenvolvimento esperado” é pensado a partir das especificidades do/a aluno/a em questão? É considerada sua singularidade, seu contexto de produção familiar, social, econômico, afetivo e suas experiências?

Nessa direção, notamos o quanto a produção discursiva produzida pela materialidade desta pesquisa produz sujeitos, verdades e conceitos sobre os modos de ser dos sujeitos e dos processos de inclusão. Do mesmo modo, revela verdades acerca da formação específica das professoras de Educação Especial. Nas falas das professoras e das demais profissionais, é possível reconhecer que os/as alunos/as alvo dos processos inclusivos são definidos/as e avaliados/as a partir de uma norma ideal de sujeito e de desenvolvimento, a qual se produziu pelas psicologias do desenvolvimento e embasa a produção do conhecimento de tantas outras ciências (BORGES, 2019).

E é a partir desse entendimento que compreendemos os processos inclusivos, no espaço escolar, como estando fortemente pautados na ideia de se procurar formas para que aquele sujeito que destoa da “norma” instituída, de alguma maneira, assemelhe-se aos seus colegas sem deficiência e, que com isso, suas fragilidades e necessidades sejam diminuídas. É inegável que os/as professores/as regentes busquem identificar e sanar essas “carências” de aprendizagem. A questão que problematizamos é que, a partir disso, os sujeitos sejam produzidos exclusivamente na/pela comparação dos outros ditos e reconhecidos como “normais” – que também possuem suas especificidades individuais. Tal conduta é entendida, por nós, como fortemente excludente, uma vez que se pauta na busca de um ideal universal. Para Mello e Menezes (2014),

Tomando a norma como princípio de comparabilidade, as diferenças dos alunos incluídos acabam sendo significadas como desvantagens e, assim, a partir do momento em que são localizadas, são também submetidas a práticas que, postas em funcionamento, buscam o seu apagamento. Tal análise leva-nos a pensar se a defesa da igualdade de oportunidades pode ser lida, então, como a defesa do apagamento das diferenças. (MELLO; MENEZES, 2014, p. 735).



Essas autoras nos ajudam a perceber que pautar as práticas operacionalizadas, na escola, a partir do princípio de comparabilidade, contribui para que as diferenças sejam apagadas. Mas, além disso, possibilita-nos pensar no quanto as práticas de normalização que visam, com base na comparação, produzir um ideal de normalidade, permeiam, inclusive, o trabalho desenvolvido pelos/as profissionais da Educação Especial.

No entanto, compreendemos que olhar esse/a aluno/a a partir de seu potencial e não daquilo que lhe “falta”, na comparação com o outro produzido como normal, é um processo em (des)construção. Trata-se de um processo que significa (re)pensar as práticas e (re)significar perspectivas e expectativas quanto aos processos que se constituem dentro do binarismo normal/anormal. Acreditamos que, enquanto as práticas continuarem a buscar a normalização dos sujeitos e não a valorização de suas singularidades, em um paradoxo, continuaremos “incluindo” esses alunos a partir de práticas de excludentes, tentando encaixá-los em um padrão inatingível. Isso reforçaria a existência de uma “anormalidade”, reafirmando a produção de uma normalidade ideal.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA MOBILIZAR REFLEXÕES

A partir do objetivo geral, de analisar significados a respeito da inclusão escolar e sobre as/os alunas/os alvo desse processo, os quais embasam a gestão das práticas ditas inclusivas que são desenvolvidas na escola, acreditamos que seja importante ressaltar que tais significados, os quais emergiram das materialidades obtidas na pesquisa, são verdades produzidas pelos discursos das profissionais entrevistadas. Elas são atuantes em escolas que se entrelaçam com as políticas e produzem modos de pensar oriundos desse cenário educacional específico.

Dessa forma, sem a pretensão de tentar estabelecer um juízo de valor a respeito dos discursos e das práticas visualizadas e relatadas, mas com intuito de problematizar os efeitos desses discursos no percurso de escolarização de alunos/as em processo de inclusão escolar, compreendemos que tais discursos, além de os produzirem e pensarem sobre eles a partir de um ideal de normalidade, considera esses alunos, igualmente, como sendo diferentes e “fora da norma”.



Também conseguimos observar que há, nas escolas investigadas, uma forte compreensão de que os processos inclusivos ainda dependem muito mais do trabalho da educadora especial do que de outros/as profissionais envolvidos/as (professores/as e gestores/as) para se efetivarem. Ao se trabalhar nessa perspectiva, compreendemos esse pensamento como uma das causas principais da dificuldade de se estabelecer processos mais inclusivos nos contextos escolares.

Por intermédio das análises, o Ensino Colaborativo emergiu diversas vezes, durante as entrevistas, como proposta de trabalho ainda em construção e pouco incentivada nos espaços escolares. Entendemos que essa proposta se mostrou uma potente aliada nos processos inclusivos, pois se buscou o desenvolvimento, em parceria, do trabalho da professora regente e da educadora especial, a partir de fatores que se mostraram essenciais para operacionalização dessa articulação, tais como: divisão das responsabilidades, colaboração na proposição de alternativas que, sinergicamente, proporcionaram experiências significativas para os/as alunos/as envolvidos/as, bem como para as professoras.

Portanto, além da importância de o/a professor/a regente e de o/a educador/a especial trabalharem em colaboração, em nosso estudo, foi possível concluir que a gestão escolar, necessariamente, deve estar alinhada aos ideais da política na perspectiva inclusiva e, com isso, buscar priorizar práticas que promovam a articulação do trabalho de professoras do ensino comum e de docentes educadoras especiais. Desse modo, fica claro que o incentivo ao trabalho colaborativo pode ser uma forma interessante e potente de estabelecer parcerias, de se fazer reflexões e de se promover diálogos que consigam ampliar a leitura sobre os processos inclusivos no contexto escolar.

Por fim, ressaltamos que as discussões resultantes deste estudo não são incomuns ou ainda não foram identificadas por outros/as pesquisadores/as. Contudo, destacamos a importância de se estabelecer esse debate para continuarmos a tensionar e a problematizar práticas, discursos, contextos e políticas públicas de modo contextualizado, demonstrando que existem múltiplas possibilidades de se desenvolver práticas de maneira mais inclusiva na escola e que essas estão pautadas nas subjetividades dos atores que na escola atuam. Acreditamos que essas reflexões possam suscitar, nos sujeitos produtores/as dos discursos, a autorreflexão e a problematização de sua própria prática e, assim, possivelmente, a produção de novos/outros tantos discursos e práticas. Deixamos o convite ao pensamento como uma possibilidade de estabelecer outras



reflexões sobre a escola dita inclusiva, a produção das práticas e seus efeitos nos processos de escolarização de alunos/as com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 07 de jan. 2008.

BORGES, L. de L. **Modos de pensar a infância: um convite ao pensamento a partir da educação especial**. 2019. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSM, Santa Maria.

BRIDI, F. R. de S.; KONIG, F. R. O ensino colaborativo e a gestão das práticas pedagógicas: avaliando efeitos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 1, p. 278-290, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992695>. Acesso em: 15 abr. 2021.

HONNEF, C. Relatos de professores sobre gestão do pedagógico em uma realidade da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Rev. Gest. Aval. Educ.** Santa Maria v. 2, n. 3, Jan./jun. 2013 p. 35-43. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/2176217110390>. Acesso em: 20 mar. 2021.

HONNEF, C. **O trabalho docente articulado com concepção teórico-prática para a educação especial**. 2018. 294f. Tese (Doutorado em Educação) – UFSM, Santa Maria.

KICH, B. V. **Narrativas de gestores de escolas públicas frente à política de inclusão escolar: um estudo de caso na região centro-oeste-RS**. 2018. 52f. Monografia (Especialização) – UFSM, Santa Maria.

LÜCK, H. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 11. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MELLO, V. S. S. de; MENEZES, E. da C. P. de. A produção de práticas de normalização nos discursos orientadores/reguladores do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 725-736, set./dez. 2014 Santa Maria Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 10 fev. 2021.

POSSA, L. B. **Formação em Educação Especial na UFSM: Estratégias e modos de constituir-se professor**. 2013. 239f. Tese (Doutorado em Educação) – UFSM, Santa Maria.

SANTA MARIA. **Lei nº 6001, de 18 de agosto de 2015**. Estabelece o Plano Municipal de Ensino e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Santa Maria: Secretaria de Município de Gestão e Modernização Administrativa, 2015.



VEIGA-NETO, A. Incluir para saber. Saber para excluir. **Revista Pro-posições**, v. 12, n. 2-3, p. 22-31, jul./nov. 2001.

SCHOOL INCLUSION AS A JOB BETWEEN MANAGEMENT, SPECIAL EDUCATION AND TEACHERS

This study aims to analyze produced meanings about school inclusion and about the students or the targets of this process that support the management of so-called inclusive practices that are developed at school. For this, was sought to know narratives produced by teachers and managers about school inclusion and discuss the effects of the meanings built in the schooling process of students in the process of school inclusion. The research had as locus of work two schools of the private education network in the municipality of Santa Maria/RS. The study was methodologically organized by conducting interviews with a regent teacher, a special educator, and a manager of each school. Data were analyzed from authors such as Honeff (2018); Luck (2014); Veiga-Neto (2001) and among others, which were located through a survey of the State of Knowledge. From this study, it was noted that inclusion policies also produce in/exclusion practices, where target students of inclusive processes are produced and destined for standardization practices. However, developing the Collaborative Teaching among professionals involved in inclusive processes it proved to be a powerful possibility for the operationalization of more inclusive practices.

Key-words: Inclusive Education. School management. Collaborative Teaching.

LA INCLUSIÓN ESCOLAR COMO TRABAJO ENTRE DIRECCIÓN, EDUCACIÓN ESPECIAL Y PROFESORES

El presente estudio tuvo el objetivo analizar los significados producidos sobre la inclusión escolar y los estudiantes destinatarios de este proceso que sustentan la gestión de las llamadas prácticas inclusivas, desarrolladas en el contexto escolar. Para ello, se buscó conocer las narrativas producidas por docentes y gestores sobre la inclusión escolar y discutir los efectos de los significados construidos en el proceso de escolarización de los estudiantes en el proceso de inclusión escolar. La investigación tuvo como lugar de trabajo dos escuelas de la red educativa privada del municipio de Santa María / RS. El estudio se organizó metodológicamente mediante la realización de entrevistas con un maestro regente, un educador especial y un gerente de cada escuela. Se analizaron datos de autores como Honeff (2018); Luck (2014); Veiga-Neto (2001) y entre otros, que fueron localizados a través del Estado del Conocimiento. A partir de este estudio, se notó que las políticas de inclusión aún producen prácticas de in / exclusión, y producen estudiantes objetivo de procesos inclusivos y se destinan a prácticas de estandarización. Sin embargo, el desarrollo de una Enseñanza Colaborativa entre profesionales involucrados en procesos inclusivos resultó ser una posibilidad poderosa para la operacionalización de prácticas más inclusivas.

Palabras clave: Educación inclusiva. Gestión escolar. Enseñanza colaborativa.

Submetido em: 08/09/2021

Aprovado em: 09/11/2021

Publicado em: 09/12/2021