

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação

MARIANA PAULA PEREIRA SCAVONI

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE INCLUSÃO E O
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: A ESCOLA EM MOVIMENTO

Marília
2016

MARIANA PAULA PEREIRA SCAVONI

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE INCLUSÃO E O
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: A ESCOLA EM MOVIMENTO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Marília
2016

Scavoni, Mariana Paula Pereira.

S288r Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico: a escola em movimento / Mariana Paula Pereira Scavoni. – Marília, 2016.
195 f. ; 30 cm.

Orientador: Anna Augusta Sampaio de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.

Bibliografia: f. 170-182

1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. 3. Representações sociais. 4. Planejamento educacional. I. Título.

CDD 371.9

MARIANA PAULA PEREIRA SCAVONI

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE INCLUSÃO E O
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: A ESCOLA EM MOVIMENTO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Membros componentes da banca examinadora:

Orientadora: _____

Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira
Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Marília

2ª Examinadora: _____

Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Bauru

3ª Examinadora: _____

Dra. Graziela Zambão Abdian
Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Marília

Marília, 18 de fevereiro de 2016

Apoio financeiro:



A todas as crianças.

Que buscam, diariamente, um sentido para estarem na escola.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi edificado com a ajuda de muitos parceiros, mesmo que nem saibam desta participação, pois foram estas pequenas ajudas que me mantiveram firme na empreita.

A meus pais, Eunice e Davir, que sempre me apoiaram e confiaram em minhas decisões e que permearam de amor toda minha história.

A meu irmão, Gabriel, que nasceu para tudo mudar. Por me modificar, fazer crescer e me ensinar muito em nossa relação tão próxima e carinhosa.

A meu namorado Leonardo, que me ensina todos os dias um pouco mais do que é companheirismo, parceria e lealdade; à sua família, pela acolhida carinhosa e apoio constante.

À minha orientadora, Prof. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira, sempre sensível ao outro. Obrigada pelo diálogo, pelas contribuições e pela convivência, que sempre recordarei com muito carinho.

À Prof. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e à Dra. Graziela Zambão Abdian, pela disponibilidade, atenção e cuidado para comigo e meu trabalho.

Aos companheiros do GEPIS, em especial Kátia, Camila, Diego, Mariele, Ângelo, Márcia, Salete, Suelen, Luis Henrique, Patrícia e Rosamaria. Obrigada pela partilha do conhecimento e contribuições à minha formação.

Aos amigos que adicionaram mais sentido à minha vida em Marília: Rachel, Márcia, Álisson, Lizbeth, Francisane, Ângela, Rebeca.

Aos amigos que, mesmo distantes, me apoiaram neste processo: Pedro, Nathiele, Karina, Luisa, Valdênia, Dominique, Maria Luiza, Sarah e Karoline.

À FAPESP, sob o número de processo 2014/00428-3, por financiar este trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, campus de Marília, por oportunizar o desenvolvimento deste trabalho.

À escola participante, que me permitiu entrar, dialogar e investigar um pouco de seu cotidiano.

Por fim, pelo fato de que cada encontro e cada diálogo com o outro nos constitui, aqui agradeço a Deus por tudo o que vivi neste processo de dissertar.

“Preservar é aprender
Aprender é praticar
Praticar é repetir
Repetir é vivenciar
Vivenciar é crise
Crise é prova
Prova é fortalecimento
Fortalecimento é criar no novo
Criar no novo é transformar
Transformar é início e fim ao mesmo tempo”

Rudolf Steiner

RESUMO

A proposta da educação inclusiva, preconizada por declarações e legislações a partir dos anos de 1990, gera impactos diretos na configuração das escolas, em especial na formação de professores e na gestão. Porém, para que a escola seja de fato inclusiva, dependerá também de sua comunidade: de que maneira incorpora e modifica suas representações sociais, pois consideramos que os sujeitos interferem na edificação deste movimento tanto quanto o princípio legal. Considerando o potencial destes elementos da cultura escolar, tivemos como objetivo investigar as representações sociais de inclusão escolar, formação docente e gestão de professores de uma escola pública municipal do ensino fundamental – ciclo I, bem como sua relação com o projeto político pedagógico da escola. Para a coleta de dados com os professores, realizamos grupos focais; para dialogar com estes dados, o projeto político-pedagógico. Na análise de dados, definimos dois grandes contextos: político, envolvendo conceito, diretrizes e organização da escola e pedagógico, abarcando a figura e trabalho do professor, o contexto de sala de aula, o escolar e sua família. As representações sociais revelaram-se não lineares, sendo predominantemente voltadas às impossibilidades para a edificação de uma escola inclusiva, ao passo que no projeto político-pedagógico houve maior ênfase aos avanços e a um trabalho visando conquistas relativas à inclusão escolar. Tanto as representações mais quanto menos favoráveis associam a inclusão escolar ao público alvo da educação especial. A partir da Teoria das Representações Sociais, buscamos compreender as relações entre conceitos e vivências, tanto nos grupos focais quanto no projeto político-pedagógico, evidenciando os núcleos central e periférico das representações. Neste sentido, observamos o estabelecimento de uma relação quase direta entre o contexto político e a situação da inclusão escolar, sendo destinado pouco espaço para o contexto pedagógico na modificação desta realidade. É justamente nas representações menos frequentes que se é possível atuar para modificação da escola atual, visto que são maleáveis, valiosas para a construção de uma escola inclusiva, envolvendo a ressignificação de conceitos anteriores à temática da inclusão: a função e efetividade da escola e do ensino para todos os escolares.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Representações Sociais. Escola. Projeto político-pedagógico. Educação Especial.

ABSTRACT

The purpose of inclusive education, as recommended by statements and legislation from the 1990s, generates direct impact on the configuration of schools, especially in teacher education and management. However, for the school it to become inclusive, it depends on its community: how the schools incorporate and modify their social representations, because we believe that the subject interferes on the building of this principle as well as the legal principle. Considering the potential of these elements of the school culture, our objective was to investigate the social representations of inclusion, teacher education and teachers management in a public school from the first cycle of elementary school as well as their relationship with the Pedagogical Political Project. To collect data with teachers, conduct focus groups; to dialogue with these data, the Pedagogical Political Project. In data analysis, we defined two major contexts: political, involving concept, guidelines and organization of the school and teaching, covering the person and teacher's work, the classroom context, the schoolchildren and his family. Social representations proved to be non-linear, being predominantly directed to the impossibilities to building an inclusive school, while the Pedagogical Political Project there was a greater emphasis on progress and work aimed achievements regarding school inclusion. Both representations more and less favorable associate school inclusion to the target audience of special education. From the Theory of Social Representations, we seek to understand the relationships between concepts and experiences, both the focus groups and in the Pedagogical Political Project, highlighting the central and peripheral core of representations. Thus, we see the establishment of an almost direct relationship between the political context and situation of school inclusion, for having little space for the educational context in changing this reality. It is precisely in the less frequent representations that can act to change of the present school, because they are flexible, valuable for building an inclusive school, involving the reinterpretation of previous concepts to the theme of inclusion: the function and school effectiveness and education for all schoolchildren.

Keywords: School inclusion. Social Representations. School. Pedagogical Political Project. Special education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação direta entre sujeito e desempenho	128
Figura 2 – Professor enquanto mediador entre sujeito e desenvolvimento	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos membros dos grupos focais	56
Quadro 2 – Categorias de análise	65
Quadro 3 – Atributos de uma gestão ideal para os professores	95
Quadro 4 - Núcleos central e periférico das representações sociais	157

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos do Excepcional
APM	Associação de Pais e Mestres
AVD	Atividade de vida diária
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
D.A.	Deficiência Auditiva
HEC	Horário de Estudos Coletivo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEEs	Necessidades Educacionais Especiais
PC	Paralisia cerebral
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto político-pedagógico
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UBS	Unidade Básica de Saúde

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	14
1	INTRODUÇÃO	17
2	COMO ADENTRAR A ESCOLA?	23
2.1	A pertinência das representações sociais ao estudo.....	23
2.2	As representações sociais na escola.....	29
2.3	O grupo social constitui a cultura	35
3	A ESCOLA INCLUSIVA E DEMOCRÁTICA	40
3.1	O projeto político-pedagógico neste contexto	40
3.2	Trabalhar pela regulação ou pela emancipação?	43
3.3	Um projeto político-pedagógico voltado para educação inclusiva.....	48
4	MÉTODO	53
4.1	Local	53
4.1.1	Caracterização do município	53
4.1.2	Caracterização da escola	53
4.2	Procedimentos éticos	54
4.3	Instrumentos	55
4.3.1	Grupos focais	55
4.3.1.1	Participantes	55
4.3.1.2	Procedimento de coleta	57
4.3.2	Projeto político-pedagógico	62
4.3.2.1	Análise do projeto político-pedagógico	62
4.4	Procedimentos de análise dos dados	62
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	64
5.1	Contexto político	66
5.1.1	O ponto de partida	67
5.1.2	Os desdobramentos	69
5.1.3	A inclusão escolar pode ser discutida.....	74
5.1.4	A inclusão não tem lugar na escola	85
5.1.5	Para além do ponto de vista: atuação político-pedagógica.....	93
5.2	Contexto pedagógico	106
5.2.1	O escolar e a sala de aula: representações de desenvolvimento	107
5.2.1.1	Desenvolvimento coletivo-individual	107
5.2.1.2	Onde está o problema?	112
5.2.1.3	Limitações: mais individual do que coletivo	117
5.2.1.4	A relação com a família	125
5.2.1.5	Considerações sobre representações de desenvolvimento.....	127
5.2.2	O que o professor tem a dizer sobre sua profissão?	129
5.2.2.1	O sentido da docência	129
5.2.2.2	A atuação pedagógica	134
5.2.2.3	Formação	139
5.2.2.3.1	Direcionando o tema	143
5.3	Relação entre a discussão dos grupos focais e do PPP	153

6	NÚCLEO CENTRAL E PERIFÉRICO: O MOVIMENTO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR.....	156
6.1	Núcleos central, periférico e a cultura escolar	156
6.2	Possibilidades de alteração	160
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
	REFERÊNCIAS	170
	APÊNDICES	183
	ANEXOS	194

APRESENTAÇÃO

Não é fácil localizar de onde surge um interesse; apesar disto, esta é uma tentativa de fazê-lo. Observar-se, retrospectivamente, em busca de uma relação entre mim e este trabalho é algo difuso, pois já não sou quem eu era antes: quantos caminhos percorri, mas também desandei...

Anterior à relação com a área da Educação Especial ou da Pedagogia, me relacionei desde muito cedo com a escola, estabelecendo uma relação muito especial e única com este espaço.

Que alegria me tomava ao pensar que iria para a escola! E nem sei definir o porquê. Se era a professora, os colegas, a rotina ou mesmo a arrumação daqueles materiais tão bonitos e coloridos, que apresentavam tantas possibilidades de exploração. Só sei que curti – esta é a palavra – intensamente minha fase de educação infantil.

No ensino fundamental, permaneceu a mesma euforia e encanto, porém influenciada fortemente por seriedade. Um prédio antigo, bonito. Escadas, quadros antigos... Tudo aquilo me parecia deveras importante. A escola era importante.

Ciclo II do ensino fundamental e tudo desmorona. Não tem mais a “prô”, não estão todos os amigos... Há alguns moleques respondões e mais velhos, que nos insultam e riem de nós, os pequenos e novatos. Agora, não acordava com o mesmo prazer de outrora... A escola foi mudando. Mas também, quanto não mudei? Até então, brinquei muito, e começava a brincar menos, mais centrada nos afazeres mais-extra-do-que-escolares...

E tudo segue mudando no ensino médio. Embora estivesse novamente em um prédio antigo como no ciclo I do ensino fundamental, não havia seriedade nenhuma; nem aquele brilho nos olhos da educação infantil. O que se perdeu e em que momento? Acho que foi a saudade desta magia que me fez optar pela Pedagogia.

Em 2009, em meu segundo ano, iniciei meu contato com as crianças por meio do estágio em uma escola Waldorf de educação infantil. Lembro com muito carinho deste período, pois sentia aprender muito com as vivências e estudos na Antroposofia¹; considerava uma experiência muito especial e restrita, na qual eu deveria mergulhar profundamente. Via de novo o brilho da infância, o frescor e a vida através dos pequenos.

¹ Base filosófica da escola Waldorf.

Em 2010, iniciou-se uma experiência não apenas nova, diferente ou especial, mas arrebatadora. Enquanto estagiária de uma escola municipal de ensino fundamental – ciclo I, tive experiências que acredito ainda estarem sendo assimiladas.

Logo no primeiro dia, fui designada para acompanhar João², um escolar com autismo. Tudo aconteceu tão rápido e confusamente! No horário de entrada das turmas, ele entrou correndo, e atrás dele vieram diretora e vice-diretora, tentando tanto entender o que acontecia quanto controlar a situação. A diretora, ríspida, irritada, me passou a incumbência, me colocando diante do menino; ali, fiquei tentando assimilar o que acontecia e tomar uma atitude. A vice-diretora, muito tranquila, me dizia que era assim mesmo. E ele? E João, como se sentia? Não sabemos.

Eu poderia relatar incansavelmente todas as situações pelas quais eu e João passamos juntos, mas me ateei em dizer que conseguimos nos comunicar, mesmo que precariamente, e que pude realizar intervenções pedagógicas com ele. Creio que o que lhe ofereci não foi tudo o que merecia, pois aprendo diariamente como poderia ter sido melhor; porém, para o momento, foi o possível para nossa relação.

Nosso contato findou antes que o ano acabasse. A família conseguiu com que ele se aposentasse e João passou a faltar constantemente. Por fim, mudou de escola.

Então procuro onde está o erro.

Está na equipe? Olho, então, para os envolvidos: a diretora, sempre rígida e de poucas palavras; a vice-diretora, sempre bondosa e de poucas ações; para o professor de João, que preocupava-se com o menino mas não sabia o que fazer. Ele, eu, as demais estagiárias e funcionários, todos. O que sabíamos? O que não sabíamos?

Está na família? Que se esquivava, que se contradizia ao falar do menino?

Está na secretaria municipal? Na lei? Na inclusão escolar?

Eu não sabia, e não posso dizer hoje que sei. Mas procurei por respostas, tentando amenizar a angústia que sentia por mim e João não termos sido aplaudidos com honras e prêmios, entre fotos e folhas de atividades estampadas em exposições da secretaria municipal.

Eu, que nunca havia feito iniciação científica, decidi por me aventurar em um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nesta escola. Coincidentemente, a disciplina que eu cursava com a professora Anna Augusta Sampaio de Oliveira começou a me dar subsídios e mais coragem em realizar este trabalho; logo, só a professora Anna poderia me orientar.

² Nome fictício.

Posso dizer, seguramente, que isto fez toda a diferença em minha trajetória acadêmica e pessoal. Hoje, há menos culpados na leitura que realizo sobre a inclusão escolar e mais participantes, sendo um deles – senão o principal - o sistema econômico no qual vivemos, que gera e agrava desigualdades de diversas ordens, e que busca mascarar sua participação neste fenômeno.

Passei a compreender de maneira mais ampla, menos pesada, o que aconteceu comigo e com João, com a escola e a inclusão escolar. Ouvi professores e gestores, suas angústias, dúvidas e incertezas, e me surpreendi com o quanto compartilhávamos os não saberes e as esperanças de mudança.

Mas era preciso ir além. Eu poderia continuar e tentar ver um pouco mais? Eu poderia ouvi-los mais, aprofundar minha análise? Eu poderia contribuir mais. Espero que isso tenha se dado por meio deste trabalho.

A complexidade do fenômeno inclusivo me instigou a modificar e ampliar os questionamentos, e pude ouvir os professores e suas linhas de raciocínio, tão curvas quanto ricas. Discordar e concordar nunca foram tão uníssonos, deixando mais evidente o quanto as contradições vividas dentro e fora da escola já se agudizaram desde o TCC, de 2011 até aqui.

Portanto, há um trabalho urgente e fundamental a ser realizado por aqueles que estão na área da educação. Neste sentido, a leitura deste trabalho é um convite para que juntos (embora separados) possamos refletir, ponderar e propor novos caminhos para a escola, tão fundamental em minha trajetória, para que também o seja para os escolares que nela estão, e não apenas onde se é obrigado a estar contra a vontade.

1 INTRODUÇÃO

Colocar em pauta o fenômeno da inclusão escolar envolve, para além de uma adesão, uma problematização, pois compreendemos que a temática gera posicionamentos muito diversos. Estas diferentes leituras envolvem o lugar de onde se fala, as histórias individuais e as oportunidades de tratar coletivamente o assunto, dando oportunidade para novas e outras interpretações e questionamentos. Desta forma, ao abordar este fenômeno, partimos do princípio de que a inclusão escolar se insere num processo mais amplo de inclusão social.

São inegáveis as conquistas representadas por declarações internacionais ratificadas nos anos 90 em defesa dos direitos de toda a população a condições básicas de subsistência, saúde e também de educação. Trazem à tona uma história de processos de marginalização, indignidade e segregação que passam a ser denunciados e combatidos em nome da inclusão escolar. Eles encontram eco nos interesses da população e são incorporados pela lei, fazendo surgir novos direitos e, conseqüentemente, uma nova configuração social, com equidade e justiça...

Nova configuração social?

Embora tenham sido assumidos os direitos, ficaram alguns fios soltos neste processo, que passou a buscar por melhorias, mas não propriamente a garantir em plenitude sua efetividade.

Se analisarmos as condições da escola atual, passados quase 20 anos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), observaremos que os novos contornos, que basicamente envolvem o direito ao acesso e permanência com qualidade de seu alunado, ainda estão, lentamente, buscando para além do acesso.

Para Freitas (2002), um problema central – e de base – se encontra exatamente na separação entre estar na escola/ aprender na escola: “a questão do acesso perde o sentido sem a questão da qualidade” (p. 301). A inclusão escolar vai se distorcendo, alterando, e o que vai restando dela quando a criança está na escola mas não aprende?

Vamos, com isto, percebendo que a exclusão não se extinguiu no momento em que as políticas educacionais incorporaram um caráter inclusivo. A inclusão escolar, quando figurativa, gera um novo processo de exclusão – às vezes mais, às vezes menos sutil, refinado.

Inclusão e exclusão são facetas de uma mesma realidade: discutir mecanismos para viabilizar a inclusão social, econômica, digital, cultural ou escolar significa admitir a lógica intrinsecamente excludente presente nos

atuais modos de organização e produção social que se querem modificar (MATISKEI, 2004, p. 187).

Portanto, captar o refinamento da exclusão é um dos caminhos para combatê-la. Mas como captar, se tantos discursos acerca da inclusão escolar tentam romantizá-la, envolver e sensibilizar, tirando o foco do direito ao desenvolvimento do homem para a bondade e compaixão? “É necessário discutir o risco da destruição das diferenças no contexto escolar, próprios das políticas não-críticas de promoção de igualdade de direitos, que reduzem o complexo processo de inclusão social à experiência da educação escolar” (MATISKEI, 2004, p. 200).

A configuração atual das políticas educacionais gera posicionamentos sem ponderações e análises que desintegram os blocos de pensamento. O debate acerca da inclusão escolar, de maneira descuidada, é encabeçado pelos extremos: trocar a repetência pela aprovação automática; extinguir o sistema especial de ensino em nome da inclusão total³. Embora trazendo para a discussão tais tópicos tão delicados sem o cuidado adequado e merecido, o fazemos como vem sendo feito na arena da verdade sobre a inclusão escolar, como se optar por um dos lados solucionasse a complexidade de educar, dar subsídios para que todos aprendam, se apropriem e construam, interfiram e modifiquem sua realidade social.

Notamos que falta um princípio para respaldar tais debates e amarras aos fios soltos dos quais tratamos: a compreensão essencial de que falar de diversidade envolve tratar de desigualdade, de condições concretas de vida (CAIADO et al, 2014). Olhar para a desigualdade social faz com que se busque conhecer o que vem sendo feito para alterar tal realidade: quais condições concretas de desenvolvimento e aprendizagem são proporcionadas⁴.

Vislumbrando uma elucidação de tantas e complexas questões, voltamos nosso olhar, atreladas à inclusão escolar, para a configuração da formação docente e da gestão da escola (MICHELS, 2006), consideradas valiosos instrumentos para efetivação de uma escola inclusiva que contemple a integração entre acesso e permanência com qualidade para todos na escola. Além disso, consideramos a escola enquanto um espaço que vivencia e instaura políticas por meio da contribuição de seus membros.

³ Estes tópicos são apontados e melhor discutidos por Freitas (2002), Glória (2002) e Kassir (2011).

⁴ O trabalho de Caiado et al (2014) analisa o impacto do programa Benefício de Prestação Continuada na Escola (BPC na Escola) no incremento de matrículas de 2007 a 2012, visto que em 2007, 79% dos beneficiários não frequentavam a escola, mesmo em idade escolar.

As indicações para uma formação de caráter prático-instrumental e uma gestão descentralizada, embora indiquem políticas que deleguem à escola sua responsabilidade quase solitária pela efetivação da inclusão escolar, podem se transformar em instrumentos de luta. Embora a complexidade dos afetos e relações humanas pouco ou quase nada tenha lugar nas políticas públicas, são os sujeitos e seus pares que põem em movimento mudanças atitudinais: “mudanças que afetam tão profundamente o universo escolar requerem, sem dúvida, um tempo para análise, compreensão, ponderação, avaliação e mesmo convencimento da pertinência ou não da proposta implementada por todos os sujeitos envolvidos” (GLÓRIA, 2002, p. 12).

Sem desconsiderar a necessidade de bases e estrutura adequadas e da responsabilidade do Estado, uma formação que contribua às práticas e relações de ensino e aprendizagem em contexto, ao lado de uma gestão que, para além de descentralizada, seja participativa, permitem que a função da escola seja redefinida e, conseqüentemente, as ações sejam reorientadas para uma educação de qualidade para todos.

Não importa o quão comprometido um governo possa ser com relação à inclusão; são as *experiências cotidianas* das crianças nas salas de aulas que definem a qualidade de sua participação e a gama total de experiências de aprendizagem oferecidas em uma escola. As formas através das quais as escolas promovem a inclusão e previnem a exclusão constituem o cerne da qualidade de viver e aprender experimentado por todas as crianças (MITTLER, 2003, p. 139, grifos nossos).

Este processo de imersão nas problemáticas e nas conquistas já efetivas a fim de vislumbrar melhorias e novos caminhos, ao ser realizado coletivamente pelos sujeitos que constituem estas vivências, privilegia a cultura da escola.

Compartilhar ideias e definir caminhos, levando em conta esta cultura e organização própria da instituição escolar, se torna viável por meio do projeto político-pedagógico. Este se transfigura em instrumento de luta em defesa da qualidade de ensino e condições adequadas de trabalho na escola.

[...] o projeto político-pedagógico da escola é um processo, um caminhar no cotidiano escolar inserido na realidade mais ampla que o tem como elemento constitutivo, a partir da socialização da discussão crítica de sua história, de sua singularidade, de suas realizações e fracassos, de suas potencialidades e dificuldades. Em resumo, o projeto político-pedagógico da escola é o processo instituinte permanente de uma nova instituição dentro do instituído (ROMÃO, 1997, p. 123-4).

O projeto político-pedagógico, na construção de uma escola responsabilmente inclusiva, instrumentaliza os sujeitos para “identificar esses milhares de excluídos recuperando-lhes a identidade, a subjetividade e contribuindo para que superem sua clandestinidade” (ROSS, 2002, p. 225).

A efetivação de uma escola com princípios inclusivos e que ponha em prática a autonomia tem, deste momento em diante, subsídio dado pelas políticas educacionais inclusivas. Porém, os sujeitos que estão cotidianamente na escola é que darão vida a estes ideais. Eles presenciam conflitos e dificuldades de uma reestruturação. Enfrentam, dialogam, se modificam e vão construindo, arduamente, sua própria escola inclusiva. Suas ideias, conceitos e teorias vão se modificando cotidianamente, embora sempre tenham quadros de referência implícitos e nem sempre conhecidos.

São leis internas que podem ser observadas em todas as esferas: pedagógica, filosófica, organizacional e política. Estas leis internas são, como trata Moscovici (2003) - que não abordou especificamente a escola - como uma espécie de “atmosfera compartilhada”, que integra a cultura escolar. Portanto, as particularidades da escola vão se constituindo através das representações sociais dos sujeitos ali presentes.

Com isto, compreendemos a vinculação dos indivíduos a formas particulares de ação por meio de intencionalidade e sentido. As representações sociais se constituem por tensões entre ideias consideradas hegemônicas, como a ciência e a mídia, e a reorganização dos sujeitos com relação a estes elementos. Neste processo, ocorrem construção e reelaboração de conceitos e de sua aplicação, entre os significados “abstratos” e como são engendrados nos objetos, a realidade “concreta”.

Ao pertencer a um ambiente coletivo, as relações humanas se estreitam e, conseqüentemente, ideias que diferem se encontram. Nesta situação, nossas falas e ações buscam conforto e identificação: “locais onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito. Tudo o que é dito ou feito ali, apenas confirma as crenças e as interpretações adquiridas, corrobora, mais do que contradiz, a tradição” (MOSCOVICI, 2003, p. 55). Apesar desse aspecto se remeter mais a consenso, é preciso admitir que as representações sociais construídas e partilhadas por um grupo podem sofrer mudanças estruturais.

Por isso social e individual se permeiam e interferem: com sua identidade, o grupo pode ser - e é - modificado por seus indivíduos, visto têm identidade. Semelhança e estabilidade são elementos que contribuem para a manutenção e alteração dessas “teorias do

senso comum” (OLIVEIRA, 2002), que contribuem na construção da identidade da escola e podem, conseqüentemente, delinear uma cultura autenticamente inclusiva, produzida e posta em ação por todos que ali estão.

Portanto, na presente pesquisa, não buscamos avaliar a efetividade das políticas inclusivas, visto que um sem-número de investigações se debruça neste sentido; para além de constatar, buscamos investigar de que maneira a construção de uma escola autenticamente inclusiva se articula com a atuação política da comunidade escolar. Portanto, é mediante a investigação das representações sociais dos professores, que atuam cotidianamente e contribuem à cultura escolar, que desejamos saber se os docentes conhecem a força de tal atuação e agem neste sentido.

Dessa forma, tivemos como objetivo geral investigar as representações sociais de professores de uma escola pública municipal e o projeto político pedagógico – no que diz respeito à inclusão escolar, formação docente e gestão, aproximando-nos da realidade da escola, pois consideramos as “possibilidades de atuação pedagógica em direção à uma escola não segregadora, não seletiva, capaz de cumprir plenamente seu papel social, sem separações e sem rupturas” (OLIVEIRA, 2006, p. 273), tendo grande importância a figura do professor como articulador dessas mudanças.

Como objetivos específicos, pretendemos:

1. Verificar as representações sociais de professores de uma escola de Ensino Fundamental - ciclo I sobre inclusão escolar, formação docente e gestão.
2. Relacionar as representações sociais dos professores com o projeto político-pedagógico.
3. Identificar os núcleos central e periférico das representações sociais e sua contribuição à cultura da escola.

Para consecução dos objetivos, se fez necessário nos aproximarmos dos temas concernentes mediante aprofundamento teórico que, partindo desta introdução, originaram o primeiro e segundo capítulos.

No primeiro, intitulado *Como adentrar a escola?*, justificamos nossa escolha pela Teoria das Representações Sociais para nos apoiar na investigação e como as pesquisas vêm se apropriando desta teoria em investigações que envolvem o âmbito escolar. Também buscamos destacar a importância das representações sociais na constituição da cultura da escola.

Já no segundo capítulo, intitulado *A escola inclusiva e democrática*, discutimos a relação entre o trabalho coletivamente organizado por meio do projeto político-pedagógico,

bem como sua importância e função na elaboração e concretização da qualidade da educação para todos.

No *Método*, terceiro capítulo, descrevemos o local, os procedimentos éticos e metodológicos – de coleta e de análise -, de forma que fique claro o caminho traçado para que o projeto fosse se tornando o trabalho.

No quarto capítulo, *Resultados e discussão*, apresentamos a análise realizada acerca dos eixos investigados, a saber: inclusão escolar, formação docente e gestão, e sua relação com o projeto político-pedagógico.

Em *Núcleos central e periférico: as representações sociais contribuem à cultura escolar*, buscamos identificar os núcleos das representações e de que forma constituem a cultura da escola.

Nas *Considerações finais*, apresentamos nossa reflexão acerca da discussão dos dados.

Por fim, nas *Conclusões*, buscamos destacar limites e trunfos desta investigação, bem como avaliar as escolhas teórico-metodológicas.

2 COMO ADENTRAR A ESCOLA?

2.1 A pertinência das representações sociais ao estudo

*“A prática de pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo”
(FREIRE, 1987, p. 14).*

A epígrafe de Paulo Freire nos ajudou, desde o início, a não nos esquecermos do sentido do trabalho que desenvolvemos: olhar para a escola e para suas manifestações de existência. Como captar, ao menos em parte, estes impulsos e estas vivências?

Vimos esta possibilidade por meio dos sujeitos que constituem a escola – mais especificamente, nos aproximando de suas contribuições individuais e coletivas, seu processo e produto: suas representações; aproximando-nos de como eles pensam a prática da escola, as relações, a dinâmica deste lugar.

Embora a palavra “representação” nos remeta a algo amplo⁵, aqui nos referimos, especificamente, às representações sociais que, como consequência, nos conduzem a uma corrente teórica definida. Apesar de que, realizado este filtro, encontramos-nos em um terreno que compreende múltiplos caminhos, o que dificulta uma definição estanque pelos significados que engendra.

Na tentativa de uma aproximação com o termo, é primordial destacar que as representações sociais se diferem de opiniões. Elas vão se delineando pelo que

prende a atenção, o interesse a curiosidade das pessoas, demandam sua compreensão e forçam seus pronunciamentos. Fazem uma articulação ou combinação de diferentes questões ou objetos, seguindo uma lógica própria [...], para a qual contribuem informações e julgamentos valorativos colhidos nas mais variadas fontes e experiências pessoais e grupais (SÁ, 1993, p. 25-6).

Este processo de reelaboração constante é realizado pelos sujeitos a fim de que se aproximem e “traduzam” conhecimentos e informações, tornando-lhes acessíveis e passíveis de serem explicados, segundo a coerência estabelecida. Para Moscovici (1976), este conjunto

⁵ Segundo o dicionário Michaelis (2009), “representação” possui 10 definições diferentes, além de 6 contextos no qual pode ser usada (r. coletiva, r. comercial, r. das minorias, r. nacional, r. proporcional, *ser homem de representação*).

de representações sociais são teorias do senso comum, porque interpretam e constroem as realidades sociais.

As representações sociais referem-se apenas a objetos ou questões socialmente relevantes (WAGNER, 1998), ou seja, o modo de agir tende a se modificar ou ser, ao menos, repensado, reconfigurando os critérios nos quais enquadrados comportamentos e pessoas. “É fácil verificar que na maioria dos casos, o a-normal é a condição criadora do conflito, fazendo surgir a necessidade de lidar com ele e implicando um *trabalho representacional* por parte dos atores sociais” (WAGNER, 1998, p. 18-9, grifos do autor).

Na escola, este processo de construção das representações sociais contribui para a assimilação e modificação dos sentidos que aí circulam, sentidos estes que advém tanto das relações (prática pedagógica, interlocução entre os sujeitos) quanto das políticas e diretrizes educacionais. A educação inclusiva, neste sentido, adentra a escola enquanto um novo paradigma sendo, portanto, assunto relevante. Torna-se, conseqüentemente, alvo dos sujeitos por meio de suas representações sociais.

A fim de aprofundarmos a discussão, julgamos necessário situar o surgimento e consolidação deste segmento teórico, permitindo com que o leitor conheça os contrastes entre a teoria das representações sociais e os estudos da qual partiu e buscou avançar.

As representações sociais foram assim denominadas e desenvolvidas, primeiramente, por Serge Moscovici (1981). Partindo de estudos na área da psicologia social norte-americana e de elaborações de Durkheim e Lévi-Bruhl, iniciou a elaboração de sua teoria das representações sociais. Com isto, buscava se afastar de concepções extremistas, ora essencialmente psicologistas (SÁ, 1993) – mote da psicologia social norte-americana, ora predominantemente sociológicas, com destaque para a abordagem de Durkheim. Moscovici, neste movimento de afastar-se destes estudos contrastantes, ocupou um território limítrofe entre psicologia e ciências sociais (SÁ, 1993).

Para opor sua teoria à psicologização americana, partiu dos estudos sociológicos de Durkheim, que tratava de representações coletivas. A partir destas, “Durkheim procurava dar conta de fenômenos como a religião, os mitos, a ciência, as categorias de espaço e tempo, etc. em termos de conhecimentos inerentes à sociedade” (SÁ, 1993, p. 21), ou seja, não podiam ser encontrados nas representações no âmbito individual.

Sá (1993) contribui sobremaneira ao estabelecimento de diferenças essenciais entre as representações coletivas e as representações sociais. Destacamos, portanto, a concepção estática das representações coletivas de Durkheim, “o que possivelmente correspondia à estabilidade dos fenômenos para cuja explicação havia sido proposta” (p. 23). Neste sentido,

estas representações eram consideradas entidades explicativas absolutas. Em oposição, Moscovici (1981) propõe uma visão dinâmica das representações sociais, permitindo, com mobilidade, a compreensão de novos fenômenos. Neste sentido, o autor aponta a necessidade de que se penetre nas representações sociais “para descobrir a sua estrutura e os seus mecanismos internos” (SÁ, 1993, p. 23).

A novidade e atualidade da teoria das representações sociais são justificadas por Moscovici, que atesta que, em sua contemporaneidade, as representações sociais não tinham tempo suficiente para se sedimentarem (SÁ, 1993), denotando o movimento atual de velocidade da informação. Corroborando com esta ideia, Wagner (1998) relata que “as sociedades modernas industrializadas abrem espaço para crenças que podem ser potencialmente negociadas” (p. 10), propiciadas pela conversação, por meio de discursos públicos e pelos meios de comunicação em massa.

A escola não se encontra alheia a este processo, mas, pelo contrário: reforça a existência e dinamicidade dessa rede de discursos e informações. Enquanto local onde os sujeitos orientam suas condutas tanto individual quanto coletivamente, se faz necessária a existência de combinados internos, que vão além de regras preestabelecidas. “O consenso pode existir em relação a conteúdos explícitos de conhecimento, ou pode existir um acordo social sobre meios aceitáveis de estabelecimento de alguma outra espécie de evidência” (WAGNER, 1998, p. 12-3). Em se tratando de representações sociais e considerando as negociações que as envolvem, falar em consenso parece equivocado, mas, justamente, demonstra o caráter de tensão envolvido.

Esta tensão abrange tanto a priorização de aspectos individuais em detrimento dos coletivos, quanto às divergências intragrupoais. “As representações [...] fazem o mundo inteligível para os membros de grupos sociais e culturais [...] e dá a eles o sentido de pertencerem a comunidades e culturas específicas” (WAGNER, 1998, p. 6-7).

Pela existência desta relação imbricada entre individual e coletivo, Jodelet (1984) considera a elaboração das representações sociais como sendo psicossocial. Desta forma, as representações devem ser contextualizadas, analisadas enquanto resultados das condições em que surgem e circulam (SPINK, 1993). Castorina (2013) relata, no outro extremo, que as pesquisas atuais no âmbito da psicologia social vêm realizando poucas análises envolvendo a subjetividade. Porém, destaca que isto deve ser feito coerentemente à teoria das representações sociais: “Daí a subjetividade não se referir aos indivíduos isolados, senão a genuínos atores sociais num contexto social” (CASTORINA, 2013, p. 56). E ainda: “As representações sociais produzem-se por aquela interação entre as condições transobjetivas de

existência, a negociação intersubjetiva e os significados que cada sujeito atribui aos objetos de seu meio social” (CASTORINA, 2013, p. 60).

As crenças que podem ser negociadas, os conhecimentos considerados relevantes e o estranhamento diante o desconhecido, aqui citados, constituem, para Magalhães (1997), o sentido da produção das representações sociais, ao passo que a autora não se preocupa em definir “representações sociais”, mas em se dedicar a descrever o processo de construção das mesmas. Afinal, como isto se dá?

Para Moscovici (1981), o processo dessa construção ocorre por meio do diálogo entre os conhecimentos advindos do que chama de universos reificados e consensuais. No primeiro, estão contidos os saberes formais, advindos da ciência e da mídia, quase que incontestáveis – se não fosse pelos universos consensuais, o campo das representações sociais, onde os conhecimentos dos universos reificados são transmutados, deslocados, reconfigurados.

Nos universos reificados, como bem coloca Moscovici (1981), o sujeito deve ser qualificado para falar de determinado assunto, adequando informações, estilo, contexto e situação. Já nos universos consensuais, “todos podem falar de tudo” (MOSCOVICI, 1981, p 187), tendo resposta para todos os problemas. O autor vê, dessa forma, o surgimento de um novo tipo de senso comum, não restrito a crenças e tradições, mas a apropriação de saberes considerados corretos que chegam a nós pelos meios de comunicação de massa (SÁ, 1993).

A teoria das representações sociais não sobrevaloriza os conhecimentos hierárquica ou socialmente postos, por considerar que vivemos numa sociedade pensante (MOSCOVICI, 1984), aptos para atuar e refletir. Porém, em diferentes situações sociais, notamos a predominância de um saber sobre o outro – logo, os embates entre esses universos se dão de forma conflituosa.

A exposição ao novo, geralmente trazida pelos universos reificados, exige um movimento dos universos consensuais. Esta exposição “é o que introduz a não familiaridade ou a estranheza na sociedade mais ampla” (SÁ, 1993, p. 36). No ambiente da escola, esta dinâmica de negociação de práticas, posturas e ideias tradicionais ou inovadoras geram atritos na construção das representações sociais dos sujeitos. Segundo Lane (1993), “a mediação emocional está presente na constituição das Representações Sociais, principalmente mediante os vínculos com seus grupos sociais” (p. 69).

Ainda acerca deste processo, Sá (1993) relata: “o estranho atrai, intriga e perturba as pessoas e as comunidades, provocando nelas o medo da perda dos referenciais habituais [...] mas, ao tornar o estranho familiar, ele é tornado ao mesmo tempo menos extraordinário e mais interessante” (p. 37). Esta familiarização não implica uma compreensão linear e

estabelecida, mas justamente a modificação e interpretação dos sujeitos acerca do conhecimento – interpretação esta que exige a existência de um ícone, um símbolo, e sua correspondente significação.

Desta forma, as representações sociais nos mostram sua dupla natureza: figurativa e conceitual. Esta relação entre símbolo e significado, Moscovici (1976) nomeia de processos de ancoragem e objetivação “que tornam o conceito e a percepção de algum modo intercambiáveis” (MOSCOVICI, 1976, p. 55). Para o autor, a representação se divide entre figura e significação, “entendendo por isso que ela faz compreender em toda figura um sentido e em todo sentido uma figura” (MOSCOVICI, 1976, p. 63).

No processo de ancoragem, relacionado ao sentido da representação, busca-se primeiro classificar, comparando tal sentido com saberes de categorias de pensamento já existentes. Posteriormente, este sentido é denominado, tirado do anonimato, podendo ser descrito (SÁ, 1993, p. 37-8). Como exemplo de ocorrência deste processo, podemos citar mudanças terminológicas que são realizadas para induzir a novas compreensões, conceder um novo lugar. A orientação para uma escola com princípios inclusivos demandou alterações e incorporações de palavras e expressões - a inclusão escolar, a escola inclusiva, a educação inclusiva -, gestando um novo sentido.

Para que chegassem até a escola e fossem interpretadas frente a cada realidade educacional, levando em conta este diálogo com o sentido e a realidade, surgiu a necessidade de tornar concreto, dar forma ou figura a este conhecimento. Ainda neste caso, os sujeitos começam, através das práticas e das vivências na escola, a identifica-las e caracterizá-las enquanto próximas ou distantes daquilo que julgam concernente à inclusão escolar. Para Moscovici (1984, p. 38), a busca pela materialização consiste na objetivação, pela busca de equivalentes não-verbais. Portanto, há uma relação de completude entre os processos de ancoragem e objetivação.

Ao expor os aspectos gerais da teoria das representações sociais, os universos de saberes e os processos empregados, vai se evidenciando a concepção de sujeito, de história e de cultura de Moscovici. Por considerar o homem – independente de sua posição social ou relação com os saberes formais - enquanto aquele que se debruça e atua sobre os conhecimentos e comportamentos, lhes situando (e se situando) no mundo, membro atuante da história e da cultura, ousamos aproximá-lo das concepções de Vygotsky para as quais, “De acordo com essa postura, o homem – fisiológico e psicológico – mais a sociedade e sua história são indissociáveis de tal forma que toda a psicologia humana é, necessariamente, social” (LANE, 1993, p. 67).

Outros autores (LANE, 1993; SILVA, ANDRADE, 2014; CASTORINA, 2013) realizam este diálogo entre contribuições de Vygotsky e a teoria das representações sociais.

Partindo de ambos os referenciais, Silva e Andrade (2014) apontam que “o ser humano, na qualidade de ser social ligado a grupos de pertença, apropria-se da realidade a partir do que é constituído na sociedade, mas também participa de sua constituição, construindo representações mediante sua elaboração psicológica e social” (p. 763).

Para Castorina (2013), a contemporaneidade da relação entre as teorias está nas vinculações históricas entre os indivíduos e a cultura, “seja por apropriação de seus instrumentos, seja porque as “fissuras” culturais provocam a formação das Representações Sociais” (p. 38-9). Ao lançar mão da expressão “fissuras culturais”, o próprio autor nos dá margem para objetivar este sentido em algo concreto, sólido, embora nele possa se achar rachaduras. Logo, a cultura expõe que, apesar de sua existência e consistência, há possibilidades de interferência.

Com relação à linguagem, são identificados períodos conflituosos em ambas as teorias. Estes estudos, na abordagem vygotskiana, desejam unificar análises de processos internos e externos, “do significado social e individual da palavra” (CASTORINA, 2013, p. 58), incluindo relações, tensões e contradições, tanto com a palavra quanto com o indivíduo e a sociedade (VYGOTSKY, 1993). Tal tensão é identificada enquanto parte constituinte do processo das representações sociais. “Constata-se um estado de tensão do qual emergem as representações sociais, num contexto de relações entre o sujeito-outro-objeto, numa ação comunicativa” (CASTORINA, 2013, p. 59).

Este mesmo autor realiza discussão dos conceitos de subjetividade, objetivação, conhecimento científico para ambos, identificando tanto aproximações quanto distanciamentos, visto a diferença do enfoque e do período em que Vygotsky e Moscovici elaboraram suas teorias.

Dessa forma, faz-se necessário aprofundar o conhecimento sobre os autores, e, ao mesmo tempo, da realidade investigada. Neste sentido, ao fazer conversar as teorias, consideremos adequada a sugestão de Lane (1993): utilizar-se das representações sociais como “dado empírico do qual se parte para uma análise dialética”, (que) “mantém vínculos tanto com as condições sociais (grupos, comunicação de massa, etc.) como as condições individuais de existência” (p. 68), analítica e cuidadosamente.

Após nos aproximarmos dos conceitos, abrangência e pertinência da Teoria das Representações Sociais, é preciso avançar para o campo onde tais teorias se formam, transformam, interatuam.

2.2 As representações sociais na escola

Tratados os aspectos teórico-conceituais das representações sociais, notamos que ainda não cumprimos, por inteiro, com o dever imposto pela epígrafe. Embora falássemos da prática no sentido da importância de ouvir àqueles que estão na prática, não conseguimos ainda sentir e experimentar a escola, com escolares, professores, funcionários, mesas, cadeiras, recreios, burburinho. Essa escola é quem objetiva, para usar o termo de Moscovici, os termos e conceitos com os quais tomamos contato pela teoria das representações sociais. Neste tópico, buscamos nos aproximar um pouco mais da escola por meio de pesquisas que dão possíveis contribuições para estudos na área da inclusão.

Para Oliveira (2002), por vezes a rotina da escola busca obscurecer os conflitos e tensões, as divergências e inconsistências. Mediante o exposto, compreendemos que este mecanismo é criado e mantido por seus membros, pelo conforto que a homogeneidade traz. Duarte (2007), interessado em discutir o cotidiano da escola e este caráter homogêneo, com base em Heller (1977), afirma que “as atividades diretamente voltadas para a reprodução do indivíduo, através da qual, indiretamente, contribuem para a reprodução da sociedade, são consideradas atividades cotidianas” (p. 32).

Com isto, Duarte (2007) utiliza a palavra “cotidiano” para designar o aprisionamento que causa a rotina. Porém, para nós, ela possui maior abrangência, se referindo ao domínio daquilo que se repete e reproduz, das atitudes menos às mais significativas, onde o conhecimento da realidade pode gerar possibilidades de mudança. Consideramos, mediada pela educação, a intersecção entre o cotidiano e o não cotidiano – as pequenas ou grandes doses de novidade e mudança -, que podemos associar aos conhecimentos dos universos consensuais e reificados.

Alves (2003) localiza a existência de movimentos para pesquisar e abordar o tema. Retrata que no Brasil estes estudos vieram se consolidando como uma possibilidade de conhecer e não de julgar, na tentativa de compreender a realidade, movimento buscado por Oliveira (2002), vendo, neste processo, possibilidade de transformação por meio da aproximação com as representações sociais, imersas no universo escolar.

Souza e Novaes (2013) apontam estar crescendo o número de pesquisas em que as representações sociais vêm contribuindo para a compreensão dos fenômenos educacionais, beneficiada pela abordagem psicossocial.

De acordo com Moscovici (1995), os fenômenos psicossociais são tantos e tão complexos que a teoria possui certa elasticidade: “estas qualidades lhe permitem codificar-se em função da diversidade dos problemas que ela deve resolver e dos fenômenos novos que ela deve descrever ou explicar” (p. 13), mostrando-se pertinente para investigações no âmbito escolar. As representações sociais do professor, em especial, são vistas como fundamentais para compreender estes fenômenos (MAGALHÃES, 1997; OLIVEIRA, 2002; MARTINS, 2006; MODESTO, 2008; ALBUQUERQUE, MACHADO, 2009; NAUJORKS, 2010; APABLAZA, 2014).

Os mesmos autores salientam que, a fim de aproximar-se do professor, é necessário procurar saber de seus espaços de formação e trabalho, seu contexto, além de vê-lo enquanto sujeito constituído na relação com outros. Isso nos indica que caracterizar os participantes vai além de apresentar os dados obtidos através de questionários ou entrevistas. Compete, ao pesquisador, aprofundar e contextualizar as informações que possui, dialogando com os âmbitos psicológico e social.

Sá (1993) considera como papel do professor ser um divulgador científico, embora pesquisas apontem a existência de contradições em suas representações sociais. Corroboramos com a fala de Mello (1987), que relata que isso se dá pelo embate, para os professores, entre o ideário pedagógico e suas experiências pessoais e profissionais. No intuito de obter e compreender melhor as representações sociais dos professores, Souza Filho (1993) expõe que “o ideal seria usar a forma de linguagem e situação o mais perto possíveis da realidade natural onde (e como) o fenômeno ocorre” (p. 115).

Destacado o valor do estudo das representações sociais para compreender fenômenos escolares, com ênfase às representações dos professores, discutiremos pesquisas que tiveram este objeto de investigação, aliado à temática da inclusão escolar.

Na busca pelos estudos que nos subsidiariam, foi encontrada uma diversidade de trabalhos que investigam representações, ideias e concepções acerca da inclusão escolar. Poucos buscam, especificamente, as representações sociais enquanto construto teórico. As temáticas, de modo geral, se interessam pela inclusão escolar com relação ao público alvo da educação especial, sendo poucos os trabalhos que não enfocam uma população específica *a priori*.

O instrumento comumente empregado é a entrevista; com menor frequência utilizou-se questionários, observação (do cotidiano, do conselho de classe), técnica de livre evocação e análise de documentos (relatórios de avaliação). Os participantes costumam ser professores. Além de serem considerados primordiais ao processo de inclusão escolar, as pesquisas

reafirmam que suas representações orientam as ações e contribuem pesadamente ao modo que a inclusão escolar se configura na escola. Em menor número, participam mães, gestores e funcionários. Por nosso enfoque atual serem os professores, priorizaremos estas pesquisas.

Destacamos como ponto comum aos trabalhos a importância dada às declarações internacionais e legislação nacional concernentes ao início do movimento de inclusão escolar. São elementos norteadores para as discussões, que evidenciam o lugar de referência dos conhecimentos relativos aos universos reificados, atuando como ponto de partida para investigar os conhecimentos dos universos consensuais.

Integrando o conjunto de trabalhos mais dedicado à figura do escolar com deficiência e das representações sociais dos professores a seu respeito, apresentamos as contribuições de Albuquerque e Machado (2009). Os resultados apontam a predominância do caráter afetivo, em detrimento do profissional. A palavra mais evocada foi amor, seguida de respeito. As autoras apontam a relação de inferioridade e limitação estabelecida com a pessoa com deficiência por meio da análise de suas representações sociais. “As professoras acabam por representar esses alunos com frágeis, incapazes e por exercerem uma função maternal ao invés de facilitar-lhes o processo ensino-aprendizagem” (ALBUQUERQUE; MACHADO, 2009, p. 83-4).

Modesto (2008), a partir de questionários e entrevistas com professores, aponta que, por vezes, elas utilizam as nomenclaturas e associam deficiência a uma característica intrínseca ou a incapacidade, sendo poucas que consideram um indivíduo que demanda outro olhar. A autora relaciona este exemplo com a natureza convencional e prescritiva das representações sociais, que orientam as atitudes dos sujeitos. Com isto, aponta a importância do professor no processo de inclusão, de sua formação e responsabilidade em promover práticas adequadas, devendo estar “imbuídos de promover e viabilizar o conhecimento” (p. 176).

Martins (2006) investiga, através de entrevistas, as representações sociais de professores de escolares com deficiência sobre sua inclusão e desdobramentos na escola. De acordo com a autora, há grande homogeneidade nas respostas. Aponta que a finalidade da educação e a prática educacional são identificadas por tendências liberais tradicionais. Por sua vez, a concepção de deficiência é predominantemente biológica e a proposta é de integração parcial, não havendo expectativa com relação ao desenvolvimento dos escolares. “A postura descrente em relação à implantação da política de inclusão revela uma resistência em aceitar o processo de inclusão escolar desses escolares e as condições precárias em que se está ocorrendo este processo” (p. 115).

Eidelwein (2006) utilizou entrevista, análise dos relatórios de avaliação e observação do conselho de classe, buscando as representações sociais acerca do escolar com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs). Resultados evidenciam que os professores têm clareza de um trabalho inclusivo num primeiro momento, mas no aprofundamento das questões mostram inconsistências: “seus dizeres denunciam, à margem de qualquer intenção consciente nesse sentido, o peso de sua trajetória social incorporada, sob a forma de “preconceitos”” (p. 94), “são percebidos como naturais, embora sejam construídos” (p. 95). A formação é considerada imprescindível para modular estes sentidos, ressignificando seu saber “de forma consciente e comprometida” (p. 96).

O trabalho de Naujorks (2010) investigou se a avaliação educacional vinha sendo concebida de maneira favorável ou não a uma escola inclusiva. Para as participantes da pesquisa, estudantes de pedagogia, a avaliação ainda é pensada tendo por base seu caráter classificatório e excludente (de natureza conservadora), com respostas prontas e decoradas e a conseqüente imagem de escolar ideal. A autora conclui que a consciência de nossas representações sociais contribui à sua ressignificação e criação de uma identidade inclusiva, salientando o papel da formação reflexiva neste contexto.

Os dois trabalhos seguintes interessam-se na inclusão e na integração escolar, sem dar enfoque a uma população específica. Gomes e Gonzalez Rey (2007) analisaram sistemas conversacionais, estando presente no cotidiano da escola e realizando registros em diário de campo, priorizando situações relativas à educação inclusiva. Participaram professores, gestores e funcionários durante sete meses. Os resultados mostram-se diversos; ao mesmo tempo em que apontam a necessidade de mudanças significativas nas escolas e modernização das práticas, consideram o descaso sofrido e a distância deste ideal inclusivo. Alguns sujeitos não se identificam com a proposta inclusiva, julgando ser necessário dom e paciência para este trabalho. Buscando realçar a importância da subjetividade, perdida na contemporaneidade, os autores relatam a descrença e desânimo dos sujeitos. Salientam que contribui ao agravamento destas dificuldades a negligência das políticas públicas com relação à instrumentalização para a efetivação da inclusão escolar.

Apablaza (2014) traz contribuições da realidade chilena que, diferentemente do Brasil, concentra esforços no movimento de integração. Relata que vem ocorrendo exclusão por práticas culturais discriminatórias ou alegação da falta de formação dos professores. Desta forma, a autora busca conhecer as representações sociais de professores acerca da diversidade no ambiente escolar. Estes professores são de escolas, níveis e sistemas diferentes – particular subvencionado e pago, mas idade e tempo de atuação semelhantes. Nos resultados, aponta

uma variedade de representações: sobre o conceito de diversidade, representações de tolerância e diferença; acerca dos valores, consideração de vantagens e desvantagens da diversidade, tendo como implicações a modificação das práticas, preparação atitudinal e técnica e mudanças no projeto pedagógico. A autora também salienta a importância do respaldo por parte das políticas públicas.

En este escenario, es preciso cuestionarse hasta qué punto las políticas de estado favorecen los procesos de incorporación de la diversidad, considerando que, como eje central, la comprensión de la diversidad involucra no sólo el contexto escolar sino todos sus agentes participantes, es decir, la sociedad en su conjunto. Por consiguiente, la comprensión de dicho fenómeno no está exenta del nivel de análisis macro, requiriendo incorporar en futuras investigaciones el rol de las políticas educativas en la construcción de la representación social de los sujetos respecto de la diversidad (p. 23).

Embora com objetivos, procedimentos e participantes diferentes, os trabalhos supracitados têm como cerne as representações sociais, a diversidade no ambiente escolar e suas implicações. Estas contribuições subsidiam o desenvolvimento de novas investigações, com aperfeiçoamento metodológico de trabalhos já desenvolvidos ou a escolha de outros enfoques ainda pouco explorados.

Os resultados, quase unânimes, apontam para representações que intrigam, por estarem em contradição com os princípios do qual partem as pesquisas – as leis e declarações de caráter inclusivo. Estes elementos indicam representações arraigadas num contexto não inclusivo (avaliação em moldes tradicionais; escolares com deficiência estranhados do processo de inclusão escolar ou visto enquanto incapazes; professores sem identificação com a nova demanda, cansados e descrentes). Quais os determinantes destas representações? Quais aspectos estão envolvidos?

Em suma, os trabalhos expõem fatores políticos, organizacionais e pessoais. Levar em consideração a maior parte possível de fatores influentes nestas representações sociais permite uma aproximação mais qualificada acerca dos fenômenos que envolvem a escola e a inclusão.

Os trabalhos apresentados permitem que tracemos um panorama tanto metodológico quanto situacional da realidade educacional que, neste caso, evidencia profundas dificuldades para a efetivação de uma escola inclusiva.

Ao tomar contato com os princípios da teoria das representações sociais, aliados às evidências das pesquisas apresentadas, nossa atenção foi atraída a um aspecto específico: a organicidade e força de homogeneização dos grupos sociais, ou seja, dos sujeitos na escola.

Para nós, a homogeneidade de uma população não é definida pelo consenso entre seus membros, mas sim pelo fato de que sua representação se organiza em torno do mesmo núcleo central, do mesmo princípio gerador do significado que eles dão à situação ou ao objeto com o qual são confrontados (ABRIC, 2000, p. 34).

Como aponta Abric (2000), existe um núcleo central que organiza estas representações; para Moscovici (2010), isto se dá por um movimento de aproximação de significados e uma rede de atributos semelhantes, no intuito de classificar e dar lugar à representação, tendo um elemento central – bem como elementos periféricos. “Uma representação social é um sistema no qual o núcleo central é uma estrutura encarregada da organização do resto do sistema, isto é, da parte *periférica*” (FLAMENT, 2001, p. 59, grifos do autor).

Segundo Abric (2000), o núcleo central possui função geradora – dá sentido aos elementos periféricos, ao passo que os unifica – por meio de sua outra função, organizadora. A função dos núcleos periféricos, portanto, é de concretização (são responsáveis pelo processo de ancoragem), regulação (sensíveis a mudanças e adaptações advindas do contexto; comporta divergências, dando-lhes valor menor ou caráter de exceção) e de defesa (como um “para-choque”, protegendo o núcleo central).

O núcleo central demonstra, com isto, estar determinado histórica, social e ideologicamente; já o núcleo periférico revela ser contingencial, relativo ao contexto imediato e mais associado a características individuais. Núcleo central e periférico, juntos, funcionam como uma entidade (ABRIC, 2000, p. 33), se complementando. A existência de ambos os núcleos, central e periférico, “permite compreender uma das características básicas das representações: *elas são, simultaneamente, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis*” (ABRIC, 2000, p. 34, grifos do autor).

O que nos atrai é esta possibilidade, esta relação imbricada entre regularidade e novidade. Olhando para as pesquisas, seus núcleos centrais – as representações contraditórias dos professores – e periféricos - seus determinantes, evidencia-se que há meios de alterar a realidade.

A transformação de uma representação se opera, na maior parte dos casos, através da transformação de seus elementos periféricos: mudança de ponderação, interpretações novas, deformações funcionais defensivas, integração condicional de elementos contraditórios. É no sistema periférico que poderão aparecer e ser toleradas contradições (ABRIC, 2000, p. 32).

Portanto, observamos que “o conhecimento do núcleo central e do sistema periférico das representações sociais se caracteriza como uma possibilidade real de transformação das relações na escola” (OLIVEIRA, 2002, p. 26), contribuindo sobremaneira com questões intrínsecas ao cotidiano escolar – no caso, à sua relação com princípios inclusivos.

Olhar para os professores e para a escola. Considerar tanto sua sujeição a um sistema maior quanto sua identidade, sua organização própria, que vai delineando o posicionamento e atitudes de todos. Esta dualidade nos fez perceber uma possibilidade de atuação, um alinhavo entre o comum e o particular: uma cultura que vai se constituindo.

2.3 O grupo social constitui a cultura

Trata-se de procurar escapar ao vaivém tradicional entre uma percepção *micro* e um olhar *macro*, privilegiando um nível *meso* de compreensão e de intervenção. As instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas (NÓVOA, 1995, p. 15, grifos do autor).

Nóvoa (1995) nos convida a considerar esta possibilidade potencial que se encontra na escola – ou melhor, se encontra naqueles que atuam em direção a uma escola real, que lhe fazem funcionar. Se referindo a este caráter de concretude, o mesmo autor afirma que “as escolas constituem uma *territorialidade* espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos” (p. 16, grifos do autor), de forma que, para se aproximar deste espaço, se deve ir além de observar as atribuições advindas de leis e diretrizes do sistema ao qual a escola se vincula. “Por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar” (NÓVOA, 1995, p. 16).

Consideramos esta perspectiva adequada à pesquisa, a fim de que haja uma aproximação cuidadosa com a escola, lhe compreendendo enquanto produtora e produto das relações entre os atores, seus discursos, símbolos e configuração do espaço, os parâmetros e práticas perpetuadas, constituindo o que chamaremos de cultura escolar.

Encontramos semelhança entre tais elementos e aqueles que estão envolvidos na construção das representações sociais: uma relação intrínseca entre os sujeitos, seus repertórios e o contexto da escola, de forma dialogada, resultando em uma organização própria e partilhada por todos.

Nosso intuito, ao nos apropriarmos das representações sociais e da cultura escolar, foi o de estabelecer uma aproximação sensível com os fenômenos psicossociais e culturais, dando mais subsídios para compreender de que forma estes elementos se relacionam com a perspectiva da educação inclusiva.

Consideramos que a escola, guiada pelas políticas de caráter inclusivo e democrático, tem espaço legalmente garantido para colocá-las em discussão, dando sentidos próprios a elas. Com isto, a comunidade escolar pode favorecer e empreender esforços para que sua filosofia se entranhe em todos os combinados, espaços, nas práticas e nas relações, constituindo uma cultura com seu próprio caráter inclusivo.

Nóvoa (1995), apoiando-se em Moscovici, relata que, para este último, “a cultura já não é um *sistema de ligações*, mas sim uma *rede de movimentos*; acentuam-se assim aspectos dinâmicos em detrimento de uma visão organicista ou funcionalista, mas também de uma perspectiva estritamente interacionista” (p.29, grifos do autor). Esta rede de movimentos é por nós identificada enquanto modificações e mudanças sofridas pelas representações sociais que constituem essa cultura – as relações entre o núcleo central e periférico das mesmas.

A fim de organizar estes elementos da cultura escolar, Nóvoa (1995), com base em Beare, Caldwell e Millikan (1989), destaca alguns deles como pertencentes a uma “zona de visibilidade” que, a nosso ver, explicitam a presença das representações sociais na constituição da cultura escolar. Esta visibilidade envolve manifestações verbais e conceituais, manifestações visuais e simbólicas e manifestações comportamentais.

As manifestações verbais e conceituais podem ser identificadas na comunicação entre professores, escolares, gestores, funcionários e pais, onde se mesclam normas e práticas (JÚLIA, 2001). Para Viñao Frago (2000), este clima perpassa as aulas e fora delas, estabelecendo uma relação direta entre escola e sociedade, entre os âmbitos individual e social. Com isto, é possível verificar quais relações são estabelecidas entre universos reificados e consensuais. Silva (2006), com base em Candido (1964), considera esta relação, só que enquanto processos de adaptação e dominação, no qual “a vida interna da escola [...] reelabora, segundo a sua dinâmica interna, as normas, valores, práticas comunitárias, dando-lhes uma coloração nova, mas nem por isso alheia ao encadeamento geral da sociedade” (CANDIDO, 1964, p. 111 e 128).

Já as manifestações visuais e simbólicas envolvem aspectos muito presentes, mas nem sempre notados pelos membros da escola. Através da arquitetura, mobiliário, cores, conservação do espaço, uniformes e logotipos, é possível conhecer aspectos da história e da filosofia do local. Esta criação de símbolos e significados nos remete aos processos de

ancoragem e objetivação. Silva (2006) aponta a existência de pesquisas com base nos estudos de Foucault (1982) preocupadas com a arquitetura da escola, considerando-lhe como uma construção cultural que engendra discursos e um currículo oculto⁶. Estes aspectos visuais e simbólicos também orientam e margeiam as representações sociais, remetendo à tradição e hábitos.

As manifestações comportamentais explicitam fortemente a relação com as representações sociais e estão nos rituais, cerimônias, normas e regulamentos. Firmam ou alteram-se, a todo o momento, regras implícitas relativas tanto ao currículo quanto a comportamentos. Julgamos esta negociação parte do processo pelo qual as representações sociais são eleitas, mesmo que inconscientemente, para justificar e orientar as relações. Consideramos que esta representatividade, embora pareça harmônica, implica certos matizes, subsistindo representações tanto explícitas quanto veladas.

Fazem parte dessas manifestações as orientações advindas dos sistemas municipal, estadual e federal. A escola atual, orientada por princípios inclusivos, sofre constantes alterações: novas metodologias, recursos, materiais didáticos, avaliações externas, profissionais de apoio pedagógico, tempos e espaços que se modificam. Não se deve desconsiderar que os sistemas macro possuam cultura própria - uma cultura institucionalizada (SILVA, 2006), que interfere nos modos de configurar a cultura da escola, sendo necessário investigar até que ponto a escola se deixa influenciar.

Apresentadas as manifestações (verbais e conceituais, visuais e simbólicas, comportamentais), retomamos Nóvoa (1995) para indicar que estes elementos considerados visíveis só possuem sentido e são embasados pelos elementos invisíveis, por assim dizer – valores, crenças e ideologias, que tiram a escola do plano das ideias e a tornam concreta. Tais elementos sustentam as representações sociais.

Para fechar este quadro, é importante salientar que as zonas de visibilidade e invisibilidade estão circundadas pela interação com a comunidade. Isto vai além da inculcação de normas e criação de hábitos, permitindo que o grupo realize modificações mais condizentes com novos momentos.

Este panorama nos apresenta uma escola repleta de sentidos e intenções, permeada em cada detalhe por valores e crenças, revelando o jogo entre determinações e escolhas, entre o burocrático e o autêntico.

⁶ Segundo Veiga, o currículo oculto se faz “presente nas falas, conteúdos e formas de organização, que “estimulam a conformidade a ideais nacionais e convenções sociais, ao mesmo tempo que mantêm desigualdades socioeconômicas e culturais” (VEIGA, 1995, p. 28), engendrando um controle social sutil.

A escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não (SILVA, 2006, p. 206).

Estes confrontos e conflitos entre as políticas e a realidade concreta da escola nos remetem aos resultados das pesquisas as quais nos referimos no tópico anterior acerca das representações sociais de inclusão escolar. O professor, considerado a mola propulsora do movimento inclusivo no âmbito educacional, não está sintonizado com este processo. Aponta para os âmbitos emocional, estrutural e político, as incoerências e desencontros entre eles.

Mesmo sem contribuir da maneira desejada à escola inclusiva – como sujeitos que a constroem, filosófica e instrumentalmente orientados -, os professores não deixam de fazê-lo, visto que a inclusão escolar é uma realidade, firmada legal e politicamente: o fazem desta maneira contradita. Integram a cultura escolar em suas angústias e incertezas, lhe constituindo. Evidenciam a luta entre a escola genérica – com preceitos definidos - e a escola física, com seus preceitos a construir.

Edificar esta escola real, com salas de aula, pátios e disposição de carteiras, professores e escolares, linguagens e métodos, sem desconsiderar a origem e o chão em que foi erguida e se sustenta – sua comunidade –, bem como as políticas e diretrizes que a orientam, nos remete à Silva Júnior e Ferretti (2004): “concretamente, a escola resulta do amálgama entre sua dimensão institucional e sua cultura específica, historicamente construída” (p. 60).

Concretude. Cultura. Historicidade. Construção. Homens que atuam no sentido de fazerem-se homens. O elo entre esses elementos nos faz buscar outra contribuição: “cultura é o produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem” (VIGOTSKI, 1997, p. 106), afastando-se de algo inato ou determinado biologicamente. Pino (2005), explorando esta citação de Vigotski, declara: “natureza e cultura representam campos distintos que se contrapõem, sendo este último o definidor da especificidade do *humano*” (p. 71, grifos do autor).

Nas instituições sociais – como a escola -, “as *significações* (ideias, valores, normas, etc.) concretizam-se em *formas* materiais de organização das relações sociais e dos comportamentos dos sujeitos dessas relações” (PINO, 2005, p. 93, grifos do autor). Os

professores, apesar de imersos em relações e condições materiais por vezes adversas, não deixam de serem, por isto, sujeitos históricos produtores de cultura. A atuação efetiva do professor é permeada da consciência de seu papel enquanto aquele que ensina e conduz à aprendizagem e desenvolvimento de todos os escolares.

Embora isto pareça óbvio, constitui-se no desafio da escola contemporânea. Mesmo que desconheça tal importância, o professor na escola inclusiva e democrática coopera no fortalecimento da coletividade por meio de sua atuação politicamente orientada – postura e prática pouco ou nada descritas nas pesquisas relativas às representações sociais de inclusão escolar.

Apesar de a cultura gerar uma sensação de conforto, é preciso ser combativo à cultura estática, enrijecida, que se manifesta, por exemplo, quando há uma crença comum de que recém-formados acreditam na educação porque pouco conhecem da realidade. Logo, consideramos que este processo reflexivo do professor, vislumbrando mudanças e novas formas de apropriação da realidade pode se dar mais assertivamente através de uma organização social – uma coletividade orientada.

De que maneira, portanto, é possível pensar a prática em conjunto, em parceria com a comunidade escolar?

3 A ESCOLA INCLUSIVA E DEMOCRÁTICA

Como vimos até então, a escola é um espaço que intermedeia os princípios pré-estabelecidos pelos sistemas aos quais se vincula e as vivências e práticas que vão se constituindo no dia a dia. Esta relação se dá por meio das interações entre os sujeitos e de suas negociações, delineando sua constituição própria – consideradas a cultura da escola. Nossa análise nos permitiu aproximar esta mediação aos embates que ocorrem na construção das representações sociais.

A escola contemporânea enfrenta desafios em que este embate é intenso: a configuração de uma educação inclusiva, com mudanças que envolvem a formação de professores e a gestão, preconizada nacional e internacionalmente, por meio de legislações e declarações. Tal princípio contrasta com a realidade de cada escola, seu contexto, suas condições materiais e seus membros, gerando movimentos nas representações sociais e na constituição da cultura escolar. Esta mobilização encontra, como canal para este novo momento, o projeto político-pedagógico, organizando politicamente a comunidade escolar. Por meio dele, reiteramos: é possível exercer a prática de pensar a prática.

3.1 O projeto político-pedagógico neste contexto

“Toda conquista implica em preparação, intencionalidade e em tomada de posição. Por isso, é preciso planejar” (ZANATA, 2014, p. 1, grifos nossos).

A rotina de professores, escolares, gestores e funcionários tem uma “programação de todos os dias”: chegar na escola, realizar seu trabalho (ministrar aulas, participar das aulas, coordenar processos burocráticos, pedagógicos, técnicos e/ou organizacionais), ir para o intervalo, voltar para o trabalho, ir embora da escola; há algumas modificações certos dias: reuniões, avaliações, notas, datas comemorativas. Permeando isto, relações e práticas, repetições e imprevistos. Mas por que isto é feito assim? Por que é feito neste momento e não em outro? Como é feito? Enfim, o que orienta essa rotina?

Para que nossas atitudes não sejam eternas repetições, onde não se sabe bem qual o sentido de sua existência e execução, é necessário agir com intencionalidade. Ter consciência das próprias ações de maneira organizada constitui um ato humano, como anunciado por Zanata (2014), baseando-se em Marx (1980). O estabelecimento de metas e de procedimentos adequados para o alcance das mesmas, com tempo e espaço definidos, conduz a uma

orientação que, no âmbito escolar, é feita a partir do projeto político-pedagógico. Embora conduza por um caminho, não é o único caminho: pressupõe avaliação, voltar aos planos, analisar o processo e o produto.

Além disso, é importante destacar que, “[...] uma vez que o ser humano vive em sociedade, nada mais claro que em determinados momentos o planejamento seja coletivo” (ZANATA, 2014, p. 2). Dessa forma, a elaboração e cumprimento do projeto político-pedagógico implicam no envolvimento de professores, escolares, pais, gestores, funcionários, levando em consideração a comunidade em que a escola está inserida.

É importante destacar que nem sempre houve este espaço na escola. Segundo Michels (2006), ele foi uma conquista de lutas, na realidade brasileira, que ocorreram em nome da autonomia. Organizações representativas de profissionais da educação, da comunidade escolar e de intelectuais de esquerda fizeram parte dessa mobilização, entre os anos 1970-1980. O projeto político-pedagógico tem lugar na LDB (BRASIL, 1996) - embora se utilize o termo “proposta pedagógica” -, unindo o movimento inclusivo e a crescente descentralização das políticas em âmbito federal. Isto fica explícito no artigo 13, quando se destaca a participação docente em sua elaboração:

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de:
 I - participar da elaboração da *proposta pedagógica* do estabelecimento de ensino;
 II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a *proposta pedagógica* do estabelecimento de ensino [...] (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Notamos que o termo utilizado na LDB – proposta pedagógica - difere daquele que aqui utilizamos: projeto político-pedagógico. Nossa escolha se dá por vermos na palavra “projeto” um movimento que não finda e envolve construção e reconstrução, análise e avaliação do que foi elaborado e realizado. “Político”, embora integre o “pedagógico”, necessita estar evidente, para reafirmar sua importância e caráter. O “pedagógico”, enfim, demarca a especificidade da Pedagogia na orientação deste projeto.

Dando prosseguimento a este caráter de autonomia – e descentralização -, fala-se em gestão democrática. Segundo Bastos (1999),

a gestão democrática restabelece o controle da sociedade civil sobre a educação e a escola pública, introduzindo a eleição de dirigentes escolares e os conselhos escolares, garante a liberdade de expressão, de pensamento, de criação e de organização coletiva na escola, e facilita a luta por condições materiais para aquisição e manutenção dos equipamentos escolares, bem

como por salários dignos a todos os profissionais da educação. [Porém], a transição para a democracia política não conseguiu abolir o regime de correlação de forças desiguais entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e as secretarias da educação, entre estas e as escolas (p. 7-8).

Com estas palavras, fica claro que a gestão democrática vai se delinear levando em conta estes embates e as possibilidades de cada local. A escola, diante mudanças estruturais, se vê diante de desafios que deverá enfrentar com relativa autonomia, por assim dizer.

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15º. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Portanto, há que se levar em conta ambos os aspectos: “sua inserção em um “sistema nacional” com suas raízes fincadas no município ou no estado e suas reais possibilidades de vivência da autonomia” (ABDIAN; OLIVEIRA, 2012, p. 3). É preciso relativizar a relação direta que pode ser estabelecida entre autonomia, descentralização e gestão democrática, pois dependem de espaços e sujeitos reais para sua concretização (ABDIAN, 2010).

Neste contexto, não podemos nos esquecer de que “[...] o Estado se torna mais flexível na definição dos processos e rígido na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados, principalmente mediante a realização das avaliações nacionais do ensino, em todos os níveis e modalidades” (ABDIAN, 2010, p. 52).

Este paradoxo permanece com relação à perspectiva da educação inclusiva, em que a LDB (BRASIL, 1996) põe em evidência o movimento em defesa dos direitos humanos e à diversidade, dando destaque aos grupos excluídos social, física, econômica, religiosa ou culturalmente (MARANHE, 2014, p. 1), que se encontravam marginalizados do sistema regular de ensino até meados dos anos 1990. Esta democratização da escola, tendo como pilares a autonomia e a justiça, exige da escola uma nova postura, condizente com sua nova demanda, enfim: a revisão profunda de princípios estabelecidos há tempos, não só nesta ou naquela escola, mas, global e historicamente. Esta reforma, ao lado do processo de

descentralização, “encarrega os sistemas escolares da tarefa de estabelecer as propostas inclusivas no interior das escolas” (ABDIAN; OLIVEIRA, 2012, p. 10).

Mendes (2006), em uma valiosa contribuição à análise da configuração das políticas inclusivas brasileiras, alerta-nos para as contradições existentes em seu bojo. A autora nos aponta a adesão das políticas brasileiras ao movimento inclusivo – de âmbito internacional. “Observa-se o surgimento de um contexto histórico mundial que passou a reforçar cada vez mais a ideologia da educação inclusiva” (MENDES, 2006, p. 394).

Isto se deu sem que a realidade das escolas estivesse se movimentando especificamente neste sentido, por um caráter inclusivo, gerando um descompasso entre as políticas e a realidade da escola (LAPLANE, 2007). Esta situação pode ser mais bem exemplificada com relação à escolarização de pessoas com deficiência, que, na época, era fortemente orientada pelos movimentos de segregação e integração⁷.

Como bem apontam Abdian e Oliveira (2012), nosso intuito não é desconsiderar ou anular a importância da luta pelo direito de todos à educação, mas apontar que houve a implantação de “uma visão reducionista da problemática educacional e a perspectiva de uma escola como redentora das mazelas sociais” (p. 6).

Além disso, a aproximação com a realidade das escolas – em especial, a situação das relações de ensino e da aprendizagem - por meio das pesquisas que já relatamos (MAGALHÃES, 1997; OLIVEIRA, 2002; MARTINS, 2006; MODESTO, 2008; ALBUQUERQUE, MACHADO, 2009; NAUJORKS, 2010; APABLAZA, 2014), aponta que a iniciativa pública nem sempre viabiliza, a contento, condições materiais, estruturais e formativas adequadas a este compromisso com a inclusão.

Considerando a relação entre as diretrizes inclusivas e a organização própria das escolas, precisamos observar se estes caminhos e descaminhos figuram em seus projetos político-pedagógicos – logo, o quanto este documento aponta para caminhos delineados pela própria coletividade.

3.2 Trabalhar pela regulação ou pela emancipação?

⁷ Foge ao escopo deste trabalho tratar dos movimentos de segregação, integração e inclusão e seus paradigmas. Para leituras mais aprofundadas neste sentido, consultar Aranha (2001) e Mendes (2006).

Apesar de considerarmos a importância da obrigatoriedade da existência do projeto político-pedagógico, observamos que ela é insuficiente para garantir que vá representar e conduzir a comunidade escolar.

Nossa preocupação, com relação às propostas inclusivas, é a de que a obrigação em incorporá-las por obediência desencoraje os agentes escolares, transformando o projeto político-pedagógico em uma exigência puramente burocrática, neutralizando seu poder de modificação da realidade escolar, perdendo seu significado.

Isto pode ocorrer pela presença, na área educacional, do que Abdian e Oliveira (2012), com base em Paro (1986), apontam como uma concepção de administração “enquanto instrumento da classe dominante que utiliza a racionalização e a coordenação como ações de manipulação, tanto de recursos quanto de homens, para se atingirem altos níveis de produtividade para a manutenção das desigualdades entre os homens” (p. 11). Desvincillar-se disto exige, como apontam as autoras, diferenciar a escola de uma empresa, assumindo que se deve sobrevalorizar os aspectos pedagógicos – enquanto políticos – visando à transformação das práticas, relações e dos indivíduos.

Veiga (2003), neste sentido, considera que a escola pode acabar realizando dois tipos distintos de projeto político-pedagógico, voltado para a atividade regulatória ou para a emancipatória. Podemos estabelecer relação com as duas faces da escola, também definidas por Veiga (1991): face conservadora e progressista.

O projeto político-pedagógico visto enquanto atividade regulatória é realizado para cumprir a obrigação institucional, tendo seu sentido esvaziado. Isto ocorre por uma série de fatores, que vão desde as obrigações burocráticas intermináveis, acarretando falta de tempo (SACRISTÁN, 2000), até às (des)motivações pessoais, visto que é frequente, nos profissionais da educação, “um desgaste emocional que poderá levá-lo a descrença, ao desencanto, a falta de envolvimento com a educação” (NAUJORKS et al., 2000, p. 3). Tal desgaste pode ser gerado pelas condições inadequadas de trabalho e de funcionamento da escola, contribuindo sobremaneira o desafio da proposta inclusiva, apontando que as escolas nem sempre se encontram amparadas pelos órgãos municipal, estadual e federal com relação à orientação e atenção a seus profissionais.

Colocar o projeto político-pedagógico em segundo plano é uma prática observada em pesquisas que se voltam para esta investigação. Souza (2009), em sua dissertação de mestrado, realizou uma análise de projetos político-pedagógicos de 4 escolas do sistema regular de ensino fundamental - ciclo I (duas com e duas sem escolares com deficiência) para verificar como era entendida a inclusão escolar nestes espaços. Os projetos político-

pedagógicos mostraram inconsistência, segundo a autora, apresentando poucas diferenças entre eles, denotando dificuldades das escolas em questão com relação à garantia de inclusão escolar efetiva e de aprendizagem para todos os escolares. Não contam com apoio pedagógico especializado, recursos específicos, adequações curriculares, demonstrando, também, descaso das instâncias políticas e administrativas de governo. “O fato de oferecer vagas em uma escola de ensino regular não significa que o direito de terem acesso a uma educação de qualidade seja respeitado” (SOUZA, 2009, p. 133).

Oliveira e Martins (2011) abordam um estudo de caso com professores e membros da gestão, investigando as concepções de currículo na perspectiva da educação inclusiva, a inserção da temática e a presença de diretrizes curriculares no projeto político-pedagógico. As autoras relatam um misto de amplitude com desconhecimento da visão de currículo e das diretrizes, tanto dos professores quanto dos gestores. As autoras nos permitem observar as falas dos sujeitos, onde notamos que eles conferem menor importância ao projeto político-pedagógico. Retomando a questão da atividade regulatória, é evidente que a realidade inclusiva depende de um maior envolvimento com o currículo e o projeto político-pedagógico para que seja concreta. Quando isto não ocorre, as escolas atuam em sentido contrário à emancipação e pela busca da qualidade do ensino.

Galindo e Galindo (2011) investigam o cumprimento da Lei 10.639/03, que dispõe sobre a necessidade da inserção de conteúdos da História da África e da Cultura Afro-brasileira no currículo da educação básica. Buscam conhecer as escolas que tenham um projeto “formalizado e implementado dentro da perspectiva da Lei” (GALINDO; GALINDO, 2011, p. 1); caso possuam, é verificado se há ou não a presença dos conteúdos supracitados. Das 35 escolas, apenas quatro possuíam o projeto político-pedagógico consolidado. O projeto da única escola que forneceu o documento continha os conteúdos relativos à perspectiva multirracial, e, por meio de realização de grupos focais com os professores, observou-se que eles realmente mostravam preocupação em abordar a temática da diversidade etnicorracial integrada ao ensino, embora não tivessem contado com apoio ou formação específica por parte da secretaria municipal da educação.

Acreditamos que a ausência de projeto político-pedagógico condena a escola a um recomeço diário, além de um conseqüente esforço e cansaço por parte de toda a comunidade escolar, na tentativa do estabelecimento de harmonia e de coerência. A descrença no planejamento, conforme Vasconcellos (2009) se relaciona diretamente com a perda da clareza do trabalho por parte dos profissionais da educação. O autor aponta que, “se o trabalho do

professor está marcado muito fortemente pela alienação, é claro que não verá o menor sentido no planejamento” (VASCONCELLOS, 2009, p. 27).

A atividade regulatória, portanto, vai ao encontro de uma escola conservadora, que se utiliza da dicotomia entre pensamento e ação, ou seja, mantendo um ensino mecanizado e acrítico, com conteúdo empobrecido (VEIGA, 1991, p. 79) e avaliação homogênea. O projeto político-pedagógico passa a inverter seu princípio inclusivo, realçando a invisibilidade ou até a minorização de necessidades específicas no interior da escola. Isto demonstra que os princípios inclusivos podem estar sendo utilizados como *slogans* em projetos político-pedagógicos de atividade regulatória.

É preciso atentar aos conceitos presentes nos projetos político-pedagógicos, que muitas vezes parecem favoráveis a uma escola inclusiva, porém, contrariamente, suas propostas e atividades são regulatórias e acabam se opondo fortemente aos princípios inclusivos e democráticos. Para Veiga (1995), está implícito um controle social, “instrumentalizado pelo currículo oculto” (p. 28), através de falas, currículo, organização do trabalho que têm por função a conformidade e adesão a convenções.

A atividade regulatória, portanto, atua no sentido de negligenciar a gravidade das dificuldades – com relação à construção de uma escola inclusiva – em detrimento da adesão aos jargões do princípio inclusivo – por descrença ou desconhecimento, gerados pela imersão em contextos permeados por contradições. A escola acaba minorizando sua realidade ao invés de lidar com ela em seu projeto político-pedagógico.

Relacionamos o vigor dessas atividades regulatórias à potência de homogeneidade exercida pelas representações sociais, que pode acabar por convencionar a forma de elaborar o projeto político-pedagógico. Aprisionam-se suas ações, desejos, enfim, sua identidade neste cotidiano, ficando fadado à repetição sem sentido.

Este alheamento nos remete às pesquisas do capítulo anterior relativas às representações sociais de professores acerca da inclusão escolar e a seus resultados, apontando para o embate entre a escola real e os princípios inclusivos. Será que as problemáticas identificadas pelos professores tinham lugar no projeto político-pedagógico de suas escolas?

Neste sentido, observamos uma cultura escolar dessensibilizada com as pequenas possibilidades e novidades, atuando coercitivamente para a manutenção dos núcleos centrais das representações sociais.

Embora este seja um campo complexo, envolvendo este poder coercitivo de manutenção da escola atual, há um espaço – por vezes abafado, minimizado, mas existente -

de luta por um outro tipo de escola, que se constitui pela atividade emancipatória (VEIGA, 2003) no projeto político pedagógico.

“Pode-se afirmar que o projeto político-pedagógico nasce do inconformismo dos profissionais da escola em face de uma situação histórica de concentração de renda e da negação de direitos a grande parte da população” (GARCIA, 2006). Este engajamento com o princípio inclusivo não advém de uma adesão irrefletida às propostas educacionais, mas, pelo contrário: há a necessidade de ultrapassar e enfrentar “os programas governamentais que obrigam à frequência à escola [que] tornam-se programas de inclusão marginal – de formas pobres, perversas e até indecentes de inclusão escolar” (PATTO, 2008, p. 38), assumindo o desafio de uma inclusão escolar responsável.

Na atividade emancipatória a coletividade da escola, unida e organizada, mostra apropriar-se de sua realidade, tendo ciência do currículo oculto existente. Neste sentido, é consciente da intencionalidade e importância da elaboração do projeto político-pedagógico enquanto orientador, instrumento, pressuposto e base do trabalho a ser desenvolvido. Este compromisso enfrenta a visão de escola enquanto executora de políticas e fortalece seu caráter criador e de autonomia.

A atividade emancipatória é a base em que se ancoram o interesse na totalidade social, na compreensão do contexto, além de que teoria e prática sejam indissociáveis. A gestão democrática e a valorização do magistério são aspectos centrais; são reavaliadas metodologias e formas de avaliação (VEIGA, 1991).

Santos (2010) aborda a importância das “representações linguísticas e socioantropológicas” (p. 51) do povo surdo⁸ no PPP. Esta discussão, de maior amplitude, não se restringe ao sujeito com deficiência auditiva, mas demonstra a necessidade de se conhecer os meios adequados e garantir a aprendizagem a todos os escolares – somente possível por meio de uma atividade emancipatória e comprometida com a comunidade escolar.

Neste sentido, Heredero (2010) traz para o debate a questão das adaptações curriculares, lhes compreendendo enquanto consonantes ao princípio inclusivo. Coadunamos ao pensamento do autor, que pontua: “É preciso reconhecer que cada aluno aprende de uma forma, e com um ritmo próprio. Respeitar a individualidade de todas as pessoas significa dar oportunidades para todos aprenderem os mesmos conteúdos, fazendo as adequações necessárias do currículo” (HEREDERO, 2010, p. 198). E ainda: “As adaptações dos

⁸ “Segundo a Dr^a. Karin Strobel, a qual tem Identidade Surda, Povo Surdo é a expressão usada pelos Sujeitos de Identidades Surdas para identificar-se e se posicionar politicamente, enquanto possuidores em comum de uma história, cultura, tradições, identidade, língua e interesses, independente de ocuparem espaços geográficos e temporalidades distintas” (SANTOS, 2010, p. 51).

elementos do currículo, de pequeno ou mesmo de grande porte, se tornam as estratégias básicas para atenção à diversidade, e se deveriam inserir no projeto pedagógico-político das escolas” (HEREDERO, 1999).

Portanto, o projeto político pedagógico deve, a partir dos princípios inclusivos, definir a utilização de adequações, contando com apoios especializados e capacitação para os professores, garantindo continuidade e efetividade do trabalho realizado.

As atividades regulatórias e emancipatórias não são um fim em si mesmas, estando atreladas a algo maior: a uma face de escola que vai se constituindo, como produto do processo realizado.

Considerando as dificuldades enfrentadas nas escolas, que revelam como consequência a criação (ou perpetuação?) de um projeto político-pedagógico voltado para a atividade regulatória, pensar de forma oposta – enquanto atividade emancipatória, contemplando a face progressista da escola – é um grande desafio na atualidade: uma possibilidade de mudança efetiva, mas que exige o enfrentamento direto dos reais problemas no interior da escola.

A escola está no campo de luta das contradições dessa sociedade, naquele sentido do grupo que busca conservar a sociedade e/ou a educação e aquele grupo que busca a superação da sociedade e educação, mas este é apenas *um* dos instrumentos da luta. E se trata de um instrumento de luta porque o trabalho educativo é essencialmente político (LOPES, 2000, p. 70).

Apesar da tendência à condensação das representações sociais, o movimento entre os universos consensuais e reificados – a inserção de novos elementos, impulsionados através do interesse pelo novo – permite ajustamentos, discussões. O projeto político pedagógico pode, portanto, buscar o não cotidiano. Estar aberto para as demandas, as alternativas e reflexões.

E assim constituir uma cultura, diferente da cultura baseada nas atividades regulatórias: sólida em princípios, o que não significa solidificar-se no tempo, com suas ações e crenças, mas ter esta solidez construída e em construção. Desta forma, atua-se no núcleo periférico das representações, investindo nas mudanças necessárias para a escola almejada.

3.3 Um projeto político-pedagógico voltado para a educação inclusiva

Até então, vimos nos orientando pelos princípios inclusivos e sua relação com aqueles que podem participar de sua concretização: a escola e seus sujeitos. Isto pode se dar por meio de uma maior autonomia – expressa pelo processo de descentralização e pela elaboração do

projeto político-pedagógico – e participação direta – considerada, por nós, as representações sociais (dos professores, escolares, pais, funcionários, gestores e comunidade) e a formação da cultura escolar.

Autonomia e participação nos conduzem a dois aspectos relevantes nesta discussão: a gestão e a formação de professores. Michels (2006) apontou que inclusão escolar, gestão e formação de professores constituem os três eixos centrais na articulação das políticas educacionais da atualidade. Porém, na análise da autora, há interesse de desresponsabilização dos órgãos centrais com relação às escolas, conferindo a elas não somente autonomia, mas que arquem de maneira mais solitária com suas novas demandas.

O professor e sua necessária formação aparecem como elementos decisivos no encaminhamento dessa versão de gestão. Ou seja, o professor assume o papel de gestor da educação e a sua formação deve reafirmar tal função. Para isso, o governo propõe uma formação de professores aligeirada e utilitarista, tendo por base a prática do professor (MICHELS, 2006, p. 421).

Com isto, nos remetemos a Veiga (1991) pelas intenções claramente orientadas para a manutenção de atividades regulatórias e, conseqüentemente, da face conservadora da escola, em que se aumentam as atribuições do professor em companhia de uma menor carga teórica⁹.

Identificamos nos escritos de Veiga (1995) uma complementaridade a estes tópicos, clarificados e apontados por Michels (2006). Veiga (1995) olha para os mesmos três eixos, adicionando-se a qualidade. A autora sugere princípios – no âmbito das ações dentro da escola, e não a nível macro – que dão a oportunidade à comunidade escolar de pensar, segundo sua realidade e demanda, o lugar da formação de professores e da gestão por meio do projeto político-pedagógico. Tais princípios nos orientarão na constituição de uma imagem de escola em favor da emancipação.

O que aqui consideramos inclusão escolar, Veiga (1995) chama de igualdade, dizendo respeito ao direito de acesso e permanência - pressupondo aprendizagem - dos escolares. Consideramos que este valor fundamental se constitui no campo onde se estabelecem, fixam-se e de onde emanam os demais princípios. Segundo Maranhe (2014), com base em Fontes et al. (2006), ele diz respeito a “educar para a diversidade, o que significa promover não somente a coexistência respeitosa com a diferença, mas, sobretudo, a incorporação da

⁹ Preconiza-se, a partir de 2001 (BRASIL, 2001), que haverão professores capacitados – com conteúdos relativos à educação inclusiva - e especializados, por meio de habilitações ou cursos de pós-graduação. Segundo Evangelista e Triches (2008, p. 1-2), com relação aos professores capacitados, há a “construção (de) um profissional polivalente, com um espectro de atuação amplo, embora com formação restrita do ponto de vista teórico”. Com a aprovação da Resolução CNE 1/2006 (BRASIL, 2006), são extintas as habilitações, “ocasionando uma lacuna nas diretrizes de formação em educação especial” (SCAVONI; OLIVEIRA, 2015).

diversidade como valor societário positivo” (p. 5). É necessário que cada escola busque compreender o que significa esta incorporação, pois ela funda uma nova maneira de lidar com o outro.

O binômio diferença-igualdade não deve ser confundido com a não realização de adaptação alguma, por considerar que isto seja uma diferenciação-exclusão. Negligenciar uma especificidade reforça a perpetuação de uma educação massificadora e homogênea para um público heterogêneo. Deve haver homogeneidade na garantia de condições e heterogeneidade nas condições em si, em resumo: igualdade com equidade.

A isto, alia-se o princípio da qualidade, relativo ao compromisso da escola em aproximar do escolar os conhecimentos historicamente acumulados, “compreendendo as relações homem-mundo como um processo de reflexão crítica e libertação de paradigmas que o isolavam da dinâmica escolar [...] promovendo condições favoráveis para a inclusão com *responsabilidade*” (ZANATA, 2014, p. 4-5, grifos nossos). Damos destaque ao termo “responsabilidade” por considerá-lo adequado para tratar de qualidade, porque há de se prezar que o escolar acesse o currículo, e não apenas esteja de corpo presente na escola.

Embora este seja um grande desafio, para Oliveira (2014), a configuração de uma escola inclusiva vai além da garantia da qualidade do ensino para todos, pois esta tarefa só se dará por meio de um trabalho genuinamente coletivo – nos guiando para outro princípio destacado por Veiga (1995): a gestão democrática. Embora já tenhamos destacado as nuances do processo de descentralização e autonomia, neste momento daremos enfoque às possibilidades que este novo tipo de gestão engendra.

O princípio de escola democrática perpassa as questões de acesso, ensino, aprendizagem, bem como as relações entre os sujeitos e, conseqüentemente, a organização do trabalho na escola. O projeto político-pedagógico é uma destas maneiras, como já demonstrado pela LDB (BRASIL, 1996), enquanto fazer político inclusivo pois, em se tratando de inclusão e democracia, um princípio pressupõe o outro (ZANATA, 2014).

O projeto político-pedagógico retroalimenta o trabalho coletivo, pois tem o intuito de eliminar a distância entre falas do administrativo e do pedagógico (MOURA *et al*, 1996, p. 231) - que aqui poderíamos trocar por “dos demais”, pois este grupo constitui-se, além dos professores, de pais, escolares e funcionários. “É preciso que cada membro envolvido no processo escolar, seja ele professor, funcionário ou gestor, perceba-se e se reconheça nesta construção, defina sua postura e seu papel na implementação das ações e metas propostas” (ZANATA, 2014, p. 5-6). Este comprometimento é ligado, segundo a mesma autora, pela

cumplicidade, que implica em apoio mútuo e permanente por parte da equipe, fomentando uma cultura cooperativa.

Evidentemente, este não é um processo instantâneo e muito menos harmônico, pois, além da influência sofrida por uma organização escolar historicamente centralizadora e autoritária (ABDIAN; OLIVEIRA, 2012), envolve diferentes perspectivas e representações sociais acerca dos fenômenos educacionais. Segundo Oliveira (2014),

o próprio trabalho coletivo precisa ser incorporado pela comunidade escolar, uma vez que não há como executá-lo facilmente, pois, ao mesmo tempo em que se faz necessário atuar conjuntamente, não se pode ocultar as *tensões e divergências* que caracterizam os agrupamentos humanos, ao contrário, terá que se valorizar o debate das ideias, o diálogo e será a síntese das discussões que caracterizará as ações a serem executadas pelos diferentes membros que compõem a comunidade escolar (p. 3, grifos nossos).

Para que esta coletividade se constitua, é imprescindível que a equipe pedagógica sinta-se respaldada e acolhida, conduzindo para o próximo princípio de Veiga (1995): a valorização do magistério. Esta abordagem humanizada, compreensiva, em que o professor possa dialogar e apontar caminhos para a formação continuada, permite que os docentes queiram vincular-se de maneira mais duradoura e participativa, contribuindo, como apontado por Abdian e Oliveira (2012), na construção da identidade da escola por meio do caráter intrinsecamente político da atuação docente.

Em um processo que se retroalimenta, a cultura da escola, sua equipe, seu projeto político-pedagógico e a qualidade do ensino se fortalecem: “A autonomia, a elaboração do projeto e o trabalho coletivo estão imbricados, talvez não sendo possível distinguir qual deles inicia o processo de nova organização do trabalho na escola” (ABDIAN; OLIVEIRA, 2012, p. 17).

O projeto político-pedagógico exige que se conheça de maneira realista aquilo que se tem e como alcançar o que se deseja: partir da prática; refletir sobre a prática; e transformar a prática (VASCONCELLOS, 2009); logo, seu caráter inclusivo não se restringe ao público que acolhe – escolares com as mais diversas condições -, mas em propiciar que as decisões, ações e relações se embasem em uma organização do trabalho democrática. Isto envolve a revisão dos conceitos e objetivos da escola e formação humana, que irão nortear a abordagem e aproximação com a família, métodos, didática e avaliação adequados.

Por meio do projeto político-pedagógico, os sujeitos podem buscar uma escola que atenda as necessidades de todos os escolares, dê centralidade à formação e ao apoio do

trabalho do professor e implante uma gestão aberta e engajada. Nesta direção, as políticas de inclusão escolar, formação docente e gestão devem ser foco de reflexão da comunidade escolar. Dessa forma, nos questionamos: qual vem sendo o diálogo estabelecido entre essas políticas e o projeto político-pedagógico?

Tendo como guia a epígrafe do capítulo anterior – “a prática de pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo” (FREIRE, 1987, p. 14) –, ao longo destes dois capítulos realizamos um exercício de pensar sob os princípios que sustentaram nossa aproximação com os fenômenos e da vida escolar.

Propomos pensar a prática – dando ênfase ao seu caráter *coletivo*, valorizando sua força e vigor - através de grupos focais, onde buscamos investigar, com os professores, quais suas representações sociais de inclusão escolar, formação docente e gestão, estabelecendo relação com o projeto político-pedagógico. Os resultados demonstraram as matizes entre as discussões e o PPP, bem como a forma com que integram a cultura da escola, de espaços e possibilidades a desvendar.

4 MÉTODO

4.1 Local

4.1.1 Caracterização do município

A pesquisa se deu em uma cidade do interior paulista. Nesta cidade, há desde creches até universidades públicas e particulares, em que são oferecidos cursos de pós-graduação. Possui um IDEB¹⁰ elevado (6.5) se comparado à média nacional (4.9), tomando por base o ano de 2013.

No ranking das cidades e desenvolvimento de 2013, fica entre os 40 e 50 colocados no país, com 0,798 no IDHM, considerado um alto desenvolvimento humano. Este índice leva em conta longevidade, renda e educação.

4.1.2 Caracterização da escola

A escola participante integra o sistema municipal de ensino, que atende em média 21 mil escolares (PPM, 2015). A escola que nos recebeu dispõe do Ensino Fundamental – ciclo I nos períodos da manhã e da tarde e possui uma média de 550 escolares, atendendo nove bairros próximos, estando localizada em uma região periférica.

A escola foi criada em 1998. Além de professores de ensino fundamental, conta com professores de educação física, instrutor de informática e estagiários nesta mesma área, além de estagiários de Pedagogia. No ano de 2014, mantinha 24 turmas, contendo de 16 a 31 escolares por sala (PPP, 2014).

Desde sua inauguração, passa constantemente por reformas para fins de ampliação. Em 1999, a escola funcionava em instalações cedidas por uma escola estadual e tinha outro nome. A partir de 2000, mudou-se para o prédio atual.

Esta escola já havia sido local de pesquisa anterior (SCAVONI, 2011), a qual tratou de representações sociais de professores e gestores acerca da inclusão escolar. Voltar a uma escola já conhecida possibilitou novas reflexões por meio de uma investigação diferente;

¹⁰ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) [...] reúne em um só indicador dois conceitos: [...] fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações [...] O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios (BRASIL, 2011b).

portanto, esta nova proposta se caracterizou como uma continuidade do estudo, uma vez que o pesquisador considerava ser importante um novo foco de investigação para uma análise mais abrangente do estudo sobre inclusão escolar. Estender a pesquisa a todos os professores da escola, diferentemente do recorte da investigação anterior, permitiu a obtenção de mais dados e enriqueceu o presente trabalho, além de nos proporcionar, por meio da técnica de grupos focais, observar a interlocução entre os pares, aprofundar as temáticas e manter um diálogo que nos subsidiou analisar o movimento das representações sociais de professores em direção à perspectiva inclusiva e suas decorrências, no caso em estudo, relacionadas à formação docente e à gestão escolar.

Na pesquisa atual, além de investigar as representações sociais dos professores, tomamos contato com o projeto político-pedagógico da escola, permitindo que fossem mais bem conhecidos os princípios, condutas e perspectivas. Buscamos nos apropriar e compreender melhor os seus fundamentos e plano de ação e acreditamos que por termos um conhecimento prévio das variáveis e influências vivenciadas a qualidade desta análise pode nos permitir visualizar os caminhos percorridos pela escola em direção à inclusão escolar, seus avanços, percalços, dificuldades e expectativas.

4.2 Procedimentos éticos

A primeira fase dos procedimentos éticos ocorreu na Secretaria Municipal de Educação, que condicionava sua permissão à autorização da própria escola.

A aproximação com a escola, embora inicial, não era a primeira. Apesar de já ter ali realizado estágio e um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a direção havia mudado, o que exigiu uma apresentação inicial, a fim de obtenção de autorização para a pesquisa e início dos procedimentos éticos.

Como na experiência anterior houve fácil acesso e execução do projeto desenvolvido (SCAVONI, 2011), presumíamos que assim fosse novamente. A direção, que atuava nesta escola desde sua fundação, já conhecia a pesquisadora.

Porém, no momento atual percebemos que a escola passava por um momento de transição; conseqüentemente, o acordo à pesquisa tardou a ocorrer. Em um mesmo ano, a pesquisadora entrou em contato com um diretor, que foi substituído pela vice-diretora, tendo assumido outra diretora no meio do ano.

Após obter a autorização da diretora substituta, o projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa da universidade, recebendo aceite pelo parecer 1081/2014.

Embora a pesquisa tenha sido autorizada pela diretora substituta, a nova diretora nos acolheu prontamente.

4.3 Instrumentos

4.3.1 Grupos focais

Este procedimento de coleta de dados consiste no agrupamento de indivíduos com ao menos uma característica comum. Os dados da pesquisa emergem de suas interações e diálogos, motivados por determinada temática, lançada por um moderador.

O objetivo de sua realização se encontra na variabilidade e profundidade de respostas, onde não se busca um consenso. É importante que os participantes associem a temática a suas vivências pessoais, porém estabelecendo diálogo entre estas experiências. Leva-se em conta o processo de produção dos dados de forma coletiva, e não as respostas em separado. “A sinergia entre os participantes leva a resultados que ultrapassam a soma das partes individuais” (DIAS, 2000, p. 4)¹¹.

Considerando que o uso do grupo focal deve ser relativo aos objetivos da pesquisa, no presente estudo auxilia na investigação de ideias e reelaborações realizadas por professores acerca da inclusão escolar, da formação docente e da gestão da escola. Por estes professores atuarem no mesmo espaço, mas não a todo tempo juntos, esta é uma oportunidade de discutirem proximidades e distanciamentos. Nos grupos, é possível “pensar coletivamente uma temática e discutir seus vários aspectos, pois os comentários de um podem incentivar a expressão de outros, oferecendo um ambiente acolhedor, possibilitando assim a expressão de emoções” (WESTPHAL; BÓGUS; FARIA, 1996). Como relatam Guareschi e Naujorks (2006, p. 3-4),

as representações são saberes do senso comum construídas nas relações entre os indivíduos. No cotidiano, as pessoas conversam, pensam, analisam, sobre os mais diferentes temas e elaboram representações. Essas representações passam a influenciar suas relações e comportamentos sociais.

4.3.1.1 Participantes

¹¹ O detalhamento deste procedimento pode ser encontrado em Scavoni (2015).

Vimos necessidade em limitar a participação aos professores e não estender ao grupo gestor, a fim de realizar uma análise mais aprofundada e apropriada das discussões dos grupos focais. Além disso, consideramos que os professores contribuem de maneira importante para com as temáticas a serem investigadas sendo, inclusive, público de outras pesquisas envolvendo representações sociais e inclusão escolar (EIDELWEIN, 2006; MARTINS, 2006; MODESTO, 2008; ALBUQUERQUE; MACHADO, 2009; APABLAZA, 2014).

A totalidade dos professores que lecionam na escola foi convidada a participar. Inicialmente, houve concordância de 25 professores, porém houve duas desistências e um dos professores entrou de licença médica. O grupo constituiu-se, portanto, de 22 professores. Eles atuam de 1º a 5º ano, alguns sem sala fixa.

Eles responderam a um questionário após terem autorizado a participação (APÊNDICE B). Sequencialmente, apresentamos uma tabela com a constituição dos 4 grupos com informações acerca da média de idade, o tipo de formação realizada, tempo de atuação na área educacional e na escola em questão. As informações de cada participante se encontram no Apêndice C.

Quadro 1 – Caracterização dos membros dos grupos focais

Grupo 1 5 sujeitos	Média de 40 anos (27 a 54 anos)
	Todos são pedagogos, sendo que três deles possuem o Magistério. Quatro possuem pós-graduação ou habilitação.
	5 a 20 anos de experiência
	3 meses a 5 anos na escola
Grupo 2 7 sujeitos	Média de 38 anos (34 a 45 anos)
	Todos são pedagogos (um deles cursando), sendo que três deles possuem o magistério. Um professor possui pós-graduação.
	7 meses a 17 anos de experiência
	5 meses a 10 anos na escola
Grupo 3 5 sujeitos	Média de 39 anos (30 a 49 anos)
	Todos os professores possuem o Magistério; 3 professores são pedagogos. Dois professores possuem pós-graduação.
	10 a 18 anos de experiência
	6 a 14 anos na escola
Grupo 4	Média de 40 anos (37 a 50 anos)

5 sujeitos	Todos os professores possuem Magistério e Pedagogia. Dois possuem outra graduação. Dois possuem pós-graduação.
	9 a 17 anos de experiência
	4 a 10 anos na escola

Fonte: Elaboração própria.

Com relação à formação¹², dos nove participantes que fizeram magistério e Pedagogia, dois cursaram outro curso superior (Matemática e História) e um deles fez cursos técnicos.

Embora o magistério se constitua na formação básica em vigor antigamente, grande parte dos professores (64%) complementou esta formação. Quase a totalidade dos professores possui formação em nível superior (91%).

Entre os cursos de pós-graduação realizados, estão: habilitação em uma das áreas das deficiências (Deficiência Visual, Deficiência Física, Deficiência Auditiva e Deficiência Intelectual), psicopedagogia, pós-graduação em metodologia do ensino, especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e uma não especificada. O número de docentes que realizou pós-graduação é considerável (32%).

A maioria dos docentes tem mais de 10 anos de experiência (68%). Os professores dividem-se quase que igualmente entre dois grupos: mais (54%) e menos (46%) de 5,1 anos na escola em questão. Com relação a quanto tempo atuam na escola, somente um participante atua na escola a mais de 10 anos.

4.3.1.2 Procedimentos da coleta de dados

Os 22 professores foram divididos em quatro grupos de 5 a 7 sujeitos, sendo dois grupos por período (manhã e tarde). Em cada grupo, houve o cuidado para que participasse ao menos um professor representando um dos anos escolares (do 1º ao 5º ano), bem como professores nominados como *volantes*, que realizam substituição e, portanto, não possuem uma turma ou ano fixos, permitindo que os membros dos grupos trouxessem diferentes contribuições, ao menos do ano em que lecionavam.

A fim de que fosse criado um elo e uma familiaridade entre os sujeitos, utilizamos crachás. Como outra estratégia para estabelecer confiança e acolhimento, optamos por

¹² Em relação à formação, tomamos como base o questionário respondido pelos participantes e complementamos com dados provenientes das discussões no grupo focal.

oferecer biscoitos e suco aos professores. As cadeiras foram dispostas em círculo, com uma mesa ao centro, permitindo que todos pudessem estar em posições de igual importância.

Houve a participação de um observador apenas no primeiro encontro. Ele auxiliou na avaliação do mesmo e na maneira como a mediadora conduziu os grupos, observando adequação de linguagem e abordagem. Desta forma, foi considerado dispensável aos encontros posteriores, visto as poucas adequações sugeridas.

Os encontros ocorreram na biblioteca e na sala do AEE, dependendo da disponibilidade no dia. Embora Aschidamini e Saupe (2004) aconselhem a realização dos grupos em local neutro, longe do ambiente de trabalho, priorizamos a acessibilidade aos professores, considerando que muitos lecionam os três períodos e possuem horários limitados. Além disso, estar no ambiente de trabalho suscitou posicionamentos diretamente relacionados às situações vivenciadas no mesmo dia, trazendo posturas e falas autênticas.

Utilizamos gravação de áudio como base para as transcrições dos encontros de natureza verbal. Elas foram complementadas com informações não verbais, advindas das anotações da pesquisadora durante e posterior aos grupos. Nas transcrições utilizamos as regras da gramática da língua portuguesa e pontuações convencionais, por considerar que torna o texto mais fluido e passível de compreensão. No Apêndice D, consta um quadro com a situação, o sinal utilizado e uma exemplificação.

Como o Horário de Estudos Coletivo (HEC) possui duração de duas horas, um grupo participava do mesmo, enquanto o outro compunha o grupo focal, pressupondo que cada grupo teria uma hora. Os HECs eram realizados no período contrário ao de trabalho, logo, os grupos da manhã trabalhavam a tarde e vice-versa. Foram realizados cinco encontros para encerrar a discussão com todos os grupos. Dois grupos demandaram quatro encontros e outros dois, cinco encontros. Esta variação teve relação com a dinâmica de cada grupo na discussão dos temas. Na prática, cada grupo discutiu por, em média, 50 minutos, pois a gestão tinha de fazer comunicados com todos os professores juntos; consideramos não ter havido perdas para a condução da coleta de dados, pois a discussão do grupo não se tornava cansativa ou maçante.

Primeiro encontro: estabelecendo relação de confiança

Embora os professores fossem liberados pela direção para participar dos grupos, era importante salientar, logo de início, que a participação dos professores era essencial, porém facultativa. Isto conduz a uma participação deliberada e, conseqüentemente, mais empenhada e confiante.

Dessa forma, primeiramente a pesquisadora – que assumiu o papel de mediadora do grupo - se apresentou, falando sobre sua relação com escola e salientando a relevância da pesquisa. Foram apresentados os objetivos gerais do trabalho e a centralidade dos professores na investigação.

Com relação aos grupos, a pesquisadora deixou claro que não haviam respostas certas ou erradas, pois eles não seriam avaliados, sendo o objetivo conhecer a realidade e escutar as contribuições que trariam. Com isso, o intuito era de que debatessem e dialogassem, ao passo que tanto opiniões divergentes quanto convergentes fossem favoráveis. A pesquisadora se mostrou aberta para colaborar futuramente com o grupo. Informou os professores que cada encontro duraria uma hora e que seriam tratados três temas.

A pesquisadora explicitou os procedimentos éticos pelos quais a pesquisa havia passado. Declarou que os encontros seriam gravados, que o conteúdo seria sigiloso, que a participação era facultativa e poderiam retirar a participação caso quisessem, quando desejassem. Além disso, poderiam procura-la para tirar eventuais dúvidas. Após estes esclarecimentos, a pesquisadora entregou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o questionário para os professores. Todos, num primeiro momento, consentiram a participação e assinaram, embora tenha havido duas desistências no segundo encontro. A pesquisadora agradeceu a colaboração de todos. O questionário foi entregue por alguns no mesmo dia; outros participantes foram entregando ao longo dos encontros.

Os professores foram convidados a escrever seus nomes no papel cartão para colocar em seu crachá. Foram informados da presença do observador. A mediadora descreveu aos participantes a rotina dos encontros: distribuição de crachás, introdução de tema ou retomada de questões que ficaram por esclarecer ou encerrar, discussão, confirmação do próximo encontro. Com isto, foi dado início à “imputação de papéis”¹³, ou seja, incorporar e agir de acordo com os papéis de quem pergunta e quem responde.

Após este primeiro momento de formalidade, a mediadora deu início aos grupos com uma dinâmica, a fim de que os participantes estabelecessem uma relação de confiança e intimidade com o grupo. A mediadora lhes estendeu os cartões (APÊNDICE E) que depois foram utilizados na introdução ao primeiro eixo -, pedindo que falassem de si mesmos, associando o modo que são e agem com características das cores, usando um cartão no mínimo. Falar de si permitiria que iniciassem sua participação com um assunto do qual dominam, dando confiança aos participantes.

¹³ Expressão usada por Gilbert (apud MANZINI, 1990/1991, p. 151).

O fato da mediadora falar de si por meio dos cartões se constituiu em uma tentativa de que os participantes a vissem de maneira mais despreocupada, contribuindo na confiança intragrupal.

Este primeiro momento foi extremamente importante para que se iniciasse a discussão do primeiro tema - a Inclusão escolar - repetindo o uso do cartão, tendo os participantes se apropriado melhor da técnica nesta segunda vez, além de tratarem com naturalidade à temática.

Os demais encontros

No total, foram realizados 18 encontros. Esta variação ocorreu pelo encaminhamento das discussões e a dinâmica própria de cada grupo – havia professores tímidos, “polêmicos”, mais ou menos interessados no debate.

O andamento dos encontros foi da maneira com que discute Scavoni (2015), tendo

uma dinâmica harmoniosa, com início, meio e fim. No primeiro encontro, expõe-se aos participantes, de maneira geral, o objetivo da pesquisa e realizam-se os procedimentos éticos. Inicia-se a discussão e sempre, ao final do encontro, é realizada uma avaliação e retomada do que foi abordado. No encontro seguinte, se retoma brevemente o assunto anterior, o moderador busca complementar pontos que não ficaram claros e prossegue com a discussão (p. 21659).

Não havendo pontos a serem esclarecidos, passávamos ao próximo assunto com a nova estratégia.

Um fator que influenciava ao andamento dos encontros eram os conteúdos do HEC (para os grupos que vinham no segundo horário) e como havia sido o período de trabalho (para os grupos que trabalham de manhã). Os professores relatavam esta influência logo ao chegar ou davam indícios pelo encaminhamento das discussões, ora orientando para estes fatores, ora mostrando-se cansados e apáticos.

Concatenação dos temas e estratégias

Ao aprofundar leituras acerca dos grupos focais e os assuntos a serem abordados foi possível encadear os temas e as estratégias a serem utilizadas.

Trabalhamos com três grandes temas: inclusão escolar, formação docente e gestão. Ao início de cada tema utilizamos uma estratégia didática (APÊNDICE E), levando em consideração o cumprimento de aspectos técnicos: a necessidade da obtenção de dados de

maneira espontânea e despreocupada, o estabelecimento de uma relação de confiança entre os membros do grupo e a inexperiência da pesquisadora em condução de grupos focais. As estratégias deveriam ser favoráveis à condução dos próprios temas, de grande complexidade, que envolvem sentimentos e experiências diversos, tanto positivos quanto negativos e as estratégias auxiliariam na organização e na canalização da expressão dos participantes, dando fluidez aos grupos.

O primeiro eixo, tratando de Inclusão escolar, contou com o que chamaremos aqui de “cartões de cores”. Cada participante foi convidado a utilizar, no mínimo, um cartão (cada um de uma cor: branco, amarelo, vermelho, azul, verde e preto) para associar com experiências, memórias, conhecimentos e/ou opiniões sobre a inclusão escolar. Eles expuseram seus relatos individualmente, sendo discutidas suas respostas pelos outros membros logo na sequência. Com isso, foram elencados pontos positivos e negativos do movimento inclusivo na escola e a relação entre a inclusão escolar e social.

No eixo posterior, sobre formação de professores, solicitamos aos participantes completar frases comparativas. Na primeira proposta, completavam, escrevendo, a frase: “o professor é/ está...”, escolhendo um dos verbos e preenchendo como desejasse. Em seguida, repetiam o processo com a frase: “o professor, na escola inclusiva, é/ está...”. Após a escrita individual, puderam ver semelhança ou diferença entre as frases dos demais professores, comentar o porquê e justificar a escolha, discutindo coletivamente. Foram gerados 22 papéis com frases comparativas, sendo um por professor. A partir disso, discutiu-se a formação que tiveram, bem como uma formação ideal – inicial e continuada - para o professor que atua na escola inclusiva.

O último eixo, tratando de gestão escolar, foi discutido por meio de uma escrita coletiva. Em um só cartaz, os professores escreveram e falaram sobre características de uma gestão ideal (APÊNDICE E). Foram gerados quatro cartazes, sendo um por grupo. Sequencialmente, discutiram a gestão atual e anteriores, bem como o perfil de gestor e a gestão na escola inclusiva.

Estas técnicas auxiliaram a condução da discussão. Dessa forma, o temário foi esmiuçado concomitantemente às estratégias, de forma não estruturada, a fim de complementar o que era discutido ou suscitar a discussão de pontos ainda não tratados.

Certos grupos demandavam mais intervenção da mediadora do que outros, em que pouco ela orientava. Concordando ou discordando entre si, o debate era mantido cordialmente.

4.3.2 Projeto político-pedagógico

Realizamos uma análise do projeto político-pedagógico, utilizando o 1) “Projeto Educativo - quadriênio 2012/2015” (ou Quadriênio), bem como o 2) “Adendos do projeto educativo – 2014” (ou Adendos), que contém atualizações¹⁴ com relação ao primeiro¹⁵.

4.3.2.1 Análise do projeto político-pedagógico

A leitura e análise ocorreram após a realização dos grupos focais. Tivemos como objetivo investigar qual o lugar da inclusão escolar, da formação docente e da gestão neste documento, fornecendo um panorama de como as vivências e relatos dos professores vinham se incorporando ao projeto político-pedagógico da escola.

4.4 Procedimento de análise dos dados

Para analisar os resultados, todo o conteúdo dos grupos focais foi transcrito integralmente. A fim de garantir o anonimato dos participantes, utilizamos nomes fictícios tanto para eles quanto para sujeitos e lugares aos quais se referem (ex.: nomes de escolares e escolas).

Os resultados foram organizados em dois grandes contextos: político e pedagógico. O contexto político foi constituído por meio dos dados do primeiro e terceiro eixos – inclusão escolar e gestão; já o contexto pedagógico, do primeiro e segundo eixos, sendo eles a inclusão escolar e a formação de professores.

Os dados advindos da leitura do projeto político-pedagógico foram organizados da mesma maneira, dividindo-se em contexto político e pedagógico, tendo sido realizado um diálogo entre os grupos focais e o projeto político-pedagógico.

Como explicitamos no primeiro capítulo, a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003) consistiu no aporte teórico adequado para compreender o conteúdo do material, nas falas e nos documentos. Consideramos necessária ao estudo esta forma de análise por ser possível conhecer os sentidos das teorias que foram se firmando, bem como o movimento o qual estas representações vão realizando no contexto da discussão. A primeira

¹⁴ As modificações, neste documento, são vigentes para o ano corrente.

¹⁵ Quando necessário, utilizaremos projeto político-pedagógico (PPP) para nos referirmos a ambos os documentos.

grande contribuição foi favorecer a constituição de espaços para construção e reconstrução das representações sociais – os grupos focais -, sendo a análise de dados uma segunda oportunidade para lidar com tais representações.

Neste sentido, também contribuiu a já tratada “teoria do núcleo central”, advinda de estudos de Abric (2000) e Flament (2001). Ao identificar tanto os elementos estáveis quanto instáveis nas representações, pudemos vislumbrar lugares para atuar, que podem colocar a escola em movimento com relação às políticas para ela voltadas.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste momento, entre tentativas e caminhos, aproximamos o leitor do universo escolar, de suas minúcias e riquezas cotidianas, que ganham voz por meio de um sujeito: o professor.

É aquele que tendo um, dois ou até três turnos de trabalho, as demandas pedagógicas e pessoais, adentra a sala de aula diariamente – e adentrou os espaços em que ocorreu nossa coleta de dados. Participando de forma mais ou menos marcante, cada professor escolheu participar, ficando diante de suas angústias, medos e incertezas sobre o tema, assim como o conhecimento que já acumulou sobre o assunto.

Além dos professores, também a equipe gestora, apesar da rotina agitada e solicitações por todos os lados, possibilitou a realização da pesquisa por considerá-la importante para o universo da escola. Gestores e todos os professores a receberam com muita naturalidade a presença da pesquisadora, e conforme foram estabelecidas as discussões foi sendo criada uma cumplicidade entre os participantes do grupo pela expectativa de poder discutir o assunto, além das possibilidades de frutos que a pesquisa poderia trazer.

Como já relatou Spink (1995), compreende-se que as representações sociais sofrem influências de aspectos cognitivos, atitudinais e emocionais. Desta forma, já ter atuado como estagiária e como pesquisadora em oportunidade anterior também contribui e constitui a análise neste momento, bem como as vivências como professora de sala, mesmo que em outros espaços.

Alguns professores não teciam críticas, mais reservados ou temerosos; outros encontraram nos grupos uma oportunidade de falar sem ressalvas. Alguns membros relatavam que gostariam de continuar com o debate ao invés de ir para o HEC e se mostravam desapontados por encerrarmos o encontro.

O espaço da pesquisa, por meio das estratégias utilizadas nos grupos focais, foi saindo de um momento permeado pela formalidade da pesquisa para um lugar de expressão e interlocução com e para os professores. O fato de o pesquisador expor ideias e opiniões, conquistas e dificuldades, permitiu que se evidenciasse seu interesse por ir ao encontro da necessidade do grupo: conhecer e explorar os reais sentidos e impressões acerca da inclusão escolar.

Pelo fato de o tema ocupar espaço nas discussões na área educacional desde os anos de 1990 – a mais de duas décadas – é pertinente que nos questionemos: o que mudou desde então? Como estes professores compreendem e vivenciam a inclusão escolar hoje? Como se relacionam, para eles, a inclusão com a formação docente e a gestão, visto que “é sobre a escola que incidem as exigências pela formação de uma nova “mentalidade” política e social” (MICHELS, 2006, p. 421)?

Aproximamo-nos, portanto, dos sentidos da escola inclusiva – e, conseqüentemente, da formação de professores e da gestão neste contexto - para os professores e para o projeto político-pedagógico por meio de duas grandes categorias:

Quadro 2 – Categorias de análise

<p>1. Contexto político: referente aos fundamentos legais da educação inclusiva, direitos, implantação de programas ou medidas, bem como infraestrutura, apoio pedagógico, materiais e gestão da escola.</p>
<p>2. Contexto pedagógico: referente aos processos de ensino e aprendizagem, à dinâmica da aula, a importância do professor na gestão de uma sala inclusiva: sua atuação, formação, conquistas e desafios. Também se refere às potencialidades e dificuldades dos escolares e de suas famílias relacionadas à inclusão escolar.</p>

Fonte: Elaboração própria.

As categorias partem do âmbito da elaboração e legitimação da educação inclusiva até chegarem ao escolar, sentido e porquê de tal educação. Esta organização se deu porque os professores, na maior parte das vezes, iniciam a discussão a partir das políticas públicas e da estrutura, como elementos de sustentação da ideia de inclusão e de seu impacto na escola, na sala de aula na atuação do professor e na aprendizagem do escolar.

As categorias são complementares e interligadas, pois o conjunto das falas dos professores perpassou por todas elas, uma vez que, inevitavelmente, o processo inclusivo exige que todas as esferas – da política educacional à sala de aula – sejam transformadas para que, realmente, se constitua um espaço no qual todos e cada um seja respeitado em sua diferença e em sua necessidade específica.

Embora as falas perpassassem estes aspectos, foi necessário definir onde podem ser melhor discutidas. Neste sentido, nos baseamos na relação mais próxima entre o núcleo de sua representação social com os contextos político ou pedagógico.

Em cada uma dessas categorias tínhamos a expectativa de compreender a favorabilidade ou não dos professores em relação ao movimento de inclusão escolar; entretanto, nem sempre isso foi possível, pois em certos momentos não há como definir com exatidão se os sujeitos eram favoráveis ou desfavoráveis, evidenciando-se, de forma mais clara, o próprio movimento constante de suas representações sociais, tal qual como apontado teoricamente por Moscovici. Da mesma maneira, Carneiro (2007) indica que o princípio inclusivo, embora posto, não garante a mudança automática nas atitudes e mentalidades.

Também tivemos, como intenção, observar se os sentidos expressos pelos professores são evidenciados no pelo projeto político-pedagógico, pois partimos do princípio de que a escola inclusiva se fundamenta não apenas nas vivências e sentidos, mas em um acordo formal de uma escola organizada para todos.

5.1 Contexto político

Foram consideradas nesta categoria as discussões que nos remeteram às questões de ordem político-organizacional do sistema educacional, referindo-se ao aparato legal da educação inclusiva, à implantação de programas e medidas, bem como aos aspectos conceituais.

Além disso, buscamos discutir o que foi apontado pelos grupos acerca da infraestrutura, apoio pedagógico e materiais necessários e adequados a uma escola inclusiva, bem como a inclusão em diferentes sistemas de ensino e a gestão da escola.

Na maior parte das vezes, os grupos chegaram à discussão dos elementos deste contexto incitados pela primeira e terceira estratégias (cartões de cores e cartaz coletivo), dando ênfase às dificuldades. Os avanços, na maior parte das vezes, foram provenientes de maior intervenção da mediadora em busca de tais relatos.

No projeto político-pedagógico, diferentemente da discussão dos grupos focais, houve menor ênfase em possíveis obstáculos que vêm enfrentando na constituição de uma escola inclusiva; foi dado maior destaque a princípios filosóficos e à organização do trabalho da equipe.

5.1.1 *O ponto de partida*

O que colocou a inclusão como realidade na escola na discussão dos grupos focais foi, basicamente, a presença do escolar com deficiência na escola e isto foi um princípio rapidamente percebido por nós por meio da discussão. Embora ao longo do diálogo alguns participantes tenham apontado o caráter inclusivo da escola por acolher a todos, é unânime a relação estabelecida entre inclusão escolar e deficiência. Tadeu, por exemplo, apontou a questão da matrícula:

Tem mais algum aspecto positivo que vocês queiram destacar? (MEDIADORA).

Garantir o fato de ele estar na escola (TADEU).

Dando sequência à discussão, os demais professores retomaram os movimentos de segregação e integração e consideraram uma conquista que os escolares com deficiência estejam na classe comum. Embora compreendamos tal importância, fica evidente a relação estabelecida entre a inclusão escolar e a deficiência, que figuraram quase como sinônimos ao longo das discussões.

No processo de construção das representações sociais de inclusão escolar do professor, destacou-se o aspecto central e marcante – no caso, a presença do escolar com deficiência na escola, sendo a novidade no contexto da classe comum, gerando impacto nas relações interpessoais, bem como nas expectativas e conhecimentos do professor. Em processo de ancoragem, esta experiência integra essencialmente sua compreensão do fenômeno da inclusão escolar. A escola inclusiva não enfoca a condição da deficiência, mas preza pelo ensino de qualidade para todos. Ao trabalhar com os cartões coloridos, os professores tomaram como referência a distância dos ideais inclusivos no interior da escola, o que exemplificamos com a fala de Paula:

Eu escolho o cartão verde porque eu ainda tenho a esperança de ver uma escola inclusiva. Eu sou a favor da escola inclusiva, mas acredito que ela ainda não existe (PAULA).

Posteriormente a esta fala, Paula apontou aspectos relativos à estrutura para uma escola inclusiva que ainda não vê na realidade da escola, mas que espera que alcancem.

Paula é uma das poucas entre os professores dos grupos focais que se colocou como “defensora assumida” da escola inclusiva.

Buscando observar de que maneira tal discussão é iniciada no projeto político-pedagógico, identificamos um viés mais teórico e conceitual, diferentemente das discussões dos grupos focais, em que encontramos relatos que possuem alguma relação com os conceitos e o plano teórico, mas se baseiam em vivências.

Ao identificar os princípios filosóficos do PPP, compreendemos que seu lugar neste documento tem intencionalidade. Estar logo no início representa um marco, de onde se parte: um norte não só para o projeto político-pedagógico, mas para a própria escola.

Baseia-se filosoficamente nos 4 pilares da educação (DELORS, 2003) e é definida a opção teórico-metodológica, melhor discutida no contexto pedagógico. Consideramos que a preocupação em organizar o trabalho deva ser antecedida por alguns questionamentos discutidos e definidos pela própria comunidade escolar: qual a função de nossa escola? Qual a representação que possuímos do escolar e da comunidade? O que vislumbramos em seu desenvolvimento e, conseqüentemente, em seu ensino? Neste sentido, as respostas a estas perguntas, definidoras da filosofia da escola, são o que poderá definir a opção teórico-metodológica.

Identificamos uma melhor definição de quem é o escolar no “Projeto educação para todos: uma proposta de educação inclusiva”, presente no “Adendos”, que trata da inclusão escolar sem se restringir ao público alvo da educação especial, com introdução, fundamentação e objetivos iguais aos do “Projeto de Educação Inclusiva” (presente no “Quadriênio”).

O projeto “propõe-se à construção de um ambiente escolar voltado à cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza a diversidade” (PPP, 2014), fundamentando-se na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e na LDB (BRASIL, 1996). Apresenta princípios filosóficos que deveriam integrar o início do projeto político-pedagógico, como alicerces de uma escola inclusiva:

Para tanto se justifica a implementação do presente projeto a fim de desenvolver práticas educativas inclusivas que visem assegurar que todos os alunos possam ter acesso às oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola [...] portanto, é essencial evidenciarmos a concepção de que a inclusão não tem um fim, pois ela representa de fato uma mudança conceitual nos *valores culturais para a escola e*

para a sociedade em geral. Trata-se então de um processo gradativo de construção de uma nova realidade educacional que garanta a qualidade do ensino a todos os alunos com ou sem necessidades educacionais especiais (PPP, 2014, grifos nossos).

Desta forma, identificamos a relação inclusão escolar-deficiência tanto nas discussões dos grupos focais quanto no projeto político-pedagógico. Embora neste último seja anunciado a garantia da qualidade do ensino a todos os escolares com ou sem necessidades educacionais especiais, aquela só é salientada quando se aborda um projeto específico de inclusão escolar.

Embora haja valorização do direito à matrícula do escolar com deficiência, é observado pelos professores e pelo projeto político-pedagógico que há outras garantias a serem buscadas para sua efetivação.

[...] O simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos e que o processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela (SADER, 2005, p. 16).

Fica claro que o processo de inclusão escolar envolve mais do que o acesso, sendo central a garantia do ensino intencionalmente organizado e que possa ser acessado por todos os escolares. Caso contrário, restringir a inclusão à presença do escolar distorce este princípio, caracterizando um processo de exclusão.

5.1.2 *Os desdobramentos*

A partir da matrícula, é necessário atuar para que a inclusão escolar aconteça e não se restrinja à presença do público alvo da educação especial.

Mesmo que timidamente, foram destacadas conquistas pelos professores. Neste sentido, analisaram as condições de infraestrutura, apoio pedagógico, frequência à escola, rotina, formação e AEE. Em alguns momentos, a discussão se ampliou para além da escola, abrangendo o BPC e a assistência às famílias.

O sistema de ensino municipal, no ano de 2014, incorporou cuidadores nas escolas para auxiliar na locomoção, alimentação e higiene dos escolares e este foi um fator considerado positivo pelos participantes ao serem questionados dos avanços com

relação à inclusão. A legislação nacional, realmente, aponta a necessidade dos sistemas de ensino organizarem ações relacionadas à educação especial.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar [...] monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2007a, p. 11).

Destacaram a introdução de cursos voltados para quadros específicos, sugerindo que tenham início no começo do ano, ou mesmo no ano anterior, a fim de que o professor se prepare para receber os escolares.

No PPP é apontado que em 2011 foram feitas adaptações relativas à acessibilidade, com construção de rampas, banheiro e bebedouro para cadeirantes, demonstrando adequações que buscam melhor acolher a diversidade.

O AEE foi visto enquanto um avanço, porém é salientada a necessidade de melhor interlocução entre o profissional responsável e a professora de sala, pois assim, consideram os professores que haverá avanços e ganhos, como no dizer de Érica:

Eu acho que quem ganha com isso é o aluno. Ele que ganha (ÉRICA).

Indo ao encontro da fala de Érica, a legislação nacional aponta que: “na perspectiva inclusiva, os professores das salas comuns e os da Educação Especial articulam-se para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo” (BRASIL, 2015, p. 2).

Além disso, os professores relataram que a diminuição do tempo de permanência dos escolares no AEE vem interferindo na qualidade do atendimento; observam que isto ocorre porque a professora atua em mais de uma escola¹⁶. Apontaram a necessidade de mais encontros por semana e maior capacitação para o profissional do AEE.

Aqui também deveria ter uma classe, talvez não uma classe especial, mas uma classe de apoio efetiva, não para atender as crianças de fora, mas pra atender as crianças que estão aqui (PEDRO).

¹⁶ Neste município, o profissional do AEE atua de maneira itinerante; neste caso, ele atuava em duas escolas.

Temos como hipótese de que Pedro utilizou o nome “classe de apoio” justamente para diferenciar este serviço do AEE, por provavelmente não considerá-lo efetivo, uma vez que da forma como está parece não atender a necessidade da escola e gerou proposições por parte dos outros professores de aperfeiçoamento do atual serviço. Notamos que, em coletividade, as sugestões se complementam e organizam, denotando a força da organização e do diálogo que podem se constituir na escola.

A proposta de trabalho do profissional do AEE é definida, no projeto político-pedagógico, como sendo ensino colaborativo. Esta abordagem relacional advém de uma concepção de trabalho cooperativa e integrada, com a “participação consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional” (PPP, 2014). A isto, se agregam as atribuições do profissional do AEE: envolvem a relação com o escolares, o professor, “demais profissionais da educação” (“parcerias com áreas intersetoriais”) (PPP, 2014), família, além de planejar e avaliar.

Embora compreendamos a necessidade de uma melhor interlocução entre os profissionais – que foi apontada na discussão dos grupos focais -, é preciso ponderar a dimensão da demanda de trabalho do responsável por este atendimento, o que nos leva a considerar a necessidade de que sejam reavaliadas as atribuições deste profissional.

É importante destacar que os professores não viram relação direta entre o AEE e a inclusão escolar, pois o tema não foi abordado logo de início. Isto pode significar tanto uma visão mais ampla de inclusão escolar, que não se restrinja a um atendimento fora da sala de aula, quanto a pouca representatividade deste serviço na presente escola no que tange à inclusão.

Tal fator é curioso, visto que é extensamente tratado no PPP. O “projeto do AEE” é dividido em referencial filosófico, definição, atribuições do profissional do AEE, fundamentos legais, público alvo, proposta de trabalho, quadros, caracterização dos profissionais do AEE e escolares, caracterização da sala, avaliação, documentos oficiais e referências. É uma das seções mais longas do PPP de 2014 – se não, a mais longa.

Bem como no projeto “Educação para todos...”, os princípios filosóficos não dizem respeito especificamente ao atendimento educacional especializado, mas a uma escola que busque contemplar a todos os escolares; logo, estes princípios deveriam se encontrar no início do projeto político-pedagógico, por serem diretrizes que devem permear o trabalho de toda a equipe escolar para todos os escolares.

Apesar deste “descompasso”, há uma consideração valiosa no documento ao assumir a deficiência do sistema escolar para receber os escolares público alvo da educação especial. Espera-se que respeitar o desenvolvimento aliado a um sistema escolar que não esteja plenamente preparado para receber todo e qualquer escolares não seja justificativa para a não realização de um trabalho pedagógico intencional e sistemático, pois já se destaca a importância do professor como aquele que deve ir além de dominar técnicas e procedimentos pedagógicos, mas ter atitudes genuinamente favoráveis à inclusão escolar (OMOTE et al., 2005, p. 388). Ou seja, a identificação de possíveis falhas do AEE não pode servir de justificativa para que o professor não conduza seu trabalho pedagógico visando ao desenvolvimento de todo e qualquer escolares.

A constituição das salas é apontada como decisiva para a escola inclusiva:

Primeiro de tudo: acho que o primeiro passo seria a redução do número de alunos – se você pensa na inclusão, e não numa inclusão com deficiências em graus mais agressivos, mas uma inclusão de alunos que tenham déficit de atenção (PEDRO).

Pedro declarou ter 32 escolares em sua sala, bem como outra colega, embora no PPP esteja definido que cada sala comporta de 16 a 31. Este professor justificou sua proposição ao declarar que o número de escolares por sala só vem aumentando. Vemos, através da discussão dos grupos, que definir os quadros a integrarem o sistema regular de ensino se refere mais à falta de estrutura da escola do que a um posicionamento contrário à diversidade.

Os docentes sugeriram, para além de conhecimento pedagógico específico, que houvesse uma formação para toda a equipe, atuante por uma inclusão escolar efetiva, tanto na sala de aula quanto nos demais espaços:

Por isso que eu acho que até o motorista da van devia ter o treinamento adequado de como tirar essa criança, como trazer, como pôr pra dentro, funcionário ali na hora do intervalo, né? Eu acho que é todo mundo (CECÍLIA).

A preparação é ge-ral (ênfase). O porteiro, a merendeira, os cuidadores, os funcionários, os professores, é geral. Sabe? E a infraestrutura. A escola, materiais, aí seria perfeito (LAURA).

Desta maneira, Cecília e Laura pensaram na constituição de uma cultura inclusiva, que permeie não somente as práticas ditas pedagógicas, exercidas pelo professor, mas por todos aqueles que trabalham e atuam na escola e com os escolares. Porém, Carneiro (2012) nos chama a atenção de que

muitas vezes considera-se a necessidade de preparo da escola para receber o aluno com deficiência, incluindo nesse preparo cursos de formação para todos os envolvidos no processo educacional. Embora sejam ações importantes e necessárias, por si só não modificam práticas. Há que se permitir que a convivência estabeleça relações de percepção capazes de levar às mudanças conceituais necessárias (p. 87).

Outra readequação proposta para a garantia do direito efetivo à educação diz respeito à rotina do escolar, devendo ser estabelecido um número menor de horas na escola, mas que houvesse uma programação para que o mesmo frequentasse serviços de apoio na saúde e educação. Discutiram até a criação de um centro com a unificação destes serviços, o transporte, quem os acompanharia. Porém, mesmo a existência de um serviço bem estruturado depende de condições propiciadas pela família, e muitas vezes pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC)¹⁷ recebido pelo escolar:

Isso que eu falo, tinha que ter um lugar só. A mãe do Lucas falou: “eu faço tudo isso porque ele é aposentado e ele tem dinheiro”. Porque se ele não fosse aposentado, que é o caso da mãe da Juliana, ela tinha ido trabalhar. A mãe da Juliana tá indo trabalhar (MARISA).

Mais uma vez foi pontuada a relação entre o acesso a bens e serviços e a condição da deficiência, atenuada pelo BPC. De fato, o estudo de Caiado et al. (2014) aponta que o benefício tem favorecido o aumento do número de matrículas.

Os professores demonstraram, por suas representações sociais, compreender não só a situação imediata, assim como seus determinantes. Com isto, observam que a inclusão escolar está atrelada a algo maior: ao processo de inclusão social, em que as desigualdades estruturais vão se manifestar nas condições econômicas e de acesso a serviços do escolar e de sua família.

¹⁷ O Benefício de Prestação Continuada (BRASIL, 2007b) é concedido às pessoas com deficiência que comprovarem não possuir meios de prover a própria manutenção (CAIADO et al., 2014, p. 244-5).

O contrário da igualdade não é a diferença, mas a desigualdade, que é socialmente construída, sobretudo numa sociedade tão marcada pela exploração classista. É preciso ter claro que igualdade convive com diferenças – mas que não são reconhecidas como desigualdades, isto é, não pode existir uma valoração de inferior/ superior nesta distinção. A diferença pode ser enriquecedora, mas a desigualdade pode ser um crime (BENEVIDES, 1998, p. 166).

Embora não tenham surgido com frequência tais observações, apontam para a compreensão da inclusão escolar como um processo em andamento, de avanços graduais - embora se restrinjam à inclusão do público alvo da educação especial.

5.1.3 A inclusão escolar pode ser discutida

Para que a inclusão escolar se dê, é necessário que se vá além da matrícula. Os professores foram nos contando sobre uma estrutura precária, sobre serviços ineficientes, sobre uma ideia justa e igualitária, mas nem sempre bem executada – dentro e fora da escola, em relação constante. Desta forma, para além de relatos de avanços ou proposições, apresentaram situações complexas relativas às contradições do direito e da efetividade da inclusão escolar, no intuito de evidenciar a centralidade do que defendem: a matrícula é só uma primeira garantia, sendo necessário serviços, recursos, espaços e profissionais competentes para uma inclusão verdadeira.

Dora identificou que a exclusão é marcada pela falta de professores, salas muito cheias e multisseriadas: “A gente sabe que na lei tá uma coisa, mas por fora a gente sabe que nem sempre é como deve ser”.

Marisa complementou sua fala indicando que, embora tenha havido alguns avanços, lembrar-se do que ainda falta deve ser uma constante, devendo atuar contra o conformismo.

Ao vermos o relato de Vera - “Deveria ter feito um banheiro, com chuveiro, [pois] ano passado meu aluno era lavado com canequinha” – compreendemos o porquê consideram tão fundamental uma estrutura adequada à escola inclusiva; porém, o atendimento precário – ou inexistente - às necessidades dos escolares pode ser analisado pelos aspectos político, legal, administrativo e organizacional, visto que a comunidade escolar pode buscar pelas instâncias superiores e colocar em discussão aspectos a serem resolvidos com mais urgência.

Questão delicada também abordada pelos professores diz respeito à integridade física do escolar que apresenta crises comportamentais, de seus colegas de sala e do professor. O que está ao alcance do professor para preservar o escolar em crise, os demais e a si próprio?

E você não trabalha com as outras crianças, você não tem uma tranquilidade de estar trabalhando, as outras crianças também ficam tensas... (VERA)

A integridade física das outras crianças, da própria criança. No meu caso, dos dois alunos que eu tenho, se torna maior ainda a preocupação porque, quando eles estão em surto, ou a integridade física deles ou a de outras crianças está em risco (TADEU).

Até a nossa, né? (CECÍLIA).

Até a nossa (TADEU).

Para ilustrar esta questão, apresentaram um relato em que o escolar, no momento de sua crise, agrediu um colega. Consideramos que há uma lacuna no suporte a esta escola, embora legalmente haja esta garantia: “toda pessoa com deficiência tem o direito a que sua integridade física e mental seja respeitada, em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2007a, p. 25).

Embora tenhamos acesso somente ao relato, desconhecendo o escolar e a crise que apresentou, notamos que os professores associaram aquilo que denominam *surto* (relativo a condições de transtorno mental) com a deficiência de maneira perigosa, já que não há esta ligação direta. Na discussão dos grupos, os casos apresentados pelos professores serviram para embasar seus argumentos; porém, como se tratam de escolares específicos, não é possível generalizar que o público alvo da educação especial sempre apresente o mesmo tipo de conduta.

As conclusões a que chegaram, sendo coerentes ou distorcidas, vão constituindo as representações sociais dos professores, divulgadores e atuantes em uma escola que se pretende inclusiva. Desta forma, é essencial que possam discutir tais casos em equipe, para que ampliem as discussões e vislumbrem outros encaminhamentos para as situações, já que a complexidade sempre está presente, não sendo suficiente definir culpados ou responsáveis, mas buscar, coletivamente, alternativas para os problemas que surgem.

Discutiram formas para dar suporte às famílias, considerando-as como elemento essencial no processo inclusivo e que esteja disposta a aprender. “Porque a gente fala da formação do professor, mas o primeiro a ser assistido desde quando é bebezinho, tem que ser pra família. Formação mesmo, de pegar na mão e ensinar” (Telma).

Relataram que serviços para assistir a família não chegam até ela, embora seja um dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007a, p. 8): “garantir a participação da família e da comunidade”.

Simplemente quando é oferecido, como é oferecido? Quer? Pega. Se não quer tem outro que pegue. Já puxa rápido a bandeja, né. Ou não oferece. E a família vai fazer o quê? Não sabe lidar (TADEU).

Os professores abordaram este assunto considerando as condições de carência socioeconômica da comunidade e das famílias, fator explicitado pelo projeto político-pedagógico. Tomamos conhecimento de que a escola se situa:

[...] numa das regiões mais violentas e pobres (aproximadamente 40% das famílias participam do programa Bolsa Família). Muitas das crianças convivem constantemente com a agressividade e são privadas de grande parte de suas necessidades básicas. Atos de vandalismo chegam com frequência até bem perto de nossa escola, porém a escola é bem conservada e nem em seu interior ou nos muros existem pichações ou depredações (PROJETO EDUCATIVO, 2012, p. 56).

Com relação à infraestrutura, ainda segundo o PPP, “os bairros são assistidos por Unidade Básica de Saúde (UBS), possuem luz elétrica, serviço de esgoto e água encanada, porém quase metade deles ainda conta com algumas ruas sem asfalto” (PROJETO EDUCATIVO, 2012, p. 57). Constam dados sobre moradia (casa própria ou cedida, quantos moradores), sobre grau de escolaridade, ocupação e renda de pais ou responsáveis, além de um mapeamento dos bairros os quais provém os escolares.

Segundo o projeto político-pedagógico, os bairros ao redor carecem de áreas recreativas e de lazer, possuindo somente um campo de futebol nas proximidades. O documento aponta que os familiares veem a religião como uma válvula de escape para a “dureza que a vida lhes impõe” (p. 56), e buscam lazer ao realizar passeios no bosque e reunir-se com familiares aos finais de semana, além da televisão, vindo por ela “quase toda informação ou divertimento que recebem” (p 57).

Os responsáveis geralmente trabalham em período integral, portanto, os escolares passam um período na escola e o outro em instituições. “As que não conseguem vagas, ficam expostas à violência que acontece nos bairros sendo que muitas vivem em situação de risco” (PPP, 2014, p. 6). Neste sentido, Gregorutti (2013) aponta, com base em seus estudos, que:

[...] a pobreza pode interferir em vários domínios da vida da família, como na alimentação, no acesso a serviços de saúde, nas oportunidades de lazer, no bem-estar emocional dos seus membros, na interação familiar [...] as famílias que apresentam instabilidade financeira são mais suscetíveis ao estresse e a problemas de saúde mental que podem atingir a todos os membros, inclusive a criança com deficiência (p. 71).

A isto acrescentamos o possível desconhecimento e não saber lidar, encontrados no relato de Tadeu, demonstrando falhas na efetividade de políticas públicas de assistência à família, que vão além de estarem disponíveis, mas serem conhecidas e de importância reconhecida.

O fato de o PPP retratar detalhadamente o contexto da comunidade e das famílias dá indícios de aproximação com relação ao entorno, indo ao encontro, ao menos teoricamente, dos princípios democráticos presentes ao longo do documento. Ao passo que a relação família-escola-comunidade se estreitar efetivamente, poderá ser estabelecido um bom diálogo, favorecendo a resolução de problemas, a viabilização de alternativas e a luta por melhores serviços públicos. A representação social de inclusão escolar, para estes professores, não envolve somente o escolar, mas seu entorno, o âmbito familiar, revelando que tais representações se constituem também de elementos afetivos.

Tanto as considerações tecidas nos grupos focais quanto a atenção dada pelo PPP à comunidade devem ser cuidadosas, para não se estabeleça uma relação direta entre a pobreza e o fracasso, as impossibilidades.

Outro elemento que engendra contradições, de acordo com a discussão dos grupos focais, é a avaliação, o que pode ser exemplificado na declaração de Cecília:

Eles não estão interessados de verdade. Ninguém quer saber como foram essas crianças nas avaliações externas, por exemplo. Se você faz uma adequação curricular, meu Deus do céu, você já está tendo

um olhar diferenciado. Quando você joga uma prova que é padronizada, você já não tá respeitando (CECÍLIA).

Porque a prova vem pronta, né (LAURA).

Isso! Então porque é que você fica lá... Ó, o documento. É imenso o documento! Você vai, você pega, você planeja, eu faço outro semanário pra essas crianças, e aí depois! (CECÍLIA).

Vejamos a proposta de avaliação contida na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007a):

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor (p. 11).

Cecília sentiu-se frustrada, pois elaborou um planejamento de acordo com a necessidade do escolar, ao passo que a avaliação externa desconsiderou este fator. É possível ver, nesta avaliação, o trabalho da professora e os avanços do escolar? A realização de tal avaliação não leva em conta as possíveis adequações necessárias em uma perspectiva da diversidade¹⁸.

O escolar passa, inevitavelmente, por algumas horas de angústia e frustração caso não haja cumprimento do Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 1999), que torna obrigatório que sejam propiciadas condições para que as pessoas com deficiência realizem as avaliações – fator relatado por outra professora que atuou como fiscal em uma avaliação externa:

A criança não fazia leitura sem ser caixa alta, a prova não veio adequada. Eu escrevi, fiz assim, as devidas anotações lá, mas... Que inclusão ainda é essa? Ainda tá aquém. Ele ficou os dois dias, ele ficou na sala porque a cuidadora estava. Ele olhava pra ela, ela a chamava várias vezes, mas ele conseguiu permanecer o tempo da prova, o tempo obrigatório de se permanecer na sala, ele conseguiu ficar, só que... (TELMA).

¹⁸ Apesar disso, não há exigência com relação ao desempenho do escolar nas avaliações externas (RAIMUNDO, 2013).

Neste sentido, coadunamos com Bezerra e Araújo (2011), evidenciando mudanças que devem ocorrer tanto em relação às políticas quanto ao posicionamento da escola em vista de tal situação.

Entendemos que esse tratamento *igualitarista* aos alunos com limitações intelectuais na escola comum, ao ser levado às últimas consequências, não só cerceia-lhes o direito ao pleno exercício da cidadania, como tende a prejudicar seu desenvolvimento cognitivo e social (p. 291, grifo do autor).

No projeto político-pedagógico, a avaliação é abordada logo de início, posteriormente aos marcos filosóficos e pedagógicos. Na sequência, são apresentadas análises realizadas sobre o que foi atingido no ano anterior; constam dados de avaliações externas (IDEB, SAREM¹⁹, SARINFO²⁰, Prova Brasil²¹) e internas (diagnósticas). A partir disto, foi definido o que deu certo, o que deve ser conservado e ampliado, o que deve ser acrescentado e o que deve ser reformulado e aprofundado.

Desta forma, são definidas metas prioritárias: melhorar o desempenho curricular em português e matemática, melhorar as notas no IDEB, capacitar professores e funcionários, integrar cada vez mais escola-comunidade, desenvolver o respeito mútuo entre todos.

Estamos convencidos de que a avaliação deve levar em consideração as diferenças e que a escola deve educar para as diferenças, por isso *não avaliaremos a todos ao mesmo tempo e com os mesmos instrumentos*. Não entendemos a avaliação como um julgamento, mas como um ato capaz de informar aos alunos e professores seus desempenhos no processo e valorizar suas capacidades, mas sobretudo *entendemos a avaliação como um norte*, uma bússola capaz de apontar o caminho a seguir, principalmente para superar desafios e buscar cada vez mais resultados positivos, instrumentalizando com

¹⁹ Sistema de Avaliação do Redimento Escolar do Município.

²⁰ Sistema de Avaliação de Rendimento Informatizado

²¹ A Prova Brasil é uma avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho (BRASIL, 2013, p. 1).

eficiência os alunos para as etapas que virão (PROJETO EDUCATIVO, 2012, p. 41, grifos nossos).

Ao mesmo tempo em que não se avaliará todos ao mesmo tempo e com os mesmos instrumentos – fator que se contradiz com a adoção de avaliações externas -, tal avaliação é um norte para conduzir o trabalho pedagógico – e somente neste sentido, há coerência no incremento dos resultados como uma das metas.

Nosso questionamento - se existe um descompasso entre os princípios e os fins da instituição escolar – vem sendo respondido pela fala de Telma, ao relatar que o escolar com deficiência esteve presente, mas não realizou a avaliação.

De qualquer maneira, as avaliações externas não são opcionais, tendo a escola que conviver com elas, cabendo à comunidade escolar definir claramente o papel a ser cumprido pelas avaliações externas nesta escola. “Os indicadores são importantes mais pela significação compartilhada que possuem perante os atores da escola que pelo valor numérico ou de análise que possam gerar” (FREITAS, 2005, p. 922).

Apesar disso, Oliveira (2015) nos alerta de que as avaliações externas apresentam indicadores em âmbito nacional que não podem ser desconsiderados, visto que “há de se fiscalizar e acompanhar o investimento destes recursos e em que medida isto está sendo revertido à sociedade” (p. 110).

Outros relatos e situações apresentados - voltados mais para contradições da proposta inclusiva do que para sua efetividade - estão diretamente relacionados a uma análise das políticas educacionais neste mesmo sentido. Voltando a mencionar a estratégia das cores, no GF, pudemos observar alguns comentários nesta direção.

Nesse momento eu escolho o branco, representando toda a transparência com a qual tem que ser tratado esse assunto. Com bastante clareza (VERA).

Quando a Vera colocou isso, o que me veio na cabeça foi o seguinte: Há uma idealização da inclusão. Quem tá de fora: “Nossa! A inclusão é linda, maravilhosa”. Só que o bicho é outro. É outra coisa que funciona. Acho que se a gente, de verdade, dissesse o que acontece, como é a inclusão, encarasse a realidade, e não a que se idealiza, seria outra coisa (CECÍLIA).

Vera colocou, ao fazer o uso dos cartões coloridos como suporte para a discussão, a necessidade da clareza e transparência que deveriam estar presentes no diálogo sobre inclusão, mas foi contraposta por Cecília, que problematiza a ideia

romanceada ou idealizada de um complexo processo como o da inclusão escolar. Chama o grupo à realidade concreta e ela tem suas razões, uma vez que,

[...] no geral, os estudos nacionais indicam que, mesmo para as poucas matrículas existentes, faltam aspectos básicos para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso desses alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns (MENDES, 2006, p. 399).

As pesquisas por nós apontadas no primeiro capítulo, relativas às representações sociais de professores acerca da inclusão escolar, revelam estas facetas, apontando a discrepância entre o ideal inclusivo e a realidade da escola, demonstrando o enfrentamento entre os universos reificados e consensuais. As representações sociais vão se delineando a partir do momento em que o contexto da inclusão escolar passa a ser o contexto dos professores e essa nova realidade exige uma revisão conceitual do fazer docente, portanto, interfere em representações anteriormente consolidadas e isso quase obriga os professores à revisão de suas práticas para responder às necessidades de escolares até então desconhecidos para eles.

Porque nós não temos formação, não temos espaço físico pra atender. Pode ser que, mas no momento não. Então, tem que ser tratado com seriedade, não é brincadeira. Não depende do querer. Do meu querer, do querer dela (aponta para outro sujeito), só. É uma união, é um conjunto de atitudes, de práticas que têm que ser colocadas em ação a partir de cima pra baixo (VERA).

Desta forma, compreendemos que Vera se referiu a lacunas “de cima para baixo”, diretrizes que, ao serem estabelecidas, dão subsídios para uma inclusão escolar efetiva. Complementando a fala de Vera, que relata que a mudança não depende apenas do querer, consideramos que tais diretrizes não representam uma solução absoluta. O suporte não contempla as práticas em sala, as pequenas mudanças cotidianas, que contribuem para a ressignificação das práticas e atitudes com relação aos escolares. Neste sentido, Ester afirmou: “não acho que é só pôr ele dentro da sala de aula e deixar lá com o aluno que isso é uma inclusão”.

Cabe aqui retomar o que nos aponta Patto (2008), pois restringir o direito à matrícula e frequência revela a existência de uma inclusão escolar figurativa e simplista, logo de início percebida pelos professores. Porém, ao “pôr ele na sala de aula” o

professor é chamado a participar, para não “deixar lá” o escolar, buscando meios para garantir sua aprendizagem.

Como já apontado anteriormente, embora a escola busque obscurecer e ofuscar as tensões e conflitos (OLIVEIRA, 2002), por vezes eles são revelados:

Então, a escola... Mas, e aí? A escola vai ficar pra ensinar a comer? Pra ensinar a trocar de roupa... Você tá entendendo? Uma AVD, por exemplo, que poderia estar fazendo no período contrário! Aí ele vem na escola... (DORA).

Participa... (CLARA).

Ele perde tempo, e o outro período que ele poderia estar aprendendo ele tá em casa sem fazer nada. Ou ele tá na rua. Entendeu? Eu acho que se perdeu assim, o sentido da inclusão (DORA).

Os professores apontaram que as políticas inclusivas redirecionaram a função da escola, que passou integrar o ensino de atividades de vida diária (AVD) aos escolares que precisam de tal orientação. Segundo Omote (2006), a precariedade da escola atual, aliada à tentativa de promover a inclusão total, fazem com que:

[...] as ações educacionais que podem ser realizadas [digam] respeito, por exemplo, às atividades da vida diária para alcançar alguma independência e melhor qualidade de vida e não qualquer tentativa de escolarização, pelo menos, nas condições atuais de recursos de ensino e outras condições pedagógicas de que as nossas escolas e a nossa tecnologia de ensino dispõem (p. 260).

O professor Pedro asseverou que a inclusão advém de pressões de grupos sociais, sendo “resolvidas” pelos sistemas políticos paliativamente, gerando lacunas na efetividade do direito. Ainda com relação a interesses e pressões políticas, as mudanças na escola por uma reestruturação, ou até tornando-lhe uma escola-polo, foram vistas por Pedro como uma vitrine de uso político, como se fosse um “modelo” de escola inclusiva.

Muda essa escola, daí usa essa escola como modelo, fotografa, fotografa, fotografa, joga na rede pra dizer: “Nossa cidade tem acesso, acessibilidade à criança deficiente”. É assim que eu vejo. Nós seremos usados como fator político. Só. Seja esse, ou seja aquele prefeito, seja vereador. “Nossa cidade tem” (PEDRO).

Suas representações sociais de inclusão escolar, em processos de ancoragem, se aportam nas vivências cotidianas e ao uso político da escola, nos planos futuros, fazendo com que o professor estabeleça relação entre a inclusão e estas influências. É importante considerar que o movimento inclusivo sofreu influência tanto de movimentos autênticos – pela conquista gradativa de direitos e minimização de barreiras – quanto de políticas de caráter global, com interesses econômicos, fator identificado pelo professor Pedro em seu município, ficando evidente a complexidade do fenômeno inclusivo.

O caráter paliativo e muitas vezes figurativo do direito fica explícito no relato de Érica, em que a legislação não se cumpre sem que haja pressão da escola, dos professores ou da família do escolar. Neste caso, o professor reconhece o direito e luta por ele:

Eu acho que é questão de ira mesmo, quando a gente precisa de um apoio, a gente precisa de alguém estar junto e a gente não tem. Eu tirei isso pelo ano passado. Foi ao ponto assim, de brigar mesmo pelo que eu queria, brigar pelo meu aluno (ÉRICA).

A inclusão escolar demonstra, com esta fala, seu caráter político, de luta: há que ser defendida por aqueles que estão na escola. Embora os aspectos legais e estruturais sejam basilares, a atuação dentro e fora da sala de aula se faz necessária em defesa da educação de qualidade para todos.

Embora estejamos tratando de um sistema municipal de educação, onde se pressupõe, de acordo com Oliveira e Leite (2007, p. 514), “a possibilidade de a comunidade municipal participar ativamente das ações e planificações nas diversas áreas administrativas”, não significa que haja proximidade entre os serviços, apoios oferecidos e a escola. Este suporte foi visto por Fernando enquanto algo figurativo:

Se você levar isso pra outro nível, vai falar “ah, mas a gente tem, a gente faz”. Se você for na Secretaria: “ah, mas temos isso, temos aquilo...”. Mas oferecido, pelo que eu vi, eu acho que é muito pouco (FERNANDO).

Portanto, o sistema municipal de ensino, pretensamente mais próximo do professor, não vem sendo bem avaliado pelos professores de nossa pesquisa, já que a

municipalização não significa, necessariamente, um processo de democratização – sendo, mais certamente, uma transferência de encargos (OLIVEIRA, 2002).

Por meio daquilo que discutiram, apontamos a urgência de que a escola analise – para além do relato – as práticas e vivências de maneira coletiva, constante e criticamente, de forma a permitir que a própria comunidade escolar vá constituindo seus próprios sentidos da inclusão escolar. O que ela significa para a equipe, os escolares e suas famílias? Este deve ser o ponto de partida para a articulação dos objetivos específicos da comunidade escolar com o trabalho pedagógico e organizacional.

Para além de qualificar as políticas como paliativas, marginais, romanceadas, idealizadas e falhas e estabelecer uma relação de similitude entre tais políticas (de educação inclusiva) e a escola (inclusiva), é interessante deixar emergir as dúvidas, as inquietações: quem vem primeiro? A escola inclusiva, seu aparato, ou o escolar para a escola, para que ela se torne inclusiva?

Muitos dos professores propuseram que fossem definidas, previamente, quais deficiências a escola pode comportar, pois “tem que ser realmente uma inclusão, não uma exclusão. Dependendo da deficiência, ele fica excluído” (Vera). Nas falas posteriores desta professora e de outros colegas, percebemos que para ela a exclusão não se dá pela deficiência em si, mas pela inadequação da escola frente aos desafios que se colocam.

Helena e Bárbara consideraram o movimento pela inclusão enquanto um processo natural, evolutivo, que a sociedade buscou conquistar. Compreendemos o paradoxo nesta fala, visto que se é construído social e historicamente, se afasta de um fenômeno natural e evolutivo.

Não sentem que este processo vem se concretizando, pois avaliam “que a inclusão só pudesse acontecer quando aquela criança pudesse ser atendida como os outros” (Bárbara). Neste momento, sentem as pequenas rachaduras do direito à educação para todos, ficando claro que não observam no cotidiano a efetividade da inclusão na realidade escolar. Embora concordemos com a necessidade de uma escola apta a ser inclusiva, quando estaria plenamente pronta, preparada para receber a todos? Até que ponto a exclusão se dá, exclusivamente, por conta das políticas e da estrutura?

A situação de tal estrutura para uma escola inclusiva foi descrita por Alice de forma sintética:

Tem que se trabalhar cada diferença. Temos que fazer isso, mas não temos recursos para isso.

Na simplicidade desta fala, percebemos que o professor sente a importância e o valor de seu compromisso, embora considere que a falta de amparo não permite que seu trabalho se cumpra. Coadunamos com sua fala, compreendendo que a relação entre o processo pedagógico e a estrutura é direta, sendo que uma pode conduzir e auxiliar a outra.

O professor pode, portanto, investir em sua prática e acreditar que por ela pode buscar pelos recursos, já que são inexistentes, acreditando em sua atuação político-pedagógica. “Talvez o maior desafio esteja na prática pedagógica. Embora todos os aspectos mencionados sejam fundamentais e estejam atrelados uns aos outros, a ação pedagógica direcionada e intencional contribuirá em muito para a inclusão em seu sentido pleno” (CARNEIRO, 2012, p. 86).

O fato de terem mostrado possibilidades e abertura para discussão faz com que destaquemos possibilidades de alterações de suas representações sociais, seja através das conquistas tão esperadas no que tange ao aspecto estrutural e político, como pela formação continuada e pela organização do trabalho que envolva toda a equipe, de forma a assumirem coletivamente as dificuldades da escola.

Porém, quando a contradição não se alia à reflexão, são gerados posicionamentos não qualificados, irrefletidos e preocupantes, pois advêm de professores, divulgadores do conhecimento científico na escola. Nem sempre observamos abertura para proposições e novos olhares, mesmo que estejamos numa dinâmica de trabalho em escola, com demandas e desafios que se renovam dia a dia. Por diversos motivos, certas representações se cristalizam e perdem o hábito de ponderar.

5.1.4 A inclusão não tem lugar na escola

Na discussão dos grupos, alguns professores puseram em discussão suas vivências, estando abertos a refletir sobre elas, embora nem sempre estivessem totalmente convencidos de que a escola deva se orientar por princípios inclusivos. Por outro lado, outros docentes avaliaram suas experiências – mais a presença de escolares público alvo da educação especial do que o princípio inclusivo – negativamente, de

forma que os próprios atributos do escolar foram vistos como impeditivos para a aprendizagem na sala comum, sendo tarefa de classes e escolas especiais.

Em diversos momentos, os professores apontaram que o objetivo da inclusão escolar é mais voltado para a socialização do que para “o pedagógico”, além de um direcionamento econômico, por ser mais cômodo que estejam todos os escolares em uma só escola.

Em processo de ancoragem, suas representações sociais acerca da inclusão escolar partem de sua concretude, do que é observado pelo professor, para constituir suas teorias sobre o porquê de a escola ser inclusiva – não condizendo, propriamente, com seu ideário, embora ele seja expresso na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, “desencadeado em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, *aprendendo* e participando” (BRASIL, 2007a, p. 1, grifos nossos).

Considerar a socialização o objetivo da inclusão escolar pode ter forte relação com a resistência do professor de revisão de suas práticas, bem como ao não saber e lacunas em sua formação inicial e continuada, gerando posicionamentos em que rememoram e defendem as instituições especializadas. O contraste entre a demanda e a realidade da escola conduziu à discussão a APAE. Alguns professores destacaram que nesta instituição havia todo o suporte necessário para os escolares público alvo da educação especial – suporte este que a escola regular não possui.

Sem colocar em questão se eram ou não adequadas as práticas e o trabalho desenvolvidos na APAE para os escolares que estão nas escolas regulares, nos chamou a atenção que os professores buscam soluções que em nada alteram a escola que hoje possuem, mas que resolvem, por assim dizer, a questão das diferenças no ensino regular. Portanto, é preciso que se reflita em que medida o modelo de escola que temos garante a aprendizagem dos escolares, com ou sem deficiência. Da mesma forma, refletir se todos os professores encontram-se capacitados e possuem estrutura adequada para conduzir os processos de ensino e aprendizagem para seus escolares que não constituem o público alvo da educação especial.

A condição da diferença, no interior da escola, só agrava uma estrutura de escola que é ineficiente a gerações, e não desde que a matrícula se estendeu ao público alvo da educação especial. Buscar solucionar a questão da diferença com as escolas especiais

evidencia que, embora estejamos em tempos de inclusão, as concepções e crenças estão arraigadas em períodos supostamente superados.

Consideram que, com a inclusão escolar, perdeu-se muito do vínculo entre a saúde e a educação; logo, nem todos aqueles que precisam frequentam os atendimentos, justamente pelos locais serem distantes, com as dificuldades acima citadas. Tal impasse fez surgir uma proposição:

Que nem aquele pequeno cidadão, que tem ônibus pra cá. Já passa, pega, e leva (MÁRCIA).

Já deixa uma coisa... (CLARA).

Ou já fica lá o dia inteiro. Faz uma escola lá. Faz uma sala lá (MÁRCIA).

Que isso motiva a família. Motiva a família a levar, porque, não é? (CLARA).

Corroborar com a saída dos escolares com deficiência da escola para frequentar classes especiais pode ter diferentes justificativas, indo da inadequação da escola, das salas de aula, do professor até o próprio escolar. De qualquer forma, tal solução não é suficiente, por si só, para garantir a aprendizagem e o pleno desenvolvimento dele. Colocam a escola regular como estando fadada ao fracasso, já que não pode acolher a diversidade, e não propriamente a deficiência. Tais representações contribuem para a manutenção de situações de exclusão.

Márcia realizou uma afirmação séria de que “os alunos ficam aqui, não sabem nada”, e tentou consertar relatando que “o mínimo que aprende não dá pra resolver o problema”. Neste momento, surgem diversas questões: como é possível medir aquilo que o escolar sabe ou aprende? O que significa não saber nada? Por que, ao estar na escola, “estão perdendo tempo”? Sua fala vai de encontro aos princípios da inclusão escolar: o ensino, a aprendizagem, o desenvolvimento e o acesso aos saberes historicamente acumulados. O que vem sendo e o que não vem sendo feito por estes escolares?

Bezerra e Araújo (2011), na tentativa de dialogar entre os extremos – para eles, a pedagogia inclusiva e a pedagogia especial -, trazem ao leitor os pontos mais e menos favoráveis de cada abordagem, dando indicativos de que “torna-se fundamental que a relação entre a Pedagogia Especial e a Pedagogia Inclusiva não seja de absoluta

oposição, mas de síntese, de partilha de saberes e metodologias, de vinculação dialética entre uma e outra” (p. 295), significando concentrar-se em duas questões basilares: “O que a criança [...] pode fazer, isto é, quais são as vias compensatórias aptas a orientar o seu processo educativo? Quais funções psicológicas superiores estão preservadas e quais estão comprometidas?” (p. 297 - 298). Estes questionamentos, curiosamente, não integram a discussão dos professores.

Embora, de início, a matrícula tenha sido vista enquanto uma conquista com relação ao direito de todos estarem na escola, isto foi questionado por alguns professores, que falaram em ganhos e perdas - como se pudesse haver um princípio educacional uniforme e harmônico, não conflituoso.

Então acho que isso tem que ser muito pensado, repensado, por que quem será que tá perdendo? (ROBERTA).

Tá perdendo todo mundo eu acho (ESTER).

A gente sabe quem tá ganhando? Será que sabe quem tá ganhando? Ou será que tem perda? Eu não sei gente. A inclusão pra mim é uma... Uma interrogação imensa (ROBERTA).

O fato de haver uma “interrogação imensa,” como afirma Roberta, deixa-nos esperançosos de que a reflexão avance. Estou me inserindo ou me isentando na participação deste processo? De que maneira estou buscando responder a esta interrogação? Estas questões não foram discutidas entre os professores.

Alguns sujeitos não se interrogaram, mas se localizaram como imobilizados, “completamente” cercados de certezas.

Eu tô discordando da inclusão. Eu sou *completamente* contra a inclusão... (MÁRCIA, grifo nosso).

Devia ter incentivo maior, né? (CLARA).

Não inclui ninguém, essa inclusão. Só exclui. E acaba excluindo cada vez mais. Eu acho que a inclusão física é uma coisa, a inclusão mental é outra. A física, você adapta qualquer ambiente, agora a mental não. A mental, não adianta querer colocar junto que... Não avança (MÁRCIA).

Márcia trouxe um novo posicionamento até então não observado. Diferentemente de professores que acreditam em mudanças, Márcia não vislumbra esta possibilidade. Sua trajetória, história de vida e concepções de mundo constituem suas representações sociais de inclusão escolar, atreladas mais a uma força estática, que mantém e reforça o que já existe do que dinâmica, que busque alterar a realidade social.

A professora não considerou que o espaço físico e os materiais sejam o suficiente, já que considera a inclusão escolar atrelada à dimensão das concepções e atitudes. Sem desconsiderar a importância dos primeiros, coadunamos de sua posição pela contribuição das representações sociais para fomentar atitudes mais ou menos inclusivas, que podem tanto efetivar um processo inclusivo, quanto gerar exclusão, como assumido por Márcia. Porém, a professora pareceu questionar e, ao mesmo tempo, se distanciar do compromisso político e pedagógico da profissão docente e, conseqüentemente, não ter esperanças na busca por um ensino de qualidade a todos os escolares, já que, para ela, nada mudará na escola. Parece centrar nos escolares, público alvo da educação especial, a inoperância da escola frente à eficácia da aprendizagem por todos os escolares.

Ester, ao compreender a inclusão escolar como imposição, num primeiro momento, apontou que isto se liga à estrutura: “você é obrigada a *cuidar* desse aluno sem você ter estrutura nenhuma pra isso” (grifos nossos). Ester troca a educação pelo cuidado quando se trata de um escolar com deficiência, dando indícios de que considera ser este o objetivo da escola, dependendo do comprometimento em questão. Desta forma, indicou que a imposição invade seu direito de escolher trabalhar ou não com pessoas com deficiência.

Eu digo assim, eu quero ser professora de D.A. Então eu vou me especializar nisso, eu vou estudar isso, vou me aprofundar nisso. Eu quero ser. E se eu não quero e me impõem aquilo? (ESTER).

Mendes (2006) analisa que este impacto é ocasionado porque as ações do Ministério da Educação:

[...] têm tentado impor uma concepção única de política de inclusão, que sequer é consensual, o que tem dificultado a compreensão por parte dos atores desse movimento e, conseqüentemente, tem aumentado a resistência à política de inclusão escolar que o sistema requer (p. 400).

Embora compreendamos a dificuldade da professora em reelaborar as orientações das políticas inclusivas, observamos sua pouca abertura – tal como Márcia - para atuar na diversidade, pois tais orientações vêm, há anos, sendo introduzidas nos sistemas escolares, revelando o engessamento de suas representações sociais, que se reportam ao cuidado e aos escolares com deficiência fora da escola regular.

Neste sentido, é possível que venham participando de poucas discussões sobre sua prática e sobre as políticas educacionais, na busca pela compreensão e enfrentamento dos afetos existentes no contato com o outro, com a diferença que não nos é habitual: quem é este outro? Quais suas necessidades, direitos, potencialidades? Como posso melhorar diante o outro?

Como consequência de resistência por parte do professor, Elisa relatou que ocorre o processo contrário (ou complementar?) caso o professor não esteja preparado: a exclusão. Segundo Padilha (2001), tal processo limita a “entrada no mundo da cultura e do desempenho dos diferentes papéis sociais” (p.100).

Compreendemos que o professor, em sala de aula, pode favorecer os processos de ensino e aprendizagem e contribuir com o desenvolvimento do escolar. A professora se preocupa com a sua parcela de culpa, por assim dizer, por uma possível exclusão; porém, esta não pode ser uma justificativa para naturalizar tal situação e isentar o professor de realizar um trabalho sistemático e organizado, visando o desenvolvimento do escolar.

Embora saibamos que a realidade e participação dos docentes nem sempre integram a reorientação de políticas públicas, não consideramos que este fator determina e neutraliza seu papel político, pois há que se instrumentalizar, tomar conhecimento para se posicionar consistentemente no espaço escolar e fora dele, de forma a sair do lugar onde Vera relatou se encontrar:

Eu não li a lei, não sei. Mas gostaria de saber qual que é o objetivo deles com a inclusão (VERA).

Em outro momento, alguns professores lançaram um olhar para o aparato legal de uma maneira geral, estimulados pela mediadora, que pediu que lançassem hipóteses sobre o movimento inicial do princípio inclusivo.

A partir do momento que teve educação pra todos, a lei obrigou pra que essas crianças iam pra escola. E daí? A lei parou aí pra mim. A lei parou aí. Entendeu? (DORA).

E não deu mais conta (MARISA).

E a educação é pra todos. E aí? (DORA).

A demanda veio toda pra escola... (CLARA).

A demanda veio toda pra escola! (DORA).

Veio, mas eles não dão conta. E a criança que tá evadida, minha? Duas evadidas. Quem que dá conta? (MARISA).

Concordamos com as professoras quando apontam falhas estruturais que não conseguem garantir uma escolarização efetiva para alguns escolares que, de excluídos dentro da escola, a deixaram²², embora esteja previsto no projeto político-pedagógico – mais especificamente 1. no plano de desenvolvimento da escola, ao buscar reduzir o número de escolares retidos e com progressão interrompida e 2. no projeto “Disciplina” – ações para minimizar e evitar a evasão. O descompasso entre a evasão que ocorre e as ações previstas no PPP demonstra a necessidade de que tais propostas no documento se alinhem ou sejam revistas, se inadequadas, a fim de que a escola permaneça firme no propósito de findar com a evasão, enquanto luta ainda necessária pela democratização da escola.

Apesar disso, é equivocada a afirmação de Dora de que a lei parou aí, visto que muito foi modificado nos sistemas federal, estaduais e municipais em direção à escola inclusiva com relação ao atendimento educacional especializado, à formação básica e continuada, suporte pedagógico (professor auxiliar, estagiários, intérprete de LIBRAS), ao acesso a serviços de saúde e educação e ao Benefício de Prestação Continuada na Escola, proposições de materiais pedagógicos e educativos, somente para citar alguns exemplos.

Os professores somente poderão se apropriar melhor de sua realidade ao conhecerem as orientações político-organizacionais acerca da educação inclusiva. Cartolano (1998, p. 2), com relação ao profissional da educação especial, orienta que ele há de ser “um profissional voltado para as práticas sociais vigentes, dotado de uma

²² Os trabalhos de Moysés (2001) e Patto (1999) abordam a questão do fracasso, da exclusão e dos desajustes dos escolares através de casos verídicos.

consciência lúcida de sua realidade histórica e dos problemas dela emergentes. Somente dessa maneira poderá contribuir para a diminuição da segregação e da exclusão dos diferentes”.

Tal movimento pode se dar individualmente, ao passo que integra o exercício da docência, enquanto um princípio de sua profissão de professora. Apesar disso, não isentamos a gestão da escola e os sistemas educacionais da responsabilidade pela formação continuada deste profissional da educação. “A equipe escolar precisa conhecer a legislação não só pelos aspectos educacionais como também para colaborar na orientação da família e da sociedade” (SILVA et al., 2012, p. 46).

Fica evidente o descompasso entre as políticas inclusivas e o professor, alheio às mudanças; tal fator tem impacto visível por equívocos que cometem relativos à legislação e à utilização de termos inadequados. Como o professor, considerado primordial para a efetivação da inclusão escolar, poderá cumprir com seu trabalho se desconhece seus princípios? A responsabilidade pelo conhecimento é compartilhada: pelo professor e sua responsabilidade com a profissão, bem como pela gestão da escola e do sistema educacional.

Primeiro de tudo: acho que o primeiro passo seria a redução do número de alunos – se você pensa na inclusão, e não numa inclusão com deficiências em graus mais agressivos, mas uma inclusão de alunos que tenham déficit de atenção (PEDRO).

Destacamos a busca de Pedro pela terminologia mais acertada: fala da diferença entre dois “tipos” de inclusão, uma com “graus mais agressivos” e outras só com déficit de atenção, sendo definidas categorias e níveis de deficiência com base em casos específicos, por ele conhecidos. Embora as mudanças terminológicas na legislação sejam recorrentes, é importante que o professor acompanhe tais alterações, visto que integram o trabalho pedagógico e engendram significados que devem ressoar em sua prática.

Desconhecimento e resistência se aliam, ancorados na inconsistência das políticas, atravessando as práticas docentes e contribuindo para representações sociais negativas e impeditivas de uma escola inclusiva, tendo como resultado a descrença no desenvolvimento do escolar. Uma estrutura adequada teria o poder de inverter estas representações? As falhas político-estruturais justificam a descrença no trabalho pedagógico?

5.1.5 Para além do ponto de vista: atuação político-pedagógica

Mesmo que sem perceber, alguns sujeitos avançam da relação entre âmbito político-estrutural-conceitual para uma realidade mais ampla, integrando a esta relação a influência das concepções – para nós, representações sociais – e da prática pedagógica do professor, aqui consideradas enquanto ferramentas poderosas na edificação de uma escola inclusiva que podem modificar e influenciar um cenário desfavorável política e estruturalmente.

Embora tenham surgido timidamente, avaliamos de maneira positiva estes posicionamentos, pois já estão presentes na escola e, conseqüentemente, é possível que interfiram nas representações sociais dos demais sujeitos que ainda se restringem a esperar um suporte adequado. Desta forma, é possível que passem a considerar que a inclusão se construa pela escola, e não que seja dada pelas políticas educacionais.

Os aspectos estruturais, na visão de Iara e Elisa, estão atrelados à prática docente, demonstrando a relação e interferência entre os contextos político e pedagógico:

Eu preciso de mais preparo para a inclusão e o que eu acho que o que falta é um treinamento específico para os professores mas não só teoria, essa prática em si. (todos assentem com a cabeça) (IARA)

Dá pra amenizar. Eu acredito que a gente tem alguns caminhos que vão amenizar. Sanar? Acho que nunca. Então realmente, a gente tem que procurar meios para minimizar as dificuldades. Então esses meios têm que ser acessibilidade, material, preparo, mínimo. E o resto, vai na prática. Sim? (ELISA).

Sim (MEDIADORA).

Elisa, ao apontar a necessidade de acessibilidade, material e preparo, considera que eles podem amenizar as dificuldades e não saná-las; juntando-se à fala de Iara, consideramos uma postura importante das duas professoras que parte da prática, da ação do professor: ele pode fazer algo. Elas demonstram a importância em partir da prática, refletir sobre a prática (e buscar) transformar a prática (VASCONCELLOS, 2009). Desta forma, a partir “de uma prática pedagógica discursiva e dialógica, [permitir-se-á]

ao aluno apropriar-se de formas simbólicas e culturais que poderão dar outro significado à sua existência” (OLIVEIRA, 2002, p. 163).

Infelizmente, este diálogo se deu entre duas participantes de apenas um grupo, demonstrando que pouco se considera potencialmente transformador no que tange à prática do professor nesta escola. Apesar disto, é preciso evidenciar a existência – mesmo que entre duas professoras – deste posicionamento como uma possibilidade de que a equipe possa vir a valorizar sua prática.

Outro aspecto pouco enfatizado foi a importância da gestão na configuração de uma escola inclusiva: “Apoio a gente sempre teve, né? Esse acolhimento, tanto por parte da gestão, a escola nunca fechou os olhos pra isso” (Paula). Embora Paula estivesse no mesmo grupo de uma professora que foi ex-coordenadora – o que possivelmente poderia influenciar seu posicionamento –, observamos que outro grupo considerou a gestão enquanto um elemento central para promover a inclusão escolar:

Eu não sei se todas as gestões reagem da mesma maneira, tem toda essa paciência, tem toda essa força de vontade, né? Se não é mais fácil resolver de outra maneira: “Ah, põe ele ali na outra escola”, entendeu? (CECÍLIA).

Não tem vaga (VERA).

Será que todo mundo abraça mesmo a causa ou dá um, né, arruma um caminho mais fácil? Não sei. Não conheço (CECÍLIA).

Aqui eu percebi um olhar diferenciado e eu gostei. Então eu acredito que os problemas que têm aqui, existam em todas as escolas. O caminho que vai tomar, aí depende da gestão, depende do olhar do professor. Quando eu entrei aqui eu senti: a equipe de docentes com um olhar bem avançado, com relação ao que eu já tinha visto e eu gostei. O respeito (TELMA).

Compreende, né? Ainda tenta compreender. Eu também penso da mesma forma. Os problemas oriundos da inclusão, eu acredito que deva ter em outras escolas também. A forma de resolver, né (Vera).

Sim, nisso que eu tô pensando (CECÍLIA).

O sentimento com que é tentado resolver os problemas é que pode ser diferente (VERA).

Os professores deste grupo reconheceram que o acolhimento da gestão – e deles próprios - influencia nos caminhos do escolar, na efetivação de sua escolarização.

Sentem que integram uma equipe que favorece a inclusão na escola. “A prática de conversar abertamente sobre os desafios trazidos pelo trabalho com a inclusão escolar mostra uma preocupação em transpor a imagem idealizada da escola, e discutir com o grupo as questões reais propicia transformações efetivas” (SILVA; LEME, 2009, p. 505).

Neste sentido Dora, que já foi coordenadora pedagógica, apontou o papel que gestores e coordenadores possuem de acompanhar o trabalho do professor e lhe motivar, conduzindo seu olhar para os avanços:

Quem tá fora resgata a todo momento o mínimo que se tinha e o máximo que se avançou – que na verdade é o mínimo, entendeu? Então aí, eu acho que o papel de quem tá fora mesmo é o de estar falando: “não, ele avançou! Ele não sabia disso, mas agora ele sabia disso”, né? (DORA).

Até então, os posicionamentos envolvendo a relação gestão-inclusão se deram de maneira não orientada, proveniente das discussões do primeiro momento dos grupos focais em que o tema gerador era a inclusão escolar. É possível observar que esta relação raramente é observada pelos professores; porém, ao passo que observam uma ligação entre gestão e inclusão, são compartilhadas experiências positivas acerca de como isto se dá na escola.

Ao colocarmos especificamente em pauta a discussão sobre a gestão da escola, os professores foram convidados a olhar mais detidamente para este âmbito e começaram a estabelecer mais relações entre a participação da gestão na escola inclusiva. Desta maneira, discutem para além de terem ou não uma gestão que apoie e acompanhe o trabalho pedagógico, mas as representações sociais de gestão e gestores, o trabalho de outras gestões nesta e em outras instituições, bem como a organização do sistema municipal de educação e a influência das políticas educacionais.

Segue, na sequência, um quadro com os atributos destacados pelos professores relativos a uma gestão ideal, quando chamados a escrever no cartaz coletivo. Categorizamos os atributos de acordo com características comuns, a saber: trabalho coletivo, trabalho pedagógico e características próprias.

Quadro 3 – Atributos de uma gestão ideal para os professores

Característica	Atributos
----------------	-----------

comum		
Trabalho coletivo	Dar respaldo Ser participativa Ser igualitária Saber ouvir os professores Dar apoio Ter respeito Estabelecer parceria Ter abertura	Ser justa Haver união Ter unidade Ter integração Pensar em equipe Ser parte Cooperar Ter cumplicidade
Trabalho pedagógico	Ter formação Dar incentivo à formação Reflexão e ação constantes Posicionamento direcionado	Conhecimento específico da causa Comprometimento Competência Firmeza
Características próprias	Ter amor Ter ética Ter autonomia	Ter sabedoria Ter perfil para ser gestor

Fonte: Elaboração própria.

Os professores, em consenso, consideraram forte relação entre todos estes adjetivos. Denota-se a existência de uma ideia bem clara e definida de gestão ideal nesta comunidade, em que se atrelam o aspecto político, pedagógico e pessoal: as relações de cooperação e o respaldo no conhecimento como constituintes de um perfil gestor. Ou seria um perfil de gestor?

Nesta situação, são praticamente coincidentes as representações sociais de gestão e gestor para os professores. Isto se reafirma quando questionados se o gestor deve ter os atributos da gestão ideal – que, em uníssono, declararam terem as mesmas características.

E vocês acham que a figura do gestor, ele também... Ele tem que ser permeado dessas... Desses atributos aqui? (MEDIADOR).

Totalmente (MÁRCIA/ CLARA/ DORA).

É ele que tá no centro de tudo, né. Ele que vai conseguir fazer com que aconteça tudo isso (MÁRCIA).

É importante destacar que nossa compreensão de gestão se dá de maneira mais ampliada, onde toda a comunidade escolar – pais, escolares, professores, gestores (diretor, vice diretor, coordenador), funcionários, comunidade circundante – é responsável por gestar da melhor maneira a escola, que é de todos.

A similitude entre gestão e gestor se repete frequentemente ao longo da discussão deste contexto; dessa maneira, utilizaremos a expressão gestão-gestor para indicar quando houver tal ambiguidade.

Isto não ocorre no projeto político-pedagógico, sendo definidos (logo inicialmente, ao lado dos fundamentos filosóficos) como princípios para o trabalho da equipe a participação do coletivo e o envolvimento com a comunidade, não localizando a figura do gestor como sinônimo de gestão.

A gestão democrática, neste documento, evidencia-se pela existência de um órgão colegiado (o Conselho de escola) e instituições auxiliares (a Associação de pais e mestres (APM) e o Grêmio estudantil – que não foram discutidos em nenhum momento pelos professores). O Conselho, a APM e o Grêmio só figuram simbolicamente no projeto político-pedagógico? Ou mesmo atuantes 1. Não se dão democraticamente? Ou 2. Não possuem resultados efetivos?

Embora a atuação dos mesmos esteja garantida pelo projeto político-pedagógico, ela precisa acontecer, ser vivenciada para ser real. Abdian e Hernandez (2012), relatando a experiência de discussões com diretores acerca da gestão democrática, afirmam, com base em Ghanem (2004), que:

[...] o resultado esperado é a possibilidade de construção de espaços de qualificação da educação escolar pela constituição de personalidades democráticas, considerando a democracia como espaço institucional no qual se formam sujeitos, portanto, no qual se formam aqueles que sustentam a democracia (2012, p. 156-7).

Outro aspecto destacado por todos os grupos e que deve integrar a figura do gestor é o fato de ser professor. Embora isto pareça algo óbvio - porque é uma exigência para que se assuma a direção da escola -, os professores quiseram deixar clara a necessidade de que o gestor compreenda a complexidade do trabalho pedagógico e dê suporte neste sentido.

Conhecimento da causa também, acho que vai exigir. Conhecimento do que tá acontecendo, assim como nós também temos, porque antes de ser um gestor, ele foi um professor. Ele deveria né, e não deve deixar de ser. Tem muita gente que passa pra gestão e esquece o que é. E nós somos professores, estudamos pra isso, prestamos um concurso pra isso e somos todos professores (ROBERTA).

Não deixa de ser um professor (IARA).

Estou ocupando um cargo diferenciado, com funções diferenciadas, mas não deixei de ser professor. E muitas vezes isso não acontece. Tem que continuar sendo, tem que continuar pensando como tal além das suas atribuições, mas ele também tem que saber do que acontece. Tem que saber da inclusão, assim como nós. Ele está na parte administrativa, mas não deve deixar de ter esse conhecimento, acredito eu. Não deixar só pra parte de coordenação também. A gente tem que andar junto numa escola. Equipe (ROBERTA).

Isso (IARA).

Sempre (ÉRICA).

Embora pouco os professores tenham falado detalhadamente da sua participação, havendo maior ênfase à figura do gestor na representação social de gestão, demonstraram conhecer e valorizar os atributos de uma gestão democrática.

Os professores discutiram os atributos e, de maneira não direcionada especificamente à gestão desta escola, foram esmiuçando os significados de gestão. Apontaram as demandas e o peso do trabalho da gestão-gestor, que faz uma ponte entre a escola e as instâncias superiores. Logo, se a gestão-gestor está no centro, é possível que os professores considerem a inclusão escolar como responsabilidade dele.

Segundo eles, esta ponte se estabelece por meio da vivência cotidiana, do conhecimento da dinâmica da escola. Garwood e Mori (1985) apontam atributos a serem desenvolvidos e favorecidos pelo diretor que atue em prol da escola inclusiva: conhecer a especificidade do desenvolvimento infantil, mecanismos de cooperação em rede, manter boa interação com as famílias, além de ter conhecimento legal nos âmbitos municipal, estadual e federal.

Ainda segundo Barber e Mourshed (2008), os sistemas educativos com mais alto desempenho “cuentan con un conocimiento sustancial y creciente acerca de qué constituye un liderazgo escolar efectivo para convertir a sus directores en impulsores de mejoras en la instrucción” (p. 33), evidenciando a centralidade do trabalho do gestor.

Alguns professores compreendem que, se tal gestão-gestor não se cumpre democrática, é porque há intenso trabalho burocrático envolvido em sua atuação, resultado em tomadas imediatas de decisão. Para outros professores, isto gera uma gestão fechada em que se cria uma defesa com relação à equipe e aos escolares, sem que se discutam as demandas abertamente. Estes pontos nos exigem rever e ponderar a autonomia que efetivamente a gestão possui, como já destacado por Abdian e Oliveira (2012).

Ao observar este paradoxo da autonomia, começaram a considerar que o trabalho da gestão-gestor deva sempre ser balizado por coragem:

E só que, tem que ser muito pulso firme. Tem que ter ali uma... (CECÍLIA).

Liderança (TELMA).

Até coragem, eu diria (CECÍLIA).

Tem que ter conhecimento de causa, né, pra saber o que fala pra saber se... (VERA)

Ter argumento (TADEU).

Pra ter propriedade pra saber o que tá falando. Mas falando de argumento... (VERA)

Mesmo pra você ter argumento, você tem que enfrentar (CECÍLIA).

Bater de frente (TADEU).

Você tem que enfrentar. Então se você não quiser muito, muito, muito, muito, muito, tem que querer demais, você não faz (CECÍLIA).

Diferentemente do consenso relativo às concepções de gestão, os posicionamentos com relação à gestão atual (ao diretor (a) que está na escola) diferiram bastante entre os professores dos dois períodos. Curiosamente, embora não tenham ficado todos juntos os professores de cada período – mas em dois grupos por período -, apresentaram ideias semelhantes.

Praticamente a totalidade dos professores de um dos períodos não se sentiu a vontade para avaliar o trabalho da gestão-gestor atual, justificando que tal gestão tivesse se constituído recentemente; apenas destacam a boa vontade e o esforço em estabelecer parceria.

Oposto a isto, os professores do outro período – uns mais e outros menos –, julgaram a gestão-gestor como oposta aos atributos necessários para uma boa gestão-gestor, relatando que predomina o interesse financeiro em detrimento dos interesses da própria comunidade; conseqüentemente, consideraram que não se constituem relações éticas e respeitadas.

Temos como hipótese de que tal divergência tão clara pode ter ocorrido por alguma situação específica em um dos períodos, em que os professores tomam partido tanto em apoio à gestão quanto à sua reprovação. Isto se torna mais claro com os professores de um dos períodos, ao terem tratado da relação entre professores e gestores. Em um dos grupos, Márcia apontou:

Porque acaba fazendo aquilo que acha que tem que ser feito, mente, e a gente fica sabendo que tá mentindo, e pra mim, uma pessoa que tá ali e mente por coisas banais, mente por qualquer coisa. Então pra mim, isso não é ter ética (MÁRCIA).

No outro grupo, relataram intrigas e tomada de atitudes não democráticas:

O que nós podíamos já melhorar? Nos defender! Ir lá falar. Ir lá: “olha, não vou trabalhar numa escola assim. Não dá. É impossível. Eu preciso disso” (EDNA).

A fala de Edna chama à ação – uma das poucas situações em que isto ocorre – para intervir com relação à atuação da gestão-gestor, que julga ser inadequada. Alguns professores relataram que em uma situação específica tal ação de um professor individualmente teve, como consequência, mal estar e desconfiança gerados na equipe.

Neste momento fica evidente, por parte dos professores de um dos períodos, um descompasso entre gestores e professores, por meio da identificação de falhas basilares no que tange a uma gestão adequada: diálogo, parceria e resolução coletiva de problemas, bem como possíveis questões pessoais envolvidas.

Conseqüentemente, a avaliação realizada com relação às gestões-gestores anteriores segue esta mesma leitura. Com relação aos dois grupos que consideram a gestão enquanto recente e difícil de ser avaliada, um dos grupos não a qualificou como melhor ou pior do que as anteriores, diferentemente do outro grupo, em que alguns participantes consideraram a gestão atual até mais aberta do que as anteriores.

Em ambos os grupos que reprovam a gestão-gestor atual, foi enfatizado o quanto um gestor anterior – que, conforme relatado pelos professores, permaneceu por anos na escola – trabalhou efetivamente em prol da comunidade escolar. Foi destacada a existência de amor, ética e cumplicidade para com os professores, além de valorizar a formação e focar as ações na figura do escolar. Um dos participantes apontou que, muitas vezes, o gestor não era democrático, mas priorizava a qualidade da educação em suas decisões.

Relataram uma situação de desapontamento dos professores com relação aos resultados das avaliações realizadas pelo município, em que este gestor lhes acalma ao dizer que conhecia o trabalho e o empenho de cada professor e o quanto os escolares avançaram apesar do baixo índice. Como conclusão, um dos participantes considera que:

Isso é uma gestora inclusiva. Que incentiva, ela conhece o que ela tá falando. Ela tem dados (EDNA).

O fato de o participante ser apoiado nesta fala pelos colegas denota o quanto se sentiam respaldados por tal gestão-gestor. Ao mesmo tempo, demonstra-se ampliada a representação social de inclusão escolar: não há enfoque sobre um sujeito especificamente, mas uma relação estreita com o trabalho cotidiano da comunidade escolar. Isto se complementa a fala do participante que destaca o trabalho nem sempre democrático, mas que dava centralidade à educação.

Quando direcionados a tratar dos atributos de uma gestão inclusiva, é consenso que não haja diferença com relação aos atributos já tratados; o que diferiu entre os participantes foi a necessidade ou não de se potencializar estes atributos: ser “duas vezes isso” ou “isso e muito mais”. Porém, não aprofundaram ou justificaram este posicionamento; isto pode significar tanto que já consideravam estar discutindo sobre uma gestão inclusiva, quanto que não estão habituados a relacionar gestão e inclusão.

Carneiro (2007) aponta que poucas pesquisas dão indicativos de como o diretor pode ser mais atuante na escola inclusiva; por considerarmos o diretor enquanto parte da gestão, consideramos que as investigações também devem voltar-se para a especificidade de seu trabalho para a escola inclusiva.

A fala de um dos sujeitos nos deu indícios deste significado, pois não considerou que tratar de gestão e inclusão escolar gere impactos positivos para o desenvolvimento de todos os escolares:

Mas mesmo com a gestão, eu acredito que, infelizmente, pra pessoa conviver dentro do meio regular é complicado. Acho que a gente não consegue ajudar muito não. Com 30 alunos e uma inclusão? Imagina. Desculpa (risos). Não tem condições, é a realidade (IARA).

Sua fala se seguiu de silêncio. O que isto significa? Os professores concordaram ou discordaram? Apenas não discutiram, como não discutiram o porquê, na pesquisa, relacionamos discussões de gestão com inclusão.

No projeto político-pedagógico, identificamos estranhamento na relação gestão-inclusão, levando em conta o que se planeja para o AEE. Há um plano de metas envolvendo professor, a família e o escolar em um trabalho colaborativo. E a gestão da escola? Não há interlocuções e metas a serem alcançadas entre o AEE e a gestão que possam melhorar e favorecer a qualidade deste atendimento?

Partindo do princípio da gestão “como mediação para o alcance dos objetivos desta função social da escola que valoriza a construção coletiva de fins” (ABDIAN; HERNANDES, 2012, p. 149), consideramos que deva integrar e partilhar responsabilidades junto ao atendimento educacional especializado.

A partir das discussões dos grupos e do PPP, é possível afirmar que as representações sociais - na ótica de seus professores - de inclusão escolar não são constituídas da gestão enquanto participação de todos nesta comunidade escolar, sendo indispensável sua revisão e incorporação para a construção de uma escola inclusiva.

Silêncio e descrença acompanham as conclusões a que chegam ao relacionarem gestão-gestor e as instâncias superiores – especificamente a Secretaria Municipal de Educação (SME). Em dois grupos, houve uma análise muito importante com relação a fatores que influenciam diretamente na relação entre a SME e a escola – e, conseqüentemente, no trabalho desenvolvido e no apoio recebido. Para eles, isto se dá pela ênfase aos resultados das avaliações externas e a conseqüente valorização (ou não) recebida pela SME de acordo com tais índices.

Fica evidente que, apesar de pertencerem a um sistema municipal, as ações vão sendo sentidas enquanto desiguais pelos professores: recursos e materiais inferiores, bem como menos funcionários (e a constante diminuição) para a escola que pertencem –

pois, segundo os professores, possuí um dos índices mais baixos do município nas avaliações.

Então! Porque eu penso assim, gente. Vamos falar duma escola – eu só conheço aqui, município, mas fala uma escola boa do município (EDNA).

A escola “A”. Selecciona (HELENA).

Escola “A”. Ela vai com Deus, ela vai sozinha! “A” vai! (EDNA).

Por quê? (HELENA).

Ela vai, ela não precisa... Ela vai. Agora, quem é que tinha que ser a menina dos olhos da prefeitura, da secretaria da educação? A nossa escola. Entre aqui e a outra, tem que ser. Porque aqui não vai sozinha. Ela vai com ajuda, ela vai com apoio. Que ajuda? De órgãos competentes. Quem são? São eles (EDNA).

Porque parece que aqui, a escola X e agora não lembro mais... Acho que a escola Y, eram o que tinham índices de bolsa família maiores (PEDRO).

[...]

Eles têm N maneiras de descobrirem como ajudar (EDNA).

Mas eles têm (HELENA).

Sim! De ajudar, de falar “vamos!” (EDNA).

Esta diferenciação é extensiva ao olhar dos professores das outras escolas. Segundo os professores, há relatos de que colegas que dizem que desmaiariam se fossem efetivados nesta escola; dizem que a escola já possui “fama na rede”.

Assim, eu ouvi até de outros professores de outras escolas, né: “Ah, o lugar do povo dos bolsa família”, sabe, com aquela coisa bem assim, discriminatória (TADEU).

Pejorativa (TELMA).

“Não sei porque você tá lá ainda. A sua classificação geral é boa. Muda de lá. Você pode ir pra tal escola, a escola b, a escola c e sai de lá” (TADEU).

“Quem dá aula dá aula em qualquer lugar”. Foi o que eu ouvi quando eu escolhi aqui (LAURA).

Não é possível, portanto, desconsiderar que as condições materiais e sociais influenciem pesadamente no trabalho da equipe, que se sente minorizada, discriminada,

obstaculizando uma postura otimista e de enfrentamento, por considerarem que lutam por uma batalha já perdida, possivelmente tendo perdido de vista que “é na tensão entre as políticas públicas centrais e as necessidades e os projetos locais que se constrói a qualidade das escolas, a partir de indicadores publicizados e assumidos coletivamente, articulados no projeto pedagógico da escola” (FREITAS, 2005, p. 924).

Tal situação nos faz atentar que “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina a realidade; ao contrário, é a realidade social que determina sua consciência” (MARX apud IANNI, 1998, p. 82-83). Logo, a qual realidade social os escolares estão tendo acesso? Quais oportunidades de mudar a situação de desigualdade vêm sendo vislumbrados?

Para eles, quem deve ser o gestor para esta escola, se considerarmos os enfrentamentos necessários para alterar esta realidade? É alguém gerenciado, controlado e que sofre preconceito e punição caso queira tomar decisões diversas das já estabelecidas pela SME.

Diante de tal quadro pouco motivador, é explícita a contradição da conclamada autonomia e democracia da gestão e da escola – até mesmo da função da escola. O princípio, a razão de ser da escola, é determinado pelos índices ao invés de ser, a priori, a qualidade do ensino e o desenvolvimento do escolar?

Embora tenhamos nos comprometido a discutir o contexto político da inclusão escolar, não há como desvinculá-lo do trabalho pedagógico: mesmo que os professores tenham enfatizado a coragem necessária ao gestor para mudar este quadro, se esquecem de seus próprios atos políticos, que envolvem trabalhar na e pela escola que possuem: “a avaliação em larga escala, com seus resultados, pode ser considerada como meio para que o coletivo auto-reflita sobre seu trabalho, estabeleça consensos, planeje e execute suas mudanças, o que só é possível a partir da vivência democrática” (ABDIAN, 2010, p. 61, grifo nosso).

Mas também Pedro, posso falar? Não tem ninguém que fale por nós (EDNA).

Eu sei (PEDRO).

Não tem (HELENA).

Nós não temos ninguém que tenha a retórica de falar assim: “ó, o que nós vamos fazer? Nós vamos defender essa escola! Nós vamos lá!” (EDNA).

A gente tinha. A dona Frida defendia. (conversam todos ao mesmo tempo) (HELENA).

Lembrando as características da gestão-gestora, já destacada como inclusivas, professores relataram sua postura firme em defesa da comunidade e dos escolares. Porém, fica evidente sua relação para além de profissional - mas de envolvimento emocional e enfrentamento pessoal - da diretora com relação à escola.

A dona Frida né, ela até sofria meio que um preconceito na secretaria porque ela tinha, ela fazia umas coisas que ela acreditava porque ela acreditava na comunidade (CECÍLIA).

Ela conhecia a comunidade (TELMA).

Isso! Ela que praticamente fundou (risos) a escola. Ela que... Ela foi a primeira diretora. Ela ficou 10 anos, Jú? (CECÍLIA).

10 anos (TADEU).

10, 11 anos. Então quer dizer, quem mais pra conhecer a comunidade? (CECÍLIA).

Imagina o sentimento que ela tinha (TELMA).

E ela... Isso, foi até difícil pra ela conseguir, né, pedir a aposentadoria. Mas assim, ela conseguia ver que não dá. Que tem coisa que não dá pra ser igual. Não tem como, não tem. E só que, tem que ser muito pulso firme. Tem que ter ali uma... (CECÍLIA).

Liderança (TELMA).

Até coragem, eu diria (CECÍLIA).

Tem que ter conhecimento de causa, né, pra saber o que fala pra saber se... (VERA).

Ter argumento (TADEU).

Mesmo pra você ter argumento, você tem que enfrentar (CECÍLIA).

Bater de frente (TADEU).

Você tem que enfrentar. Então se você não quiser muito, muito, muito, muito, muito, muito, muito, muito, tem que querer demais, você não faz (CECÍLIA).

O que significa querer “muito, muito, muito, muito”? O quanto os professores também querem que as situações inadequadas se modifiquem? O quanto possuem

“liderança, coragem, conhecimento de causa” e “argumento” para “enfrentar, bater de frente”? Podemos considerar que estas características são extensivas aos professores, já que o diretor foi considerado por eles, principalmente, professor? Quais posturas devem assumir para cumprir com o dever da escola pela qual trabalham?

Os actores escolares não se limitam ao cumprimento sistemático e integral das regras hierarquicamente estabelecidas por outrém, não jogam apenas um jogo com regras dadas a priori, jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem selectivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras (LIMA, 1998, p.94, grifos do autor).

Estas questões se relacionam diretamente com o que discutimos ao longo deste contexto político: as constantes contradições entre princípios inclusivos, suas garantias por lei, bem como a estrutura que se deseja e a que se possui na ótica dos professores. De que maneira elas se relacionam – e devem se relacionar - com a atuação profissional e participação efetiva, de enfrentamento, dos professores?

Por ter surgido timidamente neste tópico – contexto político -, buscaremos elucidar esta questão ao tratá-la mais detidamente do contexto pedagógico.

5.2 Contexto pedagógico

Tratar primeiramente do contexto político fez com que nos questionemos, agora, de que maneira a complexidade da análise realizada até então – envolvendo políticas educacionais, estrutura e organização escolar - se encontra, por assim dizer, com o âmbito prático. Ou seja: de que maneira o trabalho pedagógico se relaciona – se é que se relaciona - com as representações do contexto político da inclusão escolar?

Nesta discussão envolvendo o contexto pedagógico especificamente é possível observar as ligações e distanciamentos com o contexto político estabelecidos pelos sujeitos, bem como estes contextos se configuram no projeto político-pedagógico.

Os dados emergiram, predominantemente, por meio da primeira e segunda estratégias (cartão de cores e frases comparativas), que propunham a discussão do movimento inclusivo – como no contexto anterior – e a figura do professor, envolvendo os sentidos de sua atuação e formação em um contexto inclusivo.

Ao passo que os docentes relacionaram a proposta da escola inclusiva com o trabalho em sala de aula, as relações professor-escolar, bem como as representações que possuem do “público da inclusão escolar” e de si mesmos, foram observados movimentos de ir e vir, até mesmo de confusão. Como me localizo em uma realidade – enquanto professor de um sujeito - nos quais não acredito? Como me projeto em uma realidade – mediando as relações de ensino - em que desejo que se concretize?

Os investimentos afetivos, de maneira marcante, vão integrando as relações professor, escolar e contexto inclusivo.

5.2.1 O escolar e a sala de aula: representações de desenvolvimento

Vemos o estabelecimento de uma relação entre a representação social do escolar e o contexto de sala de aula. Este movimento das discussões, nos grupos focais, vem ao encontro de nossa concepção de desenvolvimento, de abordagem vygotskyana, pois é “precisamente na amplitude das relações interpsicológicas que a criança encontrará solo fértil para o desenvolvimento das estruturas do pensamento e da linguagem” (BEYER, 2003, p. 163), ou seja: mais do que importante, é basilar analisar as representações do sujeito e de sua relação com seu entorno, de forma a identificar representações mais ou menos ampliadas de desenvolvimento – mais ou menos passíveis de intervenção, mediação. Quanto mais o professor considera ter participação no ensino, mais vê possibilidades de desenvolvimento do escolar.

5.2.1.1 *Desenvolvimento coletivo-individual*

Embora haja um grande desafio a ser enfrentado para que seja garantida uma escolarização de qualidade para todos, Bárbara realizou uma reflexão ponderada e importante:

Acho legal você falar. Eu penso, quando a gente fala em inclusão: nós damos aulas para crianças. Dou aula pra crianças, entendeu? Eu acho que quando a gente pensa em inclusão, a gente pensa isso, que é criança. Só que acontece que, com a inclusão, nós temos algumas crianças com necessidades especiais, mas isso não é só a questão da inclusão. É déficit de atenção, sabe, é muita coisa, então a gente tem que pensar assim, que a gente dá aula pra crianças, entendeu? Por que antes não tinha algumas crianças com algumas... Porque elas ficavam

excluídas, entendeu? Só que assim, o que eu reclamo da inclusão é que nós temos que lidar com situações com as quais nós não fomos preparados para isso. Professor da geração que nós viemos... (BÁRBARA).

Da nossa formação (HELENA).

É. Não tinha essa preparação, entendeu? Até a preparação social. Quando nós estudávamos, as crianças ficavam em classes especiais e nós não tínhamos o convívio, por isso talvez a estranheza com que o Pedro tem de lidar com a situação *da criança da inclusão* (BÁRBARA, grifos nossos).

Bárbara mostrou que o debate acerca da inclusão escolar não é novo em sua vida, revelando uma reorganização e reflexões anteriores sobre o tema, pois quando se formou, a deficiência era algo distante, como ela mesma relatou.

Sua experiência em salas de aula com escolares com deficiência deu a Bárbara a oportunidade de realizar um processo genuíno e maduro onde analisa tanto seu contexto quanto o contexto do escolar. Suas representações sociais de inclusão escolar, passando por processos de ancoragem constantes, mostra que reorganizar o pensamento lhe auxilia na compreensão – e modificação – de sua realidade, tendo enfrentado dificuldades, compreendido o porquê delas e visto sua importância para repensar a escola na qual estava acostumada a atuar, sem deficiência.

Neste mesmo sentido, Cecília relatou:

Mesmo que você não tem inclusão nenhuma, sempre vai ter uma criança que você vai ter que ter outro olhar, uma outra didática, um outro jeito de trabalhar mesmo que seja a mesma atividade. Então não tem como você falar: “ah, eu não tenho inclusão. Ufa!”. Não.

Poucos professores distinguiram as condições de concretização de uma escola inclusiva das possibilidades de desenvolvimento, não estabelecendo uma relação fatalista entre eles, observando que a demanda por um trabalho dinâmico existe independente da deficiência e incorporando de forma mais adequada o sentido da perspectiva inclusiva – garantir a aprendizagem a todos os escolares.

Coletivamente, contribuíram no diálogo com seus pares, ao mesmo tempo que demonstraram abertura a novas contribuições, importantes para efetivação do princípio inclusivo e para o próprio aperfeiçoamento docente.

Neste sentido, embora pouco recorrentes, alguns professores discutiram a potencialidade do escolar, visto que o comprometimento que vier a possuir não determina o que pode alcançar:

A gente tá aqui pra trabalhar o potencial dela, não ver só a dificuldade, mas ver também o potencial. É como quando a gente mexe com ouro né, que tem que ser lapidado então, tem valor (TADEU).

Mesmo porque, não dá pra saber o que ela é, né? Você tem que desafiar. Você precisa... (CECÍLIA).

Investigar, investir (LAURA).

Isso! Acho que a mesma CID²³ pode ter diferentes dimensões pra cada criança. Até pela vivência em casa, pelo que ela já foi colocada no meio, né? Das experiências já vividas. Então você pode olhar pra criança e ver lá o diagnóstico fechado e subestimar as habilidades dela. Porque eu, já aconteceu isso comigo. Você fica assim: “Meu Deus do céu! Você não sabia que ele era tão capaz daquilo”. E ele te mostra. A criança esfrega na sua cara. Então você precisa desafiar” (CECÍLIA).

Como ouro a ser lapidado, o sujeito tem o seu valor. Precisa ser desafiado. “El niño con defecto no es inevitablemente un niño deficiente. El grado de sua defecto y su normaldad dependen del resultado de la compesación social, es decir, de la formación final de toda su personalidad” (VYGOTSKI, 1997, p. 20), ou seja, a contribuição do professor é valiosa e, muitas vezes, ele é desafiado pelo escolar. O posicionamento dos professores demonstra reflexões acerca da prática que foram proporcionadas por vivências – envolvendo enfrentamentos e dificuldades – em um contexto inclusivo.

Para “lapidá-lo”, relataram a importância do olhar do professor para o estabelecimento de objetivos com o escolar – do outro, da mediação, das relações sociais. Conhecê-lo, criar uma relação de afeto com ele, a fim de que seja realizado um trabalho intencional em prol de seus avanços.

Esta complexidade do trabalho na diversidade se apresenta:

Mas eu acho também que cada criança tem o seu jeito de se lidar com ela. Que nem, se você souber lidar com uma criança num determinado momento, talvez você não saiba em outro (ELISA).

²³ Classificação Internacional de Doenças.

O fato de não ter o laudo não justifica... (ROBERTA).

Não a torna normal, melhor ou pior, mais fácil ou mais difícil, complicado isso (ELISA).

Está diante do professor, portanto, o desafio de buscar pelos mecanismos compensatórios²⁴: “el estudio dinámico del niño deficiente no puede limitarse a determinar el nivel y gravedad de la insuficiencia, sino que incluye obligatoriamente la consideración de los procesos compensatorios, es decir, substitutivos” (VIGOTSKI, 1997, p. 14). Desta forma, é possível e necessário que o professor forneça bases para o desenvolvimento e aprendizagem dos escolares.

A alfabetização, preocupação central no Ensino Fundamental – ciclo I e desafiadora na área da deficiência intelectual, também foi abordada no contexto inclusivo de maneira natural: “a educação especial, a alfabetização desse aluno, é alfabetização *como a outra*, entendeu? Só que independe da idade” (Laura, grifos nossos). De maneira complementar, Oliveira (2013), com relação à leitura como prática social, aponta que:

Na educação de alunos com deficiência intelectual, esse processo não deveria ser desconsiderado ou diferente; pelo contrário, por se tratar de uma condição específica que ocasiona algumas dificuldades não presentes em outras crianças, deve-se, mais ainda, enfatizar o significado das palavras e não a decodificação das letras e, além do mais, compreender o significado da escrita numa visão muito mais abrangente e não apenas restrita à formalidade escolar (p. 4).

Estas discussões foram revelando a mesma naturalidade com relação à cooperação entre os escolares em suas relações: ajuda, apoio, companheirismo e aprendizado entre os colegas fizeram com que os professores identificassem a proficiência de um ambiente inclusivo para todos.

Foi frequente a admiração para com a singeleza destas relações entre os menores, tão complexas e tensas para os adultos; constituem situações cotidianas e já concretizadas, diferentemente para os sujeitos adultos, que têm a estranheza com relação à deficiência - como relatou Bárbara, falando de Pedro -, advinda de um contato tardio.

²⁴ Os mecanismos compensatórios, aprofundados por Vygotski e Luria (1996) são de ordem cultural, não natural. Por meio de técnicas e de aprendizado sistemático, possível pela invenção do outro, a pessoa com deficiência pode desenvolver outros aspectos substitutivos à função afetada.

Consideramos que as ausências também constituem discursos, revelando o menos importante para os sujeitos. Um aspecto pouco questionado foi com relação à proposta curricular, estabelecida claramente no projeto político-pedagógico, tendo como referentes os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e diretrizes da Secretaria Municipal da Educação.

Relativo ao currículo, houve breve explanação da contradição acerca da necessidade de adequações curriculares, desconsideradas no momento das avaliações externas. Um dos professores, embora brevemente, deu indícios de que, por vezes, o professor flexibiliza deveras o currículo, de maneira que vá se diluindo e facilitando o conhecimento cada vez mais, configurando uma perda de cientificidade.

Dessa forma, é fundamental que se considere a necessidade de adequações, sem deixar de levar em consideração a complexidade dos conhecimentos escolares, de forma que a escola busque estratégias que não empobrecem seu currículo.

Porém, já alertamos que destacar possibilidades nos sujeitos, mesmo que sejam necessárias adequações, não foi algo frequente; a percepção da inclusão enquanto um fenômeno gradual e necessário é de grande complexidade, exigindo tempo para mudanças efetivas e representações mais positivas da escola inclusiva.

Houve maior aderência ao desafio e dificuldades da sala heterogênea para o professor. Embora concordemos com a complexidade do trabalho, lhe consideramos enquanto intrínseca à atuação docente, independente do público alvo da educação especial na constituição das turmas, onde haja, para o escolar, “uma programação tão normal quanto possível [...] com seu desenvolvimento respeitado e valorizado” – aspecto também destacado no projeto político-pedagógico, embora não dê indicativos específicos de como isto possa ocorrer.

Porque a inclusão só considera essa criança com laudo. Mas nós temos crianças sem laudo. Nós temos crianças também que têm dificuldade de aprendizagem, que você tem que se dedicar pra ele, fazer atividade diferenciada, ter estratégia diferenciada com esses alunos. A nossa escola muito mais, por causa do contexto. Não é? (VERA).

Esta heterogeneidade exige dedicação e olhar apurado por parte do professor, que tem diversas variáveis para levar em conta. Ao relatar que o contexto em que a escola está exige mais ainda atividades e estratégias diferenciadas, Vera compreende as dificuldades e necessidades da comunidade escolar. Porém, tal posicionamento pode ser

prejudicial caso haja um nivelamento das potencialidades dos escolares e uma justificativa para o estabelecimento de poucos desafios, já que

[...] a condição para que a criança passe por transformações essenciais, que a tornem capaz de desenvolver as estruturas humanas fundamentais do pensamento e da linguagem, apóia-se na qualidade das interações sociais *em seu grupo* (família, escola, etc.) (BEYER, 2005, p.1, grifos nossos).

Neste sentido, o desafio desta configuração de sala de aula, aliado a uma estrutura inadequada e à insegurança e despreparo do professor neste trabalho podem fazer com que o professor conclua que a sala heterogênea – e o público alvo da educação especial – sejam responsáveis pelas dificuldades enfrentadas.

5.2.1.2 Onde está o problema?

Ao relatarem a combinação dos obstáculos e dificuldades os professores apontaram, com frequência preocupante, não identificarem a principal causa. Sou eu? É o escolar? Ou melhor: é possível identificar, definir culpados?

Você tem que lidar com a criança que chega no 4º ano não alfabetizada e não tem laudo nenhum, tem as minhas adequações que não tem laudo nenhum, mas você não vai ignorar aquela criança. E você não vai desistir e isto te angustia e te deprime. Porque você não consegue ver avanço. Você fala: “O problema sou eu? É a minha didática? É o que? O que eu tô fazendo de errado?” (CECÍLIA).

O que que eu faço agora? (LAURA).

É. Daí a criança falta. “Tá desestimulante”. Eu já fico imaginando. É uma problema meu? Minha aluna Fabi desde sempre faltou a vida inteira e tem uma dificuldade imensa. Aí eu já fico imaginando que minha aula não tá interessante, que ela não quer vir... entendeu? Você tem que ficar repensando a sua prática, você tem que lidar com pai que quer te dar na cara, entendeu? Você tem que lidar com aluno que chega e conta uma história mentirosa, e você não tem voz. Você não tem voz! Bom, fiz um desabafo, mas... (CECÍLIA).

A situação relatada por Cecília faz com que percebamos fragilidades em sua prática, influenciadas também pelo contexto político e estrutural, que acabam por ressoar em seu aspecto emocional. Está envolvida a necessidade de apoio pedagógico:

uma interlocução com a coordenação, direção, o espaço de formação continuada (HEC) e a professora do AEE, que dão subsídios para o fortalecimento didático do professor.

As representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir (JODELET, 2001, p. 26).

O fato de não conseguir ver avanços tem relação direta com as dificuldades enfrentadas, que encobrem e até anulam as conquistas dos escolares. Com isto, torna-se evidente a necessidade do fortalecimento teórico-prático da atuação docente, que dá segurança à sua atuação, bem como favorece e apoia o aprendizado do escolar.

Outros professores, frequentemente, expuseram a necessidade de controle emocional em situações nas quais não sabiam como proceder – e, para além disso, cedem às soluções que menos desestabilizem a aula. Notamos despreparo, confusão, não-saberes por parte dos professores. A escola não sabe como atuar, embora deva ser uma instituição apta a educar, orientar e preparar os cidadãos com saberes sólidos e condutas adequadas.

Embora apontem a potencialidade e o valor do trabalho pedagógico, na prática, é lacunosa a ação dos agentes escolares que, unidos, podem concretizar processos efetivos de ensino e de apoio à inclusão escolar. Como já destacamos, a prática pedagógica é um dos principais desafios no redirecionamento da escola atual em inclusiva.

A questão da socialização dividiu opiniões nas discussões, tanto na defesa quanto na crítica com relação à inclusão – neste caso, demonstrando reflexões acerca da finalidade da escola inclusiva.

Ela pode não ter evoluído, né, na questão da alfabetização propriamente dita, mas na questão social, na questão emocional, na questão de saúde mesmo, ela evoluiu muito. Então isso, a gente já fala... “mas isso não é questões pedagógicas”. É sim. É sim. Porque socialização tá ali dentro, você estar em contato com o outro. O outro pode gerar um problema de saúde. Você acha que não, Márcia? (DORA)

Eu não concordo que a questão seja isso. Eu acho que a socialização acontece... (MÁRCIA, que continua falando em tom normal).

Não não, não tô falando que a inclusão seja isso! Eu tô dizendo assim, que a evolução dela cresceu (DORA, que aumentou o tom de voz, sobrepondo Márcia).

Mas eu acho que isso ela tem em qualquer lugar. Acho que se ela tivesse um atendimento específico fora da escola... (MÁRCIA)

Não, com certeza! (DORA).

Teria evoluído mil vezes (MÁRCIA).

Muito mais! Sem dúvida! (DORA).

E a socialização acontece na rua, num parque, acontece em qualquer lugar. Não precisa ser dentro da escola. É o que acontece com a socialização. Pra mim, essa história de falar que a inclusão é só socialização, eu não aceito. Falar que tem que estar no meio das outras crianças, isso tem na rua, isso tem em tudo quanto é lugar. Acho que não precisa ser na escola (MÁRCIA).

Interpretamos o posicionamento de Márcia enquanto uma discordância de que a inclusão possa ser caracterizada pela socialização. Márcia justamente coloca-se como desfavorável à educação inclusiva por considerá-la a partir da socialização denota a sua não existência.

De fato, a socialização não é o único objetivo da escolarização, sendo complementar. A escola não pode se apegar somente nisto para considerar que o escolar evolui, justificando a não realização de planejamentos e reorganizações de espaço, currículo e estratégias. O professor não pode seguir acreditando que

[...] a criança com deficiência intelectual não aprende os conteúdos curriculares, aceitando, de forma paliativa, que o objetivo da escola se resume em socializar tal aluno. Ora, é justamente porque uma criança nessa condição não está, a princípio, no mesmo nível intelectual que as demais que ela precisa de [...] atividades capazes de fazê-la avançar no domínio progressivo das funções mentais elaboradas. Somente desse modo o currículo escolar poderia lhe fazer algum sentido e não levá-la ao estresse, ao esgotamento psíquico em virtude de exigências escolares muito além de suas possibilidades imediatas (BEZERRA; ARAÚJO, 2011, p. 284).

Quando são abordadas condições que exigem mais mudanças na estrutura da escola e da sala de aula, bem como do trabalho do professor, os professores questionaram o paradigma da inclusão total.

Por exemplo, uma criança – eu não sei falar qual é a síndrome, mas a criança fica lá na cadeira, entendeu? Se ela precisar de água, tem que dar o copinho. Isso eu acho uma judiação. Porque ela não tem a inclusão social, entendeu? A criança mesmo. Até gosta de ver as outras crianças, mas isso eu acho que judia um pouco da criança. Deixar ele tempo fora da casa dela, sabe, então acho assim, que são tantas N questões... (BÁRBARA).

Então, mas aí Bárbara, este é o grande... É o grande pesar. Nós lidamos com crianças aqui que tem deficiência, mas são deficiências leves. São aquelas deficiências bem... Vamos dizer assim, que elas são quase parecidas com os NEEs, com os déficits de atenção. E no caso das crianças com a *deficiência mesmo* (ênfatisa)? Toda vez que a gente se arma pra se defender da inclusão, eles usam o mesmo argumento: “você trabalha com 30 crianças diferentes”. Sim, eu trabalho com 30 crianças diferentes. Mas no meio social elas estão envolvidas. Agora como será essa inclusão social quando eu tiver uma criança, vamos supor, na minha sala tiver um tetraplégico? (PEDRO, grifos nossos).

Sim, um que tenho um comprometimento muito sério, que eu nem sei... Entendeu? É diferente gente (BÁRBARA).

Aquele, por exemplo... O autista (PEDRO).

O autista (BÁRBARA).

De nível agressivo (PEDRO).

É mais complicado (BÁRBARA).

Com visível desconcerto, buscando as palavras, Bárbara e Pedro não quiseram ser mal interpretados – não quiseram parecer rejeitar os escolares que exigem mais da escola – mas notaram a inadequação da escola em acolher toda e qualquer diferença.

Os professores tentaram demonstrar a insuficiência da escola atual no âmbito estrutural, e mesmo para propiciar para certos escolares a socialização – sutilmente, embora em outras situações tenham defendido o direito ao ensino e à aprendizagem, vão flexibilizando isto para aqueles que possuem “deficiência mesmo”.

Destacamos fundamental importância, como na pesquisa de Freitas e Araújo (2013), à maneira com que os professores lidam com a deficiência, o que exige “esforços no sentido de modificar pensamentos consolidados a muito tempo na sociedade e nas vivências de cada sujeito, e que refletem nas atitudes pessoais de cada indivíduo/professor” (p. 333).

Neste sentido, Pedro apontou a incorporação de um equívoco acerca das potencialidades dos escolares que é disseminado pelos professores – como já relatado, peças-chave para a efetivação da escola inclusiva.

“É o que a criança consegue fazer”. Se falar do meu filho, que é o que o meu filho consegue fazer, eu ia ter que brigar. Eu fico nervoso com isso. “É só o que seu filho consegue fazer”. A gente vê pelos nossos alunos. A gente vê a cara da mãe: desmonta o mundo dela. Quem determinou que ela só pode fazer aquilo? Só pode ser integrado socialmente? Se colocar na minha sala *um aluno de inclusão, dependendo da inclusão*, o que eu posso fazer é incluir ele socialmente (PEDRO, grifos nossos).

Pedro, reproduzindo uma fala que tornou-se justificativa para os professores, evidenciou este mecanismo que responsabiliza o escolar por não acompanhar e, conseqüentemente, fracassar – segundo critérios da turma ou do próprio professor. Dessa forma, a franqueza de Pedro em assumir a responsabilidade por não saber ensinar o escolar faz com que compreendamos sua afirmação no contexto anterior de que tem preconceito com ele mesmo e com sua incompetência. Busca nos alertar que a incompetência do professor também se mostra presente quando o escolar é culpado por não saber, pois partimos do princípio que,

[...] se corretamente organizada, a educação permitirá à criança desenvolver-se intelectualmente e criará toda uma série de processos de desenvolvimento que seriam impossíveis sem a educação. A educação revela-se, portanto, um aspecto internamente necessário e universal do processo de desenvolvimento, na criança, das características históricas do homem, e não de suas características naturais (DAVYDOV; ZIENCHENKO, 1994, p. 161).

A inclusão escolar, na fala de Pedro, é materializada no aluno (“de inclusão”) e na ação do professor (“posso incluir socialmente”), demonstrando o uso indiscriminado e confuso do termo.

Marina, que também não se vê competente para atuar com o público alvo da educação especial, trouxe um relato que nos faz compreender o porquê se julga inapta para este trabalho.

É, eu tinha a criança que ficou silábica de vogal²⁵. E eu cheguei a falar: que é que eu faço agora?! “Não, ta bom”. Então eu ficava angustiada, falava “gente, eu não consigo sair disso e ninguém me ajuda!” Eu não sabia, porque eu não tenho... E foi falado isso, “o que você fez já tá bom” (MARINA).

Em uma abordagem vygotskiana, os indivíduos com ou sem deficiência apresentam habilidades já consolidadas – enquanto zona de desenvolvimento real - e, a partir delas, podem vir a desenvolver muitas outras com ajuda, por meio da atuação na zona de desenvolvimento iminente (OLIVEIRA, 2007). Infelizmente a escola, de maneira contraditória, não vem atuando neste sentido, impedindo que o escolar se aproprie de novos conhecimentos.

Embora tenhamos observado relatos que nos alarmam, por serem frutos da vivência e das representações dos professores – considerados edificadores do movimento inclusivo – colocam em discussão certos e errados, pontos dos quais duvidam.

Que sigam duvidando! Cremos que permitir que haja relação entre os universos reificados e consensuais – saberes instituídos sobre a inclusão e o cotidiano das escolas – é que poderá propiciar novos posicionamentos, estratégias e posturas para modificar a escola que está posta.

5.2.1.3 Limitações: mais individual do que coletivo

Iniciamos a discussão do contexto pedagógico com a fala de Bárbara, que apontou o estranhamento com o trabalho na escola inclusiva por ter iniciado sua atuação em um período anterior. Apesar disso, sabe que o trabalho docente deve se dedicar ao desenvolvimento de todos os escolares, independente de suas condições.

Este processo explicativo também pode ser observado pela fala de Roberta, que empregou a mesma justificativa de Bárbara, porém, o que as difere é o desfecho: “A gente não tinha isso. Tinha a APAE, e tem até hoje, mas a APAE funcionava de uma forma diferenciada. Todas as crianças iam pra lá e tinham uma excelente formação” (Roberta). Buscando apoio, segurança, um lugar para onde voltar, rememora a APAE. Como já relatamos, para além de enaltecer a qualidade da instituição, os professores

²⁵ A professora se refere a uma “fase da alfabetização”, considerada parâmetro utilizado nesta escola.

buscam resolver o conflito causado pela inclusão, sem pretender melhorar a escola que possuem, mas delegar a outro aquilo que desconheço.

As representações sociais de Roberta pouco foram modificadas, diferentemente das de Bárbara, aberta à experiência do contato com a deficiência.

Algumas falas baseiam-se em comparações entre os escolares para justificar o não saber: “ele não acompanha”; “ele não quer fazer”. Compreendemos que esta situação desconcerta o professor, desafia sua prática. Mas o “não acompanhar” diz respeito ao currículo ou às estratégias? De qualquer maneira, observamos que se utiliza da sala enquanto parâmetro de normalidade – fator que não é incorreto, visto que nos organizamos na vida prática através de parâmetros - mas deve ser controlado. O professor, ao invés de buscar que o escolar acompanhe a turma, deve acompanhar o escolar, dialogando entre expectativas comuns de sua sala e as expectativas individuais, realizando adequações de diversas ordens, onde não basta a introdução de atividades diferentes.

Cecília ilustrou aquilo que defendemos, arrematando suas reflexões:

Porque a inclusão... Posso falar? A inclusão não é você dizer que ele é igual. Porque ele não é. Ele precisa de coisas diferentes. A inclusão é você ver isso e você possibilitar à criança uma coisa diferente porque ela precisa (CECÍLIA).

E pra necessidade dele você precisa dar o máximo. Pra isso aí, é uma união de atitudes, de ação, pra ajudar essa criança (VERA).

Falar em estratégias envolve uma reconfiguração do espaço e da dinâmica da aula, pensando no seu impacto na turma, merecendo uma avaliação do nível de adequação de acordo com o escolar. Excluir não significa adequar para sua necessidade, mas considerar que todos podem acessar o mesmo conteúdo da mesma maneira. Isto não significa que seja algo fácil para o professor.

Em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza-se o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem do problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajusta-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola e o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001, p. 33).

Em um dos grupos pouco foi observado com relação à potencialidade do movimento inclusivo, havendo falas intensas relativas à limitação da escola em atender o público alvo da educação especial – tanto por seus aspectos legais e estruturais – e do próprio sujeito. A maneira com que tais falas foram enfatizadas e receberam apoio dos colegas de grupo demonstra um forte desafio em vista da mudança de suas representações acerca da inclusão escolar.

Mas tínhamos os problemas, sem laudo, dentro da sala. Tinha que dar conta, mas beleza, era problema de aprendizagem. Hoje juntou-se tudo, a APAE só recebe específico de... (ROBERTA).

Bem crítico (IARA).

Bem crítico mesmo (ROBERTA).

O professor tinha “problemas”, incômodos com os quais deveria dar conta, mesmo antes de ter escolares com deficiência em sua sala. Portanto, a deficiência deu “novos problemas” a Roberta.

Nos relatos escritos por Patto (1999), observamos que a exclusão não está restrita à deficiência, mas na suposta inadequação do sujeito às exigências da escola e do sistema econômico vigente. Nos casos que descreve, observamos que a incapacidade era criada e perpetuada, delineando uma história de fracasso para o escolar, sem que ela mesma tivesse chances de intervir. Com isto, não ignoramos os obstáculos que o professor enfrentava, e enfrenta hoje.

“E outra, é uma sala muito diversificada. Quando a gente tem uma sala heterogênea já é difícil né, a gente tem que se dividir em mil. E com uma *criança com problema*, nossa, mais difícil ainda, então *esse que é o problema hoje*” (ROBERTA, grifos nossos).

Novamente, a questão dos agrupamentos heterogêneos, embora destacada como um problema por Roberta, representa um desafio que, como citamos, não é criador de problemas, mas de possibilidades. A heterogeneidade, portanto, vem sendo discutida como algo diferente do ensino que atenda a todos, esquecendo-se de que cada indivíduo é diferente do outro, o que exige clareza e domínio acerca do desenvolvimento e aprendizagem por parte do professor. Caso ele não possua este preparo para a docência,

de fato, a heterogeneidade lhe parece problemática, e não desafiadora, visto que é complexa.

Temos ainda hoje uma escola regular que não sabe bem como ensinar seus alunos “tradicionais”. Assim, vivemos um momento na educação em que coexistem a incapacidade da escola para ensinar todos os seus alunos e a presença de fato de alunos com deficiência, que são estranhos para ela (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 37).

De caráter histórico e social, as representações sociais vão se constituindo de memórias, comparações e classificações, organizando as explicações para os fenômenos e orientando as condutas e falas dos sujeitos; o fato de tentar vislumbrar uma escola sem o público alvo da educação especial advém da busca pelo conforto, pela estabilidade, resistente ao novo. Tais representações exercem sua força no sentido de sua manutenção, da não-superação, tão contrária à dinamicidade do ambiente escolar, onde circulam pessoas, saberes e seus diálogos, passíveis de se modificarem mutuamente.

As situações vão, paulatinamente, se agravando. Alguns professores relataram que, por vezes, a inclusão exclui os demais escolares, visto que julgam que o comportamento do público alvo da educação especial implica em desordem, desestabilidade. Em mais de uma situação, os professores apontaram: como dou conta de todos, “mais um”?

Embora não neguemos que haja a necessidade de uma intervenção individual em dados momentos, esta é superestimada, tratada como se apenas por este meio se pudesse atuar com o escolar, desconsiderando a organização de uma sala de aula inclusiva e o sujeito enquanto parte do grupo.

E mesmo assim, nem sempre consideraram que o escolar possa alcançar novos níveis de desenvolvimento. “A Rafaela, ano passado, *não avançou nada*. Avançou assim, melhorou na... Como eu posso dizer... Na alfabetização, ela já conhecia todas as letras. Melhora na convivência com os amigos...” (Marisa, grifo nosso). Para Roberta, há escolares com os quais é possível trabalhar e outros em que esta possibilidade não existe, devido a suas características:

Porque se for uma criança que tem uma deficiência física, auditiva, visual, um grau leve de autismo, síndrome de Down também num determinado grau, agora aquela criança – isso dá pra ser trabalhado, desenvolvido e muito bem desenvolvido – agora aquela criança que

tem uma paralisia cerebral. O que você faz? Porque a gente tem na rede. E a gente não consegue evoluir com a criança (ROBERTA).

Não tem nenhum suporte (ELISA).

E às vezes a gente tira a oportunidade dela de ter uma evolução num lugar específico pra trabalhar com ela. Síndrome de Down, num grau altíssimo: também a gente tira a oportunidade dela dum trabalho diferenciado com professores, ou profissionais capacitados pra trabalhar com ela, porque nós não temos (ROBERTA).

Neste diálogo, Roberta relatou que não conseguiria evoluir com o escolar dependendo do quadro, como no caso de um sujeito com paralisia cerebral (ou encefalopatia crônica não progressiva). Ela desconhece que nem sempre a lesão acarreta deficiência intelectual? Ou o comprometimento motor e de fala faz com que Roberta não veja possibilidades de comunicação? Gregorutti (2013), em um estudo acerca das características dos cuidadores familiares de pessoas com paralisia cerebral (PC), analisa que a percepção e reação das pessoas se dá, provavelmente, “à presença evidente da PC na criança, deixando expostas a todo o momento as incapacidades físicas que ela apresenta” (p. 65).

De qualquer forma, compreendemos que quadros que apresentam maiores comprometimentos exigem mais da estrutura da escola, de equipe de apoio e recursos pedagógicos – como aponta Elisa. Porém, Roberta se atém à evolução: “a gente não consegue evoluir com a criança”. Com isto, parte do princípio que a incapacidade é intrínseca ao comprometimento, revelando representações sociais contrárias à inclusão escolar, onde o indivíduo é responsável por sua condição – logo, por aprender ou não. Por isto, defende que o sujeito possa estar em um outro espaço, com condições adequadas para ele. Neste espaço, portanto, ele poderá “evoluir”?

Eu acho que a gente vê avanço com determinadas crianças, aí você vê avanço. Depende o que ela, qual deficiência, em que momento que ela se encaixa. Se é um deficiente que tem uma socialização maior, que ela tem um cognitivo que dá pra ser trabalhado, aí a gente vê um avanço grande (ROBERTA).

Apoio da família... (ÉRICA).

Isso! Isso que eu ia falar (IARA).

O apoio da família. O uso de medicamento quando precisa... Agora tem outras crianças que a gente não consegue ver um desenvolvimento

pedagógico. Até social a gente consegue ver. Agora tem uns que a gente não consegue ver nada (ROBERTA).

Nem social, nem pedagógico (IARA).

Então isso *depende muito da criança*. E a socialização? Porque muitos, é legal o convívio com as outras crianças, mas outros não aproveitam isso. Pega o exemplo da Duda. Ela quer bater em todo mundo, ela não convive (ROBERTA, grifos nossos).

É, verdade! (IARA).

Parece-nos que o escolar deve apenas conviver, não sendo necessário que aprenda tal habilidade previamente. Em que medida a escola ensina, humaniza, permite o acesso à cultura e investe em suas práticas, entre elas, a convivência, a tão conclamada socialização?

O plano do AEE, no projeto político-pedagógico, aponta um caminho oposto, em que se dê centralidade à prática de ensino, que se foca “nas possibilidades e não nas dificuldades”; “o professor não deve desistir [...] apoiando-se na remoção das barreiras que os impedem de aprender”. Neste momento, demonstra ir além do direito de escolarização, considerando a importância e potencial de aprendizagem e desenvolvimento de todos os escolares – diferentemente do que apontaram Roberta e Iara.

Analisando outro aspecto da fala de Roberta, nos questionamos: como fazer com que o desenvolvimento social e cognitivo não dependa da criança, mas de um trabalho intencionalmente organizado pela equipe pedagógica na escola? É aí que se encontra sua função social, o sentido da escola: o acesso ao currículo, conhecer as potencialidades do escolar, acompanhar e avaliar aquilo que se apresenta. Tais são os objetivos da docência e o papel da mediação:

Podemos falar que no contexto escolar há uma dupla mediação, uma que se refere à relação entre professor e estudantes, outra vinculada à relação entre os estudantes e o conteúdo escolar. Do ponto de vista do desenvolvimento psíquico, a primeira somente se realiza quando a ação docente envolve a disponibilização dos conteúdos escolares como elementos mediadores da ação dos estudantes, isto é, de modo que eles sejam capazes de realizar conscientemente as ações mentais objetivadas nos conhecimentos historicamente produzidos (SFORNI, 2008, p. 7).

Sem apontar exemplos específicos, relatam a necessidade em conhecer o escolar, sua individualidade e potencial. Ao relatarem casos, vão desaparecendo estes posicionamentos, dando lugar a impossibilidades: o escolar não evolui, não socializa, não aprende. Os professores acreditam, muitas vezes, no potencial de um escolar imaginário, ao passo que condenam os escolares reais à marginalidade no processo inclusivo.

O fato de os relatos tornarem-se cada vez menos favoráveis a uma escola inclusiva levou, conseqüentemente, a uma conclusão óbvia: retirar o público alvo da educação especial das escolas. Com isto, discutiram a viabilidade da classe especial.

Eu trabalhei numa escola particular e essa escola particular tinha uma sala específica pra esse tipo de criança, criança de inclusão. Então tinha um profissional capacitado pra isso, que estudou pra isso, com estagiários. As crianças se alfabetizavam, super no concreto, bem lúdico, só que essa era a sala deles. Quando eles se interagem? Em todos os outros momentos. Recreios, festas, danças (ROBERTA).

Informática, biblioteca... (ESTER).

Informática, tudo eles se socializavam. Só que eles não deixavam de ter aquela capacitação específica pra eles (ROBERTA).

Eu acho que seria adequado (IARA).

Então isso funcionava muito bem! Muito bem. Porque o professor com tipo normal, ele continuava com os seus projetos, com seus alunos, já com seus problemas também, porque tem as crianças que tem problema e não tem laudos, e essa outra sala funcionava. E as crianças aprendiam muito. Então tinha o lado cognitivo muito bem trabalhado e o lado da interação social muito bem trabalhado também. Eu acho que isso funciona (ROBERTA).

Esse seria o melhor modelo que eu tinha pensado. Porque dentro da sala de aula com 30 alunos, é bem difícil (IARA).

Só não se pode fazer um depósito. Também já conheci realidades... Mas aí é simplesmente uma profissional que tá ali pra juntar todas essas crianças... Tem excelentes que vão desenvolver sim as habilidades deles, mas também tem aquelas que vai tratar eles como um reforquinho. E aí vira um depósito. Então tem que ser também uma coisa muito bem pensada. Tem que ter acessos diferentes, tem que ter materiais diferentes... (ELISA).

Aham (ROBERTA).

Porque só colocar uma criança numa outra sala pra tirar ela da minha sala e aí não desenvolver habilidades dessa criança, também... Porque

aí você tá tirando ele da sala mas você não tá dando pra ele aquilo que ele precisa. Então esse tipo de trabalho que a Roberta tá falando é muito legal, se for uma coisa realmente com objetivo direto. Caso contrário, tirar só a criança por tirar, pra mim, né, tirar “o trabalho” de uma sala de aula e não desenvolver essa criança, aí também eu acho que é uma judiação. Então envolve N aspectos. É muito difícil (ELISA).

Elisa e Roberta. Professoras com experiências, trajetórias e olhares diferentes sobre a escola e sobre a diferença. Embora ao final Elisa pondere com relação o trabalho exposto por Roberta, há nuances em suas falas.

Para Roberta, “A criança de tipo inclusão”; para Elisa, apenas “a criança”; Para Roberta, “tipo normal” e para Elisa, “a sala de aula”. Parecem detalhes, mas constituem olhares diferentes sobre o escolar. Apesar disso, têm em comum a visão da inclusão enquanto localizada, restrita ao sujeito, e não abarcando o ambiente e atitudes que favoreçam a inclusão escolar.

Novamente, há o risco de se restringir suas experiências ao levar em conta o desenvolvimento enquanto natural, e não social, cultural, que necessita ser mediado. Segundo Barroco, “a meta [...] não é só aliviar as dificuldades primárias e fortalecer as competências existentes, mas prevenir e compensar dificuldades psicológicas e sociais secundárias” (2007, p. 348).

Em outro grupo, um professor que se colocou enquanto contrário à inclusão escolar, também teceu críticas às classes especiais pelos mesmos motivos que Elisa. Demonstrou analisar, ponderar e não enquadrar-se nas respostas já existentes: a inclusão escolar atual ou a classe especial. Sua postura representa abertura para modificação de suas representações sociais, podendo contribuir à escola com novos posicionamentos e posturas, necessários para colocar fim nas práticas e discursos de sempre.

A questão das escolas e classes especiais, ao serem bastante enfatizadas pelos professores, revelam a já apontada não-linearidade das representações no que tange à história da escolarização das pessoas com deficiência. Silva (2000) aponta que em sua pesquisa relativa às concepções de professores de classes especiais surgem indicativos de que este espaço não garantia uma intervenção adequada aos escolares.

Existe uma tendência em toda essa prática a se prender a uma definição exclusivamente biológica e psicológica das possibilidades de aprendizagem do deficiente mental exigidas pelo processo de

ensino, em detrimento de uma compreensão dos elementos sociais e políticos aí envolvidos (p. 8).

Embora já tenham ocorrido experiências nos modelos propostos, condizentes com os movimentos de segregação e integração, os professores deste grupo desconhecem ou desconsideram este fator, demonstrando serem pouco favoráveis a uma escola inclusiva, pois para eles, representa um problema, algo a ser resolvido fora da sala de aula comum.

Certamente, as contribuições destes professores à cultura desta escola vão de encontro à busca desta instituição por firmar-se enquanto inclusiva, gerando impactos e empecilhos neste processo, que já podem ser identificados pela gravidade das situações de sala de aula aqui expostas. A ressignificação das práticas e posturas não vem ocorrendo, pelo que observamos nos grupos, pois pouco se busca avançar, somente voltar ao tempo em que não se via na sala comum o público alvo da educação especial. Mostram-se urgentes intervenções efetivas que conduzam os professores a ponderar, refletir e avançar em seus discursos, não apenas reproduzindo moldes e respostas, mas criando e construindo uma escola que cumpra com seu papel efetivamente.

5.2.1.4 A relação com a família

A família é vista, para os professores, enquanto um elemento fundamental para o desenvolvimento do escolar, embora haja famílias mais e menos envolvidas com a escolarização do filho. Por vezes, esta constatação é constituída por fortes discordâncias relativas à postura dos familiares.

Por vezes lhes culpam nas discussões dos grupos, pois as atitudes da família – ou a ausência delas – influem no trabalho em sala de aula e nas condições de escolarização do sujeito.

Há problemas de diversas ordens: se referiram à medicação (não medicam ou medicam de maneira errada), à falta de higiene e alimentação, à não valorização dos atendimentos disponíveis, bem como ao diálogo com a escola:

Pra uma reunião ela não vem, pra ver os avanços da menina. Quando ela é convocada pra vir buscar ela não vem, ela manda alguém vir buscar a criança. Então é aquele negócio, eles só vêm pra reclamar, quando chama pra conversar, pra mostrar avanço... (TADEU).

Cecília, relatando posteriormente ter desabafado por dificuldades ao longo de sua semana, demonstrou considerável indignação com relação às situações que enfrentam por muitas vezes não poderem contar com a família. Os demais professores lhe apoiaram:

Agora qual é então o papel da escola? Porque no momento é só conter, né? O que você quer então? O que essa família quer quando manda essa criança pra escola, sabendo o que que ela tá fazendo? Porque não tem como trabalhar com uma criança em surto. E o meu papel não é de babá. E o que me parece, assim, é que no momento a gente só tá tentando conter (CECÍLIA).

A escola inteira está se mobilizando só para conter. Os dois (LAURA).

Só para conter! Mas e aí? A escola é pra isso? (CECÍLIA).

Direção, coordenação, professor, cuidador, tudo trabalhando pra conter o surto. E realmente o aprendizado? E realmente os conceitos que você tem que passar, os conteúdos que você tem que passar? (VERA).

Vemos, neste relato, condições muito inadequadas não só para o professor, mas também para a equipe, para o escolar e sua família. Precariedade estrutural, material e psicológica denotam o quão complexo é o desafio da escola inclusiva, não circunscrita nem à porta da sala de aula, nem aos portões da escola.

Poucas vezes são apontadas famílias que favorecem a ida do escolar aos serviços de educação e saúde. Porém, ao abortar estes casos, os professores destacaram as conquistas relativas ao desenvolvimento do escolar e a criação de uma relação amigável com a escola. Desta forma, é essencial que a família e a escola sejam aliadas para favorecer o desenvolvimento e permitir novos acessos ao sujeito, e isto envolve um processo nem sempre tranquilo para a família:

Enquanto não houver essa ligação, essa linha direta entre família e escola, essa aceitação, porque tem outros, vários outros que a família não aceita, “não, mas ele não tem nada!” (PAULA).

Ester observou a necessidade de uma melhor interlocução, embora sem apontar de que maneira isto poderia se concretizar: “Fica o ano inteiro com o aluno, às vezes você nem conhece os pais, você não conhece a família, você não sabe como que é a

convivência, isso também faz falta né. Eu acho que seria importante. Então teria que ter toda essa mudança”.

Neste sentido, apontam Pereira-Silva e Dessen (2003, p. 503) que "as interações estabelecidas no microsistema familiar são as que trazem implicações mais significativas para o desenvolvimento da criança, embora outros sistemas sociais também contribuam para o seu desenvolvimento", denotando a importância em manter proximidade com os familiares para a realização de um trabalho integrado.

É um cuidado que tem que ser construído pra que eles (família) consigam acompanhar a criança para que ela possa atingir o máximo... (VERA).

Suporte, né Vera? (CECÍLIA).

Suporte, para que ela possa atingir o máximo do seu... da sua capacidade pra ela até... Quem sabe ela até ser independente, conseguir trabalhar, isso sim (VERA).

As constatações dos professores, nas discussões dos grupos, são sutis; não apontaram um caminho nem alternativas possíveis: como podemos melhorar a relação com a família? De que maneira podemos contribuir para que a família lide com o escolar de forma que favoreça seu desenvolvimento?

O professor demonstra representações sociais relativas ao sujeito fortemente ligadas à responsabilidade familiar - em detrimento de sua própria contribuição ao diálogo e parceria com os familiares.

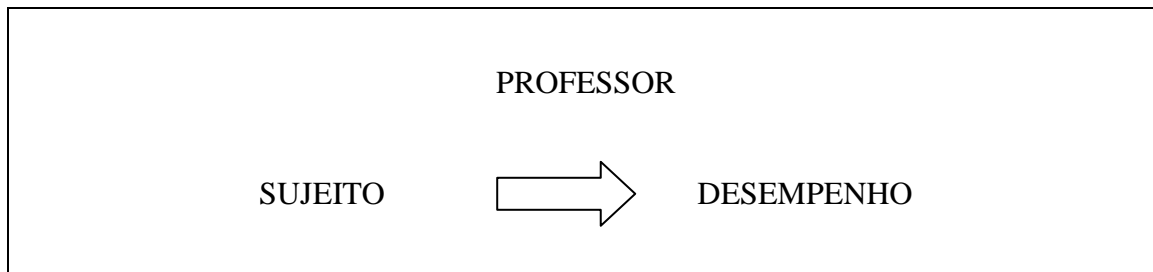
Desta maneira, é compreensível que antagonize ou se isente de participar destes processos, tão quanto necessário que tais representações sejam discutidas e reavaliadas, de forma a vislumbrar uma interlocução verdadeira entre família e escola.

5.2.1.5 Considerações sobre representações de desenvolvimento

Ao passo que alguns professores demonstraram acreditar nas salas heterogêneas (e na potencialidade dos sujeitos), outros consideram o público alvo da educação especial enquanto obstaculizador do trabalho com “os demais”, pois lhe consideram enquanto alguém com limitações e inadequações para a escola comum, como se a relação de aprendizagem fosse direta entre as condições do sujeito e suas possibilidades individuais de obter êxito em seu desempenho escolar, como esquematizado na figura

que segue, em que o professor não se vê enquanto parte do processo de ensino e, consequentemente, de aprendizagem.

Figura 1 – Relação direta entre sujeito e desempenho



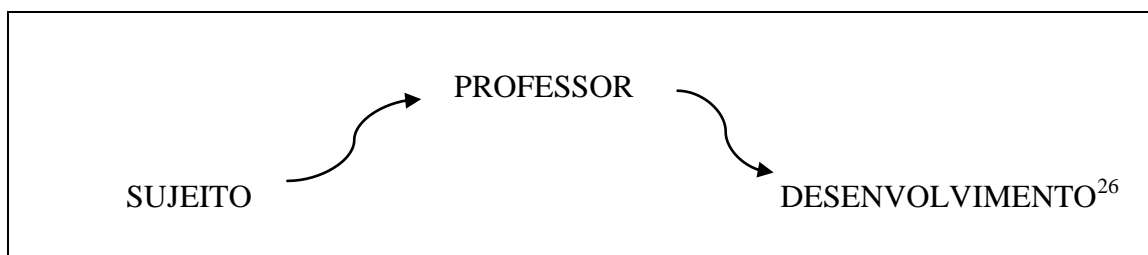
Fonte: elaboração própria.

É curioso que o professor estabeleça tal relação sem levar em conta seu papel enquanto mediador, aquele que estabelece uma rotina e um trabalho intencionalmente pedagógico, neutralizando sua importância – e mesmo, sua função. Para quem servirá o trabalho do professor se consideram que o próprio sujeito, em sala comum, é quem irá definir os rumos de seu desenvolvimento?

Reiteramos, ancorados na Teoria-histórico cultural, que não há desenvolvimento das funções psicológicas superiores sem atuação intencional e organizada de um mediador.

Este não é um processo espontâneo, uma vez que todo o desenvolvimento humano, na perspectiva vygotskiana, está submetido às leis do desenvolvimento sócio-histórico e, portanto, se dá a partir das interações concretas entre as pessoas e o processo de mediação semiótica (OLIVEIRA, 2015, p. 38).

Portanto, temos no professor a figura do mediador que pode estabelecer, organizadamente, estratégias para conhecer aquilo que o escolar sabe e o que pode alcançar com ajuda. Dessa forma, o planejamento deve delinear meios para que haja conquistas progressivas, que se dão por meio do ensino.

Figura 2 – Professor enquanto mediador entre sujeito e desenvolvimento

Fonte: elaboração própria.

Revelam-se, portanto, suas falas enquanto favoráveis e desfavoráveis ao processo de inclusão escolar, na maior parte das vezes sustentadas na alegação da ausência de condições concretas, deixando entrever também o desconcerto da atuação docente. Predominantemente, os professores mostram-se alheios, subtraídos do lugar de problematização e enfrentamento que deveriam assumir – e mais, de sua posição enquanto mediadores.

Vejamos se este panorama se relaciona com a maneira com que o professor se compreende – especificamente em 1. sua profissão 2. atuando na escola inclusiva, e 3. como sujeito aprendente.

5.2.2 O que o professor tem a dizer sobre sua profissão?

5.2.2.1 O sentido da docência

Na discussão mais ampla acerca da inclusão escolar, a maneira como os professores se sentem – pessoalmente falando - com relação à proposta inclusiva veio à tona, no início ou no final das discussões. Estes sentimentos funcionam como uma referência maior para os sujeitos, unificando as situações vivenciadas e as representações que possuem, de forma que constituam um resultado. Com tudo que me acontece, com o que vivencio e penso: me sinto esperançoso, cansado, importante?

Ao emergirem naturalmente, os sentidos foram se revelando negativos, permeados por insegurança, impotência, confronto, ignorância, dúvida, alerta. O oposto a estes sentimentos – segurança, potencial, harmonia, conhecimento, certeza,

²⁶ É importante destacar que ambos os quadros representam, de maneira simplificada, a importância da relação docente-escolar no desenvolvimento, sem abordar a importância não menos importante de outros tipos de mediação (família, colegas, equipe escolar, etc).

tranquilidade – não condiz com a maneira com que os professores se sentem diante a inclusão.

É como se desse um branco na gente na hora pra lidar com a inclusão, né? (...) porque eu me sinto um pouco impotente com relação à inclusão (IARA).

Eu acho que a gente pode usar o preto²⁷ numa situação de *confronto*, e às vezes no lidar da gente mesmo, por ignorância, em alguns aspectos, em alguns momentos. Eu acho que a gente pode usar o vermelho num sinal de *alerta* em relação à criança. *Depende da inclusão* que você tenha, a gente tá sempre né, alerta. A gente não sabe o que esperar (ROBERTA, grifos nossos).

O meu é o preto²⁸. Na inclusão. Porque eu fico perdida. (pausa). Não por apoio, falta de apoio, porque a Dora ficou comigo até o meio do ano. Pra mim, o preto fica no escuro, é como se eu tivesse cega. Porque eu nunca sei se eu tô acertando, eu nunca sei o que eu vou trazer, e até quando eles vão avançar (...) Então pra mim tá sendo muito difícil. Não que eu não queira, eu não aceite isso na minha sala, mas pra mim ainda é muito difícil. Muito. Por isso que eu penso muito no preto. Porque eu me sinto muito insegura (MARISA).

O processo de inclusão escolar revela dificuldades muitas vezes veladas, como a não aprendizagem, o fracasso, a exclusão, preexistentes à preconização de políticas inclusivas.

Os professores se encontram ante o desconcerto e as dificuldades de demandas mutantes e a contínua crítica social por não chegar a atender essas novas exigências. Às vezes o desconcerto surge do paradoxo de que essa mesma sociedade, que exige novas responsabilidades dos professores, não lhes fornece os meios que eles reivindicam para cumpri-las. Outras vezes, da demanda de exigências opostas e contraditórias (ZARAGOZA, 1999, p.13).

Bárbara demonstrou, baseada em suas experiências, de que maneira as dificuldades ultrapassaram a sala de aula e envolveram também o âmbito emocional:

Tanto é que quando eu tive esse aluno de... O ano passado quando me falaram que eu ia ter uma *criança de inclusão*, eu achei que eu tava, que eu tinha resolvido isso. No dia eu tive uma crise de choro de... Na hora, assim, de não conseguir controlar. Por mais... A Catarina é

²⁷ A professora escolhe o cartão preto para falar da inclusão.

²⁸ A professora escolhe o cartão preto para falar da inclusão.

completamente diferente, tipo assim, é uma criança totalmente... (BÁRBARA, grifos nossos).

É colocada lá e você tem que dar conta, não tem... Entendeu? (ALICE).

É que como foi tão traumático pra mim aquele ano, eu achava, tipo assim, que eu ia ter que mudar de novo, com toda aquela situação, e não foi. É outra criança, são... É outro caso, né? Mas... Pra mim como pessoa foi traumático. Porque eu não conseguia fazer, pra mim, o que eu achava que eu tinha que fazer pra criança, entendeu? Que era alfabetizá-lo, que era conseguir interagir com ele, eu não consegui, então assim, algum trauma, a palavra é “traumático” (BÁRBARA).

Embora o professor constitua parte de uma equipe pedagógica, seu trabalho em sala de aula é solitário. Muitas angústias são vivenciadas e conhecidas somente por ele, que nem sempre encontra apoio e acolhimento – como podem ser os casos de Iara, Marisa e Roberta.

No caso de Bárbara, lamentava por si e pelo escolar, o principal prejudicado. Notamos que a inclusão, para Bárbara, vinha sendo definida por traumática através de sua primeira experiência, até que pôde experienciá-la de outra forma, auxiliando na redefinição de suas representações sociais de inclusão escolar.

Pela análise de Pedro, o acolhimento à diferença já se inicia de maneira equivocada, na tentativa de sensibilizar o professor para “ajudar” o escolar.

Tiraram a responsabilidade de um e jogaram na mão das outras, das escolas, como se ela, a partir de agora, chegasse hoje e “Ó, vamos *cuidar* dessas crianças”. E aí mexe com o emocional. Não sei se a Bárbara se sentiu assim, mas, “Olha, é uma criança. Você tem que ajuda-la”, não é? (PEDRO, grifos nossos).

É um apelo emocional (BÁRBARA).

A ideologia de valorização da diferença, pondo em destaque a caridade e a bondade, faz com que a aprendizagem não seja vista como algo obrigatório, mas acessório, gerando frustração por parte dos professores que buscam a efetivação deste processo em seus escolares quando não possuem apoio. Tal abordagem dissemina um sentido errôneo de escola inclusiva, constituindo um pecado, uma irresponsabilidade – como destacou Bárbara – com os escolares, ferindo seu direito à aprendizagem.

Logo, os professores vincularam a maneira como se sentem ao desejo de atuar (ou não) em uma escola inclusiva. Os obstáculos oriundos da inclusão geraram

posicionamentos muito diversos entre os professores: alguns observaram possibilidades, enquanto outros não viram muitas soluções para a escola atual, saudosos por escolas especiais e outras alternativas para amenizar as dificuldades. Há ainda professores que, nem mais nem menos favoráveis à inclusão, só querem seu lar de volta, seu conforto: não trabalhar com o público alvo da educação especial. Indo ao encontro de tantos sentidos desfavoráveis à inclusão escolar, a maioria dos professores se intitulou incompetente ou sem identificação para o trabalho na diversidade.

As pessoas podem me ouvir falando, falam: “ah, você tem preconceito”. Não tenho preconceito com elas. Eu tenho preconceito é comigo. Eu não sou competente para tal. E quando eu me formei eu não tive, não tenho interesse, não vou fazer uma deficiência, até porque eu não me sinto competente. Como eu não sou competente... Como eu acho que cada médico tem sua competência, eu também acho que, *como pedagogo, eu não tenho competência*. E essa não é minha competência. Eu não sou competente para ser médico. *Eu sou competente pra ser pedagogo*. Como não sou competente pra ser juiz, sou competente pra ser professor na minha disciplina. Então assim, eu entendo competência – e é dessa forma que eu coloquei competência – eu não sou preparado pra isso. É uma coisa muito nova. De imposição (PEDRO, grifos nossos).

Quando Bárbara apontou que dá aula para crianças (situação já discutida aqui) – independente de suas condições -, se opôs a este posicionamento de Pedro. Através dos grifos acima observamos que, ao apontar a competência, Pedro tratou de aptidão, preparação, embora na sua fala se misture muito se isto depende ou não de formação, denotando que mesmo para ele isto não é muito claro. Caso ele tivesse formação adequada, poderia atender adequadamente o público alvo da educação especial?

Embora não se identifiquem com o trabalho com o trabalho na diversidade, os professores apontaram sua importância e novamente a competência é diferentemente vista tanto como afinidade quanto formação.

Mas o principal que falta é a formação. Teria que ter pessoas com formação pra trabalhar. Quem quer fazer! Quem quer fazer. Quem não faz é que não gostaria de trabalhar. Se você gostasse, faria (MARINA).

Mas quando a gente tá na rede, eles não querem saber se a gente tem [competência] ou não. Tá na tua lista, acabou (BÁRBARA).

Se vira (HELENA).

Estes aspectos foram discutidos em outro diálogo de maneira semelhante:

Eu penso assim, tem pessoas que não estão preparadas pra atender certos alunos, certos casos (ESTER).

É! Eu particularmente não me identifico muito (IARA).

Eu, por exemplo, se eu pegar um aluno, igual tinha numa escola lá, que babava, que ele engasgava, eu não serviria pra dar aula pra ele. Eu não consigo. Então eu falo assim... E tem pessoas que gostam. Tem pessoas que querem (ESTER).

Que estudam pra isso... (ROBERTA).

Que estudam pra isso, que vai se aprofundar. Que igual, no caso da APAE, você pegava professores que eram experientes pra aquilo. A gente não tem experiência (ESTER).

Estes posicionamentos não são de fácil discussão. Como já apontado, estes professores atuam numa escola que pretende ser inclusiva, embora não acreditem nela. O comodismo das representações estaciona o movimento inclusivo, agravando as dificuldades já existentes.

Tão delicado é “escolher” a diversidade com que se pretende trabalhar quanto ver uma professora sem identificação com a educação especial tendo seu público alvo em sua sala. O que motiva a professora a atuar na docência, já que discorda da escola na qual trabalha, que procura ser realmente inclusiva?

Compreendemos que estas representações vão se constituindo mais de dificuldades – visto que são mais frequentes e diretas no trabalho pedagógico. Por levar isto em consideração, Elisa falou em defesa do grupo ao apontar que são favoráveis à inclusão escolar desde que haja condições adequadas: “eu acho que a primeira impressão que dá é de rejeição. “Todos os professores rejeitam”. A gente não rejeita, mas a gente quer assim: “olha, tô trabalhando mas eu preciso disso a mais”. E nós não temos” (Elisa). Como estas condições não se dão, compreende-se que passa a haver professores mais ou menos favoráveis à escola inclusiva.

Ao passo que a resistência para atuação na diversidade constitui um grande empecilho para uma escola que se pretenda inclusiva, no extremo oposto, também se defende a relação entre trabalho com escolares com deficiência e amor - termo que vai ao encontro da relação entre deficiência e afeto estabelecida por Telma. Cecília responde, voltando-se para a afinidade da profissão de professor:

É a nossa profissão e tem que gostar senão não dá certo. Porque são pessoas, não é um computador na sua frente. Se você não gosta do que você faz, não adianta (CECÍLIA).

Este redirecionamento de Cecília do amor na atuação docência para a afinidade com a profissão deve ser destacado. Albuquerque e Machado (2009), em seu trabalho, fazem uma leitura desfavorável da relação estabelecida por professores entre a inclusão escolar e o amor, enquanto perda do estatuto da profissionalidade e do compromisso com o ensino. Coadunamos com o pensamento dos autores, visto que a docência engendra uma atuação específica, organizada, com currículo, didática e métodos adequados e sistemáticos, que permitem o estabelecimento de um ensino consistente.

Quando Cecília destacou o gostar, nos remeteu à presença de professores que não se identificam com a docência e, conseqüentemente, não realizam este trabalho intencional e planejado, com objetivos definidos, voltado para o desenvolvimento dos sujeitos.

Observamos que os sentidos predominantes da atuação para o professor, na atualidade, vêm perpassando tanto representações cristalizadas quanto moldadas pelo afeto - ambas destituindo a educação de seu compromisso político, que se atrela aos contextos de vida e necessidades da população que atende, de maneira organizada e profissional.

Vai se evidenciando que, mesmo que houvessem políticas adequadas, estrutura, apoio, nem todos os professores estariam maleáveis a mudanças, a ressignificações absolutamente necessárias para a escola almejada. Embora alguns declarem sentir-se compromissados com a profissão, com o empenho intrínseco à docência, se contradizem ao pensar na concretude das práticas: vão apontando que, por não saber lidar com os desafios, poderiam transferir a responsabilidade pelo ensino para a escola especial. Uma minoria posiciona-se de maneira mais favorável, acreditando na relação dialética entre a formação e a prática enquanto subsídio a uma prática mais adequada à diversidade.

5.2.2.2 A atuação pedagógica

Embora, para os professores, as dificuldades de caráter político, estrutural e organizacional tenham maior peso do que as questões pedagógicas – relações de ensino e aprendizagem -, a especificidade da docência foi discutida por alguns deles.

Realizaram proposições de como poderia ser aperfeiçoada a acolhida aos escolares no início do ano, seja por meio de contato com a professora anterior da turma, cursos para quadros específicos e aquilo que já relatam realizar: estudar.

Eu acho que a gente já devia saber muito antes a sala pra saber o que cada aluno, a dificuldade de cada um pra você preparar um ano bem adequado, quem dirá um que tem necessidade (ESTER).

Até mesmo se precisar estudar (ÉRICA).

É claro (ESTER).

O posicionamento dos professores, movimentando-se, deve ser valorizado, embora seja uma obrigação do exercício da docência. Ele pode favorecer a inclusão escolar dentro de sala de aula e fomentar atitudes positivas entre a equipe e os escolares. Neste sentido, Clara apontou a necessidade de controle emocional e de tato, constituindo uma aproximação cuidadosa com o outro.

Eu tenho que compreender, eu tenho que olhar olho a olho, e eu sei que o desenvolvimento vai levar um certo tempo. Então eu tenho que ter a paz, a tranquilidade pra poder fazer o meu trabalho com essa criança (CLARA).

Estas condutas parecem ser básicas para conhecer e aproximar-se dos escolares, porém pouco relatadas nos grupos. Infelizmente, a jornada de trabalho a que estão submetidos e o descaso com o bem-estar psicológico do professor faz com que percam, estranhem esta postura.

Cecília, buscando reorganizar suas vivências, também relatou uma atitude valiosa em sua atuação: “Eu acho que a minha discussão, acho que muito da fala é do que eu passei essa semana, que foi muito angustiante pra mim. Fiquei sabe, quando você pára mesmo pra pensar no seu trabalho?”. Embora tenhamos identificado sua angústia e possíveis enfrentamentos, buscou refletir sobre eles e avaliar possíveis realinhamentos necessários em sua prática.

Em consonância com alguns professores, destacamos que estas condutas devem ser ancoradas em um trabalho individual e coletivo, demonstrando a compreensão de

que a inclusão não se restringe à sala de aula, mas precisa ser criada e vivenciada pela comunidade escolar como um todo, como discutido entre Dora e Marisa. Embora o professor se veja atuando sozinho, a gestão deve estar lhe apoiando para que acredite em seu trabalho e lide com suas expectativas.

Não depende do querer. Do meu querer, do querer dela (aponta para outro sujeito), só (...) a inclusão não é só... (VERA).

Não é só o professor, né, Vera? (CECÍLIA).

Não é só aqui na sala de aula. Podem dizer: “Ah, essa professora tem preconceito”. Não é só aqui. É uma união de atitudes em conjunto. Pra que ela aconteça (...) Eu já vi. Abre a porta e tchum (movimento de que joga para dentro). Aconteceu comigo isso. E você vai sendo cobrado de atitude, conhecimento, prática, não é preconceito, você não tem formação. Você não tá preparado (VERA).

Ao destacar que não possuem preconceito, compreendemos que a professora sente a pressão advinda do discurso de solidariedade e acolhimento a qual a inclusão muitas vezes é atrelada, possivelmente fruto de antagonismos entre a equipe. Vera sente a força dos mecanismos de apaziguamento dos conflitos que ocorrem no âmbito da escola.

Porém, com relação à preparação que Vera relata não ter, quando terá? Não questionamos a necessidade de suporte e formação para o professor, bem como políticas efetivas para escolares, famílias e professores. O trabalho colaborativo que deve existir entre professor de sala, professor especialista, professor coordenador e equipe gestora, orientados pelo projeto político-pedagógico, se não lhe prepara, precisa lhe dar apoio. Carneiro (2012, p. 90) aponta que esta é uma atitude indispensável: “A primeira e mais fundamental seria levar professores e administradores ao entendimento de que a colaboração é uma parte importante, crítica do funcionamento da escola para se prolongar a uma comunidade comum”.

Vera deveria, ao menos, sentir-se apoiada por sua equipe.

Eu já ouvi (apontando para fora da sala): “Toda criança aprende. Se não aprende é porque você não sabe ensinar”. Aí eu digo: “Toda criança aprende tudo? E do mesmo jeito? No mesmo tempo? Realmente é culpa minha? Do professor com a criança?”. Não sejamos hipócritas (VERA).

Ao que tudo indica, Vera se referiu à gestão da escola. Vemos, com isto, que as representações sociais da gestão entre os professores são diversas e contraditórias.

Neste trecho percebemos a busca por um culpado. A quem devemos culpar por ele não aprender? A equipe, ao invés de unir forças, cria conflitos. De que forma poderia auxiliar o professor a reavaliar suas práticas? A equipe gestora também precisa aprender “a prática da negociação e da conciliação na gestão, [que] constitui um fator de aprendizagem democrática, sem falar que a autonomia estimula a inovação” (CARNEIRO, 2007, p. 28).

Em outra situação, Cecília destacou que, caso a gestão não se coloque em defesa de sua equipe, também se dá a desvalorização do trabalho do professor.

Todo mundo acha que pode vir e meter o dedo no meu trabalho, qualquer profissional. Eu nunca fui falar com médico nenhum o que ele deveria fazer. Só que pode vir qualquer um e falar: “não, você tá errada. Você devia fazer dessa maneira”. Meu, então o que eu me formei, o que eu... não serve de nada, né? A mãe pode vir dizer pra mim que aquela tarefa não está adequada. Por que? Porque ela sabe mais que eu? (CECÍLIA).

Embora sejam identificados constantes discursos neste sentido fora do espaço escolar, este relato demonstra que insistem em adentrar a escola e pouco se modificam, sendo urgente atuar, coletivamente, pela revisão das representações sociais da docência – bem como do ensino e da própria função da escola. Neste sentido, o professor possui um papel fundamental na valorização da especificidade de sua área de atuação, devendo fortalecer sua relação teórico-prática, que se encontra fragilizada:

É um trabalho meio que... A gente tentar dar vários chutes no escuro. Apesar de que, achar que determinadas situações, todo e qualquer profissional, a gente dá chute no escuro sim. A gente não pode dizer que já vai na tentativa e já vai na certeza de que já vai acertar, né. Fica algo que fica meio que na insegurança. O professor não tem um caminho, um meio, correto, coerente sobre isso (DORA).

Será que em todas as profissões ocorre este processo de incerteza, “dar chutes”? Partindo do princípio de que nem sempre há certeza, organizam-se meios para buscá-la: por onde tentei, o que tentei e como tentei vão constituindo, dia a dia, um material, um arquivo: uma história. Deveria sinalizar um caminho a ser continuado, embora Paula tenha indicado que isso não ocorre:

E não tem uma continuidade né, porque de um ano pro outro, por exemplo, a Juliana mesmo, que a gente citou, ela passou por todo mundo, e tá numa tentativa de erros e acertos. Não tem uma sequência. “Ó, comigo ela avançou até aqui. Ela conseguiu isso”, vai por tentativas e erro. Por acerto e erro. E quem perde com isso é a criança. Não tem um caminho, né? E o tempo vai passando... (PAULA).

Paula trouxe um posicionamento que ultrapassa o momento presente: a angústia do não saber e as tentativas incertas. Olhando para além daquilo que o professor sente, Paula pensa no escolar. Onde está ele, em meio a estes acertos e erros, a todo este progredir-regredir? Onde ficou o planejamento sistemático, registrando o histórico das tentativas, na busca por atuar pedagógica e intencionalmente?

Segundo Freitas e Araújo (2013), os objetivos devem se estabelecer a partir da interação, de se conhecer o escolar, valorizando sua aprendizagem, “além de focalizar a interação entre as necessidades do educando e as respostas educacionais que são propiciadas pelo sistema educacional” (p. 325). Se isto não se dá, que tipo de interação entre professores e escolares vem ocorrendo?

A não-continuidade do trabalho pedagógico explica a pouca relação estabelecida pelos professores com o prosseguimento dos estudos, a inserção no mercado de trabalho e a vida adulta. Sua ausência e silenciamento dão indícios de como os professores concebem (ou não) o futuro do público alvo da educação especial.

Embora tenham salientado timidamente posturas relativas à docência e sua contribuição na escola inclusiva, consideraram que elas se relacionam diretamente com o *apoio* – nomenclatura que possivelmente faz menção à gestão da escola, de forma menos explícita. Embora coadunemos com relação à necessidade de interlocução da equipe no que tange ao trabalho pedagógico, o processo individual de aperfeiçoamento e desenvolvimento do professor também se faz primordial.

Entretanto Silveira, Enumo e Rosa (2012, p. 704) notam a ausência de políticas voltadas à saúde e bem estar da equipe escolar. “Essas estratégias, se colocadas em prática, em muito poderão contribuir para a efetivação dos princípios estabelecidos pelas políticas inclusivas e para a estimulação do desenvolvimento social, acadêmico e emocional dos alunos”, visto que busca atuar com relação aos desconfortos e inseguranças vivenciadas pelos docentes.

5.2.2.3 Formação

Da mesma maneira que ocorreu no tópico relacionado à atuação do professor, poucos professores demonstraram interesse e vontade em aprender enquanto atividades constituintes da docência; logo, nem sempre a formação de professores teve destaque. Porém, é importante observarmos algumas falas:

Porque acho que a gente não pode estar dentro de um limite no trabalho, então tem que buscar mais e mais (TADEU).

Pra falar desse assunto eu escolho vermelho, porque representa pra mim por ser persistente. O meu sangue ferve. Então eu quero saber, tenho que fazer (VERA).

Ao tratarem da necessidade em adquirir mais conhecimentos, não podemos desconsiderar que retrataram profundas dificuldades em sua atuação e, conseqüentemente, em suas representações sociais. O professor, ao relatar a necessidade em aprofundar seus conhecimentos, o faz desejando poder modificar as situações vividas em sala de aula – e, conseqüentemente, suas representações?

Embora Vera tenha destacado a necessidade de adquirir conhecimento, relatou que a prática também auxilia no aprendizado do professor para lidar com a inclusão escolar.

Depende da gente também. Você é quase que forçada a aprender isso, aí você acaba ficando mais consciente. Acaba tendo *mais domínio sobre as deficiências* (VERA, grifos nossos).

É, só que não pode achar que só porque você tá com essa criança que só você tem que ir atrás de formação. Isso que eu não acho correto. “Fia, corre aí que o problema é seu. Se vira”. Não é o correto (CECÍLIA).

Quando Vera aponta o “domínio sobre as deficiências”, diz respeito ao repertório que vai constituindo com relação aos escolares e suas patologias por meio da prática. Tal posicionamento é problematizado por Cecília que, em nossa leitura, não discorda de Vera. Acredita sim que o professor acaba aperfeiçoando sua prática e seus conhecimentos quando tem um escolar com deficiência na sala. Porém, Cecília buscou destacar que não é só a relação professor-escolar que constrói os conhecimentos, e nem que eles devem buscados pelo professor, sem apoio da equipe ou do sistema escolar.

Bárbara vê importância no apoio para que o professor amplie seus conhecimentos para atuar na escola inclusiva:

Eu acho que a inclusão não pode ser baseada na boa vontade dos professores, mas em auxiliá-los a se capacitar. Eu tive na sala um deficiente auditivo. Eu não tinha capacitação pra trabalhar com ele. Foi um ano que eu acho, assim, pra mim foi desgastante, assim, ao extremo, e pra aquela criança, ele poderia ter aprendido muito mais se ele tivesse um professor que falasse LIBRAS²⁹ fluentemente com ele, porque ele falava, ele tinha colocado implante a pouco tempo, e até os 7 anos ele falava em LIBRAS. Por eu ter feito um curso de LIBRAS, mesmo assim, não falava fluentemente LIBRAS. Por mais que o Mateus tenha conseguido se orientar, sabe, eu não tava preparada pra trabalhar com ele (BÁRBARA).

Bárbara, neste relato, não deixou claro qual o tipo de capacitação necessária para acolher melhor o escolar; nos deu indícios por dizer que sentiu falta da fluência em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a língua materna dele. Bárbara ponderou que tal dificuldade atingiu tanto o escolar como ela mesma, demonstrando considerar que ele foi o maior prejudicado.

Em outros relatos do gênero, os professores costumaram considerar que se os escolares estivessem na APAE isto não ocorreria. Já Bárbara apontou que a capacitação na escola regular lhe ajudaria em seu trabalho, denotando ver potencialidade em uma escola inclusiva e em sua atuação, que poderia ser mais efetiva com a capacitação e apoio.

O fato de Bárbara ter realizado um curso de LIBRAS mas não possuir fluência se relaciona com outros relatos, que destacam a importância da interlocução teoria-prática dos cursos de formação. Ao discutirem esta questão, surgiu a hipótese de que a prática se dê pelo contato real e cotidiano com o escolar.

A gente precisa saber lidar com as especificidades de *cada inclusão*, enfim, porque aqui nós temos alunos que tem até o mesmo laudo porém eles são muito diferentes um do outro (todos assentem com a cabeça). Então fica complicado. Vamos supor: eu sou, eu tenho conhecimento dentro daquela... inclusão. Daquele problema da criança. Só que o que eu tenho é o teórico. Aí a criança vem, com a personalidade totalmente diferente, na prática, ela acha formas diferentes (IARA, grifos nossos).

²⁹ Língua Brasileira de Sinais.

Não sei, de repente não é nem falta de conhecimento, é falta de experiência, de lidar... (ÉRICA).

Com isto, consideramos que reconhecem a intersecção entre a formação e a prática enquanto fundamentais. E como os escolares são diferentes, os contextos, as vivências, vai sempre faltar, como apontou Elisa na fala abaixo:

Eu posso ler muito sobre determinada síndrome, sobre determinado transtorno. Mas a prática é outra, então falta. Vai sempre faltar, sempre vai faltar... (ELISA).

E cada ano é um diferente... (ESTER).

Sempre vai faltar. Pra nós como profissionais... (ELISA).

Pra criança... (ROBERTA).

Pra nós como seres humanos (ELISA).

Através do diálogo, concluíram que a “salvação” não surge isoladamente da formação ou da atitude dos professores, mas de um diálogo entre estes aspectos, em um trabalho conjunto.

Indo ao encontro do que foi discutido acima por Elisa, a formação e o conhecimento acerca de quadros específicos dão subsídios, mas não certezas. A atuação do professor que tenha em vista conhecer o escolar, aquilo que realiza com independência e com ajuda, se alia à formação obtida, sendo o professor responsável por estas escolhas, visando o desenvolvimento do sujeito.

Estes posicionamentos “respondem”, por nós, aos professores que dizem se enquadrar apenas em uma escola “sem deficiência”, considerando-se inaptos para atuar na escola inclusiva. Em um diálogo já apontado aqui, professores discutiram a competência para lecionar para um público diverso, tendo como resposta que:

Quando a gente tá na rede, eles não querem saber se a gente tem [competência] ou não. Tá na tua lista, acabou (BÁRBARA).

Se vira (HELENA).

Embora de maneira um pouco rude, Bárbara apontou que, querendo os professores ou não, a escola irá atender a escolares com deficiência. Como já destacado, compreendemos os obstáculos, as contradições e a inadequação das escolas em efetivar

a inclusão escolar; porém legalmente, desde 1996 – com a LDB (BRASIL, 1996) – vêm sendo previstas e implementadas ações neste sentido, resultando em quase 20 anos destas ações.

As mudanças educativas, entendidas como uma transformação ao nível das idéias [sic] e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo “em andamento”. A inovação não é mais do que uma correção de trajetória (SACRISTÁN, 1995, p. 77).

Não sendo possível voltar atrás, é preciso vislumbrar novos caminhos. E a formação de professores é identificada, pelas políticas educacionais, como um fator decisivo para fomentar novas proposições, representações e ações visando a escola inclusiva, da mesma forma com que Elisa analisa a prática docente: vai sempre faltar.

Por vezes, é faltoso até mesmo o apoio que consideram enquanto fundamental. A gestão – por vezes chamada de “apoio” pelos professores, possivelmente como forma de não apontar diretamente a quem se referem – constitui a referência e segurança mais próxima do professor, ao lado do professor especialista. Neste sentido, qual apoio a gestão vem oferecendo com relação à formação de professores?

É uma situação que a gente testa, mas estamos testando com vida. Acho complicado você ficar testando com o futuro de alguém. É a minha dúvida: até onde eu dei o meu melhor e eu consegui atingir? Acho que você testar e a gente tá muito, muito, muito testando na inclusão. Nós acabamos de sair de um HEC! A gente testa isso hoje, a gente testa aquilo amanhã, e aí? (ELISA).

Testa com outras coisas... (ESTER).

Hoje funciona, amanhã não funciona. Mas eu não tô testando uma receita de bolo. Eu tô testando a formação, a personalidade de um ser humano. O meu maior medo é o quanto nós estamos *brincando de inclusão* (ELISA, grifos nossos).

Vemos, pela fala de Elisa, o quanto é grave poder realizar uma analogia entre a inclusão escolar e uma receita de bolo. As políticas inclusivas brasileiras, embora venham se delineando a quase vinte anos, pouco são identificadas na escola. Por que ocorre este descompasso, identificado até no espaço de formação continuada dentro da escola, onde se testa isso hoje e aquilo amanhã?

Os professores demonstraram encontrar-se sem referenciais, que deveriam ser unificados por meio de uma gestão comprometida com a escola inclusiva – que, contraditoriamente, não possui formação específica para com este compromisso.

Desta maneira, nem todos os professores colocaram em evidência a formação para a escola inclusiva e, os que o fizeram, também observaram que nem tudo pode ser alcançado somente através dela – mesmo evidenciando o papel da prática -, novamente valorizando o apoio (por meio da gestão) da escola.

5.2.2.3.1 Direcionando o tema

Ao sugerirmos um aprofundamento do assunto “formação de professores” – através da segunda estratégia, as frases comparativas -, tivemos a intenção de que os professores relacionassem as situações relatadas (sem voltar-se para este assunto) com possibilidades de alteração desta realidade por meio da formação de professores.

A discussão perpassou a maneira como os docentes concebiam a figura do professor e depois o mesmo na escola inclusiva.

Os relatos mais favoráveis à docência envolviam atributos pessoais; os menos favoráveis, situações em que surgiam dificuldades. Também surgiram representações descontextualizadas, ideais. A partir disso, foram introduzidas questões acerca de qual formação de professores seria preciso para que a escola pudesse caminhar para uma inclusão efetiva.

Notamos a existência de um contraste, onde interatuam representações mais e menos favoráveis da docência, até mesmo antagônicas: a profissão é vista enquanto importante, embora não seja destacado o porquê (em termos de atuação prática) ao longo das discussões.

Surgiram, praticamente em consenso, propostas quase que opostas às tendências atuais, quando temos observado a diminuição de anos para a formação e o consequente aligeiramento dos conteúdos. O currículo dos cursos de Pedagogia deu lugar a disciplinas que abordam aspectos gerais da educação inclusiva. Este novo modelo é analisado por Evangelista e Triches (2008, p. 1-2) como a “construção (de) um profissional polivalente, com um espectro de atuação amplo, embora com formação restrita do ponto de vista teórico”.

Os professores propuseram valorização salarial e curricular, de forma que venha a acirrar a concorrência nos vestibulares, atraindo futuros docentes melhor preparados e aptos. Neste sentido, viram a importância de que a formação se dê em período integral e por cinco anos, contando com forte interlocução teórico-prática e a presença de conteúdos específicos da educação especial, constituindo, para alguns, uma autêntica *pedagogia inclusiva*: “é preciso investir maciçamente na formação inicial dos professores, de modo que a formação continuada não seja obrigada a atuar retrospectivamente e, portanto, de forma compensatória” (FUMES et al., 2014, p 79).

Coincidentemente, em todos os grupos falou-se de uma formação tal qual a de um médico. Logo, a representação social de uma docência ideal, para os professores, perpassa um trabalho que compromete seriamente o futuro e desenvolvimento dos sujeitos, merecendo valorização social.

O que apontaram coaduna com os dados de Barber e Mourshed (2008): os aspectos comuns aos países que possuem melhor desempenho educacional são diretamente relacionados ao professor, sua competência e formação.

Contraditoriamente, não foi frequente nos grupos a valorização das práticas e do trabalho pedagógico deles próprios. O que lhes afasta da figura do professor ideal?

Aqueles que demonstraram desinteresse ou inaptidão para atuar com o público alvo da educação especial reafirmaram que, obviamente, a pedagogia nestes moldes atrairá professores realmente dispostos a atuar em salas heterogêneas.

Embora tenham relatado a importância de que haja bons profissionais na escola, a maioria dos professores deixou claro que a formação inicial por si só não sustenta uma escola inclusiva.

Elencaram alguns problemas que veem na atual formação de professores, envolvendo a desvalorização do estágio, as lacunas da licenciatura no que tange a disciplinas que consideram essenciais (principalmente relativas à educação especial), bem como a extinção das habilitações³⁰.

³⁰ Até o ano de 2006, os cursos de Pedagogia, no Brasil, contavam com habilitações em cada uma das áreas das deficiências, com definição clara de carga horária e matriz curricular a ser contemplada nas diferentes proposições de faculdades brasileiras que atuavam em educação especial. As habilitações se davam ao final do curso de Pedagogia e o graduando poderia optar entre gestão educacional, educação especial, educação infantil entre outras, conforme proposta pedagógica de cada curso. Com a extinção das habilitações, passa a ocorrer prioritariamente, sem uma indicação clara, em nível de pós-graduação.

Com relação às áreas das licenciaturas, surgiu um impasse. É possível prepará-lo melhor para a escola inclusiva?

Como vocês veem uma solução então pra esse profissional que tá na licenciatura? Ele tem, será, o suporte necessário? Aquele que não é pedagogo? (MEDIADOR).

Não (PEDRO).

Ele precisaria ter. É isso que eu acho. Independente dessa coisa da formação que o Pedro tá dizendo. É uma realidade. Eu gostaria, quando eu comecei a estudar, que esses cursos já estivessem. Entendeu? (HELENA).

Então, mas aí é questão de pensar: Como?(PEDRO).

Ah, os cursos, tem como ter essa abordagem (BÁRBARA).

Não dá, não dá... (PEDRO).

Compreendemos que o posicionamento de Pedro - que acrescenta que ampliar o número de anos da licenciatura fará com que haja menos interesse nos cursos -, visto que é licenciado em matemática e não se sente competente para atuar com o público alvo da educação especial. Logo, suas representações sociais relativas à formação de professores são fortemente influenciadas por sua trajetória pessoal e, conseqüentemente, investimentos afetivos. Isto também ocorre com relação às falas de Helena e Bárbara, que coadunam com a escola inclusiva e, conseqüentemente, veem possibilidades de mudança nos currículos das licenciaturas.

Alguns professores destacaram que a fragilidade da formação atual do pedagogo tem, como consequência, uma perda da seriedade da profissão, visto que muitos professores se embasam em conteúdos pesquisados na internet para esclarecer dúvidas, copiar atividades e mesmo aprender conceitos e conhecer abordagens teóricas.

Embora vejamos nas ferramentas de informação uma possibilidade para a formação continuada, compreendemos que a fala dos docentes não teceu uma crítica ao recurso, mas à não cientificidade dos conhecimentos que acessa o pedagogo, que vem a contribuir pesadamente para a desvalorização dos profissionais da área, tornando-se desacreditados pela inconsistência teórico-prática.

Se nós aceitarmos de fato a inclusão né [...] assim como o médico lá, clínico geral aprende todos os tipos de CID lá da vida, porque é que a

gente não tem essa formação no currículo da Pedagogia já que não tem pra onde fugir, gente?! Uma hora ou outra a gente vai ter um *aluno especial*. Porque a inclusão existe! Então agora *eu* (ênfatisa) vou ter que: “Ah, meu Deus! Uma criança na minha sala! Vou fazer um cursinho”. É assim? (CECÍLIA, grifo nosso).

Não (LAURA).

Embora consideremos a importante interlocução entre as áreas, a superposição da medicina com relação à pedagogia, para Padilha (1999, p. 15), deve ser revista, pois há especificidade na atuação do pedagogo:

A medicina não pode mais ser o pai e a mãe da pedagogia, da psicologia. É preciso buscar o saber na reflexão sobre o cotidiano, olhando para os detalhes, ancorada no rigor teórico que nos ajudam a ultrapassar a visão preconceituosa de normalidade que a medicina nos impõe.

A partir das proposições dos professores, consideramos que pretendem afirmar a rigidez que consideram necessária para os futuros docentes. Desta forma, é importante questionar: observam, tal qual na formação ideal, a importância de tal solidez com relação à formação continuada que realizam?

Neste momento, três dos quatro grupos avaliaram que a formação dada pela escola, o HEC, não vem cumprindo com sua função.

Como espaço para a formação continuada dos professores, estabelecido pela Secretaria Municipal da Educação, é garantido o HEC, que ocorre uma vez por semana, durante duas horas, em horário diferente do que o professor atua. No projeto político pedagógico ele possui um plano próprio. É definido como um horário primordial para aprofundamento de estudos e interlocução entre pares.

É definido no PPP enquanto um “modelo interativo-reflexivo, no qual formador e formando são colaboradores e os saberes são construídos em cooperação para atender a problemas práticos” (p. 73).

Contraditoriamente, há diversos relatos em que se discutiu a ineficácia deste horário, sendo utilizado para as demandas da gestão e não dos próprios professores. Mostram-se descontentes pela falta de interlocução e pela falta de orientações teórico-práticas, vinculadas às necessidades do cotidiano dos docentes.

O HEC perde muito tempo com recado disso, recado daquilo, mas o que é pedagógico, na verdade, não é tratado no HEC. Foi isso que a gente tava discutindo. A questão inclusiva mesmo é uma questão a ser discutida todos os dias, todos os HECs, porque pelo menos, pelo que a Bárbara tava colocando, a formação que a gente não tem e muitos não têm tempo pra fazer... (PEDRO).

Já é previsto, no plano do HEC do projeto político-pedagógico, uma bibliografia definida acerca dos temas que serão tratados, embora seja relatada abertura para as demandas dos professores – que não são, de fato, acolhidas.

Embora o projeto político pedagógico não preveja um plano de valorização à equipe escolar, observamos que o HEC poderia, neste sentido, ceder pequenos espaços para acolher e ouvir o professor. A criação de um ambiente que integre os aspectos pedagógicos e de identificação dos sujeitos propicia o estabelecimento de confiança e apoio entre seus membros, favorecendo o comprometimento político e pedagógico do professor. Porém, consideramos que este espaço vem contribuindo para a potencialização do cansaço do professor.

Relativa à formação continuada para além do HEC, compreendemos as dificuldades relacionadas à ausência de tempo, excesso de atribuições e falta de apoio para a realização de cursos de formação continuada, que viria a contribuir decisivamente no aperfeiçoamento docente. Porém, abordar tais atualizações nos faz observar mesmo certa desvalorização da educação pelos próprios docentes, visto que não citaram a necessidade de atualização por iniciativa própria, tendo eles condições ou não de realizar tais cursos, dando ênfase ao apoio que devem receber:

E se interessa tanto pro Estado esse contato dos inclusos com a... Com o regular, remunera o professor que se interessa. Porque tem um custo, tem um desgaste, e não deve interessar só para o professor que isso aconteça, e que aconteça com qualidade. Deve haver mais instâncias preocupadas com isso (VERA).

Vera apontou para o interesse compartilhado relativo à formação continuada. Coadunamos com sua fala, embora consideremos que a falta de subsídios não pode servir de justificativa para estacionar a busca por atualização do docente.

Apenas um dos professores demonstrou manter o compromisso pessoal com sua atualização – permanecendo o parâmetro médico utilizado com relação à formação continuada, estimando sua profissão.

A única coisa é a condição. A minha (risos), a nossa chefia, entre aspas, é a secretaria, que gerencia isso, ela nunca pensa um curso no profissional que tem dois cargos. Só que ela também não paga. Eu sou concursada nos dois, eu não vou abrir mão de nenhum. Gostaria? Gostaria. Ninguém me libera pra fazer o curso, por exemplo. Tenho vontade, eu tô disposta, mas nunca tem. E quando tem, eu tenho que ir assim, acabando com a minha saúde, porque eu não janto, tenho que tomar banho correndo pra chegar, então assim... Eu penso, quem não pensa é quem está organizando e quem tinha obrigação de pensar nessa minha formação. Me ajudar a fazer. Vontade não me falta, eu já provei. E eu encaro sim (HELENA).

Infelizmente, a valorização dada por Helena à sua formação acontece de maneira solitária, não recebendo incentivo nem apoio do sistema (municipal ou estadual, visto que atua em ambos). Como relatado por ela, este desgaste pode acarretar prejuízos concretos em sua saúde e bem-estar físico e psicológico. Deu prosseguimento à sua fala, demonstrando sua decepção com o curso pelo qual buscou.

Agora, fui mais uma vez fazer essa vida no outro curso que era também sobre uma determinada deficiência. Cheguei lá, me senti uma palhaça porque a mulher estava apresentando tudo que ela fez dentro da pesquisa dela, mas não me forneceu um nada! Então, buscando, eu tô (HELENA).

Este não foi um único relato referente à participação de professores em resultados ou coleta de dados de pesquisa sem que haja divulgação prévia do objetivo de tais encontros. Desta maneira, o docente sente-se enganado, constituindo uma representação social negativa da pesquisa acadêmica, envolvendo apenas a colaboração dele, sem que haja contribuições em retribuição – e, quando há uma devolutiva, um antagonismo vai se agravando com relação à universidade e aos pesquisadores pois, com base em seus resultados, chegam até a escola para certificar práticas enquanto “certas” e “erradas”, conforme destacam os docentes. Este processo enfraquece as possíveis parcerias em vistas de uma escola inclusiva.

Helena relatou que, nesta busca incessante – que nem sempre é recompensada –, acaba por buscar pela colaboração dos colegas, chamando a atenção de que “a educação é um risco, mas ninguém vê”. Ela demonstra ter clareza de que “o tornar-se consciente da realidade envolve uma capacidade cognitiva que é desenvolvida por meio da apropriação do conhecimento” (LIMA; FACCI, 2012, p. 72).

Então todas as dúvidas que a gente tem, a gente vai num colega próximo que se formou, fez, sabe, entende, ela dá uma ajuda. Então, só que se fosse na saúde, olha o risco. *A educação é um risco*. Mas ninguém vê. É um ser humano que a gente tá afetando pro resto da vida (HELENA, grifo nosso).

Em outro grupo, se discutiu a quebra de combinados entre a Secretaria Municipal e os professores, onde havia sido acordado que os coordenadores participariam de cursos e seriam multiplicadores para as escolas; segundo os professores, isto não ocorreu. Um dos professores, enquanto ex-coordenadora, relatou que a gestão proibiu a continuidade dos cursos, alegando a necessidade de que as coordenadoras estivessem mais intensivamente nas escolas.

Vemos, portanto, que vão surgindo atritos entre a SME e a escola, fruto de um relacionamento distante e sem clareza nas informações, fazendo com que os professores sintam-se alheios às decisões.

Para contribuir à formação, resgataram a importância de profissionais capacitados na área da educação especial atuando efetivamente na escola, sugerindo uma parceria mais próxima entre o profissional do AEE e o professor de turma. Como já destacado, consideraram que o profissional deva atuar somente em uma escola, de maneira que acompanhe os escolares mais eficazmente.

Avaliaram que os cuidadores, embora representem uma conquista e um apoio, não possuem formação nem pré-requisitos para a atuação em vistas do desenvolvimento do escolar, porque contribuem negativamente, por vezes, à autonomia e aprendizagem do sujeito ao acompanhá-lo quando não é necessário, acreditando que devem fazer pelo escolar. Edna nos convida a refletir:

Por que é um ganho? Nós estamos tendo assim, só uma visão romântica? Ganhou, que bom, colocou todos aí na escola pra cuidar da questão... De cuidar, de cuidado mesmo, porém não tem nenhum suporte (EDNA).

Os grupos de um dos períodos evidenciaram a equipe gestora enquanto importante articuladora da formação continuada, em contraste à gravidade do fato de que seus membros não possuem formação específica relativa às áreas das deficiências.

Ninguém procura, nem nesses horários [HEC], por exemplo. Que eu estou dentro da escola aqui parada, então por que não vamos estudar

sobre a inclusão, sobre o que nós vamos enfrentar, procurar assim... (HELENA)

Mas não sabe, né Helena? (PEDRO).

Não faz (HELENA).

Às vezes não sabe. Olha, aqui a gente já apontou várias maneiras: vamos pegar o HEC aí, pelo menos um HEC do mês, vamos discutir os reais problemas da escola. Problemas que ela enfrenta com o aluno e que não consegue solucionar, ou outro professor que não consegue solucionar. Sempre escutei a mesma frase: “se ela não consegue, talvez o outro professor que tá do lado, consiga. Talvez o professor que não está trabalhando na mesma série que ela, tenha uma ideia diferente.” Quando faz isso? Nunca!! “Ah não, mas o HEC tem um negócio programado. O HEC é só assim. O HEC vai funcionar dessa forma (PEDRO).

Ao assumirmos que os membros da equipe gestora têm em primeiro lugar o papel de docentes, é extensiva a necessidade de investir em sua própria formação, embora saibamos da necessidade de apoio das instâncias superiores.

A prática pedagógica inclusiva deverá se constituir pela junção do conhecimento adquirido pelo professor ao longo de sua trajetória e da disponibilidade em buscar novas formas de fazer considerando a diversidade dos alunos e as suas características individuais (CARNEIRO, 2012, p. 81).

Além disso, sentem falta de uma relação mais próxima e maior apoio, relatando a permanência na escola por conta dos colegas que também são docentes. Vai se delineando que a escola inclusiva, para além de conhecimentos específicos, necessita de profissionais comprometidos com o trabalho coletivo e genuinamente cooperativo, fazendo sentido a relação estabelecida entre as políticas educacionais de inclusão escolar, formação docente e gestão.

Vemos que as proposições lançadas pelos professores – melhor aproveitamento do HEC, do AEE, de formação para os cuidadores, de envolvimento dos gestores – apontam modificações de pequeno porte na escola, que podem e devem ser articuladas pelos próprios professores, em vista de uma equipe mais inclusiva e apta para esta atuação.

Contribuindo ao debate, foram os professores que lançaram um desafio: a formação é suficiente?

Embora partamos do princípio de que a escola inclusiva engendra diversas facetas e contradições - sendo a formação de professores uma das diversas realizações necessárias para que se concretize -, fazemos uma leitura de que o fato dos professores verem limites na formação tem como intuito (mesmo que inconsciente) de que não concluamos, enquanto pesquisadores, que a atuação dos professores atuais é frágil ou fatal para as dificuldades que vêm enfrentando.

Este é um aspecto comum aos professores que acreditam ou não na escola inclusiva: o peso da responsabilidade do professor.

A gente tem que ler tudo que vem da secretaria. Por isso que quando eu falo que o professor tá cansado, não é do trabalho, porque o trabalho do professor geralmente, o professor gosta do trabalho de sala de aula. O que cansa a gente é isso (BÁRBARA).

Essa burocracia (HELENA).

Cada vez que muda a secretaria, aí tudo que você fazia não tava mais certo, você não tem essa... A gente até tem autonomia, desde que bata com o que a secretaria quer. Então sabe, são coisas assim que a gente fala “poxa vida”. É isso que cansa, sabe. Que nem, tem a avaliação... (interrompe a palavra) “Não, você tem que avaliar o aluno pelo que ele é”. A gente avalia o aluno pelo que ele é. Aí vem a avaliação externa... (BÁRBARA)

Externa e detona tudo isso (HELENA).

E aí? E aquela criança que nem conseguia pegar no lápis! Agora ele escreve o nome dele! (BÁRBARA).

Ninguém vê isso. A felicidade é nossa (HELENA).

É. Então isso cansa muito. A desvalorização né, porque o culpado de tudo é o professor (BÁRBARA).

Foram abordados verdadeiros dilemas, que consideram não poder ser solucionados por meio da formação, vistos como obstáculos para a prática: como minha formação pode minimizar o efeito de um laudo? Como enfrentar dificuldades para as quais não fui preparado? Como minha formação faz a diferença se participamos de provas padronizadas?

Há professores que não apontaram possibilidades para a formação – no caso, os que não se identificam com o trabalho para a escola inclusiva. Ao serem convidados para vislumbrar uma formação ideal – não concreta -, puderam contribuir. Porém, para

pensar em possibilidades de avançar com relação à formação do professor atual, que está em sala de aula - e conseqüentemente ao trabalho pedagógico deles -, discordaram do questionamento, pois chegaram a um paradoxo: não querem atuar na diversidade.

As políticas públicas são as principais responsáveis pelo cansaço do professor [...] Então assim, primeiro não foi pensado essa questão da inclusão com o profissional que trabalha na escola. Foi perguntado pros professores, pra comunidade escolar como eles vêm essa inclusão? “Ah, a partir de agora é inclusão”. E...? “Professor, você concorda com isso? Que visão você tem da inclusão?”. Começa pelos nossos secretários, que quantas vezes o secretário ou é médico, o ministro da educação é médico, ou então ele é um administrador... (PEDRO).

Mas eu costumo encarar a minha profissão como uma outra, assim por exemplo, saúde. Saúde está acostumada com determinadas doenças, surgem outras e ninguém cruza os braços. “Ah, não me preparei pra isso”. Então, por quê... eu também pensava como o Pedro. Quando eu fiz Pedagogia, tinha lá a opção da inclusão. O que eu fiz? Gestão. No entanto, eu tô dentro da sala de aula. Que eu tenho que fazer? Buscar, porque é a minha profissão. Não interessa se foi imposto ou se não foi (HELENA).

Helena, com profissionalismo, não perdeu de vista a seriedade da docência ao lado da medicina, com o compromisso que nem sempre está presente na fala dos professores, como já salientado. Ela demonstrou para Pedro que é preciso ter clareza sobre a quem a docência está servindo: às políticas públicas, vistas enquanto fator estressor, ou ao escolar, sentido da atuação do professor – e mais, da escola?

Pela fala de Pedro, fica claro que “o lugar, a posição social que eles ocupam ou as funções que assumem determinam os conteúdos representacionais e sua organização, por meio da relação ideológica que mantêm com o mundo social” (JODELET, 2001, p. 32), em que já se instalou um antagonismo entre sua atuação e as políticas educacionais.

Sentimos que, neste momento, a discussão chega a seu ápice. Surgiram posicionamentos mais delicados e conclusivos.

Após discutir amplamente sobre inclusão escolar, os grupos afunilaram a proposta para a formação. Como prosseguir na discussão, se não acredito na formação para mim, para o meu trabalho, pois não quero atuar com o público alvo da educação especial? Em trabalho realizado por nós anteriormente, já destacamos que

A condição das escolas brasileiras é realmente sabida por estes sujeitos, que cotidianamente lidam com as incongruências entre a

panaceia da inclusão e as dificuldades mais básicas em garantir o ensino a seus alunos. Esta situação retroalimenta ideias distorcidas, alijando os próprios agentes escolares de suas consciências pedagógica e reflexiva (SCAVONI, 2011, p. 47).

Se não é possível prosseguir, é preciso voltar. Reavaliar, questionar, clarificar as questões. O fato de que haja dúvidas acerca das políticas, das condutas e dos parâmetros é, para além de positivo, necessário. A adesão imediata, mesmo às políticas inclusivas, é perigosa. Coadunamos com a construção autêntica desta nova escola, ancorada em novos valores, definidos e buscados por estes mesmos questionamentos que foram vistos até então – e que poderiam se dar por meio do PPP.

Porém, o projeto político-pedagógico inexistiu em meio aos longos discursos: às mais de duzentas páginas de transcrição. Por que este - que consideramos um instrumento autêntico da comunidade escolar e que, logo, deve materializar sua luta pela educação – é desimportante? Por que a escola não assume para si a inclusão escolar, seja em seus discursos, seja em seu projeto político-pedagógico?

5.3 Relação entre a discussão dos grupos focais e do PPP

Tomando por base este contexto pedagógico, a partir das discussões dos grupos focais e da análise do projeto político-pedagógico, observamos tanto posicionamentos comuns entre eles quanto distintos.

Apesar disso, consideramos primordial que a escola possua um fio condutor, que deveria ser comum aos professores e ao PPP e que se explicitasse no PDE – plano de desenvolvimento da escola -, visto que este sintetiza os objetivos e metas claramente, ordenando as ações a serem executadas por todos os sujeitos da escola. Na escola em questão, este fio está quase se soltando.

Mesmo que tenhamos focado desde o início das discussões a inclusão escolar, o assunto não impossibilita – e deveria até mesmo alavancar - a relação entre o assunto e as metas do PDE, que consistem, basicamente, em ampliar o acesso com qualidade para todos os escolares. O documento apresenta como metas a alfabetização, a redução de escolares retidos e com progressão interrompida, além do atendimento com qualidade aos escolares com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs)³¹ e zelar a

³¹ Mantivemos a expressão NEEs porque foi este o termo utilizado no projeto político-pedagógico.

repetência por falta, também atuando pela capacitação de professores e pelo incentivo à formação de leitores. Também destaca a importância de avaliações internas e externas.

Já apontamos a constatação, por parte dos professores, de contradições no que diz respeito ao atendimento aos escolares com NEEs, à capacitação de professores e às avaliações externas, nem sempre acompanhadas de proposições ou reflexões no sentido de que a escola caminhe no mesmo sentido. Os demais assuntos pouco ou nada apareceram nas falas.

Outro impasse ocorreu com relação aos conteúdos escolares. Embora ele se encontre bem definido no PPP, tendo por base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e um material de referência emanado da Secretaria Municipal de Educação (SME), este é um assunto o qual os professores pouco discutem: são proposições adequadas ou não a uma escola inclusiva? Temos, como hipótese, de que o silenciamento neste âmbito pode significar tanto a adesão ao currículo estabelecido quanto o desconhecimento da importância e fundamentalidade do currículo na constituição de uma escola inclusiva.

Apesar da constatação dos desencontros entre os relatos dos docentes e objetivos do PDE, foram identificados aspectos comuns aos grupos e ao PPP. Ambos apresentaram forte fragilidade teórica: o PPP, utilizando diversos referenciais; os professores, nenhum. Logo, se evidencia a urgência de que a escola, coletivamente, para além de escolher um autor, olhe para seus escolares, suas famílias e defina quais princípios irão defender.

Outro tópico é assumido tanto pelos docentes quanto pelo PPP: o desafio das classes heterogêneas. A partir do momento em que a comunidade assume esta tarefa, poderá avançar e vislumbrar estratégias práticas para viabilizar o ensino em salas assim constituídas.

Embora o PPP e a comunidade escolar devam se complementar e ter os mesmos princípios, é saudável que o cotidiano traga novas demandas, se considerarmos que a escola é dinâmica e se enriquece de vivências todos os dias. Também é importante que seja analisado aquilo que é comum em ambos de maneira crítica pois, no caso, 1. Qual a direção de uma escola sem referenciais claros? 2. Como podemos, juntos, avançar na compreensão e na potencialização da aprendizagem nas salas heterogêneas?

Tanto as inconsistências quanto os pontos comuns não nos apontam caminhos mais ou menos corretos, mas tópicos a serem clarificados. O que assumiremos como

luta em nossa comunidade escolar? O que temos de esclarecer para que caminhemos no mesmo sentido? A elaboração coletiva destas respostas poderá auxiliar no realinhamento do trabalho pedagógico. Como já apontamos, estabelecer metas e ações correspondentes se alinha ao sentido do projeto político-pedagógico, que não exige a comunidade de retomar e avaliar o que foi planejado e executado.

Contextos políticos e pedagógicos se encontram, então, interferindo-se mutuamente. Concepções, propostas e reflexões nos contam muito, bem como o silêncio. O que não abordam também é retrato de como a escola se constitui.

Baseados nestas evidências e ausências, que vão constituindo os núcleos central e periférico das representações - é que buscamos compreender a constituição da cultura inclusiva nesta comunidade escolar.

6 NÚCLEO CENTRAL E PERIFÉRICO: O MOVIMENTO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR

6.1 Núcleos central, periférico e a cultura escolar

Lidar com os grupos focais e com a análise documental exigiu uma leitura atenta acerca da escola: material escrito e transcrito revelam pelas presenças e ausências, constituindo representações mais e menos rígidas – mais e menos abertas à mudanças, tão necessárias à escola que foi sendo contada pelos professores.

Reiteramos, portanto, a dimensão desta análise: “o conhecimento do núcleo central e do sistema periférico das representações sociais se caracteriza como uma possibilidade real de transformação das relações na escola” (OLIVEIRA, 2002, p. 26), já que as representações, por meio do núcleo periférico, podem passar por modificações, abrindo a possibilidade de interferir mesmo no núcleo central (ABRIC, 2000).

Esta é uma abordagem interessante – senão urgente – a este estudo, pelo fato de que a maior parte das representações sociais de inclusão escolar, formação e gestão ser de caráter desfavorável, que enfoca mais as impossibilidades do que a potencialidade do sistema educacional, da escola, dos professores, dos escolares e suas famílias.

Ao passo que acreditamos que as situações relatadas acerca de dificuldades e entraves são autênticas e compreensíveis, nos posicionamos desde a elaboração deste trabalho sob o valor e importância das representações sociais e de uma cultura conjuntamente constituída como meios de que a equipe se movimenta para alterar a realidade atual, visando uma educação efetiva e qualificada para todos.

O uso dos grupos focais, neste sentido, foi desafiador: tanto nos favorece quanto torna o trabalho complexo, no sentido da qualidade e quantidade de dados obtidos.

Para a identificação dos núcleos central e periférico tomamos por base a análise já realizada em que foram estabelecidos dois contextos – político e pedagógico -, que perpassam desde os fundamentos legais da educação inclusiva até a figura do escolar. Esta estrutura de análise, por assim dizer, vai ao encontro de nosso objetivo neste momento – observar possibilidades de mudanças nas representações, pois evidenciam o quanto os professores associam os fenômenos investigados com sua atuação direta: ponderam o valor das políticas e práticas ou uma delas é sobrevalorizada, predominando a outra?

Apresentaremos, neste momento, a frequência com que abordaram o aspecto legal e conceitual, estrutural e organizacional, do professor, da sala de aula e do escolar e sua família, restringindo-nos aos dados do eixo “inclusão escolar”, para que possamos constatar como contemplam a formação e a gestão de maneira não direcionada.

Quadro 4 – Núcleos central e periférico das representações sociais

Núcleos	Temas	F	Exemplos
Núcleo central	Estrutura/ organização	10 3	- Não somos assistidos - Muito falta à escola
	Legislação e conceito	97	- A realidade e a lei são diferentes
	Escolar e família	75	- O escolar com deficiência tem necessidades específicas que a escola não consegue atender - Proposta de Integração: período na sala regular e um período individualizado - A família não colabora
Núcleo periférico	Professor e formação	56	- Não tenho formação - Não me sinto seguro para atuar na diversidade
	Sala de aula	20	- Sempre há desafios na sala - É preciso relacionar teoria e prática

Fonte: elaboração própria.

Quanto à frequência dos assuntos tratados, identificamos como o núcleo central das representações sociais sobre inclusão escolar, aspectos relacionados ao conceito, à legislação e à estrutura para a escola inclusiva, evidenciando as contradições e dificuldades do movimento inclusivo – consonantemente às pesquisas que encontramos antes de realizarmos a nossa, que tratam de representações sociais e inclusão escolar (MAGALHÃES, 1997; OLIVEIRA, 2002; MARTINS, 2006; MODESTO, 2008; MACHADO; ALBUQUERQUE, 2009; NAUJORKS, 2010; APABLAZA, 2014;). Os outros pontos por eles discutidos, demonstrados na tabela como núcleo periférico, parecem ser decorrentes de concepções mais gerais, representadas pelo núcleo central, uma vez que por suas características não estão, ao que parecem, cristalizados, visto que há contradições e divergências no grupo e nas diferentes falas do mesmo professor,

portanto, seriam as ramificações do pensamento que nos permitiram o debate e a reflexão no processo de formação docente, pois apresentam potencial para modificação ou reestruturação das representações sociais sobre gestão, formação e inclusão escolar.

Se tomarmos a questão da legislação e conceito como exemplo, podemos observar que, por um lado, não houve uma incorporação passiva das diretrizes e declarações internacionais; por outro lado, houve aderência às inconsistências do movimento inclusivo, fator que pôde ser observado pelas falas dos professores, gerando uma esquivia com relação à atuação do professor neste contexto e as possibilidades de revisão conceitual de suas experiências e suas representações sociais.

O núcleo central se constituiu, predominantemente, de representações marcadas pelas limitações, tanto do sistema educacional, quanto do professor, do escolar e de sua família, certamente devido às suas experiências diretas e conhecimento restrito sobre outras possibilidades para constituir escolas inclusivas. Embora com relação ao tema “sala de aula” tenham predominado aspectos mais favoráveis à escola inclusiva, este assunto foi o menos abordado pelos professores.

Constatamos a prevalência, em suas representações sociais, de uma forte relação entre inclusão escolar e o outro, que pode ser o sistema educacional, o gestor, o escolar e sua família – exceto o próprio professor, que não se vê como parte do processo inclusivo. Isto é reafirmado pela maneira com que percebem a si mesmos: cansados, inseguros, incapazes, sem identificação com o trabalho.

Mesmo quando apontam a insuficiente formação continuada e a necessidade de uma gestão participativa – que poderia inseri-los na edificação da escola inclusiva (MICHELS, 2006) -, isto é feito brevemente, sendo enfatizada a formação inicial para aqueles que venham a cursar a Pedagogia, bem como as fragilidades que possui o gestor: o outro deve me dar condições para o trabalho.

No núcleo periférico, notamos representações que não são de todo contrárias à inclusão escolar, mas se pautam nas dificuldades que enfrentam cotidianamente, geradoras de dilemas que permearam as discussões: se a escola está desta maneira, a quem devemos culpar? Devo defender ou me opor à inclusão escolar? É exatamente neste espaço da contradição, da incerteza que se estabelece a possibilidade de formação e de, por meio do núcleo periférico, desestabilizar conceitos que se apresentam de forma mais cristalizada, como núcleo duro do pensamento.

A resposta a estas questões se encontra no núcleo periférico, com posicionamentos mais radicais, marcadamente em oposição ou em defesa do princípio inclusivo. Embora a maior parte das representações não seja favorável à escola inclusiva, a oposição explícita é minoritária; porém, a defesa também o é. Apesar destas contradições, não podemos perder de vista que estão no fortalecimento das representações favoráveis as possibilidades de alteração do núcleo central.

Por meio desta leitura, vai se delineando que a cultura desta escola é mais composta de perguntas do que de respostas – possibilitando, como apontamos, as modificações de pensamentos cristalizados -, dada a tônica do desafio que vem sendo acolher a diversidade para esta comunidade, que se complexifica pelas condições inadequadas que todos vêm enfrentando: professores, equipe gestora, demais funcionários, escolares e suas famílias.

Em estudo anterior (SCAVONI, 2011), embora tenhamos utilizado outros instrumentos e tenham participado outros sujeitos, também apontamos contribuições difusas à cultura da escola, porém, de maneira mais favorável.

Em ambos os estudos, tivemos acesso às manifestações verbais e conceituais, ou seja, um dos aspectos que constitui a cultura, segundo Nóvoa (1995). Mesmo assim, foi possível conhecer que o que vem integrando esta cultura é uma relação dúbia com a inclusão escolar. Embora considerem estar numa comunidade com baixo nível sócio-econômico e que isto integra o fenômeno inclusivo, apresentam posicionamentos contraditórios: ora relatam preocupação com a aprendizagem dos escolares, ora se opõem à família e pouco abordam a possível contribuição do trabalho pedagógico intencional.

Não é simples avançar, ir além e vislumbrar rotas diversas das que foram trilhadas até então; a escola, com todos os integrantes que a compõem, está aprisionada na dúvida de acolher ou não a todos – que envolve sujeitos com deficiência. Este apoio, que lhes auxiliaria a rever as práticas e relações e que deveria ocorrer por parte do sistema municipal, segundo os professores, não vem se dando. A figura do gestor evoca opiniões e emoções diversas, distantes dos encaminhamentos profissionais necessários. Quem poderá apoiar esta escola para lançar novos olhares para suas vivências, para que se constitua, autenticamente, uma cultura inclusiva por meio da prática de pensar a prática (FREIRE, 1987, p. 14)?

O fato de as manifestações da cultura se embasarem em valores, crenças e ideologias (NÓVOA, 1995) põe em evidência a pouca clareza destes aspectos na escola, tanto pelas falas dos grupos focais quanto pelo projeto político-pedagógico. Estes são fundamentais para a escola, não apenas porque falamos de inclusão, mas porque conduzem o trabalho político e pedagógico, dando condições das definições de metas e objetivos. Neste sentido, retomamos Silva (2006):

A escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não (p. 206).

Se considerarmos que esta escola pertence a um município com índices favoráveis altos e investimentos maciços na educação (BRAVO, 2011), é possível que uma menor atenção da Secretaria Municipal – segundo os relatos dos docentes – interfira sobremaneira com relação às suas representações sociais, tanto explicando quanto reforçando tal panorama, em que se incorpora, inconscientemente, o assujeitamento da comunidade escolar. A partir das representações de que nada é possível ser feito por conta da interferência da instância municipal, pouco se empreende no sentido de se assumir o controle da escola.

A constituição desta cultura de não-participação tem o poder de imobilizar a atuação da comunidade escolar; logo, anula a representatividade do projeto político-pedagógico. Como este panorama poderia ser diferente?

6.2 Possibilidades de alteração

Tomar os professores como participantes desta pesquisa não foi algo aleatório. Temos, no professor, um articulador de mudanças por meio de suas representações sociais - partilhadas e modificadas socialmente - e de sua atuação política e pedagógica, inclusiva e democrática, tanto em sala de aula quanto como parte da gestão democrática.

Apesar de acreditarmos nesta potencialidade, nos deparamos com muitos professores cansados, descrentes e desmotivados, que duvidam do potencial e do

sentido de seu trabalho, sendo estas posturas as que contribuem à constituição da cultura.

Os dados que se revelam, não restritos a esta pesquisa (PRIOSTE, 2006; LIMA; FACCI, 2012; FREITAS; PAVÃO, 2012; POSSA; NAUJORKS, 2013), constituem um panorama de como a figura do professor vem sendo afetada profissional e pessoalmente. Em linhas gerais, a demanda e importância do professor estão em desalinho em relação a suas condições de vida e de trabalho. Em suma, encontra-se estranhado da função docente.

As relações entre significado social e sentido pessoal, engendradas pelo trabalho, estruturam a consciência humana; mas a partir do modo como se organiza o trabalho na sociedade capitalista, o significado e o sentido da atividade deixam de ser coincidentes (LIMA; FACCI, 2012, p. 76).

O núcleo periférico das representações nos revelou, como salientamos, uma ideia clara - favorável ou desfavorável à escola inclusiva -, resultado de um conjunto de representações também favorável ou desfavorável. Podemos dizer que, caso construam representações sociais mais favoráveis à inclusão escolar, poderão se posicionar mais consistentemente neste sentido. “A partir do momento em que os indivíduos produzem uma avaliação do objeto de representação, ou de alguns de seus aspectos, pode-se dizer que uma dimensão afetiva é ativada, dentro de um raciocínio do tipo “isto me agrada” ou “isto não me agrada”.” (CAMPOS; ROUQUETTE, 2003, p. 436).

Porém, a isto antecede a ressignificação do fazer docente e o recompromissar-se com o ensino, enquanto possibilidade de que coincida, novamente, o significado e o sentido da atividade do professor, “no sentido de modificar pensamentos consolidados a muito tempo na sociedade e nas vivências de cada sujeito, e que refletem nas atitudes pessoais de cada indivíduo/professor” (FREITAS; ARAÚJO, 2013, p. 333)³².

Os próprios professores, ao defenderem a necessidade de que o gestor seja professor, permitem que tomemos a recíproca enquanto verdadeira: o professor precisa ser gestor, tanto política quanto pedagogicamente.

³² Nesta fala, os autores se referem à revisão de práticas em vista de uma melhor representação acerca da deficiência, porém, cabe neste caso. Consideramos que há muito – senão tudo – na docência a ser revisto.

O fato de a escola ter respaldo legal para constituir com autonomia o projeto político-pedagógico e a gestão democrática significa que há a possibilidade – e não a certeza - de que o professor seja gestor. Embora por vezes haja críticas relativas às garantias e lacunas da lei, neste momento ela permite que o professor assuma seu lugar. A escola pode, coletivamente, defender-se. É preciso assumir que os “incluídos” são os excluídos no sistema inclusivo (MICHELS, 2006), colocando à frente não os interesses da Secretaria Municipal, mas de sua comunidade, que deve ter garantido um ensino de qualidade.

A partir da construção coletiva de fins, pautada no diálogo e na participação, com mediação da gestão, é possível uma qualidade (negociada), que contribua com a transformação da escola pública e, possivelmente, com uma parcela para a transformação/emancipação da sociedade (ABDIAN; HERNANDES, 2012, p. 146).

Seu posicionamento político só é consistente ao andar junto com o fortalecimento de sua bagagem pedagógica, de forma que sejam constantemente buscados meios para atender a todos em suas necessidades, sem que a questão do ensino seja antecedida pela discussão da deficiência. Como bem discute Carneiro (2012), sem o contato com o outro, não é possível conhecer e estabelecer relações.

A presença do aluno com deficiência na escola comum tem se intensificado nos últimos anos, porém essa presença nem sempre é bem vinda em decorrência da falta de experiências anteriores com tal clientela. A escola inclusiva terá que construir uma história de interação com esses alunos de modo que se percebam indivíduos capazes de aprender. Percepção envolve contato direto. Sem o estabelecimento de uma relação de ver, ouvir, tocar etc. não é possível conhecer o outro. A escola, com todos os seus atores, deve se abrir para essa experiência do conhecer. Muitas vezes considera-se a necessidade de preparo da escola para receber o aluno com deficiência, incluindo nesse preparo cursos de formação para todos os envolvidos no processo educacional. Embora sejam ações importantes e necessárias, por si só não modificam práticas. Há que se permitir que a convivência estabeleça relações de percepção capazes de levar às mudanças conceituais necessárias (p. 87).

Estas relações de percepção devem estar aportadas cientificamente, estando vinculadas a uma compreensão sólida de desenvolvimento humano e aprendizagem. “O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em

movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VIGOTSKI, 2008, p. 103).

Este conhecimento faz com que seja questionado, instantaneamente, se no cotidiano da docência está ocorrendo uma efetiva atividade pedagógica, que “somente é *pedagógica* se ela mobiliza as ações mentais dos sujeitos, visando à ampliação de suas capacidades cognitivas e à formação de sua personalidade global” (LIBÂNEO, 2012, p. 43, grifo nosso), sendo primordial a constância no fortalecimento do conteúdo – os conceitos científicos e sua constituição – e da didática, que compreende a criação de momentos e procedimentos intencionalmente organizados em função do ensino e da aprendizagem (LIBÂNEO, 2012).

Seria possível seguir tratando de aspectos políticos e pedagógicos a serem revistos e assumidos pela comunidade escolar, contemplados desde os capítulos teóricos até este momento. Porém, embora possamos assumir teoricamente os princípios mais acertados, é somente ao ultrapassar a porta da sala de aula que eles farão sentido (RODRIGUES; RODRIGUES, 2011); é somente ao permitir afetar-se, escolher vivenciar as experiências ricas que a escola oferece com profundidade, que se poderá vincular não só à comunidade, mas à educação, ao compromisso do ensino. Reflexão e ação devem imbricar-se por meio de uma:

Educação permanente [...] que pode contribuir para maior segurança e satisfação dos professores em relação ao processo de trabalho, o que certamente irá refletir em relações mais salutaras com todos os alunos, com e sem deficiências, e em uma prática pedagógica mais efetiva e inclusiva (VIEIRA, 2014, p. 129-130, grifo nosso).

Ser ensinável de maneira permanente e atuar coletivamente pode, de fato, afetar os núcleos periféricos - que envolvem aspectos atitudinais -, de forma a atingir o núcleo duro das representações, essencialmente ancoradas em dificuldades, sendo possível traçar alternativas diversas às práticas atuais.

O fato de nosso trabalho anterior (SCAVONI, 2011) apontar maior favorabilidade à escola inclusiva do que neste trabalho nos permite afirmar que a escola vem gerando representações sociais cada vez mais negativas, sendo urgente pensar como novos docentes em vistas a construir uma nova escola.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“O processo de transformação que se dá pela educação refere-se não ao processo de transformação ao nível das condições materiais de estrutura social em que vivemos, mas ao nível da transformação das consciências”
(OLIVEIRA, 1994, p. 118).*

Neste trabalho investigamos as representações sociais de professores acerca da inclusão escolar. As políticas educacionais inclusivas delineiam, como consequência, novos contornos para a formação de professores e gestão das escolas, contribuindo na geração de representações sobre o tema. Para conhecer e aprofundar sua compreensão, realizamos grupos focais e de um diálogo destes dados com o projeto político-pedagógico, buscando justamente a aproximação entre ação e comunicação na constituição de suas representações sociais, que se alteram constantemente. Desta forma, foi possível não apenas conhecer as representações, mas um pouco mais sobre os elementos fundamentais em sua constituição – ou seja, o diálogo estabelecido entre os universos consensuais e reificados.

Avaliamos a investigação das representações sociais através dos grupos focais de maneira bastante positiva, que propiciou momentos ricos em interlocução e aprofundamento das discussões, exigindo dos professores que se posicionassem e lidassem com discordâncias, muitas vezes desestabilizando ideias já consolidadas.

Os próprios docentes, ao avaliarem os grupos focais, valorizaram o fato de poderem conhecer melhor o ponto de vista dos colegas; observarem se estão de acordo com a equipe, bem como sentirem-se a vontade para falar abertamente sobre o assunto, já que relatam não haver espaços neste sentido para eles. Por meio da diversidade de relatos e situações apresentadas, foi possível avaliar que as relações estabelecidas nos grupos focais foram de confiança, permitindo que realmente pudessem expor e dialogar acerca daquilo que pensam e vivem; logo, tiveram a experiência do conhecer e de possivelmente modificar suas representações sociais, mesmo que inconscientemente, já que estavam diante outras perspectivas e leituras do fenômeno inclusivo.

Consideramos que a utilização de estratégias didáticas favoreceu o clima de confiança, pois partimos do princípio de que uma abordagem circunscrita a perguntas diretas poderia acuar e intimidar os participantes, vista a complexidade e carga afetiva

envolvida ao tratar do assunto. Contribuiu ao clima de descontração os vínculos já existentes entre os participantes, que por vezes já conheciam os relatos ali apresentados e apoiavam o professor que falava.

Algumas dificuldades apontadas pela literatura - como o fato de não haver anonimato entre os participantes e a dificuldade em conciliar datas para os encontros - não foram vivenciadas em nossa investigação. Porém, vimos na liderança de alguns membros o domínio sobre as representações do grupo, já que a tendência é de que os conflitos sejam minimizados para a manutenção das representações. Além disso, em uma situação de entrevista, por exemplo, os sujeitos devem se posicionar diante do entrevistador, enquanto nos grupos nem sempre todos os sujeitos se manifestaram sobre todos os assuntos postos em debate.

Outro aspecto se refere à grande quantidade de dados obtidos. Neste sentido, cabe em um momento posterior à utilização de *softwares* para este fim, que poderá propiciar uma análise complementar à que foi aqui realizada.

A realização de um projeto piloto poderia favorecer o aperfeiçoamento das estratégias didáticas e do temário, além de familiarizar o pesquisador com relação ao procedimento.

Pelo fato de ter sido criada uma dinâmica própria nos grupos e que nos permitiu observar o comportamento dos líderes, consideramos que, se os líderes apresentam maior favorabilidade à inclusão, emanam isto no cotidiano da escola e assim podem contribuir fortemente à constituição de uma cultura mais inclusiva.

Outro aspecto relativo à contribuição das representações sociais para além dos grupos focais diz respeito à relação entre os sujeitos e a temática abordada. Pelo fato de a inclusão escolar ser um tema que gera posicionamentos e ponderações diversas, foi possível que tenhamos observado ideias opostas constituindo as representações. Neste sentido, investigações posteriores podem pensar o fenômeno da inclusão de maneira mais aprofundada, sendo buscadas alternativas de pesquisa que pretendam ampliar as discussões para que as representações se construam mais solidamente em favor de uma escola para todos.

A dimensão afetiva e a posição social dos professores demonstraram forte influência sobre as representações apresentadas. A primeira possui uma relação estreita com o núcleo central das representações, que assegura sua função organizadora e estruturante. Isto é nítido quando o enfoque acerca da inclusão escolar recai sobre as

políticas e estrutura inadequadas, sendo neutralizada a atitude do professor e seu trabalho intencionalmente organizado em sala de aula, preservando seu aspecto emocional.

O lugar do professor influi nesta relação, visto que os professores falam enquanto aqueles que são responsabilizados pelo processo de inclusão, revertendo o encargo para o sistema educacional, a organização da escola ou o escolar e sua família, afastando-se da prática de pensar a prática (FREIRE, 1987, p. 14), neutralizando seu potencial de mudança.

Conhecer um pouco da trajetória profissional dos participantes permitiu dialogar com as representações geradas: muitas vezes a resistência mais extrema está aliada a uma formação inicial concluída há certo tempo; porém, os professores que lecionam há mais tempo são menos resistentes, embora relacionem a inclusão escolar ao amor. Temporalmente, as representações sociais vão se atualizando, se constituindo dos elementos que a acercam na contemporaneidade, de forma que os professores recém-formados demonstram maior imersão em um universo favorável à diversidade. Esta é uma investigação importante, que pode ser aprofundada posteriormente.

Embora fuja ao escopo deste trabalho, aprofundar o conhecimento da trajetória dos docentes permitiria uma maior compreensão da ancoragem sofrida por suas representações, podendo ser incorporada em futuras investigações.

Além disso, trabalhos longitudinais acerca de mudanças nas representações sociais podem dar indicativos onde a formação inicial e continuada deve atuar. De forma complementar, para compreender mais amplamente a temática, é preciso investir em conhecer e relacionar as representações sociais e a prática docente, bem como realizar possíveis grupos focais com outros membros da comunidade (pais, escolares e outros funcionários, por exemplo).

Infelizmente, não houve tempo hábil para que vislumbrássemos intervenções. Neste sentido, a devolutiva ainda não ocorreu, sendo que alguns participantes podem ter mudado de escola ou se aposentado. Apesar disso, esperamos que ela sirva para reflexão e material de estudo sobre a leitura do pesquisador com relação aos dados apresentados.

Nas pesquisas abordadas acerca das representações sociais de inclusão escolar vimos a utilização da diretriz legal e política para demarcar o princípio inclusivo. Por meio deste elemento, ao lado de nossa análise, notamos que esta convenção nas

discussões que tratam da inclusão contribui à orientação do referencial docente, ofuscando a inclusão enquanto política a ser assumida pela escola.

Neste sentido, constatamos que o fato de as representações sociais sobre a escola inclusiva serem predominantemente contrárias a este movimento diz respeito aos fortes embates entre os universos consensuais e reificados. Ao longo de nossa investigação, fomos caminhando no sentido de que repensássemos o peso dos universos reificados (na imagem da inclusão escolar como uma obrigação legal), passando a compreendê-lo como um princípio filosófico-pedagógico, ou seja, a ser interpretado, compreendido e vivido por cada comunidade escolar, amparando-se nas diretrizes e leis, e não a elas sendo submissa.

Portanto, favoreceu a análise o fato de utilizarmos o projeto político-pedagógico para traçar paralelos com as representações sociais dos professores, nos dando indícios de que, pela distância entre as ideias apresentadas, a comunidade escolar não vem se apropriando deste instrumento e, conseqüentemente, se isenta de uma atuação político-pedagógica, intencionalmente compreendida com a educação de qualidade para todos.

O professor, ao conhecer suas próprias representações, tem condições de assumir uma postura crítica e responsável diante as mesmas. Neste sentido, mesmo para nós, houve uma revisão de nossas representações sociais, se tornando mais adequado vislumbrar uma escola inclusiva do que a inclusão na escola, enquanto uma relação de constituição da escola e não apenas uma orientação prática³³: não estamos isentos das contribuições do entorno em nossa constituição, que vem a enriquecer nossas representações e posicionamentos.

Este aspecto se relaciona diretamente ao que nomeamos “política”: ela diz respeito às atitudes e intenções ou às orientações legais? Se nos voltamos a estas últimas, é comum que sejam retomados momentos históricos em que a educação era um privilégio para poucos, de forma que muitos – e aqui falamos de pessoas com e sem deficiência - ficavam alheias ao conhecimento sistematizado e propiciado pela escola e que, gradualmente, foram tendo garantido o direito à escolarização.

Embora tenha havido conquistas na educação escolar pública e que sejam consideradas enquanto superadas, nossos dados nos fazem questionar em que medida a escola vem propiciando condições reais e efetivas de desenvolvimento para todo e cada

³³ Apesar disso, optamos por utilizar ambos os termos, visto que utilizamos “inclusão” para a escrita dos capítulos teóricos e a coleta de dados.

escolar. Portanto, os dados evidenciam contradições no processo de democratização da escola.

As falas dos professores revelam a diversidade de determinantes envolvidos nesta configuração, não sendo nosso objetivo responsabilizar isoladamente por aquilo que falta à escola, mas avançar à identificação dos problemas, localizando na comunidade escolar a articuladora das mudanças almejadas.

A sutilidade de uma escola controlada por fatores externos a ela é evidente em seus conteúdos, questionados por Padilha desde 1999 – ou seja, a mais de 15 anos: por quê a realidade das famílias não está nos programas escolares? A autora nos convida a notar algo que é tão explícito: o distanciamento que persiste entre a escola e a comunidade circundante.

Qual a relação entre a prática do professor e os problemas do bairro? Em que medida a discussão destas questões põe a escola a caminho de inclusiva? Como vem sendo assumida uma “política” de inclusão?

Ao considerarmos como central a postura política e pedagógica da docência, seu lugar no projeto político-pedagógico tendo como mote uma educação de qualidade, tornou-se evidente a distância entre este ideal e as situações vivenciadas pelos professores da pesquisa.

Para além de professores, estivemos diante de sujeitos. Para além de conhecer um pouco da escola, conhecemos um pouco mais da sociedade em que vivemos. Logo, que escola queremos? Que sociedade queremos? (E mais: a escola está disposta a responder estas questões?).

Saindo um pouco do âmbito da escola, ouvimos, constantemente, muitas opiniões sobre políticos e partidos, governos e promessas, mas pouco sobre comprometimento com a própria cidade, o bairro e mesmo de ter discussões produtivas com aqueles que convivemos. Em que medida estamos nos relacionando, realizando uma leitura de nosso contexto sócio histórico e viabilizando meios para contribuir à comunidade?

Embora estas ideias pareçam se afastar do nosso objetivo inicial – discutir representações sociais de inclusão – chegam naquilo que é difícil de ser assumido: a deficiência da escola atual em lidar com suas dificuldades e desafios. Foi se mostrando, para nós, que quando se investiga a relação entre a escola e a inclusão, não emergem problemas relacionados ao público alvo da educação especial, mas à escola

contemporânea, que não sabe responder qual sua função, seu sentido e a quem é destinada.

Por ser tão frequente que os professores tenham se confundido e se perdido acerca de terminologias ao se falar da inclusão, notamos a preocupação da escola atual em estar correta, conceituada, e não conceituável, onde os sujeitos possam escolher, intencionalmente, o que representa a realidade. Onde se possa, coletivamente, decidir os porquês e como's do ensino. A partir do momento em que as políticas inclusivas forem conceituáveis pela escola, as representações sociais dos sujeitos se movimentarão no sentido da constituição de uma cultura escolar inclusiva, que dá centralidade à realidade social daquele espaço.

Ensinar democracia é possível. Para isso, contudo, é preciso testemunhá-la. Mais ainda, testemunhando-a, lutar para que ela seja vivida, posta em prática [...] o ensino da democracia implica também o discurso sobre ela, não abstratamente feito, mas sobre ela ao ser ensaiada e experimentada (FREIRE, 1994, p. 193-194).

É possível substituir, na citação de Freire (1994), democracia por escola inclusiva, e encontrar um sentido interessante para as considerações finais de nossa análise. A escola inclusiva só poderá ser real quando integrar esforços neste sentido, sendo a comunidade escolar aberta ao aprender ser inclusiva. Embora pareça um pressuposto para a existência deste espaço, estamos tratando do resgate do sentido e função da escola contemporânea.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Z. Escola e avaliação em larga escala: (contra) proposições. In: WERLE, F. O. C. (Org.). Avaliação em larga escala: foco na escola. São Leopoldo: Oikos - Liber Livro. Brasília, DF. 2010. p. 50-68.

_____ ; HERNANDES, E. D. K. Concepções de gestão e vivência da prática escolar democrática. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Goiânia: v. 28, n. 1, jan/abr. p. 144-162. 2012.

_____ ; OLIVEIRA, A. A. de. Educação para todos e gestão escolar: interfaces a partir da construção coletiva do Projeto Político-pedagógico. In: ORRÚ, S. E. (Org.). *Para além da educação especial: avanços e desafios de uma educação inclusiva*. 1ed. Brasília: WAK Editora, 2012.

ABRIC, J- C. A abordagem estrutural das representações sociais. In.: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

ALBUQUERQUE, E. R.; MACHADO, L. B. “Sem amor não se consegue desenvolver um bom trabalho”: análise das representações sociais de professoras sobre inclusão escolar. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, v. 22 n. 33, jan./abr. p. 73-84. 2009.

ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio-ago, p. 62-74. 2003.

APABLAZA, M. S. Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios pedagógicos*. Valdivia, v.40(1), p.7-24. 2014.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, Ano XI, n. 21, março, p. 160-173. 2001.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. In.: *Cadernos de Pesquisa*, n. 117. p. 127-147. Nov. 2002.

ASCHIDAMINI, I. M.; SAUPE, R. Grupo focal - estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. *Revista Cogitare Enfermagem*. Curitiba, v. 9, nº 1, 2004.

BARBER, M. MOURSHED, M. Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. In.: *PREAL. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*. Chile, 2008. Disponível em: http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf. Acesso em: 10 out 2015.

BARROCO, S. *A Educação Especial do Novo Homem Soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais* 2007. 414 p.

Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus de Araraquara (Doutorado em Educação Escolar). Araraquara, 2007.

BASTOS, J. B. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In.: BASTOS, J. B. (Org.). *Gestão democrática*. Rio de Janeiro: DP&A/ SEPE, 1999. 140 p.

BEARE, H.; CALDWELL, B.; MILLIKAN, R. *Creating an excellent school*. London: Routledge, 1989.

BENEVIDES, M. V. Educação para a cidadania e em direitos humanos. *Anais IX ENDIPE*, v. 1/1. Águas de Lindóia, 1998.

BEYER, H. O. A proposta da educação inclusiva: contribuições da abordagem vygotskiana e da experiência alemã. *Revista Brasileira de Educação Especial*: Marília, v. 9, n. 2, p. 163-180. jul-dez 2003.

_____. Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva? *Revista do Centro de Educação*: Santa Maria, n. 26, p. 1-4. 2005.

BEZERRA, G. F. ARAÚJO, D. A. de C. De volta à teoria da curvatura da vara: a deficiência intelectual na escola inclusiva. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v.27. n.02. p.277-302. ago. 2011.

BRASIL. Lei Nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. Congresso Federal. Decreto nº 3.298, 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, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2 dez. 1999, seção 1, p. 10.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília, DF, 2001. 79 p.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006*, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia– Licenciatura. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEED, 2007a. Disponível em: peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 13 jun 2015.

_____. *Portaria Normativa Interministerial n. 18, de 24 de abril de 2007*. Cria o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola

das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social. Brasília: 2007b.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 2011b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais>. Acesso em: 4 jul 2015.

_____. *Prova Brasil - Apresentação*. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324&msg=1. Acesso em: 13 jul 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Nota técnica N° 42*. Brasília: MEC /SECADI/DPEE. 2015.

BRAVO, M. H. A. Bons resultados no IDEB: estudo exploratório de fatores explicativos – o caso do município de Marília – SP. *2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*: ANPAE. 2011. Disponível em: www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/.../0366.pdf. Acesso em: 4 dez 2014.

CAIADO, K. R. M. et al. Deficiência e desigualdade social: o recente caminho para a escola. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 34, n. 93, p. 241-260. maio-ago 2014.

CAMPOS, P H. F. ROUQUETTE, M. L. Abordagem Estrutural e Componente Afetivo das Representações Sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), p. 435-445. 2003.

CANDIDO, A. *Os parceiros do Rio Bonito*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964.

CARNEIRO, R. U. C. *Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil*. 2007. 174 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2007.

_____. Educação Inclusiva na Educação Infantil. *Revista Práxis Educacional*: Vitória da Conquista. v. 8 n. 12, p. 81-95. jan/jun 2012.

CARTOLANO, M. T. P. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. *Caderno Cedes*, v. 19, n. 46, p. 29-40, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000300003&script=sci_arttext. Acesso em: 4 abr 2015.

CASTORINA, J. A. A teoria das representações sociais e a psicologia de Vygotsky: o significado de uma análise comparativa. In: ENS, R. T.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; BEHRENS, M. A. (Org.). *Representações sociais: fronteiras, interfaces e contextos*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 37-64.

DAINÊZ, D. *Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural*. 2014. 125 p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2014.

- DAVYDOV, V. V.; ZIENCHENKO, V. P. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In.: DANIELS, H. (Org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papirus, 1994.
- DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/ UNESCO, 2003.
- DIAS, C. A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. *Informação & Sociedade: estudos*. João Pessoa, v. 10, nº 2, 2000.
- DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 4. Ed. v. 55. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- EIDELWEIN, M. P. *Concepção dos professores dos anos finais do ensino fundamental sobre o aluno com necessidades educacionais especiais e sua inclusão na escola comum*. 2006. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.
- EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Reconversão, alargamento do trabalho docente e Curso de Pedagogia no Brasil. In: Seminário redetrado “Nuevas regulaciones en América Latina”. 7, Buenos Aires, 3 a 4 de julho de 2008. *Anais...* Buenos Aires: CLACSO; AGENCIA, 2008. p. 1-19.
- FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: LAPLANE, A. L. F. de.; GÓES, M. C. R. de. *Políticas e práticas da educação inclusiva*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 21-48. (Coleção Educação Contemporânea).
- FLAMENT, C. Approche structurale et aspects normatifs des représentation sociales. *Psychologie & Société*, v. 4, 2001. p. 57-80.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.
- FONTES, A. et al. O sistema de monitoramento e avaliação baseado em resultados (SM&A-R) para as metas do Programa Educação para a Diversidade e Cidadania. In: TELES, J. L.; SIGNORI, C. T. *Educação na diversidade: como indicar as diferenças?* v. 25. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. (Coleção Educação para Todos).
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.
- _____. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREITAS, J. F. de. ARAÚJO, P. F. de. Desafios da prática pedagógica na educação inclusiva: a realidade dos professores de Hortolândia-SP. *Anais do VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. Londrina. Nov 2013. p. 324-337.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. *Revista Educação e Sociedade*: Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325. Set 2002.

_____. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação e Sociedade*. Campinas CEDES, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M.T.A.; SOUZA, S.J.; KRAMER, S. (orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, S. N. PAVÃO, S. M O. Professor da educação inclusiva: reflexões a partir de uma abordagem curricular compreensiva. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 277-290. maio/ago. 2012.

FUMES, N. L. F. et. al. A formação continuada de professores de sala de recursos multifuncionais no município de Maceió/ AL. *Revista Teias*. v. 14. n. 35. P. 71-87. 2014 (Educação continuada, currículo e práticas culturais).

GALINDO, M. C. da S.; GALINDO, A. G. As questões etnicorraciais na região amazônica: reflexões sobre a implementação da Lei 10.639/0 no Município de Santana- Estado do Amapá-Brasil. *Revista Ibero-americana de Educação*. n.º 54/6. p. 1-14. 2011.

GARCIA, R. L. Projeto político-pedagógico – do resultado de um movimento da escola a uma imposição das Secretarias de Educação. In: LUCE, M. B. M.; MEDEIROS, I. L. P. de. *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS: 2006. p. 73-77.

GARWOOD, C.; MORI, A. From the editors: Special issue on preeschool special education administration. *Topics in Early Childhood Special Education*. v. 5 (1), 1985.

GHANEM, E. *Educação Escolar e Democracia no Brasil*. SP: Autêntica, 2004.

GLÓRIA, D. M. A. Direito à educação escolar: o discurso da inclusão x a prática da exclusão. *Revista Educar*, Curitiba: Editora UFPR, n. 20, p. 209-222. 2002.

GOMES, C.; GONZALEZ REY, F. L. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v.27(3), 2007.

GREGORUTTI, C. C. *A inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral: a relação das características dos cuidadores familiares implicadas neste processo*. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2013

GUARESCHI, T.; NAUJORKS, M. I. As representações sociais de professores acerca da aprendizagem de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 29, 2006, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-2192--Int.pdf>. Acesso em: 13 abr 2015.

HELLER, A. *Sociologia de la Vida Cotidiana*. Barcelona: Península, 1977.

HEREDERO, E. S. *Adaptaciones curriculares*. Material de Curso. Marília: Unesp, 1999.

_____. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum*: Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208. 2010.

IANNI, O. *Marx: sociologia*. São Paulo: Ática, 1998.

JODELET, D. Représentation Sociales: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (Org.). *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. In.: JODELET, D. (Org.) *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. 420 p.

JÚLIA, D. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução: Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n. 1, p. 9-44. 2001.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.17, Edição Especial. p.41-58. Mai/Ago, 2011.

LANE, S. T. M. Usos e abusos do conceito de Representação Social. In: SPINK, M. J. P. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 58-72.

LAPLANE, A. L. F. de. Notas para uma Análise dos Discursos sobre Inclusão Escolar. In: LAPLANE, A. L. F. de. GÓES, M. C. R. de. *Políticas e práticas da educação inclusiva*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 5-20. (Coleção Educação Contemporânea).

LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In.: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N (Orgs.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 35-60.

LIMA, E. C.; FACCI, M. G. D. A profissionalidade do professor de educação especial: uma reflexão acerca do trabalho e processo de alienação. In.: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (Org.). *Educação especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem*. Maringá: Eduem, 2012. p. 67-91.

LIMA, L. C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LOPES, R. P. *Pedagogia e Emancipação Humana*. São Paulo: Editora Olho d'água, 2000.

MAGALHÃES, R. de C. B. P. *Um estudo sobre representações de professores de classe especial a respeito de seus alunos e de seu trabalho*. 1997, 119 p. Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos, 1997.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/ 27, p. 149-158. 1990/1991.

MARANHE, E. A. *Direitos Humanos: a diversidade humana no contexto educacional*. São Paulo, Acervo Digital da Unesp/Redefor II/NEaD/Unesp, 2014. Disponível em: http://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155242/1/unesp-nead_reei1_ee_d01_s02_txtcompl01.pdf. Acesso em: 06 jun 2015.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARTINS, A. E. M. *Representações de docentes sobre a inclusão escolar de alunos com deficiências na rede municipal de ensino*. 2006. 150 f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista. Assis, 2006.

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

MELLO, G. N. *Magistério de primeiro grau: da competência técnica ao compromisso político*. 7. ed. São Paulo: Cortez/ Autores associados. 1987.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Carlos, v. 11, n. 33 set./dez. 2006.

MENIN, M. S. de S. SHIMIZU, A. de M. LIMA, C. M. de. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 549-576. mai/ago 2009.

MICHAELIS: *Dicionário Inglês-Português / Português-Inglês*. São Paulo. Editora Melhoramentos, 2009. (Dicionários Michaelis).

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista brasileira de educação*. v. 11 n. 33. Set. dez. 2006.

MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MODESTO, V. M. F. G. *Inclusão escolar: um olhar para a diversidade: as representações sociais de professores do ensino fundamental da rede pública sobre o aluno com necessidades educacionais especiais*. 2008. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília, 2008.

MOSCOVICI, S. *La psychanalyse, son image et son public* (1961). Paris: Presses Universitaires de France, 1976.

_____. On Social Representation. In: FORGAS, J. P. (Org.). *Social cognition: perspectives on everyday understanding*. Londres: Academic Press, 1981.

_____. The phenomenon of Social Representations. In: FARR, R. M.; MOSCOVICI, S. (Org.). *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. Prefácio. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. A história e a atualidade das representações sociais. In: MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 167-214.

MOURA et al. Princípios norteadores para o projeto pedagógico da escola básica: o caso da escola de aplicação da FEUSP. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 224-233. jul./dez. 1996.

MOYSÉS, M. A. F. *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 2001.

NAUJORKS, M. I. Avaliação Educacional, inclusão escolar e representações sociais. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 399-408. 2010.

NAUJORKS, M. I. et al. Stress ou Burnout, a realidade frente a inclusão. *Revista Educação Especial*, n. 15, 2000.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (Org.). *As organizações escolares em análise*. 2ª. Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de inovação educacional, 1995. p. 15-43.

OLIVEIRA, A. A. S. *Representações sociais sobre educação especial e deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados*. 2002. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista. Marília, 2002.

_____. Inclusão no Brasil: Políticas públicas para o educando com necessidades educacionais especiais. In: GENARO, K. F; LAMÔNICA, D. A. C; BEVILACQUA, M. C. *O processo de comunicação: contribuições para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais*. São José dos Campos: Editora Pulso, 2006. p. 255-76.

_____. *Um diálogo esquecido – a vez e a voz de adolescentes com deficiência*. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2007.

_____.; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em educação*. Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-24. out./dez. 2007.

_____. *A questão da leitura e escrita na área da deficiência intelectual: qual a melhor forma de ensino?* Projeto de pesquisa. UNESP Marília, 2013 (Acesso restrito).

_____. *Gestão Democrática e Participativa: em busca da ação coletiva*. São Paulo: Acervo Digital da Unesp/RedeFor II/NEaD/Unesp, 2014. Disponível em: http://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155278/1/unesp-nead_reei1_d03_texto01.pdf. Acesso em: 05 jun 2015.

_____. *Estudos na área da deficiência intelectual: avaliação pedagógica, aprendizagem e currículo escolar*. 2015. 358f. Tese. (Livre-docência em Educação Especial). Universidade Estadual Paulista —Júlio de Mesquita Filho. UNESP, Campus de Marília. 2015.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentação marxista do pensamento de Dermeval Saviani. In.: SILVA JÚNIOR, C. A. da. (Org.) *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 105-128.

OLIVEIRA, É. S.; MARTINS, L. de A. R. Currículo e diversidade: os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 17, n. 33, p. 309-325. maio/ago. 2011.

OLIVEIRA, R. P. A municipalização do ensino no Brasil. In.: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 174-198.

OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças na educação. *Revista Perspectiva*: n. Especial. Florianópolis, v. 24, p. 251-272. jul./dez. 2006.

OMOTE, S. et al. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paideia*. Ribeirão Preto: v. 15, n.32, p. 387-396. 2005.

PADILHA, A. M. L. Na escola tem lugar para quem é diferente? Re-criação: Revista do CREIA, Corumbá, 4 (1): 7-18. Jan./jun. 1999.

_____. *Práticas Pedagógicas na Educação Especial – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas: Autores Associados, 2001. 194 p.

PARO, V. H. *Administração Escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do psicólogo, 1999.

_____. Políticas Atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In.: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

PEREIRA-SILVA, N.L.; DESSEN, M.A. Crianças com Síndrome de Down e suas interações familiares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.16, n.3, p. 503-514. 2003.

PINO, A. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

POSSA, L. B. NAUJORKS, M. I. Efeitos da racionalidade neoliberal nos discursos sobre inclusão: o silêncio docente. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, v. 38, n. 2. p. 319-328. maio/ago 2013.

PPM. *Blog da Secretaria Municipal da Educação de Marília*. 2015. Disponível em: <http://secretariamunicipalmarilia.blogspot.com.br/>. Acesso em: 04 abr 2014.

PPP. *Projeto politico-pedagógico: Adendos*. Mimeo. Acesso restrito, 2014.

PRIOSTE, C. D. Diversidade e adversidades na escola: queixas de professores frente à educação inclusiva. *An 6 Col. LEPSI IP/FE-USP*. 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100026&script=sci_arttext. Acesso em: 17 set 2015.

PROJETO EDUCATIVO. *Quadriênio 2012/2015*. Mimeo. Acesso restrito, 2012.

RAIMUNDO, E. A. *Avaliação externa e educação especial na rede municipal de ensino de São Paulo*. 2013, 188 p. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

RODRIGUES, D. RODRIGUES, L. L. Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 41-60. jul./set. 2011.

ROMÃO, J. E. *Dialética da Diferença: A Escola Cidadã*. 1997. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

ROSS, P. R. Estado e educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva. *Revista Educar*. Curitiba: Editora da UFPR. n. 19, p. 217-227. 2002.

SÁ, C. P. de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In.: SPINK, M. J. P. (Org.) *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 19-45.

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

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 15-18.

SANTOS, S. B. M. Gestão democrática: Abertura para a Acessibilidade do Sujeito de Identidade Surda Múltipla e Multifacetada nas Instituições de Ensino. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 4, n. 1, mai. 2010.

SCAVONI, M. P. P. *Representações sociais sobre inclusão escolar de professores e trio gestor de uma escola de ensino fundamental ciclo I : elementos da cultura escolar*. 2011. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2011.

_____. O uso de grupos focais nas investigações de representações sociais. In: Educere - XII Congresso Nacional de Educação. *Anais*. Curitiba. p. 21655-21668. 2015.

_____.; OLIVEIRA, A. A. S. *Formação de professores na escola inclusiva: ponto de vista do profissional do Atendimento Educacional Especializado*. *Revista Nuances* (Em análise para publicação). 2015.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. M. (Org.). *Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional*. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 1, 2008.

SILVA, C. L.; LEME, M. I. S. O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva. In: *Psicologia: ciência e profissão*. Brasília, v. 29 (3), p. 494-511. 2009.

SILVA, D.V. et al. Concepções da equipe escolar sobre a gestão escolar e a escola inclusiva. *Revista Paulista de Educação*. Vol. 1. N. 1. p. 41-55. 2012.

SILVA, E. M. P; ANDRADE, D. B. S. F. Cidade como metáfora de si: representação socioespacial de Cuiabá-MT segundo a criança. *Revista Diálogo e Educação*. Curitiba, v. 14, n. 43, p. 759-779. set./dez. 2014.

SILVA, F. C. T. Processos de ensino na educação dos deficientes mentais. In: 23ª *Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu/MG, 2000, p. 1-16.

_____. *Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa*. *Educar*, Curitiba: Editora UFPR, n. 28, p. 201-216. 2006.

SILVA JÚNIOR, J. R.; FERRETTI, C. J. *O institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã, 2004. 152 p.

SILVEIRA, K. A. ENUMO, S. R. F. ROSA, E. M. Concepções de Professores Sobre Inclusão Escolar e Interações em Ambiente Inclusivo: uma Revisão da Literatura. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 4, p. 695-708. Out.-Dez. 2012.

SOUZA, F. D. *Análise do Projeto Político Pedagógico: o movimento em direção a uma escola inclusiva*. 2009. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2009.

SOUZA, C. P. de.; NOVAES, A. de O. A compreensão de subjetividade na obra de Moscovici. In: ENS, R. T.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; BEHRENS, M. A. (Org.). *Representações sociais: fronteiras, interfaces e contextos*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 21-36.

SOUZA FILHO, E. A. Análise de Representações Sociais. In: SPINK, M. J. P. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 109-148.

SPINK, M. J. P. O estudo empírico das Representações Sociais. In: SPINK, M. J. P. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 85-108.

_____. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2. ed., 1995. p. 117-145.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização*. São Paulo: Libertad Editora, 19ª ed , 2009. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 1).

VEIGA, I. P. A. Escola, currículo e ensino. In: VEIGA, I. P. A. CARDOSO, M. H. F. (Org.). *Escola fundamental: currículo e ensino*. Campinas: Papirus, 1991. p. 77-95. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. *Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995. p. 9-32. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Projeto político pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281. dez-2003.

VIEIRA, C. M. *Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos*. 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2014.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas: fundamentos de defectologia*. Tradução Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997. (Tomo V).

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIÑAO FRAGO, A. El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico. *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura Escolar, ano 5, n. 7, 2000 (Temas de História da Educação).

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, 252p.

VYGOTSKY, L. S. Pensamiento y lenguaje. In.: VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas*. v. 2. Madrid: Visor, 1993. p. 5-361.

WAGNER, W. Sócio-gênese e características das representações sociais. In.: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998. p. 3-25.

WESTPHAL, M. F.; BÓGUS, C. M.; FARIA, M. de M. Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil. *Boletim Oficina Sanit Panamericana*. Washington, 1996. p. 473-482.

ZANATA, E. M. *O papel do professor da educação especial na construção e desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da escola*. São Paulo, Acervo Digital da Unesp/Redefor II/NEaD/Unesp, 2014. Disponível em: http://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155279/1/unesp-nead_reei1_d03_texto02.pdf. Acesso em: 06 jun 2015.

ZARAGOZA, J. M. E. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*, Bauru: Edusc, 1999.

APÊNDICES

Apêndice A

Temário – Inclusão escolar

PERGUNTA	OBJETIVO/DESCRIÇÃO
<p>A inclusão é um assunto muito discutido e polêmico, que revela vários aspectos que podem tanto se complementar, quanto se opor, da mesma maneira que cada cor possui uma característica. Quais ideias, sentimentos e experiências de inclusão eu tenho e que se aproximam das cores? (Como estratégia, utilizar cartões coloridos).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que tenham conceitos iguais e diferentes (dialoguem) - Que usem mais de um cartão por pessoa - Que tratem de diversos aspectos (ex. do escolar com deficiência, da acessibilidade, das políticas, da formação de professores, SRMs, centros de apoio, adequação curricular, família, condições socioeconômicas, etc)
<p>O que vocês vêm dando certo na inclusão? Como/ de que maneira? O que vem se cumprindo? Como/ de que maneira?</p> <p>O que diz respeito a essa escola?</p> <p>O que diz respeito à escola de uma forma geral?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Destacar os aspectos e exemplificar (ex. Matrícula, socialização)
<p>Isso que vocês me relataram é como vocês veem a inclusão aqui na escola ou no sistema escolar de uma maneira geral?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que relatem uma ou outra coisa, mas que aprofundem, exemplificando.
<p>E o que vocês acham que não vem acontecendo na inclusão escolar e que deveria estar ocorrendo?</p> <p>O que diz respeito a essa escola?</p> <p>O que diz respeito à escola de uma forma geral?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Destacar aspectos e exemplificar (Ex. formação de professores, etc.)
<p>As ideias relacionadas à inclusão surgiram em meados dos anos 90 aqui no Brasil. O que vocês acham que aconteceu historicamente - na escola e na sociedade - para que a escola começasse a se pautar na inclusão? Porque a escola mudou?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar as dificuldades e avanços a condições socioeconômicas e históricas (Ex. globalização, ampliação dos direitos humanos).

Temário – Formação docente e inclusão

PERGUNTA	OBJETIVO
<p>Eu proponho que nosso assunto hoje seja a figura do professor e a sua formação.</p> <p>(Para conhecer a representação da figura do professor, cada um recebe uma folha de papel com um traço ao meio. Na metade de cima, peço que escrevam o que completa a frase “O professor é/ está...”. Após todos terem escrito, escrever o que completa a frase “O professor, na escola inclusiva, é/ está...”. Cada um apresenta o seu e o grupo discute as semelhanças ou diferenças entre as duas propostas.)</p>	<p>Adjetivos ou verbos (positivos e negativos). Discussão (Concordam? Discordam?) e exemplificação.</p> <p>É (algo bom) está (algo ruim). Presença de ambos. Discussão e exemplificação.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relatos e experiências com dificuldades e com méritos - A profissão desacreditada e más condições e a identificação com a profissão - A formação que é deficitária e suficiente - O trabalho solitário e valorização de parcerias pedagógicas - Novo papel do prof na escola inclusiva - Diferenciações de papéis: especialista (AEE), professor, cuidador, estagiário...
<p>Que diálogo nós podemos estabelecer entre a realidade dos professores na escola inclusiva e a formação docente?</p> <p>A formação que vocês tiveram - ou estão tendo - é/ foi assim ou não?</p> <p>Portanto, vocês acham que a formação de professores está sendo satisfatória para sua atuação em tempos de inclusão? Falem de suas próprias experiências.</p>	<p>Que estabeleçam diálogo entre a realidade macro e micro (a realidade dos outros e a minha).</p> <p>Apontar avanços e dificuldades.</p>
<p>(Se não está sendo), como ela deveria ser? Nós poderíamos traçar alguns caminhos, em termos de: 1. Conteúdo 2. Formato (ead? Presencial?) 3. Tempo de duração 4. Oferecida na escola/ na universidade? 5. Nível (Médio? Graduação? Especialização?)</p>	<p>Obter elementos pra traçar um panorama de como deveria ser a formação de professores na escola inclusiva para esse grupo.</p>

Vocês acham que, historicamente, a formação de professores foi mais ou menos satisfatória do que a que temos hoje? Por que?	Que os professores consigam estabelecer pontos de comparação entre a formação de professores antiga (e saber deles o que é antigo: habilitações, magistério, etc) e atual.
---	--

Temário – Gestão e inclusão

PERGUNTAS	OBJETIVOS
<p>Nós já falamos da inclusão e da importância da formação de professores nesse contexto. As políticas inclusivas também consideram a gestão como fator central para sua efetivação.</p> <p>(Conhecer primeiro o que pensam sobre gestor/ gestão, utilizando um cartaz e pedir que cada um escreva uma característica que deve ter a gestão, para terem um panorama para discutir e, se necessário, lançar as questões abaixo):</p> <p>Quem é o gestor? Gostaria que vocês evocassem características e modos de ser de um gestor.</p> <p>(Conduzir para a relação gestão – inclusão): ela é diferente disso que vocês falaram?</p>	<p>Conhecer a imagem de gestor e de gestão da escola que eles possuem para então atribuir a responsabilidade de representar a gestão no processo inclusivo.</p>
Como vocês veem isso aqui na escola? O trabalho é satisfatório ou poderia melhorar?	Ver se os professores consideram a gestão favorável ou não ao processo inclusivo.
Como é o trabalho integrado entre professores e gestores aqui na escola?	Levantar que tipo de apoio eles sentem / não sentem da gestão
Vocês consideram que essa relação é satisfatória ou poderia melhorar?	Observar se eles não temem em propor algo com relação à gestão e o que propõem.
Pensando nas características da gestão de uma escola inclusiva que vocês citaram hoje: essas características, historicamente, sempre existiram? A gestão sempre foi assim?	Observar se os professores comparam a gestão contemporânea com outro modelo de gestão “ultrapassado” ou tradicional e qual elegem como melhor.

Apêndice B

Questionário**1 – Qual sua idade?**

2 – Qual foi (foram) sua(s) formação (ões)? Informe nome, instituição e tempo de duração.*Exemplo: Magistério – CEFAM – 2000 a 2002.*

3 – A quanto tempo você atua na área educacional?

4 – E nesta escola?

Apêndice C

<i>Qual sua idade ?</i>	<i>Quais foram suas formações?</i>	<i>A quanto tempo atua na área?</i>	<i>E nesta escola?</i>
39	Pedagogia (UNESP - 2000 a 2004). Graduação em História Habilitação em D.V (2004 a 2006) Habilitação incompleta em D.F	11 anos	5 anos
54	Magistério (Campinas/Carlos Gomes- 1985). Pedagogia (UNESP - 2008 a 2011)	20 anos	5 meses
46	Magistério (Interação - 2000 a 2001). Pedagogia (UNESP - 2003 a 2006). Psicopedagogia (2011-2011)	18 anos	5 anos
33	Pedagogia (FAEF - 2004 a 2007). Pós em Metodologia do Ensino (FAEF - 2007 a 2008)	11 anos	3 meses
27	CEFAM (2003 a 2005). Pedagogia (UNESP Marília/ 2005 a 2009). Habilitação em D.I	5 anos	4 anos
36	CEFAM (1993 a 1996). Pedagogia (UNESP/ 2000 a 2003).	14 anos	10 anos
45	Pedagogia (UNESP - 1989 a 1994). Habilitação em D.A	3 anos	5 meses
34	Pedagogia (UNESP - 2006 a 2010).	7 meses	7 meses
35	Pedagogia (UNESP - 1997 a 2000).	11 anos	3 anos
41	Magistério (CEFAM - 1989 a 1992). Pedagogia (UNESP - 2010 a concluir).	10 anos	7 anos
41	Magistério. Pedagogia (UNESP). Psicopedagogia (FACINTER).	17 anos	8 meses
35	Pedagogia (UNESP – 2000 a 2004)	7 anos	6 anos
40	Magistério (Interação - 1999 e 2000). Pedagogia/ Administração escolar (Unimar - 2001 a 2003) Psicopedagogia	15 anos	10 anos
40	Magistério (CEFAM - 1990 a 1993). Pedagogia (Faculdade de Educação Osvaldo Cruz - 1999 a 2001). Pós-graduação (ESEFAP - 2002).	18 anos	7 anos
30	Magistério (Interação - 2002 a 2004). Pedagogia (UNESP Marília - 2002 a 2006).	10 anos	6 anos
49	Magistério (Bicudo – terminei em 1988)	11 anos	9 anos
37	Magistério (Colégio Comercial em Garça – 1996 a 1999)	15 anos	14 anos
40	Magistério (CEFAM - 1989 a 1992). Pedagogia (UNESP - 1994 a 1997)	15 anos	10 anos
37	CEFAM (1993 a 1996).	12 anos	8 anos

	História (UNESP Assis/ 1997 a 2000). Pedagogia (UNESP - 2006 a 2010).		
37	Mecânica geral (SENAI - 1991 a 1995). Magistério (CEFAM - 1995 a 1998). Pedagogia (UNESP - 1999 a 2003). Técnico jurídico (ETEC - 2010 a 2011). Matemática (UNIMES - 2013 a 2014).	15 anos	8 anos
50	Magistério (1983 a 1984). Pedagogia (UNIMAR - 1985 - 1987).	9 anos	4 anos
36	Magistério (Escola pública - 1994 a 1997). Pedagogia (UNESP - 1998 a 2001). Pós-Graduação (Especialização/ UNESP - 2013 a 2014).	17 anos	6 anos

Apêndice D

Regras utilizadas para transcrição

Situação	Sinal	Exemplificação
Sujeito é interrompido	... (ao final da frase)	A: Eu acho que... B: Ele está feliz.
Sujeito retoma a frase na qual foi interrompido	... (ao início da frase)	B: Ele está feliz. A: ...ele pode avançar.
Pausa breve no discurso	... (no meio da frase)	Eu não sei... Talvez seja por isso.
Incompreensão	?????	Ele foi muito ???? com ela.
Citações literais	“entre aspas”	Ela me disse: “eu posso te ajudar”.
Ênfase	<i>Palavra</i> (ênfase)	Eu faço <i>tudo</i> (ênfase) o que posso!
Comportamentos não-verbais	(entre parênteses).	Você não foi aquele dia (aponta para João)?
Pausa longa	(pausa longa)	Ele está numa situação (pausa longa) muito difícil.

Fonte: Elaboração própria.

Apêndice E

Estratégias para discussão dos grupos focais

“Cartão de cores”



Frases comparativas: “O professor é/está...” e “O professor, na escola inclusiva, é/está...”

LUTADOR	PARALISADO
APRENDENDO	LARGADO
SONHADOR	APRENDENDO E BUSCANDO
DESAMPARADO	APRENDENDO E BUSCANDO

Escrita coletiva: a gestão ideal



ANEXOS

Anexo A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa com os professores da escola _____. O projeto é intitulado **A RELAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E GESTORES DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL CICLO I** e gostaríamos que participasse da mesma. O objetivo desta é verificar as representações sociais dos professores sobre inclusão, formação docente e gestão. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa este direito fica assegurado.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

- A) ESTA ENTREVISTA SERÁ GRAVADA E FILMADA, A FIM DE QUE OS DADOS SEJAM FIDEDIGNOS.
- B) PODERÁ HAVER DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS PARA FINS CIENTÍFICOS, COMO REVISTA, CONGRESSOS E USO DE IMAGEM COM A NÃO IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO (IDENTIDADE PRESERVADA).

Eu, _____ portador do RG _____ aceito participar da pesquisa intitulada **A RELAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E GESTORES DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL CICLO I** a ser realizada na escola _____. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome: _____

Data: _____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do (s) telefone (s) (14) 98119-9950 - falar com Mariana.

Autorizo,

Data: ____/____/____

(Assinatura)