UM RETRATO DAS PRÁTICAS E FORMAÇÃO DOS SEGMENTOS DIRETIVOS NUMA ESCOLA INCLUSIVA

Teresa Cristina Coelho dos Santos[1]

Lúcia de Araújo Ramos Martins[2]

INTRODUÇÃO

A abertura da matrícula para todos os alunos, a partir de 1993, na rede municipal de Natal, vai mudando o retrato da escola, pois aqueles educandos antes rejeitados em decorrência da exclusão social, vão sendo matriculados nesta instituição, inserida numa sociedade avessa às diferenças. Os direitos humanos vão ganhando espaço com movimentos cada vez mais fortes. Deste modo, a escola vai se abrindo e permitindo, mesmo que pela obrigatoriedade da lei, o acesso de alunos com deficiências.

Mesmo diante de algumas objeções, a escola assume o seu papel de ensinar a todos e deve aprender com estes alunos a transformar não apenas a prática docente, mas de todo o elenco de profissionais inseridos neste contexto.

AS PRÁTICAS DOS SEGMENTOS DIRETIVOS DA COMUNIDADE ESCOLAR

Pesquisas apontam que a maior barreira para o processo de inclusão escolar é a precariedade da formação dos professores para trabalhar com alunos com deficiência (GLAT; PLETSCH, 2011).

Ao buscarmos desvelar as práticas do contexto de uma escola municipal do Ensino Fundamental, em Natal-RN, a partir de uma pesquisa colaborativa

[1] Doutoranda do Programa de Pós - Graduação em Educação da UFRN (PPGED). Assessora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME). E-mail: tteresacoelho@gmail.com.
[2] Doutora em Educação. Professora dos Programas de Pós Graduação em Educação e de Pós Graduação em Educação Especial – CE/UFRN. E-mail: luc.martins@terra.com.br.

ancorada na abordagem qualitativa, compreendemos que a: "[...] investigação da prática profissional não é algo fácil. É um desafio que exige a ampliação, tanto do conceito de reflexão quanto de pesquisa, deixando-os mais amplos e reflexivos" (CUNHA, 2005, p.27). Isto exigiu procedimentos metodológicos como observação, análise documental, entrevistas e questionários para construção dos dados referentes ao objeto de estudo, centrado nas práticas desenvolvidas pela direção, coordenação pedagógica e Atendimento Educacional Especializado (AEE) e segmentos diretivos da escola, à luz da inclusão escolar.

Consideramos necessária e importante tal análise e reflexão, pois as práticas dos três segmentos diretivos muitas vezes apresentam dificuldades de se conectarem, o que evidencia a relevância de um processo formativo que propicie a construção de conexões, redes e coloque no centro das discussões as atividades desenvolvidas neste espaço.

Portanto, interrogando-se mutuamente e intercruzando falas sobre situações e problemas da prática, os segmentos podem ir tecendo fios, que vão formando teias, melhorando as práticas que fazem a funcionalidade da escola. Foi uma investigação intensa e longa, que absorveu dois anos letivos (2019 e 2020), onde ocorreu uma interlocução sobre os desafios enfrentados no contexto em relação à gestão, coordenação e AEE.

A partir das falas dos professores e das ações desenvolvidas durante o período da pandemia, em que a gestão tem que continuar o seu trabalho e convocar os demais para tomada de decisão a respeito das questões relacionadas aos alunos e ao planejamento de toda ordem, pois como pontua Stainback e Stainback (2006, p.71):

> O diretor deve reconhecer a responsabilidade de definir os objetivos da escola e garantir a tomada de decisões, o enfrentamento dos desafios e o apoio às interações e aos processos que compatibilizam com a filosofia da escola.

O papel do diretor é fundamental, como elemento desencadeador do projeto educativo, tendo alinhadas às práticas da coordenação e do AEE, de

forma que todos possam refletir e transformar as suas práticas e, consequentemente, o interior escolar.

Machado (2020, p. 35) argumenta que a cultura escolar precisa ser mudada, pois esta é que faz do "*outro*" alguém diferente, ao destacar que a

> formação de professores e gestores precisa ser um trabalho com foco na diferença, como princípio fundamental para a educação escolar. Um trabalho de formação em que se crie um espaço para que os professores se desenvolvam intelectualmente e que os despertem para uma consciência de que a diferença está em tudo e em todos. (MACHADO, 2020, p. 35).

Contudo, a pesquisa revela que todo o processo de formação do professor passa por várias etapas, que podem deixar lacunas somente vistas quando este profissional assume a docência como profissão e se depara com alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), entre os quais com deficiências.

Ao perguntamos para as cinco interlocutoras sobre quais a experiências anteriores tiveram com alunos com deficiência nas suas turmas, todas responderam afirmativamente à questão, situando que durante suas docências tiveram a oportunidade de trabalhar com alunos com deficiência, como bem especifica a coordenadora:

> *-Sim. Sala de aula com crianças com deficiência comprovada ou não. Mas minha experiência foi no dia a dia da sala de aula. Lá na minha escola particular também tem. Quando está na coordenação se tem uma visão mais macro, então, a gente tenta o contato com as crianças com deficiência, mesmo. Na escola pública, só atendia em salas de aula* (LIBERDADE).

É possível perceber, na sua fala que a experiência da sala de aula é particular daquela professora, contudo, ao assumir a coordenação, tem uma visão ampla das deficiências, pois tem a oportunidade de interagir com professores e alunos de todas as turmas, sendo-lhe proporcionado acesso a todos e a todas da escola.

Apesar dos professores participantes da pesquisa informarem que têm algum conhecimento prévio, anterior à atuação atual, percebemos uma lacuna

na formação.

Pesquisas apontam que a maior barreira para o processo de inclusão escolar é a precariedade da formação dos professores para trabalhar com alunos com deficiência e outras Necessidades Educacionais Especiais. Não há orientação na LDB nº 9394/1996 quanto à formação de profissionais para atuação com estes educandos, pois apenas situa a necessidade de garantir professores especializados para atuar no Atendimento Educacional Especializado.

Neste sentido, consideramos necessário o desenvolvimento de processos formativos iniciais, que contribuam para que os professores se formem como pessoas, que cheguem a compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola como instituição e adquiram uma atitude reflexiva na docência. É importante fazer com que o professor em formação compreenda que a tolerância e a flexibilidade são imprescindíveis diante das diferenças individuais (TORRES GONZÁLEZ, 2002). Ademais, "[...] esse profissional tem sob sua responsabilidade, também, contribuir para extinguir visões erradas, preconceitos, estigmas, ainda presentes na sociedade" (MARTINS, 2021, p. 98).

A responsabilidade que se apresenta diante destes segmentos é imensa quando se tem diante de si uma escola com alunos de uma heterogeneidade, que exige respeito e busca de maneiras, de forma que se desenvolva, participe das atividades escolares, o que independe do seu nível acadêmico e social, pois todos são capazes de aprender. Isto demanda num processo contínuo de formação, que garanta a todos conhecimentos e competências para educarem todos os alunos de maneira eficaz.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na perspectiva da diferença presente em todo o espaço escolar, a cultura escolar deve ser compreendida na sua heterogeneidade e não na homogeneidade. Por isso, o acolhimento ao aluno com deficiências é

fundamental para desestabilização do conservadorismo no meio escolar.

A inquietude presente no cenário da escola – e tantas vezes sufocada pelos mantenedores de uma ordem homogeneizante – pode restringir o processo inclusivo. As falas abafadas pelo ativismo, por medo e atitudes negativas a respeito de alunos com deficiência, classificando-os, limitando-os e impedindo-os de alcançar uma aprendizagem de qualidade são elementos indicadores da urgência de projetos formativos para todos os atores da escola.

A formação continuada pode minimizar as lacunas da formação inicial e possibilitar a criação de vínculos e de redes internas no contexto,favorecendo a construção de práticas em bloco - conectadas - entre estes segmentos diretivos. Estas certamente reverberaram em práticas escolares com características inclusivas, que tornarão o contexto inclusivo para todos os alunos com ou sem deficiência, embora não nos esquecendo que estão implicados neste processo também políticas de valorização docente, de formação inicial e de reconhecimento social da escola e educação.

No interior da escola e no seu cotidiano, as práticas dos segmentos da gestão, coordenação e Atendimento Educacional Especializado, se forem bem conectadas, podem assegurar o acesso, a permanência com qualidade e o sucesso de alunos com deficiências que estão ali matriculados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil 03/Leis/L9394.htm>.

CUNHA, M. M. S. Relações da didática com as pedagogias diretivas e não-diretivas. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, 2005. (p.39-44).

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com Necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

MACHADO, R. Diferença e educação: deslocamentos necessários. *In*: MACHADO, R.; MANTOAN, M. T. E. (orgs). **Educação e inclusão**: entendimentos, propósitos e práticas. Blumenau: Edifurb, 2020. (p.19-44).

MARTINS, L. A. R. A formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva. *In*: MARTINS, L. A. R.; (org).**Educação inclusiva**: direitos, processos e avanços. João Pessoa: Ideia, 2021.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. São Paulo: Artmed, 2006.

TORRES GONZÁLEZ, J. A. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. (Trad. Ernani Rosa). Porto Alegre; Artmed, 2002.