

## PESQUISA-AÇÃO: ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA FAVORECER A INCLUSÃO ESCOLAR

*Action-research: a continuous education strategy to improve school inclusion*

### \*Márcia Denise Pletsch

\*Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Adjunta do Instituto Multidisciplinar e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

E-mail: márcia\_pletsch@yahoo.com.br

### \*\*Rosana Glat

\*\*Doutora em Psicologia Social pela Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro. Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd-UERJ) e no Curso de Pedagogia Presencial e à Distância, Coordenadora de Extensão da Faculdade de Educação e do Programa de Iniciação Científica da UERJ. Pesquisadora do CNPq e FAPERJ. Membro do Conselho Superior da FAETEC. Consultora da Federação Nacional das APAEs e do Programa Integrando da Academia Brasileira de Ciências.

E-mail: glat@terra.com.br

**Material recebido em setembro de 2009 e selecionado em outubro de 2009**

### RESUMO

O texto descreve os dados de uma pesquisa-ação realizada em uma escola pública da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A proposta foi elaborada a partir dos dados encontrados em uma pesquisa etnográfica prévia, realizada na mesma escola, que objetivou analisar o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Os dados etnográficos haviam mostrado que os professores, em sua maioria, continuavam desenvolvendo práticas pedagógicas baseadas na “cultura do aluno ideal”. Para dar o *feedback* à escola foram desenvolvidas uma série de discussões e outras dinâmicas sobre as práticas pedagógicas usando como

metodologia a pesquisa-ação. Desta forma foi possível proporcionar aos professores conhecimentos sobre as diferentes dimensões da proposta de Educação Inclusiva, a partir da análise crítica de sua própria prática.

**Palavras-Chave:** Inclusão escolar. Alunos com necessidades especiais. Formação de professores. Pesquisa-Ação.

### ABSTRACT

*The text presents data from an action-research implemented in a public school of the City of Rio de Janeiro. The project was elaborated based on data encountered in a previous ethnographic research, in the same*

*school, that had as its objective to analyze the inclusion process of special needs students. The ethnographic data had shown that the majority of the teachers continued developing pedagogical practices based on the “ideal student culture”. In order to give the school feedback, it was developed a series of discussions and other dynamics about the pedagogical practices using as methodology the action-research. In this way, it was possible to provide the teachers with knowledge about different dimensions of the proposition of Inclusive Education, based on the critical analysis of their own practice.*

**Keywords:** School inclusion. Special needs students. Teacher education. Action-Research.

O presente texto apresenta uma proposta de formação continuada de professores com base em uma pesquisa-ação realizada em uma escola pública da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Esta constituiu a última etapa de uma investigação realizada na referida rede sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, a qual foi organizada em três estudos distintos, porém interdependentes (GLAT; PLETSCH, 2009).

O primeiro teve como objetivo analisar o panorama geral do processo de atendimento educacional oferecido aos alunos com necessidades especiais, bem como discutir o papel e as ações desenvolvidas pela Educação Especial no âmbito da política de Educação Inclusiva em vigor nesta rede. O segundo estudo, etnográfico<sup>1</sup>, focalizou a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais em duas escolas públicas. Através de técnicas como observação participante, entrevistas, e outras, o cotidiano das referidas escolas foi acompanhado durante um ano e meio, considerando as variáveis: gestão escolar, acessibilidade, recursos e materiais pedagógicos específicos, flexibilidade curricular, práticas de ensino e procedimentos de avaliação. Pretendeu-se analisar as condições efetivas sob as quais ocorria o processo de inclusão no contexto dessas escolas, bem como identificar aspectos-chaves que pudessem fundamentar a elaboração de estratégias de intervenção a serem desenvolvidas de forma colaborativa junto com a equipe escolar (professores e gestores) na fase final do projeto (Estudo III),

objeto do presente texto (GLAT; PLETSCH, 2009).

O estudo etnográfico proporcionou uma compreensão mais refinada da realidade local (escola) em relação ao contexto social, político e econômico mais abrangente, apontando caminhos para as possíveis intervenções (PLETSCH; FONTES; GLAT, 2007). O desenvolvimento da pesquisa-ação a partir das informações coletadas no Estudo II não só permitiu dar um *feedback* aos membros da comunidade pesquisada - obrigação ética de todo pesquisador - mas também possibilitou discussões sobre suas práticas pedagógicas, as quais, de modo geral, de acordo com os dados obtidos, ainda se pautavam na *cultura do aluno ideal*.

É consenso de diferentes pesquisadores que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, na prática cotidiana das escolas, enfrenta inúmeras barreiras, tais como: número excessivo de alunos nas salas de aula, procedimentos inadequados de avaliação, falta de conteúdos e atividades adaptadas para atender os alunos com necessidades especiais, precária acessibilidade física na maioria das escolas. Some-se a isso a descontinuidade de programas (mesmo quando bem-sucedidos) em função de mudanças nas políticas governamentais (BUENO, 2001, 2008; GLAT; FERREIRA; OLIVEIRA; SENNA, 2003; PLETSCH, 2005, 2009; GLAT, 2008; GLAT; PLETSCH, 2009, entre outros). Todavia, a maior barreira apontada é a falta e/ou inadequação da formação de professores. Como lembram Jesus, Almeida e Sobrinho (2005), para que

uma escola seja, de fato, inclusiva é preciso:

[...] pensar com o outro; precisamos de um processo longo e constante de reflexão-ação-crítica com os profissionais que fazem o ato educativo acontecer. Se quisermos mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, precisamos pensar a formação continuada dos educadores. (*apud* JESUS, 2008, p. 143)

**É consenso de diferentes pesquisadores que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, na prática cotidiana das escolas, enfrenta inúmeras barreiras tais como: número excessivo de alunos nas salas de aula, procedimentos inadequados de avaliação, falta de conteúdos e atividades adaptadas para atender os alunos com necessidades especiais, precária acessibilidade física na maioria das escolas.**

<sup>1</sup> A etnografia permite descrever as relações e processos configuradores da experiência cotidiana dos agentes envolvidos no processo de pesquisa, por meio da observação participante e da relação estabelecida entre pesquisador e pesquisado. É uma metodologia flexível, que comporta e combina diferentes técnicas para a coleta de dados (PLETSCH; GLAT, 2007).

**De fato, a maioria dos professores do ensino regular não recebeu formação para desenvolver práticas que possibilitem aos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em turmas comuns participarem nas atividades cotidianas e desenvolverem conhecimentos sociais e acadêmicos necessários para viverem de forma independente e autônoma.**

De fato, a maioria dos professores do ensino regular não recebeu formação para desenvolver práticas que possibilitem aos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em turmas comuns participarem nas atividades cotidianas e desenvolverem conhecimentos sociais e acadêmicos necessários para viverem de forma independente e autônoma. A formação (inicial e continuada) dos professores, portanto, é uma das medidas mais urgentes para possibilitar a implementação das políticas de inclusão escolar (BUENO, 1999, 2005, 2008; RODRIGUES, 2006; FONTES, 2007; PLETSCH; GLAT, 2007, 2008; GLAT, 2008; SENNA, 2008; PLETSCH, 2009).

Para atender a esta demanda em nível de formação inicial<sup>2</sup>, a legislação tem sugerido a inclusão de disciplinas e conteúdos sobre as especificidades de alunos com necessidades educacionais especiais nos currículos dos cursos de pedagogia e demais licenciaturas<sup>3</sup>.

Já em termos de formação continuada, apesar dos investimentos feitos

pelos secretários de Educação e outros órgãos, de modo geral as mudanças das práticas escolares requeridas para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais não têm ocorrido. Como uma alternativa de formação continuada de professores, diferentes autores têm sugerido o uso da *pesquisa-ação* (JESUS, 2007, 2008; ALMEIDA, 2008; NAUJORKS, 2008; GLAT, 2008; PLETSCH, 2009, entre outros).

### A PESQUISA-AÇÃO COMO POSSIBILIDADE PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A pesquisa-ação é um método de investigação científica, concebido e realizado em estreita associação com uma ação voltada para a resolução de um problema coletivo (RICHARDSON, 2004). Tem como característica principal a participação ativa dos indivíduos pertencentes ao campo onde o projeto está sendo

desenvolvido. Pressupõe uma ampla interação entre sujeito e pesquisador, diferenciando-se, assim, de métodos convencionais que (mesmo tendo um enfoque qualitativo) resultam em uma postura do investigador distanciada em relação à realidade pesquisada, não cumprindo, assim, com sua responsabilidade social diante da comunidade que lhe serviu como espaço de estudo.

Outra característica básica da pesquisa-ação é a sua flexibilidade, que possibilita condições para um diálogo permanente, agregando contribuições trazidas por cada um dos sujeitos, permitindo a elaboração coletiva de soluções para os possíveis problemas enfrentados. Também muito importante é que essa metodologia permite dar voz aos participantes junto à equipe de pesquisa. Nas palavras de Ferreira (2003):

**Outra característica básica da pesquisa-ação é a sua flexibilidade, que possibilita condições para um diálogo permanente, agregando contribuições trazidas por cada um dos sujeitos, permitindo a elaboração coletiva de soluções para os possíveis problemas enfrentados.**

<sup>2</sup> Uma análise detalhada sobre as diferentes iniciativas e a realidade da formação inicial dos professores para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais pode ser encontrada em Pletsch (2009).

<sup>3</sup> Dentre as diretrizes oficiais destaca-se o Decreto n.º 3.298 (Brasil, 1999), bem como a Portaria n.º 1.793 (Brasil, 1994), que recomenda a inclusão da disciplina Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais, prioritariamente, em todos os cursos de licenciatura. A inclusão de conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades especiais no currículo dos cursos de formação docente foi reforçada pela Resolução n.º 1, de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002).

O pesquisador é parceiro da comunidade que estuda e é aprendiz que busca se engajar na realidade estudada, a fim de compreender a percepção que a própria comunidade escolar tem acerca de sua realidade [...]. O pesquisador **em ação** não é o detentor do conhecimento e, portanto, não tem as respostas, o veio de julgamento (comum aos pesquisadores quando invadem o campo) e o poder das decisões sobre o objeto de estudo. Somente através da parceria com os membros da comunidade em investigação e da ação investigativa conjunta que pesquisador e parceiros buscarão construir uma teoria aplicável àquela realidade particular. (FERREIRA, 2003, p. 15, grifo no original)

Ao adotar essa proposta, o pesquisador deve estar aberto para conhecer e participar da dinâmica cotidiana da escola – os problemas, as necessidades e as prioridades – e não trazer pressupostos teóricos prontos, sem levar em consideração a cultura local. Ou seja, o pesquisador procura elaborar colaborativamente com a comunidade escolar soluções que superem obstáculos ao desenvolvimento educacional (SENNA, 2003).

Em síntese, pode-se dizer que a pesquisa-ação: a) não conduz somente a avanços teóricos, mas também a consequências práticas para os participantes do estudo; b) é participativa e colaborativa, contribuindo para uma postura mais democrática do pesquisador e dos participantes; c) é democrática, na medida em que possibilita aos participantes se envolverem com a pesquisa, influenciando-a e relacionando-a com as ações das suas vivências diárias; d) é interpretativa, uma vez que todas as perspectivas e opiniões dos participantes têm legitimidade, em vez de serem as opiniões do pesquisador as únicas consideradas; e) finalmente, é crítica, pois envolve todos os participantes numa posição reflexiva diante das

ações a serem adotadas, ou analisadas, para possíveis mudanças que possam vir a desenvolver (BRAUN, 2004).

Tais pressupostos justificam a utilização do método de pesquisa-ação como base para programas de formação continuada em escolas, pois o pesquisador, ao se tornar parte integrante daquele contexto, pode estimular e mediar a reflexão coletiva sobre a construção de soluções para os desafios vivenciados cotidianamente no universo escolar.

## IMPLEMENTANDO A PESQUISA-AÇÃO

Durante a devolução dos dados do estudo etnográfico, já mencionado, foi apresentada para as duas escolas uma proposta de um programa de formação continuada para os docentes no formato de uma pesquisa-ação, a qual foi posteriormente implementada em uma delas. Esse programa tinha como objetivos estimular a reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas das professoras do ensino regular que tinham em suas classes alunos com necessidades educacionais especiais, e construir estratégias pedagógicas que pudessem facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Um dos aspectos que mais chamou atenção no estudo etnográfico foi que as práticas observadas mostraram ser pautadas no binômio normalidade/deficiência (GLAT; FERNANDES; PLETSCH, 2008). Isto é, apesar do discurso afinado com os princípios da Educação Inclusiva, as professoras participantes, de maneira geral, continuavam organizando a seleção de atividades/conteúdos curriculares baseadas na “cultura da incapacidade”. Os alunos eram categorizados como “menos capazes” ou “os que sabem nada” — os alunos considerados

“especiais” entravam nessa categoria —, em detrimento dos outros “mais capazes”, “os que sabem algo”. Esta classificação implicava o desenvolvimento de diferentes expectativas quanto às possibilidades de aprendizagem dos diferentes grupos de alunos, e consequentemente a apresentação das atividades e práticas pedagógicas (PLETSCH; GLAT; MOREIRA, 2008).

**Durante a devolução dos dados do estudo etnográfico, já mencionado, foi apresentada para as duas escolas uma proposta de um programa de formação continuada para os docentes no formato de uma pesquisa-ação, a qual foi posteriormente implementada em uma delas. Esse programa tinha como objetivos estimular a reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas das professoras do ensino regular que tinham em suas classes alunos com necessidades educacionais especiais, e construir estratégias pedagógicas que pudessem facilitar o processo de ensino-aprendizagem.**

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

54

Com base nesses e em outros dados referentes às práticas pedagógicas observadas, foi estruturada a pesquisa-ação. Participaram do projeto 30 professoras, a Coordenadora Pedagógica, a Diretora e a Diretora Adjunta da escola. Em parceria com os sujeitos foram propostas atividades envolvendo três dimensões: políticas, práticas pedagógicas e cultura escolar (BOOTH; AINSCOW, 2002; PLETSCH, 2005; GLAT; FONTES; PLETSCH, 2006).

A dimensão político-institucional diz respeito à maneira pela qual o conjunto de leis, diretrizes e normas que delimitam os contornos gerais da proposta de inclusão educacional é aplicado na escola, e de que forma condiciona ou não a prática docente. A dimensão das práticas pedagógicas engloba as estratégias e ações desenvolvidas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem com alunos com necessidades especiais incluídos em classes comuns. Aqui a reflexão focaliza a forma pela qual os professores orquestram o processo coletivo

de ensino-aprendizagem, no bojo da proposta inclusiva. Por último, a terceira dimensão se refere à cultura escolar, isto é, ao conjunto de crenças, valores e normas que orientam as práticas dos diversos agentes escolares — professores, coordenadores pedagógicos, diretores e demais profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem — em relação à inclusão educacional de alunos com necessidades especiais (PLETSCH, 2005; GLAT; FONTES; PLETSCH, 2006; PLETSCH, 2009a).

O programa de formação continuada foi organizado de acordo com a inter-relação das três dimensões acima apresentadas, tendo sido implementado durante todo um semestre letivo (fevereiro a agosto de 2008). O quadro sintetiza as atividades desenvolvidas durante o trabalho de pesquisa-ação.

As atividades propostas eram desenvolvidas de acordo com o esquema descrito a seguir. A mediadora (pesquisadora) apresentava para o grupo, através de transparências,

*vinhetas etnográficas* — descrições feitas no diário de campo sobre as observações do cotidiano escolar realizadas durante o estudo etnográfico — e a partir da leitura das mesmas trazia questões-problema para serem discutidas pelos participantes. O

Quadro 2 exemplifica uma vinheta etnográfica.

***A professora iniciou a tarde fazendo a chamada, mas não da forma tradicional chamando os nomes dos alunos um a um, e sim fazendo um acróstico — composição poética na qual o conjunto das letras iniciais (e por vezes as mediais e ou finais) dos versos compõe verticalmente uma palavra ou frase — no quadro, tendo como tema o meio ambiente (que segundo ela tinha sido estudado no dia anterior).***

Quadro n.º 2 - Vinheta etnográfica  
Fonte: Registro de diário de campo em 12.06.2006.

DIMENSÃO	ENCONTRO	DESCRIÇÃO SUCINTA DAS ATIVIDADES*
	1.º	Apresentação dos dados obtidos na primeira e na segunda fases da pesquisa, e organização das atividades de pesquisa-ação.
POLÍTICA	2.º	Discussão sobre os princípios filosóficos e legais (em nível internacional, nacional, estadual e municipal) da Política de Educação Inclusiva, diferentes conotações presentes no termo “necessidades educacionais especiais” e o papel da Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva.
CULTURA	3.º	Discussão sobre as concepções e representações sobre a proposta de Educação Inclusiva, deficiência e desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais.
PRÁTICAS	4.º	Discussão sobre as especificidades do processo ensino-aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais.
	5.º	Discussão do conceito de adaptações curriculares e as diferentes possibilidades para o trabalho pedagógico com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em classe comum do ensino regular. Fechamento das atividades e avaliação do trabalho junto aos participantes da pesquisa-ação, especialmente os professores.
	6.º	Entrega do relatório final da pesquisa-ação para a escola participante.

Quadro n.º 1 - Síntese das atividades realizadas durante a pesquisa-ação

Todas as atividades e interações ocorridas entre os participantes e a pesquisadora ao longo da pesquisa-ação foram descritas em um diário de campo. Este consiste em um recurso imprescindível para lembrar acontecimentos e a sequência dos fatos (PLETSCH, 2008). Para Tura (2003, p. 189) a (re) leitura do diário das observações de campo “é um mergulho profundo na vida de um grupo com o intuito de desvendar as redes de significados, produzidos e comunicados nas relações interpessoais. Há segredos do grupo, fórmulas, padrões de conduta, silêncios e códigos que podem ser desvelados”.

Durante a pesquisa foi também disponibilizada aos participantes uma *caixinha de avaliação*<sup>4</sup>, na qual poderiam colocar suas observações, sugestões e interrogações sem precisar se manifestar no grupo. Esta estratégia foi adotada, uma vez que ao longo dos três anos de campo percebeu-se que a maioria das professoras não se sentiam à vontade para falar na presença de colegas ou da equipe gestora da escola. Ao final das atividades de pesquisa-ação foi realizada uma avaliação semiestruturada com cada um dos participantes. A triangulação entre os diferentes registros possibilitou dar validade aos dados qualitativos (SARMENTO, 2003) que serão apresentados a seguir.

Os encontros ocorreram na escola, em uma sala disponibilizada para tal. A dinâmica se dava sempre seguindo os mesmos procedimentos. Inicialmente era colocado o tema do dia e, em seguida, as vinhetas etnográficas por meio de material organizado em *power point* com

auxílio de retroprojektor. A seguir, as discussões com o grupo sobre as descrições apresentadas.

O primeiro encontro foi destinado para a discussão sobre os princípios filosóficos que substanciam as políticas de inclusão escolar. Como os dados etnográficos haviam mostrado, a maioria das professoras não tinha clareza a respeito dos mesmos, considerando, por exemplo, que a inclusão social do aluno no contexto de sala de aula comum já era o suficiente. Consequentemente, muitas vezes a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos não era priorizada. Este tipo de situação também foi verificada em outras pesquisas (MAFEZINI, 2002; FONTES, 2007; PLETSCH, 2009a).

Após as falas e questionamentos feitos pelas professoras, o tema era colocado em discussão no grande grupo a partir dos textos usados nas atividades. Nesse caso, usou-se como referência o texto de Glat, Fernandes & Pletsch (2008), no qual as autoras defendem que incluir significa não só matricular o aluno em sala de aula, mas proporcionar a ele atividades que possibilitem o seu desenvolvimento social e acadêmico. Por fim, após muita discussão, em sua maioria focada nas (im)possibilidades dos alunos, as professoras concordaram que o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais está relacionado com as interações oferecidas a eles no ambiente de sala de aula. Contudo, novas questões foram apresentadas pelas professoras, como, por exemplo: “como fazer e proceder para alcançar tal meta na realidade escolar em que vivemos?”.

Para refletir sobre tal questionamento foram apresentados dados de pesquisas de diferentes redes educacionais do país, os quais mostraram as condições das escolas brasileiras, mas também as possibilidades de criar projetos políticos levando em consideração a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (GLAT; FERREIRA; OLIVEIRA; SENNA, 2003). Para ilustrar as possibilidades foi usado o próprio projeto político-pedagógico da escola, além de vinhetas etnográficas de práticas bem-sucedidas verificadas ao longo da investigação.

Outro aspecto observado ao longo das atividades e que foi amplamente discutido foi a concepção de currículo adotada na escola. Os dados obtidos no Estudo II mostraram que a maioria dos professores entende o currículo basicamente como uma lista de conteúdos. Por isso, trabalhou-se juntamente com o tema “adaptações curriculares”, levando em consideração os conceitos e propostas de currículo adotados, na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro (Município do Rio de Janeiro, 1996). Nessa direção foram também apresentadas as recomendações do Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro às escolas para a elaboração de sua proposta curricular:

- O currículo não deve trabalhar só com o conhecimento acadêmico propriamente dito, mas também com a cultura, a identidade e a subjetividade.
- O currículo deve ser desenhado tendo como objetivo geral a redução de barreiras atitudinais e conceituais, e pautar-se em

<sup>4</sup> Caixa de papelão lacrada em forma de urna.

# ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/10

56

uma ressignificação do processo de aprendizagem e na sua relação com o desenvolvimento humano.

- Para atender à diversidade, garantindo a inclusão e participação efetiva de todos os alunos, inclusive aqueles que apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as atividades escolares, o currículo deve ser, antes de tudo, flexível. Um currículo flexível é aquele que é passível de adaptações tanto de objetivos quanto de metodologias de ensino, mantendo, porém, a base comum.
- Estas adaptações pedagógicas, acima citadas, realizam-se no âmbito do currículo escolar geral, podendo ser parte integrante do projeto político-pedagógico; do currículo de cada classe, incluindo a programação das atividades e conteúdos a serem desenvolvidos; e também a nível individual, elaboradas para atender às necessidades específicas de cada aluno.
- O currículo não pode ser estruturado de tal forma que não permita novas experiências que o oxigenarão, nem ser tão fluido a ponto de deixar as práticas educativas acontecerem de maneira desarticulada. (Município do Rio de Janeiro, 2004, p. 2-3)

Ao longo dos encontros foram surgindo novos temas de debate como, por exemplo, a diferença entre dificuldades, distúrbios e transtornos de aprendizagem, entre tantos outros. As participantes mostraram grande

ansiedade em se aprofundar sobre esses temas, pois “*sabendo diferenciar poderiam ajudar mais os alunos*” (Fala de uma professora, 20.08.2008). Com base nessa premissa, propôs-se uma discussão sobre as dimensões presentes no conceito de necessidades educacionais especiais, enfatizando seu caráter interativo e relativo que foi apresentado por Gonçalves (2002) e Glat & Blanco (2007).

Ao final das atividades foram entregues às participantes questionários semiestruturados com o propósito de avaliar os encontros e as atividades realizadas. Também foi verificado por meio desse questionário o entendimento e as “possíveis mudanças” encontradas nas representações e concepções dos professores em relação às práticas pedagógicas realizadas com os alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em suas turmas.

**O currículo não pode ser estruturado de tal forma que não permita novas experiências que o oxigenarão, nem ser tão fluido a ponto de deixar as práticas educativas acontecerem de maneira desarticulada.**

Foram entregues trinta e três questionários, dos quais vinte foram devolvidos (aproximadamente 70%). Desses, 88% apontaram que as atividades foram importantes e satisfatórias, 8% não responderam e 4% assinalaram que as atividades não

atingiram totalmente as expectativas, alegando o pouco tempo disponível para realizar as atividades.

Foi importante constatar que 100% dos participantes que entregaram os questionários reconheceram a clareza e a importância da discussão dos temas abordados para seu trabalho no cotidiano escolar. As palavras de algumas professoras são ilustrativas:

Os encontros possibilitaram reflexão sobre o cotidiano da escola, sobre os problemas da educação, a valorização e conscientização dos professores, principalmente aqueles que não trabalham com Educação Especial, sobre os alunos especiais possibilitou um outro olhar para este aluno. Digo valorização deste aluno e conscientização dos profissionais para um olhar diferente, um olhar que acredita nesses alunos.

Os encontros ajudaram a refletir sobre a minha prática pedagógica.

Os encontros foram uma oportunidade de diálogo e reflexão da ação pedagógica.

Os encontros ajudaram na busca de referências sobre as quais podemos fazer adaptações ao nosso alunado.

A organização teórica dos encontros e a sua articulação com a ação prática cotidiana conquistaram os profissionais participantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme discutido, a falta de habilidades específicas dos professores do ensino regular para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais é uma das principais barreiras para a implementação da política de Educação Inclusiva. Entretanto, a dificuldade não está apenas nessa modalidade de ensino. Também é precária a formação dos professores de Educação Especial, os quais, na sua maioria, não estão preparados para o

**Entretanto, para que ocorram mudanças no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, revisões na proposta de formação inicial e continuada de professores são medidas necessárias, porém insuficientes.**

**Também é preciso combater os problemas educacionais mais amplos, como o fracasso escolar e a deterioração da qualidade do ensino público. Sem isso, incluir alunos com necessidades especiais no atual contexto de precarização pode significar tão somente a manutenção da exclusão sob novas bases.**

trabalho pedagógico com os alunos da classe comum, nem tampouco para atuar de forma colaborativa com o professor do ensino regular (BUENO, 1999; Fontes, 2007).

Para superar essa situação, a formação de professores para a inclusão escolar deveria englobar: primeiro, conhecimentos teóricos sólidos ou uma formação adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvem tanto o “saber” como o “saber fazer” pedagógico; segundo, formação específica sobre caracte-

terísticas, necessidades e procedimentos didático-pedagógicos para as diferentes áreas de necessidades educacionais especiais (BUENO, 2008; PLETSCHE, 2009a). Sob esta perspectiva, parece-nos que a etnografia como base para a realização de atividades de formação continuada por meio da pesquisa-ação parece ser uma alternativa bastante viável, pois leva em consideração a realidade e as práticas de cada instituição escolar.

Entretanto, para que ocorram mudanças no processo de inclusão de alunos com necessidades educa-

cionais especiais, revisões na proposta de formação inicial e continuada de professores são medidas necessárias, porém insuficientes. Também é preciso combater os problemas educacionais mais amplos, como o fracasso escolar e a deterioração da qualidade do ensino público. Sem isso, incluir alunos com necessidades especiais no atual contexto de precarização pode significar tão somente a manutenção da exclusão sob novas bases.

## *Referências bibliográficas*

ALMEIDA, M. A. Algumas reflexões sobre a pesquisa-ação e suas contribuições para a área da Educação Especial. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (Orgs.). *Educação Especial: diálogo e pluralidades*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, p. 171-176.

BRASIL. *Portaria* n.º 1793. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. *Decreto* n.º 3298. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. *Resolução* n.º 1. Brasília, 2002.

BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA, Jr. C. A. (Orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e continuada*. V. 2, p. 146-164, 1999.

\_\_\_\_\_. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. *Temas do Desenvolvimento*, v.9 n.º 54, p. 21-27, 2001.



\_\_\_\_\_. Processos de inclusão/exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Orgs). *Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções*. Edufes, Espírito Santo, p. 105-123, 2005.

\_\_\_\_\_. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Brasília: Editora Junqueira & Martin, p. 43-66, 2008.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index for inclusion: developing learning and participation in Schools*. Bristol. Centre for Studies in inclusive Education, 2002.

BRAUM, P. *Análise quase-experimental do efeito d um programa instrucional sobre autocontrole para professores da educação infantil e do ensino fundamental*. 2004. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

FERREIRA, W. B. Reflexão sobre o papel dos programas de pós-graduação na luta contra a exclusão educacional de grupos sociais vulneráveis. *Revista Espaço* n.º 18/19 dezembro/2002- julho/2003), Rio de Janeiro: INES, 2003. Disponível em: <http://www.ines.org.br/paginas/revista/espaco18/Debate01.pdf>. Acesso em: 21 de julho de 2004.

FONTES, R. de S. *O desafio da Educação Inclusiva no município de Niterói: das propostas oficiais às experiências em sala de aula*. 2007. 160 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

GLAT, R.; FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, L. A. G. *Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica*. Banco Mundial, 2003. Disponível em: [www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva](http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva) . Acesso em: 30 de janeiro de 2005.

\_\_\_\_\_; FONTES, R. de S.; PLETSCHE, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. In: *Revista Inclusão Social: desafios de uma educação cidadã*. Editora Unigranrio, n.º 6, Duque de Caxias/RJ, p. 13-33, novembro de 2006.

\_\_\_\_\_; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Coleção *Questões atuais em Educação Especial*, v. VI, Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

\_\_\_\_\_; PLETSCHE, M. D. *Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares*. Relatório Científico entregue à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008, f 90.

\_\_\_\_\_; FERNANDES, E. M.; PLETSCHE, M. D. Políticas de Educação Inclusiva e seus desdobramentos na rede pública de Educação do Estado do Rio de Janeiro. In: LOPES, A. C.; MACEDO. B. (Orgs.). *Políticas de Currículo no Brasil e em Portugal*. Porto/Portugal: Editora Profedições, 2008, p. 133-153.

\_\_\_\_\_; PLETSCH, M. D. *Diferentes dimensões do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais na Rede Pública do Município do Rio de Janeiro*, 2009. (no prelo)

GONZÁLES, J. A. T. *Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

JESUS, D. M. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, L. S. (Orgs.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007, p. 166-175.

\_\_\_\_\_. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (Orgs.). *Educação Especial: diálogo e pluralidades*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, p. 139, 159.

MAFEZONI, A. *O processo de escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental*. 2002. 144 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES.

MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Multieducação – Núcleo Curricular Básico*, 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Câmara de Educação Básica, *Deliberação 11/2004*, 2004.

NAUJORKS, M. I. Pesquisa-ação nas pesquisas em educação Especial: relato de uma experiência. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. (Orgs.). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, p. 177-184.

PLETSCH, M. D. *O professor itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro*. 2005. 122 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_; FONTES, R. de S.; GLAT, R. Pesquisas com abordagem etnográfica sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: *Anais do IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*, Londrina/PR, p. 1-8, 29 a 31 de outubro de 2007.

\_\_\_\_\_; GLAT, R. O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica. In: *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 41/2. Disp. em: <http://www.rieoei.org/experiencias139.htm>. Acesso em: janeiro de 2007, p. 1-11.

\_\_\_\_\_; GLAT, R. *A organização curricular, o tempo e o espaço da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais incluídos no ensino regular*. Rio de Janeiro, 2008, p. 1-9. (não publicado)

\_\_\_\_\_; GLAT, R. & MOREIRA, P. da S. Educação Inclusiva & cotidiano escolar: uma reflexão sobre currículo e práticas pedagógicas. In: *XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas*. Porto Alegre/RS, 27 a 30 de abril de 2008, p. 1-15.



\_\_\_\_\_. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. In: *Revista Educar*, 2009.

\_\_\_\_\_. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. 2009a. 154f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa participante e pesquisa ação: alternativas de pesquisa ou pesquisa alternativa*. Disponível em: <http://jarry.sites.uol.com.br/pesquisacao.htm>. Acesso em: 30 de janeiro de 2005.

RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editora, 2006.

SARMENTO, M. J. *O estudo de caso etnográfico em educação*. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELLA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003, p. 137-179.

SENNA, L. A. G. SENNA, L.A. *Orientações para elaboração de projeto de pesquisa-ação em Educação*. Rio de Janeiro: Papel & Virtual, 2003.

\_\_\_\_\_. Formação docente e educação inclusiva. In: *Revista Cadernos de Pesquisa*, v.38, n.º. 133, p. 195-219, 2008.

TURA, M. de L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELLA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003, p. 183-206.