

A CONSTRUÇÃO DOS SABERES NECESSÁRIOS A INCLUSÃO ESCOLAR: FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES DE MONTENEGRO/RS

Glaé Corrêa Machado¹

¹UNISINOS, Programa de Pós-Graduação em Educação

RESUMO

O artigo tem como objetivo apresentar o estudo, a partir de narrativas de professores de Montenegro/RS, de investigar práticas pedagógicas inclusivas, procurando compreender os saberes necessários aí construídos. A questão central indagava: Quais são e como podem ser construídos os saberes necessários à prática dos professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais? A pesquisa se fundamentou na abordagem qualitativa e apoiou-se em Mantoan, Edler Carvalho, Gauthier, Tardif e Osório Marques. No intuito de sinalizar os achados dessa pesquisa, o trabalho apresenta as possibilidades e os caminhos encontrados sob a forma de quatro sínteses temáticas, que ensaiam uma resposta para a questão central dessa investigação: a *concepção das professoras* pesquisadas; a *formação e a experiência como espaço significativo para a construção dos saberes necessários*; a *vivência/experiência como possível caminho para a Educação Inclusiva*; a quarta e última síntese nos remete a uma nova perspectiva dessa investigação, a *escola como espaço de formação e transformação*.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Saberes dos Professores. Formação de Professores.

ABSTRACT

The article aims to present the study, from the narratives of teachers Montenegro/RS, investigating inclusive teaching practices, seeking to understand the knowledge necessary built there. The central question asked: What can be built and how the practical knowledge necessary for teachers to include students with special educational needs? The research was based on a qualitative approach and relied on Mantoan, Edler Carvalho, Gauthier, Tardif and Osorio Marques. In order to signal the findings of this research, the paper presents the possibilities and ways found in the form of four thematic syntheses, which rehearse an answer to the question central to this research: the design of the teachers surveyed, training and

¹ Mestre em Educação pela UNISINOS, Psicopedagoga e Orientadora Educacional. Coordenadora do Programa de Educação Inclusiva e das Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Montenegro/RS. Professora convidada dos cursos de Pós-Graduação do UNILASALLE ó Canoas/RS e da Faculdade Dom Alberto ó Santa Cruz do Sul/RS. E-mail: glaemachado@hotmail.com

experience as a significant space to build the necessary knowledge, the experience as a possible way for Inclusive Education, the fourth and final synthesis leads us to a new perspective of this research, *the school as an area of formation and transformation*.

Keywords: Inclusive Education. Teachers' Knowledge. Teachers' Education.

Introdução

Motivada pelas palavras de Freire (1996, p.21), que nos lembra da õexperiência de abertura como experiência fundante do ser que se descobre inacabado, e se abre ao mundo inaugurando uma relação dialógica, confirmando sua inquietação e curiosidadeõ, apresento o estudo realizado, cujo objetivo foi *investigar professores que possuem práticas pedagógicas inclusivas e problematizar como eles constroem os saberes necessários a essa prática*, a partir de narrativas de professores do município de Montenegro/RS. Em relação aos participantes, foram escolhidas para essa pesquisa cinco professoras da rede municipal, que atuam na educação básica nos níveis da educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e no serviço do laboratório de aprendizagem. A escolha dessas professoras buscou selecionar profissionais que, ao longo de suas carreiras, incluíram em suas práticas alunos com necessidades educacionais especiais.

Assumir a educação como escolha pessoal e profissional é uma decisão responsável e apaixonada, mas apostar numa perspectiva educacional como a Inclusão constitui-se num desafio, o que, segundo Freire (2000, p.81), exige acreditar que õa mudança do mundo implica a dialetização entre denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonhoõ (...), pois é õa partir desse saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa o projeto com o qual nos comprometemosõ (...). Acreditar nesse desafio e escolhê-lo como objeto de investigação significa uma busca por possibilidades e conhecimentos, ainda escassos ou pouco difundidos nessa área, porém cada vez mais necessários e urgentes.

Quando se fala em Educação Inclusiva, a distância entre o concebido e o realizado pode ser explicada pelo próprio entendimento que se tem da inclusão. O fato de estar sendo discutida, principalmente, em eventos sobre a educação especial traz a falsa idéia de que a proposta é, apenas, para aqueles que têm sido considerados como o seu alunado. São percepções indicadoras tanto de desinformação, quanto da implementação das práticas inclusivas apenas com alunos que freqüentam classes e escolas especiais, inserindo-os em turmas do ensino regular.

Edler Carvalho (2006) afirma que ãa acolhida implica uma série de ressignifica es na percep o do outro, bem como um conjunto de providências que envolvem, desde espaços físicos até os espaços simbólicos, ambos propulsores das forças que qualificam a natureza dos laços sociais (p.49). O respeito à diversidade exige, sobretudo, respeitar os diferentes saberes das muitas pessoas com quem convivemos e aceitar os nossos não-saberes.

Esse processo investigativo teve origem na experiência vivida em 2005 junto a APAE Montenegro, num Projeto de Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (deficiência mental) na rede regular de ensino, uma parceria bem sucedida, que trouxe muitos questionamentos. A partir dessa vivência e da minha atua o como Orientadora Educacional na rede municipal de Montenegro, apoiando os professores no processo de inclusão, observei que certas condi es como estrutura física, forma o inicial de professores e apoio das mantenedoras são praticamente as mesmas nas escolas públicas e privadas; então, me senti motivada a ouvir professores que possuem práticas pedagógicas inclusivas e compreender como eles constroem os saberes necessários a essa prática.

Creio ser importante reforçar que o tema desta pesquisa foi trabalhado em três dimensões: a Educa o Inclusiva, os Saberes e a Forma o de Professores, com apoio em autores como Aranha, Mantoan, Edler Carvalho, Tardif, Gauthier, Pimenta, Freire, Osório Marques, Josso, Larrosa, entre outros; essa diversidade de referenciais se fez necessária pela complexidade do tema e das temáticas por ele abarcada. Para dar andamento a essa pesquisa, definiu-se como questão central: Quais são e como podem ser construídos os saberes necessários   prática dos professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais?

Como forma de alcançar as possibilidades que esse processo investigativo intencionou sinalizar, destaco as narrativas de professores e seu processo de análise temática como dados significativos e que me auxiliaram nessa caminhada. Enfatizo que este estudo oportunizou, para além da reflexão sobre minha própria prática e da prática de todas as professoras envolvidas, uma melhor compreensão dos processos de inclusão, sua complexidade e especificidades.

Em rela o   implementa o da proposta da inclusão educacional escolar, há resistências de muitos professores e familiares; d vidas de outros que se declaram preocupados com o desmonte da educa o especial, das salas de recursos e serviços itinerantes; e, também, a aprova o e o entusiasmo de muitos, que estão fazendo com que ela aconteça. A resistência dos professores e de alguns pais é por eles explicada em razão da

insegurança no trabalho educacional escolar a ser realizado nas classes regulares, com os alunos com deficiência.

Familiares referem-se ao temor de que a inserção de seus filhos nessas classes não contribua, na intensidade desejada, para sua aprendizagem. Ponderam que as escolas não estão dando conta dos ditos normais que, cada vez mais, saem da escola sabendo menos. Os pais destes últimos alunos alegam que o nível do ensino se prejudica, porque os professores precisam atender aos ritmos e limitações na aprendizagem dos alunos com deficiências, em detrimento de seus filhos normais.

Os professores alegam, e com razão, que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da educação especial. Muitos resistem, negando-se a trabalhar com esse alunado enquanto outros os aceitam, para não criarem áreas de atrito com as secretarias de educação e as direções de escolas. Entretanto, felizmente, são muitos os que decidem enfrentar o desafio e descobrem a riqueza que representa o trabalho na diversidade.

Ao procurar esclarecer que o paradigma da inclusão escolar não é específico para alunos com deficiência, representando um resgate histórico do igual direito de todos à educação de qualidade, encontram-se algumas objeções na assimilação da idéia. Por parte da maioria dos sujeitos parece uma idéia condicionada de que a inclusão é para os alunos da educação especial migrarem das classes e escolas especiais para as classes regulares. Esse argumento é tão forte que mal permite discutir outra modalidade de exclusão: a dos alunos que nunca tiveram acesso às escolas, sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, permanecer e aprender.

Felizmente, é possível encontrar o entusiasmo manifesto em muitos pais e professores, certos de que, na diversidade, reside a riqueza das trocas que a escola propicia. Uma turma heterogênea serve como oportunidade para os próprios alunos conviverem com a diferença e desenvolverem os saudáveis sentimentos de respeito ao outro.

Com o desafio do trabalho na diversidade, os professores também ganham, pois as tradicionais práticas pedagógicas centradas no ensino homogêneo, repetitivo e desinteressante, passam a ser repensadas na direção dos quatro pilares para a educação do século XXI propostos pela UNESCO: *aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a ser e aprender a viver junto* (DELORS, 1998).

Dentre as reflexões sobre a educação inclusiva, outro aspecto conceitual que merece análise é a relação entre inclusão e integração como processos interdependentes, embora vários autores renomados e o próprio Ministério da Educação considerem que o termo

integração deva ser abandonado. A discussão sobre o abandono do termo integração é um esforço enorme, em busca da exatidão terminológica para que uma palavra ó a inclusão ó dê conta, com maior precisão possível, de todas as implicações de natureza teórica e prática dela decorrentes e que garantam a todos o direito à educação, bem como o sucesso na aprendizagem.

Para pensar a inclusão dos alunos com deficiência(s) nas classes regulares, é importante oferecer-lhes a ajuda e o apoio de equipes de educadores que acumularam conhecimentos e experiências específicas, podendo dar suporte ao trabalho dos professores e familiares, para que esses alunos não sejam meros números que constam nas matrículas ou nas salas de aula das escolas regulares.

Autores como Mantoan (2005) se definem pela inclusão incondicional, que dispensam programas, currículos, atividades e recursos pedagógicos individualizados; pois eles acreditam que essa estratégia é mais uma barreira à inclusão, porque é uma solução que exclui, que segrega e desqualifica o professor regente da classe e que o acomoda, não provocando mudanças na sua maneira de atuar, uma vez que as necessidades educacionais do aluno com deficiência são supridas pelo apoio do professor especializado (p.85-90). Inclusão incondicional, com a qual me inquieto, devido às condições vividas em nossos sistemas escolares e ao grande número de alunos que não se inserem nesta proposta, necessitando sim de apoio, intenso e permanente, mas que, ao mesmo tempo, vislumbro como ideal a ser alcançado pela educação.

Entretanto, ao propor para alguns a garantia do atendimento educacional especializado em salas de recursos, em classes ou em escolas especiais, não estou defendendo que se mantenham como têm sido, nem que funcionem como espaço institucionalizado do fracasso escolar e muito menos como ambientes exclusivos e excludentes. A defesa da melhoria das respostas educativas da escola inclui, nos processos de reforma, a ressignificação das modalidades de atendimento da educação especial. Faz-se necessária uma profunda revisão de seus papéis, seja em relação ao alunado que devem receber, seja em relação ao processo de ensino e aprendizagem a ser adotado nelas, seja em relação ao seu funcionamento, e que devem estar previstos no projeto político pedagógico dessas escolas.

Ainda, em relação à inclusão e à integração, parece-me que há uma luta entre dois campos de forças: um, dos que defendem, unicamente, o termo inclusão e o outro, dos que defendem a proposta da educação inclusiva sem desconsiderar a importância da integração como processo interativo e que deve fazer parte da educação inclusiva (EDLER

CARVALHO, 2006, p.30), com o qual me identifico e penso ser o mais viável para o nosso contexto educacional.

Tal concepção, na visão de Edler Carvalho, tem sido reforçada pelo uso da expressão: alunos com necessidades especiais² ó genérica e abrangente ó ou pela dicotomia do nosso sistema educacional ó ou é comum, para os ditos normais, ou é especial, para os que necessitam de atendimento educacional especializado. E, nesse caso, a inclusão tem sido dirigida a estes, na medida em que se diferenciam da maioria (conceito estatístico de normalidade) ou não correspondem ao modelo esperado (conceito ideológico de normalidade) (2006, p.31).

Caminhos Metodológicos

Conforme Minayo (1994), o objeto das Ciências Sociais é histórico, isto é, as sociedades humanas existem num determinado espaço, cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social. Nas Ciências Sociais existe uma identidade entre sujeito e objeto, pois a pesquisa lida com seres humanos que, por variadas razões, têm um substrato comum de identidade com o investigador. É considerada intrínseca e extrinsecamente ideológica, pois toda ciência é comprometida. Ela veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas, embora suas contribuições e seus efeitos teóricos e técnicos ultrapassem as intenções de seu desenvolvimento. Finalmente, o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo.

As orientações metodológicas que adotei nesse trabalho estão baseadas na perspectiva de pesquisa qualitativa, conforme Lüdke e André (1986). Essas autoras destacam as seguintes características básicas de uma pesquisa qualitativa: ter o ambiente natural como fonte direta de dados, os quais devem ser predominantemente descritivos, existir uma preocupação muito maior com o processo do que com o produto, perceber o significado que as pessoas dão às coisas. É necessário retratar, ainda, a perspectiva dos participantes. Nesse sentido, para o desenvolvimento dessa pesquisa me inspirei nos critérios recorrentes da Narrativa. Na perspectiva de Jovchelovitch & Bauer (2002), trata-se de um método de pesquisa muito

² Esta expressão tem sido utilizada neste trabalho por ser a ratificada pela Declaração de Salamanca em 1994, apesar de ógenérica e abrangente, ainda é a recomendada.

difundido nas Ciências Sociais, pois tem em vista uma situação que encoraja e estimula um entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. Com base nessas crenças, explicito os passos que foram dados nessa investigação: os instrumentos, a coleta e a análise dos dados coletados, a partir dos procedimentos metodológicos por mim elencados.

Instrumentos

A escolha da Narrativa como metodologia para essa pesquisa qualitativa leva em consideração o que Jovchelovitch & Bauer (2002, p.110) apresentam como características das narrativas em relação à realidade propriamente dita e à representação dessa realidade:

A narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para o contador da história.

As narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem representações/interpretações particulares do mundo.

As narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço.

As narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico. Uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo: nenhuma narrativa pode ser formulada sem tal sistema de referentes.

Ela também quebra o modo linear espaço-temporal de significar trajetórias e vivências, apresentando-se no tempo pensado/vivenciado numa perspectiva tridimensional, onde se imbricam, de acordo com Benjamin (1996, p.37), o presente, o passado e a expectativa do futuro:

As narrativas são, pois, elementos que trazem forte significado pessoal e articulam presente, passado e futuro, instigadas pela rememoração, trazendo não õuma vida como de fato foi e sim uma vida lembrada por quem a viveuõ.

A narrativa é o processo de ressignificação do acontecimento narrado, em momentos de imbricação entre personagem e pesquisador e essa experiência ocorre na interação que se dá entre os dois sujeitos históricos. Conforme Benjamin (1996), o narrador é aquela figura que pode recorrer ao acervo de toda uma vida, uma vida que inclui, além das próprias experiências, as experiências alheias, assimilando à sua substância mais íntima aquilo que

sabe por ouvir dizer. A utilização da narrativa como instrumento de pesquisa, no sentido atribuído por Benjamin, coloca o pesquisador como participante da história de seus personagens, a partir do momento em que ele é também participante nessa reconstrução. Os instrumentos utilizados para coleta de dados nesta pesquisa são narrativas escritas, apoiados nos fundamentos de Cunha (1998, p.38), que afirma:

As narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão prenhes de significados e reinterpretações (...). O fato da pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos.

A escolha das narrativas escritas justifica-se, segundo Cunha (1998, p.40), por elas representarem ãum processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. Permitir-se protagonizar a própria vida implica, entre outras coisas, desconstruir e reconstruir as próprias experiências, através da memória e da materialização de lembranças. De acordo com Josso (2004, p.186), a narrativa escrita apresenta-se, ãcomo uma tentativa de dar acesso a um percurso interior que evolui correlativamente (...) para um percurso exterior caracterizado por acontecimentos, atividades, deslocamentos, relações contínuas e encontros, pertenças etc. Josso (2004, p.186) afirma:

(...) a narrativa escrita fornece no próprio movimento da sua escrita fatos tangíveis, estados de espírito, sensibilidades, pensamentos a propósito de emoções e sentimentos, bem como atribuições de valores.

Aponta a autora, ainda, que pelo fato de trabalhar com a cumplicidade dos interlocutores, implica que os pesquisadores tenham as capacidades necessárias para, simultaneamente, exteriorizarem este material invisível e se distanciarem deles mesmos para pensá-lo. (JOSSO, 2004, p.186) Na condição de pesquisadora, trabalhei consciente de que o ato narrativo se fundamenta na memória do narrador, e que a significação dada ao fato no momento de seu acontecimento é ressignificada no momento da enunciação desse fato, em virtude de que a memória é reconstrutiva, além de ser seletiva. Eu observei esse aspecto durante a investigação. Contudo, é significativo o esclarecimento de Cunha (1998, p.9) sobre a reinterpretação de significados, mostrando que ãuma narrativa acaba sempre sendo um processo cultural, pois tanto depende de quem a produz como depende de para quem ela se

destinao. A investigação que usa narrativa pressupõe um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador e do investigado está inter-relacionada.

Coleta e Análise dos Dados

No andamento da pesquisa, a coleta de dados compreendeu dois movimentos: no primeiro, solicitei às professoras escolhidas a produção de uma narrativa escrita e individual, na qual contassem suas histórias pessoais e profissionais, assim como suas experiências em relação à inclusão. No segundo movimento, começamos com a devolução das narrativas, marcada pelo diálogo com as professoras participantes acerca da experiência de refletir sobre aspectos de sua vida pessoal e profissional, movimento pouco utilizado no cotidiano dos professores, mas considerado pelas participantes como significativo e formador.

As narrativas conseguiram produzir os elementos necessários aos questionamentos dessa pesquisa, uma vez que as professoras participantes contaram suas histórias com tamanha riqueza de detalhes, que puderam ser conhecidas: sua história familiar e pessoal; os motivos que levaram à escolha pela educação; sua formação inicial e continuada; quais saberes foram construídos na formação e na experiência; como foram seus primeiros contatos com a inclusão e qual seus entendimentos acerca do assunto; como consideram sua formação para lidar com a inclusão e suas experiências na área; quais saberes consideram necessários para essa prática e como/onde eles podem ser construídos; e por fim com qual inclusão essas professoras sonham.

Essas narrativas foram elaboradas nos meses de julho e agosto de 2008. Três delas respondendo às provocações e duas organizando textos a partir delas, ressaltando que as participantes foram além dos questionamentos propostos. Na seqüência desses movimentos, foi necessário olhar atentamente para os dados da pesquisa. Na medida em que estou tratando de análise em pesquisa qualitativa, procuro lembrar que, durante a fase da coleta de dados, a análise já estava ocorrendo, apesar de mencionar uma fase distinta para esta etapa.

Portanto, para que isso ocorresse, busquei encarar as narrativas não apenas como instrumentos e procedimentos metodológicos, mas ficar atenta aos fatos, diálogos, depoimentos e impressões que sejam significativas e produzam sentido em relação à construção pelos professores dos saberes necessários à prática da educação inclusiva.

Também estive atenta ao que Minayo (1994) lembra e alerta quanto a alguns obstáculos para uma análise eficiente, como a ilusão do pesquisador em ver as conclusões, conduzindo-as de forma superficial ou equivocada; o envolvimento exagerado com os métodos e as técnicas a ponto de esquecer os significados presentes em seus dados; e por

último, a dificuldade que o pesquisador pode ter em articular as conclusões que surgem dos dados concretos, com conhecimentos mais amplos ou mais abstratos.

Para a análise dos dados coletados, segui a proposta de Jovchelovitch & Bauer (2002), os quais sugerem a transcrição e a análise temática, como uma das formas de analisar as pesquisas que têm como caminho metodológico as narrativas. Segundo os autores acima citados, o primeiro passo na análise dos dados é a conversão deles, através da transcrição das narrativas, o que não se fazia necessário, uma vez que elas foram escritas. Seguindo as orientações de Jovchelovitch & Bauer (2002), de que ãa transcrição, por mais cansativa que seja, é útil para se ter uma boa apreensão do material, e por mais monótono que o processo de transcrição possa ser, ele propicia um fluxo de idéias para interpretar o textoö (p.106), reescrevi todas com esse intuito.

Na análise temática, se constrói um referencial de codificação, por isso os autores recomendam que seja um procedimento gradual de redução do texto qualitativo. As unidades do texto são progressivamente reduzidas em duas ou três rodadas de séries de paráfrases. Num primeiro momento, passagens inteiras ou parágrafos são parafraseados em sentenças sintáticas. Estas sentenças são posteriormente parafraseadas em palavras-chave. Ambas as reduções operam com generalizações e condensações de sentido. Na prática, o texto é colocado em três colunas; a primeira contém a transcrição, a segunda contém a primeira redução, e a terceira coluna contém apenas palavras-chave (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2002, p.107).

A partir deste parafrasear, desenvolve-se um sistema de dimensões com o qual todos os textos podem ser, em última análise, codificados, caso necessário. O produto final constitui uma interpretação das narrativas, juntando as estruturas de relevância dos informantes com as do pesquisador. A fusão dos horizontes dos informantes e do pesquisador é algo que tem a ver com a hermenêutica³ (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2002, p.107).

Por último, nessa fase, ocorreu o tratamento e a interpretação dos dados que, como sinaliza Brandão (2003), em boa medida, é para essa etapa que convergem todas as outras, embora ela não seja a última (p.250). Conforme o autor, todo o trabalho feito até então, processado e ordenado na etapa anterior, é agora submetido ao estudo e às descrições, às comparações e às interpretações partilhadas pelas pessoas da equipe. É importante lembrar que a esse conjunto de processos críticos da inteligência se dá o nome de análise dos dados da pesquisa.

³ Interpretação do sentido das palavras.

A partir do processo de análise, foi possível identificar três dimensões, com base nas temáticas utilizadas nesse trabalho: as concepções dos professores sobre a inclusão; a formação e a experiência como espaços significativos de construção de saberes; e a experiência como possibilidade e caminho para a inclusão. Dispostos conforme abaixo:

- Educação Inclusiva ó concepção das professoras
- Saberes Necessários ó a formação e a experiência como espaços significativos dessa construção
- Vivência/Experiência ó o possível caminho para a Educação Inclusiva

No intuito de sinalizar os achados dessa caminhada, sem, contudo conferir-lhe status de conclusão definitiva, exponho as possibilidades e os caminhos encontrados sob a forma de quatro sínteses temáticas.

A possibilidade de acompanhar e conhecer as professoras com que atuo em minha rede de ensino, mais profundamente, foi um momento pedagógico de muita construção, crescimento e amadurecimento. Ocasinou também momentos de interação e troca entre todas nós, e que foi definido pelas participantes, durante a devolução das narrativas, como momentos significativos e formadores, o que faz recordar Freire (1996), quando nos lembra que õsem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensinoö (p.85).

A primeira síntese temática indica a *concepção das professoras* pesquisadas em relação à *Educação Inclusiva*. A análise mostrou que as professoras participantes consideram a Educação Inclusiva como um processo pelo qual precisamos desmistificar os preconceitos, os próprios e os da comunidade escolar, para num futuro próximo eliminá-los, através da acolhida e da ressignificação na percepção do outro. Elas percebem também a Educação Inclusiva como um novo paradigma, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, para que, futuramente, não se pense mais em inclusão, mas numa educação de boa qualidade para todos. Essas educadoras crêm numa inclusão em que a aprendizagem seja o objetivo da prática pedagógica, que se planeja com base nos alunos reais e nas suas necessidades, adaptando o currículo a isso, através de uma metodologia e de uma avaliação flexíveis e diferenciadas, em que sejam removidas as barreiras para a aprendizagem.

Na segunda síntese temática, temos a *formação e a experiência como espaço significativo para a construção dos saberes necessários*. Na compreensão das professoras pesquisadas, os profissionais que buscam a inclusão necessitam de formação continuada para

melhorar suas práticas, que, apesar de recentes, são significativas e produtoras de mudanças de paradigmas sobre o que acreditavam como prática inclusiva. Em relação aos saberes necessários a uma prática inclusiva, as professoras que participaram desse estudo elencaram saberes como: teórico (disciplinar e curricular), experiencial, da ciência da educação, da tradição pedagógica e da ação pedagógica, nomenclatura apoiada nos estudos de Gauthier (2006). Revelaram necessários também conhecimentos didáticos, pedagógicos e metodológicos consistentes, assim como saberes da experiência prática, que somente serão construídos a partir do trabalho com esses alunos. No que se refere à construção/aquisição dos saberes, conhecimentos e habilidades necessários à prática inclusiva, acreditam que eles podem se originar em cursos, seminários, palestras, livros, trocas de experiências entre professores que trabalham com a educação comum e especial. Essas práticas podem se dar no ambiente escolar como espaço de discussão e questionamentos entre escola e família, no ambiente universitário, através de práticas e estágios, nas famílias e até mesmo na internet.

A terceira síntese temática traz a *vivência/experiência como possível caminho para a Educação Inclusiva*. Na análise dessa temática, as participantes da pesquisa narraram suas experiências como novas e significativas. Momentos de aprendizagem, de troca e diálogo com alunos, familiares e colegas, experiências que, segundo elas, modificaram suas práticas docentes. Em relação às vivências/experiências na Educação Inclusiva, as professoras manifestaram a necessidade de formação, estudos e trocas de experiências e de constante construção teórico-prática, que se faz mister nesse processo inclusivo. Os depoimentos das professoras pesquisadas apontam para a necessidade e a importância das vivências/experiências para a efetivação das práticas inclusivas, que nos fazem crer na validade do conceito de *experiência formadora* de Josso (2004), segundo o qual, "qualquer prática deixa traços; que toda tomada de consciência cria novas potencialidades; e que a transformação é um processo que se desdobra em razão de um caminhar interior mais ou menos consciente antes de se tornar visível para o outro" (p.145).

Por fim, mas longe de concluir essa caminhada, temos a quarta e última síntese temática, que nos remete a uma nova perspectiva dessa investigação, *a escola como espaço de formação e transformação*. Durante toda a análise dessa pesquisa, nos deparamos com as concepções das professoras pesquisadas; com a experiência e a formação como espaço de construção desses saberes; e com a vivência/experiência como possibilidade para inclusão. Entretanto, para que todas essas situações sejam viabilizadas, necessitamos do espaço educativo. É aqui que se destaca a escola, como um possível espaço da formação e da transformação, seja de paradigmas, de professores, de alunos, pais ou comunidade escolar.

Acreditar e apostar nas escolas como espaços educativos de construção de personalidades humanas, como solos férteis para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, críticos e criativos, onde crianças, jovens e adultos aprendam a ser pessoas, penso ser o grande desafio. Nessa perspectiva, recorro a Mantoan (2006a), a qual nos lembra que a escola prepara para o futuro, e, se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão (p.61).

Compreendendo que essa caminhada parece distante do seu destino, me encorajo a sinalizar outras rotas e trajetórias possíveis, que dêem andamento às possibilidades que não foram elencadas nesta investigação. Percebo como fundamental para o desenvolvimento do processo inclusivo a necessidade de aprofundar os estudos sobre as concepções, não só dos professores, mas das equipes diretivas, das famílias e, principalmente, das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Outro aspecto a ser considerado, afora a importância da formação e da experiência para a construção dos saberes necessários à Educação Inclusiva, é o estudo dos espaços onde acontece essa formação e essa experiência: as instituições de ensino, seja de professores ou de alunos. Sem que se revejam as concepções e as práticas trabalhadas nessas instituições, continuaremos andando a passos lentos.

Ainda precisamos atentar para a necessidade de investigação sobre a importância da formação continuada, principalmente da formação em serviço, aquela que vislumbra os problemas e as necessidades reais de cada instituição, profissional da educação ou aluno, que a ela pertence. Através dos estudos de Mantoan (2006a), percebemos que a formação em serviço tem se mostrado como uma boa alternativa para o sucesso dos processos inclusivos.

Considerações Finais

As escolas inclusivas são para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Nessa perspectiva, não apenas os alunos com deficiência seriam ajudados e sim todos os que, por inúmeras razões, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentam dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento. A melhoria da qualidade das ofertas de atendimento educacional é uma necessidade que se impõe, para garantir o direito público e subjetivo de cidadania dessas pessoas.

Antes de discutir o como incluir, é importante ter bem claro que a idéia da inclusão educacional pressupõe *a melhoria da resposta educativa da escola para todos*, em qualquer

das ofertas educacionais, pois diante do fracasso escolar de tantos alunos, a tendência tem sido a de considerá-los, igualmente, como alunado da educação especial.

É importante lembrar que a proposta da Educação Inclusiva não foi concebida para determinados alunos apenas, pois é considerável a produção do fracasso escolar, excludente por sua própria natureza. Sendo assim, a escola precisa melhorar para todos, indistintamente. Este é o verdadeiro significado da Educação Inclusiva, *uma educação de boa qualidade para todos*, indiscriminadamente.

Referências

ARANHA, Maria Salete Fábio. *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 5v.

ARANTES, Valéria Amorim (Org.); MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. *Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos*. 2.ed. São Paulo: Summus, 2006.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. In: *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1996. v.1.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988. 25.ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL. Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999. *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*.

BRASIL. Decreto 3.956, de 08 de outubro de 2001. *Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Guatemala, 1999.

BRASIL. Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989. *Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência* ó CORDE.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*.

CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.

DECLARAÇÃO DA GUATEMALA ó *Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Guatemala, 1999.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA ó UNESCO ó *Conferência Mundial sobre Educação Especial*. Salamanca, Espanha, 1994.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS ó *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*. Jomtien, Tailândia, 1990.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação - Um Tesouro a Descobrir - Relatório para a Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez, MEC/UNESCO, 1998.

EDLER CARVALHO, Rosita. *Educação Inclusiva: com os pingos nos ôisö*. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. *Removendo Barreiras para a Aprendizagem: Educação Inclusiva*. 6.ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos*. 6.ed. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 46.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GAUTHIER, Clermont (et. al.). Tradução Francisco Pereira de Lima. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2.ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.

GLAT, Rosana e NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: *Revista Integração*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, ano 14, nº 24, 2002.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra & BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin & GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som ó um manual prático*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. 2002, nº. 19, Jan./Fev./Mar/Abr

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Ser ou estar: eis a questão. Explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA Editores, 1997.

_____. Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGUETTI, Rosa G. K. *Caminhos Pedagógicos da Educação Especial*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* 2.ed. São Paulo: Moderna, 2006a.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação Escolar: comum ou especial?* São Paulo: Pioneira, 1987.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 24.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTERO, Lourdes. *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

OSÓRIO MARQUES, Mario. *Conhecimento e Educação*. Ijuí: UNIJUÍ, 1988.

_____. *Pedagogia: a ciência do educador*. 2.ed. Ijuí: UNIJUÍ, 1990.

_____. *A formação do profissional de educação*. 4.ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

RESOLUÇÃO ONU 2.542/75. *Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências*.

RESOLUÇÃO ONU 217A(III)/48. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Por Uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos*. Disponível: www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura_dh.htm. Acessado em: 05/12/2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *A vez e a voz dos professores*. Porto: Editora Porto, 1994.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.