



CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A CONSTRUÇÃO DE SABERES NA FORMAÇÃO E NA EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES

Resumo

O artigo apresenta o estudo que investiga práticas pedagógicas inclusivas, procurando compreender os saberes aí construídos. A questão central indagava: Quais são e como podem ser construídos os saberes a partir da prática dos professores que incluem alunos com necessidades educacionais especiais? A pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, utilizando como instrumento a narrativa e apoio-se em Mantoan, Carvalho, Gauthier e Tardif. No intuito de sinalizar os achados dessa pesquisa, o trabalho apresenta as possibilidades e os caminhos encontrados sob a forma de quatro sínteses temáticas, a partir das análises das narrativas, que ensaiam uma resposta para a questão central: 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.

PATHWAYS TO INCLUSIVE EDUCATION: CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE IN FORMATION AND EXPERIENCE OF THE TEACHERS

Abstract

This article presents a study that investigates inclusive teaching practices, seeking to understand the knowledge built there. The central question asked: What are and how they can be constructed from the knowledge of teacher practice that include students with special educational needs? The research is based on a qualitative approach, using as narrative and relied on Mantoan, Carvalho, Gauthier and Tardif. In order to signal the findings of this research, the study shows the possibilities and paths found in the form of four thematic syntheses, from the analysis of the narratives, rehearse an answer to the central question: the design of the teachers surveyed, training and experience as significant space to build the 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' Formation.

Introdução

Motivada pelas palavras de Freire (1996, p.21), que nos lembra da “experiência de abertura como experiência fundante do ser que se descobre inacabado, e se abre ao mundo inaugurando uma relação dialógica, confirmado sua inquietação e curiosidade”, apresento o estudo realizado, cujo objetivo foi *investigar professores que possuem práticas pedagógicas inclusivas e problematizar como eles constroem os saberes a partir dessa prática*, a partir de narrativas de professores do município de Montenegro/RS. Em relação aos participantes, foram escolhidas para essa pesquisa 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 “a mudança do mundo implica a dialetização entre denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho” (...), pois é “a 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 comprometemos” (...). 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 ideia de que a proposta é, apenas, para aqueles que têm sido considerados como o seu alunado. São percepções Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 255-276. Dezembro, 2014.

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.

Carvalho (2006) afirma que “a acolhida implica uma série de ressignificações na percepção 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 na rede regular de ensino, uma parceria bem sucedida, que trouxe muitos questionamentos. A partir dessa vivência e da minha atuação como Orientadora Educacional na rede municipal de Montenegro, apoiando os professores no processo de inclusão, observei que certas condições como estrutura física, formação 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 a partir dessa prática.

Creio ser importante reforçar que o tema desta pesquisa foi trabalhado em três dimensões: a Educação Inclusiva, os Saberes e a Formação de Professores, com apoio em autores como Mantoan (2005, 2006), Carvalho (2006), Tardif (2002), Gauthier (2006), Pimenta (1999), Freire (1996, 2000), Joso (2004), 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 a partir da prática dos professores que incluem 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 relação à implementação da proposta da inclusão educacional escolar, há resistências de muitos professores e familiares; dúvidas de outros que se declaram preocupados com o desmonte da educação especial, das salas de recursos e serviços itinerantes; e, também, a aprovação 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 ideia. Por parte da maioria dos sujeitos parece uma ideia condicionada de que a inclusão é para os alunos da educação

Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 255-276. Dezembro, 2014.

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 – a inclusão – 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 segregá 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 (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 Carvalho, tem sido reforçada pelo uso da Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 255-276. Dezembro, 2014.

expressão: alunos com necessidades especiais¹ – genérica e abrangente – ou pela dicotomia do nosso sistema educacional – 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 provisoriação, 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

¹ Esta expressão tem sido utilizada neste trabalho por ser a ratificada pela Declaração de Salamanca em 1994, apesar de “genérica e abrangente”, ainda é a recomendada.

Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 255-276. Dezembro, 2014.

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 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, as análises e os resultados 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 “uma vida como de fato foi e sim uma vida lembrada por quem a viveu”.

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 prenhas 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 “um 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, “como 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 “uma narrativa acaba sempre sendo um processo cultural, pois tanto depende de quem a produz como depende de para quem ela se destina”. A investigação que usa narrativa pressupõe um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador e do investigado está inter-relacionada.

As participantes da pesquisa foram provocadas a produzir suas narrativas escritas inspiradas na autora Lya Luft, e alguns trechos do primeiro capítulo de seu livro Histórias do Tempo, pois de acordo com Cunha (1998), o professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Nessa perspectiva, as participantes foram provocadas a narrar sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço, e principalmente sobre questões relacionadas à educação inclusiva. Sendo assim, todas as professoras foram convidadas a narrar um pouco de sua história, fosse ela simples, complexa, controversa, mas definitivamente única e ímpar.

Coleta e análise dos dados

Em relação às participantes, foram escolhidas para essa pesquisa cinco professoras da rede municipal de Montenegro, de diferentes escolas, todas públicas, 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 foi feita de forma que a coleta de dados seja significativa e representativa quanto ao seu objetivo, selecionando profissionais que, ao longo de suas carreiras, incluíram em suas práticas alunos com necessidades educacionais especiais.

O convite às participantes levou em conta o interesse pessoal em participar da pesquisa e as experiências em relação à Educação Inclusiva. Tratou-se, portanto, de uma escolha intencional que considerou os referidos aspectos, uma vez que as professoras com que atuo em minha rede de ensino representaram o estímulo e o desafio para esta pesquisa. Na observação de suas práticas pedagógicas e no trabalho em parceria surgiu o interesse em investigá-las, pois suas experiências com alunos com necessidades educacionais especiais são significativas. Principalmente, porque muitas delas têm realizado trabalhos pioneiros em relação à inclusão de alunos nos segmentos onde atuam.

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, e combinamos que para essa etapa disporiam de 30 dias, uma vez que fariam a produção fora de seu expediente de trabalho. No segundo movimento, começamos com a devolução das narrativas, marcada pelo diálogo individual com cada uma das 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, essa segunda etapa necessitou de mais 30 dias, pois as conversas foram individuais e novamente fora de seu expediente, mas dentro das escolas, e por comodidade logo após seus turnos de trabalho.

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, no momento em que em suas narrativas puderam refletir tanto sobre suas histórias de vida, quanto sobre suas histórias de formação profissional. Na sequência 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 fossem significativas e produzissem sentido em relação à construção pelos professores dos saberes a partir da 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

Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 255-276. Dezembro, 2014.

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 “a 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 ideias para interpretar o texto” (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 desse 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 hermenêutica² (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2002, p.107).

²Interpretação do sentido das palavras.
Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 255-276. Dezembro, 2014.

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.

A partir da leitura das narrativas e seu 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 – concepção das professoras
- Saberes Necessários – a formação e a experiência como espaços significativos dessa construção
- Vivência/Experiência – o possível caminho para a Educação Inclusiva

Resultados das análises/sínteses temáticas

Na apresentação dos resultados, serão utilizadas narrativas das professoras participantes, para ilustrar os achados da pesquisa, porém no intuito de preservar as identidades dessas professoras, seus nomes serão substituídos:

- Amor-perfeito (professora da educação infantil)
- Girassol (professora do ensino fundamental)
- Violeta (professora do ensino fundamental)
- Margarida (professora da educação de jovens e adultos)
- Jasmim (professora do laboratório de aprendizagem)

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. Ocasionou 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 “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (p.85). 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, as três primeiras a partir das dimensões elencadas na pesquisa e a quarta e última, a partir das reflexões em mim suscitadas durante todo o estudo.

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. De acordo com a Professora Margarida [...], essas experiências são momentos de troca e diálogo entre ela, seus alunos, familiares e colegas, assim como o exercício da fala, escuta e acolhida de todos [...]. 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. Para a professora Amor-perfeito, [...] o ambiente inclusivo é o espaço em que se aprende a ser uma nova professora e um novo ser humano [...], reafirmado por Freire (1996), quando diz que somos “programados para aprender” e impossibilitados de viver sem a referência do amanhã (p.94). Essas educadoras creem numa inclusão em que a aprendizagem seja o objetivo da prática pedagógica, que se planeja com base nos alunos reais e as 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*. Observando os aspectos referentes aos saberes construídos na formação e na experiência das professoras participantes da pesquisa, percebemos que elas têm muito em comum, uma vez que todas cursaram o Magistério. Após, buscaram uma formação superior e possuem entre 05 e 10 anos de atuação na área educacional. Nessa perspectiva, o saber dos professores parece assentado em transações constantes entre o que eles são e o que eles fazem. [...] Formação inicial foi muito significativa, tanto como aluna quanto como professora, sempre pensava em como auxiliar os alunos em seu desenvolvimento [...], fala da professora Violeta. 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 para 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), Pimenta (1999) e Tardif (2002). 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 Joso (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). Esse conceito explicita o relato da professora Violeta, que [...] considera consistentes seus saberes, a partir da busca pela teoria e da experiência prática, vivenciada com sua irmã – com Síndrome de Down [...].

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, essa síntese temática não surgiu das narrativas das professoras pesquisadas, mas sim, das reflexões feitas por mim, enquanto pesquisadora, a partir da análise das narrativas e do diálogo com os autores. 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 devem 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

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

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

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

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

FREIRE, P. **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.

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

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. 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.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 24.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

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

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