



As perspectivas da Educação Inclusiva no curso de Pedagogia: narrativas de professores iniciantes*

*Glaé Corrêa Machado***
*Andréia Mendes dos Santos****
*Bento Selau da Silva Júnior*****

Resumo: Este estudo objetiva analisar as perspectivas de futuros professores em relação às práticas pedagógicas necessárias para a inclusão de alunos com deficiência, assim como a possibilidade de construí-las no cotidiano escolar. Para participar da pesquisa, foram selecionadas dezesseis futuras professoras que estão cursando os últimos semestres do curso de Pedagogia e já atuam como estagiárias na Educação Básica. A pesquisa se fundamenta na abordagem qualitativa e utilizou as narrativas como instrumento da coleta de dados. A partir do processo de análise textual discursiva, identificaram-se três dimensões, com base nas

* Pesquisa desenvolvida com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora no Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). E-mail: glae.machado@acad.pucrs.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8896-2559>. LATTES: <http://lattes.cnpq.br/3820659742723325>.

*** Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail: andrea.mendes@pucrs.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7013-0239>. LATTES: <http://lattes.cnpq.br/9544763044134842>.

**** Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEl). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: bentoselau@unipampa.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5792-0284>. LATTES: <http://lattes.cnpq.br/9239744025327102>.

temáticas utilizadas nesse estudo: Educação Inclusiva; Práticas Pedagógicas Inclusivas; Experiência. Os resultados do estudo indicam as experiências das professoras como novas e significativas e que o elemento principal para a transformação da educação inclusiva passa pela necessidade de formação, estudos e trocas de experiências e de constante construção teórico-prática, que se faz mister no processo inclusivo.

Palavras-chave: Educação Superior; Educação Inclusiva; Formação de Professores; Práticas Pedagógicas.

The perspectives of Inclusive Education in the Education course: narratives of beginning teachers

Abstract: This study aims to analyze the perspectives of future teachers in relation to the pedagogical practices necessary for the inclusion of students with disabilities, as well as the possibility of building them in the school routine. In order to participate in the research, sixteen future teachers who are attending the last semesters of the Education course and already work as interns in Basic Education were selected. The research is based on a qualitative approach and it uses narratives as an instrument for data collection. From the discursive textual analysis process, three dimensions were identified, based on the themes used in this study: Inclusive Education; Inclusive Pedagogical Practices; Experience. The results of the study indicate the experiences of the teachers as new and significant, and that the main element for the transformation of inclusive education involves the need for training, studies and exchanges of experiences as well as constant theoretical-practical construction, which is essential in the inclusive process.

Keywords: Higher Education; Inclusive Education; Teacher Training; Pedagogical Practices.

Las perspectivas de la Educación Inclusiva en el curso de Pedagogía: narrativas de profesores principiantes

Resumen: Este estudio tiene por objetivo analizar las perspectivas de futuros profesores con relación a las prácticas pedagógicas necesarias para la inclusión de alumnos con discapacidad, así como la posibilidad de construirlas en el cotidiano escolar. Para participar de la pesquisa, fueron seleccionadas dieciséis futuras profesoras que están cursando los últimos semestres del curso de Pedagogía y ya actúan como pasantes en la Educación Básica. La investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo y utilizó las narrativas como instrumento de recogida de datos. A partir del proceso de análisis textual discursivo, fueron identificados tres dimensiones, con base en las temáticas utilizadas en este estudio: Educación

Inclusiva; Práticas Pedagógicas Inclusivas; Experiencia. Los resultados del estudio indican las experiencias de las profesoras como nuevas y significativas y que el elemento principal para la transformación de la educación inclusiva pasa por la necesidad de formación, estudios y cambios de experiencias además de constante construcción teórico-práctica, que es esencial en el proceso inclusivo.

Palabras clave: Educación Universitaria; Educación Inclusiva; Formación de Profesores; Práticas Pedagógicas.

Introdução

Inspirados pelas palavras de Freire, o qual nos lembra da “experiência de abertura como experiência fundante do ser que se descobre inacabado, e se abre ao mundo inaugurando uma relação dialógica, confirmando sua inquietação e curiosidade” (1996, p. 21), apresentamos o estudo realizado, cujo objetivo foi analisar as perspectivas de futuros professores em relação às práticas pedagógicas necessárias para a inclusão de alunos com deficiência, assim como a possibilidade de construí-las no cotidiano escolar.

Quando assumimos a educação como escolha pessoal e profissional, tomamos uma decisão responsável e apaixonada, mas ao apostarmos numa perspectiva educacional como a inclusão aceitamos um desafio. De acordo com Freire (2000, p. 81), esse desafio 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.

Ao falarmos 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 indicadoras tanto de desinformação, quanto da implementação das práticas inclusivas apenas com alunos que frequentam 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.

O processo investigativo aqui apresentado teve origem nas experiências vividas enquanto docentes dos cursos de formação de professores na área da Educação, observando os desafios e problemáticas encontrados por nós e por nossos alunos, ao nos depararmos com alunos com deficiências ao longo das práticas e estágios dos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas, que buscam preparar os futuros professores para numa perspectiva da Educação Inclusiva. Para alcançarmos as possibilidades que esse processo investigativo intencionou sinalizar, destacamos as narrativas de futuros professores e seu processo de análise temática como dados significativos e que nos auxiliaram nessa caminhada.

Observamos ser importante destacar que o tema desta pesquisa foi trabalhado em três dimensões: a Educação Inclusiva, as Práticas Pedagógicas e a Experiência, com apoio em autores como Jovchelovitch e Bauer (2002), Lüdke e André (1986), Carvalho (2006), Mantoan (2005, 2006), Mazzota (1987), Gauthier (2006), Pimenta (1999), Tardif (2002), Marcelo Garcia (1992 e 1999), Nóvoa (1992), Marques (1988, 1990, 2003), Montero (2001), Sarmiento (1994), Freire (1996, 2000) e Josso (2004), entre outros. Para darmos andamento a essa pesquisa, definimos

como questão central: Quais são as perspectivas dos futuros professores em relação as práticas pedagógicas necessárias a inclusão de alunos com deficiência e como essas práticas podem ser construídas no cotidiano escolar?

No que concerne à implementação da proposta da inclusão educacional escolar, há resistências de muitos professores e familiares; há dúvidas de outros familiares que se declaram preocupados com o desmonte da educação especial, das salas de recursos e serviços itinerantes; há, ainda, 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.

Os 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*.

Entre os professores observamos resistência, alguns 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 esclarecermos 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, acabamos por encontrar 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 especial migrar 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.

Ao passo que, 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).

Outro aspecto conceitual que merece análise, dentre as reflexões sobre a Educação Inclusiva, é a relação entre inclusão e integração como processos interdependentes, embora vários autores 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.

Ao 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.

Alguns 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. Inquietamo-nos com a ideia de inclusão incondicional, devido às condições vividas em nossos sistemas escolares e ao grande número de alunos que não se inserem nesta proposta. A aplicação de uma proposta de inclusão, nestes moldes, necessitaria uma mudança profunda em termos de incentivo e investimentos na Educação do nosso país, as quais, ainda, estamos longe de conseguir efetivar, seja no âmbito municipal, estadual ou até mesmo federal.

Todavia, ao propormos para alguns a garantia do atendimento educacional especializado em salas de recursos, em classes ou em escolas especiais, não estamos 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.

Em relação à inclusão e à integração, ainda nos parece 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), com o qual nos identificamos e pensamos ser o mais viável para o nosso contexto educacional.

Na visão de Carvalho (2006), tal concepção tem sido reforçada pelo uso da expressão: alunos com necessidades especiais¹ – genérica e abrangente – ou pela dicotomia do nosso sistema educacional – ou é

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.

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).

Para finalizarmos a Introdução, apresentamos uma revisão de literatura com os seguintes descritores: Professores iniciantes, Educação inclusiva, Educação especial e Inclusão escolar, a partir da análise de aproximadamente oitenta teses e dissertações encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Ministério da Ciência Tecnologia e Inovações, disponíveis na internet², delimitamos como objeto de consulta os trabalhos publicados entre 2010 e 2020, com o objetivo de investigar como os Programas de Pós-Graduação vêm pesquisando este tema. Dentre os oitenta e sete trabalhos encontrados a partir dos descritores mencionados, apenas quatro relacionavam os professores iniciantes e a educação numa perspectiva inclusiva, aprofundando um pouco mais, dos quatro trabalhos somente dois possuíam um enfoque aproximado com nosso objetivo de pesquisa.

Dentre eles, Evangelista (2019), em sua dissertação “Formação e atuação de professores de alunos com deficiência”, nos aponta observações como: formação inicial pouco contributiva para a atuação, e insuficientes oportunidades de formação continuada e em serviço. Os resultados da pesquisa indicaram a necessidade de mudar os rumos dos cursos de formação inicial dos professores, preparando-os para atuar com a inclusão a partir de estudos teóricos e práticos. No mais, o estudo apontou a relevância de ser ampliada a oferta de formação continuada para os professores em serviço, principalmente para os regentes de referência de classes comuns, que, em sua maioria, pouco tiveram oportunidade de participar de formação continuada. Tendo em vista essa realidade, chegou-se à compreensão de que, para que haja uma mudança desse cenário

² Todas as teses e dissertações apresentadas neste item foram acessadas no site <https://bdtd.ibict.br/vufind/> em 20/09/2020.

educacional, é preciso colocar em ação as políticas públicas já existentes, bem como investir na formação dos professores.

Ainda Landim (2016), disserta sobre “O pedagogo formado na UnB e a sua atuação na educação inclusiva”, e destaca que por intermédio da comparação das análises da legislação vigente sobre a Educação Especial e Inclusiva, análise da literatura acadêmica e do observado em sala de aula foi possível visualizar que existe uma falha entre a formação inicial e o vivenciado em sala de aula em classes inclusivas, ocasionando assim uma ruptura entre a teoria e a prática. As reflexões e sinalizações desta pesquisa buscaram contribuir para uma mudança na formação inicial, onde a teoria e a prática possam caminhar juntas.

A formação de professores iniciantes tem sido tema de frequentes discussões, muitos são os dilemas que permeiam as reflexões em torno de uma formação que atenda às demandas da atualidade, porém numa perspectiva inclusiva, poucas são as pesquisas na área. Entre as dúvidas levantadas temos quais seriam os conteúdos principais a serem veiculados na formação de nossos futuros professores e como deveria ser a relação entre teoria e prática nos cursos de formação docente, seja inicial ou continuada. Segundo Libâneo (2003, p. 10), as necessidades mínimas do professor iniciante em sua formação são: “uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias”. Tendo em vista esta análise e a constatação das poucas pesquisas na área, sentimo-nos estimulados e desafiados a contribuir para a produção de conhecimento do tema em questão.

Caminhos metodológicos

As orientações metodológicas que adotamos nesse trabalho estão baseadas na perspectiva de pesquisa qualitativa, de acordo com 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 nos inspiramos 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, explicitamos os passos que foram dados nessa investigação: a escolha dos sujeitos, os instrumentos, a coleta, as análises e os resultados dos dados coletados, a partir dos procedimentos metodológicos por nós elencados.

Em relação às participantes, foram convidadas para essa pesquisa vinte futuras professoras que estão cursando os últimos semestres do curso de Pedagogia e que já atuam como estagiárias na Educação Básica, porém destas, apenas dezesseis aceitaram participar da pesquisa. A escolha dessas professoras buscou selecionar profissionais que já estivessem atuando através de estágios obrigatórios ou remunerados na Educação Básica.

O convite às participantes levou em conta o interesse pessoal e a disponibilidade em participar da pesquisa e as experiências em relação à Educação Básica. Tratou-se, portanto, de uma escolha intencional que considerou os referidos aspectos, uma vez que as futuras professoras com que atuamos em nossos cursos de formação representaram o estímulo e o desafio para esta pesquisa. Na observação e acompanhamento de suas práticas e estágios, surgiu nosso interesse em investigá-las, pois suas experiências com alunos com deficiência são desafiadoras e significativas. Principalmente, porque muitas delas têm realizado trabalhos pioneiros em relação à inclusão de alunos nos segmentos onde atuam como monitoras na área da Educação Inclusiva, dando apoio nas salas de aulas aos professores regentes.

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 por Professora 1, Professora 2, e assim sucessivamente, na totalidade das dezesesseis participantes.

Ao escolhermos as narrativas como instrumento da coleta de dados para essa pesquisa qualitativa levamos 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.

Elas também quebram 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.

Cunha (1998, p. 38) apoia o uso de narrativas em pesquisa qualitativa, afirmando que:

As narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão preñes 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, pertencas etc.”

Josso (2004, p. 186) salienta que “(...) 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).

Na condição de pesquisadores, trabalhamos conscientes 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. Observamos 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.

A coleta de dados compreendeu dois movimentos: no primeiro, solicitamos às futuras professoras escolhidas a produção de uma narrativa escrita/digital 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 e de estudo.

Neste momento da coleta, as participantes da pesquisa foram provocadas a produzir suas narrativas escritas a partir de um formulário on-line pelo Google Docs, contendo dez questões reflexivas, 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.

No segundo movimento, começamos com a devolução das narrativas, marcada pelo diálogo individual com cada uma das futuras 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 de trabalho e de estudo, mas dentro da faculdade, e por comodidade logo antes ou após seus horários de aula. Essas narrativas foram elaboradas nos meses de maio e agosto de 2020.

As narrativas conseguiram produzir os elementos necessários aos questionamentos dessa pesquisa, uma vez que as futuras 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; 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.

Para a análise dos dados coletados, seguimos 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 fez 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), fizemos rodadas de leitura 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).

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 hermenêutica” (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. 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 identificarmos três dimensões, com base nas temáticas utilizadas nesse trabalho: a educação inclusiva na concepção das futuras professoras; as práticas pedagógicas inclusivas construídas na formação e na experiência; e a experiência como o possível caminho para a educação inclusiva.

Resultados das análises/sínteses temáticas

No intuito de sinalizar os achados dessa caminhada, expomos as possibilidades e os caminhos encontrados sob a forma de três sínteses temáticas, a partir das reflexões suscitadas no grupo de pesquisadores durante todo o estudo.

Na primeira síntese temática temos a *concepção das futuras professoras* pesquisadas, *suas percepções, experiências e significações* 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 15:

[...] “uma educação por meio da qual todos tivessem oportunidades iguais, que valorizaria todos seus alunos de maneira geral, incluindo e pensando sempre no futuro destas pessoas, onde o ensino fosse de excelência para todos” [...]. (Professora, 15)

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. A Professora 11 acredita numa:

[...] “Educação inclusiva que, de fato, inclua os alunos respeitando as diversidades e possibilitando oportunidades a todos” [...]. (Professora 11)

O que já foi reafirmado por Freire (1996), quando salienta que somos “programados para aprender” e impossibilitados de viver sem a referência do amanhã (p. 94).

Nessa perspectiva, a Educação Inclusiva tem sido caracterizada com um novo paradigma, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as

peessoas, pelo respeito aos ritmos diferentes de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas. Isso exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. Contudo, é necessário cuidado com o que afirma Prieto (2006, p. 40):

A ideia de ruptura é rotineiramente empregada em contraposição à ideia de continuidade e tida como expressão do novo, podendo causar deslumbramento a ponto de não ser questionada e repetir-se como modelo que nada transforma. Por outro lado, a ideia de continuidade, ao ser associada ao que é velho, ultrapassado, pode ser maldita sem que suas virtudes sejam reconhecidas em seu devido contexto histórico e social.

Dessa forma, a inclusão escolar, não raras vezes, tem se restringido, no que se refere a sua prática, à garantia de vagas para alunos com deficiência em classes e escolas regulares, gerando uma distorção conceitual, que tem se configurado como um dos principais obstáculos à efetivação da educação para todos.

Ainda segundo a Professora 3:

[...] “A escola deve garantir a todas as crianças e jovens o acesso à aprendizagem por meio de todas as possibilidades de desenvolvimento que a escolarização oferece. É papel da escola criar oportunidades iguais para todos e estratégias diferentes para cada um, de modo que todos possam participar e aprender, independentemente de sexo, idade, religião, origem étnica, raça ou deficiência. Temos a capacidade de formar uma nova geração que saiba conviver com as diferenças, para quem sabe no futuro não termos a necessidade de se falar em inclusão porque se deixou de excluir” [...]. (Professora 3)

Essas educadoras creem 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.

A segunda síntese temática sinaliza a *formação e a experiência como espaço significativo para a construção das Práticas Pedagógicas*. Observando os aspectos referentes aos saberes construídos na formação e na experiência das futuras professoras participantes da pesquisa, percebemos que elas têm muito em comum, uma vez que todas conseguiram voltar a estudar depois de um tempo afastadas das salas de aula, vêm na educação a possibilidade de ajudar outras pessoas, estão realizando o sonho de ser professora, e acreditam na família como base das relações, sobretudo das relações com a escola.

Na busca por uma formação superior, grande parte delas foi motivada por suas próprias professoras, ao longo da vida escolar e por experiências felizes no seu tempo de escola. Conforme a Professora 16:

[...], “fui motivada por professores maravilhosos que me fizeram ver que vale apenas ensinar” [...].
(Professora 16)

Já a Professora 10 faz um relato curioso e interessante:

[...] “Por ser fluente em Libras, comecei a trabalhar em uma escola, com duas crianças surdas, um dos maiores sustos e desafios que já enfrentei na vida, mas tive muita sorte, pois a professora regente, tão dedicada e tão apaixonada pela profissão, fez despertar em mim a vontade de ser professora de séries iniciais também, isso me motivou a procurar o curso de Pedagogia” [...]. (Professora 10)

Nessa perspectiva, o saber dos professores parece assentado em transações constantes entre o que eles são e o que eles fazem, pois de acordo com Marques (2003) “o homem não é por natureza o que é ou deseja ser; por isso necessita formar-se, ele mesmo, segundo as exigências de seu ser e de seu tempo; necessita cada homem re-atravesar a história

do seu gênero humano e da cultura, para delas fazer-se parte viva e operante” (p. 41).

O professor busca em sua profissão, possivelmente, respostas às indagações existenciais de quem está impelido a entender, para melhor realizar as tarefas em que se empenha consigo, com seus alunos, ou mesmo formando outros professores. Enquanto sujeito que aprende, constituído pelo que aprende, o homem não pode desvincular o que faz no mundo daquilo que faz de si mesmo, por sua capacidade de reflexão. Na ótica de Marques (2003), “articulação dessas duas instâncias – o eu e o mundo – consiste a capacidade de reflexão, isto é, a posse de seus saberes sobre si mesmo e seu mundo” (p. 41).

[...] “Construo os saberes e práticas pedagógicas, com as aulas e principalmente com o estágio, esse contato com a realidade escolar nos faz aprender muito” [...]. (Professora 13)

Na compreensão das participantes, os futuros profissionais que buscam a inclusão necessitam de formação, mas também de experiências para construir 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 futuras 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.

Já a terceira síntese temática traz a *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 pedagógicas e suas perspectivas sobre a docência e a educação. Em relação às experiências na Educação Inclusiva, as futuras professoras manifestaram a necessidade de formação, estudos e trocas de experiências e de constante construção teórico-prática, que se faz mister nesse processo inclusivo. As professoras alegam que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar o suficiente a respeito do assunto, nem lhes foram oportunizados estágios obrigatórios com alunos da educação especial, que somente através de estágios remunerados, puderam buscar essa experiência. O que podemos observar nos relatos:

[...] “percebo minha formação como incompleta, pois o campo da inclusão é muito abrangente” [...] (Professora 12)

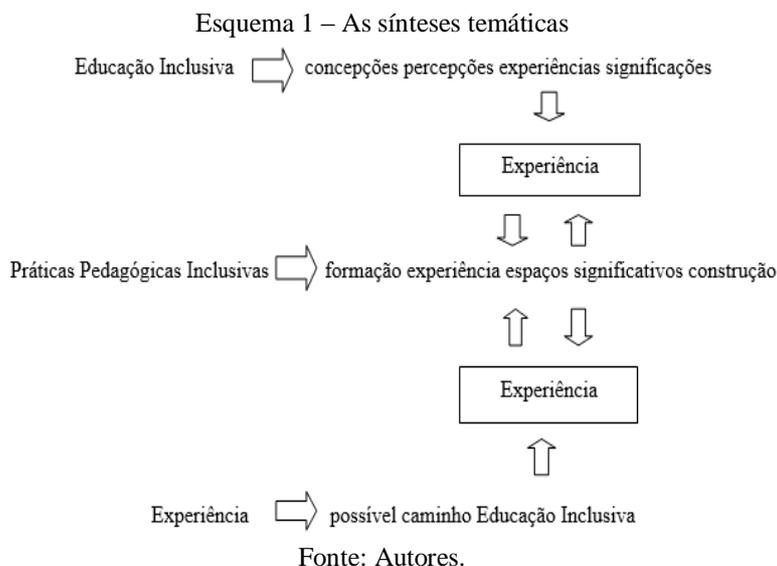
[...] “é preciso ter mais atenção para a educação inclusiva por parte das instituições e dos governantes, porque quando nos vimos diante da inclusão, nós ficamos apavorados e não sabemos como lidar com a situação” [...]. (Professora 11)

Os depoimentos das professoras pesquisadas apontam para a necessidade e a importância das 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). Esse conceito explicita o relato da Professora 3 que acredita que

[...] “as dificuldades sempre existiram, mas nunca fomos tão inclusivos como nos dias atuais, embora ainda tenhamos muito a fazer. Cada vez mais estamos reconhecendo, aceitando, cooperando e convivendo em sociedade sem esquecer, desmerecer e rotular. Crianças que convivem com deficientes aprendem a lidar com diversidade e a aceitar as limitações de cada um, aprendem lições de tolerância, solidariedade e compromisso com o próximo” [...]. (Professora 3)

Conforme Josso (2004), para quem experiência é a vivência carregada de significado, é a vivência da qual nos tornamos conscientes. O relato das professoras pesquisadas vem somente acrescentar, pois, segundo elas, a vivência com alunos com deficiência é a única possibilidade para uma mudança que seja produtora de novos paradigmas. Josso (2004), ao se referir à aprendizagem pela experiência, faz uma distinção entre vivência e experiência. Para a autora, vivência está relacionada aos acontecimentos, e ela atinge o significado de experiência quando é realizado um trabalho reflexivo sobre o que se passou, situação que as participantes dessa pesquisa vivenciaram/experienciaram ao longo do processo.

Com a intenção de elucidar as sínteses temáticas, elaboramos um esquema que revela a convergência entre elas, uma vez que nas falas da professoras participantes da pesquisa observamos que a *experiência* foi uma constante em suas falas, um achado importante nesse processo de pesquisa:



Acreditamos que essa caminhada está distante do seu destino, e nos encorajamos a sinalizar outras rotas e trajetórias possíveis, que podem dar andamento às possibilidades que não foram elencadas nesta investigação. Percebemos 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 deficiência.

Outra questão a ser considerada, afóra a importância da formação e da experiência para a construção das práticas pedagógicas voltadas para a 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.

Precisamos voltar nos esforços 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.

Considerações finais

Em relação aos objetivos deste estudo, o primeiro foi analisar quais são as perspectivas dos futuros professores em relação às práticas pedagógicas necessárias a inclusão de alunos com deficiência, e nesse sentido 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.

Carvalho (2006) afirma que “a rede de significações é muito mais complexa do que se pode imaginar para ser desmontada por providências includentes, baseadas em bulas legais, no forte e louvável desejo de alguns, ou em decretos das instâncias que detem o poder e autoridade” (p. 55), fosse assim, nem falaríamos mais em educação inclusiva, apenas em educação.

E o segundo objetivo foi identificar como essas práticas podem ser construídas no cotidiano escolar, o que na compreensão das participantes, os futuros profissionais que buscam a inclusão necessitam de formação, mas também de experiências para construir suas práticas, que, apesar de recentes, são significativas e produtoras de mudanças de paradigmas sobre o que acreditavam como prática inclusiva.

Na complexidade do mundo atual, a educação se exige, de acordo com Marques (1988), como atuação proposital, explícita e sistemática de professores com preparo específico, em tarefas peculiares e com dedicação exclusiva. Todo professor deve ser esse profissional apaixonado e especializado em educação, educador por inteiro, capaz de conduzir o inteiro processo educativo: do pensar ao agir e fazer e avaliar. Em obra complexa e tarefa imensa como é a da educação, Marques (2003) nos lembra que nem todos serão iguais ou tudo farão, mas a obra é de todos; as responsabilidades compartilhadas e as competências intercomplementares.

Nessa perspectiva, as escolas inclusivas são para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças

individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. 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 ideia 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.

Enfatizamos que este estudo oportunizou, para além da reflexão sobre nossas próprias práticas e das práticas de todas as professoras envolvidas, uma melhor compreensão dos processos de inclusão, sua complexidade e especificidades. A possibilidade de acompanhar e conhecer as futuras professoras com que atuamos em nossos cursos de formação mais profundamente foi um momento pedagógico de muita construção, crescimento e amadurecimento. Ocasinou também momentos de interação e troca entre todos 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).

Referências

- BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. In: *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1996. v.1.
- BRANDÃO, Carlos. *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez, 2003.
- CARVALHO, Rosita. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- CUNHA, Maria Isabel. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: J&M Editora, 1998.
- DELORS, Jaques. (Org.). *Educação - Um Tesouro a Descobrir - Relatório para a Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez, MEC/UNESCO, 1998.
- EVANGELISTA, Rosimária Rosa do Nascimento. *Formação e atuação de professores de alunos com deficiência*. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos*. 6. ed. São Paulo: UNESP, 2000. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832001000100016>
- GAUTHIER, Clermont. et al. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.
- JOSSO, Marie Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LANDIM, Thalita Andressa Barbosa Paes. *O pedagogo formado na UnB e a sua atuação na educação inclusiva*. 2016. xi, 171 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências profissionais e profissão docente*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

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

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

MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, p. 51-76. 1992.

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

MARQUES, Mario Osório. *Pedagogia: a ciência do educador*. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 1990.

MARQUES, Mario Osório. *A formação do profissional de educação*. 4. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

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

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

NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1992.

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

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.); MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. *Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2006.

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

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

Data de registro: 14/04/2021

Data de aceite: 19/01/2022