

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GLAÉ CORRÊA MACHADO

CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
A CONSTRUÇÃO DOS SABERES NECESSÁRIOS NA FORMAÇÃO E NA
EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE MONTENEGRO/RS

São Leopoldo/RS

2009

GLAÉ CORRÊA MACHADO

**CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
A CONSTRUÇÃO DOS SABERES NECESSÁRIOS NA FORMAÇÃO E NA
EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE MONTENEGRO/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Mari Margarete dos Santos Forster

São Leopoldo/RS

2009

GLAÉ CORRÊA MACHADO

**CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
A CONSTRUÇÃO DOS SABERES NECESSÁRIOS NA FORMAÇÃO E NA
EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE MONTENEGRO/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2009.

Profª. Drª. Mari Margarete dos Santos Forster – Orientadora (UNISINOS)

Profª. Drª. Maria Isabel da Cunha (UNISINOS)

Profª. Drª. Adriana da Silva Thoma (UFRGS)

Dedico este trabalho

Ao meu esposo, Felipe, que me incentivou sempre, com seu amor e carinho, e principalmente, com sua paciência e atenção, nesse período em que muitas vezes me ausentei ou precisei de apoio.

Aos meus pais, Nereu e Nelci, que despertaram em mim o amor, o respeito e o valor pela educação, cada vez que demonstravam ser este o bem mais valioso que poderiam deixar para mim e para minha irmã.

A meu/minha filho/filha, que está por chegar, com quem sonho e com tanto amor espero, motivação constante na luta pela Educação.

AGRADECIMENTOS

*Ninguém liberta ninguém,
ninguém se liberta sozinho:
os homens se libertam em comunhão.*

PAULO FREIRE

A Deus, por todas as bênçãos que Ele tem me proporcionado.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Mari Margarete dos Santos Forster, pelos incentivos, questionamentos, e, principalmente, pelo apoio acadêmico e sempre carinhoso oferecido durante toda a nossa caminhada.

Às professoras, Dr^a. Maria Isabel da Cunha e Dr^a. Adriana da Silva Thoma, pelo carinho e atenção que dedicaram nas contribuições oferecidas como membros da Banca Examinadora.

Aos professores do PPGEDU UNISINOS, por todos os momentos em que compartilharam conosco sua sabedoria e seus conhecimentos.

A todos os colegas do Mestrado e Doutorado do PPGEDU UNISINOS, em especial aos colegas da Linha II, Mara Terra, Fernando Riegel, Paulo Graziola e Janilse Vasconcelos, que foram companheiros inseparáveis e sempre otimistas com a nossa caminhada.

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Montenegro, em especial ao Professor Renato Antônio Kranz e todas as minhas colegas, que incentivaram meus estudos.

Às professoras que participaram dessa pesquisa, por sua dedicação à Educação e pela contribuição valiosa de suas narrativas para essa investigação.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Mari Margarete dos Santos Forster, do PPGEDU UNISINOS, que no trabalho em parceria nos últimos 05 anos despertaram em mim, e em muitos do grupo, o gosto pela pesquisa.

RESUMO

O objetivo desse estudo foi, a partir de narrativas de professores do município de Montenegro/RS, investigar práticas pedagógicas inclusivas, procurando compreender os saberes necessários aí construídos. A questão central indagava: Quais são e como podem ser construídos os saberes necessários à prática dos professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais? Para participar da pesquisa, selecionei cinco professoras dessa rede municipal de ensino, que atuam na Educação Básica nos níveis da educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e no serviço do laboratório de aprendizagem e que, ao longo de suas carreiras, incluíram em suas práticas alunos com necessidades educacionais especiais. A pesquisa se fundamentou na abordagem qualitativa e apoiou-se em Aranha (2005), Mantoan (1997, 2005), Edler Carvalho (2006), Sasaki (1997), Mazzota (1987) e Delors (1998), Gauthier (2006), Pimenta (1999), Tardif (2002), Osório Marques (1988, 1990, 2003), Montero (2001) e Sarmiento (1994). A partir do processo de análise, foi possível identificar três dimensões, com base nas temáticas utilizadas nesse trabalho: a) Educação Inclusiva – concepção das professoras; b) Saberes Necessários – a formação e a experiência como espaços significativos dessa construção; e c) Vivência/Experiência – o possível caminho para a Educação Inclusiva. No intuito de sinalizar os achados dessa pesquisa, o trabalho apresenta as possibilidades e os caminhos encontrados sob a forma de quatro sínteses temáticas, que ensaiam uma resposta para a questão central dessa investigação. A primeira síntese temática indica a *concepção das professoras* pesquisadas, que consideram a Educação Inclusiva como um processo pelo qual precisamos desmistificar os preconceitos, para num futuro próximo eliminá-los, através da acolhida e da ressignificação na percepção do outro; elas percebem também a Educação Inclusiva como um novo paradigma, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada; essas educadoras crêem numa inclusão em que a aprendizagem seja o objetivo da prática pedagógica, que se planeja com base nos alunos reais e suas necessidades, em que sejam removidas as barreiras para a aprendizagem. Na segunda síntese temática temos a *formação e a experiência como espaço significativo para a construção dos saberes necessários*. Na compreensão das participantes da pesquisa, os profissionais que buscam a inclusão necessitam de formação continuada para melhorar suas práticas. Em relação aos saberes necessários a uma prática inclusiva, as professoras elencaram saberes como: teórico (disciplinar e curricular), experiencial, da ciência da educação, da tradição pedagógica e da ação pedagógica. As professoras destacaram que os conhecimentos didáticos, pedagógicos e metodológicos precisam ser consistentes e que os saberes da experiência prática somente serão construídos a partir do trabalho com esses alunos. Sobre a 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, 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*. As professoras narraram suas experiências como novas e significativas; momentos de aprendizagem, de troca e diálogo com alunos, familiares e colegas; as participantes manifestaram a necessidade de formação, estudos e trocas de experiências, e de constante construção teórico-prática, que se faz mister nesse processo inclusivo. A quarta e última síntese temática nos remete a uma nova perspectiva dessa investigação, *a escola como espaço de formação e transformação*. Durante toda a análise dessa pesquisa, deparamo-nos 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, destacando assim a escola como um possível espaço da formação e da transformação, seja de paradigmas, de professores, de alunos, pais ou comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação Inclusiva. Saberes dos Professores. Formação de Professores.

ABSTRACT

This study aimed at investigating inclusive education practices, from what teachers of the city of Montenegro/RS said, trying to comprehend the knowledge needed, built there. The main question was: Which are and how can the knowledge needed for the practice of the teachers be built for the inclusion of students with special educational needs? For participating in the study, I selected five teachers from the municipal system of education, that work with basic education in the levels of kindergarten, elementary school, education for teenagers and adults and in the laboratory service of learning and that, during their careers, included in their practices, students with special educational needs. It was chosen a qualitative approach and the research was supported on Aranha (2005), Mantoan (1997, 2005), Edler Carvalho (2006), Sasaki (1997), Mazzota (1987) and Delors (1998), Gauthier (2006), Pimenta (1999), Tardif (2002), Osório Marques (1988, 1990, 2003), Montero (2001) and Sarmiento (1994). From the analysis, it was possible to identify three dimensions, based in the themes used in this study: a) Inclusive Education – the teachers' conceptions; b) Knowledge needed – the formation and the experience as significant areas of construction; and c) Experience – the possible way for the inclusive education. In order to signal the findings of this research, the study presents the possibilities and the paths found in the form of four thematic summaries that test a response for the central question of this investigation. The first thematic summary indicates the searched *teachers' conception*, that considers the Inclusive Education as a process which one we need to demystify the prejudices and in a soon future eliminate them, through the welcome and resignification in the other's perception; they also notice the Inclusive Education as a new paradigm that is constituted by the regard to the diversity as a condition for being valorized; these teachers believe in an inclusion where the learning is the goal of the pedagogical practice, that is planned based on the real students and their needs removing the barriers for the learning. The second thematic summary, there is the *formation and the experience as a significant area of construction of the knowledge needed*. In the participants' comprehension, the professionals that look for the inclusion need the continuing education for improving their practices. Regarding to the knowledge needed for an inclusive practice, the teachers listed knowledge like: theoretical (curricular and disciplinary), experiential, of the science of education, the pedagogical tradition and the pedagogical action. The teachers highlighted that the didactic knowledge, pedagogical and methodological, have to be consistent and that the knowledge of the practical experience will only be built from the work with these students. About the construction/acquisition of the knowledge, expertise and skills needed for the inclusive practice, they believe that they can originate in courses, seminars, lectures, books, change of experiences among teachers that work with normal and special education, in the school environment, as a space for discussion and questions between the school and the family, in the college environment, through the practices and internships, in the families and even on the internet. The third thematic summary brings the *experience as a possible way for the Inclusive Education*. The teachers narrated their experiences as new and significant; learning, exchange and dialogue moments with students, relatives and colleagues; the participants manifested the need of formation, studies and change of experiences, and the constant construction theoretical-practical, that was mister in this inclusive process. The fourth and last thematic summary brings us to a new perspective of this investigation, *the school as an area of formation and transformation*. During the whole analysis of this research, we faced with the teachers' conceptions; with the experience and the formation as an area of construction of this knowledge, and with the experience as a possibility for the inclusion; although, for all these situations be viable, we need the educative space, highlighting the school as a possible area of formation and transformation, being teachers, students, parents or school community's paradigm.

KEYWORDS:

Inclusive Education. Teachers' Knowledge. Teachers' Formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 CAMINHOS VIVIDOS: DE CASA PARA ESCOLA, DA VIDA PARA EDUCAÇÃO	12
1.1 Caminhos Infantes – Aspirações.....	12
1.2 Caminhos Acadêmicos – Opções.....	14
1.3 Caminhos Profissionais – Ações.....	17
1.4 Caminhos (In) Conscientes – Intenções.....	19
2 REVISÃO DE ESTUDOS INVESTIGATIVOS SOBRE AS TEMÁTICAS: EDUCAÇÃO INCLUSIVA, SABERES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	24
3 CAMINHOS TEÓRICOS: PESQUISANDO A CONSTRUÇÃO DOS SABERES NECESSÁRIOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	30
3.1 Educação Inclusiva.....	30
3.1.1 Paradigmas que constituem a Educação Inclusiva.....	30
3.1.2 Movimentos pela Educação Inclusiva.....	33
3.1.3 Aspectos Legais que amparam a Educação Inclusiva.....	36
3.1.4 Caminhos Pedagógicos para a Educação Inclusiva.....	39
3.2 Saberes e Formação de Professores.....	43
3.2.1 Concepções e Dimensões do Saber.....	44
3.2.2 Saberes Necessários à Prática do Professor.....	50
3.2.3 Formação de Professores – sua Importância e suas Dimensões.....	55
3.2.4 Pressupostos da Formação de Professores.....	58
3.2.5 Formação de Professores para a Educação Inclusiva.....	62
4 CAMINHOS INVESTIGATIVOS: DA INTENÇÃO À AÇÃO	66
4.1 O Problema e suas Questões de Pesquisa.....	66
4.2 Contexto da Pesquisa.....	68
4.3 Caminhos Metodológicos.....	71
4.4 Instrumentos.....	73
4.5 Coleta e Análise dos Dados.....	75
5 AS CAMINHADAS E SEUS SIGNIFICADOS	79
5.1 Educação Inclusiva – Concepção das Professoras.....	80
5.2 Saberes Necessários – a Formação e a Experiência como espaços significativos dessa construção.....	84
5.3 Vivência/Experiência – o Possível Caminho para a Educação Inclusiva.....	91
TRILHANDO OS POSSÍVEIS CAMINHOS	95
REFERÊNCIAS	100
ANEXOS	104
APÊNDICES	132

INTRODUÇÃO

*A experiência da abertura como experiência fundante
do ser inacabado que terminou por se saber inacabado.
Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos
outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. (...)
O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto
a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade,
como inconclusão em permanente movimento na História.*

PAULO FREIRE

Motivada pelas palavras de Freire, apresento o estudo realizado, cujo objetivo foi investigar professores que possuem práticas pedagógicas inclusivas e problematizar como eles constroem os saberes necessários a essa prática, a partir de narrativas de professores do município de Montenegro/RS. Essa curiosidade teve origem na minha atuação como Orientadora Educacional, na prática pedagógica com professores e alunos, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem, para o que busquei ajuda na Psicopedagogia.

Como Psicopedagoga, participei do Projeto Inclusão, junto à APAE Montenegro, com o objetivo de incluir alunos com necessidades educacionais especiais (deficiência mental) na rede regular de ensino. O projeto proporcionou atendimento, acompanhamento e assessoramento aos alunos, familiares e professores envolvidos, e foi considerada uma parceria bem sucedida. A partir destas experiências, surgiu o interesse fundante para essa investigação, somado também ao convite para atuar na Secretaria Municipal de Educação e Cultura, coordenando ações e projetos relativos à Educação Inclusiva.

O cenário deste estudo é o município de Montenegro, o qual possui uma rede com 25 escolas que atende a educação infantil, o ensino fundamental e a educação de jovens e adultos, com aproximadamente 400 professores e 5.000 alunos. Em relação aos participantes, foram escolhidas para essa pesquisa cinco professoras da rede municipal, que atuam na educação básica nos níveis da educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e no serviço do laboratório de aprendizagem. A escolha dessas professoras buscou selecionar profissionais que, ao longo de suas carreiras, incluíram em suas práticas alunos com necessidades educacionais especiais.

Ao investigar sobre esta temática, refleti sobre minha prática, assim como sobre a prática de todas as professoras envolvidas, e desafiei-me a compreender os processos de inclusão, suas necessidades e possibilidades. A oportunidade de acompanhar e conhecer as professoras com as quais atuo em minha rede de ensino foi um momento pedagógico de muita construção, crescimento e aprendizagem.

A relevância deste estudo apóia-se na importância dos processos inclusivos para a educação, o que, segundo Mantoan (2006a), acontece uma vez que “a inclusão se legitima, porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos, (...) é o lugar que vai lhes proporcionar condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos (p.36), mais ainda, “a inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas – especialmente as de nível básico” (p.40).

Esse estudo compreende uma caminhada em que inicio apresentando minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, como origem e motivação para o processo investigativo, seguido do capítulo da revisão de literatura. Na revisão apresento uma análise das pesquisas sobre as temáticas: Educação Inclusiva, Saberes e Formação de Professores, que tem base em, aproximadamente, cinquenta teses e dissertações sobre esses assuntos. O objetivo é investigar como os Programas de Pós-Graduação vêm pesquisando estes temas.

No terceiro capítulo, busco uma reflexão sobre as dimensões desta pesquisa. Ao refletir sobre a Educação Inclusiva, apresento os paradigmas, os movimentos e os aspectos legais que a amparam, como também os caminhos pedagógicos necessários para que ela aconteça, levando em consideração a legislação internacional e nacional referente à temática. Em relação aos Saberes e a Formação de Professores, a reflexão busca as concepções e dimensões do saber, os saberes necessários à prática do professor, a formação de professores, sua importância e suas dimensões, assim como os pressupostos dessa formação e os princípios da formação de professores para a Educação Inclusiva.

O quarto capítulo apresenta o problema e suas questões de pesquisa, o contexto da investigação, os caminhos metodológicos utilizados e também os instrumentos e a coleta dos dados. Temos ainda a análise e a interpretação dos dados, que constituem o quinto capítulo.

A partir do processo de análise, na tentativa de responder à questão central do estudo: “Quais são e como podem ser construídos os saberes necessários à prática dos professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais?”, foi possível identificar três dimensões, com base nas temáticas utilizadas nesse trabalho: a) Educação Inclusiva – concepção das professoras; b) Saberes Necessários – a formação e a experiência como espaços significativos dessa construção; e c) Vivência/Experiência – o possível caminho para a Educação Inclusiva.

Finalizo o estudo expondo as possibilidades e os caminhos encontrados sob a forma de quatro sínteses temáticas, que ensaiam uma resposta para a questão central dessa investigação, no intento de sinalizar os achados dessa pesquisa, sem a pretensão de concluir, mas, porventura, estimular novos estudos, num desafio pessoal ou a outros interessados na temática.

1 CAMINHOS: DE CASA PARA ESCOLA, DA VIDA PARA EDUCAÇÃO

*Se sentimos que temos
uma identidade unificada
desde o nascimento até a morte
é apenas porque construímos uma
cômoda estória sobre nós mesmos ou
uma confortadora “narrativa do eu”.*

STUART HALL

Neste capítulo resgato, através da “narrativa do eu”, inspirada por Hall (1999), os caminhos que deram início a essa busca, percorridos na minha trajetória escolar, acadêmica e profissional, assim como minha chegada ao mestrado. Percebo a importância deste exercício, pois, ao resgatar minha trajetória, consigo refletir sobre minhas motivações para essa caminhada.

1.1 Caminhos Infantes - Aspirações

Única filha até meus cinco anos, não tinha com quem brincar, mas lembro de que minha mãe me oferecia cadernos, livros de histórias e alguns gibis velhos de meu tio. Lembro, também, que brincava de casinha e de bonecas no pátio da minha casa, que era muito grande, pelos menos era assim que meus olhos de criança o viam, mas gostava mesmo de ouvir as histórias lidas por minha mãe. Meu pai trabalhava e o via somente à noite, quando não dormia antes, embalada pelas histórias de minha mãe. Morávamos num bairro da cidade de Canoas, aliás, eu morava, eles continuam por lá até hoje.

Desde muito pequena, me vi cercada por papéis e lápis, materiais que dividiam espaço com minha caixa de brinquedos. Tinha ainda alguns livros e a parede da casa para riscar de giz e brincar de professora, com uma classe atenta de bonecas e algumas poucas amigas que se revezavam na regência da classe.

Tinha duas amigas - as tenho até hoje, uma mais velha e outra mais nova - brincávamos muito, cada dia numa casa. Era uma briga para ser a professora. Quando não

chegávamos a um consenso, cada uma tinha sua turma - de bonecas. Desse tempo sinto saudade, de não ter hora nem dia pra brincar. Criança é assim, brincar é seu ofício.

Aos sete anos, fui para a escola. Não havia cursado a pré-escola, mas conhecia as letras e os números, tinha as habilidades necessárias para a alfabetização, o que tornou tranqüila minha entrada na escola. Minha professora era uma morena, alta e bonita, cabelos lisos e negros. Seu nome era Saionara. Era muito carinhosa, atenciosa e às vezes, brava. Minha mãe me levava à escola e sempre perguntava como eu estava; recebia elogios pela aprendizagem, mas, por outro lado, reclamações pela conversa, pois atrapalhava meus colegas. Segundo a professora, o diálogo era uma constante.

No segundo semestre já estava lendo e escrevendo, e conversando muito mais, por certo. Diante disso, a professora me colocou sentada junto a uma colega, chamada Jane, que estava com dificuldades, e me incumbiu a tarefa de auxiliá-la. Então, assim que terminava minhas lições, era hora de auxiliar a menina, e não podia fazer as tarefas por ela. Tinha que explicar da mesma forma que eu havia entendido, o que, no começo, foi muito chato, mas depois comecei a gostar. Jane realmente começou a ler e escrever, e juntas fomos para o próximo ano. Senti-me muito orgulhosa em ser sua professora auxiliar.

Sempre fui muito dedicada, me esforçava para tirar boas notas, realizar as atividades com capricho, fazer os temas de casa, participar de apresentações dentro e fora da sala, e foi assim durante todo o ensino fundamental e médio, na época 1º e 2º graus.

Cresci ouvindo minha mãe sobre sua tristeza por não ter estudado. Ela cursou apenas o primário, pois morava no interior, e próximo à sua casa não havia outra escola. Para cursar o ginásio teria que ir até a cidade, com o que meus avós não concordaram. Naquela época, se tivesse estudado um pouco mais poderia ter sido professora, seu grande sonho. Somo essas lembranças à fala repetida de meu pai: “a única herança que podemos deixar para vocês é o estudo”. Ele cursou todo o ginásio e somente anos mais tarde concluiu o colegial - ensino médio. Tocada por essas lembranças e histórias, entendo por que somos professoras, eu e minha irmã.

Nasci numa família simples, estudei em escolas públicas, aprendi uma porção de coisas boas, e acredito que a escola nos proporciona uma das melhores fases da vida - o prazer da descoberta de nossas potencialidades, diferentes imagens adultas e a oportunidade de fazer amigos. Entendo perfeitamente o que meus pais quiseram dizer, e fico feliz por termos valorizado o estudo que eles nos deram e pelo incentivo a buscarmos sempre mais.

1.2 Caminhos Acadêmicos - Opções

Com as boas lembranças que tive da escola, esperava com desejo pela universidade. Fiz o vestibular no dia do meu aniversário, 18 de dezembro de 1998, e fiquei aguardando meu presente. Mas ele demorou, pois o *listão* saiu alguns dias depois, e meu nome estava nele. Então, finalmente, veio a universidade. No ano seguinte, lá estava eu, estudando novamente. Mesmo tendo ficado três anos sem estudar, estava muito animada pelo retorno.

O curso de Pedagogia me oportunizou uma visão de mundo e de homem, me fez pensar e atuar criticamente. Como diz Freire, me revelou “o homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do ser mais” (2005, p.83). Oportunizou-me, também, outros momentos igualmente importantes para mim. Um primeiro mais amplo, no qual, através da Filosofia, Sociologia, História e Psicologia da Educação, foi possível apropriar-me¹ das reflexões da área. Num segundo, caminhei em direção à prática, através da Didática, Metodologia e disciplinas específicas da Orientação Educacional. Nesse momento, comecei a relacionar teoria e prática, até então distantes.

Acredito que essa organização curricular dentro da universidade seria mais proveitosa se oportunizasse uma inserção, a cada semestre ou ano, dentro do ambiente educacional. Imagino que sairia mais confiante e experiente. Como esse movimento dependia mais de mim que da instituição, fui atrás das experiências. Os cinco anos de curso foram enriquecedores para minha vida pessoal e profissional.

¹ Do Latim *appropriare*: tornar próprio, adaptar, adequar, acomodar, atribuir sentido, conhecimentos, saberes.

Durante o curso de Pedagogia na ULBRA², tive a oportunidade de conhecer pessoas muito interessantes, mas duas colegas me ensinaram muito sobre a vida e suas possibilidades, Fernanda e Isaura. Fernanda (surda) me apresentou um novo mundo, cheio de gestos, sinais e muita comunicação alternativa. Nessa época, comecei a conhecer a Língua Brasileira de Sinais e a cultura surda. Descobri também a falta que fazia um intérprete de LIBRAS em nossas aulas, pois a turma pouco conseguia auxiliar a colega, e muitas foram as discussões para reivindicar esse profissional em nossas disciplinas. Outras colegas surdas vieram, mas essa primeira experiência foi muito marcante.

Isaura (cega) mostrou-nos que impossível é uma palavra que seu dicionário desconhece. Ela nos demonstrava isso em suas idas e vindas pelo imenso campus, em que quase sempre dispensava ajuda. Sua garra emocionou a todos os colegas e nos fez perceber que mesmo com nossas deficiências, somos capazes e nossas possibilidades são quase infinitas. Fomos colegas ao longo do curso e nos formamos juntas. Penso nessas experiências como fundamentais para a crença no potencial humano e no papel da educação em nossas vidas.

Em 2001, comecei meu estágio numa Escola de Educação Infantil, em Canoas, que atendia crianças de zero a seis anos. Nesse meu primeiro contato com a sala de aula, como professora, trabalhei com todas as idades. Foi difícil, mas também muito prazeroso. Reunir teoria e prática, significando as disciplinas aprendidas na sala de aula, vivenciado-as no cotidiano da escola desafiou-me a perceber a diferença entre planejar e conseguir pôr em prática, pois nem sempre acertamos, adequamos ou dispomos de tempo suficiente.

No ano seguinte, na mesma escola pude participar de atividades mais voltadas à Orientação Educacional, junto à coordenação pedagógica e à comunidade escolar, construindo o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar. Dentre as atividades, realizei entrevistas, anamneses e matrículas de alunos, organizei a documentação da secretaria, participei do processo de adaptação dos alunos novos e auxiliei na organização do trabalho pedagógico da escola. Foram dois anos muito importantes em minha vida, em que confirmei estar no caminho certo.

² Universidade Luterana do Brasil – Canoas/RS.

Ainda nesse ano, trabalhei em caráter voluntário no Laboratório de Aprendizagem da ULBRA, auxiliando em atividades de pesquisa, confecção de materiais didático-pedagógicos, divulgando eventos. Além disso, participei como bolsista de iniciação científica em projetos da universidade. Entre os mais importantes, destaco o que buscava validação acadêmica, reconhecimento de títulos e validação de currículos entre a América Latina e a União Européia, com o objetivo de integrar estudantes e graduados das universidades participantes, sob coordenação da Professora Dr^a Marília Morosini. Nesse período, percebi a importância da pesquisa na prática pedagógica, não só na universidade, mas no fazer cotidiano da escola.

Quando meu estágio na Educação Infantil estava terminando, surgiu uma oportunidade na Educação Profissional do SENAC³/RS, junto à Gerência de Educação Profissional (cursos profissionalizantes e técnicos). Nessa atividade auxiliava como apoio pedagógico às escolas, equipes diretivas e professores, assessorava na implantação e aperfeiçoamento dos cursos, organizava materiais pedagógicos e capacitações para o Estado e auxiliava na coordenação de projetos, como o Qualificar/RS e Menor Aprendiz.

A partir dessa experiência com cursos profissionalizantes e com cursos destinados a uma parcela da população que não tem acesso às universidades, às vezes, nem mesmo às escolas regulares, surgiu meu interesse pelas questões relacionadas aos processos de in/exclusão, nesse momento voltado ao mercado de trabalho. Isso deu origem ao meu estágio e trabalho de conclusão da Graduação, assim como ao trabalho voluntário que fiz, posteriormente, junto a uma Escola Técnica.

Realizei minha prática docente no Instituto Estadual de Educação Professor Pedro Schneider, trabalhando com o Magistério. Ao conviver com meninas-moças, relembrar e resgatei um pouco da minha adolescência. Além das aulas, compartilhamos experiências e emoções. Ministrava a disciplina de Psicologia da Educação e foi muito estimulante recheiar as aulas com minhas experiências profissionais junto à Educação Infantil e à Educação Profissional e Técnica, e minhas experiências pessoais junto ao ensino fundamental e médio, recém-vivido, podendo ilustrar nas aulas cada fase do desenvolvimento humano. Foi um semestre enriquecedor, e que me deu vontade de investir mais.

³ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Departamento Regional/Porto Alegre/RS.

Fiz meu estágio em Orientação Educacional, junto ao DOEP - Diretoria de Orientação Educacional e Profissional da ULBRA, uma espécie de SOE - Serviço de Orientação Educacional no Ensino Superior, acompanhando os alunos, suas dúvidas e esclarecendo suas possibilidades junto à instituição. Realizei um projeto de Orientação Profissional com os alunos que estavam em dúvida sobre suas escolhas futuras, com testes vocacionais e entrevistas, aconselhamentos sobre o mercado de trabalho. Trabalhei, também, na organização da Feira das Profissões e na organização do vestibular daquele ano. Foram aprendizagens significativas.

1.3 Caminhos Profissionais - Ações

O ano de 2003 foi marcante devido à minha contratação pelo SENAC e por assumir a Coordenação Pedagógica da Escola de São Leopoldo. Lá auxiliei na elaboração de material didático, organização de cursos e acompanhamento de turmas, acompanhamento pedagógico dos alunos, professores e cursos in company⁴, negociação com clientes e empresas, contato com entidades para ações sociais, desenvolvimento de programas de formação de professores, implantação do programa de qualidade. Foi um período de muita aprendizagem, conquistas e desafios.

Nesse mesmo ano, casei e mudei para Montenegro. Com o objetivo de me integrar à cidade, procurei uma escola vizinha, a Escola Estadual Técnica São João Batista, e ofereci meu trabalho voluntário. No ano seguinte, conheci melhor a comunidade e me aproximei da educação local através de meu trabalho como orientadora educacional voluntária. Fui bem recebida pela equipe diretiva da Escola São João Batista e, em parceria com a orientadora educacional, montamos um projeto de orientação profissional para os alunos que estavam ingressando no ensino médio. Falamos sobre profissões, mercado de trabalho, visitamos as universidades da região, buscamos as possibilidades de cursos profissionalizantes e técnicos, organizamos palestras com profissionais locais, auxiliamos na elaboração de currículos para os alunos. Realmente não esperava que fosse tão bom, por se tratar de um grupo desconhecido

⁴ Cursos organizados conforme necessidade e perfil de cada empresa e/ou instituição.

pra mim, mas aprendi muito e trocamos mais ainda. O projeto aconteceu durante todo aquele ano letivo.

Permaneci no SENAC até o primeiro semestre de 2004, quando ingressei na Prefeitura Municipal de Montenegro, por meio de Concurso Público. Optei por uma escola de ensino fundamental, assumindo o cargo de Apoio Pedagógico na Orientação Educacional. Fiquei feliz por conquistar um espaço voltado à minha formação, e essa foi mais uma das grandes mudanças em minha vida.

Junto com o trabalho na nova escola, surgiram oportunidades maravilhosas, como participar do Grupo de Estudos sobre Sexualidade e Educação, do qual faço parte até hoje, e de um Projeto de Pesquisa. Nesse projeto, que teve duração de três anos, pude retomar a importância da pesquisa na prática pedagógica e no fazer cotidiano, principalmente porque reunia teoria e prática, como também universidade, escola, professores e alunos, num processo de pesquisa-ação-participante com a temática “(In)disciplinando a disciplina: processo de construção da prática docente e do cotidiano escolar”. O projeto era realizado através de parceria entre a SMEC Montenegro e o PPGEDU da UNISINOS, sob coordenação da Professora Dr^a Mari Forster.

Todo esse processo da pesquisa me fez pensar em outras temáticas que me interessavam como problemas a serem pesquisados, e que estavam envolvidos, igualmente, com minha práxis pedagógica, iniciando, então, um movimento de busca.

Trabalhar com um grande grupo de alunos, famílias e professores trouxe questionamentos, ansiedades e a busca por novos conhecimentos, levando-me a ingressar no curso de Especialização Psicopedagogia Clínica e Institucional, do UNILASALLE⁵. O curso oportunizou-me entender melhor o processo de ensino e aprendizagem, seu funcionamento, seus problemas e desafios. Com essa formação construí novos saberes e preenchi lacunas deixadas pela falta de experiências, através da troca, diálogo, interação entre colegas e professores. Encontrei na Psicopedagogia um laço forte com a Orientação Educacional, proporcionando conhecimentos e subsídios para o trabalho diário.

⁵ Centro Universitário La Salle – Canoas/RS.

1.4 Caminhos (In) Conscientes - Intenções

Como Psicopedagoga, trabalhei em casos clínicos envolvendo dificuldades de aprendizagem e percebi a proporção dos desafios que nós, professores, encontramos diariamente em nossas salas de aula, sem formação específica e com escassos recursos necessários ao trabalho pedagógico.

Particpei também da implantação do Projeto Inclusão, realizado pela APAE Montenegro, junto à rede municipal, estadual e particular, em 2005, com o objetivo de incluir alunos com necessidades educacionais especiais (deficiência mental) na rede regular de ensino. O projeto proporciona atendimento, acompanhamento e assessoramento aos alunos, familiares e professores envolvidos.

A parceria foi bem sucedida, porém com muitos questionamentos e descobertas. A principal delas foi perceber que os professores estão despreparados para lidar com o processo de inclusão, seja de pessoas com deficiência⁶ ou com necessidades educacionais especiais⁷. Essa situação está cada dia adentrando a vida de um novo professor, uma nova sala de aula, mais e mais escolas, sejam elas de educação básica ou superior, pois em todos os níveis de ensino nos deparamos com as diferenças.

A partir do trabalho na orientação educacional e dessas experiências como psicopedagoga, vivendo entre as angústias de professores e alunos, senti a necessidade de pesquisar sobre o tema, pois a escola recebe todos os dias, nos diferentes níveis de ensino, alunos com necessidades educacionais especiais. Mesmo sem as condições necessárias para receber esses alunos, muitas escolas e professores os recebem e conseguem desenvolver práticas pedagógicas significativas⁸. Diante disso, alguns questionamentos me inquietavam: a) como se desenvolvem essas ações? b) o que ocorre de diferente nessas situações? c) quem

⁶ Toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano. Definição utilizada a partir do Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

⁷ Necessidades relacionadas aos alunos que apresentam elevada capacidade ou dificuldades de aprendizagem. Esses alunos não são, necessariamente, pessoas com deficiências, mas são aqueles que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas, de forma temporária ou permanente. Termo ratificado internacionalmente na Declaração de Salamanca em 1994, aprofundado no capítulo 3 deste trabalho.

⁸ Conforme Dicionário Aurélio: significativa, expressiva, que tem valor.

são esses professores? d) como são formados? e) que saberes aí são construídos? f) que escolas são essas? g) que condições favorecem essas ações?

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 *pesquisar sobre os professores que protagonizam práticas pedagógicas que incluem alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular, assim como seu processo de construção de saberes.*

Portanto, essas indagações passaram a ser meu foco de interesse ao ingressar, em 2007, no Curso de Mestrado em Educação da UNISINOS⁹. Acrescento a isso o fato de ter sido convidada para atuar na Secretaria Municipal de Educação e Cultura, coordenando ações e projetos relativos à Educação Inclusiva, decorrente do meu interesse em pesquisar sobre essa temática e de minhas experiências anteriores.

Ao receber o convite da SMEC¹⁰, tive como primeira incumbência construir um Programa de Educação Inclusiva, com objetivos, metas e prazos para suas ações, em curto, médio e longo prazo, tendo em vista a grande complexidade do assunto. Depois, deveria estabelecer prioridades quanto a esses objetivos. Em reuniões com os professores da rede municipal¹¹, apresentamos e discutimos esse programa, que sofreu alterações e melhorias, e posterior definição das prioridades.

Nesse processo, os professores manifestaram sua falta de formação para trabalhar com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no cotidiano escolar, assim como a falta de apoio para manejar, planejar e discutir sobre as ações desenvolvidas. Também se observou a falta de estrutura física e material pedagógico adequado para um trabalho de qualidade, além da falta de espaços pedagógicos que apoiem o trabalho dos professores e seus alunos. Desse momento em diante, uni meu interesse de pesquisa às prioridades estabelecidas para o Programa de Educação Inclusiva da rede municipal de Montenegro.

⁹ Universidade do Vale do Rio dos Sinos – São Leopoldo/RS.

¹⁰ Secretaria Municipal de Educação e Cultura – Montenegro/RS.

¹¹ Professores representantes das equipes diretivas das escolas da rede municipal.

Organizamos, no primeiro semestre de 2007, um curso com 40 horas, de “Sensibilização dos Professores para a Inclusão Escolar”, que foi oferecido às 24 escolas da rede municipal, tendo como participantes representantes de todas as escolas, aproximadamente 40 professores.

Cabe também apontar que anualmente realizamos o Encontro Nacional e Municipal de Educação, organizado pela Secretaria Municipal de Educação. E no ano de 2007, a temática tratada foi “Educação Inclusiva: tensões e desafios”, e todos os professores da rede municipal - aproximadamente 400 - discutiram esse assunto. O evento teve 20 horas de formação, com palestras, painéis, mesas redondas, sessões comentadas de documentários e 15 minicursos com temáticas relativas à Educação Inclusiva.

No segundo semestre de 2007, buscamos parceria com uma Instituição do Governo Estadual, pioneira no assunto, a FADERS¹², para organizar outro momento de formação, um Seminário Técnico com a temática “Garantia de Direitos das Pessoas com Deficiência”. Esse seminário, mais amplo, contemplou as questões da educação e do mercado de trabalho para as pessoas com deficiência, envolvendo aproximadamente 200 participantes da educação, indústria e comércio. Foram painéis temáticos e oficinas, num total de 06 horas de formação, com a proposta de dar continuidade, em forma de assessoria dessa instituição, ao nosso município.

Ainda, como meta de formação de professores, conseguimos, em parceria com a UNIMED Vale do Caí, um profissional da saúde (pediatra) e oferecemos oficinas sobre o desenvolvimento infantil a todas as escolas da rede municipal, através de espaço nas reuniões pedagógicas das escolas, contemplando-as quase na totalidade.

Participamos dos editais do MEC¹³, que destinam recursos para a Educação Especial e obtivemos, junto à Secretaria de Educação Especial, um curso de aperfeiçoamento de 120 horas, para 25 professores da rede municipal, sobre Inclusão Escolar, com ênfase nas

¹² Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul.

¹³ Ministério da Educação.

deficiências: mental, física, visual e auditiva, ministrado pela UFSCAR¹⁴, o qual cursamos durante todo o ano de 2008.

Prosseguimos em 2008 com as ações de formação. No primeiro semestre, através de parceria SMEC/FADERS, iniciamos o curso de Atendimento Educacional Especializado¹⁵ em Deficiência Auditiva/Surdez - 60 horas, seguido do curso de LIBRAS I - 60 horas, oferecido a 25 professores, e que culminou com a implantação desse serviço na rede municipal. No segundo semestre, continuamos com o curso de LIBRAS II - 60 horas, para o mesmo grupo de professores.

Nesse segundo semestre, começamos também com o curso de Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Visual – Cegueira e/ou Baixa Visão – 130 horas, com o objetivo de implantar esse serviço na rede municipal em 2009, devido à extensão do curso (parceria SMEC/FADERS).

Durante esse semestre, sediamos a 71ª Plenária do Fórum Permanente da Política Pública Estadual para Pessoas com Deficiência e Pessoas com Altas Habilidades da FADERS, que contou com painéis sobre a Garantia de Direitos e Acessibilidade Universal, assim como Salas Temáticas – Explicações, debates, formulação e sistematização de demandas nas áreas: Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer; Saúde; Trabalho; Assistência Social e Cidadania e Direitos Humanos. Após esses debates, as demandas foram encaminhadas aos gestores públicos da região do Vale do Caí (20 municípios, incluindo Montenegro), todos convidados do evento, no segundo dia da plenária, que teve duração de 12 horas e contou com aproximadamente 200 participantes.

Em função de outras prioridades levantadas pelos professores, estão sendo construídos, para o ano de 2009, projetos para grupos de estudo e apoio pedagógico aos alunos, professores e pais, além de reformas junto às escolas que viabilizem a acessibilidade. Estamos estudando a possibilidade de criação de vagas, através de Concurso Público, para profissionais especializados que apoiem o Programa de Educação Inclusiva, como instrutores

¹⁴ Universidade Federal de São Carlos – São Carlos/SP.

¹⁵ Serviço garantido conforme a Constituição Federal de 1988, em seu capítulo III artigo 208, e mesmo após vinte anos de sua criação não é realidade na maioria dos municípios brasileiros. Faz parte da Política Pública do MEC para a Educação Inclusiva, incentivado através de cursos para formação de professores e recursos para a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais para o AEE.

e intérpretes de LIBRAS e BRAILLE, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos, entre outros, além de dar continuidade à formação dos professores. Os anos de 2007 e 2008 foram extremamente produtivos quanto às metas para formação de professores.

Assim, a partir dessas experiências e de estar cursando o Mestrado em Educação, delimito meu tema de pesquisa associando três temáticas que têm me acompanhado: a Educação Inclusiva, os Saberes e a Formação de Professores.

Dessa forma, propus-me a *investigar professores que possuem práticas pedagógicas inclusivas e problematizar como eles constroem os saberes necessários a essa prática*, a partir de narrativas de professores do município de Montenegro/RS.

2 REVISÃO DE ESTUDOS INVESTIGATIVOS SOBRE AS TEMÁTICAS: EDUCAÇÃO INCLUSIVA, SABERES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo apresento uma análise das pesquisas sobre as temáticas: Educação Inclusiva, Saberes e Formação de Professores. Essa análise tem base em aproximadamente cinquenta teses e dissertações (Anexo A) sobre esses assuntos, encontradas no Banco de Dados da CAPES¹⁶, disponíveis na internet¹⁷. O objetivo é investigar como os Programas de Pós-Graduação vêm pesquisando estes temas.

Na revisão de literatura, delimito como objeto de consulta as teses e dissertações publicadas entre 1997 e 2007, esta considerada a Década da Educação, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96, que trata da Educação Especial e do direcionamento das políticas e ações para a implantação da Educação Inclusiva.

Destaco que encontrei trabalhos na área da Educação relacionados à formação inicial, formação continuada, saberes dos professores, questões históricas, políticas e teóricas, ligados à Inclusão e, ainda, trabalhos com enfoque na área da Psicologia referentes a representações de professores sobre Inclusão. Porém, foram poucos os que entrecruzaram a formação de professores e a construção dos saberes com a Educação Inclusiva.

Tendo em vista esta análise e a constatação das poucas pesquisas na área, sinto-me estimulada e desafiada a contribuir para a produção de conhecimento do tema que me proponho a pesquisar. Apresento a seguir os resumos dos trabalhos que se aproximam da temática que pesquiso, conforme as categorias anteriormente mencionadas.

Arisa Araújo da Luz, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, do Doutorado em Educação, defendeu, em 2006, a tese *Uma educação que é legal! É possível a inclusão de todos na escola?* Esta demonstrou ser a investigação que mais se assemelha ao objeto delimitado em meu trabalho. Sua pesquisa partiu das disposições legais sobre a inclusão de todos os alunos na escola regular e de sua trajetória como professora de escola pública e do

¹⁶ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

¹⁷ Todas as teses e dissertações apresentadas neste capítulo foram acessadas no site <http://www.capes.gov.br/> em 20/09/2007.

Curso de Pedagogia. Seu objetivo era o de compreender como os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil estão vivenciando a educação inclusiva de alunos com deficiência mental, no espaço da escola. Para atingir esse objetivo, entrevistou e observou professoras de vários municípios do Rio Grande do Sul, coletando dados e interpretando suas falas, numa perspectiva hermenêutica.

A análise das falas e diários de campo foi realizada de forma interpretativa, em diálogo com teóricos que abordam a Educação Inclusiva, a Formação de Professores e os Saberes Docentes. Foi possível concluir que, em muitos casos, a inclusão escolar é mera fachada. Discursos politicamente corretos, com alunos apenas matriculados no ensino regular, sem estarem incluídos efetivamente nas aprendizagens escolares, com manifestações repetidas de que a falta de formação dos professores é responsável pela não-inclusão escolar. Mesmo com a constatação de que a inclusão de alunos com deficiência mental está acontecendo com muitas dificuldades ou omissões, a pesquisa permitiu constatar que há professores trabalhando na efetivação da inclusão de todos os alunos nas aprendizagens escolares, apontando caminhos para uma escola verdadeiramente inclusiva.

Em relação à formação inicial, destaco a dissertação de Alice Decker, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, do Mestrado em Educação, defendida em 2006, intitulada *Inclusão: o currículo na formação de professores*, que se insere no terreno das discussões que pretendem problematizar a inclusão escolar nos cursos de formação de professores. Para tanto, buscou, através dos textos narrativos de acadêmicos de diferentes cursos de graduação em licenciatura, matriculados na Universidade do Oeste Catarinense, conhecer e problematizar os discursos que estão circulando e constituindo o olhar destes sobre a inclusão escolar, bem como problematizar as verdades produzidas sobre o tema. As ferramentas metodológicas utilizadas na análise dos dados da pesquisa - discurso e inclusão - foram definidas a partir da recorrência com que apareciam nos textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa quando questionados sobre o que pensavam, como futuros professores, sobre a inclusão escolar e como se viam, na condição de futuros professores, diante dela.

Observando como diferentes discursos vão definindo posições e verdades sobre quem precisa ser incluído e que saberes são importantes para que futuros professores se sintam preparados para atuar no que se convencionou chamar de escola inclusiva, foi possível

explicitar como a idéia de inclusão aparece aliada a discursos clínicos, religiosos, psicológicos e educacionais corretivos que a produzem, determinando distintas condições para uma inclusão excludente. Também foi possível observar que os currículos dos cursos de licenciaturas, quando abordam tal temática, não aprofundam os saberes que produzem a necessidade da inclusão e nem mesmo abordam as condições históricas que estão imprimindo à inclusão o caráter de uma condição a ser conquistada.

A formação continuada faz-se significativa na tese de Simone Girardi Andrade, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, do Doutorado em Educação, defendida em 2005, com a pesquisa *Ação docente, formação continuada e inclusão escolar*. A investigação da temática teve como objeto a busca de compreensão das relações entre a formação continuada e um plano geral de ação – projeto político-pedagógico – em um sistema de ensino, além de focalizar e analisar as singularidades necessárias a propostas de formação que se associam à educação inclusiva. O cenário específico investigado foi uma experiência com a formação interativa individualizada, vivida sob a forma de cursos de formação continuada por educadores da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS.

As questões que orientaram a investigação deram prioridade à análise dos processos vividos nestes cursos, à consideração da complexidade que caracterizou as influências mútuas entre a formação continuada de educadores e o desenvolvimento dos processos inclusivos na referida rede de ensino, aos aspectos que constituem o continuum entre a formação continuada e as políticas educacionais, e à identificação das especificidades da formação interativa individualizada como dispositivo de formação continuada. O estudo caracterizou ambigüidades presentes nas ações dos gestores e docentes relativamente aos processos inclusivos que se constituem no movimento de ressignificação das escolas comuns e especiais, de modo concomitante às ações que visam à inclusão escolar; e identificou movimentos de continuidade, descontinuidade e/ou de rupturas que constituem o continuum na formação continuada dos docentes e na relação desta com as políticas públicas educacionais.

No tocante aos saberes dos professores, encontrei o trabalho de Maristela Ferrari Ruy Guasselli, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, do Mestrado em Educação, defendida em 2005, com a seguinte pesquisa: *Dizeres, Saberes e Fazeres do Professor no*

contexto da inclusão escolar, numa Escola Pública Municipal de Novo Hamburgo/RS. Esta dissertação volta seu olhar para os diferentes discursos que constituem as práticas diárias dos professores, trazendo como tema central os dizeres, saberes e fazeres do professor no contexto da inclusão escolar como efeitos de sentido produzidos nos/pelos discursos. Seu objetivo é verificar que sentido os professores dão à educação inclusiva, frente aos desafios dessa prática escolar. Os sujeitos interlocutores dessa pesquisa são quatro professoras que atendem alunos com necessidades educacionais especiais, em uma escola regular da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS.

Para a realização desta pesquisa foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas das quais foram feitos recortes para a análise de discursos que constituem os dizeres/saberes das professoras. Os discursos se articulam e se entrelaçam na constituição das práticas escolares e dos sujeitos alunos e professores. Em vista disso, foram organizados os ditos oriundos da pesquisa em oito conjuntos discursivos que são: 1) frustração, ansiedade e culpa por parte do professor frente à não-aprendizagem do aluno; 2) práticas de normalização – o tempo de escola versus o tempo do aluno; 3) inquietudes da corporalidade; 4) negação da posição de aluno; 5) o especialista como solução; 6) a importância do discurso médico; 7) atribuições da família/atribuições da escola; 8) marcas que constituem o sujeito-professora. A investigação sobre a qual essa pesquisa se debruça inscreve-se no campo da educação, especialmente no que se refere aos sentidos produzidos pelos discursos acerca da educação inclusiva e suas práticas.

As questões históricas, políticas e teóricas têm destaque na dissertação de Magali Teresinha Quevedo Grave, da Universidade de Santa Cruz do Sul, do Mestrado em Desenvolvimento Regional, defendida em 2005, com a pesquisa *Do discurso e sua prática: um estudo sobre educação inclusiva em cinco municípios do Vale do Taquari* que, utilizando a metodologia dialética, investigou as estratégias, recursos e políticas públicas existentes acerca da implementação de práticas educativas voltadas para pessoas com necessidades especiais, denominadas de *Educação Inclusiva*, tanto no setor público como no privado. A região-alvo do trabalho foi o Vale do Taquari, especificamente os municípios de Arroio do Meio, Colinas, Estrela, Lajeado e Teutônia.

Para a consecução do proposto, foram realizadas, ao longo da pesquisa, entrevistas semi-estruturadas e grupos focais, com diferentes atores sociais, envolvidos com este novo paradigma educacional, que prevê a inclusão desses sujeitos no ensino comum. A coleta de dados se deu no decorrer de 2004 com os depoimentos dos secretários de educação, diretores e professores de escolas públicas e privadas, inclusivas e não inclusivas; diretores e professores de escolas especiais; representantes do círculo de pais e mestres de escolas inclusivas e não inclusivas, públicas e privadas; pais de alunos com necessidades especiais incluídos em escolas comuns e pais de alunos com necessidades especiais que frequentam escolas especiais.

A pesquisa configurou-se como exploratória, qualitativo-analítica, a partir da metodologia dialética e foi possível constatar que, apesar de alguns avanços ocorridos, pensar a educação inclusiva no atual contexto sociopolítico educacional brasileiro é também vislumbrar uma grande distância entre o discurso oficial e o comprometimento do setor público com ela. Embora haja uma tese legitimada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, com relação à inserção das pessoas com necessidades especiais no ensino comum, existe também uma antítese, já que a quase totalidade dos alunos com necessidades especiais, moradores nos municípios investigados, *acaba* sendo encaminhada para *atendimento* em instituições especializadas. Constatou-se também que a idéia da inclusão é permeada por ambigüidade, desinformação, preconceito e contradição.

Em relação às pesquisas realizadas com enfoque na área da Psicologia, destaco a dissertação de Viviane Preichardt Duek, da Universidade Federal de Santa Maria, do Mestrado em Educação, defendida em 2006, denominada *Docência e Inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva*. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, cujo objetivo foi o de compreender a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva, investigando o modo como professores do ensino regular percebem e vivenciam a realidade do trabalho junto ao aluno com necessidades educacionais especiais, incluído em suas classes regulares. Para coleta de informações, foram realizadas observações e entrevistas com seis professoras do ensino fundamental, que lecionam para alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula na rede pública estadual de Santa Maria/RS.

A pesquisa buscou fazer uma aproximação acerca da experiência dessas professoras por meio de temáticas de análise. Essa análise foi pautada nos pressupostos fundamentais da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), dentre eles, o constructo do self, elemento central da teoria de personalidade de Carl Rogers, que, juntamente com autores da área educacional, sobretudo aqueles que discutem a inclusão e a formação de professores, constituem o espaço epistemológico desse estudo. Observou-se que a experiência relatada pelas professoras é permeada por sentimentos ambíguos que são ressignificados na medida em que visualizam os resultados do seu trabalho e os progressos na inclusão do aluno. Essas professoras demonstraram conceber a inclusão como uma realidade difícil, com a qual não sabem, ao certo, como lidar. Buscou analisar a ligação desse fato com o conceito de self, visto que esse constructo é elemento norteador do comportamento e de como percebem o mundo a sua volta.

As reflexões produzidas neste trabalho levaram em consideração que ser professor no cenário da escola inclusiva exige desprendimento e abertura existencial, no sentido de aceitar e acolher o outro em sua diferença, possibilitando devires para a aprendizagem do aluno, bem como a do professor. Este vê na convivência com esse educando uma fonte de renovação da sua prática e oportunidade de crescimento pessoal por intermédio de um processo de autoconhecimento. Com essa investigação, ficou claro que, para as professoras do estudo, a inclusão se constitui em um grande desafio a ser superado, e o convívio com o aluno com necessidades educacionais especiais pode levar a mudanças na forma como percebe e, conseqüentemente, como se relaciona com o fenômeno da deficiência no contexto da escola inclusiva. Nesse espaço, o professor é convidado, constantemente, à criação e re-invenção de suas ações e de si mesmo.

Apresentei na revisão de literatura trabalhos cotejados com minha pesquisa e que foram selecionados em minhas buscas para fazer parte dela, por considerá-los relacionados às temáticas por mim utilizadas e por serem significativos na delimitação do problema. Portanto, ao identificar poucos estudos sobre a temática a ser investigada, principalmente sobre este entrecruzamento, e entendendo a urgência de melhor compreendê-la, propus-me a realizar esta pesquisa.

3 CAMINHOS TEÓRICOS: PESQUISANDO A CONSTRUÇÃO DOS SABERES NECESSÁRIOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza;
temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.*

BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS

3.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os itens a seguir têm como objetivo clarear alguns aspectos da educação inclusiva, como os paradigmas que a constituíram, seus movimentos, que passaram pela exclusão e segregação, e da integração até a inclusão propriamente dita. Também, quais os aspectos legais que amparam esse ideal, assim como os caminhos efetivos para essa prática. Para dialogar com esse referencial teórico, convido autores como Aranha (2005), Mantoan (1997, 2005), Edler Carvalho (2006), Sasaki (1997), Mazzota (1987) e Delors (1998), sem perder de vista as diversas legislações internacionais e nacionais sobre o assunto.

3.1.1 Paradigmas que constituem a Educação Inclusiva

Entendo por *paradigma* o conjunto de idéias, valores e ações que contextualizam as relações sociais, sendo assim, observo que o primeiro paradigma formal a caracterizar a relação da sociedade com a parcela da população constituída pelas pessoas com deficiência foi o denominado *Paradigma da Institucionalização* (ARANHA, 2005).

Conventos e asilos, seguidos pelos hospitais psiquiátricos, constituíram-se em locais de confinamento, em vez de locais para tratamento das pessoas com deficiência. Na realidade, tais instituições eram, e muitas vezes ainda o são, pouco mais do que prisões. A medicina foi evoluindo, produzindo e sistematizando novos conhecimentos; outras áreas de conhecimento também foram se delineando, acumulando informações acerca da deficiência, de sua

etiologia, seu funcionamento e seu tratamento. Entretanto, esse paradigma permaneceu único por mais de 500 anos, sendo, ainda hoje, encontrado em diferentes países, inclusive no nosso. Caracterizou-se, desde o início, pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, freqüentemente situadas em localidades distantes de suas famílias.

Somente no século XX, por volta de 1960, é que o Paradigma da Institucionalização começou a ser criticamente examinado. O intenso movimento mundial de defesa dos direitos das minorias, que caracterizou a década de 60, associado a críticas contundentes ao Paradigma da Institucionalização de pessoas com doença mental e de pessoas com deficiência, determinou novos rumos às relações das sociedades com esses segmentos populacionais.

Ao afastar-se do Paradigma da Institucionalização e adotar as idéias de normalização, criou-se o conceito de integração, que se referia à necessidade de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais, de forma que esta pudesse vir a se assemelhar, o mais possível, aos demais cidadãos, para então poder ser inserida, integrada, ao convívio em sociedade. Assim, integrar significava localizar no sujeito o alvo da mudança, embora para tanto se tomasse como necessária a efetivação de mudanças na comunidade. Entendia-se, então, que a comunidade tinha que se reorganizar para oferecer às pessoas com necessidades educacionais especiais os serviços e os recursos de que necessitassem para viabilizar as modificações que as tornassem o mais “normal” possível.

Diante disso, começaram a ser implantados os serviços de reabilitação profissional, especialmente, embora não exclusivamente, voltados para pessoas com deficiência, visando prepará-las para a integração, ou a reintegração na vida da comunidade. Nos anos 60 e 70, grande parte dos países, tendo como horizonte a Declaração Universal dos Direitos Humanos, passou a buscar um novo modelo no trato da deficiência. A proposição do princípio da normalização contribuiu com a idéia de que as pessoas diferentes podiam ser normalizadas, ou seja, capacitadas para a vida no espaço comum da sociedade. Esse modelo caracterizou-se, gradativamente, pela desinstitucionalização dessas pessoas e pela oferta de serviços de avaliação e de reabilitação globalizada, em instituições não residenciais, embora ainda segregadoras. Da segregação total, passou-se a buscar a integração das pessoas com

deficiência, depois de capacitadas, habilitadas ou reabilitadas. Essa concepção-modelo denominou-se *Paradigma de Serviços* (ARANHA, 2005).

Da década de 80 em diante, o mundo voltou a experimentar novas transformações. Avanços na medicina, o desenvolvimento de novos conhecimentos na área da educação e, principalmente, a criação da via eletrônica como meio de comunicação em tempo real, com qualquer parte do mundo, veio determinar novas transformações sociais. Por um lado, maior sofisticação técnico-científica permitiu a manutenção da vida e o maior desenvolvimento de pessoas que, em épocas anteriores, não podiam sobreviver. Não se pode esquecer a quebra da barreira geográfica, na comunicação e no intercâmbio de idéias e de transações, que plantou as sementes da "globalização", as quais rapidamente foram germinando e definindo novos rumos nas relações entre países e sociedades diferentes.

Nesse contexto, mais do que nunca se evidenciou a diversidade como característica constituinte das diferentes sociedades e da população, em uma mesma sociedade. Na década de 90, ainda à luz da defesa dos direitos humanos, pôde-se constatar que a diversidade enriquece e humaniza a sociedade, quando reconhecida, respeitada e atendida em suas peculiaridades. Passou, então, a ficar cada vez mais evidente que a manutenção de segmentos populacionais minoritários em estado de segregação social, ainda que em processo de atenção educacional ou terapêutica, não condizia com o respeito aos seus direitos de acesso e participação regular no espaço comum da vida em sociedade. Como também isso impedia a sociedade de aprender a administrar a convivência respeitosa e enriquecedora, com a diversidade de peculiaridades que a constituem.

Começou, então, a ser delineada a idéia da necessidade de construção de espaços sociais inclusivos, ou seja, espaços sociais organizados para atender ao conjunto de características e necessidades de todos os cidadãos, inclusive daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais. Estavam aí postas as bases de um novo modelo, denominado *Paradigma de Suportes* (ARANHA, 2005). Esse paradigma associou a idéia da diversidade como fator de enriquecimento social e o respeito às necessidades de todos os cidadãos como pilar central de uma nova prática social: a construção de espaços inclusivos em todas as instâncias da vida na sociedade, de forma a garantir o acesso imediato e favorecer a participação de todos nos equipamentos e espaços sociais, independente das suas

necessidades educacionais especiais, do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que estas apresentem.

Países como o Brasil têm definido políticas públicas e criado instrumentos legais que garantam tais direitos. A transformação dos sistemas educacionais tem se efetivado para garantir o acesso universal à escolaridade básica e a satisfação das necessidades de aprendizagem para todos os cidadãos, mas esse movimento ainda é lento e necessita do auxílio de todos os envolvidos no processo educacional.

3.1.2 Movimentos pela Educação Inclusiva

Numa análise sobre o que tem sido o movimento pela inclusão até a década de 90, observo os reflexos provocados por três eventos e documentos mundialmente significativos, confeccionados a partir de 1990: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos - provendo serviços às necessidades básicas de educação, em Jomtien, Tailândia, em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação Especial – acesso e qualidade, em Salamanca, Espanha, em 1994 e a Convenção Interamericana – para a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência, na Guatemala, em 1999 (promulgada no Brasil através do Decreto nº. 3.956 de 08 de outubro de 2001).

No movimento pela inclusão, anterior à Declaração de Salamanca, a educação especial, na maioria dos países, seguiu um padrão semelhante de evolução. Num primeiro momento, caracterizado pela exclusão e segregação, a "população" é simplesmente ignorada, evitada, abandonada ou encarcerada, quando não exterminada (SASSAKI, 1997).

Num segundo momento, houve uma modificação no olhar sobre a referida "população", que passou a ser percebida como possuidora de certas capacidades, ainda que limitadas, como, por exemplo, a de aprendizagem. Em função desta modificação, ocorreu o que poderíamos chamar de primeiro momento do movimento pela inclusão, ou seja, a integração (SASSAKI, 1997). Os excluídos começam a ser integrados a certos setores sociais, mas ainda predomina um olhar de tutela, e a prática correspondente, no que lhes diz respeito. Muito embora já não seja mais a de rejeição e medo, ainda seria excludente, na medida em

que se propõe a "protegê-los", utilizando-se, para tanto, de asilos e abrigos, dos quais estas pessoas raramente saíam, e nos quais seriam submetidas a tratamentos e práticas, no mínimo, alienantes.

No século XX, momento de grande importância histórica para os movimentos sociais, no mundo ocidental, fortemente afetado pelas consequências das Grandes Guerras Mundiais, os países participantes da Organização Mundial das Nações Unidas, em Assembléia Geral, em 1948, elaboraram a Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento que, a partir de então, tem orientado os movimentos de definição de políticas públicas, na maioria dos países.

Ocorreu, então, um terceiro momento, marcado pelo reconhecimento do valor humano destes indivíduos, e como tal, o reconhecimento de seus direitos. Trata-se do movimento pela inclusão denominado de "nova integração", ou inclusão propriamente dita (SASSAKI, 1997). Na maioria dos países, esse momento tem se intensificado, principalmente a partir da década de 60.

Após a Declaração de Salamanca, o movimento pela inclusão teve a predominância dos seguintes aspectos: uma consequência imediatamente visível à educação especial, resultante dos expostos acima, reside na ampliação da clientela potencialmente nomeada como possuindo necessidades educacionais especiais. Ainda outra se verifica na necessidade de inclusão da própria educação especial dentro desta estrutura de "Educação para Todos", oficializada em Jomtien. Entre outras coisas, o aspecto inovador da Declaração de Salamanca consiste exatamente na retomada de discussões sobre estas consequências e no encaminhamento de diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais.

Em termos objetivos, a inclusão implica a reformulação de políticas educacionais e a implementação de projetos educacionais do sentido excludente ao sentido inclusivo, em que a definição "necessidades educacionais especiais" provoca uma aproximação entre os dois tipos de ensino, o regular e o especial. Vale destacar que esta nova definição implica que, potencialmente, todos nós possuímos ou podemos possuir, temporária ou permanentemente, "necessidades educacionais especiais". E, se assim o é, então não há por que haver dois sistemas paralelos de ensino, mas um sistema único, que seja capaz de prover educação para

todos, por mais especial que este possa ser ou estar. O grande problema é que a realidade da educação escolar praticamente "estacionou" nesse modelo padronizante há mais de um século, tornando-se quase impermeável à realidade das mudanças que têm ocorrido no mundo. Conforme Mantoan, sobre a educação especial e a regular:

Muitas são as razões que explicam a impermeabilidade entre ambas; uma delas, sem dúvida, é a rigidez dos sistemas de ensino escolares, que se mantêm fechados, esclerosando-se pouco a pouco, pelo entupimento de seus canais de comunicação com o mundo exterior. (MANTOAN, 1997).

Não se trata, portanto, nem de acabar com um, nem de acabar com o outro sistema de ensino. Trata-se sim de juntá-los, unificá-los num sistema que parta do mesmo princípio (de que todos os seres humanos possuem o mesmo valor e os mesmos direitos), otimizando seus esforços e se utilizando de práticas diferenciadas, sempre que necessário, para que tais direitos sejam garantidos. É isso o que significa, na prática, incluir a educação especial na estrutura de "Educação para Todos", conforme mencionado na Declaração de Salamanca.

Assim como não há razão para dicotomizar a educação escolar em comum e especial, fracionando-a e rotulando-a em tantos ramos quantos forem os supostos tipos diferentes de alunos, também não se justifica separar radicalmente as condições e possibilidades da escola das condições sociais e políticas gerais. (MAZZOTTA, 1987).

A Educação Inclusiva é responsabilidade de todos os envolvidos com o processo educacional e desenvolvimento dos alunos, incluindo o próprio aluno, a família, o professor, a escola, a equipe de apoio, a sociedade, o governo. É importante que se pense e se reflita no cotidiano o que se pode fazer mediante as necessidades dos alunos e que estas têm que ser consideradas e trabalhadas a partir da observação de todos os aspectos do desenvolvimento do aluno. A importância de se trabalhar com grupos heterogêneos, na diversidade, aproveitando e valorizando as potencialidades de cada um, lembra que a Educação Inclusiva é para todos e não se restringe à inclusão de alunos com deficiência.

A exclusão não cabe na inclusão, se existe um excluído é porque não existe inclusão. Nesse sentido, o governo brasileiro promulgou, através do Decreto nº. 3.956/2001, a Declaração da Guatemala, de 1999, em que se comprometeu a tomar medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista ou de qualquer natureza, que sejam necessárias

para eliminar a discriminação contra as pessoas com deficiência e proporcionar sua plena integração à sociedade.

3.1.3 Aspectos Legais que amparam a Educação Inclusiva

A Organização das Nações Unidas (ONU), consciente dos compromissos que os Estados Membros assumiram, em virtude da Carta das Nações Unidas¹⁸, em Assembléia Geral, proclama a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências, Resolução ONU 2.542/75. Nela, solicita que se adotem medidas em planos nacionais e internacionais para que esta sirva de base e referência comuns, para o apoio e proteção destes direitos.

Na nossa Constituição Federal, de 1988, está a legislação relativa aos direitos sociais, trabalho, seguridade social e educação de pessoas portadoras de deficiência. A Constituição Federal do Brasil assume o princípio da igualdade como pilar fundamental de uma sociedade democrática e justa, quando reza no caput do seu artigo 5º que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (CF, Brasil, 1988).

Para que a igualdade seja real, ela tem que ser relativa. Isso significa que as pessoas são diferentes, têm necessidades diversas e o cumprimento da lei exige que a elas sejam garantidas as condições apropriadas de atendimento às peculiaridades individuais, de forma que todos possam usufruir as oportunidades existentes. Ênfase aqui que tratamento diferenciado não se refere à instituição de privilégios, e sim, à disponibilização das condições exigidas, na garantia da igualdade.

No Brasil, conceituou-se a deficiência através do Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, na tentativa de regulamentar a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Essa norma jurídica assim conceituava a deficiência:

¹⁸ Em virtude da Carta das Nações Unidas, os Estados Membros assumiram o compromisso de obter meios em conjunto ou separadamente, a fim de promover níveis de vida mais elevados, trabalho permanente para todos, condições de progresso, desenvolvimento econômico e social.

Considera-se pessoa portadora de deficiência aquela que apresenta, em caráter permanente, perdas ou anomalias de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.

Esse mesmo dispositivo legal, no seu artigo 3º e 4º, tomou sua forma atual:

“Art. 3º - Para efeitos deste Decreto, considera-se:

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.”

“Art. 4º - É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias:

I - deficiência física – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

II - deficiência auditiva – perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte:

a) de 25 a 40 decibéis (db) – surdez leve;

b) de 41 a 55 db – surdez moderada;

c) de 56 a 70 db – surdez acentuada;

d) de 71 a 90 db – surdez severa;

e) acima de 91 db – surdez profunda; e

f) anacusia;

III - deficiência visual – acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20º (tabela de Snellen), ou ocorrência simultânea de ambas as situações;

IV - deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

- a) comunicação;
- b) cuidado pessoal;
- c) habilidades sociais;
- d) utilização da comunidade;
- e) saúde e segurança;
- f) habilidades acadêmicas;
- g) lazer; e
- h) trabalho;

V - deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências.”

Em nosso país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996) incorpora esses princípios como sugestão, mas não os convoca como obrigatórios. Esse espírito prevaleceu por quase cinco anos, até a promulgação das novas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, através da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, com orientações e normatizações sobre a inclusão na educação básica. Muitos direcionamentos produzidos por esse documento agora têm força de lei, entre os quais:

- Garantia de acesso à escola regular para todos os alunos;
- Responsabilidade da escola regular em atender todos os alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns;
- Definição de educandos com necessidades educacionais especiais;
- Obrigatoriedade da escola em contar com professores especializados em educação especial em seu corpo docente;
- Necessidade de flexibilizar e realizar adaptações curriculares;
- Organização de serviços de apoio pedagógico especializado;
- Flexibilização da temporalidade do ano letivo, em determinados casos;

- Transitoriedade e excepcionalidade do atendimento em classes ou escolas especiais;
- Garantia da acessibilidade física à escola;
- Participação da família nas decisões;
- Formação continuada dos professores.

Apesar de toda a legislação existente, esses dispositivos não têm garantido as práticas voltadas para a educação inclusiva. Muitas vezes, quando elas ocorrem, são feitas de forma desorganizada, improvisada, fragmentada e por ensaio e erro, com pouca produção teórica. Há necessidade de que essas práticas se conheçam e conversem entre si, que haja alianças entre gestão pedagógica nas escolas e vontade política dos governos, até então manifestadas apenas nas letras da lei.

3.1.4 Caminhos Pedagógicos para a Educação Inclusiva

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

Edler Carvalho (2006) afirma que “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.

Para garantir os esclarecimentos indispensáveis, faz-se urgente envolver os professores, as famílias e a comunidade nas discussões, pois há, ainda, muita confusão e incertezas a esse respeito. Qualquer professor, desavisado, ao responder acerca do que pensa

sobre inclusão, de imediato a associa as pessoas com deficiência, dificilmente se lembra das pessoas com altas habilidades ou das pessoas com dificuldades de aprendizagem, mesmo sem deficiências.

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. E os pais destes 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.

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

que nunca tiveram acesso às escolas, sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, permanecer e aprender.

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

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

Dentre as reflexões sobre a educação inclusiva, outro aspecto conceitual que merece análise é a relação entre inclusão e integração como processos interdependentes, embora vários autores renomados e o próprio Ministério da Educação considerem que o termo integração deva ser abandonado. A discussão sobre o abandono do termo integração é um esforço enorme, em busca da exatidão terminológica para que uma palavra – 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.

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. Porém, concordar com essa proposta não nos autoriza a eliminar todas as modalidades de educação especial, particularmente para aqueles que necessitam de apoio intenso e permanente.

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 segregava e desqualifica o professor regente da classe e que o acomoda, não provocando mudanças na sua maneira de atuar, uma vez que as necessidades educacionais do aluno com deficiência são supridas pelo apoio do professor especializado (p.85-90). Inclusão incondicional, com a qual me inquieto, devido às condições vividas em nossos sistemas escolares e ao grande número de alunos que não se inserem nesta proposta, necessitando sim de apoio, intenso e permanente, mas que, ao mesmo tempo, vislumbro como ideal a ser alcançado pela educação.

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

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

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

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.

Tal concepção, na visão de Edler Carvalho, tem sido reforçada pelo uso da expressão: alunos com necessidades especiais¹⁹ – 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).

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.

3.2 SABERES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Apresento nestes itens algumas definições sobre a origem do termo saber, suas concepções e dimensões. A partir da perspectiva de autores como Gauthier (2006), Pimenta (1999), Tardif (2002), Osório Marques (1988, 1990, 2003), Montero (2001) e Sarmiento (1994), tento definir os saberes necessários à prática dos professores, suas concepções e classificações, assim como a importância e as dimensões da formação dos professores para a inclusão.

¹⁹ 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.

3.2.1 Concepções e Dimensões do Saber

Creio que seja possível uma definição do termo saber, que, embora não sendo aceito unanimemente por todos, possua uma forte carga de validade e uma quase universalidade, ao menos na tradição intelectual ocidental. Nessa perspectiva, o saber foi definido a partir de três concepções diferentes, e cada uma dessas concepções se refere a um lugar particular: a subjetividade, o juízo e a argumentação.

A primeira concepção identifica a *subjetividade* como origem do saber. Segundo o pensamento de Descartes²⁰, pode-se chamar “saber” todo tipo de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional. Nesse sentido, o saber se opõe à dúvida, ao erro e à imaginação e se diferencia igualmente dos outros tipos de certeza que são, por exemplo, a fé ou as idéias preconcebidas. Está fundamentado na racionalidade. Ele não procede de uma crença, nem de uma falsa concepção, mas da constatação e da demonstração lógica. Essa certeza subjetiva que é o saber pode assumir duas formas principais: a forma de uma intuição intelectual que permite apreender uma verdade; e a forma de uma representação intelectual, resultado do raciocínio. Dessa forma, saber é deter uma certeza subjetiva racional, é o fruto de um diálogo interior marcado pela racionalidade. (GAUTHIER, 2006, p. 334)

A seguir, vem a concepção que associa o saber ao *juízo*. De acordo com essa concepção, o saber é um juízo verdadeiro. Contrariamente à primeira concepção, o saber não é o fruto de uma intuição nem de uma representação subjetiva, mas a consequência de uma atividade intelectual, ou seja, o juízo a respeito dos fatos. O saber estará presente nos discursos que apresentam um juízo verdadeiro sobre um objeto, um fenômeno: os discursos assertóricos. Assim, o saber se encontra unicamente nos juízos de fato, com exceção dos juízos de valor. Essa concepção assertórica ou proposicional do saber é tão antiga quanto o pensamento ocidental, mas foi Kant²¹, principalmente, que a introduziu na cultura intelectual da modernidade. No livro *Crítica da Razão Pura*, Kant dizia que uma percepção ou uma

²⁰ René Descartes (1596-1650), considerado o Pai da Filosofia Moderna, iniciou um tipo de reflexão que se contrapõe à tradição escolástica. Ao analisar o processo pelo qual a razão atinge a verdade, usa o recurso da dúvida metódica.

²¹ Immanuel Kant (1724-1804) construiu um dos mais importantes sistemas filosóficos no século XVIII, de marcante influência na história do pensamento.

representação não é verdadeira nem falsa, só o juízo que emito sobre a coisa percebida ou representada pode ser dito verdadeiro ou falso. (TARDIF, 2002, p.196-197)

Finalmente, a concepção que considera a *argumentação* como lugar do saber. Um saber pode ser definido como a atividade discursiva por meio da qual o sujeito tenta validar uma proposição ou uma ação. Essa validação é feita normalmente por meio da lógica, da dialética ou da retórica. De maneira que, saber alguma coisa não se reduz à simples atividade do juízo verdadeiro, mas implica também a capacidade de apresentar as razões dessa pretensa verdade de juízo. Nessa concepção, ultrapassa-se o campo da subjetividade para alcançar o campo da intersubjetividade. Também se ultrapassa o campo da correspondência com o real para penetrar numa relação com o outro. Sendo assim, justificar seu juízo é argumentar em favor de alguma coisa. Em consequência, o saber surge como uma construção coletiva de natureza lingüística, oriundo das trocas entre os agentes. A noção de argumentação não se restringe aqui somente à lógica proposicional. A noção de saber ultrapassa o quadro restrito do juízo de fato, que pode ser produzido pelas ciências naturais.

Essa terceira concepção traz a idéia principal de que não é somente a lógica e o juízo de fato que comportam exigências de racionalidade e de verdade. Então, o saber não pode ser limitado somente ao conhecimento lógico ou empírico (juízo de fato), mas se concentra também no discurso normativo, pois se pode argumentar sobre a sua validade. Assim, nessa terceira concepção, os critérios de validade não se resumem à adequação das asserções aos fatos. Os critérios de validade implicam a idéia de acordos comunicacionais dentro de uma comunidade de discussão. (GAUTHIER, 2006, p. 334-335)

Em relação às suas dimensões, os saberes dos professores não podem ser separados nem do estudo, nem do trabalho realizado diariamente pelo professor de profissão. No âmbito dos ofícios e das profissões, não se pode falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e o contexto do trabalho. (TARDIF, 2002, p.10-11)

Segundo Tardif (2002, p.11), “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”. O saber não é algo descontextualizado, principalmente o dos professores, que é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história

profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros sujeitos na escola, etc. Por isso, é necessário relacioná-lo com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2002, p.11)

Conforme Tardif (2002, p.12-14), “o saber dos professores é um *saber social*”. Primeiro, porque é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum, trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais programas, matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento, etc. Sendo assim, as representações ou práticas de um professor específico, por mais originais que sejam, ganham sentido somente quando colocadas em destaque em relação a essa situação coletiva de trabalho.

Segundo, porque sua posse e utilização repousam sobre um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização: universidade, administração escolar, sindicato, associações profissionais, grupos científicos, instâncias de atestação e de aprovação das competências, Ministério da Educação, etc. Um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu saber profissional, ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação de diversos grupos. Isso significa que nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social.

Terceiro, porque seus próprios objetos são objetos sociais, isto é, práticas sociais. O professor não trabalha apenas com um objeto, mas com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los. O saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo, ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos.

Quarto, porque, tais como mostra a história das disciplinas escolares, dos programas escolares e das idéias e das práticas pedagógicas, o que os professores ensinam e sua maneira de ensinar evoluem com o tempo e as mudanças sociais. O saber dos professores, tantos os saberes a serem ensinados quanto o saber ensinar, está assentado naquilo que Bourdieu (1975) chama de arbitrário cultural: ele não se baseia em nenhuma ciência, lógica ou evidência natural, ele evolui com o tempo e as mudanças socioculturais.

Por último, esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, na qual é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e fases da carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho. O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos, mas um processo de construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”.

Vale destacar, ainda, que a natureza do saber dos professores está intimamente relacionada com o que eles, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem. O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos sujeitos individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo. (TARDIF, 2002, p.15)

O saber dos professores não é o “foro íntimo” que menciona Tardif (2002, p.15), mas um saber ligado a uma situação de trabalho com os outros, sejam eles alunos, colegas ou pais; um saber ancorado numa tarefa complexa, que é ensinar; situado num espaço de trabalho, seja ele a sala de aula, a escola; enraizado numa instituição e numa sociedade.

Por um lado, esse saber depende das condições concretas nas quais o trabalho dos professores se realiza e, por outro, da personalidade e da sua experiência profissional. Nessa perspectiva, o saber dos professores parece assentado em transações constantes entre o que eles são e o que eles fazem. Assim, eles são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele. (TARDIF, 2002, p.16). Nas palavras de Tardif (2002, p.16), situam-se numa “interface entre o individual e o social, entre o sujeito e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo”.

Outro aspecto importante é que o saber deve ser compreendido em íntima *relação com o trabalho* dos professores na escola e na sala de aula. Embora utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos

ligados a esse trabalho. Portanto, as relações dos professores com os saberes nunca são estritamente cognitivas, são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas, ou seja, o saber está a serviço do trabalho. (TARDIF, 2002, p.17)

De acordo com Tardif (2002), essa idéia possui duas funções conceituais: primeira, relaciona o saber à pessoa do trabalhador e ao seu trabalho, àquilo que ele é e faz, mas também ao que foi e fez; segunda, indica que o saber do professor é produzido e modelado no e pelo trabalho, o trabalho do professor é multidimensional, pois incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional.

Também é válido lembrar que é *diverso, plural e heterogêneo*, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastante diverso, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. A diversidade do saber dos professores permite assinalar a natureza social desse saber, pois estão longe de serem produzidos por eles mesmos ou de se originarem do seu trabalho cotidiano. Ao contrário, contém conhecimentos e um saber fazer cuja origem social é evidente. Alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição, como programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc. Outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. (TARDIF, 2002, p.18)

Quanto ao saber profissional, está na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos atores educacionais, das universidades, etc. Em consequência disso, as relações que os professores estabelecem com esses saberes geram, ao mesmo tempo, relações sociais com os grupos, organizações e atores que os produzem.

A relação cognitiva com o trabalho é acompanhada de uma relação social; os professores não usam o saber em si, mas sim saberes produzidos por esse ou aquele grupo, oriundos dessa ou daquela instituição, incorporados ao trabalho por meio desse ou daquele mecanismo social, como a formação, currículos ou instrumentos de trabalho. Os juízos cognitivos que expressam no tocante aos seus diferentes saberes são, ao mesmo tempo, juízos sociais. (TARDIF, 2002, p.19)

Denominar o saber de plural é também denominá-lo *temporal*, pois é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar, progressivamente, os saberes necessários à realização do trabalho docente. (TARDIF, 2002, p.19-20)

Inúmeros trabalhos sobre aprendizagem do ofício de professor evidenciam a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber ensinar. Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem muito tempo em salas de aula e nas escolas, seu futuro local de trabalho. Essa imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do futuro ofício, bem como sobre o que é ser aluno. Muitas pesquisas mostram que esse saber é forte, persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem abalá-lo. (TARDIF, 2002, p.20)

Temporalidade, porém, não se limita à história escolar ou familiar, ela também se aplica à carreira, sempre compreendida como um processo temporal marcado pela construção do saber profissional. Assim, a carreira profissional reflete sobre temas conexos, como a socialização profissional, a consolidação da experiência de trabalho inicial, as fases de transformação, de continuidade e de ruptura, as quais marcam a trajetória profissional, as inúmeras mudanças de ambiente de trabalho e níveis de ensino que ocorrem durante a carreira. E, sobretudo, toda questão da identidade e da subjetividade dos professores, que se tornam o que são de tanto fazer o que fazem. (TARDIF, 2002, p.20-21)

Conforme pesquisas realizadas por Tardif (2002, p.21), os professores não colocam seus saberes em pé de igualdade, mas tendem a hierarquizá-los em função de sua utilidade no ensino. Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Sendo assim, os *saberes oriundos da experiência de trabalho* cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais.

Nesse sentido, ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os para adaptá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, ou seja,

reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional. (TARDIF, 2002, p.21)

Não se pode esquecer, ainda, que os saberes dos professores são *personalizados e situados*. Por isso, o seu estudo não pode ser reduzido ao estudo da cognição ou do pensamento dos professores, pois eles dispõem de um sistema cognitivo, mas eles não são somente sistemas cognitivos. Um professor tem uma história de vida, é um sujeito social, tem emoções, um corpo, poderes, personalidade, cultura ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. (TARDIF, 2002, p.264-265)

Nas atividades e profissões de interação humana como as dos professores, o trabalhador está presente pessoalmente no local de trabalho e sua pessoa constitui um elemento fundamental na realização do processo de trabalho em interação com outras pessoas, isto é, com os alunos, o que constitui a principal mediação da interação. Esse fenômeno permite compreender por que os professores, ao serem interrogados sobre suas competências profissionais, falam, muitas vezes, primeiro de sua personalidade, suas habilidades pessoais, seus talentos naturais, como fatores importantes de sucesso em seu trabalho. (TARDIF, 2002, p.265)

As pessoas que trabalham com seres humanos, como os professores, precisam habitualmente contar consigo mesmas, com seus recursos e com suas capacidades pessoais, com sua própria experiência e com a de sua categoria para controlar seu ambiente de trabalho. Assim, os seus saberes não são somente personalizados, mas também situados, isto é, construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido. Esses saberes estão encravados, embutidos, encerrados numa situação de trabalho à qual devem atender. (TARDIF, 2002, p.266)

3.2.2 Saberes Necessários à Prática do Professor

Conforme Gauthier (2006), uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias. Nesse

sentido, é importante retomar certas idéias preconcebidas que apontam para o enorme erro de manter o ensino numa espécie de vazio conceitual, no qual pensávamos ser suficiente o conhecimento do conteúdo, o talento, o bom senso, a intuição, a experiência ou a cultura (p. 20-28).

Vários são os saberes mobilizados pelos professores. Eles constituem uma espécie de reservatório no qual os professores se abastecem para responder às exigências específicas de cada situação concreta de ensino. Gauthier (2006) apresenta alguns saberes necessários ao ensino, entre eles: disciplinar, curricular, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experiencial e da ação pedagógica (p.29-35), conforme a análise que segue.

Saber disciplinar se refere aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzido a respeito do mundo. O professor não produz o saber disciplinar, mas, para ensinar, extrai o saber produzido por esses pesquisadores. Ensinar compreende um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que não se pode ensinar algo que não se domina.

Quanto ao *saber curricular*, este se traduz no conhecimento dos programas de ensino, uma vez que as instituições, as escolas selecionam e organizam certos saberes produzidos pelas ciências e os transformam num corpus que será ensinado nos programas escolares. Esses programas não são produzidos pelos professores, mas por outros sujeitos, em sua maioria funcionários do Estado ou especialistas das várias disciplinas. Nesse caso, o professor necessita conhecer o programa, que lhe serve de guia para planejar e para avaliar.

Já o *saber das ciências da educação* é adquirido durante a formação ou o trabalho, e embora não ajude o professor diretamente a ensinar, informa-o a respeito das várias dimensões do seu ofício ou da educação de um modo geral. É um saber profissional específico que não está diretamente ligado com a ação pedagógica do professor, mas serve de pano de fundo para a sua atuação e dos outros membros de sua categoria.

Gauthier também destaca o *saber da tradição pedagógica*. Trata-se do saber dar aula, o qual transparece numa espécie de intervalo da consciência, em que cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de

professores, na universidade. Esse saber da tradição apresenta muitas fragilidades, mas ele será adaptado e modificado pelo saber experiencial, e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica.

Em relação ao *saber experiencial*, este comporta a experiência e o hábito como intimamente ligados, pois aprender através da própria experiência significa viver um momento particular, diferente de tudo que se encontra registrado em nosso repertório de saberes. Essa experiência torna-se então a regra, e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina. Isso permite que o professor liberte seu espírito para cuidar de outros tipos de problemas. Seja essa experiência única ou repetida várias vezes, não deixa de ser uma coisa pessoal e privada, que infelizmente permanece no segredo da sala de aula. O que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos.

Finalmente, o *saber da ação pedagógica*, que é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público, testado por meio das pesquisas realizadas em sala de aula. Os julgamentos dos professores e os motivos que lhes servem de apoio podem ser comparados, avaliados, pesados, a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores. Porém, o saber do professor é, em grande parte, privado e não passa por nenhuma comprovação sistemática como em outras profissões, mesmo tendo em vista que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor. Isso corrobora para que ele continue a fundamentar seus gestos recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, saberes que comportam limitações importantes e não o distinguem em nada do cidadão comum.

Trago também Pimenta (1999) para esta análise. A autora trata dos saberes relacionados à prática dos professores, sendo esses voltados a uma perspectiva de valorização profissional e os classifica da seguinte forma: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos (p.20-28).

Para Pimenta, os *saberes da experiência* são os saberes de nossa experiência de alunos que fomos de diferentes professores em nossa vida escolar. Experiência que nos possibilita dizer quais foram os bons professores, quais foram bons em conteúdo, mas não em didática,

ou seja, não sabiam ensinar. Também se traduzem por meio da experiência social acumulada, das mudanças históricas da profissão, do exercício profissional em diferentes escolas. Outro nível dos saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo de permanente reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outros (colegas de trabalho, textos produzidos por outros professores, etc.).

Os *saberes do conhecimento*, na visão da autora, são específicos e sem eles dificilmente se pode ensinar. São eles os conhecimentos históricos, matemáticos, lingüísticos, biológicos, das artes, etc. Pimenta entende que conhecimento não se reduz à informação, que é um primeiro estágio do conhecimento. Conhecer implica um segundo estágio, o de trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou a sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento. Consciência e sabedoria envolvem a reflexão, isto é, a capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização, a partir desses conhecimentos.

Quanto aos *saberes pedagógicos*, estes se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Pimenta (1999) revela ainda que para saber ensinar não basta a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos (saber ensinar). Esses saberes podem colaborar com a prática, sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela. Disso decorre um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos professores sobre a própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica (PIMENTA, 1999, p.28).

Retomando Tardif (2002, p. 36-39), a prática do professor integra diferentes saberes, com os quais ele estabelece diferentes relações e que não se resumem à transmissão do conhecimento. Ele classifica os saberes em profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais.

Na visão desse autor, os *saberes da formação profissional* constituem o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Essas ciências, ou pelo menos algumas delas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem.

Mas a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Eles apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Os *saberes disciplinares*, conforme Tardif, são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Eles integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e continuada) dos professores das diversas disciplinas oferecidas pela universidade. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Em relação aos *saberes curriculares*, esses correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes iniciais por ela definidos e selecionados como modelos e de formação da cultura erudita. Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores precisam aprender a aplicar.

Ainda, seguindo a classificação de Tardif, há os *saberes experienciais*, que são desenvolvidos pelos próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes

nascerem da experiência e são validados por ela. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Dessa forma, os saberes são elementos constitutivos da prática docente. Essa dimensão da profissão do professor lhe confere o status de prática erudita que se articula, simultaneamente, com diferentes saberes: os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos curriculares, os oriundos das ciências da educação, os pedagógicos e os saberes experienciais. Sendo assim, o professor ideal é alguém que deve conhecer a matéria, sua disciplina ou programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002, p.39).

3.2.3 Formação de Professores – sua Importância e suas Dimensões

Nossa profissão é definida por Sarmiento (1994) como “o desempenho de uma atividade humana, apoiada num saber e em valores próprios, possuidora de atributos específicos e, como tal, reconhecida pelo todo social e confirmada pelo Estado”, e profissionalismo como “o estado de todos quantos manifestam a sua adesão prática às normas resultantes do processo de socialização profissional” (p.38). Assim, os professores formam “um grupo profissional em plena profissionalização” (p.43).

A profissão coloca os homens em determinados sistemas de relações materiais, econômicas, sociais, culturais e éticas e num alto nível de exigência de saber e qualificação técnico-científica específica para campos específicos de atuação. Compreende-se a profissão não apenas como atividade ocupacional do homem, mas como compromisso solidário, autônomo e reflexivo inserido na esfera política da sociedade.

É importante lembrar, também, que a atuação profissional tem seus pressupostos voltados ao aprendizado e domínio das condições materiais para o exercício profissional, como os objetivos postos, as rotinas estabelecidas, as instituições e formas organizativas, os saberes qualificados e as tecnologias necessárias. Pressupostos de uma aprendizagem, mas,

sobretudo, pressupostos de uma decidida atuação coletiva no sentido da superação das condições dadas e das imposições de interesses alheios (OSÓRIO MARQUES, 2003, p.48).

As profissões são formas de os homens viverem juntos seus projetos interdependentes de vida e trabalho, relações nas quais os profissionais desenvolvem suas próprias trajetórias pessoais e profissionais, suas identidades, suas forças de criatividade e originalidade, que afetam as vidas e as práticas de todos com quem se relacionam. Osório Marques (2003) afirma que, no sistema das relações sociais, as relações profissionais ocupam lugar proeminente nas sociedades modernas ao aliarem as configurações específicas das forças produtivas, os avanços das ciências e tecnologias e as intencionalidades políticas de grupos sociais definidos (p.49).

Ao entender que solidariedade, autonomia e reflexão estão na base do profissionalismo, é preciso estabelecer espaço para que elas se dêem. No entanto, na formação profissional dos professores, não é isso que acontece. A preocupação tem incidido mais sobre uma aquisição de informações e de competências fragmentadas, dirigidas somente para a prática, deixando de lado uma ampla e verdadeira formação cultural.

Nessa mesma linha de entendimento, Sarmiento (1994) destaca o perigo de que o profissionalismo docente seja utilizado como um dos dispositivos de retórica da reforma educacional, que objetiva submeter os professores a uma tecnização de seu trabalho, que em última análise determina uma perda de autonomia e desvia os professores da consciência crítica sobre as condições de produção social do trabalho docente (p.39-40).

O professor é alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros, segundo Tardif (2002, p.31). O trabalho de Montero (2001) traz a idéia do professor como uma pessoa que está num lugar chamado escola, colégio, instituto, faculdade, a ensinar alguma coisa, durante um tempo determinado (p.86-87). Essa idéia tem em conta as experiências escolares prolongadas, sobretudo nos países desenvolvidos, vivida pela grande maioria das pessoas, em instituições de ensino, onde tiveram a oportunidade de encontrar homens e mulheres que aprenderam a chamar e reconhecer como professores.

Essa carga experiencial é mencionada por Tardif (2002), quando se refere que os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante muitos anos, antes mesmo de começar a trabalhar (p.261). Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática dos professores, e são essas experiências que pairam no imaginário coletivo, nos dando a idéia de quem é e o que faz o professor.

Na obra de Osório Marques (2003) é possível encontrar que 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).

Nessa perspectiva, 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 Osório 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).

Existem resistências a que se atribua o caráter de profissão à dedicação, tempo pleno e apaixonado, à educação. Para Osório Marques (2003), é comum insistir-se na distinção entre o educador do ser humano e o professor, transmissor de conhecimentos acabados e técnicas instrumentais (p.56-57). O trabalho do professor foi tradicionalmente visto como missão, vocação ou consciência cívica, tarefa que parece estar acima das necessidades de quem ganha a vida nessa profissão. Não se pode, na realidade, ganhar a vida senão no duplo sentido dessa expressão: garantir as condições da sobrevivência não pode separar-se do realizar os sentidos e valores pelos quais se vive, sob pena de o trabalho, a profissão, converter-se em forma de alienação pessoal e social. O sentido humano, espiritual, pessoal e social do trabalho não pode, senão como abstração, existir fora das situações concretas e das condições reais do mundo e da vida (OSÓRIO MARQUES, 2003, p.57).

Na complexidade do mundo atual, a educação se exige, de acordo com Osório Marques (1988), como atuação proposital, explícita e sistemática de professores com preparo específico, em tarefas peculiares e com dedicação exclusiva (p.155-165). 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, Osório 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 (p.58).

3.2.4 Pressupostos da Formação de Professores

A prática profissional não é um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela; ela torna-se, segundo Tardif (2002), um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros professores, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes (p.286). Essa concepção exige que a formação profissional seja voltada para a prática e para a escola como lugar de trabalho dos professores. Nessa perspectiva, os saberes transmitidos pelas instituições de formação precisam ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas.

Esse modelo comporta a implantação de novos dispositivos que dão origem a novas práticas e instrumentos de formação, como estágios de longa duração, a memória profissional, a alternância formação/trabalho, a análise reflexiva, o mentoreado, o estudo das práticas, etc. Eles provocam o surgimento de novos sujeitos situados na interface entre a formação e a profissão, sujeitos que trabalham em colaboração com os professores já atuantes.

Ainda, esse modelo apóia-se na idéia de que a formação de professores supõe um continuum no qual, durante toda a carreira docente, fases de trabalho necessitam alternar com fases de formação contínua. Essas fases expressam-se na longa duração e na variedade da formação dos professores, a qual começa antes da universidade, durante a formação escolar anterior, transforma-se na formação universitária inicial, valida-se no momento do ingresso

na profissão, nos primeiros anos de carreira e prossegue durante uma parcela substancial da vida profissional.

A articulação da formação com a atuação profissional não pode dar-se senão no relacionamento, sempre conflitivo, porque dialético, das instituições formadoras, atentas a seu papel, e em parceria com as organizações profissionais, de maneira a resgatar a valorização do exercício da profissão. Ao assumir o exercício autônomo da profissão, o profissional não interrompe seu período de formação, antes o retoma em novas bases, em desafios outros e em nível de mais estreita vinculação entre teoria e prática (OSÓRIO MARQUES, 2003, p.54-56).

Entender o professor como um profissional responsável apenas pela transmissão do conhecimento é um conceito simplista, já que a profissão assume uma multiplicidade de faces. Na sua relação com os alunos, não é mero informante, mas formador. Dependendo de suas posturas e atitudes, ele pode levar seus alunos a se perceberem como pessoas, como agentes em sua própria vida e na vida da coletividade, ou simplesmente como receptores de uma cultura social e escolar vazia, distante de sua realidade e que não encontra ressonância em seu ambiente cultural mais imediato. A partir dessas considerações, percebo a importância de pensar a formação inicial dos professores como essencial ao exercício profissional numa perspectiva de aproximação da diversidade presente em nosso ambiente escolar.

A formação inicial visa habituar os alunos – os futuros professores – à prática dos professores de profissão e a fazer deles professores “reflexivos”. Isso significa, na visão de Tardif (2002), programas de formação de professores organizados em função de um novo centro de gravidade: a formação cultural e a científica ou disciplinar, através das disciplinas contributivas (psicologia da aprendizagem, sociologia e filosofia da educação, didática, metodologia etc.), vinculadas à formação prática, que se torna, então, o quadro de referência obrigatório da formação profissional (p.288-289).

Esse deslocamento de centro de gravidade significa, conforme Tardif (2002), que a inovação, o olhar crítico, a “teoria” devem estar vinculados aos condicionantes e às condições reais do exercício da profissão e a contribuir, assim, para sua evolução e transformação (p.289). Esses ingredientes são essenciais da formação de um professor reflexivo, capaz de analisar situações de ensino e as reações dos alunos, como também as suas, e capaz de

modificar, ao mesmo tempo, seu comportamento e os elementos da situação, a fim de alcançar os objetivos e ideais por ele fixados. Além disso, essa formação inicial pode levar em consideração os diferentes alunos que os professores irão encontrar no exercício de sua prática profissional e as possibilidades de atuação para com esses alunos.

Enfim, a formação profissional dos professores não se limita à formação inicial na universidade, trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação continuada que abrange toda a carreira docente e as constantes exigências feitas a nossa atuação profissional. E, ao compreender a formação continuada como proposta intencional e planejada, que visa à mudança do professor através de um processo reflexivo, crítico e criativo, sua finalidade é motivar o professor a ser sujeito ativo na pesquisa de sua própria prática profissional, produzindo conhecimento e intervindo na realidade, a partir de suas necessidades práticas.

Esse processo concentra-se nas necessidades e situações vividas pelos professores e diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, especialização, etc. Ao invés de se limitar à formação inicial, uma parte importante da formação profissional é adiada para o momento do ingresso na carreira e se perfaz no exercício contínuo da profissão, de acordo com as necessidades de nossa atuação.

No exercício da profissão, é importante que se faça a formação nos seus próprios lugares e tempos. No caso dos professores, o tempo-espço mais específico da sala de aula e da escola. Esse é o mundo de referência de todo o processo formativo. Em todas as suas instâncias, quer nas preparatórias, quer nas que se seguem a título de formação continuada, é necessário que se organize e conduza tudo em função do ensino e da aprendizagem mediado pela docência e pela sala de aula. Isto significa recuperar o espaço pedagógico da escola, fortalecendo-a internamente e aprimorando as práticas desenvolvidas no âmbito dela. Significa possibilitar a articulação entre a atuação do professor na sala de aula e o espaço para a reflexão coletiva e o aperfeiçoamento constante das práticas educativas, refundando-as sempre de novo na produção do saber e das competências requeridas no nosso cotidiano.

Outro aspecto a destacar é que a formação continuada se encaminhe como obra de um empenho coletivo dos professores, situados em suas instituições, organismos e movimentos sociais, sob a forma de programas ao mesmo tempo participativos, orgânico-sistemáticos e

continuados. Para Osório Marques (2003), é necessário ter sempre como referência básica a sala de aula assumida, não por professores isolados, mas por uma equipe dedicada ao trabalho solidário. Nesse espaço é importante articular reflexão conjunta e estudo em tempos programados, para que se faça ele mais integrado, mais adequado às particularidades de cada turma de alunos e mais qualificado em termos da compreensão teórica e das práticas conseqüentes (p.206-208).

Quanto aos programas de formação continuada, estes assumem variadas formas, podendo ser cursos de duração maior ou menor, como oficinas, encontros, seminários, congressos, etc. Qualquer das formas, porém, pressupõe a experiência gestada no exercício da profissão, para, então, a ela regressar com questionamento, com o convite à reflexão e com novos elementos que enriqueçam o debate que dá vida aos coletivos da sala de aula, da escola, das comunidades educativas mais amplas.

De fato, a profissionalização do ensino exige um vínculo muito estreito entre a formação continuada e a profissão, baseando-se nas necessidades e situações vividas pelos professores. O formador universitário pára de desempenhar o papel de “transmissor de conhecimento”, como nos fala Tardif (2002), e torna-se um acompanhador dos professores, alguém que os ajuda e os apóia em seus processos de formação ou autoformação (p.292). A formação continuada, no tocante aos cursos universitários, dá lugar a novos dispositivos de formação, aos quais podem ser combinadas práticas de pesquisa do tipo integrada numa atividade de pesquisa colaborativa, a formação concebida como uma pesquisa-ação, o mestrado e o doutorado profissional, etc.

Tardif (2002) afirma que esses são os diferentes princípios que guiam o novo modelo da formação profissional e as diferentes experiências que o fecundam ou o reforçam. Trata-se de repensar os fundamentos da formação para o magistério, vinculando-o à prática da própria profissão, assim como ver os professores como produtores de saberes específicos ao seu trabalho e de integrá-los tanto nas atividades de formação quanto de pesquisa dos espaços universitários.

Portanto, as relações conceituais aprendidas durante o processo formativo formal, tanto inicial quanto continuado, necessitam reconstruir-se nas formas apropriadas durante o

exercício da profissão, na continuidade da formação na experiência, isto é, “nas situações em que possamos dizer aos outros o que fizemos e o que aprendemos” (OSÓRIO MARQUES, 2003, p.56).

Osório Marques (2003) insiste na necessidade de que:

Nos cursos da universidade, não se questione e debata um imaginário de suposições, mas os desafios concretos e concretamente situados da prática profissional, exigentes de que mantenha a instituição formadora vínculos orgânicos e permanentes com as escolas e os sistemas de ensino para que qualifiquem profissionais. Trabalhar com os profissionais deles egressos é, assim, exigência do bom desempenho dos cursos que na universidade os preparam. Mas uma exigência que, por sua vez, somente se cumpre, se assumida nas múltiplas formas e situações, nos tempos e lugares diversos da formação continuada (p.209-210).

A citação de Osório Marques traz a perspectiva do desafio vivido pelo professor que se depara com a inclusão, pois não foi preparado para questionar e debater as possibilidades da prática inclusiva, e as necessidades que esta acarreta na sua atuação profissional. Dessa forma, se faz cada vez mais urgente pensar em formações voltadas para a educação inclusiva, a partir das demandas encontradas em nossas salas de aula e escolas, das situações concretas vividas por quem se depara com a diversidade.

3.2.5 Formação de Professores para a Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva envolve a proposta de uma escola que se identifica com os princípios educacionais, os quais valorizam a diversidade humana e cujos professores têm um perfil compatível com esses princípios e com uma formação que não se esgota na sua graduação ou nos cursos de pós-graduação em que se diplomaram.

Além disso, cabe nos indagar se estamos realmente preparados para o desempenho de nossos papéis político-pedagógicos em relação a qualquer aluno. Criticar os cursos de formação e constatar as lacunas existentes tem sido uma prática comum que, segundo Edler Carvalho (2006), infelizmente, mais nos tem imobilizado do que nos levado a produzir mudanças (p.159-160).

Reconhecer que a atualização é necessária já é o início de um processo que tira do imobilismo e gera movimentos de busca e renovação. A formação continuada é uma das estratégias que permite desacomodar o instituído, substituindo-o por novas teorias e novas práticas alicerçadas em outra leitura de mundo e, principalmente, na crença da riqueza das potencialidades humanas, *as nossas e as dos nossos alunos*.

O sentido e o significado da formação continuada não se restringem apenas aos cursos oferecidos aos professores para atualização. Eles são necessários, porque trazem muitas informações e novas teorias, mas a experiência mostra que se tornam insuficientes se não houver como rotina das escolas encontros de estudos e de discussão sobre a prática pedagógica, envolvendo a comunidade escolar.

Por isso, os professores necessitam de contínua atualização, para conhecer cada vez mais de perto os seus alunos, em suas peculiaridades de desenvolvimento. Além disso, precisam promover a interação entre as disciplinas escolares, para reunir os pais, a comunidade e a escola em que exercem suas funções, em torno de um projeto educacional em que se faz necessário que eles estabeleçam juntos.

Para Mantoan (2005), a formação continuada desses professores é, antes de tudo, uma autoformação, pois acontece no interior das escolas e a partir do que eles estão buscando para aprimorar suas práticas. Estudam e trocam experiências de trabalho e vão atualizando seus conhecimentos, dirimindo dúvidas, esclarecendo situações e, cooperativamente e coletivamente, delineando teorias próprias para explicar o modo como ensinam e os alunos aprendem (p.92). Quanto à formação inicial dos professores, a autora justifica que a inclusão de alunos com deficiência na escola regular é, no momento, um grande motivo para que as escolas de nível médio e superior remodelem seus currículos.

Mantoan (2005) coloca, ainda, que, inspirada nos projetos que visam a uma educação de qualidade para todos, o tratamento das questões relativas ao ensino de pessoas com deficiência na formação geral dos professores eliminaria, em grande parte, os obstáculos que se interpõem entre a escola regular e esses alunos. Em resumo, ela coloca que a formação única para todos os professores propiciaria a tão esperada fusão entre a educação especial e a regular, nos sistemas escolares (p.92-93). Observo a grandiosidade de sua proposta, mas não

a percebo como viável, pois não percebo a necessidade de uma fusão, mas de um trabalho colaborativo entre essas duas modalidades de ensino, já que parte do alunado não se beneficia com essa proposta de extinção da educação especial.

Na visão de Edler Carvalho (2006), valorizar espaços de discussão, estabelecendo-os nas escolas com uma das atividades sistemáticas previstas nos projetos político-pedagógicos, é essencial (p.159-160). Ela ressalta a importância da teoria e da prática, entendendo-as como uma circularidade, pois na prática da teoria se está experimentando e recriando. “Estamos construindo teoria para, a seguir, praticá-la e assim por diante” (p.160). A autora lamenta que falte aos professores o espírito de pesquisadores, pois deixam de observar mais atentamente e de registrar, sistematicamente, os erros e acertos, os “jeitinhos” a fim de remover barreiras para a aprendizagem e a participação dos aprendizes, na escola (p.160).

A necessidade de se construir um sistema educacional de qualidade para todos impõe uma forma de atuação diferenciada por parte daqueles que trabalham no campo da educação. A quebra de estereótipos e preconceitos, ponto de partida para a implantação de uma escola inclusiva, faz-se necessária para que o modelo que aí está se rompa. A colaboração e a cooperação entre todos os participantes do processo educacional (pais, professores, alunos, comunidade, etc.), na tentativa de mudar papéis e responsabilidades, tornando o ambiente educacional mais flexível, são alguns dos objetivos a serem alcançados neste processo.

Ao professor da classe regular é imprescindível, além da atualização e de apoio, que ele esteja preparado para receber o “novo aluno”, a fim de que a inclusão não seja somente física, mas que haja uma aprendizagem significativa para todos os alunos. Assim, para que se dê essa significativa aprendizagem é necessário saber o que o professor pensa, suas expectativas, suas ansiedades em relação ao diferente. É preciso saber, também, o que esse professor necessita e o que ele almeja.

A atualização efetiva de professores para atuar nessa perspectiva inclusiva, que visa ao desenvolvimento do sujeito autônomo, tem como finalidade levar esses profissionais a uma constante reflexão sobre sua prática pedagógica, na qual avaliação e re-avaliação, bem como os questionamentos, são permanentes. Isso necessita acontecer a fim de que possam rever esta

prática e compartilhar experiências e novas idéias com seus colegas, pondo fim na prática individualista da formação e do exercício profissional.

Compartilhar experiências é fundamental para a formação continuada em educação, pois os conhecimentos teóricos somente não bastam; é necessária a participação nas mudanças sociais, como agente de formação e não apenas transmissor de conhecimentos, cabendo-lhe aprimorar-se pessoal e profissionalmente. Os professores precisam estar dispostos às mudanças e estar constantemente revisando aos seus conceitos, ideologias e valores, para atuar como elemento facilitador no processo de conscientização da construção de sua cidadania. Esse processo de construção deve partir da sua prática e dos conhecimentos prévios que esta prática possibilita. Os professores precisam ser colocados em um contexto de aprendizagem e aprender a fazer fazendo: errando, acertando, tendo problemas a resolver, discutindo, construindo hipóteses, observando, revendo, argumentando, tomando decisões, pesquisando.

Nessa perspectiva de transformação e atualização, não basta só o professor buscar alterar suas práticas, mas a escola, o contexto onde está inserido também precisa sofrer alterações. Os professores não podem mudar sem uma transformação nas instituições em que trabalham, nem as escolas podem fazer mudanças sem o empenho, especial, dos professores. Por isso, é essencial que haja uma articulação entre a escola, seus projetos e seus professores, pois um depende do outro. O investimento que a escola faz em seu professor converte-se para o futuro da própria instituição.

A educação inclusiva exige do professor uma mudança de postura, no sentido de redefinir seu papel, que é fundamental no desenvolvimento de seu aluno. Portanto, aprender a respeitar o seu aluno, seus interesses, e desenvolver suas atividades a partir disto, ouvindo, formulando desafios e situações novas, acompanhando seu processo de desenvolvimento, direcionando seus interesses aos do aluno são atitudes a serem assumidas para uma educação que realmente inclua.

4 CAMINHOS INVESTIGATIVOS: DA INTENÇÃO À AÇÃO

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.
Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro.
Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando.
Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.
Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo.
Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.*

PAULO FREIRE

Neste capítulo, procuro explicitar o problema e as questões de pesquisa, assim como o contexto em que ela se desenvolve. Descrevo os caminhos metodológicos que foram utilizados para sistematizar essa investigação, e também os instrumentos, a análise e a interpretação dos dados coletados. Acreditando nas palavras acima citadas por Freire (1996), sinto-me estimulada para começar este capítulo.

4.1 O Problema e suas Questões de Pesquisa

Somos diferentes, essa é a nossa condição humana. Pensamos, agimos e sentimos de jeitos, formas e com intensidades diferentes. E tudo isso porque vivemos e apreendemos o mundo de forma diferente uns dos outros. Conforme Edler Carvalho, a questão não é se queremos ou não ser diferentes, mas que, como seres humanos, nossa identidade depende substancialmente da diversidade, da dignidade e da alteridade, porque precisamos garantir o caráter subjetivo de nossa individualidade (2006, p.11).

Desse modo, pensar a prática da inclusão significa tomar consciência e valorizar, *não apenas compreender e aceitar*, a diversidade humana. Muitas questões se transformam, os certos e os errados passam a ser relativizados e problematizados e, a partir daí, começamos a compreender o caráter reducionista das classificações impostas a esse alunado.

A sociedade inclusiva e a escola inclusiva, como ideais, têm angariado as simpatias dos pais, dos professores e da sociedade em geral. Afinal, o movimento de não excluir está

implícito nos ideais democráticos, aceitos e proclamados, universalmente. No entanto, a história das idéias sobre a educação deixa evidente que pouco ou nada tinha de inclusiva, seja em termos de universalização do acesso, seja em termos da qualidade do que era oferecido.

Na atualidade, o panorama é, felizmente, outro, pois há mais consciência acerca de direitos humanos, embora a prática da proposta de educação inclusiva ainda não conte com o consenso e unanimidade, mesmo entre aqueles que defendem a idéia.

Sou uma profissional que acredita na Educação Inclusiva²² e que luta pela implantação dessa prática no sistema de ensino no qual atuo, mas percebo que muitos professores são resistentes às políticas educacionais, como a inclusão. A tendência é os professores considerarem a proposta de uma educação para todos válida, porém utópica, impossível de ser concretizada devido ao número de alunos e às circunstâncias em se trabalha, hoje, nas escolas, principalmente nas redes públicas de ensino, o que é compreensível.

Nós, professores, como qualquer ser humano, tendemos a adaptar uma situação nova às anteriores. E o que é habitual, no caso dos cursos de formação inicial e na formação continuada, é a separação entre teoria e prática, sobretudo quando essa formação é superficial ou inexistente, como no caso da inclusão. Essa visão dicotômica do ensino dificulta a nossa atuação, como formadores, sobretudo no que diz respeito à prática da educação inclusiva.

Também reconheço que as mudanças nas políticas educacionais abalam nossa identidade profissional e o lugar conquistado por nós, professores, em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra nossa formação, nossa experiência, nossos saberes e conhecimentos e o esforço que fizemos para adquiri-los.

Dessa forma, creio ser importante reforçar que o tema deste projeto de pesquisa abarca três temáticas relevantes para lidar com essa problemática encontrada em nossos sistemas de ensino, sendo elas: a Educação Inclusiva, os Saberes e a Formação de Professores. E que, para dar andamento a essa pesquisa, foi necessário definir uma questão central:

²² Educação de boa qualidade para todos, um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer aluno.

Quais são e como podem ser construídos os saberes necessários à prática dos professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais?

Essa pesquisa intenciona uma melhor compreensão da Educação Inclusiva, a partir da percepção da necessidade de mais professores buscarem uma educação de boa qualidade para todos, e que inclua a diversidade existente em nosso ambiente educacional, sem, no entanto, ter a pretensão de indicar soluções ou receitas, mas mostrar as possibilidades existentes e próximas da nossa realidade.

4.2 Contexto da Pesquisa

Escolhi como ambiente da pesquisa o Município de Montenegro²³, no qual atuo há cinco anos como Apoio Pedagógico na Orientação Educacional junto às escolas da rede municipal, além de, atualmente, coordenar o Programa de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

No que se refere à educação, podemos dizer que Montenegro possui uma rede municipal com 25 escolas que atende a educação infantil e o ensino fundamental, com aproximadamente 400 professores e 5.000 alunos. Possui, ainda, uma rede estadual com 18 escolas de educação infantil, ensino fundamental, médio e técnico, com aproximadamente 400 professores e 8.000 alunos.

A rede particular totaliza 15 escolas, atendendo a educação infantil e a educação especial, ensino fundamental, médio e técnico, com aproximadamente 200 professores e 1.500 alunos.

²³ Um dos marcos do município é o Morro São João. Um viajante sabe que está chegando à cidade quando avista o Morro. Montenegro possui altitude média de 34 metros do nível do mar, alcançando em alguns pontos, como no Morro São João, até 172 metros. A área total do município é de 449,08 km². Segundo dados do IBGE, a população é de aproximadamente 60 mil habitantes.

Dados sobre a Educação em Montenegro:	
* Fonte Censo Escolar 2008	
Escolas Municipais	
EMEI	05 unidades
EMEF	20 unidades
Total	25 unidades de ensino
Professores da Rede Municipal	
EMEI	136
EMEF	232
Total	368
Alunos da Rede Municipal	
EMEI	1.138
EMEF	3.700
Total	4.838

Diagnóstico da Inclusão Escolar
Número de alunos com hipótese²⁴ de deficiência:
* Informações obtidas através de pesquisa junto às escolas da rede em março/2008
Rede Municipal
16 alunos com hipótese de deficiência nas EMEI
16 alunos com hipótese de deficiência nas EMEF
19 escolas com alunos com hipótese de deficiência
Principais hipóteses de deficiência:
* Informações obtidas através de pesquisa junto às escolas da rede em março/2008
Rede Municipal
Dificuldades na Fala: 26
Deficiência Visual: 23 (Baixa Visão: 23)
TDAH: 21

²⁴ Nas pesquisas realizadas junto à rede municipal, utilizamos o termo “hipótese”, pois nem todos os casos têm laudo comprobatório, apesar de muitos estarem em fase de diagnóstico.

Deficiência Mental: 16
Dificuldades de Aprendizagem: 15
Deficiência Física: 08
Deficiência Auditiva: 07 (Surdez: 04 / Deficiência Auditiva: 03)
Síndromes: 07 (Síndrome de Down: 06 / Síndrome de Willians: 01)
Deficiências Múltiplas: 03 (DF/DV, DM/DF e DA/DF)
Dislexia: 03
Paralisia Cerebral: 01
Transtorno Global do Desenvolvimento: 01 (Autismo: 01)
Altas Habilidades: 01
Total: 132 alunos

Quanto ao ensino superior, o município, através da FUNDARTE²⁵, mantém convênio com a UERGS²⁶, que oferece cursos de graduação presencial em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Além desse convênio, há pólos de Educação à Distância da UCS²⁷, ULBRA, UNINTER²⁸ e UCB²⁹, com cursos nas diversas áreas do conhecimento.

Está em fase de implantação o campus da UNISC³⁰, com perspectiva de cursos nas áreas da Pedagogia, Educação Física, Administração, Ciências Contábeis e da Computação, com previsão de vestibular para 2009. Montenegro conta, ainda, com escolas profissionalizantes como SENAI³¹ e SENAC.

Em relação aos participantes, foram escolhidas para essa pesquisa cinco professoras da rede municipal de Montenegro, que atuam na educação básica nos níveis da educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e no serviço do laboratório de aprendizagem.

²⁵ Fundação Municipal de Artes de Montenegro.

²⁶ Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Montenegro/RS.

²⁷ Universidade de Caxias do Sul – Caxias do Sul/RS.

²⁸ Grupo UNINTER/FACINTER – Faculdade Internacional de Curitiba/PR.

²⁹ Universidade Castelo Branco – Rio de Janeiro/RJ.

³⁰ Universidade de Santa Cruz do Sul – Santa Cruz do Sul/RS.

³¹ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

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.

Com o objetivo de preservar a identidade das professoras participantes, seus nomes serão substituídos por nomes de flores, simbolizando o caminho percorrido até aqui e as flores encontradas nessa caminhada. Sendo assim, a professora da educação infantil receberá o nome de Amor-perfeito; a do ensino fundamental será chamada de Girassol; a outra professora do ensino fundamental, de Violeta; para a professora da educação de jovens e adultos utilizaremos o nome de Margarida; e por último, a professora do laboratório de aprendizagem será conhecida por Jasmim.

O convite³² às participantes levou em conta o interesse pessoal 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.

4.3 Caminhos Metodológicos

Conforme Minayo (1994), o objeto das Ciências Sociais é histórico, isto é, as sociedades humanas existem num determinado espaço, cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social.

³² Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

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.

Trago, novamente, Minayo (1994), que conceitua pesquisa como sendo atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. Para a autora, é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Observando minha trajetória, percebo meu envolvimento com a pesquisa, primeiro na vida acadêmica, como bolsista de iniciação científica, de forma coadjuvante, e depois na vida profissional, num projeto de pesquisa-ação-participante, muito mais atuante.

Resgato estas experiências para pensar na pesquisa que proponho, e me proponho como pesquisadora, pois, de acordo com Minayo (1994), embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema na vida prática.

Sendo esta uma das preocupações centrais da pesquisa, diferente das minhas experiências anteriores, agora como investigadora, meu compromisso é identificar os saberes construídos por professores que praticam a educação inclusiva na rede onde atuo. Quais são e como podem ser construídos esses saberes, para que se efetive a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.

As orientações metodológicas que adotei nesse trabalho estão baseadas na perspectiva de pesquisa qualitativa, conforme Lüdke e André (1986). Essas autoras destacam as seguintes características básicas de uma pesquisa qualitativa: ter o ambiente natural como fonte direta de dados, os quais devem ser predominantemente descritivos, existir uma preocupação muito maior com o processo do que com o produto, perceber o significado que as pessoas dão às coisas. É necessário retratar, ainda, a perspectiva dos participantes.

Nesse sentido, para o desenvolvimento dessa pesquisa me inspirei nos critérios recorrentes da Narrativa³³. 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.

Vale destacar que a pesquisa qualitativa preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Com base nessas crenças, explicito os passos que foram dados nessa investigação: os instrumentos, a coleta e a análise dos dados coletados, a partir dos procedimentos metodológicos por mim elencados.

4.4 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.

³³ Do Latim *narrare*: relatar, contar uma história.

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 escritas³⁴, apoiados nos fundamentos de Cunha (1998, p.38), que afirma:

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

A escolha das narrativas escritas justifica-se, segundo Cunha (1998, p.40), por elas representarem “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.

³⁴ Apêndice B – Narrativas Escritas: Provocações.

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.

4.5 Coleta e Análise dos Dados

No andamento da pesquisa, a coleta de dados compreendeu dois movimentos: no primeiro, solicitei às professoras escolhidas a produção de uma narrativa escrita e individual, na qual contassem suas histórias pessoais e profissionais, assim como suas experiências em relação à inclusão.

No segundo movimento, começamos com a devolução das narrativas, marcada pelo diálogo com as professoras participantes acerca da experiência de refletir sobre aspectos de sua vida pessoal e profissional, movimento pouco utilizado no cotidiano dos professores, mas considerado pelas participantes como significativo e formador.

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

Essas narrativas³⁵ foram elaboradas nos meses de julho e agosto de 2008. Três delas respondendo às provocações e duas organizando textos a partir delas, ressaltando que as participantes foram além dos questionamentos propostos.

Na seqüência desses movimentos, foi necessário olhar atentamente para os dados da pesquisa. Na medida em que estou tratando de análise em pesquisa qualitativa, procuro lembrar que, durante a fase da coleta de dados, a análise já estava ocorrendo, apesar de mencionar uma fase distinta para esta etapa.

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

Também estive atenta ao que Minayo (1994) lembra e alerta quanto a alguns obstáculos para uma análise eficiente, como a ilusão do pesquisador em ver as conclusões,

³⁵ Apêndice C – Transcrição de uma Narrativa Escrita – elaborada por uma das professoras participantes (exemplo).

conduzindo-as de forma superficial ou equivocada; o envolvimento exagerado com os métodos e as técnicas a ponto de esquecer os significados presentes em seus dados; e por último, a dificuldade que o pesquisador pode ter em articular as conclusões que surgem dos dados concretos, com conhecimentos mais amplos ou mais abstratos.

Para a análise dos dados coletados, segui a proposta de Jovchelovitch & Bauer (2002), os quais sugerem a transcrição e a análise temática, como uma das formas de analisar as pesquisas que têm como caminho metodológico as narrativas.

Segundo os autores acima citados, o primeiro passo na análise dos dados é a conversão deles, através da transcrição das narrativas, o que não se fazia necessário, uma vez que elas foram escritas. Seguindo as orientações de Jovchelovitch & Bauer (2002), de que “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 idéias para interpretar o texto” (p.106), reescrevi todas com esse intuito.

Na análise temática³⁶, se constrói um referencial de codificação, por isso os autores recomendam que seja um procedimento gradual de redução do texto qualitativo. As unidades do texto são progressivamente reduzidas em duas ou três rodadas de séries de paráfrases.

Num primeiro momento, passagens inteiras ou parágrafos são parafraseados em sentenças sintáticas. Estas sentenças são posteriormente parafraseadas em palavras-chave. Ambas as reduções operam com generalizações e condensações de sentido. Na prática, o texto é colocado em três colunas; a primeira contém a transcrição, a segunda contém a primeira redução, e a terceira coluna contém apenas palavras-chave (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2002, p.107).

A partir deste parafrasear, desenvolve-se um sistema de dimensões com o qual todos os textos podem ser, em última análise, codificados, caso necessário. O produto final constitui uma interpretação das narrativas, juntando as estruturas de relevância dos informantes com as

³⁶ Apêndice D – Transcrição da Análise Temática (exemplos).

do pesquisador. A fusão dos horizontes dos informantes e do pesquisador é algo que tem a ver com a hermenêutica³⁷ (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2002, p.107).

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

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

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

Finalizo com a descrição do processo de análise, no qual trabalhei com os dados disponibilizados pelas narrativas e tendo como referência os teóricos escolhidos para essa investigação. Pontuo em minhas análises temáticas os questionamentos realizados e aos quais pude responder com essa pesquisa, mesclando os dados coletados na empiria e o referencial teórico utilizado, organizado nas três dimensões referidas e que compõem o capítulo seguinte.

³⁷ Interpretação do sentido das palavras.

5 AS CAMINHADAS E SEUS SIGNIFICADOS

*Aceitar o sonho do mundo melhor e a ele aderir
é aceitar entrar no processo de criá-lo.
Processo de luta profundamente ancorado na ética.
De luta contra qualquer tipo de violência.
De violência contra a vida das árvores, dos rios,
dos peixes, das montanhas, das cidades,
das marcas físicas de memórias culturais e históricas.
De violência contra os fracos,
os indefesos, contra as minorias ofendidas.
De violência contra os discriminados,
não importa a razão da discriminação.
Da luta contra a impunidade que estimula o momento entre nós e o crime,
o abuso, o desrespeito aos mais fracos, o desrespeito ostensivo à vida.*

PAULO FREIRE, 2000, p.133

Neste capítulo, apresento os resultados das análises temáticas realizadas, resgatando as caminhadas das professoras participantes e seus significados para esse processo investigativo, assim como procuro responder à questão central dessa pesquisa: “Quais são e como podem ser construídos os saberes necessários à prática dos professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais?”, integrando os aspectos teóricos e práticos, nela utilizados.

Separo este capítulo em três partes: as concepções dos professores sobre a inclusão; a formação e a experiência como espaços significativos de construção de saberes; e a vivência/experiência como possibilidade e caminho para a inclusão.

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)

5.1 Educação Inclusiva – Concepção das Professoras

*Quando entendemos que
não é a universalidade da espécie
que define um sujeito,
mas suas peculiaridades,
ligadas a sexo, etnia, origem, crença,
tratar as pessoas diferentemente
pode enfatizar suas diferenças,
assim como tratar igualmente os diferentes
pode esconder as suas especificidades
e excluí-los do mesmo modo; portanto,
ser gente é correr sempre o risco de ser diferente.*

MARIA TERESA EGLÉR MANTOAN

Começar a analisar as concepções das participantes dessa pesquisa, sobre a Educação Inclusiva, pressupõe considerar a ótica de Freire (1996) de que ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação (p.39), e ressaltar que essas professoras há muito assumiram esse compromisso, incluindo em suas turmas alunos com necessidades educacionais especiais.

As participantes da pesquisa desvelaram suas percepções e entendimentos acerca da Educação Inclusiva, destacando praticamente em consenso [...] que é um processo pelo qual precisamos desmistificar os preconceitos, os próprios e os da comunidade escolar também, para num futuro próximo eliminá-los [...]. Corroborando com essa afirmação do grupo, Edler 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).

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 pessoas, 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 idéia de ruptura é rotineiramente empregada em contraposição à idéia 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 idéia 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 necessidades educacionais especiais em classes e escolas regulares, gerando uma distorção conceitual, que tem se configurado como um dos principais obstáculos à efetivação da educação para todos.

Na visão das professoras integrantes dessa investigação, a prática da Educação Inclusiva pressupõe [...] trabalhar com grupos heterogêneos, respeitando e aprendendo com as diferenças de alunos com e sem necessidades educacionais especiais, através de uma mudança de paradigma, em que não se pensa mais em inclusão, mas numa educação de boa qualidade para todos [...]. Isso demonstra que esse grupo está começando a superar essa distorção.

Nosso sistema educacional, diante da democratização do ensino, tem vivido muitas dificuldades para equacionar uma relação complexa, que, segundo Mantoan (2006), “é a de garantir escola para todos, mas de qualidade” (p. 23). Ela afirma que o problema brasileiro é dos mais difíceis, diante do número de alunos que temos de atender, das diferenças regionais, do conservadorismo das escolas, entre outros fatores (p.23).

Ainda, conforme Mantoan (2006a), problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar (p.26); em parte, por esses motivos ela tem sido mal compreendida, sobretudo no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais, mas sabemos que sem tais mudanças não conseguiremos que nossas escolas recebam, indistintamente, todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminações.

A perspectiva das professoras pesquisadas considera uma Educação Inclusiva [...] em que a aprendizagem seja o objetivo da prática pedagógica, que se planeja com base nos alunos reais e suas necessidades, adaptando o currículo conforme os alunos e suas necessidades,

através de uma metodologia e uma avaliação flexível e diferenciada, em que sejam removidas as barreiras para a aprendizagem [...]. Os dizeres de Prieto (2006) apóiam esse pensamento, quando informa que “uma das tarefas é identificar constantemente as intervenções e as ações desencadeadas e/ou aprimoradas para que a escola seja um espaço de aprendizagem para todos os alunos”. Porém isso exigirá novas elaborações no âmbito dos projetos escolares, no intuito de melhorar as propostas pedagógicas, os processos avaliativos tanto das instituições quanto da aprendizagem dos alunos. Nas palavras de Glat e Nogueira (2002, p.26):

(...) implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades.

A prática inclusiva, na ótica das professoras, começa [...] a partir da convivência com alunos com necessidades educacionais especiais e da percepção das possibilidades/potencialidades dessas pessoas, assim como, do trabalho dos professores para fazer com que elas percebam suas próprias possibilidades/potencialidades [...]. Esse pensamento há muito é defendido por Freire (2005), quando nos diz que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p.79). O que acontece, segundo Freire (2005), a partir da conscientização, que é um ato de conhecimento, compreensão do mundo real que cerca o homem. Por ela, adentramos as causas dos acontecimentos da realidade social, e conhecendo-as, tendemos a nos comprometer com a realidade, o tipo de sociedade e de mundo com que nos achamos comprometidos e dispostos a construir.

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 [...]. Ao encontro do que pensam as participantes dessa pesquisa, esse ambiente que necessita mudanças vem se contrapor ao modelo tradicional, que não tem demonstrado condições de responder aos desafios da inclusão e do acolhimento das diferenças, nem de promover as aprendizagens necessárias à vida em sociedade, pois assenta-se em um pressuposto irrealizável, ao exigir que todos os alunos se enquadrem às suas exigências. Essa escola não tem conseguido se configurar como espaço educativo para grande número de alunos, sejam eles com ou sem necessidades especiais.

Esse ideal pode ser alcançado se pensarmos a educação como um processo dialogal, em que os homens constroem-se em reciprocidade, para, no consenso, construírem seu mundo, o mundo do convívio e da comunhão. Freire (2005) nos lembra, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (p.79).

Em relação às experiências inclusivas, as participantes demonstram que, apesar de relativamente novas, essas experiências são significativas, momentos em que ensinam, mas com muita aprendizagem também, pois constantemente buscam conhecimentos e informações necessários ao trabalho pedagógico com alunos com necessidades educacionais especiais. A Professora Margarida relata que, [...] um ambiente escolar inclusivo precede de amorosidade, respeito e humanização, assim como a diminuição da distância entre os diferentes mundos dos alunos, famílias, professores, escolas e sociedade [...], o que, de acordo com Edler Carvalho (2007), pode ser comparado à *metáfora do caleidoscópio*, isto é, um sistema educativo no qual todas as crianças devem estar, necessariamente, matriculadas em escolas regulares e, nelas, freqüentar as classes comuns (p.112). Conforme Edler Carvalho (2007, p.112-113):

O caleidoscópio foi escolhido, porque nele todos os pedacinhos são importantes e significativos para a composição da imagem. Quanto maior a diversidade, mais complexa e mais rica se torna a figura formada pelo conjunto das partes que a compõem. Transportando essa imagem para as classes do ensino regular, a mensagem é que a presença de alunos com necessidades educacionais especiais, embora torne o conjunto da turma de alunos mais heterogêneo e complexo, também o torna mais rico.

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. Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender (p.94). Muito além do compromisso demonstrado por essas professoras, creio que elas ousaram em suas práticas, uma vez que a maioria, no momento da inclusão, contava com poucos conhecimentos sobre o assunto, pois estes não foram abordados na formação inicial, e apenas superficialmente discutidos na continuada, e tampouco em seus locais de trabalho a inclusão foi tema de reflexão.

Sendo uma exceção entre as participantes, a professora Violeta conta que, [...] após o nascimento de sua irmã, com Síndrome de Down, adquiriu muitos conhecimentos sobre as necessidades educacionais especiais, suas potencialidades e especificidades [...], o que novamente remete a Freire (1996), quando nos lembra que constatamos não para nos adaptar, mas para mudar. Segundo ele, constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela (...), pois ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra (p.86), o que apóia o depoimento da professora acima citada.

5.2 Saberes Necessários – a Formação e a Experiência como espaços significativos dessa construção

*(...) ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a
sua produção ou a sua construção (...)
quem forma se forma e re-forma
ao formar e quem é formado
forma-se e forma ao ser formado.
É neste sentido que ensinar não é
transferir conhecimentos, conteúdos
nem formar é ação pela qual
um sujeito criador dá forma, estilo ou alma
a um corpo indeciso e acomodado (...)
Quem ensina aprende ao ensinar e
quem aprende ensina ao aprender.*

PAULO FREIRE

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. Para Tardif (2002), esses saberes dependem das condições concretas nas quais o trabalho dos professores se realiza, da sua personalidade e da sua experiência profissional.

Manifestam também as participantes que suas motivações para a escolha dessa profissão foram baseadas na influência familiar, no gosto pelo trabalho com seres humanos e no interesse pelo conhecimento. O que acontece, segundo Tardif (2002, p.16), porque suas escolhas situam-se numa “interface entre o individual e o social, entre o sujeito e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo”. Assim, eles são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, de suas experiências prévias na família e no tempo de escola, e são também, ao mesmo tempo, os saberes deles.

Conforme Osório Marques (2003), a profissão não é concebida apenas como atividade ocupacional de indivíduos, mas como compromisso social solidário inserido na esfera política da sociedade ampla diferenciada e exigente de qualificação técnico-científica específica para campos específicos de atuação. A profissão coloca os homens em determinados sistemas de relações materiais, econômicas, sociais, culturais e éticas e num patamar de exigências do saber técnico-científico. (p.48). O que pode explicar o fato de que apenas uma das professoras investigadas tenha buscado, até o momento, uma Pós-Graduação, coincidentemente a única com curso superior fora da área da Educação (Psicologia), realizando uma Especialização na área da Psicopedagogia Institucional.

Na obra de Osório Marques (2003) é possível encontrar que 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 que ampara a busca da professora Jasmim em seu percurso profissional.

A formação inicial se mostrou significativa para todas as participantes; conforme a professora Girassol, o mais relevante foram [...] os aspectos relacionados aos conhecimentos sobre o desenvolvimento humano [...]. Segundo Tardif (2002), essa etapa da formação visa a habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles professores “reflexivos”. Isso significa, na visão do autor, programas de formação de professores organizados em função de um novo centro de gravidade: a formação cultural e a científica ou disciplinar, através das disciplinas contributivas,

vinculadas à formação prática, que se torna, então, o quadro de referência obrigatório da formação profissional (p.288-289).

Esse deslocamento de centro de gravidade significa, conforme Tardif (2002), que a inovação, o olhar crítico, a “teoria” devem estar vinculados aos condicionantes e às condições reais do exercício da profissão e a contribuir, assim, para sua evolução e transformação (p.289). [...] Nossa prática pedagógica necessita ser construída a partir das necessidades dos nossos alunos, desenvolvidas com sentido, transmitindo a eles os conhecimentos de que necessitam no seu cotidiano com prazer [...], assim evidencia a professora Margarida.

Esses ingredientes são essenciais na formação de um professor reflexivo, capaz de analisar situações de ensino e as reações dos alunos, como também as suas, e capaz de modificar, ao mesmo tempo, seu comportamento e os elementos da situação, a fim de alcançar os objetivos e ideais por ele fixados. [...] 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. Além disso, essa formação inicial precisa levar em consideração os diferentes alunos que os professores irão encontrar no exercício de sua prática profissional e as possibilidades de atuação para com esses alunos. A professora Jasmim destaca [...] o estágio como uma grande oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional [...], em virtude desse encontro com a realidade que a atuação nos reserva.

Os profissionais que buscam a inclusão [...] necessitam de formação continuada para melhorar suas práticas, assim como é indispensável atuar por escolha e vontade própria, não por questões financeiras ou políticas [...], é o que narra esse grupo de professoras em suas escrituras. Ao encontro desse pensamento, me recordo de Freire (1996), quando nos alerta que “uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação, de um lado, é a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro *bico*, e de outro, a nossa rejeição a entendê-la e a exercê-la como prática afetiva *de tias e de tios*.” (p.75).

Em relação aos saberes necessários a uma prática inclusiva, as professoras que participaram desse estudo elencaram alguns como: teórico (disciplinar e curricular), experiencial, da ciência da educação, da tradição pedagógica e da ação pedagógica, nomenclatura apoiada nos estudos de Gauthier (2006, p.29-35).

Um dos saberes considerados necessários à Educação Inclusiva, pelas professoras que motivaram essa pesquisa, foi o *saber teórico*, que, conforme seus depoimentos, pode ser construído na formação inicial e continuada, através de leituras, estudos disciplinares (didática e metodologia), práticas, estágios, cursos, observações, relatos, experiência do ambiente e do funcionamento escolar como aluna e professora. Nos estudos de Gauthier (2006), esses saberes são nominados de *saber disciplinar* e *saber curricular* (p.29-30).

O primeiro se refere aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzido a respeito do mundo; e o segundo se traduz no conhecimento dos programas de ensino, uma vez que as instituições, as escolas selecionam e organizam certos saberes produzidos pelas ciências e os transformam num corpus que será ensinado nos programas escolares.

Os saberes teóricos, assim denominados pelos professores, também são chamados por Pimenta (1999) de *saberes do conhecimento*, que, na visão da autora, são específicos e sem eles dificilmente se pode ensinar. São eles os conhecimentos históricos, matemáticos, lingüísticos, biológicos, das artes, etc. (p.20-28).

Outro saber que os participantes dessa pesquisa consideram importante é o da *experiência*, o qual, segundo eles, são construídos na prática pedagógica com alunos (práticas, estágios e regências), através da reflexão sobre o processo educativo, visto como possibilidade de ação transformadora. O *saber experiencial*, de acordo com Gauthier (2006), comporta a experiência e o hábito como intimamente ligados, pois aprender através da própria experiência significa viver um momento particular, diferente de tudo que se encontra registrado em nosso repertório de saberes (p.32-33).

Essa experiência torna-se então a regra, e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina. Isso permite que o professor liberte seu espírito para cuidar de outros tipos de problemas. Seja essa experiência única ou repetida várias vezes, não deixa de ser uma coisa pessoal e privada, que infelizmente permanece no segredo da sala de aula.

As professoras afirmam ainda que esses saberes também podem ser construídos no cotidiano escolar, com outros professores, supervisores, orientadores, diretores e comunidade escolar. Pensamento que coincide com o de Pimenta (1999), em que outro nível dos saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo de permanente reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outros (p.20-28).

O *saber das ciências da educação*, conforme Gauthier (2006, p.31), é adquirido durante a formação ou o trabalho, e embora não ajude o professor diretamente a ensinar, informa-o a respeito das várias dimensões do seu ofício ou da educação de um modo geral. As participantes da pesquisa o relataram como *saberes sobre o contexto histórico*, os pensadores e suas obras na área da educação, todas as discussões e os paradigmas que deram início ao trabalho pedagógico que conhecemos. É um saber profissional específico que não está diretamente ligado com a ação pedagógica do professor, mas serve de pano de fundo para a sua atuação e dos outros membros de sua categoria.

Saberes construídos ao longo dos anos vividos na sala de aula e no contexto educacional, assim como as vivências pessoais construídas ao longo desse período, são outros saberes que esse grupo de professoras nominou como necessários ao trabalho inclusivo e Gauthier (2006, p.32) destaca como *saber da tradição pedagógica* – que trata do saber dar aula. Ele transparece numa espécie de intervalo da consciência, em que cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores. Esse saber da tradição apresenta muitas fragilidades, mas ele será adaptado e modificado pelo saber experiencial, e, principalmente, validado ou não pelo *saber da ação pedagógica* – que é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público, testado por meio das pesquisas realizadas em sala de aula.

Porém, o saber do professor é em grande parte privado e não passa por nenhuma comprovação sistemática como em outras profissões, mesmo tendo em vista que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor. Isso corrobora para que o professor continue a fundamentar seus gestos, recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, saberes que comportam limitações importantes e não o distinguem em nada do cidadão comum.

Em relação à Educação Inclusiva, as participantes consideram sua formação e experiência como recentes, com necessidade de estudos e trocas de experiências. Elas referem também a necessidade de vivências com alunos com necessidades educacionais especiais. Mas afirmam que, apesar de recentes, essas experiências são significativas e produtoras de mudanças de paradigmas sobre o que acreditavam como prática inclusiva, fazendo com que essas profissionais estejam em constante construção de suas teorias e práticas, para darem conta de seus alunos com necessidades educacionais especiais.

Em contraposição aos depoimentos anteriores, a professora Violeta considera [...] consistentes seus conhecimentos e saberes, a partir da busca pela teoria e da experiência prática com os alunos que já teve com necessidades educacionais especiais [...]. Penso que sua experiência familiar possa ter colaborado com os saberes que construiu ao longo de sua formação e experiência profissional.

Sendo assim, o professor ideal, de acordo com Tardif (2002), é alguém que deve conhecer a matéria, sua disciplina ou programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. Idéias que corroboram com os dizeres das professoras dessa investigação, pois dentre os saberes considerados necessários ao trabalho do professor para a prática da Educação Inclusiva, as participantes destacaram ainda [...] a pesquisa/conhecimento sobre os tipos e as características de cada necessidade especial dos alunos, assim como a pesquisa/conhecimento sobre os processos de aprendizagem e as práticas pedagógicas possíveis[...].

Elas revelaram ser 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 [...]. Considerando que o ato educativo, além de pedagógico, é eminentemente político, é preciso elevar a capacidade crítica de todos os nossos professores de modo a perceberem que a escola, como instituição social, está inserida em contextos de injustiças e de desigualdades que precisam ser modificados. Para Edler Carvalho (2007), “é necessário que os professores estejam instrumentados a promover a educação com o sentido de formação e não como transmissão de conhecimentos, apenas” (p.164-165).

Nessa mesma direção, o grupo de professoras que subsidiaram essa pesquisa tem suas reflexões cotejadas com as de Mantoan (2006a), no que se refere à construção/aquisição dos saberes, conhecimentos e habilidades necessários à prática inclusiva, acreditando que eles podem se originar em: [...] cursos, seminários, palestras, livros, trocas de experiências entre professores que trabalham com a educação comum e especial, 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 [...].

Mantoan (2006a) nos fala do exercício constante e sistemático de compartilhamento de idéias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola, como sendo um dos pontos-chave para o aprimoramento em serviço. Exercício que precisa ser feito sobre as experiências concretas, os problemas reais, as situações do cotidiano que desequilibram o trabalho nas salas de aula e escolas (p.56).

Isso será possível, afirma a autora, no questionamento da própria prática, nas comparações, na análise das circunstâncias e dos fatos que provocam perturbações e/ou respondem pelo sucesso escolar, em que os professores vão definindo, pouco a pouco, suas teorias pedagógicas, (MANTOAN, 2006a, p.56) e nesse sentido, ela explica que:

(...) a intenção é que eles sejam capazes de explicar o que antes só sabiam reproduzir a partir do que aprendiam exclusivamente em cursos, oficinas, palestras. A proposta incentiva os professores a interagir regularmente com seus colegas, a estudar juntos e a colaborar com seus pares na busca dos caminhos pedagógicos da inclusão.

Outra proposta que vem ao encontro do pensamento das participantes dessa pesquisa diz respeito à necessidade de se formarem grupos de estudos nas escolas para discussão e compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico e, se possível, de modo interdisciplinar, aconselha Mantoan (2006a).

É preciso que esses grupos, tanto quanto possível, sejam organizados espontaneamente pelos próprios professores, no horário em que estão nas escolas, partindo dos interesses comuns de alguns deles de esclarecer situações e aperfeiçoar o modo como trabalham nas salas de aula. Também, de preferência, que sejam compostos por membros das equipes, escolas e secretarias das redes que estejam sendo trabalhadas; nunca, porém, deixando de

trazer profissionais de fora, quando essa estratégia puder acrescentar na formação dos grupos. (MANTOAN, 2006a, p.56-57)

Por último, Mantoan (2006a) nos lembra que “o foco da formação é o desenvolvimento de competência de resolver os problemas pedagógicos” (p.56). Analisa-se, então, como o ensino está sendo ministrado, assim como a construção do conhecimento pelos alunos, pois esses processos interagem – ensino e aprendizagem – e devem ser avaliados sempre que se quiser esclarecê-los e melhorá-los.

5.3 Vivência/Experiência – o Possível Caminho para a Educação Inclusiva

*A experiência,
a possibilidade de que algo
nos aconteça ou nos toque,
requer um gesto de interrupção, um gesto
que é quase impossível nos tempos que correm:
requer parar para pensar, parar para olhar,
parar para escutar, pensar mais devagar,
olhar mais devagar, e escutar mais devagar;
parar para sentir, sentir mais devagar,
demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo,
suspender a vontade, suspender o automatismo da ação,
cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos,
falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão,
escutar aos outros, cultivar a arte do encontro,
calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.*

JORGE LARROSA

Conforme Osório Marques (2003), é no exercício da profissão que, pressuposto um período inicial de formação formal, cumpre-se a aspiração da transformação do saber em obras. E estas se transformam em saber, configurando-se a experiência, capaz de articular os ideais generosos com as duras exigências postas no mundo das práticas concretas, particulares e circunstanciadas, presas à sofrida experimentação dos limites dos sonhos (p.203).

É nessa perspectiva que as professoras participantes desse processo investigativo narram suas primeiras experiências com a Educação Inclusiva, confirmando os dizeres de Osório Marques (2003), em que [...] seus contatos iniciais foram em sala de aula, sem

conhecimento específico sobre as necessidades educacionais especiais, pois a formação inicial não abordou esta prática e a formação continuada abordou ou aborda superficialmente [...].

Dentre as experiências narradas, as professoras trabalharam com alunos com: deficiência física/cadeirante, deficiência visual/baixa visão, deficiência auditiva/surdez, deficiência mental, paralisia cerebral e ainda com Síndrome de Down. O que, segundo elas, [...] não as tornam capazes de lidar com outros alunos com as mesmas necessidades especiais sem que precisem pesquisar, estudar e buscar informações sobre o aluno junto à família, outros professores e profissionais que com eles atue [...]. Essas situações demonstram que nos embates da experiência rompem-se a autoconfiança da razão e o fácil consenso teórico, quando estes existem, o que raramente se aplica ao caso da Educação Inclusiva. Segundo Osório Marques (2003, p.204):

(...) quebra-se a rotina do que é auto-evidente; as expectativas desencadeiam surpresas; o necessário se desdobra em contingências; multiplicam-se os riscos do dissenso; dissolvem-se as auto-evidências, as certezas e familiaridades. Experiências são sempre novas experiências.

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 necessidades educacionais especiais 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.

[...] Experiências novas e significativas. Momentos de aprendizagem, de troca e diálogo com alunos, familiares e colegas [...], assim foram descritas as vivências/experiências das protagonistas dessa investigação, que, segundo Larrosa (2002), é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca (...) não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca (...), pois, para o autor, (...) a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (p.21), diferente do que aconteceu com as professoras em suas experiências

inclusivas, uma vez que suas narrativas demonstram o quanto essas experiências modificaram suas práticas docentes.

Larrosa (2002) afirma que as experiências são cada vez mais raras por excesso de informação, de opinião, por falta de tempo e por excesso de trabalho (p.24); o que, em parte, creio atrapalhe os processos inclusivos, impedindo o surgimento dessas vivências/experiências, uma vez que somos sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também cheios de vontade e hiperativos (...) e, por não podermos parar, nada nos acontece (p.24). Essa situação parece ter sido superada, no momento em que essas profissionais se depararam com seus alunos e suas necessidades especiais. Tendo em vista que lhes faltavam informação, opinião e tempo de trabalho com esse alunado, essas professoras se dispuseram a recebê-los e aprender com eles, fazendo com que possam ser comparadas ao sujeito da experiência, de que nos fala Larrosa (2002, p.24):

(...) o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.

Em relação às vivências/experiências na Educação Inclusiva, as professoras manifestaram [...] necessidade de formação, estudos e trocas de experiências, e de constante construção teórico-prática [...], que se faz mister nesse processo inclusivo. E se a experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova (LARROSA, 2002, p.25), é também capaz de formação e de transformação (p.25). Assim, no exercício da profissão, o professor internaliza as exigências postas à ação em comum e ao trato das ações do trabalho com os alunos, com outros professores e com o cotidiano da educação. Não internaliza tais exigências numa consciência vazia nem tampouco preconcebida, mas forma sua própria consciência, entendida como capacidade de reflexão sobre o mundo, sobre as próprias atividades e sobre si mesmo.

Por fim, é necessário considerar o saber da experiência, mencionado no item anterior, mas que, devido à importância, merece aprofundamento. Na definição de Larrosa (2002), *saber da experiência* é o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que

nos acontece. Não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (p.27).

Essa definição 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 [...]. O que comprova as palavras de Larrosa (2002), quando fala que “a experiência é uma paixão” (p.26) e que “por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria” (p.27).

O que trilhamos nessa caminhada aponta para a necessidade e a importância das vivências/experiências para a efetivação das práticas inclusivas. Nesse sentido, conto com o 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). Esses caminhos para a Educação Inclusiva foram percorridos com dedicação, busca constante e abertura ao novo, por todas as participantes da pesquisa, e que pudemos acompanhar como possibilidade de formação e transformação, na esperança de uma educação para todos.

TRILHANDO OS POSSÍVEIS CAMINHOS

*Seres humanos não apenas agem
respondendo a determinantes externos.
Eles geram gestos e criam fatos
causados não pelo poder puro e simples
de fatores de várias ordens, mas pelo modo
como eles são percebidos como fenômenos carregados
de saberes, sentidos e sentimentos, e que, portanto,
só podem ser investigados e compreendidos
a partir de sua realidade como significado.
As coisas têm causas, mas as causas têm “alma”.*

CARLOS RODRIGUES BRANDÃO

Assumir a educação como escolha pessoal e profissional foi uma decisão responsável e apaixonada, mas apostar numa perspectiva educacional como a Inclusão é um desafio, o que, segundo Freire (1996, p.88), 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.

Esse processo investigativo teve origem na experiência vivida em 2005 junto a APAE Montenegro, num Projeto de Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (deficiência mental) na rede regular de ensino, uma parceria bem sucedida, que trouxe muitos questionamentos. A partir dessa vivência e da minha 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 investigar professores que possuem práticas pedagógicas inclusivas e problematizar como eles constroem os saberes necessários a essa prática, a partir de narrativas de professores do município de Montenegro/RS.

Essas indagações passaram a ser meu tema de interesse ao ingressar, em 2007, no Curso de Mestrado em Educação da UNISINOS. Somo a isso o fato de ter sido convidada para atuar na Secretaria Municipal de Educação e Cultura, coordenando ações e projetos relativos à Educação Inclusiva, decorrente do meu interesse em pesquisar sobre essa temática e de minhas experiências anteriores. Essa investigação não intencionou indicar soluções ou receitas, mas uma melhor compreensão da Educação Inclusiva, a partir da percepção da necessidade de mais professores buscarem uma educação de boa qualidade para todos, que incluía a diversidade existente em nosso ambiente educacional, mostrando as possibilidades existentes e próximas da nossa realidade.

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 Aranha, Mantoan, Edler Carvalho, Tardif, Gauthier, Pimenta, Freire, Osório Marques, Josso, Larrosa, entre outros; essa diversidade de referenciais se fez necessária pela complexidade do tema e das temáticas por ele abarcada. Para dar andamento a essa pesquisa, definiu-se como questão central: Quais são e como podem ser construídos os saberes necessários à prática dos professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais?

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

A possibilidade de acompanhar e conhecer as professoras com que atuo em minha rede de ensino, mais profundamente, foi um momento pedagógico de muita construção, crescimento e amadurecimento. Ocasinou também momentos de interação e troca entre todas nós, e que foi definido pelas participantes, durante a devolução das narrativas, como momentos significativos e formadores, o que faz recordar Freire (1996), quando nos lembra que “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (p.95).

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, que retomam as análises do capítulo anterior, assim como apontam uma nova perspectiva para esse 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 resignificação na percepção do outro. Elas percebem também a Educação Inclusiva como um novo paradigma, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, para que, futuramente, não se pense mais em inclusão, mas numa educação de boa qualidade para todos. Essas educadoras crêem numa inclusão em que a aprendizagem seja o objetivo da prática pedagógica, que se planeja com base nos alunos reais e nas suas necessidades, adaptando o currículo a isso, através de uma metodologia e de uma avaliação flexíveis e diferenciadas, em que sejam removidas as barreiras para a aprendizagem.

Na segunda síntese temática, temos a *formação e a experiência como espaço significativo para a construção dos saberes necessários*. Na compreensão das professoras pesquisadas, os profissionais que buscam a inclusão necessitam de formação continuada para melhorar suas práticas, que, apesar de recentes, são significativas e produtoras de mudanças de paradigmas sobre o que acreditavam como prática inclusiva. Em relação aos saberes necessários a uma prática inclusiva, as professoras que participaram desse estudo elencaram saberes como: teórico (disciplinar e curricular), experiencial, da ciência da educação, da tradição pedagógica e da ação pedagógica, nomenclatura apoiada nos estudos de Gauthier (2006). Revelaram necessários também conhecimentos didáticos, pedagógicos e metodológicos consistentes, assim como saberes da experiência prática, que somente serão construídos a partir do trabalho com esses alunos. No que se refere à construção/aquisição dos saberes, conhecimentos e habilidades necessários à prática inclusiva, acreditam que eles podem se originar em cursos, seminários, palestras, livros, trocas de experiências entre professores que trabalham com a educação comum e especial. Essas práticas podem se dar no

ambiente escolar como espaço de discussão e questionamentos entre escola e família, no ambiente universitário, através de práticas e estágios, nas famílias e até mesmo na internet.

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

Por fim, mas longe de concluir essa caminhada, temos a quarta e última síntese temática, que nos remete a uma nova perspectiva dessa investigação, *a escola como espaço de formação e transformação*. Durante toda a análise dessa pesquisa, nos deparamos com as concepções das professoras pesquisadas; com a experiência e a formação como espaço de construção desses saberes; e com a vivência/experiência como possibilidade para inclusão. Entretanto, para que todas essas situações sejam viabilizadas, necessitamos do espaço educativo. É aqui que se destaca a escola, como um possível espaço da formação e da transformação, seja de paradigmas, de professores, de alunos, pais ou comunidade escolar. Acreditar e apostar nas escolas como espaços educativos de construção de personalidades humanas, como solos férteis para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, críticos e criativos, onde crianças, jovens e adultos aprendam a ser pessoas, penso ser o grande desafio. Nessa perspectiva, encerro com Mantoan (2006a), a qual nos lembra que a escola prepara para o futuro, e, se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão (p.61).

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOVCHELOVITCH, Sandra & BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin & GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. 2002, n.º. 19, Jan./Fev./Mar/Abr
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Ser ou estar: eis a questão. Explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA Editores, 1997.
- _____. Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGUETTI, Rosa G. K. *Caminhos Pedagógicos da Educação Especial*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- _____. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* 2.ed. São Paulo: Moderna, 2006a.
- MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação Escolar: comum ou especial?* São Paulo: Pioneira, 1987.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 24.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MONTERO, Lourdes. *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- OSÓRIO MARQUES, Mario. *Conhecimento e Educação*. Ijuí: UNIJUÍ, 1988.
- _____. *Pedagogia: a ciência do educador*. 2.ed. Ijuí: UNIJUÍ, 1990.
- _____. *A formação do profissional de educação*. 4.ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

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

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

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

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

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

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

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

ANEXOS

**ANEXO A – QUADRO COM RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES
PESQUISADAS SOBRE AS TEMÁTICAS: EDUCAÇÃO INCLUSIVA, SABERES E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES, BASE PARA A REVISÃO DE LITERATURA**

**RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES (BANCO DE DADOS DA CAPES) – PUBLICADAS ENTRE 1997 E 2007 –
TEMÁTICAS: EDUCAÇÃO INCLUSIVA, SABERES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

1 ADRIANA CAMEJO DA SILVA. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA. 01/11/2001

IV. 78P. MESTRADO. UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - DISTÚRBIOS DO DESENVOLVIMENTO

ORIENTADOR(ES): MARCOS JOSÉ DA SILVEIRA MAZZOTTA

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: BIBLIOTECA CENTRAL GEORGE ALEXANDER

RESUMO Esta pesquisa tem por objetivo identificar e analisar criticamente os documentos que norteiam os cursos de formação inicial de professores, em consonância com a proposta de atendimento educacional, na rede regular de ensino, aos portadores de deficiência. A metodologia utilizada encaminhou a seleção de alguns documentos de conteúdo significativo ao propósito do trabalho, dos quais se focalizaram questões pertinentes à formação inicial dos professores. Os documentos foram analisados com base no referencial teórico estudado, inicialmente de forma isolada e, a seguir, comparativamente. Os resultados desta análise indicam saberes necessários à docência voltada para o educando, de forma a diagnosticar e encaminhar situações em que se colocam necessidades especiais, a fim de se orientar a intervenção pedagógica para a formação de cidadãos. O estudo dos documentos selecionados indicou que, para uma prática competente, os docentes deverão estar capacitados a desenvolver análise criteriosa acerca das necessidades individuais dos alunos, além de planejar a intervenção pedagógica segundo o resultado dessa análise.

2 ANA FLÁVIA TEODORO DE MENDONÇA. A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE INCLUSIVA E OS DESAFIOS AO PROFESSOR-FORMADOR. 01/09/2006

IV. 156P. MESTRADO. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – EDUCAÇÃO

ORIENTADOR(ES): CLARISSA MARTINS DE ARAUJO

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPE

RESUMO: O presente trabalho busca compreender como tem se dado o processo de construção da identidade do aluno docente no curso de formação inicial, a partir dos saberes docentes do professor-formador e se essa identidade construída é inclusiva. A pesquisa foi realizada com professores-formadores do curso de Pedagogia e com alunos-docentes do segundo, do quinto e do sétimo períodos do referido curso, onde se utilizou como instrumentos o questionário e a entrevista não-estruturada. A análise de conteúdo dos dados da pesquisa permitiu concluir que, de maneira geral, a grande maioria dos professores-formadores apresenta concepções integradoras, realiza uma prática pedagógica excludente, não mobiliza saberes relacionados à educação da pessoa com deficiência ou quando mobiliza não o faz sob uma perspectiva inclusiva. Entretanto, ao voltar à análise ou o olhar para o aluno-docente foi possível encontrar uma identidade construída ou em processo de construção pautada em princípios inclusivos. Noutras palavras, pode-se dizer que esses alunos em sua grande maioria apresentam concepções inclusivas, o que fica evidente não só pelo fato de considerar que as pessoas com deficiência devem estar na sala de aula regular, mas também por fazer referência à importância de se respeitar as diferenças e fazer com que todos se sintam bem vindos à escola. Observou-se, no entanto, que os saberes mobilizados pelos professores-formadores ao longo do curso tiveram pouco impacto sobre a mudança de concepção construída pelos alunos-docentes em relação à educação das pessoas com deficiência. Pelos depoimentos, esses em sua grande maioria reconheceram que a mudança na forma de ver a pessoa com deficiência não foi proveniente dos saberes teóricos construídos em sua formação, mas atribuem essa mudança à relação estabelecida com os colegas surdos em sala de aula regular, na Universidade. Constata-se, portanto, que as experiências vividas em sala de aula com os colegas surdos abalaram as crenças, as certezas e as representações que os mesmos tinham a respeito das pessoas com deficiência, contribuindo assim para a construção de uma identidade mais inclusiva.

3 ANA IRIS FERNANDES CAMELO. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA VISÃO SOBRE AS NECESSIDADES DOS DOCENTES. 01/09/1999

1V. 139P. MESTRADO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - EDUCAÇÃO

ORIENTADOR(ES): LÚCIA DE ARAÚJO RAMOS MARTINS

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: BIBLIOTECA CENTRAL ZILA MAMEDE

RESUMO: O presente estudo objetivou conhecer e analisar a natureza das dificuldades enfrentadas pelos professores de classes regulares, diante da inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades especiais. Análise do tema envolveu revisão da literatura, análise de leis e de documentos oficiais, assim como uma investigação de campo desenvolvida na cidade do Natal/RN, junto a professores do sistema estadual, que ensinam a crianças e adolescentes que apresentam deficiências. Para tanto, empregou-se, como instrumento de coleta de dados, um questionário semi-estruturado, contendo questões pertinentes a aspectos relativos ao processo inclusivo, assim como à formação recebida pelos docentes para fazer face ao atendimento escolar desses educandos. A partir da análise das informações obtidas, algumas dificuldades são evidenciadas, no que diz respeito à: preparação do professor para a condução do processo educativo com esses educandos; acessibilidade aos recintos da escola, em virtude da existência de barreiras físicas no prédio escolar, que muitas vezes restringem a participação dos mesmos em determinadas atividades; ausência de materiais diversificados, que possam subsidiar as atividades pedagógicas, facilitando a aprendizagem dos alunos. Para que essa realidade possa se modificar, urge um investimento mais efetivo na formação inicial e continuada dos profissionais de educação para que possam enriquecer os seus conhecimentos teóricos e desenvolver uma reflexão permanente sobre a sua prática pedagógica, assim como o provimento de condições materiais e a derrubada de barreiras arquitetônicas. Outros fatores imprescindíveis são o envolvimento da família no processo educativo empreendido na escola e uma orientação à comunidade escolar e à sociedade, de uma maneira mais ampla, sobre as possibilidades dessas pessoas.

4 ANNE IVANOVICI. FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: ALGUMAS NECESSIDADES DECORRENTES DA INCLUSÃO. 01/08/2005

1V. 145P. MESTRADO. UNIVERSIDADE BRAZ CUBAS - SEMIÓTICA, TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E EDUCAÇÃO

ORIENTADOR(ES): JOÃO TEODORO D'OLIM MAROTE

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: UNIVERSIDADE BRAZ CUBAS

RESUMO: Diante das questões que permeiam a educação para o próximo milênio, quanto à necessidade da compreensão do homem planetário, pluridimensional e multicultural, o presente trabalho focou-se num segmento da população que é atingido por cobranças advindas de diversos setores - o professor. A inclusão, princípio que reconhece o ser humano em sua especificidade, defendendo o respeito e aceitação das diferenças, traz para a escola a urgência da mobilização para o atendimento a todos os alunos, tendo como objetivo seu progresso no percurso educacional. Uma das questões urgentes é identificar o que o professor da classe comum precisa conhecer acerca da inclusão, quais saberes são necessários para a sua formação contínua, diante da prática pedagógica com portadores de necessidades educacionais especiais. Percebemos que o professor não rejeita a inclusão, porém não sabe como trabalhar porque não tem subsídios, embora se reconheça como peça-chave para esse processo. A partir dos pontos sugeridos para reflexão, desenvolvemos o trabalho, ancorado numa pesquisa qualitativa, utilizando também, a análise do discurso do sujeito professor.

5 BENTO SELAU DA SILVA JUNIOR. IMPORTÂNCIA E SIGNIFICADO SOBRE O PAPEL DOS GRUPOS EM EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA. 01/01/2005

1V. 196P. MESTRADO. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO

ORIENTADOR(ES): JUAN JOSÉ MOURIÑO MOSQUERA

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: PUCRS

RESUMO: Análise das interações que se estabelecem entre os alunos considerados normais e os alunos ditos com necessidades educacionais especiais na estrutura em grupos, em uma proposta de educação escolar inclusiva, procurando perceber alternativas pedagógicas por uma pedagogia da inclusão, a luz da psicologia histórico-cultural de Vigotski. O estudo consiste em uma pesquisa de cunho qualitativo, abordagem estudo do tipo etnográfico. A metodologia se apóia na alternativa de análise textual

qualitativa, proposta por Moraes (1999), a partir dos seus estudos sobre as idéias de Bardin (1977). Aparece a multiplicidade de situações que perpassam as relações das crianças nos grupos, sua importância, e aspectos contraditórios, numa proposta de educação escolar inclusiva. Destacam-se, também, informações por uma educação afetiva, e também do brincar no coletivo, como elementos necessariamente ligados aos grupos e ao sucesso da proposta.

6 CLAUDIA DIAS PRIOSTE. DIVERSIDADE E ADVERSIDADES NA ESCOLA: QUEIXAS E CONFLITOS DE PROFESSORES FRENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA. 01/04/2006

1V. 174P. MESTRADO. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO

ORIENTADOR(ES): MARIA IZABEL GALVÃO GOMES PEREIRA

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: FEUSP

RESUMO: Este trabalho, situado na linha de pesquisa Psicologia e Educação, teve como objetivo identificar as adversidades produzidas no ambiente escolar mediante as propostas textuais da educação inclusiva. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que contou com vinte e seis professores de uma escola pública Estadual de São Paulo. Os professores foram convidados a participarem colaborativamente de dezesseis encontros que tiveram como proposta o debate sobre o tema da educação inclusiva. Nestes debates, predominaram queixas e relatos de caso. Para a organização dos dados, agrupamos as reclamações produzindo tabelas e gráficos de frequência, que, aliados aos casos relatados pelos professores, nos ofereceram um panorama do mal-estar e do descontentamento docente. O bloco de queixas mais enfáticas refere-se à falta de estrutura e suporte ao professor (58%); em segundas, estão as reclamações que recaem sobre os alunos (29,3%) com destaque para os problemas de comportamento e de aprendizagem. No terceiro bloco foram reunidas as queixas sobre família, sociedade e imposição da lei (12,6%). A análise das frequências e tipos de queixas configurou-se como pano de fundo para uma apreciação mais apurada dos casos que foram expostos durante os encontros. Na análise qualitativa dos casos e queixas utilizamos recursos teóricos da psicanálise que nos possibilitaram algumas reflexões sobre o teor das interações escolares e sua relação com o mal-estar docente. Os resultados apontam para dificuldades no estabelecimento de laços entre professores e alunos. Dificuldades intensificadas tanto pelas condições de trabalho desfavoráveis, quanto por crenças e estereótipos relacionadas às crianças consideradas diferentes. Portanto, face à angústia destes estranhamentos, tende-se a criar alteridades radicais que visam a exclusão da subjetividade do Outro considerado estranho. Assim, as crianças que não se enquadram nos padrões de normalidade socialmente construídos, quando frequentam classes regulares, recebem o rótulo de "includas", ainda que, permaneçam à margem das interações e investimentos pedagógicos. De um modo geral, notamos que as queixas explicitadas pelos professores revelam mais do que a insatisfação com a implantação da educação inclusiva, ou a recusa em aceitar crianças com necessidades educacionais especiais em suas classes. Demonstram que a escola não tem se preparado para lidar com a alteridade, fruto da diversidade de alunos, sejam estes portadores de alguma deficiência ou não. Assim, inclusão parece funcionar como uma lente de aumento sobre os problemas que os professores já enfrentavam em seu cotidiano.

7 CLEMENTINA TEREZINHA DE JESUS MORFARDINI. FORMAÇÃO DO PROFESSOR: FORMAS DE EXCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. 01/10/2003

1V. 89P. MESTRADO. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO

ORIENTADOR(ES): LUCIA HELENA REILY

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: BIBLIOTECA DO SEMINÁRIO DA PUC-CAMPINAS

RESUMO: A presente dissertação insere-se na linha de pesquisa "Universidade, Docência e Formação de Professores". Objetiva analisar, por meio do estudo de duas unidades escolares de 1ª a 4ª séries da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, os desafios e dilemas postos para a formação dos educadores, em função da complexidade dos contextos escolares. O foco recai principalmente sobre as formas de avaliação, muitas vezes, resultando na produção do fracasso escolar, expressas em suas marcas excludentes e discriminadoras, tanto para a Educação Especial como para o Ensino Regular. Ao atentarmos para as estratégias e mecanismos utilizados pela escola, ao se colocar "crianças em trânsito" do Ensino Regular para a Educação Especial e vice-versa, percebemos a reprodução de formas de discriminação, já dito,

configurando a produção do fracasso escolar. Esta problemática aponta para a necessidade de promover uma formação docente que rompa com os processos de classificação, seleção e discriminação de crianças, em sua maioria, originárias das camadas populares. No caso dessas escolas, esses processos perpassam, inclusive, pelos procedimentos estratificados de encaminhamento dos alunos para os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (classes especiais e salas de recursos) - SAPEs - criados pelo poder público. No decorrer de dez meses de acompanhamento dos mecanismos de avaliação evidenciou-se que as decisões sobre o encaminhamento dos educandos para a classe especial e sala de recursos são definidas a priori pela própria equipe escolar ou pelos especialistas da área de saúde. Esta investigação vislumbra a formação de professores como uma das vias mais importantes para alterações significativas desse quadro, aliada às mudanças na condição de trabalho e salariais do educador e na valorização da carreira do magistério.

8 DALMA HELENA DE LACERDA. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E COTIDIANO ESCOLAR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES. 01/01/2003

1V. 125P. MESTRADO. UNIVERSIDADE DE UBERABA - EDUCAÇÃO

ORIENTADOR(ES): SÁLUA CECILIO

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: UNIVERSIDADE DE UBERABA

RESUMO: Este é um estudo sobre crenças e práticas no cotidiano escolar e tem como objetivo discutir a educação inclusiva em salas de aula do ensino regular e a forma como os professores reagem aos conflitos diante de uma situação hipotética. Parte do princípio de que todos os alunos devem aprender juntos, apesar de suas diferenças e defende a inclusão, para que possam ser valorizados e desenvolver-se como cidadãos. Tomando como referência a contribuição teórica de Mantoan e a pesquisa de campo sobre concepções e práticas de um grupo de professores das redes particular e pública, buscou-se verificar o significado de inclusão e o papel da relação professor/aluno no processo ensino/aprendizagem. Foram abordadas questões sobre o sujeito da aprendizagem, a natureza de seus déficits cognitivos e o trabalho dos professores com ênfase nos valores sociais de igualdade. Os resultados apontaram para uma divergência entre o discurso e a prática, além de sugerirem que a maioria dos professores, por falta de informações necessárias, não está preparada para receber tais alunos. Concluindo, pode-se dizer que a inclusão deixará de ser um conceito abstrato para se efetivar como prática, se os professores assumirem a importância da relação professor/aluno como estratégia fundamental à compreensão desses alunos. Para tal, a formação continuada dos professores propiciará oportunidades para a melhoria de suas práticas e com isso serem agentes decisivos no processo de desenvolvimento desses alunos, de modo a favorecer a promoção da cidadania, evitando o aparecimento de salas especiais que reforçam a desigualdade e a exclusão social dos diferentes.

9 ELAYNE CRISTINA PEREIRA (M). AVALIAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO PARA FORMADORES DE PROFESSORES DE MAGISTÉRIO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA. 01/06/2002

1V. 97P. MESTRADO. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - EDUCAÇÃO ESPECIAL

ORIENTADOR(ES): ENICÉIA GONÇALVES MENDES

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: BIBLIOTECA COMUNITÁRIA DA UFSCAR

RESUMO: O presente estudo foi delineado com o objetivo principal de identificar, descrever e analisar estratégias de inserção da temática da inclusão escolar na organização curricular de cursos de formação de professores. Entretanto, considerando a falta de conhecimento generalizado que se encontra sobre o próprio conceito de Educação Inclusiva nos cursos de formação inicial de professores de nível médio do município de São Carlos, foi proposto um breve curso de capacitação visando levar as participantes do projeto a conhecerem a temática. O delineamento do estudo envolveu uma coleta de dados antes e após o curso, baseada em questionário semi-estruturado visando à obtenção das percepções dos formadores dos professores, sobre as possibilidades de inclusão do conteúdo, veiculado no curso, nos programas de formação para o magistério, nível médio, e sobre os objetivos do próprio curso em si. O estudo teve como objetivo, também, coletar a opinião dos professores sobre o conteúdo, material e procedimentos didáticos utilizados no curso. De forma geral, comparando-se as percepções das professoras, antes e após o curso, constatamos que havia um posicionamento favorável à proposta da inclusão escolar no grupo das professoras participantes, antes mesmo da realização do curso. Trata-se de profissionais que trabalham durante toda a

semana tanto como professoras de educação básica e ensino médio, como também atuam nos cursos de formação inicial de professores de nível médio. Após o curso parece ter se fortalecido nas professoras um posicionamento favorável à inclusão escolar. Em relação ao conceito de necessidades educacionais especiais, percebe-se que, mesmo após a realização do curso, a percepção das professoras é bastante abrangente. A diferença constatada foi a de que após o curso as definições estiveram centradas mais nas respostas educacionais que os professores devem dar a elas e menos nos atributos dos alunos, além de serem restritas à população escolar. Por outro lado, observa-se que as percepções das professoras acerca de suas competências para lidar com portadores de deficiências pareceram mais cautelosas após terem estudado a variedade intra e inter categoria dos portadores de deficiência mental, visual, auditiva e física. A ênfase apontada pelas professoras, após o curso, na necessidade de apoio de especialistas, evidencia ao mesmo tempo o reconhecimento de que é preciso atender as necessidades educacionais especiais dessa clientela e de que este deve ser um trabalho colaborativo, ou seja, de responsabilidade compartilhada entre este professor de ensino regular e o de especial. Em relação à formação, todas as participantes enfatizaram a necessidade de haver uma reformulação nos cursos de formação de professores, pois estes não têm preparado futuros professores para atuarem de maneira a proporcionar a Educação Inclusiva. Isto ocorre devido ao despreparo dos formadores de futuros professores, da falta de um projeto político-pedagógico que contemple essa questão e de uma grade curricular insuficiente. Diante do que se propõe para a Educação Inclusiva, talvez seria preciso repensar e propor reformulação nos cursos de formação inicial de professores. Assim, pode-se dizer que as ações para favorecer uma sensibilização inicial de professores do ensino regular a respeito da Educação Inclusiva são relativamente simples. Nesse caso, foram necessárias 30 horas de capacitação para produzir tal efeito. Caberia ressaltar, entretanto, que as mudanças nas concepções e atitudes a respeito da diversidade, diferença e deficiência não são tão fáceis de serem alcançadas e precisam de maior investimento em termos de formação continuada. Consideramos que um dos caminhos para essa mudança conceitual teria que ser construído a partir do trabalho colaborativo do professor do ensino regular com o professor especializado, dentro da classe comum. Consideramos que o objetivo do curso não foi o de doutrinar ou catequizar as professoras para uma posição necessariamente favorável à inclusão, daí a importância da contextualização a partir das bases filosóficas, legais e históricas do movimento pela educação inclusiva no país e no mundo.

10 FLÁVIA MELLO GALLUCCI VIANNA. A POLÍTICA DA INCLUSÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 01/06/2005

IV. 169P. MESTRADO. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/ RIBEIRÃO PRETO - PSICOLOGIA

ORIENTADOR(ES): EUCIA BEATRIZ LOPES PETEAN

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: CAMPUS USP-RP

RESUMO: A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 ratificou, no Brasil, o princípio da educação inclusiva, já adotada pela Constituição da República Federativa de 1988, prevendo que o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais ocorra na classe regular de ensino e assegurando que eles sejam atendidos por professores do ensino regular capacitados e, também, por professores especializados. O presente estudo buscou investigar se estes preceitos legais estão sendo atendidos no município de Ribeirão Preto e qual é a formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental no que diz respeito ao preparo para trabalhar com esses alunos, estabelecendo possíveis diferenças entre os da rede pública e os da rede privada. Objetivou-se, também, conhecer como vem sendo realizada a inclusão escolar no município, bem como descrever a percepção dos professores em relação ao seu trabalho profissional com esses alunos inseridos em suas turmas e, ainda, apontar sugestões apresentadas por eles as quais podem vir a contribuir para uma melhoria na formação do docente. Participaram da pesquisa 44 professores que atendem crianças com necessidades educacionais especiais, mas que não são especialistas em Educação Especial. Desse total de professores, 25 são da rede pública municipal e 19, da rede particular. Para a coleta de dados, foi realizada entrevista com roteiro estruturado, e os dados foram analisados segundo o Sistema Quantitativo-Interpretativo. Os resultados mostram que 76,0% dos professores da rede municipal têm como formação o curso Normal e o superior, enquanto 47,4% dos da rede privada apresentam tal formação; 36,8% dos professores da rede particular têm como formação somente o curso superior, enquanto 16,0% dos da rede pública têm tal formação. O curso superior realizado por 77,3% dos professores participantes deste estudo foi Pedagogia. 95,5% dos professores relataram não terem realizado curso ou treinamento prévio para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, e a falta de informações por parte da escola sobre as características e necessidades desses alunos foi um fato citado por 56,8% dos professores. De acordo com os relatos dos professores, essa falta de informações sobre os alunos que iriam receber, aliada à falta de capacitação profissional fez com que 40,9% deles se

sentissem inseguros e temerosos em relação ao trabalho que iriam desenvolver com essa clientela. A expectativa em relação ao desenvolvimento do trabalho pedagógico com as crianças com necessidades educacionais especiais foi vivida por 52,3% dos professores. Quando questionados sobre o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, 29,6% dos professores perceberam que essas crianças evoluíram no processo de socialização, 20,4% perceberam desenvolvimento cognitivo / motor, enquanto 27,8% perceberam que houve crescimento profissional do docente. Como críticas sobre a implementação da educação inclusiva, 35,5% dos professores apontaram a falta de estrutura da escola – classes numerosas, falta de funcionários, de professores auxiliares e de apoio de professores especialistas – para atender esses alunos, e esse fato foi mais citado pelos professores das escolas públicas; 35,5% dos professores salientaram a falta de capacitação do docente como empecilho para que a inclusão escolar seja bem sucedida. Como sugestões, apontam que o atendimento das crianças com maior grau de comprometimento ocorra em períodos alternados entre classe regular / classe especial ou classe regular / oficina profissionalizante. Conclui-se que a inserção de crianças com necessidades educacionais especiais, nas classes regulares, da forma como vem ocorrendo em Ribeirão Preto, não traduz uma adequada proposta de inclusão, visto que os professores não tiveram formação acadêmica nem treinamento prévio para atender esses alunos, não estão recebendo apoio / suporte de professores especialistas e não contam com os recursos técnicos e humanos. É evidente que a proposta da educação inclusiva representa um grande avanço na conquista pelos direitos da pessoa com deficiência, porém há muito por se fazer para que essas crianças deixem de ser inseridas nas classes regulares e possam realmente estar incluídas.

11 IZABELLA MENDES SANT'ANA. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E DIRETORES. 01/12/2003

1V. 164P. MESTRADO. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS - PSICOLOGIA

ORIENTADOR(ES): GERALDINA PORTO WITTER

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: PUC CAMPINAS

RESUMO: A inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas regulares vem merecendo a atenção de pesquisadores e educadores, mas há carência de pesquisas na área. O objetivo deste estudo foi identificar as concepções de professores e diretores sobre a educação inclusiva. Participaram desta pesquisa 10 professores e seis diretores de escolas públicas do Ensino Fundamental de uma cidade do interior paulista. Foram feitas entrevistas e os dados transcritos foram submetidos à análise de conteúdo e análise estatística (r e X²). Docentes e diretores conceberam educação inclusiva sob diferentes enfoques com definições que ora se aproximavam dos princípios de integração, ora se referiram à orientação inclusiva, mas as diferenças não foram significativas. As principais dificuldades indicadas para a realização da inclusão escolar referiram-se à falta de formação especializada e de apoio técnico no trabalho com alunos inseridos nas classes regulares. Como sugestões foram destacadas: necessidade de orientação por equipe multidisciplinar, formação continuada, infra-estrutura e recursos pedagógicos adequados, experiência prévia com portadores de deficiência, disponibilidade pessoal dos agentes, além de apoio familiar e da comunidade. Para os participantes, as contribuições do psicólogo escolar no processo abrangeriam a orientação e o auxílio à formação docente, o trabalho com alunos e famílias, além da realização de diagnósticos e encaminhamentos. Os dados permitiram identificar vários aspectos necessários a efetivação da proposta inclusiva.

12 JOSIANE POZZATTI DAL FORNO. IMAGINÁRIOS E SABERES DOCENTES NA ESCOLA INCLUSIVA: UM ESTUDO DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO. 01/04/2005

1V. 165P. MESTRADO. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - EDUCAÇÃO

ORIENTADOR(ES): VALESKA MARIA FORTES DE OLIVEIRA

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: CENTRAL E SETORIAL

RESUMO: Este trabalho se insere na linha formação de professores e apresenta a pesquisa realizada com três professoras de ensino fundamental que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos no ensino regular de uma escola pública do município de Santa Maria, RS. A inclusão tornou-se um desafio, principalmente para os docentes que não possuem formação em Educação Especial. Desse modo, buscou-se uma aproximação das representações dessas professoras visando compreender a construção dos saberes docentes neste contexto. O Imaginário Social serviu de suporte teórico possibilitando conhecer imagens instituídas e instituintes nas

representações das professoras. A metodologia utilizada pautou-se na memória, instrumento essencial no trabalho com História de Vida, promovendo a retomada do vivido durante os percursos de formação. Com esta investigação, constatou-se que apesar de não possuírem saberes profissionais referentes às deficiências as professoras colaboradoras constroem saberes experienciais diante das necessidades que surgem na prática diária. Isso quer dizer que elas aprendem a trabalhar com alunos incluídos na prática da profissão, com a experiência. Além disso, percebeu-se a influência de outros dois fatores na aprendizagem dessas professoras frente à inclusão: a interação com os colegas e o tempo. As interações que estabelecem com os colegas e principalmente com as educadoras especiais da escola são fundamentais para troca de informações e objetivação de saberes, bem como para elaboração de estratégias de ensino. O saber docente é uma construção temporal, e ensinar supõe aprender a dominar progressivamente os saberes para o trabalho. Trabalhar com alunos incluídos é também uma construção atravessada pela temporalidade e pela aprendizagem. Além disso, constatou-se que a escola pode ser pensada como espaço/tempo de formação envolvendo a todos no processo de inclusão.

13 JUCÉLIA LINHARES GRANEMANN. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DE TRAJETÓRIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. 01/02/2005

1V. 235P. MESTRADO. UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO - EDUCAÇÃO

ORIENTADOR(ES): JOSEFA APARECIDA GONÇALVES GRÍGOLI

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: PE. FELIX ZAVATTARO-UCDB

RESUMO: Nesta investigação, que se insere na linha de pesquisa “Práticas pedagógicas e suas relações com a formação docente”, são analisados depoimentos de profissionais de cinco escolas estaduais de Campo Grande, MS, consideradas bem-sucedidas no processo de promover a inclusão de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais no ensino regular. As fontes teóricas do estudo foram buscadas em autores da área: Bueno (1993; 1999), Silva (2003), Carvalho (1991; 2004), Ferreira (1993; 1995; 1998), Almeida, Marquize e Tanaka (2003); Anache (2003), entre outros. Os dados foram coletados em 2004, mediante análise de documentos, observações do ambiente escolar em seus vários espaços e entrevistas com quarenta profissionais (diretores, coordenadores pedagógicos, professores do ensino regular e especial das escolas, além dos coordenadores e técnicos da área) e dez pais. As questões norteadoras do estudo focalizaram as concepções dos entrevistados sobre educação inclusiva, os fatores que favorecem (e os que dificultam) a sua implementação, as necessidades de formação que estão sendo ou não contempladas nos programas de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva; as adaptações, recursos e apoios necessários à melhoria da escola inclusiva. As entrevistas foram transcritas na íntegra e analisadas, visando a descrever como vem se dando o processo de implementação da educação inclusiva nas escolas e os fatores que contribuem para que elas se destaquem como bem-sucedidas. Em linhas gerais, nessas escolas cultiva-se a convicção de que para efetivamente, se procure implantar tal processo, deve-se investir na qualidade e na realização de programas que trabalhem com a formação, prática pedagógica e com a melhoria e/ou com o oferecimento de serviços de apoio especializados da área. A utilização de recursos, materiais, metodologias, relações interpessoais (professor/aluno/colegas), bem como a participação interligada com as famílias, também foram muito citadas e aspiradas neste estudo.

14 LUCIANA GUEDES MACHADO ORTIZ. CAPACITANDO PROFESSORAS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM SERVIÇO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. 01/08/2003

1V. 125P. MESTRADO. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - EDUCAÇÃO ESPECIAL

ORIENTADOR(ES): FÁTIMA ELISABETH DENARI

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: BIBLIOTECA COMUNITÁRIA DA UFSCAR

RESUMO: Neste trabalho, encontram-se os resultados de um estudo sobre a capacitação de professoras do Ensino Fundamental, em serviço, visando suas preparações para a Educação Inclusiva, partindo de suas realidades em uma escola pública de Ensino Fundamental de uma cidade do nordeste paulista. Foram participantes nesta pesquisa, 3 professoras de Classes Regulares de Ensino, sendo 2 de 1ª Série e 1 de 4ª Série, com as quais implantou-se uma capacitação em serviço, garantindo a reflexão de suas práticas no seu cotidiano aliada a referenciais e orientações teóricas. Além destas professoras, os demais professores da escola participaram da pesquisa permitindo uma

caracterização das concepções que estes possuem sobre a Educação Inclusiva e através da participação em palestras sobre temas de suas preferências, ligados a Educação Especial. Uma das características marcantes do presente trabalho é a importância do papel do pesquisador dentro do contexto, com sua viva participação, interagindo diretamente com os participantes através de observações, entrevistas/reuniões, palestras e análise documental. Os resultados apontam para uma mudança significativa de comportamentos e atitudes por parte dos participantes em relação ao aluno com necessidades educativas especiais em classe regular de ensino, os benefícios concretos da capacitação em serviço e a necessidade de sua implementação. Aborda também, a importância de uma equipe dentro da escola, sensível a este contexto e preparada para lidar com as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia por toda a comunidade escolar.

15 LUZIA DE FATIMA MEDEIROS DE OLIVEIRA. APOIO PEDAGÓGICO, AÇÃO COLETIVA E DIÁLOGO: TRAMA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA. 01/11/2006

1V. 250P. DOUTORADO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - EDUCAÇÃO

ORIENTADOR(ES): ANA LÚCIA ASSUNÇÃO ARAGÃO

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: BIBLIOTECA SETORIAL DO CCSA

RESUMO: Este trabalho destaca a importância da formação continuada dos educadores quanto ao processo educacional inclusivo, apontando como elementos básicos o apoio pedagógico em uma ação dialógica com participação coletiva e colaborativa. Neste sentido, aponta e defende o diálogo na perspectiva de David Bohm, com interfaces das idéias freireanas, como um recurso metodológico de ação que permite a organização de estratégias de apoio pedagógico coletivo e efetivo em escolas inclusivas, ao mesmo tempo em que articula a formação continuada dos profissionais da educação. Caracterizada como uma pesquisa de ação dialógica, participante e colaborativa contou com a participação de 87 educadores, entre professores, coordenadores pedagógicos, gestores e especialistas de educação especial em duas escolas da rede pública estadual e municipal da cidade do Natal/RN. Os resultados apontaram para a viabilidade do diálogo como uma ferramenta metodológica articuladora da formação continuada em serviço, ao proporcionar o estabelecimento de vínculos pessoais e profissionais entre os educadores, favorecendo a fruição comunicativa das experiências de ações educacionais vivenciadas, oportunizando a formação de estratégias de apoio dentro do processo de formação construída e efetivada coletiva e colaborativamente no ambiente escolar. Com base nesses resultados, este trabalho aponta, ainda, alguns itens para reflexões como a reestruturação organizativa das Secretarias e das escolas, no sentido de amenizar a fragmentação e a descontinuidade das ações pedagógicas constatadas e instigar um processo de mudanças que vislumbre o desenvolvimento profissional dos educadores através de sua formação continuada em serviço e a melhoria da escola no caminho da efetivação de uma educação voltada para a aceitação, respeito e atendimento à diversidade de seus alunos, como ressaltam os documentos oficiais e os estudos sobre a educação inclusiva.

16 LUCIO ROBERTO BARDOS MARTINI. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES. UM ESTUDO SOBRE A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA POR PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE SOROCABA. 01/04/2004

1V. 116P. MESTRADO. UNIVERSIDADE DE SOROCABA - EDUCAÇÃO

ORIENTADOR(ES): JORGE LUIZ CAMMARANO GONZÁLEZ

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: ALUISIO DE ALMEIDA

RESUMO: A educação inclusiva tem sido tema de grandes debates que envolvem termos e conceitos nem sempre utilizados com os significados adequados às práticas educacionais. Neste trabalho de pesquisa o autor procurou conhecer a dinâmica da educação inclusiva nas escolas de Rede Municipal de Sorocaba sob a perspectiva do professor, como forma de compreender o processo no seu interior, onde de fato acontece. O autor busca também analisar os diferentes pontos de vista teóricos assim como os diversos conceitos que norteiam a proposta de educação inclusiva como forma de compreender e problematizar as implicações sociais, políticas e ideológicas que permeiam o tema. Sustentado numa abordagem qualitativa de pesquisa foram utilizadas, neste estudo, entrevistas semi-estruturadas com professores da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, neste estudo. A análise das entrevistas permitiu perceber que muitos ainda são os questionamentos, dúvidas e críticas a respeito da implantação do modelo de educação inclusiva, principalmente no que se refere à inserção de alunos deficientes nas salas de aula regulares e orientação e capacitação dos professores.

17 LUIZ ANTÔNIO ALVES. REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO OFICIAL SOBRE QUALIDADE E COMPETÊNCIA DO PONTO DE VISTA DA PSICOLOGIA ESCOLAR. 01/05/2002

IV. 221P. MESTRADO. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - PSICOLOGIA ESCOLAR E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

ORIENTADOR(ES): MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: SERVIÇO DE BIBLIOTECA E DOCUMENTAÇÃO DO IPUSP

RESUMO: O objetivo deste estudo é analisar os Referenciais para formação de professores (1999) sob a ótica do discurso da qualidade e da competência que vigora no âmbito das reformas educacionais que estão sendo implantadas pelo MEC e suas relações com a questão do fracasso escolar no Brasil. A intenção é verificar se o documento, voz oficial, faz parte do discurso neoliberal sobre a qualidade na formação de professores, sendo, portanto, comprometido com o capitalismo globalizado, ou se vai ao encontro dos anseios dos educadores progressistas, ou seja, daqueles comprometidos com concepções emancipatórias de educação e de sociedade. O referencial teórico, construído a partir dos elementos "neoliberalismo-qualidade-competência-fracasso escolar", possibilitou a análise do documento com base em oito aspectos: o contexto da reforma educacional brasileira; a visão da realidade educacional; deficiências na formação de professores e sua relação com o fracasso escolar; natureza e objetivos do documento; o processo de legitimação do documento na comunidade educacional; concepção de professor, sua formação e educação escolar; concepção de qualidade; concepção de competência e sua avaliação; concepção de democracia, cidadania e autonomia. Constatou-se que os representantes oficiais da educação no Brasil, seguindo a metodologia de gestão administrativa baseada na lógica da qualidade total, utilizam o Construtivismo como base teórica para a implantação da Pedagogia das Competências no sistema educacional brasileiro, além de metodologia de avaliação das competências, de forma a adaptar esse sistema às novas características das relações entre capital e trabalho em um mundo marcado pela evolução tecnológica e diminuição dos postos de trabalho. O objetivo deste estudo é analisar os Referenciais para formação de professores (1999) sob a ótica do discurso da qualidade e da competência que vigora no âmbito das reformas educacionais que estão sendo implantadas pelo MEC e suas relações com a questão do fracasso escolar no Brasil. A intenção é verificar se o documento, voz oficial, faz parte do discurso neoliberal sobre a qualidade na formação de professores, sendo, portanto, comprometido com o capitalismo globalizado, ou se vai ao encontro dos anseios dos educadores progressistas, ou seja, daqueles comprometidos com concepções emancipatórias de educação e de sociedade. O referencial teórico, construído a partir dos elementos "neoliberalismo-qualidade-competência-fracasso escolar", possibilitou a análise do documento com base em oito aspectos: o contexto da reforma educacional brasileira; a visão da realidade educacional; deficiências na formação de professores e sua relação com o fracasso escolar; natureza e objetivos do documento; o processo de legitimação do documento na comunidade educacional; concepção de professor, sua formação e educação escolar; concepção de qualidade; concepção de competência e sua avaliação; concepção de democracia, cidadania e autonomia. Constatou-se que os representantes oficiais da educação no Brasil, seguindo a metodologia de gestão administrativa baseada na lógica da qualidade total, utilizam o Construtivismo como base teórica para a implantação da Pedagogia das Competências no sistema educacional brasileiro, além de metodologia de avaliação das competências, de forma a adaptar esse sistema às novas características das relações entre capital e trabalho em um mundo que é constituído pela evolução tecnológica e pela redução dos postos de trabalho. Esse estudo defende a necessidade de educadores, políticos e instituições se engajarem em um educação inclusiva e

democrática, para construir novos espaços de resistência.

18 MAGALI TERESINHA QUEVEDO GRAVE. DO DISCURSO E SUA PRÁTICA: UM ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CINCO MUNICÍPIOS DO VALE DO TAQUARI. 01/04/2005

1V. 180P. MESTRADO. UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL - DESENVOLVIMENTO REGIONAL

ORIENTADOR(ES): MARCOS ARTEMIO FISCHBORN FERREIRA

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: CENTRAL E SETORIAL

RESUMO: Esta dissertação de mestrado, utilizando a metodologia dialética, investiga as estratégias, recursos e políticas públicas existentes acerca da implementação de práticas educativas voltadas para pessoas portadoras de necessidades especiais, denominadas de “Educação Inclusiva”, tanto no setor público como no privado. A região-alvo do trabalho foi o Vale do Taquari, especificamente os municípios de Arroio do Meio, Colinas, Estrela, Lajeado e Teutônia. Para a consecução do proposto, foram realizadas, ao longo da pesquisa, entrevistas semi-estruturadas e grupos focais, com diferentes atores sociais, envolvidos com este novo paradigma educacional, que prevê a inclusão desses sujeitos no ensino comum. A coleta de dados se deu no decorrer de 2004 com os depoimentos dos secretários de educação; diretores e docentes de escolas públicas e privadas, inclusivas e não inclusivas; diretores e docentes de escolas especiais; representantes do círculo de pais e mestres de escolas inclusivas e não inclusivas, públicas e privadas; pais de alunos portadores de necessidades especiais incluídos em escolas comuns e pais de alunos portadores de necessidades especiais que frequentam escolas especiais. A pesquisa configurou-se como exploratória, qualitativa-analítica e, a partir da metodologia dialética, foi possível constatar, que apesar de alguns avanços ocorridos, pensar a educação inclusiva no atual contexto sociopolítico educacional brasileiro, é também vislumbrar uma grande distância entre o discurso oficial e o comprometimento do setor público com a mesma, pois embora haja uma tese legitimada pela CBF/1988 e pela LDB/1996 com relação à inserção dos portadores de necessidades especiais no ensino comum, existe também uma antítese, já que a quase totalidade dos alunos portadores de necessidades especiais, moradores nos municípios investigados, “acaba” sendo encaminhada para “atendimento” em instituições especializadas. Constatou-se também que a idéia da inclusão é permeada por ambigüidade, desinformação, preconceito e contradição. Palavras-chave: políticas públicas, educação inclusiva, portadores de necessidades especiais.

19 MARIA ANGÉLICA DO CARMO ZANOTTO. A FORMAÇÃO CONTÍNUA COMO POSSIBILIDADE DO APRIMORAMENTO DA AÇÃO DE PROBLEMATIZAR: ANÁLISE DE UMA PROPOSTA VOLTADA PARA PROFESSORES ATUANTES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. 01/03/2002

1V. 112P. DOUTORADO. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - EDUCAÇÃO ESPECIAL

ORIENTADOR(ES): JULIO CESAR COELHO DE ROSE

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: BIBLIOTECA COMUNITÁRIA DA UFSCAR

RESUMO: O presente trabalho situa-se na área de formação de recursos humanos em Educação Especial. A adoção do modelo de educação inclusiva aponta novas exigências na atuação profissional do professor, entre elas aquelas relacionadas à resolução de problemas. Argumentamos que a ação de problematizar, definida como a ação de relacionar de forma coerente e seqüencial três momentos - identificação de um problema, busca de explicação e proposição de soluções-, pode ser alvo de ações educativas específicas. Apresentamos uma proposta de experiência de formação contínua de professores, com princípios e características derivados da análise da ação de problematizar de quatro abordagens presentes na literatura, em que essa ação é enfatizada. A questão de pesquisa que norteou o presente trabalho foi a seguinte Em que medida a proposição de uma experiência de formação continuada para professores, que enfatizasse o seu engajamento ativo na aprendizagem da ação de problematizar, tendo a sua própria prática como referência e garantidos aspectos motivacionais básicos, favoreceria nesses professores a aprendizagem da ação de problematizar? Para responder a essa questão propusemos o presente estudo com os seguintes objetivos a) propor, aplicar e analisar uma experiência de ensino para professores, no formato de um curso de extensão universitária, que teve como elementos definidores o engajamento ativo dos participantes, a identificação de problemas objetivos, específicos e relevantes da realidade educacional que o cerca, a busca de fatores explicativos suficientes, pertinentes e baseados em conhecimento científico, e a proposição de soluções

factíveis e adequadas, tendo em vista as possibilidades de aprimoramento da ação de problematizar; b) descrever as características da ação de problematizar dos participantes, expressas pela identificação do problema, busca de fatores explicativos e proposição de soluções, em dois momentos distintos: no início e ao término da experiência de ensino; c) comparar e avaliar as características da ação de problematizar dos participantes, nos dois momentos mencionados. Cinco professores concordaram em ser sujeitos da pesquisa. A análise incidu sobre os seus conceitos, diagramados em mapas conceituais, relacionados às categorias problema, explicação e solução apresentados antes e depois do curso. Os resultados indicaram que houve mudança qualitativa na ação de problematizar dos participantes, que pode ser atribuída a experiência de formação proposta. Concluímos que uma proposta dessa natureza é promissora; no entanto, maiores estudos são necessários para aprofundar questões que emergiram.

20 MARIA ELISA CAPUTO FERREIRA. O ENIGMA DA INCLUSÃO: DAS INTENÇÕES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. 01/12/2002

1V. 331P. DOUTORADO. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO

ORIENTADOR(ES): SAHDA MARTA IDE

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: FEUSP

RESUMO: Essa pesquisa foi realizada com a intenção de tecer uma rede de conhecimentos a respeito da "inclusão escolar". Sob a égide da abordagem qualitativa e a partir da fundamentação no/do cotidiano, a investigação teve seu foco direcionado para um Centro de Atenção Integral à Criança - CAIC - na cidade de Juiz de Fora - MG, com o objetivo de verificar os procedimentos adotados, adaptados ou transformados pela Instituição, ao buscar inserir alunos com deficiência no ensino regular. A coleta de dados desenvolveu-se durante o ano letivo de 2000, com o acompanhamento de sete turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Foram feitas observações em diversos momentos: entrada, recreio e saída dos alunos; em diversos locais: salas de aula, salas dos professores, pátio; em variadas ocasiões: aula, conselhos de classe, reuniões pedagógicas e festas em datas comemorativas. Também foram realizadas trinta e quatro entrevistas com o quadro docente, administrativo, técnico e alguns alunos e mães das turmas envolvidas. Com base nas informações da direção da escola, foi focalizado para obtenção dos dados, o dia-a-dia de sete alunos com deficiência mental. Inserida, portanto, nesse cotidiano, encontrei suporte para a compreensão de que a essência dessas reflexões reside no fato inelutável de que, só a partir de uma nova visão paradigmática de Educação, de Escola, de Currículo, de Sujeito, pode-se pensar em promover um debate sobre "Educação de qualidade para todos". A pesquisa possibilitou concluir que trabalhar, inovar e ousar implementar uma educação inclusiva, que atenda a todos os alunos, com e sem deficiência, indistintamente, no Ensino Regular não é missão impossível, mas desafio superável. É uma questão de pensar e de querer. Querer pensar e encarar o árduo e, de certa forma, tortuoso caminho para mudar. Querer "pensar e fazer" uma escola que inspire a troca entre os alunos, confronte formas desiguais de pensamento, busque metodologias interativas e faça do reconhecimento das diversidades estratégias para uma nova aprendizagem, voltada para o aluno, enfim uma escola que reconheça as diferenças e, respeitando-as, com elas conviva.

21 MARIANGELA LIMA DE ALMEIDA. FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PROCESSO CRÍTICO-REFLEXIVO-COLABORATIVO: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA INCLUSIVA. 01/08/2004

1V. 267P. MESTRADO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - EDUCAÇÃO

ORIENTADOR(ES): DENISE MEYRELLES DE JESUS

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: BIBLIOTECA DO INEP

RESUMO: Busca investigar a transformação da prática educativa dos profissionais do ensino a partir da pesquisa e reflexão crítica da ação pedagógica, pela via da formação continuada em contexto. Por meio da pesquisa-ação crítico-colaborativa, na dialética constante entre teoria (conhecimento) e prática (interesse), como destaca Habermas (1987a, 1987b) e Carr e Kemmis (1988), procura incentivar os profissionais a partilharem seus pontos de vista, seus valores e perspectivas, a fim de engendrem a construção de uma escola que considere e trabalhe a partir da diversidade de seus alunos. O processo de investigação, de natureza qualitativa, a partir da pesquisa-ação crítica, teve como premissa a colaboração-intervenção. O campo de investigação configurou-se numa Escola da Rede Municipal de Ensino de Vitória tendo como sujeitos-

participantes da pesquisa quinze profissionais (oito professores e a pedagoga de 1ª a 4ª séries, o professor de Artes, uma coordenadora de disciplina, a diretora e a coordenadora e duas professoras do laboratório pedagógico). O estudo deu-se de quatro formas interligadas e concomitantes, no turno vespertino da escola: o grupo de estudo e reflexão Movimento com os profissionais que atuam de 1ª a 4ª séries; o grupo de estudo e reflexão Noturno com quatro professoras que atuam de 1ª a 4ª séries; a construção colaborativa de um estudo de caso com a professora Sulamar; e a intervenção conjunta na 3ª série com a professora Cristina. As reflexões e análises do processo de pesquisa evidenciam a importância da colaboração entre todos os envolvidos no fazer educativo, bem como a implementação de grupos auto-reflexivo-críticos, como possibilidade de efetivação e ressignificação da formação continuada em contexto. Além disso, foi possível vivenciar o desenvolvimento profissional docente a partir da pesquisa de sua própria prática, com vistas à consolidação da inclusão educacional. Em síntese, os resultados indicam os seguintes pontos, em relação à formação continuada na escola: a necessidade de que os próprios profissionais a concebam e implementem; os profissionais responsáveis pela coordenação do ato educativo assumam-se como articuladores; e os gestores dos sistemas de ensino garantam políticas públicas que assegurem aos professores domínio do saber, para que seu fazer seja consciente, planejado e seguro. Além disso, o estudo evidencia que, para a construção de uma prática educativa inclusiva, que atenda à diversidade dos alunos, alguns aspectos, necessitam ser considerados: a aprendizagem cooperativa; o planejamento e a organização sistemática do ensino; o manejo das relações em sala de aula; a flexibilização e a adaptação curricular; a observação constante e sistemática dos alunos a partir da investigação didática; o compromisso com o ensinar; a adoção da crítica e da cooperação; e a busca pela melhoria das práticas a partir da pesquisa e da relação entre teoria e prática. Requer, ainda, o pensar e o agir coletivamente? Todos são responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, inclusive daqueles com necessidades educacionais especiais.

22 MARILENE DA SILVA CARDOSO. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ATENDIMENTO À DIVERSIDADE COMO PRÁXIS EDUCATIVA NA REDE MUNICIPAL DE GUAÍBA. 01/01/2005

1V. 293P. DOUTORADO. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO

ORIENTADOR(ES): CLAUS DIETER STOBÄUS

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: PUCRS

RESUMO: Os rumos das políticas e serviços para Educação Especial apontam na direção da inclusão do maior número possível de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. Tendo em vista esse referencial, decidimos investigar como ela ocorre, no meio escolar, acompanhando todos os participantes do processo de inclusão em treze escolas municipais que aderiram ao Projeto de Educação Inclusiva e os acompanhamentos de alunos. O presente trabalho, de cunho qualitativo, contou com a participação de oito profissionais do Laboratório de Atendimento Pedagógico Interdisciplinar, treze profissionais da secretaria municipal de educação do município de Guaíba e trinta e nove integrantes da equipe diretiva e pedagógica das treze escolas, teve como objetivo apresentar a pesquisa-ação realizada, um projeto de Educação Inclusiva na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, aos alunos com necessidades educacionais especiais, através da estruturação de um Laboratório de Atendimento Pedagógico Interdisciplinar (LAPI) e Sala de Recursos Pedagógica (SRP), para este alunado. Descrevemos todo o desenvolvimento do projeto de inclusão, desde as reuniões iniciais com as equipes da Secretaria Municipal de Educação, até as assessorias sistemáticas aos professores de apoio, reuniões com as equipes pedagógicas e diretivas das escolas, bem como o trabalho dos profissionais da secretaria municipal de educação (fonoaudióloga, psicóloga, orientadora educacional, supervisora pedagógica e psicopedagoga), que atendem os alunos com necessidades educacionais especiais, foram entrevistados. Os dados foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas, gravadas e transcritas, registros em diário de campo, com informações das reuniões de equipe e das assessorias aos professores de apoio, e seminários, que foram gravados e transcritos. e organizados em quadros de assuntos temáticos. Para análise dos dados, foi utilizado o método de análise de conteúdo de Bardin, que proporcionou as seguintes categorias finais: Projeto Inclusão; Educação Inclusiva na Rede Municipal; A Diversidade e o Sujeito com NEE na Escola; e Profissionais envolvidos na Educação Inclusiva. As outras informações obtidas serviram como complemento à investigação, que favoreceram os achados sobre o problema da pesquisa. Ficou evidente, através das falas dos entrevistados e de todo material registrado no diário de campo, que os alunos com necessidades educacionais especiais, que participam de um programa de atendimento com profissionais capacitados e são incluídos desde a educação infantil, apresentam significativos progressos no seu

desenvolvimento potencial. Também destacamos que um bom preparo das equipes escolares, realizado durante a educação continuada proporcionada, no sentido de um acolhimento e acompanhamento destes alunos na escola, através de assessoria constante, colabora efetivamente para adaptação, sociabilidade e construção do conhecimento destes sujeitos num ambiente que privilegie a diversidade. Sendo assim, a investigação mostra uma proposta levada a efeito, contemplando a legislação vigente e transformando a práxis educativa, até então homogeneizadora e excludente, em uma prática que desenvolveu as capacidades destes alunos especiais, desse modo, incluindo-os em uma escola inclusiva, para todos.

23 MARIA ROSELI BLUM GOMES. INCLUSÃO: UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL REAL OU IMAGINÁRIA? 01/12/2002

1V. 123P. MESTRADO. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - EDUCAÇÃO

ORIENTADOR(ES): RITA DE CÁSSIA DA SILVA OLIVEIRA

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: CENTRO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO

RESUMO: O objetivo deste trabalho foi realizar um estudo teórico, para buscar reflexões sobre o modelo atual da educação inclusiva direcionado para a população com dificuldades educacionais especiais, identificando as fases por que passou a sociedade com referência às práticas sociais nas diversas culturas, relativas a pessoas com deficiências. Primeiramente praticando a exclusão, posteriormente a segregação e finalmente a filosofia da inclusão social, cujos princípios são fundamentados na individualização, normalização e integração das pessoas. O referencial teórico buscou resgatar a história da Educação Especial na pré-história, na era das instituições e na época atual, focalizando o Brasil, observando-se as leis nacionais que regem a educação e os movimentos internacionais nos quais foi fundamentada. Estabeleceram-se como campo de pesquisa quinze escolas regulares do Ensino Fundamental que atendiam alunos remanescentes de uma escola especial, obedecendo ao modelo integrador preconizado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990). A Metodologia foi a interpretação qualitativa dos dados coletados através de apontamentos livres e entrevistas semi-estruturadas, com uma amostragem de dezesseis professores, três orientadores educacionais e dois coordenadores de setores. Após a análise dos depoimentos desses profissionais, identificou-se a formação acadêmica, as concepções, as dificuldades e as alternativas apresentadas como imprescindíveis para viabilizar o processo da Educação Inclusiva. Aponta-se a necessária reformulação da formação básica e continuada dos educadores, uma formação integrada com as necessidades de atuação junto à diversidade de alunos. Sugerem-se mudanças de posturas pessoais e estruturais. Constatou-se que certas concepções são determinadas historicamente, através da cristalização do pensar e agir, com repercussão na prática educativa. Concluindo-se que a educação integradora necessita de professores com características formativas construídas para subsidiar a análise crítica do processo pedagógico, num continuum de desconstrução e reconstrução dos conhecimentos adquiridos através da prática escolar, para criar e não apenas transmitir o que já sabem. As propostas em defesa de oportunidades iguais para todos no sistema educacional brasileiro encontram-se em estado de transição de um processo integrador para o inclusivo.

24 MARINÊS CENDRON. CONSTRUINDO CAMINHOS EM PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-AÇÃO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO / PORTO ALEGRE. 01/12/2003

1V. 285P. MESTRADO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO

ORIENTADOR(ES): HUGO OTTO BEYER

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO

RESUMO: Esta Dissertação refere-se à formação continuada de professores, em escola de ensino fundamental da RME/POA, sendo que estas se organizam em ciclos. A pesquisa ocorreu em turma de progressão (turma composta por alunos que apresentam assincronismo entre sua faixa etária e nível de escolaridade) onde havia diversas situações envolvendo processos inclusivos, aqui compreendidos enquanto movimentos ligados à prática cotidiana de estar incluindo. Portanto, a situação atual é provisória e pode ser modificada. O referencial teórico que sustentou o trabalho está ligado ao viés sócio-histórico, a partir das idéias de Vygotski e de outros autores a ele relacionados. Dentre aquelas destacam-se: mediação cultural, zona de desenvolvimento proximal e as relações entre: ensino/desenvolvimento e aspectos afetivos/cognitivos/lingüísticos. Utilizando-se a metodologia de pesquisa-ação, foram desenvolvidos processos coletivos, buscando ampliar conhecimentos e representações ligados às idéias de inclusão de

alunos que apresentam problemas no aprender, que tanto podem ser causados por fatores orgânicos como por outras circunstâncias relacionadas à vida sociocultural. Num primeiro momento, a pesquisadora imergiu no contexto pesquisado, visando conhecê-lo. Na segunda fase ocorreram encontros sistemáticos com os professores, a fim de refletir dialogicamente sobre o ensinar e o aprender, entrelaçando aspectos teóricos e os desafios da/na prática cotidiana. Nesta etapa, também foram realizadas observações dos alunos, sendo que os dados colhidos constituíram-se em material de apoio nas discussões. Na parte seguinte, os professores, enquanto co-autores, prestam depoimento considerando os processos vivenciados. Para finalizar, a pesquisadora apresenta algumas reflexões envolvendo processos inclusivos no âmbito escolar, formada por uma continuidade de professores ligada à metodologia de pesquisa-ação e o referencial sócio-histórico. Além disso, expressa sua esperança no amanhã, que ancorada na prática, pode tornar-se concretude histórica. Nesta lógica, o futuro já está em construção, através de práticas sociais desenvolvidas em processos mutantes e singulares.

25 MARISTELA FERRARI RUY GUASSELLI. DIZERES, SABERES E FAZERES DO PROFESSOR, NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR, NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE NOVO HAMBURGO/RS. 01/11/2005

IV. 108P. MESTRADO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO

ORIENTADOR(ES): HUGO OTTO BEYER

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO

RESUMO: Na perspectiva de que a linguagem é linguagem porque faz sentido, partilho esse estudo, para que possamos refletir sobre a temática provocada por discussões que problematizam as relações sociais e políticas quanto à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Volto meu olhar para os diferentes discursos que constituem as práticas diárias dos professores, trazendo como tema central os dizeres, saberes e fazeres do professor no contexto da inclusão escolar como efeitos de sentido produzidos nos/pelos discursos. Meu objetivo é verificar que sentido os professores dão à educação inclusiva, frente aos desafios dessa prática escolar. A investigação sobre a qual me debruço inscreve-se no campo da educação, especialmente no que se refere aos sentidos produzidos pelos discursos acerca da educação inclusiva. Os sujeitos interlocutores dessa pesquisa são quatro professoras que atendem alunos com necessidades educacionais especiais, em uma escola regular da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo. Esta escola tem experiência com a proposta de inclusão há mais de seis anos, atendendo desde a educação infantil até a 5ª série do ensino fundamental. Para a realização desta pesquisa, utilizei entrevistas semi-estruturadas (gravadas e transcritas) das quais fiz recortes para a análise de discursos que constituem os dizeres/saberes das professoras. Esta análise compõe o corpus desta investigação, a partir da interpretação que passa também pela minha condição de sujeito, assim como pela minha formação pessoal. Meu estudo é conduzido por um movimento constante de descrição e interpretação com base em noções teóricas que sustentam a possibilidade de análise de discursos, sentidos, linguagem, sujeito e ideologia, frente aos desafios da prática escolar. Os discursos se articulam e se entrelaçam na constituição das práticas escolares e dos sujeitos alunos e professores. Em vista disso, organizei os ditos em oito conjuntos discursivos que são: 1) frustração, ansiedade e culpa por parte do professor frente à não-aprendizagem do aluno; 2) práticas de normalização – o tempo de escola versus o tempo do aluno; 3) inquietudes da corporalidade; 4) negação da posição de aluno; o especialista como solução; 5) a importância do discurso médico; 7) atribuições da família/atribuições da escola; 8) marcas que constituem o sujeito-professora.

26 MIRIAM CESTARI. A FORMAÇÃO INICIAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO DE CASO. 01/06/2002

IV. 120P. MESTRADO. UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU - EDUCAÇÃO

ORIENTADOR(ES): LUCIANE MARIA SCHLINDWEIN

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: BIBLIOTECA CENTRAL MARTINHO CARDOSO DA VEIGA

RESUMO: Este trabalho investiga as concepções de alunos do curso de Pedagogia, sobre a inclusão aluno portador de necessidades educacionais especiais (PNEE) na rede regular de ensino. A partir de uma análise histórica do conceito de deficiência, busca-se compreender como este conceito tem marcado o olhar e o trabalho do aluno/professor frente ao processo de inclusão. Os ditames da Psicologia histórico-cultural nortearam as análises aqui empreendidas. Para a coleta de dados foram aplicados questionários junto a cento e cinco (105) alunos do curso de Pedagogia da Fundação Educacional de Brusque (FEBE). Este questionário contém questões fechadas e abertas,

estas em forma de situações-problema que exigiram um posicionamento dos alunos do curso de Pedagogia, frente à problemática da inclusão. Os diferentes posicionamentos frente às situações-problema permitiram identificar as concepções de aprendizagem e de deficiência que estes alunos apresentaram, bem como analisar a contribuição da formação inicial em Pedagogia, frente ao processo de inclusão dos alunos PNEE. A análise dos resultados indica que, apesar de toda uma normatização estabelecida a partir da LDB 9.394/96, o curso de Pedagogia tem caminhado a passos lentos, no sentido de contemplar os instrumentos necessários, previstos na própria legislação (LDB/PCNs), para uma educação inclusiva efetiva. Pelas análises empreendidas, os alunos/professores apresentaram concepções metafísicas e patologizantes em torno do conc de deficiência, atribuindo-lhes um perfil clínico e desconsiderando o contexto escolar ou social, no qual o aluno portador de deficiência esta inserido. Considera-se que esta pesquisa possa ampliar as discussões em torno da problemática da inclusão, especialmente nos cursos de formação inicial, no curso de Pedagogia.

27 MONICA PAGEL EIDELWEIN. CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E SUA INCLUSÃO NA ESCOLA COMUM. 01/05/2006

1V. 120P. MESTRADO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO

ORIENTADOR(ES): HUGO OTTO BEYER

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO

RESUMO: A dissertação, ora apresentada, intitula-se: “Concepções dos Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre o Aluno com Necessidades Educacionais Especiais e sua Inclusão na Escola Comum”. Procurou-se verificar que concepções estão presentes na representação destes professores. O estudo foi realizado em uma Escola de Educação Básica que está situada no sul do país e que possui aproximadamente setecentos alunos, sendo que vinte e dois possuem necessidades educacionais especiais. A referida escola está vinculada a um Centro Universitário, seguindo os princípios orientadores do mesmo. De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a escola caracteriza-se como uma escola de aplicação, organizada por ciclos de formação e baseada em princípios inclusivos. Estudar a questão proposta é relevante, considerando que a partir de um olhar mais ampliado sobre o tema, às práticas nas escolas possam ser ressignificadas, trazendo novas possibilidades e representando ganhos à educação e à sociedade como um todo. Ouvir aos professores nos traz um olhar diferenciado sobre questões fundamentais a respeito da proposta de educação inclusiva, que só podem ser vislumbradas a partir do olhar destes sujeitos. A pesquisa iniciou apresentando fundamentação teórica sobre a inclusão e integração escolar, os aspectos pedagógicos da inclusão e também sobre representações, em especial no que se refere ao aluno com necessidades educacionais especiais e a sua inclusão na escola comum. As informações foram obtidas através de entrevistas com os professores, análise dos relatórios de avaliação e das observações dos conselhos de classe da escola e os aspectos teóricos abordados forneceram subsídios para as análises, a partir dos pressupostos da análise de discurso. Utilizou-se como referencial autores que se destacam pela abordagem que apresentam sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum, tais como: Rosita Edler Carvalho, Rosana Glat e Hugo Otto Beyer. Destacaram-se, também, os estudos apresentados pela Psicologia Social Sociológica, que trazem contribuições significativas para as reflexões relativas às representações dos sujeitos, constituindo-se em outra questão significativa e central nesta pesquisa, salientando-se para esta abordagem os estudos de Serge Moscovici, Pedro Guareschi, Sandra Jovchelovitch e Ivanilde Apoluceno de Oliveira. A análise foi guiada pela questão principal deste estudo, utilizando os pressupostos da Análise de Discurso, de origem francesa, tendo como principal referencial, a abordagem de Michel Pêcheux. Esta pesquisa possibilitou a reflexão sobre a influência do contexto imediato, do contexto sócio-histórico e ideológico, como condições de produção dos discursos, o que pode ser percebido a partir do que foi apresentado pelos professores, trazendo indicativos para qualificar o processo de educação inclusiva nas escolas.

28 NILZA SANCHES TESSARO. INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS DA EDUCAÇÃO REGULAR E ESPECIAL. 01/03/2004

1V. 230P. DOUTORADO. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS - PSICOLOGIA

ORIENTADOR(ES): GERALDINA PORTO WITTER

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: PUC-CAMPINAS

RESUMO: Este estudo trata de questões referentes à inclusão de alunos portadores de deficiência em classes comuns do ensino regular. Teve por objetivo verificar as concepções de professores e de alunos com e sem deficiências sobre a inclusão escolar. Participaram da pesquisa 60 professores com experiências diferentes quanto à inclusão (20 de escolas especiais e 40 de escolas públicas e também do ensino básico) e 80 alunos também com vivências diversas de inclusão (20 de escolas de ensino básico). Foi utilizado um questionário, composto por 8 questões aleatórias para coleta de dados (os dados foram examinados mediante análise de conteúdo e análise estatísticas. Tais dados revelaram que os conceitos dos participantes sobre inclusão escolar são insatisfatórios e que não houve diferenças entre os alunos e entre os professores quanto a essa dimensão. Os professores e os alunos expressaram várias dificuldades envolvidas nesse processo, destacando-se a falta de infra-estrutura das escolas, a falta de preparo/capacitação profissional, discriminação social e a falta de aceitação da inclusão. Os participantes apontaram dificuldades no processo ensino-aprendizagem decorrentes da educação inclusiva. Os professores de educação especial demonstraram dar menos crédito a inclusão do que os novos deficientes. Os sentimentos decorrentes da inclusão que predominam entre os professores e os alunos portadores de deficiência foram negativos, enquanto entre os alunos não deficientes prevaleceram os positivos.

29 PATRÍCIA MARIA FRAGELLI. A PROPOSTA POLÍTICA DE UM MUNICÍPIO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR: UM TEMA, VÁRIOS OLHARES. 01/12/2005

IV. 178P. DOUTORADO. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - EDUCAÇÃO

ORIENTADOR(ES): ALINE MARIA DE MEDEIROS RODRIGUES REALI

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: BIBLIOTECA COMUNITÁRIA DA UFSCAR

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo geral investigar como as atuais políticas públicas de inclusão escolar têm sido traduzidas por diferentes agentes educacionais, inseridos no contexto escolar regular. Busca-se interpretar um mesmo tema: “uma proposta política de inclusão escolar”, através do olhar de vários agentes educacionais. A pesquisa foi realizada na rede municipal de ensino de uma cidade do interior de São Paulo, durante a Administração Municipal ocorrida entre os anos de 2001 e 2004. Foi uma pesquisa de tipo qualitativo, da qual participaram duas professoras do ensino Fundamental, ciclo I (3a e 4a séries), uma diretora de EMEB (Escola Municipal de Educação Básica), uma terapeuta ocupacional que atuava, junto à Secretaria de Educação, com crianças consideradas em situação de risco, uma pedagoga, membro da Secretaria de Educação, que atuava com inclusão de grupos minoritários, especialmente minorias negras e uma terapeuta ocupacional, responsável pela área da educação especial, junto a Secretaria de Educação. O eixo teórico que fundamenta esta pesquisa está voltado para a produção do conhecimento docente e as pesquisas que procuram entender o pensamento prático do professor, seus valores, suas crenças e sua capacidade reflexiva. Os procedimentos de coleta de dados dividiram-se em quatro momentos: aplicação de questionários; entrevistas; observações e análise documental. A pesquisa não teve o intuito de fornecer receitas ou elaborar um manual para se lidar com a inclusão, mas sim compreender melhor como as políticas estabelecidas em termos teóricos têm se efetivado no contexto prático e quais os sentimentos, percepções, facilidades ou dificuldades enfrentadas por aqueles que a vivenciam na prática cotidiana. A coleta e a análise dos dados permitiu entender melhor o assunto investigado, dando voz aos diretamente envolvidos no processo, assim como forneceu subsídios interessantes para novas pesquisas, fornecendo dados significativos que podem ser considerados na proposta de efetivação de uma educação inclusiva. Os principais resultados obtidos indicam que os diferentes agentes educacionais têm diferentes olhares sobre as políticas de inclusão escolar, o que faz com que suas ações sejam distintas. Enquanto os administradores (membros da Secretaria da Educação e a diretora) vêem possibilidades e certas facilidades na tradução das propostas políticas estabelecidas, os professores sinalizam sentir despreparo e dificuldade em executar o papel de profissionais com uma postura inclusiva. Verificou-se, ainda, a necessidade de se repensar os cursos de formação básica para professores, contemplando em suas grades curriculares disciplinas que discutam a inclusão. Através da pesquisa, foi possível verificar que todas as participantes estabelecem critérios ricos e significativos na tentativa de entender e favorecer o processo de inclusão.

30 NILZE HELENA DEROULEDE. O SETOR DE APOIO NO PROCESSO INCLUSIVO ESCOLAR. 01/08/2002

4V. 91P. MESTRADO. UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS - EDUCAÇÃO

ORIENTADOR(ES): ANNETE SCOTTI RABELO

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: BIBLIOTECA CENTRAL DA UCG

RESUMO: Neste estudo, é abordada a educação inclusiva, tendo sido escolhido como tema o Setor de Apoio no Processo Inclusivo Escolar, por fazer parte do Projeto Unidade de Referência recentemente desenvolvido pela Superintendência de Ensino Especial da Secretaria Estadual de Educação de Goiás e que tem por finalidade dar suporte às ações inclusivistas nas escolas das redes estadual e municipal de ensino. O Setor de Apoio é formado por equipes multiprofissionais e considerado por muitos autores como um recurso facilitador e mediador das práticas pedagógicas e educativas do professor, da escola e da família, por representar a possibilidade de contribuir e de proporcionar condições para atendimentos mais adequados, visando ao desenvolvimento das necessidades educacionais especiais de cada aluno. Para viabilizar a pesquisa, utilizou-se uma abordagem qualitativa e, como caminho metodológico, a linha microetnográfica, que busca fazer análises por unidade, como uma instância de recorte que conserva as propriedades do todo que se pretende investigar. Desse modo, analisou-se o trabalho desenvolvido por uma das equipes do Setor de Apoio da Unidade de Referência Maria Lusía de Oliveira junto à Escola Estadual Presidente Dutra, em Goiânia, questionando a atuação desta equipe em suas relações com a escola, com duas professoras e com uma aluna com Síndrome de Down e sua família. Buscou-se averiguar as contribuições que têm sido oferecidas pelo Setor de Apoio à prática educativa das professoras e as formas de apoio dadas à comunidade escolar, visando à compreensão e a internalização do valor social da igualdade de oportunidades, do respeito e da aceitação das diferenças. O referencial utilizado é o modelo sociointeracionista, que se pauta pela cooperação, pela mediação e pela interação entre os profissionais da equipe e a comunidade escolar envolvida. Os resultados demandados desta investigação levam a considerar que o trabalho desenvolvido pelo Setor de Apoio, observadas suas limitações e após alguns ajustes estruturais, é importante, tem potencial e é viável como pilar para sustentar a construção da educação inclusiva. O Setor de Apoio pode contribuir, como parceiro do ensino regular, no sentido de mostrar, através de ações de sensibilização, de ações educativas e pedagógicas, o valor social das diferenças dentro de um mesmo espaço educacional, onde todos podem aprender juntos, numa troca recíproca de eficiências, apesar das diferenças.

31 NORMA SILVIA TRINDADE DE LIMA. INCLUSÃO ESCOLAR E A IDENTIDADE DO PROFESSOR: A ESCOLA COMO PALCO DE INVENÇÃO. 01/12/2003

1V. 200P. DOUTORADO. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO

ORIENTADOR(ES): MARIA TERESA EGLER MANTOAN

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: BIBLIOTECA CENTRAL

RESUMO: Este estudo investiga a identidade do professor frente à implementação da inclusão escolar. A escola inclusiva é um novo enunciado: incondicional, aberta e móvel, articulada à mudança paradigmática do pensamento contemporâneo. Nesse sentido, a complexidade das transformações impulsionadas por essa concepção educacional implica em desconstruções, o que afeta o papel e a identidade do professor, concebidos em outras referências e critérios de pertença institucional e escolar. O papel de professor conservado no imaginário e nas relações sociais não atende aos anseios da escola inclusiva e uma crise de identidades é deflagrada. Diante disso e de um objeto de estudo vivo, complexo e dinâmico, envolvendo fenômenos subjetivos e sociais, nossa metodologia de pesquisa valeu-se de uma ferramenta de ação dramática, o Teatro Espontâneo, criado por Moreno. Constatamos que a criação de um novo papel e, portanto, de uma nova identidade do professor é necessária para a efetivação de uma escola aberta incondicionalmente às diferenças de todos os alunos. A subjetividade como centro dos processos de construção do conhecimento redimensiona a educação escolar, assim como propicia o engendramento de uma nova identidade do professor.

32 PERPÉTUA MARIA DA SILVA. FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE 1ª A 4ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS. 01/08/2003

1V. 119P. MESTRADO. UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - DISTÚRBIOS DO DESENVOLVIMENTO

ORIENTADOR(ES): MARCOS JOSÉ DA SILVEIRA MAZZOTTA

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: BIBLIOTECA CENTRAL GEORGE ALEXANDER

RESUMO: O presente trabalho teve como objetivo principal pesquisar conteúdos da formação continuada de professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental que facilitam e/ou dificultam o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. Caracterizou-se por uma abordagem qualitativa e exploratória, tendo sido empregados análise bibliográfica, legislação vigente e questionário aplicado a 8 (oito) professoras de 1ª a 4ª séries de escola particular, que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Na análise dos resultados obtidos, verificou-se a importância dos conteúdos da formação contínua para um bom desempenho do educador, notando-se, na formação do pedagogo, a ausência de conhecimentos relativos às especificidades de alunos portadores de deficiência. Conclui-se que, para uma educação inclusiva, conforme proposto pela legislação vigente no Brasil, há um caminho a ser construído, na busca de Programas, Planos e Ações Governamentais, em direção ao preparo do professor para atuar com alunos com necessidades especiais, necessitando-se, para tanto, de propostas pedagógicas adequadas a serem aplicadas em ambiente propício.

33 ROGERIA DA CRUZ ALVES CARNEIRO. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. 01/03/1999

1V. 170P. MESTRADO. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - EDUCAÇÃO

ORIENTADOR(ES): ROSANA GLAT

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

RESUMO: A concretização do ideal democrático de educação com qualidade para todos, na construção da cidadania, exige o aprimoramento do sistema de ensino e, portanto, provoca inúmeros desafios, dentre os quais a formação de professores - opção de reflexão no presente trabalho. Esse estudo, tendo como tema formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, com ênfase na formação continuada, objetivou detectar, a partir dos relatos das próprias professoras, os conhecimentos e o tipo de formação que elas consideravam necessários para que o processo de integração/inclusivo de alunos com deficiência, nas classes regulares de ensino se efetive, de fato, com qualidade. Tal percurso científico, desenvolvido no âmbito da Linha de Pesquisa em Educação Especial, do Curso de Mestrado em Educação, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, foi orientado pela abordagem qualitativa de pesquisa, na forma de um estudo exploratório, sendo que na coleta de dados apoiou-se nos recursos da entrevista semi-estruturada. O universo da pesquisa de constituiu de 20 professoras que atuam em turmas de pré-escolar à 4ª série do ensino fundamental, na rede regular de ensino de Juiz de Fora - MG, nas quais encontrava-se inseridos alunos com deficiência. Os relatos apontaram para a importância de se repensar a formação dos professores, no sentido de atendê-los nas suas necessidades. Os dados revelaram a necessidade de uma formação, que tenha como ponto de partida a análise reflexiva da prática cotidiana, indicando que a formação em serviço pode representar um dos caminhos para que a integração/inclusão de efetiva com sucesso. É certamente uma contribuição para o aprimoramento de projetos voltados para a formação em serviço.

34 ROMILDA NASCIMENTO DE AGUIAR. EDUCAÇÃO ESPECIAL: BUSCANDO UMA REFLEXÃO SOBRE OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DO TRABALHO DO ESPECIALISTA NO CONTEXTO DA ESCOLA REGULAR EM TEMPOS DE INCLUSÃO. 01/12/2005

1V. 256P. MESTRADO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - EDUCAÇÃO

ORIENTADOR(ES): SONIA LOPES VICTOR

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: BIBLIOTECA DA UFES

RESUMO: Busca investigar os desafios e as possibilidades a cerca do trabalho do especialista da área de Educação Especial no contexto da escola regular na perspectiva de inclusão, a fim de contribuir com o debate social, a formação de educadores e o processo de escolarização de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. A pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso etnográfico utiliza-se das técnicas associadas à etnografia como a observação participante, a entrevista e a análise documental. Contribui para o desvelamento dos problemas educacionais iluminando as suas múltiplas dimensões, sendo o pesquisador o instrumento principal, visto que os dados são mediados por instrumentos humanos. Busca compreender as relações que se estabelecem entre os agentes no contexto e (re)construir as ações de acordo com a lógica desses

atores sociais. Como aporte teórico utilizamos Schön (2000), Alarcão (2001), Nóvoa (1992,1997), que tratam de formação e propõem a formação de professores reflexivos na/sobre a sua ação pedagógica, a construção de uma escola reflexiva e aprendente que gera conhecimento próprio e visão compartilhada do caminho que deseja percorrer. Os participantes focais dessa pesquisa foram a professora especialista, professores regentes, alunos com necessidades educacionais especiais, alunos com desenvolvimento típico e a própria pesquisadora. As reflexões e análise do processo evidenciaram a importância do trabalho colaborativo entre o professor especialista e professores da sala regular, tendo o gestor como mediador na busca de uma visão compartilhada à construção de uma escola inclusiva tendo por base a criação de um espaço/tempo para a formação continuada e em serviço, dando visibilidade a atuação do especialista da Educação Especial no contexto da escola regular.

35 ROSELY SOUZA LUIS GAYOSO. ENTRE AMOR E ÓDIO: OS PROFESSORES A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO LIMAR DO SÉCULO XXI. 01/08/2006

1V. 121P. MESTRADO. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - EDUCAÇÃO

ORIENTADOR(ES): DAVID VICTOR-EMMANUEL TAURO

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFMS

RESUMO: O objetivo desta dissertação é analisar o imaginário que permeia a educação especial, tendo como fonte de pesquisa as políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência, bem como, os mecanismos de defesa na constante “recusa” dos professores das classes comuns do ensino regular que recebem este grupo. Buscou-se também aporte na psicanálise para focalizar o inconsciente e as imagens cristalizadas pelo preconceito no decorrer da história, que inevitavelmente clareiam estes motivos de “recusa”, que inicialmente acontecem com os pais, depois na escola e sociedade. As dificuldades das pessoas com deficiência frente às suas próprias limitações foram pontuadas. Analisaram-se também os processos segregadores existentes e algumas considerações relativas ao movimento inclusivo são indicadas. A metodologia utilizada consistiu na análise descritiva dos dados coletados a partir da coleta bibliográfica e documental acerca do tema e objeto. Os dados indicam que os dilemas da inclusão de todas as crianças não são apenas problemas técnicos ou tecnológicos. Tanto professores quanto crianças, tanto a burocracia educacional quanto às famílias, tanto as instituições sociais que fazem as políticas públicas quanto às instituições do mercado são responsáveis para a situação atual e sua eventual transformação. Sabe-se, por enquanto, que os direitos delegados pelas políticas públicas para as pessoas com necessidades especiais não efetivam verdadeiramente, nem tão pouco proporcionam sua participação social dificultando sobremaneira sua construção psíquica.

36 SANDRA DE FÁTIMA BARBOZA. INCLUINDO A PROFESSORA: SUBJETIVIDADE NO CONTEXTO DA INSERÇÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM CLASSES COMUNS DE ENSINO. 01/09/2001

1V. 171P. MESTRADO. UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS - PSICOLOGIA

ORIENTADOR(ES): MERCEDES VILLA CUPOLILLO

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

RESUMO: O objetivo do presente trabalho é discutir aspectos da formação do professor relacionados à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Como processo histórico, complexo, remete também à singularidade de situações que envolvem sujeitos concretos em sua interatividade dinâmica. A pesquisa desenvolveu-se numa classe comum de 1ª. série da rede pública estadual de Goiás no ano de 1999 e teve, como principal foco, as interações que a professora mantinha com os alunos egressos de classes especiais, considerando-se que professores das classes comuns são apontados como pólo de resistência ao processo inclusivo. A pesquisa visou investigar a procedência e o sentido dessa resistência. A construção dos dados valeu-se de múltiplas fontes: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa integrada, análise documental, observação participante registrada em fitas de vídeo, que se converteriam em material-base de discussão na compreensão da subjetividade da professora. Adotou-se como metodologia o contexto de significação, que se refere a recortes de situações interativo-discursivas, analisadas à partir do aporte teórico de Vygotsky e da perspectiva construtivista do desenvolvimento, constituindo-se em zonas de sentido acerca do processo pesquisado. Como resultados encontrados pôde-se destacar a descrença da professora em relação às políticas públicas, bem como a ausência de um projeto profissional. Há um predomínio da representação do desenvolvimento como

algo dado e circunscrito ao sujeito. Observou-se que as subjetividades das crianças constituem e são constituídas dialeticamente na sala de aula, configurando-se em situações concretas de exclusão-inclusão. A inclusão portanto, não é uma entidade autônoma, inerente à condição dos sujeitos, mas conferida ou negada em situações de interatividade dinâmica, em que a professora solitariamente confronta-se com situações com as quais não aprendeu a lidar.

37 SILVANA MARA PEREIRA. AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE ENSINO REGULAR FRENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS. 01/02/2006

1V. 106P. MESTRADO. UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU - EDUCAÇÃO

ORIENTADOR(ES): HENRIQUE JOÃO BREUCKMANN

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: BIBLIOTECA DA FURB

RESUMO: Os focos desta pesquisa são a análise e a interpretação das concepções das professoras de ensino regular frente ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. O “corpus” é constituído pelas respostas a questionários e entrevistas realizadas com sete professoras de ensino fundamental de escolas públicas e privadas localizadas no município de Blumenau. O processo de inclusão tem sido visto como uma proposta desafiadora, rearticulando os preceitos da educação escolar e gerando desafios a serem transpostos pelos professores. A pesquisa aponta, dentre outros fatores, a formação e a atuação do professor como elementos significativos para a efetivação da proposta inclusiva no ensino regular. As concepções das professoras sobre os alunos com necessidades especiais estão intimamente ligadas a sua prática pedagógica, portanto devem ser percebidas e não apenas supostas.

38 SANTUZA MÔNICA DE FRANÇA PEREIRA DA FONSECA. TESTEMUNHOS DE PROFESSORES SOBRE A INTEGRAÇÃO/INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: UM RECORTE DA REALIDADE DE NATAL/RN. 01/09/2002

1V. 1111P. MESTRADO. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO

ORIENTADOR(ES): CLAUS DIETER STOBÄUS

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: PUCRS

RESUMO: O presente estudo de caso qualitativo teve como objetivos detectar e analisar testemunhos de professores que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais (ANEE), para compreender o que pensam sobre a integração / inclusão e como atuam em salas de aula do ensino regular. Participaram do estudo doze professores de dez escolas da rede municipal de ensino do município de Natal (RN). Os dados foram coletados em entrevistas semi-estruturadas e foram trabalhados com análise de conteúdo, o que permitiu definir três categorias: (a) Atuação Profissional cujas subcategorias foram: vivências, dificuldades e desafios e formação inicial do professor e a prática pedagógica; (b) A Utilização da Nomenclatura com as subcategorias: semelhantes e diferentes; (c) A Sociedade e o Futuro da Educação Especial e suas subcategorias: políticas educacionais e mudança a caminho da inclusão social. Os resultados indicam a necessidade de redirecionamento dos cursos de formação inicial dos professores e de (re)organização da escola, mediante ampla discussão, no sentido de melhor preparar os professores, estendendo-se essa discussão às famílias e à sociedade como um todo, para melhor acolherem alunos com necessidades educacionais especiais.

39 SIMONE APARECIDA COUTO DE OLIVEIRA BURIGO. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL. 01/04/2002

1V. 120P. MESTRADO. UNIV. REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS

ORIENTADOR(ES): ANNA ROSA FONTELLA SANTIAGO

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: BIBLIOTECA CENTRAL DA UNIJUI

RESUMO: A expectativa de entender a ruptura histórica da segregação das necessidades educacionais e reafirmar a ênfase social da construção do conhecimento nos processos de integração/inclusão norteou a elaboração da presente dissertação realizada em dois contextos de formação de professores: a formação generalista junto aos

graduandos do curso de pedagogia da UNIJUI (RS) e a formação especialista dos graduandos do curso de Pedagogia com Habilitação em Educação Especial da UNIPLAC (SC). Tendo como referência a teoria Histórico-cultural a investigação centrou-se nos estudos de Vygotsky sobre Defectologia. A tese básica postula que a criança cujo desenvolvimento se complicou não é simplesmente uma criança menos desenvolvida, mas uma criança que possui um desenvolvimento peculiar. A Teoria compensação permite uma abordagem relevante para a compreensão de que, junto com a deficiência, estão dadas as tendências fisiológicas e psicológicas de orientação oposta, ou seja, estão dadas simultaneamente as possibilidades compensatórias para superar a deficiência. A pesquisa procurou compreender os conflitos e contradições que marcaram o processo de educação inclusiva e, a partir da análise das políticas públicas, tentar elucidar as concepções de inclusão implícitas nas políticas educacionais e o entendimento sobre deficiência que perpassa a formação de professores generalistas ou especialistas. As construções teórico-metodológicas realizadas neste estudo trazem à discussão a polêmica provocada pela inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular, tendo como a questão de fundo a formação de professores, considerada como desafios a serem desvelados, apontando uma possibilidade de Educação Inclusiva na perspectiva histórico-cultural.

40 SIMONE GIRARDI ANDRADE. AÇÃO DOCENTE, FORMAÇÃO CONTINUADA E INCLUSÃO ESCOLAR. 01/09/2005

IV. 205P. DOUTORADO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO

ORIENTADOR(ES): CLAUDIO ROBERTO BAPTISTA

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO

RESUMO: A investigação da temática ação docente, formação continuada e inclusão escolar teve como objeto a busca de compreensão das relações entre a formação continuada e um plano geral de ação – projeto político-pedagógico – em um sistema de ensino, além de focalizar e analisar as singularidades necessárias a propostas de formação que se associem à educação inclusiva. O cenário específico investigado foi uma experiência com a formação interativa individualizada, vivida sob a forma de cursos de formação continuada para educadores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Nesse sentido, foram analisados os registros dessa experiência de formação que envolveu 37 escolas e 133 docentes. As questões que orientaram a investigação deram prioridade à análise dos processos vividos nestes cursos, à consideração da complexidade que caracterizou as influências mútuas entre a formação continuada de educadores e o desenvolvimento dos processos inclusivos na referida Rede de Ensino, aos aspectos que constituem o continuum entre a formação continuada e as políticas educacionais, e à identificação das especificidades da formação interativa individualizada como dispositivo de formação continuada. O universo teórico que deu suporte à investigação foi a articulação entre o pensamento sistêmico e a pedagogia institucional, tendo-se caracterizado a educação e os processos formativos a partir de uma perspectiva transdisciplinar. Esta perspectiva valorizou o aspecto associado à inovação, tanto no que se refere à ação criadora por parte dos sujeitos em processos formativos, quanto ao que se refere à pluralidade temática para a compreensão das relações que constituem a complexidade dos fenômenos ligados à mudança da prática pedagógica e às políticas públicas educacionais em um contexto de educação inclusiva. No plano metodológico, a investigação orientou-se pelos pressupostos da pesquisa qualitativa em educação, caracterizados pela consideração da implicação dos sujeitos envolvidos, pela valorização dos significados pessoais atribuídos às análises e pela diversidade de instrumentos. A análise dos documentos relativos ao curso envolveu os relatórios elaborados pelos docentes em formação, os diários de campo dos tutores que acompanharam a experiência e os materiais resultantes do trabalho desenvolvido nas escolas. Houve, também, a realização de entrevistas semi-estruturadas com docentes participantes e gestores, as quais foram relevantes para o desenvolvimento da investigação, na busca dos possíveis desdobramentos posteriores à experiência formativa. Foram entrevistados 14 professores e quatro gestores. O presente estudo caracterizou ambigüidades presentes nas ações dos gestores e docentes relativamente aos processos inclusivos que se constituem no movimento de ressignificação das escolas comuns e especiais, de modo concomitante às ações que visam à inclusão escolar; e identificou movimentos de continuidades, descontinuidades e/ou rupturas que constituem o continuum na formação continuada dos docentes e na relação desta com as políticas públicas educacionais. Identificou, ainda, que a formação interativa individualizada tornou-se uma experiência de formação e uma oportunidade de investigação, pois, ativou movimentos de mudanças operados pelos sujeitos de modo associado à análise da inserção destes em seus contextos, implicando-os com ações posteriores. A modalidade semi-presencial e a estrutura teórico-prática desta proposta favoreceram: o desenvolvimento de uma postura participativa; a emergência de uma percepção qualitativamente diferenciada em relação aos objetivos mais

amplios da educação inclusiva para os envolvidos; e as análises, no sentido de considerar a contextualização dos processos formativos, ampliando a complexidade das compreensões. Tais especificidades permitem considerar que esta é uma proposta de formação voltada para a educabilidade dos sujeitos, de modo articulado com seu contexto de trabalho, que proporcionou ampliar a conscientização sobre os processos instituídos e instituintes, tornando-se um espaço de sistematização das próprias reflexões e de ativação de um processo de criação de oportunidades para ampliar o próprio trabalho e as relações de colaboração com os colegas.

41 SONIA MARIA RODRIGUES. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ÀS REPRESENTAÇÕES DOCENTES. 01/02/2005

1V. 268P. MESTRADO. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - EDUCAÇÃO

ORIENTADOR(ES): ANA LÚCIA AMARAL

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

RESUMO: Neste trabalho de pesquisa procuramos conhecer e analisar as políticas públicas do Estado de Minas Gerais referentes à Educação Especial e Educação Inclusiva, no período de 1990 a 2001 e desenvolver uma análise comparativa entre o que está presente na legislação e as percepções que os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, que trabalham nas escolas comuns da rede estadual construíram a respeito do tema. Buscamos assim, conhecer as possibilidades e dificuldades da inclusão social e pedagógica de alunos com algum tipo de deficiência, a partir da escuta da voz de sete professoras que trabalham em escolas comuns e têm em suas salas, alunos com deficiência. Foram analisados documentos com as políticas públicas educacionais do Estado de Minas Gerais e realizadas entrevistas semi-estruturadas com professoras da rede. A análise das políticas evidenciou que o Estado vem implementando ações para construir uma Educação Inclusiva, mas essas iniciativas precisam ser intensificadas, no sentido de atingir um número maior de escolas. A análise das percepções docentes demonstra que as professoras se sentem inseguras para trabalhar com os alunos com deficiência, acreditam que necessitam de um saber especializado para educar esses alunos e que eles precisam da classe e da escola especial. Estes serviços aparecem como indispensáveis e o paradigma da integração, em contraposição à inclusão, ainda é vigente entre as professoras. Esses resultados apontam para a necessidade de mudanças significativas no cenário educacional mineiro e podemos dizer que é premente que aconteçam investimentos na formação dos professores, serviços de apoio aos alunos deficientes que estão freqüentando as escolas comuns e principalmente investimentos em processos de sensibilização das comunidades escolares para que a cultura da exclusão ceda lugar a uma educação inclusiva e possível a todos.

42 VALDIRENE MACHADO. REPERCUSSÕES DA PROPOSTA "EDUCAÇÃO INCLUSIVA" A PARTIR DO DISCURSO DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA. 01/05/2003

1V. 191P. MESTRADO. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - PSICOLOGIA ESCOLAR E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

ORIENTADOR(ES): MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: SERVIÇO DE BIBLIOTECA E DOCUMENTAÇÃO DO IPUSP

RESUMO: Esta pesquisa teve como objetivo analisar as repercussões da proposta denominada "educação inclusiva", da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a partir do discurso de professoras de educação especial. Tal proposta prevê mudanças, em nível estadual, na concepção a respeito da pessoa com deficiência bem como no atendimento educacional aos alunos com deficiência. Para tanto, analisamos dois documentos que dão sustentação à escolarização desses alunos em nível estadual, a saber: as Resoluções Estaduais SE nº 247/19x6 e SE nº 95/2000, bem como entrevistamos professoras de educação especial da rede pública das quatro áreas de deficiência: mental, auditiva, física e visual e representantes da equipe técnico-administrativa de escolas de uma Diretoria de Ensino da capital. Os documentos oficiais revelam-se como uma tentativa de incorporar as mudanças que vêm ocorrendo no país, que se iniciaram mais efetivamente com o movimento denominado de integração, chegando, aos dias de hoje, na concepção de educação inclusiva, sem, no entanto, preverem mecanismos para que essas mudanças constituam-se em um atendimento que de fato atenda às necessidades educacionais dessa população. Por meio das falas dessas profissionais, foram levantados dados e problematizadas questões referentes à: a) concepções e posicionamento a respeito da inclusão dos alunos com deficiência na classe comum; b) conhecimento a respeito dos documentos oficiais sobre a proposta denominada de

"educação inclusiva", especificamente da Resolução SE nº 95/2000; c) concepções e posicionamento a respeito da proposta denominada de "educação inclusiva" da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e avaliação feita pelas mesmas naquele momento a respeito da referida proposta; d) processo de implantação da proposta de "educação inclusiva" na escola e discussões sobre a referida proposta entre a unidade escolar e a equipe de educação especial da Diretoria de Ensino; e) critérios que consideram fundamentais quanto ao encaminhamento do aluno com deficiência para a classe comum. O discurso das depoentes, apesar de ser favorável à inclusão dos alunos com deficiência nas classes comuns, não se constitui num único discurso, mas em discursos com diferentes matizes. Analisam que a maneira como esta proposta está sendo implementada na rede estadual paulista considera ainda muito pouco a participação destes profissionais nas discussões e instâncias decisórias e tampouco oferece suficientes subsídios e recursos especializados necessários, desde recursos físicos, materiais, pedagógicos até humanos. Destacam as entrevistadas que tais dificuldades inserem-se também na carência de formação em serviço dos profissionais da educação a respeito da temática da educação inclusiva no âmbito da política educacional vigente no estado de São Paulo. Considera-se, portanto, urgente que o estabelecimento de uma política educacional na área de educação especial seja constituído de trabalho coletivo com educadores de todas as instâncias educacionais, articulando as diferentes esferas do poder público, pais, alunos e pesquisadores, visando explicitar os mecanismos e as estratégias de ação básicos e necessários à sua efetivação. Caso contrário, estaremos assistindo a mais um processo de apropriação pelo Estado do avanço social que de fato não se realiza enquanto política pública que responda efetivamente aos anseios de pais, educadores e estudantes.

43 VERA LÚCIA DE BRITO BARBOSA. O AGIR DOCENTE NUMA ESCOLA INCLUSIVA. 01/12/2002

1V. 225P. MESTRADO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - EDUCAÇÃO

ORIENTADOR(ES): LÚCIA DE ARAÚJO RAMOS MARTINS

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: BIBLIOTACA CENTRAL ZILA MAMEDE

RESUMO: Através deste estudo, procuramos lançar um olhar sobre o agir docente numa escola que contempla uma proposta educacional inclusiva de pessoas com necessidades educacionais especiais. O trabalho envolveu uma revisão da literatura a respeito do tema investigado, a análise de documentos e a realização de um estudo de caso em uma escola de ensino fundamental, da cidade de Natal - RN, no ano de 2000 e 2001, no qual utilizamos uma abordagem qualitativa associada a aspectos quantitativos, as técnicas da observação livre e da entrevista. Diante da investigação empreendida, podemos afirmar que a inclusão escolar é um direito assegurado, uma forma de respeito às diferenças resultando não apenas de dispositivos legais e de documentos educacionais, mas de todo um esforço que visa a possibilitar o acesso e a permanência com qualidade dos alunos na escola. Não é tarefa fácil, mas é possível, pois é uma realidade vivenciada na escola pesquisada, requerendo - entre outros aspectos - crenças nas potencialidades dos educandos, respeito à heterogeneidade da classe, colaboração entre docentes e discentes, esforços para repensar as atividades e as práticas pedagógicas, assim como um sério investimento na formação inicial e continuada dos profissionais de ensino.

44 VIVIANE BORBA CAGGIANO. A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A GESTÃO DO PROCESSO INCLUSIVO DAS ESCOLAS DE ALUNAS E ALUNOS COM DEFICIÊNCIA. 01/12/2006

2V. 111P. MESTRADO. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ - EDUCAÇÃO

ORIENTADOR(ES): RICARDO TESCAROLO

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: BIBLIOTECA CENTRAL DA PUCPR

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo analisar criticamente a formação docente para a inclusão de alunas e alunos com deficiência, indicando elementos pedagógicos e didáticos fundamentais para uma prática docente competente, ética e justa. Esta investigação tem a metodologia de natureza qualitativa, caracterizada como um estudo descritivo do tipo estudo de caso. Os sujeitos envolvidos foram 03 professores do ensino superior que trabalham nos cursos de licenciatura e que vivenciam a inclusão de pessoas com deficiência. O instrumento utilizado foi a entrevista semi-estruturada com perguntas e "provocações" que levassem a atingir os objetivos do estudo. Na análise dos dados, adotou-se como procedimento a confrontação com os referenciais teóricos que foram apresentados, sobretudo, por Mazzotta (1993), Skliar (1997),

Masetto (1998), Kassar (1999), Stainback (1999), Sasaki (1999 e 2003), Mantoan (2001) e Krug (2002). Foi necessário investigar e descrever historicamente a trajetória de pessoas com deficiência ao longo dos tempos, perpassando por várias áreas do conhecimento, mais especificamente a área da Educação, no intuito de compreender as necessidades que hoje fazem emergir a inclusão das pessoas com deficiência no campo educacional. Analisou-se a legislação que ampara as pessoas com deficiência promovendo a reflexão dos elementos curriculares e o papel do professor de ensino superior, na formação docente e na própria prática docente para a gestão do processo de inclusão nas escolas de alunas e alunos com deficiência. O “novo” alunado busca uma escola inclusiva porque acredita que todos que participam deste contexto como professores, gestores, funcionários e pais possuem uma forma diferente de pensar, agir e acreditar nos alunos com necessidades educacionais especiais. Começa abrir caminhos para o processo de inclusão que, cada vez mais, tem ganhado importância no cenário educacional e social. Buscou-se através deste estudo apresentar como o professor do ensino superior entende a inclusão e como está sendo construído o conhecimento sobre o assunto para os alunos de licenciatura. Na análise dos dados percebe-se que alguns professores não têm conhecimento exato do processo inclusivo e que isto tem consequência direta na formação do aluno em licenciatura e na própria conduta frente aos alunos com necessidades educacionais especiais que estão no ensino superior. Assim o professor necessita um novo olhar em torno do processo ensino-aprendizagem e uma constante reflexão sobre sua prática pedagógica e na sua formação continuada, onde a avaliação e reavaliação, bem como os questionamentos, são permanentes e possíveis de compartilhar com seus colegas. Apresenta-se a escola inclusiva como um processo gradual de inserção das pessoas com deficiência no ensino regular, onde se respeita a diversidade e a diferença das pessoas. Também se apresenta a inserção de um professor consciente da sua responsabilidade diante dos alunos, tenham eles alguma deficiência ou não.

45 VIVIANE PREICHDY DUEK. DOCÊNCIA E INCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE SER PROFESSOR NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA. 01/04/2006

IV. 175P. MESTRADO. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - EDUCAÇÃO

ORIENTADOR(ES): MARIA INÊS NAUJORKS

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: CENTRAL E SETORIAL

RESUMO: Este trabalho se insere na linha de pesquisa de educação especial, circunscrita ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, cujo objetivo foi o de compreender a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva, investigando o modo como professores do ensino regular percebem e vivenciam a realidade do trabalho junto ao aluno com necessidades educacionais especiais, incluído em suas classes regulares. Para coleta de informações, foram realizadas observações e entrevistas com seis professoras do ensino fundamental que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula na rede pública estadual de Santa Maria, RS. Buscamos fazer uma aproximação acerca da experiência dessas professoras por meio de temáticas de análise. Nossa análise foi pautada nos pressupostos fundamentais da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), dentre eles o constructo do self, elemento central da teoria de personalidade de Carl Rogers que, juntamente com autores da área educacional, sobretudo aqueles que discutem a inclusão e a formação de professores, constituem o espaço epistemológico desse estudo. Observamos que a experiência relatada pelas professoras é perpassada por sentimentos ambíguos que são ressignificados na medida em que visualizam os resultados do seu trabalho e os progressos na inclusão do aluno. Essas professoras demonstraram conceber a inclusão como uma realidade difícil, com a qual não sabem, ao certo, como lidar. Buscamos analisar a ligação desse fato com o conceito de self, visto que esse constructo é elemento norteador do comportamento e de como percebem o mundo a sua volta. As reflexões produzidas neste trabalho nos levaram a considerar que ser professor no cenário da escola inclusiva exige desprendimento e abertura existencial, no sentido de aceitar e acolher o outro em sua diferença, possibilitando devires para a aprendizagem do aluno, bem como do professor, que vê na convivência com esse educando uma fonte de renovação da sua prática e oportunidade de crescimento pessoal por intermédio de um processo de autoconhecimento. Com essa investigação percebemos que, para as professoras do estudo, a inclusão se constitui em um grande desafio a ser superado, e o convívio com o aluno com necessidades educacionais especiais pode levar a mudanças na forma como percebe e, conseqüentemente, como se relaciona com o fenômeno da deficiência no contexto da escola inclusiva, onde o professor é convidado, constantemente, à criação e re-invenção de suas ações e de si mesmo.

46 YARA FONSECA SILVA PALLA. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTUDO DE CASO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. 01/09/2005

1V. 130P. MESTRADO. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - EDUCAÇÃO

ORIENTADOR(ES): MARCOS CORRÊA DA SILVA LOUREIRO

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: UFG

RESUMO: O objetivo do presente estudo, da linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente, é refletir, no contexto sócio-político atual de reestruturação produtiva do modo de produção capitalista sobre a condição da escola que neste momento é solicitada, a partir de documentos oficiais a propiciar acesso a todos os alunos, tanto para os tidos como normais como também para os deficientes, portanto, uma escola única e inclusiva. Neste contexto, o Governo do Estado de Goiás, no ano de 1999, lança dois projetos como bases para a realização da proposta mundial e nacional de inclusão, que são o Programa Estadual de Educação para a Diversidade, contendo dez projetos, sendo que neste trabalho tratou-se especificamente do Projeto Escola Inclusiva, implantado através da Secretaria de Estado de Educação, e a consolidação da Universidade Estadual de Goiás, com seu projeto de formação de professores, em específico neste estudo o Curso de Pedagogia. O problema que se apresenta trata de refletir especificamente sobre a articulação entre essas duas propostas do governo estadual, ou seja, como a universidade que se propõe inclusiva vem formando neste momento os profissionais da educação das séries iniciais do ensino fundamental para atuarem enquanto profissionais na escola inclusiva. Objetiva-se, pois, neste trabalho, compreender como o professor vem buscando se aperfeiçoar e, portanto, mudar suas concepções educacionais diante desse aluno que deve ser incluído no processo de ensino. O objeto de estudo foi o Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. A atividade de pesquisa partiu do estudo do cotidiano do professor, no sentido de saber como o grupo de profissionais vem se apropriando da proposta de educação inclusiva, tal como colocada pelos dispositivos legais, buscou desvelar, nas ações políticas do Estado, o entendimento que se vem construindo e adquirindo da mediação didático-pedagógica pelos profissionais da educação. A investigação é de caráter qualitativo, modalidade estudo de caso, trazendo como fonte direta de dados o ambiente universitário da unidade universitária de Itaberaí, através de pesquisa bibliográfica e do contato estabelecido durante a observação, que tanto ocorreu com os discentes, como com os docentes universitários. Verificou-se que a atuação do governo tem sido a-crítica em face das políticas e das regras da globalização, que propõe mecanismos de conformismo, e que constitui uma atuação inadequada para o enfrentamento do desafio do fracasso e da exclusão escolar. Com isso pode-se afirmar que se esta diante de uma pseudo-inclusão educacional, que na verdade mais parece propiciar uma inclusão formal para manter a exclusão.

47 ALICE DECKER. INCLUSÃO: O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 01/11/2006

1V. 169P. MESTRADO. UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - EDUCAÇÃO

ORIENTADOR(ES): MAURA CORCINI LOPES

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS

RESUMO: A dissertação, Inclusão: o currículo na formação de Professores, insere-se no terreno das discussões que pretendem problematizar a inclusão escolar nos cursos de formação de professores. Para tanto, buscou-se através dos textos narrativos de acadêmicos de diferentes cursos de graduação em licenciatura, matriculados na Universidade do Oeste Catarinense, conhecer e problematizar os discursos que estão circulando e constituindo o olhar destes sobre a inclusão escolar, bem como problematizar as verdades produzidas sobre o tema. Utilizando referenciais de inspiração pós-estruturalistas, principalmente aqueles que têm como base o pensamento de Michel Foucault e dos Estudos Culturais que se articulam ao primeiro, a pesquisa foi delimitando e construindo seu campo investigativo. As ferramentas metodológicas utilizadas na análise dos dados da pesquisa - discurso e inclusão - foram definidas a partir da recorrência com que apareciam nos textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa quando questionados sobre o que pensavam, como futuros professores, sobre a inclusão escolar e como se viam, na condição de futuros professores, diante dela. Observando como diferentes discursos vão definindo posições e verdades sobre quem precisa ser incluído e que saberes seriam importantes para que futuros professores se sentissem preparados para atuarem no que se convencionou chamar de escola inclusiva, foi possível explicitar como a idéia de inclusão aparece aliada a discursos clínicos, religiosos,

psicológicos e educacionais corretivos que a produzem, determinando distintas condições para uma inclusão excludente. Também foi possível observar que os currículos dos cursos de licenciaturas, quando abordam tal temática, não aprofundam os saberes que produzem a necessidade da inclusão e, nem mesmo abordam as condições históricas que estão imprimindo à inclusão o caráter de uma condição a ser conquistada.

48 ARISA ARAÚJO DA LUZ. UMA EDUCAÇÃO QUE É LEGAL! É POSSÍVEL A INCLUSÃO DE TODOS NA ESCOLA? 01/10/2006

1V. 165P. DOUTORADO. UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - EDUCAÇÃO

ORIENTADOR(ES): MARIA AUGUSTA SALIN GONÇALVES

BIBLIOTECA DEPOSITARIA: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS

RESUMO: Partindo das disposições legais sobre a inclusão de todos os alunos na escola regular e de minha trajetória como professora de escola pública e do Curso de Pedagogia, o objetivo desta investigação é compreender como os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, estão vivenciando a educação inclusiva de alunos com deficiência mental, no espaço da escola. Para atingir esse objetivo, entrevistei e observei professoras de vários municípios do Rio Grande do Sul, coletando dados e interpretando suas falas, numa perspectiva hermenêutica. A análise das falas e diários de campo foi realizada de forma interpretativa, em diálogo com teóricos que abordam a Educação Inclusiva, a Formação de Professores e os Saberes Docentes. Foi possível concluir que, em muitos casos, a inclusão escolar é mera fachada. Discursos politicamente corretos, com alunos apenas matriculados no ensino regular, sem estarem incluídos efetivamente nas aprendizagens escolares, com manifestações repetidas de que a falta de formação dos professores é responsável pela não-inclusão escolar. Mesmo com a constatação de que a inclusão de alunos com deficiência mental está acontecendo com muitas dificuldades ou omissões, a pesquisa permitiu constatar que há professores trabalhando na efetivação da inclusão de todos os alunos nas aprendizagens escolares, apontando caminhos para uma escola verdadeiramente inclusiva.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – 2008**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao assinar este documento, declaro que fui plenamente esclarecido (a) que estarei participando de um estudo acadêmico intitulado “**CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A CONSTRUÇÃO DOS SABERES NECESSÁRIOS NA FORMAÇÃO E NA EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE MONTENEGRO/RS**”, que tem como objetivo caracterizar experiências de educação inclusiva, problematizar o papel da formação de professores na construção dos saberes necessários a essa prática, a partir de narrativas de professores (as) do município de Montenegro/RS. Fui igualmente esclarecido (a) que em caso de aceitação como participante nesta pesquisa, terei a garantia de que poderei desistir a qualquer momento, inclusive sem motivo declarado, bastando para isto, informar a decisão, de maneira que eu considerar mais conveniente. Foi assegurado (a) pelos pesquisadores que a minha identidade será preservada. Fui esclarecido (a) também que a participação na pesquisa não incorrerá em riscos ou prejuízos de qualquer natureza sendo que poderei solicitar informações durante todas as fases da pesquisa, inclusive após a publicação da mesma.

Sendo assim, estou de acordo e concordo em fornecer as informações necessárias, pertinentes aos objetivos da pesquisa.

São Leopoldo, _____ de _____ de 2008.

Pesquisadores:

Participante da Pesquisa:

Pesquisadora: Gláé Corrêa Machado
(e-mail: glaemachado@hotmail.com)

Pesquisadora Responsável: Prof^a Dra. Mari Margarete dos Santos Forster
(e-mail: marim@unisinos.br)

APÊNDICE B – NARRATIVAS ESCRITAS: PROVOCAÇÕES

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – 2008

Narrativas escritas: algumas provocações...

PRIMEIRAS PALAVRAS NO TEMPO

“Eu quero o delírio. Eu sou assim. Não pretendo a integração, mas a abertura e a busca. Encontrar pode ser impossível ou desinteressante. Quero o pressentimento. Quero comprimir a tecla do computador e explorar o ponto e arquear o contorno, varando os limites que a vida há de preencher e o sonho tornará possível. [...]

Posso lhes dizer que somos muitos. Devo lhes confiar que em cada um de nós outros esperam apenas o momento de saltar fora, tirar a máscara e revelar o que talvez nos amedronte, e diremos: - Mas isso, isso aí, também sou eu?

Preciso admitir que a ambivalência é a nossa salvação, para não morrermos na poeira da mesmice. Também admito que seria mais fácil ser sempre o mesmo, seria mais doce levantar cada manhã sem conflitos e morrer enfim sem ter jamais duvidado. Mas não é tão simples. Desculpem, mas não somos isso.

Posso falar por mim ao menos, esta que escreve de um jeito e vive de outro, pensa de um modo mas faz diferente, tendo a marca da incoerência na testa e no coração a utopia de uma verdade. Escuto meu interior, onde personagens e narrativas aguardam que eu lhes sobre verossimilhança ou lhes confira realidade. Não falo de literatura apenas, mas da consciência que procura motivo e significado.

Estou bem acompanhada; são meus irmãos, gente da minha raça, todos que entendem que inventar ou constatar não faz a menor diferença. Somos doidos, os palhaços, os atores de nossa própria vida: escrevemos com sangue – nas paredes, nas páginas e nas telas de computador – que tudo só existe à medida que o tiramos de nossas tripas e parimos do nosso sonho. [...]

E escrevo sobre sermos a um tempo responsáveis e inocentes em relação ao que acontece e ao legado que deixamos. A ambivalência que atormenta, por outro lado, levanta a poeira da resignação e faz aparecer o nosso rosto. E nos salva. [...]

Talvez alguns estranhem essa mistura, mas eu digo que também somos isso: o concreto, e o apenas possível. O cotidiano, e o secreto atrás da porta. E que a fusão dessas duas águas o grande rio que somos nós, aqui dentro. [...]

Nestas página sopra o fluir do tempo que aparentemente tudo leva e tudo devolve, como as marés, e que só existe enquanto lhe damos crédito. Falo do tempo que é sonho, o tempo que precisa ser domesticado como um bichinho de estimação para não nos devorar. [...] Tudo isso é real, é meu, pois às vezes crio em cima do que já existia, outra desmancho o que nunca se fez. [...]

Lya Luft (2000, p. 13-18)
Primeiro Capítulo do Livro
Histórias do Tempo

Encaminho algumas provocações que têm por objetivo adentrar na história de cada um, a partir de lembranças, fatos, caminhos percorridos, que nos trouxeram até aqui, e nos (trans) formaram no que somos hoje. Olhar para essa história como quem constatou ou inventou, como diz a autora, pois sendo essa nossa história, muito nos interessa contar sobre o que nos significou.

De acordo com Cunha (1997): “O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço”. Sendo assim, convido a todos que acreditam ter a marca da incoerência na testa e no coração a utopia de uma verdade, para narrar um pouco de sua história, seja ela simples, complexa, controversa, mas definitivamente única e ímpar.

1. *Minha história familiar e pessoal pode ser contada assim...*
2. *A escolha pela educação foi motivada por...*
3. *Realizei minha formação inicial em... Na minha formação inicial o mais significativo foi...*
4. *Dos saberes (conhecimentos, habilidades e competências) construídos na minha formação considero importantes... Já dos saberes construídos na experiência profissional foram importantes... Como construí esses saberes?*
5. *Entendo por Educação Inclusiva...*
6. *Meus primeiros contatos com a Inclusão foram...*
7. *Considero minhas experiências com a Educação Inclusiva...*
8. *Percebo minha formação e experiência para trabalhar com a Educação Inclusiva como...*
9. *Os saberes (conhecimentos, habilidades e competências) necessários para o trabalho do professor com a Educação Inclusiva são... Esses saberes podem ser adquiridos/construídos pelos professores em diferentes espaços. Destaco, entre eles...*
10. *A Educação Inclusiva com a qual sonho seria assim...*

Pesquisadora: Gláé Corrêa Machado
(e-mail: glaemachado@hotmail.com)

Pesquisadora Responsável: Prof^a Dra. Mari Margarete dos Santos Forster
(e-mail: marim@unisinobrasil.br)

**APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DE UMA NARRATIVA ESCRITA – ELABORADA
POR UMA DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES (EXEMPLO)**

1. Nasci no ano de 1976 na cidade de Montenegro. Sou a primogênita e tenho uma irmã de 28 anos que é Fisioterapeuta.

Meus pais nasceram e cresceram no interior, e tiveram acesso a escola por pouco tempo. Relatam que as professoras da época eram pessoas um pouco mais velhas que eles que ensinavam aos demais aquilo que já haviam aprendido anteriormente. A partir destas experiências sempre nos incentivaram nas questões relacionadas ao estudo e a educação. Penso ter sido este um dos fatores que ocasionou meu interesse pela área da Educação e da Psicologia. Entender o que se passa com o ser humano é algo que me fascina.

Cursei o Ensino Fundamental em escolas públicas, onde a greve do Magistério de 1989 (uma das mais extensas na história de Educação - 90 dias) atrasou o término do ano letivo e impediu que eu me matriculasse na única escola da cidade que oferecia o curso Normal - Magistério.

Naquele tempo, este era um curso muito procurado, havendo inclusive prova de seleção para posterior matrícula. A partir disso, ainda insistindo na idéia de ser professora, descobri que havia o referido curso numa cidade vizinha a Montenegro. Eu e uma amiga (com o devido consentimento de nossos pais) fomos conhecer a escola onde realizamos nossa matrícula. Naquela época era possível meninas de 13 anos efetuarem a própria matrícula para o ensino médio.

Cursei o Magistério e realizei o estágio na cidade de São Sebastião do Caí. Penso ter sido o estágio a primeira de muitas conquistas que alcancei, onde encontrei várias dificuldades, que pela falta de experiência eram vistas como “provas de fogo”. Por mais amparada que eu estivesse, tanto financeira como emocionalmente, ninguém poderia viver ou construir por mim aqueles momentos de aprendizagem.

A realidade cultural daquela comunidade era muito distinta da que eu conhecia e na qual estava habituada conviver. O choque de valores foi grande, mas não me fez desistir. Agora estou me dando conta que a persistência é um fator que está muito presente na minha vida, mesmo quando há indícios de que o caminho escolhido não será fácil de ser percorrido...

Com a realização do curso de Magistério e do estágio, cresci muito como pessoa, meus horizontes se ampliaram e os interesses por questões relacionadas à Educação e ao humano tomaram uma dimensão maior.

Em 1995 iniciei a graduação de Psicologia. Por ser um curso extenso, totalmente diurno e por eu trabalhar como professora em um turno do dia, levei 08 anos para concluí-lo. Com certeza foram 08 anos de estudo e de amadurecimento pessoal. O universo da Universidade nos proporciona reflexões sob vários pontos de vista nas mais variadas realidades de vida.

A partir da graduação, além de promover a aquisição de conhecimentos específicos do curso em questão, também proporcionou oportunidades para que eu estabelecesse relações entre a Psicologia e a Educação.

Após o término da graduação fui chamada num segundo concurso como professora. A partir de então, trabalho pela manhã e a tarde como professora (numa destas escolas trabalho no Laboratório de Aprendizagem, com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem) e no horário vespertino/noturno realizo atendimento clínico em consultório de Psicologia.

A partir do contato com as dificuldades de aprendizagem senti a necessidade de buscar conhecimentos a respeito, então realizei a pós-graduação em Psicopedagogia.

Atualmente realizo a capacitação à distância para trabalhar com crianças que apresentam algum tipo de deficiência e assim, a cada dia, procuro novos desafios e novas formas de superá-los.

2. A escolha pela educação foi motivada por experiências na vida escolar, onde o contato com pessoas, livros e descobertas se fazia muito presente. O incentivo dos meus pais em relação ao estudo também me levou a pensar que na área da educação seria constante o contato com novas descobertas.

3. Realizei minha formação numa cidade próxima de Montenegro, em São Sebastião do Caí, onde um dos momentos mais significativos foi o estágio profissional do curso de Magistério. Foi nesta época que percebi que ninguém poderia ocupar o meu lugar naquela escolha, pois era o espaço que a minha subjetividade necessitava para se estabelecer e futuramente se consolidar.

Ter aos 17 anos a responsabilidade e o compromisso de gerenciar uma turma de 25 alunos de periferia, com realidades e valores bem diferentes aos meus, foi tarefa árdua, mas que com o passar do tempo foi acomodada e assimilada, deixando margem para vários momentos de reflexão tanto profissional como pessoal.

4. Saberes da formação e da experiência:

No que diz respeito aos saberes adquiridos na formação profissional, considero importante toda a questão histórica retratada nas obras dos pensadores, que deram início a toda discussão referente à Educação.

Conhecer e contextualizar a educação foi importante e necessário para que pudesse me situar no que já havia sido pensado/realizado, conhecer o que estava sendo trabalhado, tendo assim argumentos para futuras projeções em que poderia ter participação.

Já os saberes construídos a partir da experiência profissional são aqueles que se aprimoram com o passar do tempo e com a aquisição de experiências, tanto profissional como de vida.

A importância de reconhecermos o “campo” em que estamos atuando nos leva a refletir sobre os paradigmas sustentados pelos mestres da educação que muitas vezes necessitam de ajustes para que sejam adequados aos grupos e realidades em questão.

5. Educação Inclusiva é aquela que procura e executa meios de tentar dar conta de grupos heterogêneos formados por indivíduos com ou sem limitações diferentes.

A educação inclusiva além de levar ao sujeito o conhecimento a respeito do meio em que está incluído, deve também proporcionar-lhe oportunidades de conhecer a própria subjetividade e as suas possibilidades e habilidades.

Incluir é diferente de acrescentar, é formar um novo espaço que possa fazer parte de um grupo, de modo que traga contribuições sob um ponto de vista diferente ao que se está habituado a trabalhar.

O papel do educador neste contexto não é apenas de elo entre o grupo e o aluno incluído, ao educador cabe a tarefa de proporcionar oportunidades de troca e construção de conhecimentos que beneficiem a todos nas mais diversas diferenças.

6. Na escola municipal na qual trabalho há 06 anos. Inicialmente trabalhava sem capacitação específica, usando o que considerava ser o bom senso, muitas vezes anulado pela insegurança e pelo medo de situações tão diferentes e até mesmo inusitadas.

7 / 8. As experiências e formação sobre o assunto são recentes, porém estão se tornando significativas. Percebo que a cada dia, através da formação adequada e da troca de experiências com outras colegas, a insegurança e o medo estão dando espaço para a confiança e para a coerência, que acabam gerando um trabalho significativo, com seriedade e qualidade.

9. De uma forma ampla, os saberes necessários para se trabalhar com a Educação Inclusiva são aqueles que proporcionem a qualquer indivíduo, seja ele deficiente ou não, a confiança de que estão sendo atendidos com respeito, com firmeza e com desejo de que haja aprendizado a partir das possibilidades de cada um. A relação de confiança precisa ser estabelecida para que outras possam vir a se desenvolver. Após este primeiro passo, a busca pela formação específica se faz necessária, para que haja um trabalho de qualidade com profissionais que saibam o que é necessário fazer.

10. A Educação Inclusiva com a qual sonho está livre de qualquer tipo de preconceito, onde a diversidade seja o pré-requisito e onde não haja barreiras para proporcionar aprendizagem a todos. Sonho com uma educação onde haja profissionais capacitados para lidarem com as mais variadas deficiências, onde estes profissionais gostem do trabalho que estiverem realizando e que o façam por opção e não por imposição, financeira ou política.

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ANÁLISE TEMÁTICA (EXEMPLOS)

SÍNTESES DAS QUESTÕES PARA ANÁLISE TEMÁTICA

1. Minha história familiar e pessoal pode ser contada assim...	
Professora Girassol	<p>Pai com pouca instrução e industriário. Mãe com curso superior e professora. Ingressou na escola com 04 anos como ouvinte no Jardim A. Fez magistério e licenciatura em Matemática (concluiu em 2006). Casada sem filhos. Atua nas séries iniciais (2º ano) desde 2007 e nas séries finais (Matemática) desde 2000.</p>
Professora Jasmim	<p>Pai e mãe com pouca instrução. Fez magistério, graduação em Psicologia e pós em Psicopedagogia. Casada sem filhos. Atua nas séries iniciais e no Laboratório de Aprendizagem (atende crianças com dificuldades de aprendizagem e deficiências) desde 1993.</p>
Professora Margarida	<p>Freqüentou a pré-escola. Nas séries iniciais tinha dificuldade de compreensão dos conteúdos, principalmente da matemática (a qual continua). Contava com o auxílio diário da mãe nas explicações sobre esses conteúdos, o que ajudava na aprovação, mas não na compreensão da importância do conteúdo. Antes de iniciar o magistério tinha parado de estudar no 2º ano do ensino Médio. Antes de ser professora atuou 12 anos como comerciária. Fez magistério e licenciatura em Pedagogia – Educação Infantil e Séries Iniciais - EAD (concluiu em 2008). Casada e tem uma filha que cursa Educação Física. Atua nas séries iniciais desde 1991 e com EJA desde 2003.</p>
Professora Amor-perfeito	<p>Filha muito esperada, pois seus pais estavam casados há 14 anos e tentavam ter filhos. Freqüentou a creche. Não fez pré-escola e ingressou com 06 anos no Ensino Fundamental. Solteira e sem filhos. Fez magistério e licenciatura em Pedagogia (conclui em 2009). Atua na Educação Infantil desde 2003 e já atuou com EJA.</p>
Professora Violeta	<p>Até os 16 anos morava com seus pais, uma irmã e um irmão. Sua irmã é muito especial, ela tem Síndrome de Down. Quando seus pais se separaram sua mãe foi embora com os irmãos e ela ficou com o pai e a avó, por motivos educacionais e financeiros. Solteira e sem filhos, mora com o pai (sua avó faleceu). Fez magistério e licenciatura em Pedagogia – Educação Infantil e Séries Iniciais – EAD (conclui em março de 2009). Atua desde 1999 com séries iniciais e atualmente com pré-escola.</p>

4. Dos saberes (conhecimentos, habilidades e competências) construídos na minha formação considero importantes... Já dos saberes construídos na experiência profissional foram importantes... Como construí esses saberes?	
Professora Girassol	<p>Todos os saberes teóricos construídos ao longo da formação são importantes para entendermos as crianças em sala de aula. As experiências com as crianças construídas no dia-a-dia são essenciais para averiguarmos se o que estamos ensinando e aprendendo tem significado, pois assim podemos avaliar nossa prática pedagógica e melhorá-la.</p>
Professora Jasmim	<p>Em relação aos saberes adquiridos na formação profissional considero importante toda a questão histórica retratada nas obras dos pensadores que deram início as discussões sobre educação. Conhecer e contextualizar a educação foi importante para que eu pudesse me situar no que já havia sido pensado/realizado, o que estava sendo trabalhado e assim ter argumentos para futuras projeções/participações. Já os saberes adquiridos na experiência profissional são aqueles que se aprimoram com o passar do tempo e com a aquisição de experiências, tanto profissionais como de vida. É importante reconhecermos nosso campo de atuação e refletirmos sobre os paradigmas sustentados pelos mestres da educação, para que possamos fazer os ajustes necessários aos nossos grupos e realidades.</p>
Professora Margarida	<p>A formação me proporcionou ampliar meus conhecimentos, perceber que o processo de aprendizagem se concretiza pela ação de provocar mudanças e pela vontade de realizar um trabalho de forma eficaz e com ética, o aprimoramento de pensamentos e ações, que só são possíveis de acontecer com reflexão. Quero que a minha mudança de postura ocorra com mais intensidade em relação ao meu aluno, que com meu estudo possa resgatar valores, carinho, afeto, respeito, ética, responsabilidade, dignidade e compreensão. Cabe a mim, como professora, reconhecer a importância de uma prática reflexiva para o processo educativo e vislumbrar esta como possibilidade de ação transformadora.</p>
Professora Amor-perfeito	<p>Acho importante ler muito, estudar as didáticas e creio que os saberes e competências para ser um bom educador são adquiridos no dia-a-dia e no encantamento pelo trabalho que escolhemos.</p>
Professora Violeta	<p>Hoje percebo que a teoria e a prática são excelentes recursos, devem ser adequadas no dia-a-dia. Uma tem que andar ao lado da outra, para podermos considerar tudo o que envolve o processo educativo. Precisamos por exemplo saber como se desenvolve uma criança e adequar essa teoria à prática, as nossas vivências com ela. Construo esses saberes através de muitas leituras, relatos de colegas, das famílias, de cursos, da minha experiência e vivência pessoal e profissional...</p>

EIXOS DA ANÁLISE TEMÁTICA

1. Minha história familiar e pessoal pode ser contada assim...

Eixo comum:

- Formação Inicial: todas fizeram Magistério.
- Formação Continuada: 03 formadas (Curso Superior: Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais, Matemática e Psicologia com Especialização em Psicopedagogia Institucional) e 02 estão concluindo (Curso Superior: Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais, Pedagogia Educação Infantil e Anos Iniciais – Gestão e Supervisão de Processos Educativos).
- Experiências Educacionais: entre 05 e 10 anos de atuação na área.

Eixo diverso:

- Atuação: 02 na educação infantil, 01 nas séries iniciais (também nas séries finais/matемática em outro município), 01 na EJA e 01 no Laboratório de Aprendizagem (também nas séries iniciais na rede estadual).
- Pós-Graduação: apenas uma fez Especialização em Psicopedagogia Institucional, justamente a que não fez graduação na área educacional.
- Das 05 professoras: 02 atuaram somente na área educacional e 03 atuaram/atuam em outras áreas (Comércio/Serviços e Clínica).
- Apenas 01 professora tem/cita um familiar com necessidades educacionais especiais.

4. Dos saberes (conhecimentos, habilidades e competências) construídos na minha formação considero importantes... Já dos saberes construídos na experiência profissional foram importantes... Como construí esses saberes?

Eixo comum:

- Saberes teóricos construídos na formação inicial e continuada (leituras, estudos disciplinares: didáticas e metodologias, práticas, estágios, cursos, observações, relatos, vivência/experiência do ambiente/funcionamento escolar como aluna e professora).
- Saberes da experiência construídos na prática pedagógica com alunos (práticas, estágios e regências), através da reflexão sobre o processo educativo vista como possibilidade de ação transformadora.
- Saberes da experiência construídos no convívio/cotidiano escolar, com professores, supervisores, orientadores, diretores e comunidade escolar.
- Saberes sobre o contexto histórico, pensadores e suas obras na área da educação, todas as discussões e os paradigmas que deram início ao trabalho pedagógico que conhecemos.
- Saberes construídos ao longo dos anos vividos na sala de aula e no contexto educacional, assim como as vivências pessoais construídas ao longo desse período.

Eixo diverso: (ausente)

M149c Machado, Gláé Corrêa.

Caminhos para a educação inclusiva: a construção dos saberes necessários na formação e na experiência de professores do município de Montenegro/RS / Gláé Corrêa Machado. – 2009.

144 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

“Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mari Margarete dos Santos Forster”.

1. Educação inclusiva – Montenegro (RS). 2. Educação especial – Montenegro (RS). 3. Professores de educação especial – Formação – Montenegro (RS). I. Título.

CDD 371.9098165

CDU 376.112.4(816.5)