

OS SABERES DA ESCOLA SOBRE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR

THE SCHOOL'S KNOW-HOW ABOUT INCLUSIVE EDUCATION

Cleusa Regina Secco Miranda^I
Maria Cristina Marqueline^{II}

Resumo

A motivação inicial para a realização da pesquisa que o presente texto pretende relatar consistiu nos questionamentos em torno do processo e dos pressupostos que envolvem a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. O estudo objetivou desvelar os saberes que a escola construiu a respeito da Educação Inclusiva após experiência dos profissionais com o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Nesse direcionamento, empreendeu-se pesquisa de cunho qualitativo, na modalidade estudo de caso junto a uma escola pública de ensino básico. Um aporte teórico sobre inclusão, principalmente a educacional, fundamentou o trabalho, cujos dados foram recolhidos por intermédio de entrevistas semiestruturadas. Participaram da pesquisa dez profissionais que atuavam na escola e que possuíam experiência anterior com a inclusão de aluno com deficiência no ensino regular. Os dados recolhidos e reunidos em um plano de análise foram discutidos a partir de categorias identificadas, apontando como resultado para uma singularidade que parece existir na implementação da proposta inclusiva no contexto de cada instituição escolar, pois, como processo, com base nos princípios da Educação Inclusiva, pode ser construído, aprendido pela comunidade escolar como um todo, e, particularmente com o saber construído pelo profissional que nele atua.

Palavras-Chave: Educação. Educação especial. Educação inclusiva. Saberes da Escola.

Abstract

The initial motivation for this research came from the questions and assumptions about the process that involve the inclusion of students of the regular education system who bear learning problems. The study aimed at unveiling the knowledge that the school had acquired after its experience with the process of inclusion of such students. A qualitative case study research was conducted at an elementary public school and it was based on a theoretical approach about inclusion, especially concerning the educational aspect of the matter. The information was collected through semistructured interviews. Ten professionals who were working at the school and had had a previous experience with students of the regular education system with learning problems took part in the research. Data collected on the analysis plan were then discussed based on the identified categories, which showed a singularity that seems to exist in the context of implementation of the inclusive proposal in each teaching institution. The process itself, and based on the Inclusive Education principles, can be built and learned by the school community as a whole, and is especially affected by the know-how of the professionals involved.

Keywords: Education. Special education. Inclusive education. School's knowledge

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, a escola ocupa lugar privilegiado como instituição oficial que desempenha a atribuição formal e exclusiva de ensinar. Sua função precípua está voltada para a apropriação do conhecimento, determinado pela

sociedade como relevante para o seu desenvolvimento, além da formação para a cidadania e qualificação para o trabalho.

Ao desempenhar sua função, a escola pode reproduzir o conhecimento social e cultural de uma sociedade reafirmando, explícita ou implicitamente, uma ideologia apoiada no

^I Especialista em Educação Especial - área Deficiência Visual pelo Centro de Estudos Superiores de Londrina. Professora da Prefeitura do Município de Londrina

^{II} Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professor Adjunto da Universidade Estadual de Londrina.

individualismo, na competitividade, onde se vê, como ordem natural, a desigualdade e a discriminação relacionadas às capacidades individuais. Também na escola ocorre a assimilação de conhecimentos, condutas e atitudes através de interações empreendidas no contexto e que resultam das práticas estabelecidas entre os grupos sociais que ali são identificados.

De outra forma, a função educativa da escola, pode, também, se concretizar com base na reelaboração crítica e reflexiva do conhecimento social consolidado, promovendo mudanças e impulsionando transformações, condições estas de “sobrevivência e enriquecimento da condição humana (humanização)” (GÓMEZ, 2000, p. 21). E, para isso, deve substituir a lógica da homogeneidade, instituída em sua ação educativa, pela lógica da diversidade, para atender às diferenças dos seus educandos e atenuar, na medida do possível, os efeitos da desigualdade sobre o indivíduo.

Uma das mudanças identificadas de forma mais perceptível na escola na atualidade, e que interessa particularmente a esta pesquisa, é a ampliação do acesso da população à escola. A escolarização como direito, propiciou uma laicização da educação escolar, e a gratuidade como forma de ampliar a democratização.

Encaminhar para a escola todas as crianças é procedimento recente, cujo pressuposto é resultante de processos da ação conjunta do reconhecimento do direito de todos à educação - concretizado a partir de medidas políticas e implementação de políticas públicas - e da pressão econômica e social com vistas a uma ampliação dos níveis de educação da população, bem como uma melhor qualificação para o trabalho.

Somente a partir das últimas décadas do século XX é que o direito à educação passa a ser discutido por organismos internacionais e grupos sociais excluídos, entre eles os que apresentam necessidades educativas especiais, que, sendo marginalizados por muito tempo, aspiram à efetivação desse direito.

Põe-se, dessa forma, para a escola, na sociedade contemporânea, a tarefa desafiadora de educar na complexidade de mundo que nos atinge, e de articular igualdade e diferença no contexto de uma sociedade marcada pelos processos de discriminação e exclusão.

Nesse pressuposto, é que se resume a proposta de uma educação inclusiva, pela qual

escola é solicitada no sentido de alcançar uma resposta educativa comum e diversificada ao mesmo tempo, proporcionando a todos os educandos uma cultura comum, sem, contudo, desprezar as suas especificidades peculiares e necessidades individuais. Tarefa particularmente desafiadora.

Neste sentido, propôs-se a pesquisa descrita no presente texto que, situando-se na área da Educação, enfocou, especificamente, a área de Aprendizagem e Desenvolvimento Humano em Contextos Escolares, no intuito de investigar a respeito dos saberes da escola sobre a inclusão.

Para direcionar o trabalho, com base em um aporte teórico, refletiu-se sobre as discussões que envolvem a temática da educação inclusiva e o processo de implantação da proposta no sistema educacional e estabeleceu-se como objetivo da pesquisa: Desvelar os saberes construídos na prática com a inclusão de alunos com deficiência. Para isso, priorizou-se: Identificar e descrever os saberes sobre inclusão dos quais os profissionais demonstraram ter-se apropriado; analisar se houve ou não transformação nos saberes estruturados por esses profissionais a partir da experiência com inclusão de aluno com deficiência no ensino regular; compreender de que forma essas modificações ocorreram e qual sua importância na construção do processo de uma educação inclusiva.

MÉTODO

Pretendendo reunir o maior número de informações de diferentes fontes para apreender a situação da Educação Inclusiva, em contexto escolar, e descrevê-la em sua complexidade, fez-se opção, sob o ponto de vista metodológico, pelo estudo de caso alimentado com estudos teóricos.

DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES E/OU FONTE DE DADOS

A amostra da pesquisa foi constituída por profissionais que atuavam na escola, selecionados antecipadamente com base na oportunidade que tiveram de interagir, em anos anteriores, com alunos com deficiência no contexto escolar. Foram dez os profissionais pesquisados na instituição de ensino. Esse número era dividido em dois grupos: a) grupo de atuação pedagógica - ao qual pertenciam oito dos participantes: um supervisor, dois professores de sala de ensino

regular, um professor de Educação Física, um professor da hora do conto, um professor auxiliar, um professor de apoio permanente, e um professor da sala de recursos; b) grupo de funcionários administrativos – ao qual pertenciam dois participantes: um diretor e um auxiliar de serviços gerais. Após autorização da Secretaria Municipal de Educação e da Diretora da unidade escolar os profissionais participantes receberam inicialmente um convite verbal para participarem da pesquisa e, àqueles que aceitaram, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que fosse devidamente preenchido e assinado.

Na caracterização dos participantes pode-se referir que apenas um não possuía formação superior, sendo que os cursos de formação superior dos demais eram: Pedagogia, Educação Física, Geografia, Letras, Ciências Contábeis, Serviço Social e Magistério Superior.

Em relação à pós-graduação, do número total de participantes, sete deles já haviam concluído e outros três relataram não a possuir. Os cursos de pós-graduação mencionados foram: Psicopedagogia, Metodologia da Ação Docente, Educação Infantil, Gestão Escolar, Orientação e Supervisão, Educação Especial e Gestão.

O tempo médio de atuação no magistério registrado pelos participantes da pesquisa foi de 15 anos, sendo que foi de 20 anos o maior tempo e de 9 anos o menor tempo de experiência de atuação do participante no magistério.

Abaixo, um quadro apresenta as informações recolhidas a respeito da caracterização dos participantes:

PARTICIPANTE	FORMAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA FUNÇÃO
P1	Geografia	13 anos
P2	2º grau	16 anos
P3	Pedagogia	17 anos
P4	Educação física	19 anos
P5	Pedagogia	17 anos
P6	Letras	12 anos
P7	Pedagogia – Ciências Contábeis	15 anos
P8	Serviço Social - Magistério superior.	9 anos
P9	Educação física	16 anos
P10	Letras	20 anos

Quadro1 - Caracterização dos participantes da pesquisa.

Na realização do trabalho, observaram-se as determinações de Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina, conforme Parecer PF N° 126/09.

DESCRIÇÃO DO AMBIENTE DE COLETA DE DADOS

Os dados para a realização do trabalho foram coletados em uma escola de ensino regular pertencente à rede municipal de ensino de um município do interior paranaense, que recebe alunos com deficiência nas turmas de ensino regular. O funcionamento realiza-se em dois turnos, sendo oferecido ensino de educação infantil e ensino fundamental, contando com sala de recursos que atende, em turno diferente, além dos alunos da escola, alunos de escolas vizinhas. Localizada em terreno amplo, de fácil acesso, a escola utiliza instalações prediais em boas condições de conservação, e possui, além das salas de aula, refeitório, biblioteca, pátio, quadra de esportes e demais dependências administrativas.

Para a coleta dos dados que o estudo objetivava, foram utilizadas entrevistas individuais que se efetivaram no próprio ambiente escolar, sendo disponibilizado local adequado para que entrevistador e entrevistado pudessem estar à vontade, e houvesse condições de proceder à gravação das entrevistas.

INSTRUMENTOS E MATERIAIS

Buscando compor os elementos necessários ao desenvolvimento do processo de pesquisa recorreu-se às fontes adequadas para a coleta de dados; para isso foram utilizados alguns instrumentos com o intuito de determinar os critérios para o levantamento dos dados.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

No processo de elaboração do instrumento de entrevista, fez-se, inicialmente, um roteiro provisório que foi testado em estudo piloto empreendido em outra unidade escolar, com a participação de sete profissionais que ali atuavam, os quais foram sujeitos participantes somente do estudo piloto e, portanto, não relacionados neste estudo.

Essa testagem do instrumento, em estudo piloto, permitiu que se dirimissem algumas dúvidas relacionadas à elaboração das questões, principalmente, quanto ao aspecto textual. Isso foi necessário porque alguns participantes respondiam às questões já propostas em perguntas formuladas anteriormente. O instrumento foi, portanto, refeito, para adequar-se às alterações. Foram necessárias também algumas adaptações no roteiro nos aspectos que correspondiam a detalhes da atuação do profissional, porque, como as funções se diferenciam no contexto escolar, a forma de atendimento aos alunos também se modifica, e, conseqüentemente, as questões deviam diferenciar-se para possibilitar conhecer a atuação de cada profissional na sua área específica de trabalho.

O instrumento básico era composto de 14 questões as quais eram organizadas num direcionamento investigativo a respeito dos saberes estruturados pelo profissional em decorrência de suas experiências com a prática educativa inclusiva junto a alunos com deficiência, e se distribuíram da seguinte forma: com 4 (quatro) delas objetivava-se conhecer a experiência do profissional com a implantação da proposta de inclusão; uma (1) questão referia-se às mudanças ocorridas no contexto escolar. Outras 4 (quatro) relacionavam-se à percepção do profissional quanto a sua prática junto a alunos com deficiência mediante a exploração de aspectos atuais comparados a outros já vivenciados por ele. Com outras 3 (três) questões procurava-se verificar que reflexões fez o professor sobre sua experiência. Ao final uma (1) questão solicitava a opinião do participante sobre a proposta de inclusão. Para encerrar o roteiro da entrevista indagava-se para o entrevistado se havia intenção de acrescentar alguma informação ou comentário sobre algo não contemplado nas questões e que julgasse ser relevante para o estudo.

MATERIAIS

Para a realização da coleta de dados por meio das entrevistas, utilizou-se gravador tipo repórter, duas fitas cassete (mini). O registro das observações realizadas durante a coleta foi realizado com caneta esferográfica em caderno.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O desenvolvimento do trabalho de pesquisa, aqui referido, teve início com a obtenção de autorização prévia da Secretaria Municipal de Educação e parecer favorável do Comitê de Ética. Em seguida, entrou-se em contato com a escola, através de sua direção para pleitear autorização para a coleta de dados prevista na pesquisa, bem como, relacionar os participantes que se adequavam à amostra solicitada. O contato com os mesmos deu-se de maneira individual e, na oportunidade, foram convidados formalmente para participar da pesquisa. Àqueles que se dispuseram a responder o instrumento de entrevista foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Em dia marcado antecipadamente com a direção, realizou-se a coleta de dados através da gravação das entrevistas que foram realizadas de forma individual e em horário escolhido pelo participante, na própria instituição.

TRATAMENTO DOS DADOS

No intuito de promover a análise dos dados obtidos por intermédio das entrevistas, transcreveram-se as informações verbais as quais foram repetidamente lidas pela pesquisadora para obter-se o conhecimento do texto e apropriação das impressões (leitura flutuante). O procedimento seguinte foi realizar a codificação ou agrupamento dos dados por semelhança, o que caracterizou, ao final, as classes temáticas. A interpretação dos dados obtidos foi realizada pela análise qualitativa, denominada Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004; OLIVEIRA, 2003b), entendendo por análise de conteúdo como definiu o autor:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2004, p. 42).

Sendo assim, os dados recolhidos nas entrevistas foram tratados com a observância dos temas levantados e, depois, organizados em

categorias que juntas formaram um corpo esquemático estruturado, ou seja, o plano de análise.

FIDEDIGNIDADE

Para validar a classificação temática e a distribuição das falas nas entrevistas, optou-se por fazê-lo por intermédio do trabalho de duas juízas, doutoras em Educação, com larga experiência em estudos e que utilizaram este tipo de método para a análise de informações em pesquisas anteriores.

De acordo com o trabalho de Bauer e Gaskell (2004, apud MONTEIRO; MANZINI, 2008), o índice de fidedignidade aferido pode ser considerado *muito alto* quando maior que 0.90 ($r > 0.90$), *alto* quando maior que 0.80 ($r > 0.80$) e aceitável quando estiver na amplitude de $0.66 < r < 0.79$.

Esperava-se, na pesquisa, alcançar um índice de concordância aproximado de 0,80%. Após o cálculo, o índice de concordância da análise mensurado, de forma individual para cada juíza foi de: 91% (muito alto) para a juíza A e 77% (aceitável) para a juíza B, conferindo um índice total de concordância em torno de 84% considerado um índice alto.

Na etapa seguinte, empreendeu-se a comparação e análise dos dados coletados realizando uma discussão simultânea apoiada no embasamento teórico da pesquisa.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Ao elaborar-se o plano de análise, foi possível observar que os resultados da pesquisa podiam ser organizados em dois grandes eixos conforme a classe temática identificada; procedeu-se, então, a uma classificação que é apresentada a seguir:

- a) *A educação Inclusiva e a escola:*
 - *A proposta;*
 - *O processo de implantação na escola;*
 - *O desenvolvimento da proposta.*
- b) *Os saberes construídos:*
 - *Quanto aos chamados alunos de inclusão*
 - *Quanto ao desenvolvimento do processo*
 - *Quanto ao trabalho docente*
 - *Quanto à gestão da instituição*
 - *Quanto ao trabalho dos demais profissionais que atuam na escola*
 - *Quanto à família*

- *Quanto ao aprendizado do aluno*
- *Quanto ao relacionamento com os demais alunos*
- *Quanto à expectativa de trabalho junto a alunos com outras deficiências*
- *Quanto às metodologias*
- *A opinião dos entrevistados sobre a proposta de inclusão*

Por conseguinte, a discussão dos resultados é encadeada na mesma seqüência descrita, elegendo, dentro das temáticas assinaladas, aquelas que com maior ênfase se relacionam, com o objetivo da pesquisa.

A TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A ESCOLA

São referidos, nesta categoria, os dados relacionados com a forma como se deu o contato da escola com a proposta da Educação Inclusiva, bem como ao modo como a escola se organizou e organizou também o seu trabalho para realizar a tarefa educativa a partir dos princípios norteadores da proposta.

Procurando delinear o processo a partir da representatividade das falas dos participantes, estas foram organizadas em três unidades temáticas ou subclasses distintas que são: *a proposta, o processo de implantação na escola e o desenvolvimento da proposta.*

A PROPOSTA

A análise da unidade temática, *a proposta*, requereu a consideração de três momentos, os quais são representados nas seguintes categorias:

- *o reconhecimento da validade da proposta para a sociedade*, na qual os relatos dos participantes apontam para uma identificação de princípios que norteiam o reconhecimento da educação inclusiva. Princípios veiculados pelas mais diversas esferas sociais, inclusive o que é destacado pela mídia, e que os participantes admitem ao reconhecerem a importância de se incluir a todos no contexto escolar como parte de um crescimento humano e de valores como a democracia.

Omote (2004a, p. 2) lembra que:

As sociedades humanas vêm tornando-se progressivamente inclusivas, desde a antiguidade. Entretanto, jamais se viu

transformações tão radicais na concepção de vida coletiva e reivindicação de igualdade de direitos, como se viu na segunda metade do século passado.

No relato de um participante, a proposta de uma educação inclusiva é considerada:

[...] um assunto muito importante, que se deve tratar, ser repensado bem, com carinho, porque a gente tem visto que tem sido assim muita mudança na vida das pessoas. Não só das crianças deficientes, mas de um modo geral na nossa vida. A gente muda o modo de enxergar a vida a nosso respeito (P2).

Este relato facilita o entendimento de que a inclusão não se restringe apenas à escola, mas estende-se a qualquer outro lugar de convívio social. É parte de um movimento amplo do qual a sociedade participa na busca de direitos sociais garantidos na forma de igualdade de acesso, participação e permanência, principalmente na educação, por intermédio da qual o indivíduo pode exercer com efetividade a sua cidadania.

▪ a decisão de incluir os alunos que, segundo revelaram os dados, partiu da iniciativa não apenas da Secretaria de Educação atendendo à legislação vigente, mas também da família.

Em alguns casos, da família. Em alguns, a secretaria de educação (P10).
As mães fizeram questão de pôr aqui [...] (P6).

A partir da municipalização do ensino básico, as unidades escolares vêm-se reestruturando no sentido de atender às matrículas dos alunos com deficiência no contexto do ensino regular. Percebe-se, todavia, que, decorrente deste fato, há ainda uma distância entre o que dispõe a política educacional e o que concretamente pode ser realizado, principalmente quanto à gestão e financiamento do setor educacional. Entretanto, no caso pesquisado, é certo que a instituição, no que se refere à matrícula, tem procurado adequar-se às exigências do Estado em relação à educação do aluno com deficiência, obedecendo às orientações do sistema educacional do município. Já quanto à opção da família, em alguns casos, de assim proceder Omote (2004a, p. 3) refere que

[...] um número crescente de pais de alunos busca assegurar o direito de o seu filho, independentemente da natureza das necessidades especiais, matricular-se na escola da sua comunidade e freqüentar as atividades da classe comum juntamente com seus pares não deficientes.

▪ a preocupação da escola com a implantação da proposta é bastante compreensível, posto que a educação inclusiva cogita em mudanças dos aspectos organizacionais e funcionais da escola. Observa-se, então, não o obstáculo quando os participantes relatam reações geradas pelo desafio, mas o modo como ele demonstra estar empenhado numa ação educativa para superação e adequação à nova situação.

O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO NA ESCOLA

Na segunda unidade temática analisada nessa categoria, o processo de implantação na escola, constatou-se, por meio dos relatos, que o encaminhamento do processo de entrada dos alunos deficientes no ensino regular ocorre sem maiores dificuldades.

Já no início do ano elas entraram na educação Infantil para nós [...] [...] elas vieram de creche, então veio tranqüila assim, não teve nada... nenhum encaminhamento específico. Matricularam naturalmente (P5).

Contudo, apesar do início do processo estar ocorrendo, em grande número de casos, sem problemas, não fica excluída a possibilidade de surgirem reações de medo e ansiedade, como as relatadas na categoria: *reação dos profissionais ante a necessidade de incluir*.

No começo foi meio difícil porque a gente tem o medo. Não o medo da criança, mas do que fazer diferente [...] (P6).

Relatam Melo e Martins (2004 apud MONTEIRO; MANZINI, 2008, p. 44):

[...] é natural que sentimentos de medo, insegurança, pena, entre outros, sejam manifestados, inicialmente, pelos integrantes da escola regular diante da inclusão do aluno com deficiência, uma

vez que, de uma maneira geral, existe desconhecimento e também idéias preconcebidas em relação à deficiência e as pessoas que a apresentam.

Também Castro e Freitas (2008, p. 63) referem:

Sentimentos como medo, ansiedade, angustia, nervosismo e frustração são despertados, mesmo que geralmente velados [...]. Porém esses sentimentos podem ser considerados normais, desde que possam ser trabalhados e superados.

Ao analisar a categoria *mudanças arquitetônicas e de mobiliários evidenciadas na escola*, os participantes relataram ter observado adaptações no prédio principalmente ao que se referia aos sanitários, inclusive com trocador, além de rampas de acesso em diversos lugares da escola. Foi registrada também a adaptação de mobiliário, principalmente com carteiras e cadeiras ajustadas às necessidades dos alunos.

Assinale-se que a remoção das barreiras arquitetônicas e obstáculos que impedem ou dificultam a mobilidade do indivíduo com deficiência é prevista em lei que estabelece as normas gerais e os critérios específicos para promover a acessibilidade dos indivíduos com deficiência (Decreto n.º 3.298, de 21 de dezembro de 1999, Lei n.º 10.048, de 08 de novembro de 2000; Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, e no Decreto n.º 5.296, de 02 de dezembro de 2004), além da normativa técnica em vigor no Brasil (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2004).

Carvalho (2008, p. 39) explica que as barreiras e obstáculos que impedem a acessibilidade e a liberdade de estar e de andar “tem desvantagens para todos, quer se trate de alunos ou de profissionais” porque não apenas os alunos, porém também profissionais que atuam nas instituições escolares ou outros espaços públicos encontram da mesma maneira barreiras à sua mobilidade.

Ainda na mesma subclasse evidencia-se uma categoria que abrange as *decisões administrativas necessárias em decorrência da inclusão na escola* que assinala a postura da gestão relacionada à capacidade de mobilizar pessoas e recursos para superar o desafio imposto.

Lembrando que a cooperação entre os diferentes setores da ação pública - Educação,

Saúde, Previdência e Assistência Social, Equipamentos e Transportes Urbanos, Trabalho, Lazer, Esporte e Cultura, e Planejamento pode, segundo o que expõe Aranha (2005), atuar favoravelmente no processo de construção de um sistema educacional inclusivo pelo qual os municípios podem atender à população de maneira mais eficiente.

Sem dúvida é parte do processo de inclusão a escola sentir-se responsável em assegurar ao aluno com deficiência uma prática pedagógica que venha não apenas remover as barreiras do aprendizado, mas também, permitir o acesso aos bens culturais.

O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA NO CONTEXTO ESCOLAR

A vivência do processo de implantação da proposta inclusiva fez despertar questionamentos em relação a aspectos que envolvem a preparação dos profissionais para atuar no contexto escolar com a prática educativa do aluno com deficiência, afinal como lembra Marquezine (2006, p. 26) “[...] espera-se que um professor consiga promover mudanças em seus alunos quando eles são inseridos em atividades de ensino, planejadas para produzir aprendizagens de conteúdos da educação escolarizada”. A preparação dos professores, segundo ressaltam os pesquisadores, deve ser pensada de maneira tal que venha contribuir para o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva que, além da oportunidade para uma avaliação constante, possibilite também a mudança, quando necessária. Mudança de práticas para obter êxito na tarefa educativa e das próprias atitudes (MARTINS, 2003, p. 23). Novamente recorre-se a Marquezine (2006, p. 31) quando expõe que “[...] durante toda a sua vida profissional o professor deveria construir-se e se reconstruir através de sua relação com a teoria e a prática, e no conhecimento experiencial da prática”.

Frente a esse quadro, é tarefa fundamental pensar a formação inicial e continuada dos profissionais do setor educacional para favorecer a efetivação da proposta inclusiva.

As próximas categorias, referentes à temática do desenvolvimento da proposta, possibilitaram analisar aspectos de *acolhimento e interação do aluno com deficiência com outros alunos e com os profissionais que atuam na escola*. Nessas

categorias, relataram-se somente interações positivas e acolhedoras.

Na análise de outra categoria, lembrou-se a necessidade de *apoio que pode ser dado pela educação especial* para a adequação do trabalho inclusivo, mais especificamente nos aspectos da formação do professor e capacitação para o trabalho de atendimento educacional especializado.

[...] se a pessoa fez uma faculdade, uma pós-graduação, uma especialização na deficiência mental eu acho que ninguém mais preparado [...] (P7).

Encerrando o tema, a última categoria para análise foi *dificuldades encontradas pelo profissional no desenvolvimento da proposta nas experiências anteriores com a inclusão*, na qual foi possível identificar uma gama de empecilhos apontados pelos participantes e que muito se assemelham àqueles descritos na literatura sobre inclusão, confirmando resultados já obtidos por pesquisadores em trabalhos anteriores (BEYER, 2006; VITALIANO, 2003), nos quais são relatadas dificuldades quanto à “formação do professor”, “estrutura das escolas”, “acessibilidade”, “número de alunos em sala”, e a necessidade de um acompanhamento educacional especializado como apoio.

De maneira geral, esses aspectos parecem demonstrar a complexidade de fatores que estão envolvidos nos processos inclusivos com os quais a escola se encontra no seu cotidiano.

Justifica-se que a análise das categorias realizada até este ponto colaborou para a compreensão do delineamento do processo de implantação da proposta de educação inclusiva naquele contexto da escola-caso. Contudo, o objetivo do trabalho não é analisar *como* ocorre a inclusão naquele contexto, o que exigiria uma outra pesquisa, e sim, adentrar a questão dos saberes profissionais que foram construídos a partir da experiência com a inclusão.

OS SABERES CONSTRUÍDOS

No momento de eleger os saberes para os quais a análise de conteúdo apontou e que serão descritos, privilegiou-se aqueles de maior relevância para o desenvolvimento de um modelo educacional pautado pelos princípios inclusivos porque esse era o objetivo do trabalho.

Primeiramente, identificou-se o saber relacionado ao reconhecimento do sujeito a quem se destina a proposta de educação inclusiva. Sabe-se que, inicialmente, a designação associava-se às pessoas com necessidades educacionais especiais, porém houve superação dessa ideia por outra de sentido mais amplo que tem “por alvo todos os alunos e, em particular, os que se encontram mais vulneráveis à exclusão” (RODRIGUES, 2008b, p. 35).

Lembra Pires (2006, p. 84), que “[...] todos os alunos têm especificidades próprias devendo, portanto, ser objeto de uma atenção e respeito que os contemple como seres únicos”. Para Carvalho (2005, p. 11), ser diferente é a nossa condição humana porque “[...] pensamos de jeitos diferentes, agimos de formas diferentes, sentimos com intensidades diferentes. E tudo isso porque vivemos e aprendemos o mundo de forma diferente”. Contudo, se reconhece que “a diversidade se coloca de forma mais evidente e mais intensa” “na educação de alunos que apresentam diferenças pessoais físicas, psíquicas, físico-motoras”, posto que é em relação a eles que a escola se defronta com o maior desafio ético-profissional, qual seja, “deixar de ser uma escola de alguns e para alguns, e passar a ser uma escola de todos e para todos” (PIRES, 2006, p. 84).

[...] nós até tínhamos casos de inclusão, mas não eram assim chamados. Eram entendidos como alunos com deficiência, alunos com indisciplina, alunos com problemas familiares, e assim por diante (P10).

Observou-se também saberes que revelavam entendimentos sobre a importância da acolhida dos alunos com deficiência não só pelos seus pares, mas, sobretudo pelos professores e funcionários da instituição.

É o carinho também que os professores tem tido, o nosso, pelas crianças. Os pais chegam com a criança, a gente recebe, no caso a gente acolhe [...] (P2).

Este saber encontra concordância com o pensamento de Carvalho e Leitão, (2006 apud CARVALHO, 2008, p. 45) evidenciando que incluir:

[...] é lidar/conviver com a diversidade, valorizarmos nas nossas diferenças,

engrandecendo-nos; é apoiar/ajudar o outro, no seu esforço de construir vínculos, aos colegas, aos professores, à escola, às “matérias”, à comunidade, ao mundo; é proporcionar um ambiente acolhedor, onde todos e cada um se sintam bem, reciprocamente apoiados/ajudados e reconhecidos como pertencentes a... (escola, trabalho, família, etc.).

Analisando o aspecto da acolhida dos alunos pela comunidade escolar, os participantes referem:

[...] eu acho que o papel do professor é fundamental. Se você não acolhe, se você não aceita, conseqüentemente as crianças não vão aceitar (P9).

[...] o ponto de vista da professora é crucial. Não tem como (P9).

No acolhimento ao aluno, ocorre ressignificação das percepções que dele se têm, e concomitantemente são assumidas medidas que proporcionem modificações que vão do espaço físico até os simbólicos para que as interações manifestadas ocorram com trocas mútuas entre os dois grupos – “o dos excluídos e o dos integrantes da sociedade que devem desenvolver atitudes de acolhimento para com aqueles” (CARVALHO, 2005, p. 49).

Associados a essa mesma ideia estão os saberes relacionados à interação dos alunos com deficiência e os demais alunos que freqüentam a mesma instituição, realçando a importância do estabelecimento dessas relações entre todos os sujeitos envolvidos.

Ele tem que ter contato com a realidade da escola e não só com a da escola especializada, tem que interagir com os outros e com o meio que ele vai viver (P1).

Dessas interações podem resultar benefícios como o da modificação da concepção e da postura construídas acerca da deficiência e que são tão necessárias a uma efetiva educação inclusiva.

Os saberes que dizem respeito à importância da presença do aluno com deficiência no ensino regular e à necessária convivência entre alunos com e sem deficiência realizando juntos atividades de aprendizagem referem que isso representa uma oportunidade de crescimento para ambos, todavia, Omote (2004a, p. 8), lembra que

esse convívio com pares diferentes que desenvolve importantes noções e hábitos como solidariedade e a tão valorizada socialização, não precisa “ocorrer unicamente no contexto escolar”, pois “na comunidade precisam ser criadas outras oportunidades de convívio”.

[...] os de fora da sala são mais curiosos, acho que por não conviverem [...] quando existe a oportunidade de se encontrarem, ou de me encontrar, eles perguntam [...] o que elas têm... sobre a deficiência delas (P8).

[...] E as crianças aprendem a crescer, já crescem vendo, já sabendo diferenciar, a não ter discriminação (P2).

Acresce, ainda, sobre este ponto, o entendimento de Melo e Martins (2003) de que o modelo social da deficiência contrapondo-se ao modelo médico que influenciava atitudes e contribuía para que a deficiência fosse considerada doença, faz entender que é a sociedade que precisa modificar e facilitar o desenvolvimento social, educacional e profissional das pessoas com deficiência, através da eliminação de barreiras, sejam elas físicas, pragmáticas ou atitudinais, e para isso é necessária a convivência com a diversidade humana e a aprendizagem por meio da cooperação.

Ocorre, portanto, um deslocamento da questão da deficiência que se distancia do indivíduo para situar-se na maneira como são concebidos o sujeito e a sua deficiência no ambiente social. Então, não é por “acaso que tenha emergido o conceito fundamental para a educação Inclusiva: o de ambiente menos restritivo”, percebendo-se que os rumos do processo de desenvolvimento não se encontram no sujeito com deficiência, mas no contexto social onde ele é colocado (MRECH, 2001, p. 10).

Na mesma direção, ressaltam-se alguns aspectos interessantes que, segundo Mrech (2001), têm sido privilegiados em pesquisas, ou seja, a necessidade de ter emprego, de conseguir um lugar na comunidade e de ter amigos, e que parecem deixar mais evidente que o ambiente menos restritivo não deve ser apenas a sala de aula ou a escola, mas a comunidade em seu todo.

Há que se registrar ainda os saberes relativos às ações da gestão, voltadas à organização e adequação do contexto escolar para atender as peculiaridades e dificuldades dos alunos.

[...] para a professora se sentir segura e com o suporte da direção e da supervisão para entender o seguinte: o aluno não é aluno da professora regente, ele é aluno da escola, então ele é responsabilidade da escola [...] (P10).

Destacando esse aspecto, isto é, o papel que a gestão desempenha com os recursos de que a escola pode dispor, Rodrigues (2008a, p. 38) escreve:

Talvez o primeiro passo seja que a escola identifique os recursos que já tem e pode dispor. [...] faça uma reflexão para identificar quais são os recursos que já tem disponíveis para trabalhar com alunos com dificuldades.

E o mesmo direcionamento é identificado na fala do participante quando aponta:

[...] buscamos conversar entre as professoras que têm o preparo ou que tem a formação, por exemplo, a professora da sala de recursos, a professora da sala de contra-turno que são professoras que estão sempre fazendo curso específico na área, ou então alguma professora que tenha especialização na área também, a gente chama para sentar e conversar. Nós aproveitamos momentos e trocamos idéias (P10).

Esse diálogo entre os profissionais que assumem a tarefa de concretizar a aprendizagem de seus alunos, como também com aqueles que dela participam é sempre muito enriquecedor pelas reflexões que propicia e pelas experiências que nele se partilham.

Permanece, portanto, ao final desta etapa de análises, a ideia de que no trabalho com a educação inclusiva é sobretudo importante a participação de todos os profissionais que integram a escola, porque é no conjunto de professores, na organização e nos recursos disponibilizados que a instituição escolar, com mais eficiência, poderá “encontrar as soluções que respondam às necessidades do aluno” (RODRIGUES, 2008b, p. 36).

É assim igualmente expresso o relato do participante sobre o trabalho na tarefa educativa com a inclusão:

[...] tem que ser um trabalho em equipe porque a professora se sentiu em condições de dividir [...] ela fica mais segura e no final o resultado, ela mesma acaba conseguindo, porque a segurança faz com que ela ande mais tranqüila [...] (P1).

Segundo esclarece Denari (2004, p. 70), a reflexão pautada sobre a prática profissional facilita analisar o complexo movimento que existe entre as construções teóricas e as atividades práticas, o que possibilita compreender-se melhor a “[...] natureza e a especificidade do conhecimento, propiciando o desenvolvimento de um compromisso ético e político com uma sociedade democrática”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurando enfocar, por meio das reflexões empreendidas e explicitadas no decorrer do trabalho, os saberes construídos pelos profissionais na experiência educativa com a inclusão de alunos com deficiência, evidenciou-se que o tema, além de despertar interesse de um número cada vez maior de pesquisadores que procuram compreender as questões relativas à implantação e implementação da proposta da Educação Inclusiva, tem questionado incessantemente a escola e o papel que a mesma desempenha.

Sem dúvida, repousa sobre o trabalho dos profissionais que nela atuam grandes expectativas acerca do desenvolvimento da proposta educacional cujo princípio básico está pautado em atender a educação de todos/todas, independentemente de condições de raça, cultura, desenvolvimento ou mesmo condições socioeconômicas, oportunizando o acesso à escola, a permanência nela e, principalmente, uma educação de qualidade, o que exige desses profissionais educadores múltiplos saberes.

São saberes construídos por meio da formação profissional, seja a inicial, seja a contínua, são saberes teóricos, são também, e principalmente, saberes experienciais, originados da prática cotidiana da profissão e nela validados, saberes esses sobre os quais o profissional se pauta na realização da prática educativa.

Possivelmente, as experiências de ensino inclusivo, acumuladas por esses profissionais vão facilitar suas práticas educativas no processo de

inclusão de outros alunos com deficiência, mesmo admitindo-se a singularidade que existe em cada um desses processos.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.
- CARVALHO, F. Reflexões em torno da inclusão em contexto educativo. In: FREITAS, S. N. (Org.). **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008, p. 31-47.
- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva com os pingos nos "is"**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- CASTRO, S. F.; FREITAS, S. N. As representações sociais dos professores de alunos com síndrome de Down incluídos nas classes comuns do ensino regular. In: FREITAS, S. N. (Org.). **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008, p. 49-76.
- DENARI, F. E. Formação de professores em educação especial: a ótica do GTEE- 06 e do Fórum Paulista Permanente de Educação Especial. In: OMOTE, S. (Org.). **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004. p. 61-76.
- GÓMEZ, A. I. P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 13-26.
- MARQUEZINI, M. C. **Formação de profissionais professores de educação especial-deficiência mental e curso de pós-graduação lato sensu**: um estudo de caso. 2006. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2006.
- MARTINS, L. A. R. A. prática da educação para a inclusão: aprendendo a viver juntos. In: MARQUEZINI, M. C. et al. (Org.). **Inclusão**. 1. ed. Londrina: Eduel, 2003. p. 23-31.
- MELO, F. R. L. V.; MARTINS, L. A. R. Relatos de alunos de uma escola regular sobre um colega com paralisia cerebral: um espaço para o respeito às diferenças. In: MARQUEZINI, M. C. et al. (Org.). **Inclusão**. Londrina: Eduel, 2003. p. 227-234
- MONTEIRO, A. P.H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 1, p. 35-52, jan./abr., 2008.
- MRECH, L. M. **Educação inclusiva**: realidade ou utopia? 2001. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/1604/1/Inclusao-Realidade-Ou-Utopia/pagina1.html>>. Acesso em: 17 ago. 2010.
- OMOTE, S. (Org.). **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004a.
- PIRES, J. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor. In: MARTINS, L. A. R. et al. (Org.). **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 78-94.
- RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 4, n.2, p. 7-16. jul./out. 2008a.
- RODRIGUES, D. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. **Inclusão**: Revista da Educação especial, Brasília, v. 4, n. 1, p. 33-40, jan./jun. 2008b.
- VITALIANO, C. R. Sugestões para a escola regular atender melhor os alunos com necessidades especiais integrados. In: MARQUEZINI, M. C. et al. (Org.). **Inclusão**. 1. ed. Londrina: Eduel, 2003. p. 65-77

Endereço para correspondência: Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Departamento de Educação. - Rodovia Celso Garcia Cid, km 380, Ceca - Educação - Campus Universitário CEP: 86051-990 - Londrina, PR