



Crenças e práticas de professores sobre a educação inclusiva

Marlene Rozek
Gabriela Dal Forno Martins
Karla Fernanda Wunder da Silva
Marinice Souza Simon


Marlene Rozek

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil
E-mail: marlene.rozek@puers.br
 <https://orcid.org/0000-0001-8740-6166>


Gabriela Dal Forno Martins

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil
E-mail: gabriela.martins@puers.br
 <https://orcid.org/0000-0001-6278-7302>

Karla Fernanda Wunder da Silva

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil
E-mail: karla.silva@acad.puers.br
 <https://orcid.org/0000-0002-8350-0726>

Marinice Souza Simon

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil
E-mail: marinice@santadoroteia-rs.com.br
 <https://orcid.org/0000-0003-4598-7219>

Resumo

O estudo teve como objetivo analisar as crenças e práticas de professores sobre a Educação Inclusiva, buscando refletir como elas permeiam a efetivação de um processo inclusivo responsável e de qualidade. Foram entrevistadas 10 professoras que atuavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cujas respostas foram analisadas através da Análise Textual Discursiva. Dessa análise, derivaram 613 unidades de sentido, as quais após minucioso processo de estabelecimento de relações entre si, foram organizadas em quatro categorias finais: Avanços e barreiras no processo de inclusão; O professor e a inclusão; Papel da família na inclusão; e Preceitos da inclusão. A análise e interpretação dos dados indicou que o passo principal para uma inclusão efetiva é motivar os principais atores a acolherem as diferenças e trabalharem com e a partir delas, aspecto que envolve, mas vai além da atuação específica junto aos alunos público-alvo da Educação Especial. Esse caminho pressupõe um trabalho coletivo, aprimoramento constante, sensibilidade, empatia e disponibilidade para todas as interlocuções necessárias.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Professores. Crenças

Recebido em: 17/04/2019
Aprovado em: 05/09/2019



Abstract

Teachers' Beliefs and Practices on Inclusive Education

This study aimed to analyze teachers' beliefs and practices about Inclusive Education, seeking to reflect how it permeates the implementation of a responsible and well quality inclusive process. We interviewed 10 primary school teachers, whose answers were analyzed using the Discursive Textual Analysis methodology. This resulted in 613 units of meaning which, after a thorough process of establishing relations between them, were organized into four final categories: (I) Advances and barriers in the process of inclusion; (II) Teacher and inclusion; (III) Role of the family in inclusion and; (IV) Precepts of inclusion. The analysis and interpretation of these data suggested that the main step towards an effective inclusion is to motivate key actors to embrace differences working with and from them, which involves and goes beyond a specific action with Special Education target audience. This presupposes a collective work, constant improvement, sensitivity, empathy and availability for all necessary dialogues.

Keywords:

Inclusive
Education.
Teachers. Beliefs.

Resumen

Creencias y prácticas de profesores sobre la Educación Inclusiva

El estudio tuvo como objetivo analizar las creencias y prácticas de profesores sobre la Educación Inclusiva, buscando reflejar cómo estas permean la efectivización de un proceso inclusivo responsable y de calidad. Se entrevistó a 10 profesoras que actuaban en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental, cuyas respuestas fueron analizadas a través del Análisis Textual Discursivo. Del análisis surgieron 613 unidades de sentido, las cuales, tras un minucioso proceso de establecimiento de relaciones entre las mismas, se organizaron en cuatro categorías finales: Avances y barreras en el proceso de inclusión, El profesor y la inclusión, Papel de la familia en la inclusión y Preceptos de la inclusión. El análisis e interpretación de los datos indicó que el paso principal hacia una inclusión efectiva es motivar a los principales actores para acoger las diferencias y trabajar con y desde estas, aspecto que involucra, pero va más allá de la actuación específica junto a los alumnos público objetivo de la Educación Especial. Este camino supone un trabajo colectivo, perfeccionamiento constante, sensibilidad, empatía y disponibilidad para todas las interlocuciones necesarias.

Palabras clave:

Educación
Inclusiva.
Profesores.
Creencias.

Introdução

O presente estudo teve por objetivo analisar as crenças e as práticas de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a Educação Inclusiva. Esperava-se ser possível, a partir disso, refletir sobre como e em que medida crenças e práticas permeiam a efetivação de um processo inclusivo responsável e de qualidade.

Para tanto, estendeu-se o olhar dos processos inclusivos para o professor que atua na sala de aula regular, na tentativa de compreender como suas crenças e práticas apresentam-se nos cenários escolares - salas de aula, salas de recursos, entre outros. Também pretendeu-se verificar se tais crenças e práticas contribuem para que a presença de alunos com deficiência¹ na escola tenha êxito, ou seja, que o acesso garantido possa gerar também a permanência dos alunos, realizando aprendizagens significativas.

A presente pesquisa foi realizada no contexto de um projeto maior, intitulado “Formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva”, que focalizou docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas de Porto Alegre e região metropolitana. Esse projeto foi constituído por duas fases. Na primeira fase, um questionário sobre conhecimentos e crenças em relação à Educação Inclusiva foi aplicado em 207 docentes. Especificamente em relação às crenças, verificou-se, nessa fase, que os professores tenderam a valorizar mais um modelo de integração segundo o qual os alunos com deficiência teriam direito a frequentar a sala de aula regular, mas no qual sua aprendizagem dependeria essencialmente do apoio da sala de recursos e do professor especializado (ROZEK; SEVERO; MARTINS, 2017).

Dessa forma, a primeira fase do projeto indicou que as entrevistadas se mostraram relativamente favoráveis à inclusão do aluno na escola regular, apresentando ressalvas em relação a quais profissionais e setores dentro da escola seriam responsáveis por esse processo. No entanto, dada a natureza quantitativa da coleta e análise de dados, não foi possível, naquele momento, compreender de forma mais profunda as razões de tais crenças, tampouco como as professoras entendiam o seu papel nesse cenário. Diante disso, o projeto incluiu uma segunda fase, de natureza qualitativa, na qual 10 professoras, dentre as 207, foram sorteadas e entrevistadas, dados que serviram de base para o estudo que será aqui relatado.

¹ Ao nos referirmos ao termo deficiência neste artigo, estamos nos remetendo ao público-alvo da Educação Especial especificado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Do ponto de vista teórico, o estudo sustenta-se em uma concepção de formação que entende, como parte constitutiva desse processo, os conhecimentos construídos durante o percurso escolar, pessoal, acadêmico e profissional das entrevistadas, mas também o conjunto de crenças das mesmas em relação aos alunos que apresentam alguma deficiência e sobre a Educação Inclusiva, de maneira mais ampla. A formação expõe uma perspectiva muito mais complexa do que somente aquela adquirida academicamente, da habilitação técnica ou da aquisição e domínio de habilidades didáticas e metodológicas. Essa compreensão simplificada da formação acaba negando a existência do sujeito que aprende, bem como do sujeito que ensina. É preciso entender a formação como um processo subjetivo, repleto de representatividade social e individual, que acaba gerando sentidos subjetivos sobre a aprendizagem e a deficiência em cada profissional da educação de acordo com suas vivências (MITJÁNS MARTÍNEZ, TACCA, 2011). Corroborando, Gomes e Gonzalez Rey (2007) afirmam que:

é preciso compreender que enquanto os docentes não forem vistos como sujeitos singulares, que possuem crenças, desejos, angústias e afetos, eles não serão capazes de educar nenhum tipo de aluno, tanto alunos com deficiência quanto alunos que não possuem qualquer tipo de deficiência (GOMES, GONZÁLEZ REY, 2007, p. 416).

Percebe-se, então, o quão complexa é a função da docência, pois implica qualificações pessoais para o exercício e a valorização da dimensão filosófica e subjetiva que sustenta o agir pedagógico. É por exigência ética que a atividade profissional docente deve se conceber e realizar-se como investimento intencional sistematizado (ROZEK, 2012).

Propiciar momentos de escuta aos profissionais que efetivamente colocam em prática os processos inclusivos é oportunizar uma reflexão ampla a respeito da Política da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, revendo pontos fortes e fracos do processo a ser seguido na construção de uma escola para todos.

Cabe elucidar o conceito de inclusão que sustenta a pesquisa aqui apresentada. Assumimos a concepção de uma Educação Inclusiva como “o trabalho pedagógico com toda a diversidade de alunos, proporcionando-lhes oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento” (GONZALEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 100). Nesse sentido, entendemos que a aprendizagem e o desenvolvimento devem ser parte central da educação de qualquer aluno, independentemente de suas condições orgânicas ou psíquicas.

Dessa forma, compreendemos a inclusão escolar como um processo que envolve os diferentes sujeitos presentes no cotidiano de uma escola, vinculados às diversas possibilidades de aprendizagem e diferentes formas de ser e estar no mundo. Como um processo, faz parte de uma engrenagem que envolve instituição, família e sujeito, no qual as respostas educativas oferecidas a cada aluno levam em conta suas características e sua subjetividade.

Dessa forma, concebemos que a perspectiva inclusiva demanda outra organização escolar, alterando elementos que têm sido considerados estruturais em uma escola do século XXI, como a padronização e homogeneização do ensino, principalmente. Sendo assim, é preciso garantir o acesso, mas também a permanência de todos os alunos, inclusive os com deficiência, nos espaços escolares, propiciando diversas oportunidades de aprendizagem. Uma educação que provoque os aprendizes continuamente, fazendo-os saírem de suas zonas de conforto, para buscarem novas aprendizagens, através de intervenções pedagógicas em que os sujeitos usufruam de seus direitos e exerçam seus deveres, buscando a sua autonomia. Dessa perspectiva, o diagnóstico deixa de ser o centro do processo, dando lugar às possibilidades e aos recursos subjetivos que o sujeito utiliza para a construção de sua aprendizagem (GONZALEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017; MITJÁNS MARTÍNEZ; TACCA, 2011).

Em síntese, podemos afirmar que nosso entendimento de inclusão passa pela ideia de Vygotsky de que o defeito não determina de forma linear a maneira como o desenvolvimento de uma criança acontecerá. O desenvolvimento pode assumir muitas formas, dependendo do contexto social do qual a criança participa. Sendo assim, entendemos a inclusão como um espaço de acolhimento das diferenças, no qual o foco não está nas habilidades ainda não adquiridas pela criança, mas em tudo que ela pode fazer, jamais a colocando em comparação com seus pares. Nesse sentido, Vygotsky mesmo afirma que: “os problemas da educação de crianças com defeitos podem ser resolvidos apenas com problemas de pedagogia social [...]. Tem que se educar não apenas uma criança cega, mas acima de tudo, uma criança” (VYGOTSKY, 1989, p. 22).

A abordagem teórico-metodológica da pesquisa

Procurou-se, diante do objetivo da pesquisa, um caminho para análise do contexto de fala das professoras participantes do estudo sob vários ângulos: a percepção dessas professoras em face ao processo de inclusão; as experiências profissionais com alunos que apresentavam alguma deficiência; o desenrolar do trabalho pedagógico de sala de aula; e, por fim, a importância e o papel do atendimento educacional especializado.

Participantes

Participaram da segunda fase, 10 professoras que atuavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas privadas de Porto Alegre, selecionadas através de sorteio, conforme mencionado anteriormente. Esse grupo apresentou uma variação etária entre 28 e 52 anos; todas tinham formação inicial em Pedagogia, sendo que 7 delas possuíam especialização Lato

Sensu. Todas as professoras haviam tido experiência docente com alunos que apresentam algum tipo de deficiência.

Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Após a seleção das professoras, um encontro com a equipe diretiva e com as professoras de cada instituição foi agendado. O objetivo do encontro foi a rerepresentação do projeto de pesquisa, ressaltando os objetivos propostos. Nessa mesma reunião foi agendado um segundo encontro, dessa vez, somente com as professoras, para a realização das entrevistas semiestruturadas em si.

A escolha do instrumento encontra justificativa em autores como Lüdke e André (2013), Triviños (1987), Manzini (2003), que entendem a entrevista semiestruturada como um instrumento que oportuniza o diálogo, valorizando o papel do pesquisador e favorecendo o emergir de informações que seriam mais livres e não condicionadas a categorias ou padrões pré-estabelecidos.

A entrevista foi feita com base nos objetivos da pesquisa. O título atribuído foi “Entrevista sobre crenças e práticas do professor em relação à Educação Inclusiva”, buscando caracterizar ideias, crenças, percepções e aspectos presentes na prática dessas professoras no ambiente escolar, especificamente no atendimento de alunos com deficiência.

A entrevista foi separada em quatro blocos, com uma pergunta disparadora e algumas perguntas auxiliares. Os seguintes blocos compuseram a entrevista: Percepção do professor do ensino regular face ao processo de inclusão (O que você pensa sobre a inclusão escolar?); Experiência profissional do docente com alunos com deficiência (Qual a sua experiência profissional com alunos com deficiência?); Trabalho de sala de aula (Como você organiza seu trabalho pedagógico em sala de aula para contemplar as necessidades de todos seus alunos, com e sem deficiência?) e Atendimento educacional especializado (Existem, na escola, docentes de Educação Especial disponíveis para colaborar com o professor no atendimento a alunos com deficiência? Como você percebe esse trabalho?).

Procedimentos de análise de dados

Para o presente estudo, utilizou-se a Análise Textual Discursiva (ATD), a qual “corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. [...] um movimento interpretativo de caráter hermenêutico” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 13).

Fazem parte da ATD quatro focos que organizam e estruturam a metodologia: desmontagem dos textos, ou a fragmentação dos mesmos em detalhes, com o objetivo de produzir algumas unidades de base que respondam ao fenômeno pesquisado; estabelecimento de relações, que é a categorização das unidades de forma a construir relações entre as mesmas, reunindo as unidades em conjuntos com significado; captação do novo emergente, onde o pesquisador emerge com uma nova compreensão do todo a partir do movimento de unitarização e de relações; e o processo auto-organizado, onde deverá surgir o metatexto (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Através da unitarização das entrevistas, foi possível construir 613 unidades de sentido. Das unitarizações foi possível estabelecer 44 categorias iniciais, que acabaram desdobrando-se em 18 categorias intermediárias e 4 categorias finais. As categorias finais receberam os seguintes títulos: Avanços e barreiras no processo de inclusão; O professor e a inclusão; Papel da família na inclusão; e Preceitos da inclusão

Iniciando o diálogo: categorias finais

Na categoria “Avanços e barreiras no processo de inclusão”, agruparam-se todas as unidades de sentido que apontam pontos positivos da inclusão, assim como informações sobre as dificuldades enfrentadas para efetivá-la nas instituições. A categoria intitulada: “o Professor e a inclusão” aborda relatos da atuação do professor no processo inclusivo. Em “Papel da família na inclusão” reúnem-se unidades de sentido sobre as diversas experiências da família em relação ao processo inclusivo. E, por último, “Preceitos da inclusão” apresenta alguns princípios que norteiam a efetivação, ou não, da Educação Inclusiva.

Avanços e barreiras no processo de inclusão

Nas diferentes respostas aos questionamentos realizados, perceberam-se pontos claros em que foram valorizados os aspectos positivos da inclusão e, ao mesmo tempo, aspectos denominados como barreiras para a efetivação da proposta de uma Educação Inclusiva. Cabe ressaltar que as barreiras apresentadas aqui não são somente as de ordem arquitetônicas, mas também e, sobretudo, aquelas de ordem atitudinal (CARVALHO, 2013).

A mudança de atitude frente à diferença, com a conseqüente necessidade de repensar o trabalho desenvolvido nas escolas é, a meu ver, uma barreira de complexa natureza, mais trabalhosa para ser removida, pois se trata de um movimento ‘de dentro para’ isso tempo (CARVALHO, 2013, p. 123).

É importante registrar que as professoras perceberam que, naquele momento, as escolas já conseguiam se adequar, de forma mais tranquila e organizada, para receber e

trabalhar com alunos com deficiência, mesmo que a inclusão na rede particular fosse algo mais recente.

Salientou-se a necessidade do entendimento de que antes de ser aluno de um professor específico, a criança é aluna da escola, e que sendo assim, todos são responsáveis por esse sujeito. Tais ideias apareceram no seguinte trecho de uma entrevista: *“Penso que a escola deva cada vez se aparelhar mais. Se preparar, estudar. Todos da escola, não só os professores, para poder receber essas crianças da melhor maneira possível”* (E4)².

Essa busca por aprimoramento seria uma forma de “capacitação contínua dos professores e funcionários das escolas, realizando o chamamento dos que ainda não se consideram envolvidos, num contínuo processo de sensibilização e atualização, de toda a escola e comunidade (SILVA, 2008, p. 122)”, bem como, sob o ponto de vista das entrevistadas, a oportunidade de trazer novidades para serem aplicadas em sala de aula, marcando a importância do estudo e do aprofundamento dos conhecimentos sobre as questões pedagógicas e sobre a diversidade e a constituição individual do Outro, propiciando e valorizando um espaço de busca pelo saber, que leve em conta o desejo e as necessidades de cada aluno.

Outro aspecto emergente foi a importância do trabalho e da organização prévia das escolas no que tange à recepção dos alunos com deficiência. Antecipar, ao corpo docente e funcionários, conhecimentos prévios sobre os alunos possibilita maiores probabilidades de acertos e um comprometimento da escola como um todo.

Com o propósito de elucidar esse aspecto, destacamos um recorte da expressão de uma das interlocutoras:

“Quando foram feitas as matrículas no início do ano passado sabíamos [...] que haveria crianças com deficiência. Isso já foi sendo preparado, antes de sairmos de férias. No início de novembro a gente já sabe quais vão ser as turmas do próximo ano. [...]. Os antigos a gente já sabe. Agora, quando se tem, entre os novos, alguma criança com alguma necessidade, já vai sendo documentado [...]. A gente começa a pesquisar, [...] o que se tem, como é que a gente vai fazer e como é que não se faz. Não é a parte simplesmente da professora, tem toda uma ação da equipe diretiva, é a orientação, é o SOE que se mobiliza pra tentar dar suporte, pra se organizar de um ano para o outro, para quando chegar fevereiro, apesar de que tu não sabes quem é a criança, não a conheceu ainda, tu já tens um suporte mais ou menos preestabelecido para te dar base para começar a andar” (E5).

Foi citado também que o que vinha facilitando o trabalho do professor era a presença de uma auxiliar na turma, bem como do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola, que recebia o aluno no turno inverso, auxiliando-o em suas aprendizagens. Da mesma

² Utilizou-se o itálico sempre que foram inseridos trechos das entrevistas realizadas com as professoras, os quais estão identificados com o código atribuído a cada uma das participantes na pesquisa.

forma, a preocupação com um número menor de alunos por turma, quando essa possuía alunos com deficiência, foi apontada como uma decisão facilitadora do processo inclusivo.

Um dos aspectos pontuados como um dos mais interessantes foi a possibilidade de acolhimento da diferença, não só pelos alunos, mas também pelas famílias. Assim referiu uma professora: *“As crianças com NEE são bem recebidas socialmente tanto pelos colegas quanto pelos pais”* (E3).

Convém ressaltar, também, o fato de algumas educadoras pontuarem que, em certos casos, o acolhimento pode tornar-se superproteção por parte dos colegas, necessitando da intervenção da professora para que o potencial do aluno com deficiência possa ser visto e valorizado e que o seu tempo possa ser percebido e respeitado. Completamos esta ideia com os seguintes registros:

“Eles acolhem super bem. Tem que ter o cuidado porque, às vezes, eles querem ajudar demais. E aí acabam podando a autonomia dos colegas [...]. “Eu vou lá ajudar o F. a lavar a mão”. Eu digo “Não precisa, ele pode ir junto com os colegas e fazer sozinho”. No início do ano, eles queriam fazer tudo pelo colega. “Dá pra tirar o lanche dele? “Dá pra abrir a mochila dele?” (E3).

Essa fala demonstra que ainda que os colegas não entendessem muito bem a(s) dificuldade(s) do aluno, eles compreendiam sua necessidade de um olhar diferenciado e buscavam, inclusive, ajudar a professora nesse processo. Esse movimento gera um sentimento de pertencimento ao grupo, propiciando um trabalho colaborativo, favorecendo a criação de vínculos. Para Fernández (1991), os vínculos afetivos, quando são estabelecidos nas relações humanas, possibilitam avanços substanciais nas questões cognitivas e influenciam o aprendizado.

As entrevistadas entendiam e defendiam que, para as outras crianças, era positivo ter um colega com deficiência na sala de aula, evidenciando o quanto essa presença pode contribuir para a desconstrução do preconceito trazido de casa sobre diferenças entre os seres humanos que têm ou não uma deficiência.

Oliveira assevera sobre:

As falas dos docentes em torno da inclusão apontam, de modo geral, o reconhecimento da proposta inclusiva para a formação humana e política da pessoa com deficiência, como ser humano e cidadão, por isso eles aceitam os pressupostos de uma Educação Inclusiva (2009, p.39).

Na análise das barreiras, elencamos colocações de algumas professoras, como a possibilidade de o êxito da inclusão depender do tipo de deficiência apresentada pelo sujeito, afirmando que mesmo com os esforços da escola e do professor, existem casos que não deveriam ser incluídos na escola regular.

Destacamos, também, aquelas que apontaram que, ao invés de frequentar o AEE apenas uma vez por semana, o trabalho pudesse ser diário, dentro da sala de aula, oferecendo atividades diferenciadas, quando dizem que: *“(As crianças frequentam o AEE) uma vez por semana. Bom seria que fosse diariamente, em sala de aula. Pegar essa criança e fazer um trabalho diferenciado”* (E4).

Dentro do processo de aprendizagem do aluno com deficiência, algumas ferramentas podem auxiliar na aprendizagem e na qualificação das ações pedagógicas. Uma delas é a adequação curricular, que acomoda os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Blanco (2004, p. 293) afirma que: “responder à diversidade significa romper com o esquema tradicional em que todas as crianças fazem a mesma coisa, na mesma hora, da mesma forma e com os mesmos materiais”.

Contudo, é preciso compreender que adequação curricular não significa criar um currículo paralelo para o aluno, onde as aprendizagens são reduzidas a conteúdos básicos, sem a possibilidade de avançar nas relações com a realidade, mas a possibilidade de flexibilização, propiciando atividades que explorem conteúdos significativos para o aluno, facilitando sua aprendizagem, sem ser entendido como uma mera modificação ou acréscimo de atividades complementares na estrutura curricular.

A falta de apoio, muitas vezes, foi colocada como uma barreira do processo, visto que as demandas advindas dos alunos com deficiência são significativas. Se tratando de alguns alunos, há a necessidade de uma segunda pessoa para auxiliar na realização de intervenções e dividir tais responsabilidades com o professor. Sobre esse aspecto, reportou-nos uma entrevistada: *“Se tu não tiveres uma equipe diretiva que te dê suporte, realmente tu tens muitas dificuldades, até para fazer o manejo em sala de aula”* (E5).

Ressalta-se a presença, na resposta de algumas entrevistadas, da necessidade de um diagnóstico para o planejamento das atividades pedagógicas. Nesse sentido, argumentou uma das professoras:

“Muitas vezes sabe-se que a criança tem alguma coisa [...] até tu conseguires que a família faça um diagnóstico. Infelizmente na rede pública é complicado, demora, e o diagnóstico que vem muitas vezes está sendo pedido desde fevereiro e os pais só te entregam em novembro” (E5).

A escola e a organização pedagógica que ela oferece vêm apresentando dificuldade de atender os alunos com deficiência, pois ainda constrói suas intervenções pedagógicas baseadas em uma visão que busca uniformizar as formas de aprender, onde o diagnóstico representa a espera “dos professores pela palavra e prescrições do médico que lhe digam o que fazer” (SILVA, 2016, p. 98) com o aluno. Contudo, cabe ressaltar que um diagnóstico

não diz quem é o sujeito e nem quais suas possibilidades pedagógicas. Há um sujeito que vem antes do diagnóstico, com diferentes capacidades de se constituir subjetivamente nos espaços que circula, construindo diferentes recursos para a constituição de suas aprendizagens (GONZALEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017; MITJÁNS MARTÍNEZ; TACCA, 2011).

Outro item apontado como negativo foi que, muitas vezes, as escolas não informam, aos professores a respeito das dificuldades de cada aluno no início de cada ano letivo, atrasando a descoberta das necessidades e potencialidades de cada um, e, por conseguinte, impedindo um melhor planejamento.

Carvalho (2013) aponta que educar para a diversidade requer mudanças profundas nas ações pedagógicas, mas que tais mudanças são difíceis, uma vez que os professores são formados em uma perspectiva de atender ao aluno “padrão”, que na realidade não existe. As questões apontadas como barreiras retomam a postura de culpabilizar a deficiência do sujeito pelo seu “fracasso escolar” ou “dificuldade de aprendizagem”. Segundo a autora, “no imaginário coletivo dos educadores o fracasso é produzido, predominantemente, por ‘culpa’ do aluno que, segundo muitos: é pouco inteligente, com problemas de comportamento, defasado intelectualmente” (CARVALHO, 2013, p. 124).

O professor e a inclusão

Nesta categoria foram incluídos os sentimentos, as crenças e as posturas dos professores a respeito do processo inclusivo, relativos aos avanços dos alunos, dificuldades e necessidades entendidas como necessárias para viabilizar a proposta pedagógica oferecida ao aluno com deficiência.

Iniciamos apontando, através da fala das professoras, a necessidade de uma formação que atenda às demandas suscitadas pelas práticas. Elas referiram que é preciso conhecer um pouco mais sobre as diferenças entre deficiências, nomenclaturas e formas de ser de cada sujeito, pois dessa maneira, as docentes teriam uma melhor bagagem teórica para (re) pensar a prática pedagógica. Afirmaram ainda que, para que a inclusão ocorra de fato, a formação do professor precisa ser modificada desde a base, e não somente quando ele recebe a demanda de um aluno com deficiência. Tal opinião pode ser representada pela seguinte afirmação: “*É preciso entender sobre o desenvolvimento sobre o que acontece com uma criança autista, o que ele apresenta, se tem níveis, se não tem... a gente já tem que estar preparada antes, eu acredito. Não esperar vir um aluno e você ter que entender*” (E1).

Beyer (2005) salienta que a formação continuada do professor deveria ser prioridade, oferecendo ferramentas básicas que sustentem a inclusão. Aponta, ainda, que “não há como propor uma Educação Inclusiva onde, literalmente se jogue crianças” com alguma deficiência

“nas salas de aulas regulares, quando o professor não tem uma formação que lhe possibilite lidar com tais alunos” (2005, p. 56).

Por outro lado, como já referido na categoria anterior, ressaltamos que é preciso ter cautela com discursos que retificam apenas os conhecimentos sobre as deficiências, enquanto diagnósticos, já que eles podem revelar uma concepção focada na patologia e na culpabilização do sujeito por suas dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, entendemos que a formação do professor não está exclusivamente relacionada a cursos formais, mas também a uma abertura para aprender a partir das trocas com aqueles que sabem mais sobre a deficiência e, acima de tudo, sobre cada sujeito em particular.

Nessa direção, observamos a fala veemente de algumas professoras sobre a importância da troca com as famílias como um momento necessário. Salientaram que, muitas vezes, as mães deram pistas preciosas sobre o processo de aprendizagem dos filhos, facilitando a construção de propostas mais adequadas.

Outro relato que merece destaque é relativo ao sentimento de frustração e incompletude, menção forte na fala das professoras, quando relataram que não conseguiam atingir nem pequenas metas elencadas, resultando em um olhar sobre si mesmas de incompetência, o que ficou evidente nessa expressão:

“A gente pode até, como profissional, se sentir frustrada por não conseguir, às vezes, alcançar aquilo que pretendemos, com essa criança. É claro que não é um aspecto negativo, mas nós, como pessoas, como profissionais, visamos o melhor, planejamos e procuramos acertar. Quando isso não acontece, gera uma certa frustração. E isso não deixa de ser negativo” (E9).

Ao mesmo tempo em que trataram da dificuldade do trabalho, insistiram que o comprometimento com o aluno e seu desenvolvimento, respeitando seus tempos e modos de aprendizagem, é importante para o sucesso do processo. *“A primeira coisa que eu acredito é que com todos os alunos, a gente tem que ter um olhar diferenciado. Eu acho importante que todas as crianças consigam perceber que cada um trabalha, funciona, de um jeito” (E8).*

Ao conseguir olhar para os alunos como seres individuais, que se constroem de forma diferente, o processo inclusivo começa a acontecer de fato e de direito. A partir desse sentimento de comprometimento, as professoras vão procurando realizar atividades, em sala de aula, que busquem a cooperação entre todos e a afirmação do respeito e de vínculos afetivos entre os alunos. Como assevera Beyer (2005), educar é confrontar-se com a diversidade, não há um ser humano igual ao outro e as crianças diferenciam-se entre si de forma singular. Um professor que transita entre seus alunos sabe dessa diversidade.

Nessa perspectiva, as entrevistadas manifestaram que é importante pensar em todas as diversidades e diferenças quando se fala no processo de inclusão. Entendendo, que todos na

sala de aula devem estar integrados à turma, e que em face a um conflito, é preciso mediar, mas que é necessário que o aluno com deficiência possa se colocar com autoria frente aos colegas.

“Eles sempre trabalham em equipe. Converso bastante com eles, eu tenho um bom relacionamento com eles, para poderem respeitar e dizer o que estão entendendo e o que não estão entendendo. Eles sentam em grupos. Nem todos têm a mesma paciência para ajudar aquele coleguinha que sabe menos, então tu procuras quem tem mais paciência para dar suporte. Claro que eu vou auxiliar, mas eu preciso, também, que eles aprendam a ter os conflitos e a resolvê-los sozinhos desde pequenos” (E5).

Silva (2007) afirma que a interação com o outro, as trocas entre os colegas, entre as pessoas que se diferenciam, são importantes no processo de individuação e socialização durante a permanência do aluno na escola, pois “estar com os outros, num espaço educacional acolhedor, com possibilidades de ampliação das construções sociais, é fundamental para o universo de alunos com deficiência” (2007, p. 120).

Outro aspecto apontado nessa categoria foi a necessidade de o professor se reinventar e entender que esse movimento de se ‘reconstruir’ favorece a melhor aprendizagem para todos os alunos e não somente para os que têm deficiência. Intenção que apareceu na fala dessa respondente:

“É tudo questão de manejo, mas tem que estar disposto a se modificar. O professor tem que estar disposto a se modificar para conseguir incluir, não simplesmente deixar em sala de aula, deixar fazer um trabalhinho leve, sem ter muitas preocupações de como tu vais cobrar aquele aluno com necessidades. É uma cobrança diferente, é uma forma totalmente “atingível”, é possível, mas exige muito” (E5).

Atenta-se para Rozek quando afirma:

No cotidiano do exercício profissional, o professor defronta-se com múltiplas situações para as quais não se encontram respostas preelaboradas; também não consegue analisá-las pelo clássico processo de investigação científica. Na prática cotidiana, o diálogo com a situação deixa transparecer aspectos ocultos da realidade e acaba criando novos marcos de referência, novas formas e perspectivas de perceber e de reagir/intervir. As realidades criam-se e constroem-se nas interações psicossociais da escola (2012, p. 133).

Dessa forma, a ‘reconstrução’ do professor é cotidiana, acontece frente à demanda que a inclusão impõe, e é necessária no processo de uma atuação pedagógica de qualidade.

O papel da família na inclusão

É preciso que se compreenda que o nascimento de uma criança com deficiência não é fácil para uma família, assim como a busca de escolas para iniciar o processo de escolarização também não o é. As famílias, nessa busca de acolhimento e pertencimento, ficam expostas, às próprias fragilidades, aos seus medos, fracassos, anseios e desejos (SILVA, 2007).

Em alguns relatos, o papel que a família assumiu na inclusão escolar apareceu como aspecto relevante. As professoras apresentaram percepções próprias sobre a facilidade no trabalho com os alunos quando as famílias são parceiras da escola, quando trocam informações e, principalmente, quando as mesmas reconhecem as características do filho, aceitando suas potencialidades e necessidades, sabendo respeitar seu tempo de aprendizagem.

Acerca desses manejos, destacamos os depoimentos:

“Eu tive que aprender a lidar com os pais. Foi aí que eu percebi que a questão toda começa por eles. Se tu não conseguires fazer com que os pais compreendam o que tu queres fazer, é tempo perdido, não adianta nada” (E5); “Porque se a gente não tem o auxílio dos pais [...]fica um cabo de guerra, e no meio está a criança. Então, eu acho que essa mediação tem que existir, esse grande diálogo entre família e escola. Eu acho que isso é importante e está diretamente ligado ao processo” (E3).

A falta de confiança por parte da família, na entrega de suas crianças à escola foi frequentemente pontuada pelas professoras, indicando o prejuízo em movimentos comuns, que poderiam reforçar melhores e mais acertadas condutas, em circunstâncias dentro e fora da escola. Sobre isso, destacamos o seguinte depoimento:

“Eu já percebi, não só aqui, mas em outras escolas, o receio das famílias em confiar nos ambientes para deixar as crianças. A insegurança que eles ainda têm de não ser um lugar que eles estarão todos juntos, fazendo as mesmas coisas. As inseguranças das famílias, vejo como um ponto negativo” (E3).

Nessa perspectiva, fica evidente a necessidade de buscar-se, enquanto escola, a criação de ambientes e vínculos positivos, os quais trarão benefícios a todos os envolvidos no processo inclusivo. Mittler (2003, p. 205) convoca-nos a “inventar modos novos de trazer os professores e os pais para uma relação de trabalho melhor [...] válida para a própria causa e que também beneficia todas as crianças, os pais e os professores”.

Nesse cenário, verificamos um esforço constante das professoras em entender a realidade familiar, conquistando a confiança dos pais, mediante o convite para estabelecerem um caminho conjunto, que possa resultar em melhores movimentos dentro dos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes. Desse modo, a importância da conquista de boas relações aparece como um grande desafio, ultrapassando, até mesmo, o imposto pelas questões pedagógicas presentes no contexto escolar.

Por vezes, encontra-se resistência de alguns pais em estar presente com o filho em atividades de convívio mais amplo. Observa-se que, estar ao lado dos filhos pode significar expor-se a um meio no qual ainda se percebem inseguros e amedrontados pelos possíveis julgamentos sociais.

Mittler (2003 p. 205) afirma que:

Muitos pais sentem-se apreensivos e ansiosos quanto a irem às escolas porque carregam consigo suas próprias histórias de experiência com os professores e com a

escolarização. As escolas, em uma única geração, mudaram completamente, mas muitos pais tiveram pouca experiência direta sobre tais mudanças e obtiveram muitas das informações que possuem através da mídia e de encontros casuais com vizinhos. Pais de crianças com necessidades especiais têm uma grande necessidade de relações de trabalho com os professores baseadas no entendimento e na confiança.

É preciso oferecer à criança e a sua família um bom atendimento, com a compreensão das mais diferentes reações possíveis, uma escuta atenta e a constante disponibilidade para interagir e orientar sempre que necessário. Nas respostas de nossas interlocutoras, o relevo dado ao andamento conjunto entre a professora, o aluno e sua família emergiu na seguinte expressão: *“Se tu não conseguires com que eles (os pais) compreendam o que precisa ser feito, as modificações, a estrutura de rotina, desde, simplesmente, dar autonomia...” Ah, mas ele é pequenininho, ele precisa de autonomia?” Tudo isso é uma organização*” (E5).

Convém ressaltar, também, a oportunidade de aprendizado que todas essas interações poderão proporcionar aos docentes. No convívio, na sensibilidade aos comportamentos manifestos e na troca constante, estarão muitas oportunidades para ressignificar práticas e construir uma docência inclusiva, o que transparece, com muita clareza, em algumas das respostas de nossas interlocutoras.

Preceitos da inclusão

Importante, antes de tudo, conceituar o que entendemos sobre preceitos. **Preceito**, palavra que tem sua origem no latim *praeceptum*, se refere a um princípio, norma, regra ou condição, ou seja, são **princípios** que propiciam que o processo de inclusão escolar possa acontecer de forma real e com qualidade.

Como já pontuado na seção de Introdução, entendemos que Educação Inclusiva significa a oferta de uma escola em que o acesso e permanência de todos seja possível, sem mecanismos de seleção e segregação. Uma escola que pensa e faz uma formação continuada para todos seus funcionários e repensa as formas de relações entre as pessoas. Uma escola que altera sua estrutura e organização para dar conta da diversidade, refletindo em um projeto político-pedagógico inclusivo, recursos didáticos acessíveis, práticas avaliativas acolhedoras e adaptadas às necessidades de cada aluno, bem como novas metodologias e estratégias de ensino.

O primeiro preceito apontado diz respeito à adaptação curricular, de modo que atenda o nível de aprendizagem do aluno, mas que, sobretudo, possa ser repensada à medida que o mesmo vá apresentando evolução. Nas entrevistas, essa adaptação aparece como uma condição para a efetividade do trabalho inclusivo, a ser planejada e praticada pelos docentes, em conjunto com os profissionais do AEE, bem como, com os Orientadores Educacionais.

Algumas entrevistadas descreveram o exercício docente de adaptar o currículo:

“Tu vais ter que adaptar aquele conteúdo de acordo com aquilo que tu vês que a criança vai conseguir entender. Por exemplo, através dos jogos, pedindo ajuda para as meninas do setor de inclusão que há na escola. Ainda mais que eles (os alunos) vêm muito no turno inverso” (E9); “Quem constrói é a orientadora da escola, junto comigo. Me pergunta como ele está, se já evoluiu, porque não houve uma evolução desde o início” (E1).

Observou-se, na maioria das respostas, que ao falar do currículo adaptado, as professoras consideraram o conteúdo como principal alvo da adaptação, deixando em segundo plano a metodologia e, desconsiderando, por vezes, a importância de como e quando avaliar o aluno, o que apareceu em breves relatos como os que seguem:

“Então o currículo adaptado não é que a criança não vai aprender conteúdos, mas os conteúdos dele vão ser diferentes. A avaliação dele também é diferente” (E8); “O planejamento que eu faço dele é individualizado, tem currículo adaptado. Eu penso: se eu estou trabalhando animais, o que eu posso adaptar para ele? Por exemplo, construir um animal, trazer imagens” (E1).

É preciso lembrar que quando falamos em currículo, estamos nos referindo a bem mais do que conteúdo ou ao que é ensinado, entendendo que, dentro de sua abrangência, encontraremos, também, aspectos relativos aos meios/caminhos utilizados para que se efetive a aprendizagem, bem como a estruturação dos processos avaliativos (CARVALHO, 2002; COLL, 2012; BEYER, 2005)

Nesse âmbito, é oportuno salientar a necessidade de movimentos que concorram para a flexibilização da proposta curricular, como meio de apresentar e de garantir aos estudantes um espaço que enseje a construção de conhecimentos, mediante a oportunidade de experiências de aprendizagem ricas e variadas e, principalmente, adequadas às suas características pessoais.

A fala a seguir resume os passos seguidos no planejamento em aula:

“O planejamento, [...] na verdade, não é só para esse menino. É feito um planejamento para cada aluno dentro do nível em que cada um está. Dentro da caminhada de cada um. Eu dou uma proposta. Naquele material ali, uns vão escrever a primeira letra do objeto, outros vão escrever o nome do objeto e tem gente escrevendo historinhas. Cada um na sua caminhada” (E4).

Parece-nos claro que a trajetória de aprendizagem descrita pelas professoras está perpassada por decisões que se impõem a partir das considerações tecidas a respeito de cada sujeito da aprendizagem, com suas capacidades, dificuldades e potencialidades. Esse delineamento confirma a presença de adaptação curricular, a qual compreende não só o arranjo dos conteúdos programáticos, mas sua distribuição no tempo, da metodologia de ensino utilizada e dos instrumentos e condutas avaliativas.

Em Carvalho (2014, p. 103) encontramos eco às práticas de adaptação curricular desenvolvidas nos contextos pesquisados:

Em reconhecimento às características e necessidades dos aprendizes e movidos pela crença na possibilidade de desenvolver suas potencialidades é que devemos adequar a proposta curricular adotada para que nenhum aluno seja excluído do direito de aprender e de participar. Trata-se de mais uma estratégia para favorecer a inclusão educacional escolar de quaisquer alunos.

Outro preceito extraído das falas reporta-nos para a necessidade de um apoio aos professores de classe, por parte de um profissional especializado, que possa elucidar nuances percebidos pelo olhar docente, como condição para uma melhor qualidade do processo de inclusão. Algumas professoras reclamam uma maior proximidade com o profissional do AEE, a fim de receber orientações e passar indicações do desenvolvimento de cada aluno.

Percebe-se, aqui, uma visão equivocada de algumas professoras no que se refere aos objetivos do serviço oferecido pelo AEE, que é, antes de tudo, um atendimento suplementar e complementar à formação do estudante, e não, como pensam alguns professores, espaço de reforço ou local que deve se responsabilizar por toda a aprendizagem do aluno com deficiência. O decreto nº 7611 afirma que:

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da Educação Especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, p.12).

Sendo assim, o AEE é um serviço que, ao estar integrado à escola e a toda sua proposta pedagógica, precisa articular-se também ao trabalho dos professores regentes, propiciando condições de acesso e participação dos alunos com deficiência às experiências de aprendizagem, auxiliando na extinção das diferentes barreiras que impeçam o aprender.

É importante frisar que a maioria das professoras se sentiam apoiadas em suas práticas de inclusão, revelando que a ajuda e compreensão das direções e dos setores pedagógicos eram fatores significativos para o bom andamento das propostas escolares de inclusão: *“Eles apoiam sempre. Tanto em eu ter que chamar a mãe, mandar alguma coisa para ele ou pedir algum material diferenciado”* (E1).

No que diz respeito à ajuda por parte de um profissional especializado, responsável pelo trabalho realizado na sala de recursos da escola, notou-se um grande desejo de parceria, apesar de a realização dessa parceria ainda ser muito frágil nas escolas de nossas interlocutoras. Suas narrativas apontaram a presença insuficiente do professor do AEE, distante da sala de aula e sem o intercâmbio desejado pelas docentes:

“Não sei o que está acontecendo. Ela vem só nas sextas-feiras à tarde e, sinceramente, sei que o menino se atrasa, porque eu pergunto se atrasa, quando ele chega quinta-feira de manhã. Mas ela não me passou nada assim. Essa menina entrou há pouco tempo” (E4); *“Eu a vejo*

pouco, pois ela está mais de manhã, e meu horário é à tarde. Eu sei que os alunos que têm CID têm vindo para cá e fazem atividade com ela. Eu, particularmente, não tenho muito contato, porque entre meus alunos desse ano não há nenhum com CID” (E5).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) aponta a necessidade de uma alteração das organizações das escolas, qualificando a interação entre o professor de classe e o professor do AEE como prática que contribuirá para o bom andamento dos trabalhos. A atuação no AEE não é voltada para o reforço pedagógico. Em casos de aproveitamento insuficiente, sabe-se que todas as dinâmicas ali desenvolvidas complementam ou suplementam a formação dos alunos. Portanto, a conversa entre os professores de ambos os ambientes deve ocorrer, a fim de que se alcance a continuidade do processo e os resultados desejados.

Sobre isso, julgamos oportuno destacar o seguinte comentário:

“Eu geralmente explico para ela (professora do AEE): olha, eu estou trabalhando esse conteúdo, mas ele não deu conta ainda. Então eu organizo para ela. Ai, dentro do que ela for trabalhar com eles, ela organiza uma lista de materiais. Ela tem autonomia para criar os materiais pra eles utilizarem, mas referente aos conteúdos que eu peço” (E5).

Na sequência da análise, encontramos o preceito ligado a um conhecimento maior a respeito da legislação e de conhecimentos teóricos que possam sustentar as falas e o processo avaliativo.

É interessante ver que algumas professoras depositaram no entendimento da legislação uma condição para a melhoria do processo inclusivo, como se o texto legal lhes oferecesse auxílio, determinações e, até mesmo, guias de ações mais assertivas:

“Então, o que eu sei da legislação, como eu trabalho com supervisão em um dos turnos, isso é o que me dá suporte. Eu sei por ser supervisora, e aplico na docência. Eu também entendo a questão legal, pois, por exemplo, a adaptação curricular, eu faço na escola pública porque eu tenho conhecimento da lei” (E8).

Convém ressaltar que o texto legal, no caso, sobre a inclusão escolar, quando bem conhecido, esclarece e fundamenta o bom desenvolvimento de práticas inclusivas, podendo respaldar decisões e encaminhar ações pedagógicas, ofertando algumas indicações de como proceder no processo, e não modelos a serem seguidos. A obrigação da escola em receber alunos de inclusão a partir da legislação fica evidente na fala a seguir: *“Na questão da legislação. Porque as crianças estão aí, estão em todas as escolas, e cabe agora a nós nos adequarmos para receber com qualidade essas crianças no espaço escolar” (E3).*

É imperativo que o texto legal seja de conhecimento de toda a comunidade educativa, sobretudo porque, a partir de suas linhas, a escola tece a sua proposta pedagógica, constrói seu ideário de inclusão e descreve seus itinerários formativos.

Considerações Finais

O objetivo deste estudo foi analisar as crenças e práticas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a Educação Inclusiva. Apontamos, no início deste artigo, que nossa expectativa era poder refletir sobre como e em que medida as diferentes crenças e práticas dos professores influenciam os processos inclusivos.

Através de uma Análise Textual Discursiva, construímos quatro grandes categorias. Na primeira, denominada Avanços e barreiras no processo de inclusão, destacam-se como avanços, a visão de que o aluno precisa ser tomado como responsabilidade da escola como um todo e a diferença de se ter na escola o atendimento de AEE e a ajuda de uma auxiliar (monitoria). As principais barreiras identificadas foram caracterizadas como atitudinais, com destaque para a crença de que o diagnóstico seria uma necessidade para a construção de um planejamento mais adequado a cada aluno.

A categoria Professor e inclusão apontou-nos os diferentes sentimentos que perpassam o trabalho inclusivo. A frustração, por muitas vezes não saberem como agir, ou não saberem se estão fazendo suas ações pedagógicas de forma correta, bem como a sensação de incompletude por não darem conta de todas as demandas necessárias de cada aluno, foram sentimentos expostos pelas docentes. Por outro lado, também nessa categoria, as professoras mencionaram sua crença de que uma nova relação é necessária entre família e escola, em um patamar de colaboração, confiança e respeito. A terceira categoria tratou precisamente sobre o Papel da família e a necessidade da busca por vínculos positivos entre a escola e a família, pensando no bem maior, o desenvolvimento das potencialidades do sujeito com deficiência. Não menos importante, os Preceitos da inclusão reforçaram a ideia da importância de uma compreensão mais ampliada do termo adaptação, envolvendo não só o currículo, mas as metodologias, os recursos e a própria postura dos professores, bem como a importância do AEE nas escolas, enquanto fonte constante de apoio ao professor e ao aluno. Essas quatro grandes categorias finais nos ofertam a possibilidade de responder nosso objetivo neste estudo.

De forma conjunta, as questões levantadas pelas professoras, em suas entrevistas, demonstram a complexidade de uma escola, com diferentes instâncias e atores, para a implantação e sustentação de uma política inclusiva de qualidade, que vão além de belos discursos dos administradores, ou implantação de diretrizes que orientam a criação de salas de recursos. É preciso mais. São necessárias ações que envolvam todos os docentes e funcionários, precedidas de um planejamento detalhado para os alunos com deficiência, contemplando objetivos, atendimento, avaliação e outros aspectos que compõem a trajetória inclusiva.

É preciso ter em mente que atuar, a partir de um entendimento e de sentidos subjetivos que percebam o espaço de sala de aula como um ambiente de diversidade educativa, exige dos educadores “o desenvolvimento de novos conhecimentos, novas competências e muita criatividade, porém, precisamente nesse esforço de experimentação, de fracasso e de acertos, é que a inclusão pode ser efetivamente construída” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005, p. 101).

Na maioria das entrevistas, observamos que muitas das interlocutoras expressam o desejo e a necessidade de um trabalho cooperativo, com redes de apoio, possibilitando trocas de experiências. Enfim, um trabalho conjunto que reúna forças, no sentido de melhorar a prática pedagógica em suas salas de aula. Há, também, aquelas que ressaltam o trabalho cooperativo entre os alunos como um meio valioso para o alcance dos objetivos propostos pela prática inclusiva, oferecendo oportunidade de trocas entre eles. Isso possibilita, segundo Pacheco (2007), muitos benefícios a partir do contato mais expressivo com a diversidade presente em cada turma, bem como a diversidade de estratégias desenvolvidas para a eficácia de propostas que atinjam a todos, melhorando a qualidade, aumentando a atenção no processo de ensino e de aprendizagem.

É importante pontuar que as falas das professoras nos convocam a pensar sobre quantos passos ainda são necessários para que a inclusão seja realmente um projeto abraçado por todos que compõem a comunidade escolar. Para além da sensibilização, precisamos de grandes e pequenos movimentos concretos, que levem todos os envolvidos ao entendimento de que o passo principal é transformar a escola. Para que isso aconteça, seus principais agentes/ atores precisam estar motivados, imbuídos da proposta e convencidos do valor subjacente em fazer parte de uma escola que abre suas portas e se preocupa em manter todos os alunos.

Oferecer um processo educativo de qualidade é percorrer um caminho que supõe trabalho coletivo, aprimoramento constante, sensibilidade, empatia e disponibilidade para todas as interlocuções necessárias. Destaca-se a importância de formações continuadas em serviço, estudos de caso, considerando que a inclusão pressupõe um movimento dialógico, o qual deve favorecer a construção de um projeto de educação na perspectiva inclusiva, onde cada sujeito passa a ser responsável pelas ações e reflexões decorrentes de forma colaborativa e com espaços para diversas autorias.

Referências

- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005. 128 p.
- BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, César et al. **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v. p. 290 – 308.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 de novembro de 2011. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm Acesso em 10.12.2018
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. MEC; SEEP; 2008.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: Educação Inclusiva. Editora Mediação, 2002.
- COLL, César. Atenção à diversidade e qualidade do ensino. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 07-17, mar. 2012. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5001>> Acesso em: 16 jan. 2019.
- FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre, Artmed, 1991.
- GONZALES REY, Fernando Luis; MITJANS MARTÍNEZ, A. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar**: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez, 2017.
- GOMES, Claudia; GONZALES REY, Fernando Luis. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. **Psicol. Cienc. Prof**, v. 27, n. 3, p. 406-17, 2007.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. São Paulo: EPU, 2013.
- MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.
- MITJANS MARTÍNEZ, A. Inclusão Escolar: desafios para o psicólogo. In: MITJANS MARTÍNEZ, A (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas**. Campinas: Alínea, 2005.
- MITJANS MARTÍNEZ, A; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **Possibilidades de Aprendizagem**. Ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência. Editora Alínea, 2011.
- MITTLER. Peter. **Educação Inclusiva Contextos sociais**. Porto Alegre. Artemed. 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijui, 2016. 264 p.

OLIVEIRA, I. A. Política de Educação Inclusiva nas escolas: trajetórias de conflitos. In: BAPTISTA, Claudio Roberto et al (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009. 304 p.

PACHECO, José; EGGERTSDÓTTIR; Rósa. MATNÖSSON. Gretar L. **Caminhos para inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre. Artmed. 2007.

ROZEK, Marlene. A formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva. In: STOUBÁS, Claus Dieter; MOSQUEIRA, Juan José Mouriño. **Educação Especial: Em direção à Educação Inclusiva**. 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2012. Cap. 8. p. 129-137.

ROZEK, Marlene. A formação docente: tensões e possibilidades. In: ROZEK, Marlene; VIEGAS, Luciane Torezan. **Educação Inclusiva: Políticas, pesquisa e formação**. Porto Alegre: Edipucrs, 2012. 111 p.

ROZEK, Marlene; SEVERO, Gabriela Jurie; MARTINS, Gabriela Dal Forno. Crenças de professores sobre a Educação Inclusiva: um estudo no contexto brasileiro. In: **Porto International Conference on Research in Education**, 2017, Porto. Livro de resumos do Porto International Conference on Research in Education, 2017. v. 1. p. 153-154.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da. **Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: possíveis causas do insucesso**. 2007. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da. **Inclusão Escolar: levantando possibilidades, encarando dificuldades**. In: MORAIS, Salete Campos de; SOUZA, Magali Dias de. **Inclusão Escolar: práticas e teorias**. Porto Alegre: Redes Editora, 2008. 208 p.

SILVA, Virginia. A medicalização da sociedade e seus efeitos na educação dos estudantes com autismo. In: GOULART, Daniel Magalhães; ALCÂNTARA, Raquel de. **Educação escolar e subjetividade: Desafios contemporâneos**. Rockville, Global South Press, 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKY, L. S. **Fundamentos da Defectologia**. Obras completas Tomo V. Tradução de Maria Del Carmen Poce Fernández. Habana: Pueblo e Educación, 1989 (1929).

Informações sobre os Revisores:

Língua Portuguesa | Jessica Luana Bueno dos Santos
E-mail: jessicabueno@unm.edu

Língua Inglesa | José Luis Ferraro
E-mail: jose.luis@pucrs.br

Língua Espanhola | Juliana dos Santos Rocha
E-mail: juliana.rocha.001@acad.pucrs.br