



Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Brasil

Ferreira da Silva, Gilberto; Nörnberg, Marta
Sentidos e significados da educação inclusiva: o que revelam os profissionais do Centro de
Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA/Canoas)
Revista Diálogo Educacional, vol. 13, núm. 39, mayo-agosto, 2013, pp. 651-672
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189128924011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



Sentidos e significados da educação inclusiva: o que revelam os profissionais do Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA/Canoas)

Senses and meanings of inclusive education: what the professionals of the Training Center of Inclusive Education and Accessibility (CEIA/Canoas) reveal

Gilberto Ferreira da Silva^[a], Marta Nörnberg^[b]

^[a] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pós-doutorado pela Universidade de Barcelona, Espanha, pesquisador do CNPq, professor do curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação do Unilasalle, Canoas, RS - Brasil, e-mail: gilberto.ferreira65@gmail.com

^[b] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professora da Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl), Pelotas, RS - Brasil, e-mail: martaze@terra.com.br

Resumo

Este artigo examina uma parte dos resultados de uma pesquisa-ação colaborativa em andamento que focaliza o campo da educação intercultural, potencializando a

diversidade cultural no contexto do Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA) da rede pública de ensino do município de Canoas. Neste texto, as definições de educação inclusiva reveladas pelos educadores do CEIA são apresentadas e discutidas. Trata-se de uma pesquisa que, metodologicamente, se ancora na abordagem da pesquisa-ação colaborativa, pois tem como eixo articulador a formação e a transformação das práticas cotidianas a partir de um processo de inserção em médio prazo no espaço escolar. As análises apontam para a construção de outra cultura da pesquisa em educação, onde os profissionais da educação que vivem o dia a dia possam viver o deslocamento do lugar clássico de informantes para o lugar de colaboradores do processo investigativo. Observa-se que está em curso a construção do sentido da educação inclusiva como resultado de um processo global, onde os professores, no e com o seu trabalho pedagógico, propõem espaços de vivência e de situações de aprendizagem capazes de garantir as necessidades especiais de seus alunos em turmas regulares. Finalmente, a educação inclusiva acontece quando se inventa, na escola, práticas pedagógicas que apostam na experiência como um princípio organizador do trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Pesquisa-ação. Formação de professores.

Abstract

This article examines some results of a collaborative-action-research in progress that hovers over the field of intercultural education, strengthening cultural diversity in the context of the training Center in Inclusive Education and Accessibility (CEIA) of the public school system of the city of Canoas. In this text, the definitions of inclusive education revealed by educators of the CEIA are presented and discussed. It is a research that is methodologically anchored in collaborative-action-research approach as has as axis articulator the formation and transformation of daily practices triggered through a process of inserting in the school space in the medium term. The analyses point to the construction of another culture of research in education, where the education professionals living the day to day can live the offset of the classical place of informants for the collaborators of the investigative process. It is in process the building of the sense of inclusive education as a result of an overall process where teachers, in and with their pedagogical work, propose spaces for living and learning situations capable

of guaranteeing the special needs of their students in regular classes. Finally, the inclusive education happens when, at school, educational practices are invented betting on the experience as an organizing principle of pedagogical work.

Keywords: *Inclusive education. Action research. Teacher training.*

Introdução

Este artigo examina parte dos resultados de uma pesquisa-ação colaborativa que focaliza o campo da educação intercultural, potencializando a diversidade cultural no contexto do Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA) da rede pública de ensino do município de Canoas. São apresentadas e discutidas as definições de educação inclusiva reveladas pelos educadores do CEIA.

A pesquisa tem como objetivos centrais analisar e compreender os sentidos e significados atribuídos pelos professores à diversidade, presente no contexto das práticas realizadas pelo CEIA, procurando desenvolver um processo com vistas à transformação dessas práticas. Trata-se de uma investigação metodologicamente ancorada no referencial da pesquisa-ação colaborativa (BRANDÃO, 2006; FRANCO, 2005; KEMMIS; MCTAGGART, 1992; PIMENTA, 2005), tendo como eixo articulador a formação e a transformação das práticas cotidianas desencadeadas por um processo de inserção em médio prazo no espaço escolar. Um pressuposto à realização da pesquisa foi o de trabalhar diretamente com a equipe de profissionais do Centro. Considerando-se o trabalho com a metodologia da pesquisa-ação colaborativa, a definição do objeto de estudo pelo grupo de pesquisadores (acadêmicos e profissionais da educação) vem sendo delimitada durante o processo da pesquisa.

O CEIA está localizado em uma antiga escola da rede municipal de Canoas, que foi desativada em 2003 por ocasião da construção de um novo prédio em um terreno próximo. O espaço físico utilizado para o

desenvolvimento das atividades do CEIA parece representar o lugar histórico destinado à Educação de Jovens e Adultos pelas políticas públicas em educação: um lugar de abandono e descuido. Originalmente, em 2003, o CEIA foi concebido como Espaço Solidário de Atenção à Criança e ao Adolescente (ESACA). A partir de 2007, o CEIA recebeu *status* de centro de formação, ainda que possuindo, até aquele momento, um quadro de funcionários (profissionais da educação de diversas áreas) oficialmente alocados na folha de pagamento de uma escola municipal próxima. Composta por 20 profissionais¹, o desafio da equipe é o de construir a identidade e definir aspectos relacionados ao foco de ação do Centro. O CEIA obteve recentemente seu registro e aprovação do Conselho Municipal de Educação, e desde então vem aperfeiçoando seu plano estratégico de ação educativa.

No conjunto diversificado de ações desenvolvidas no CEIA, três dimensões se destacam. A primeira delas está voltada para o trabalho de acompanhamento individual de estudantes de todos os níveis de ensino da rede que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem; a segunda consiste na oferta de um espaço de formação continuada e assessoria para os educadores em todas as modalidades de ensino presentes na rede municipal de Canoas; a terceira, interpretada como elemento mediador entre as anteriores, envolve o trabalho com a comunidade. Na interpretação da equipe responsável pelo Centro, são dimensões que não se compreendem de forma isolada, mas em articulação.

Do caminho metodológico e da aposta epistemológica

A pesquisa iniciou em julho de 2010. A primeira etapa previa uma aproximação dos pesquisadores ao campo de pesquisa — o CEIA — e a construção das rotinas de pesquisa e estudo. Além das tratativas pontuais que envolveram a definição de uma agenda de trabalho, composta

¹ Dentre as áreas de formação, encontram-se profissionais provenientes dos seguintes campos: Psicopedagogia, Pedagogia, Psicomotricidade, Fonoaudiologia, Artes, Educação Física e Psicologia.

por reuniões de formação, e a aplicação de um questionário para definição de aspectos para um primeiro diagnóstico, foi necessária a construção de uma prática de pesquisa colaborativa. Esta permitiria, de fato, a discussão e a problematização sobre as questões relacionadas à preocupação dos professores em relação ao tratamento cotidiano da diversidade cultural em sua ação docente e os sentidos e significados de educação inclusiva revelados pelos profissionais.

Para isso, foi preciso articular um processo de parceria entre os profissionais do CEIA e os pesquisadores da universidade (Unilasalle), constituindo um trabalho de pesquisa que fosse ao mesmo tempo projetivo (construção de estratégias para o plano de ação do CEIA) e autoformativo. Foi com Compiani que construímos uma possibilidade de compreensão e ação:

[...] o trabalho de colaboração ressalta a experiência dialógica vivida entre o pesquisador da universidade e o professor da rede com a possibilidade de construção conjunta de conhecimentos, a partir de uma dinâmica reflexiva e investigativa da prática. Isso contribui para o desenvolvimento de capacidades reflexivas em ambiente de diálogo e para a autonomia profissional compartilhada, bem como traz luz para a construção coletiva e processual de estratégias formativas de intervenção (COMPIANI, 2006, p. 474).

Um aspecto que emergiu de forma vital nas primeiras interlocuções realizadas foi a constatação de que aprender sempre é algo intenso, porém, sempre traz consigo a tensão e o conflito. De um lado, localiza-se o desejo e a vontade de quem vive a educação no cotidiano no sentido de querer ultrapassar o fazer. De outro lado, o lugar de quem acompanha o processo sem estar diretamente vinculado ao fazer. Para ambos, pesquisadores e profissionais do CEIA, foi preciso aprender a sair de um lugar para colocar-se em outro. A tensão se fez presente, especialmente, quando se esperava que os pesquisadores indicassem possibilidades e caminhos de forma mais pontual e diretiva. O conflito se instaurou quando as concepções divergentes sobre os

processos inclusivos eram manifestadas e precisavam ser problematizadas e confrontadas teoricamente.

O ato de compreender/transformar o trabalho acadêmico com suas exigências como integrante do ato de pesquisa distancia-se da forma clássica de fazer pesquisa e aproxima-se da forma ainda pouco explorada da pesquisa como processo colaborativo entre pesquisados e pesquisador. Quando propusemos o questionário, previsto como estratégia para a realização de um diagnóstico, sentimos certo desconforto no grupo. Desconforto esse marcado pelo sentimento de que se sabe que dados serão levantados; mas quando e como serão, de fato, problematizados, discutidos entre quem respondeu o questionário? Informamos ao grupo como seguiríamos, ou seja, submetendo o relatório com os dados do questionário para que fosse discutido e, por fim, para que fossem construídos os eixos-síntese das definições apresentadas em cada uma das questões abertas do questionário, visando, assim, à definição das temáticas que comporiam uma pauta de formação continuada.

A experiência de discussão sistemática dos aspectos que compõem a prática docente produz contribuições efetivas no processo de formação continuada, especialmente quando esse processo de interações é desencadeado na perspectiva de uma pesquisa-ação colaborativa. Entendemos que os processos de formação continuada precisam ser constituídos a partir das instâncias que articulam e promovem as políticas públicas educativas, seja no âmbito nacional, estadual ou municipal. Sustentamo-nos e apostamos em práticas formativas que garantam aos próprios educadores da educação básica um protagonismo nos processos formativos. Não sugerimos que as assessorias especializadas sejam abandonadas, mas que sejam redirecionadas para um projeto de acompanhamento sistemático e prolongado, criando mecanismos de produção de saberes pedagógicos e de produção do conhecimento que possam efetivamente qualificar e transformar a prática educativa. Tal perspectiva de pensamento se alinha com o que já vêm apontando um conjunto de estudos no campo da formação de professores, a síntese realizada por Araújo e Silva (2009) ao analisarem a literatura na década de 1990 enfatizam: “formação continuada eficaz

será aquela que possibilitará uma aprendizagem que conduza a uma mudança na prática educativa” (ARAÚJO; SILVA, 2009, p. 329).

Inúmeros são os pesquisadores em educação que vêm constatando em suas pesquisas as contribuições para o processo formativo de educadores por meio da pesquisa-ação colaborativa (ELLIOT, 2000; FRANCO, 2005; MONCEAU, 2005; PIMENTA, 2005; ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005). De acordo com Pimenta (2005, p. 523), “a importância da pesquisa na formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente”.

Zeichner e Diniz-Pereira (2005), ao analisarem programas de pesquisa-ação nos Estados Unidos, observaram o quanto os docentes envolvidos no processo se instrumentalizam para o enfrentamento de situações cotidianas do trabalho docente de forma mais qualificada e crítica. Essa preparação lhes permite o refazer da ação a partir de novos pressupostos apreendidos durante um processo de pesquisa no qual estão envolvidos ativamente. Os autores indicam quatro maneiras relativas à contribuição da pesquisa-ação para a formação de profissionais da educação, tendo em vista a transformação social da uma prática:

1. melhorar a formação profissional e, por conseguinte, propiciar serviços sociais (educação, saúde etc.) de melhor qualidade;
2. potencializar o controle que esses profissionais passam a exercer sobre o conhecimento ou a teoria que orienta os seus trabalhos;
3. influenciar as mudanças institucionais nos locais de trabalho desses profissionais (escolas, hospitais, agências de serviço social etc.);
4. contribuir para que as sociedades tornem-se mais democráticas e mais decentes para todos (ou seja, sua ligação com temas de reprodução ou de transformação social) (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 64-65).

No Brasil, a pesquisadora Maria Amélia Santoro Franco (2005), em elucidativo trabalho sobre as diferentes abordagens comumente empregadas para designar pesquisa-ação, sintetiza três dimensões:

- a) quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como pesquisa-ação colaborativa, em que a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificizar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo;
- b) se essa transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade e, então, tem se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica;
- c) se, ao contrário, a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação, essa pesquisa perde o qualificativo de pesquisa-ação crítica, podendo ser denominada de pesquisa-ação estratégica (FRANCO, 2005, p. 485-486).

Encontramos ressonância no que a autora denomina de pesquisa-ação colaborativa, pois o objeto de estudo desta proposta de pesquisa nos foi revelado, inicialmente, pela própria equipe diretiva do Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA/Canoas), ou seja, a configuração do problema constitui-se em um movimento de dentro para fora.

Da educação inclusiva

Para Mantoan (2003), a educação implica uma mudança de perspectiva educacional sustentada sobre um novo paradigma do conhecimento. Em sua obra *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*, Maria Tereza Mantoan apresenta uma discussão reflexiva mostrando as condições que imperam nos ambientes escolares sobre as compreensões de educação inclusiva e integração escolar. A autora adverte que “a escola se entupiu de formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidade de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia” (MANTOAN,

2003, p. 15), o que produziu uma forma disjuntiva de organizar e realizar as práticas pedagógicas.

Nesse contexto, a distinção que a autora faz entre integração e inclusão é pertinente (MANTOAN, 2003, p. 20-26). Embora os dois vocábulos tenham significados semelhantes, ambos expressam situações de inserções diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes. A integração refere-se à inserção de alunos com deficiência nas escolas regulares e também para designar grupos de alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência. Geralmente, as escolas ou instituições, nessa perspectiva, não mudam. São os alunos que precisam mudar para se adaptarem às exigências escolares e ou institucionais. Por isso, para Mantoan, a integração escolar é entendida como o “especial na educação” porque justapõe o especial ao regular, provocando o que ela denomina de “inchaço” em razão do deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares. Já a inclusão questiona as políticas e a organização da educação especial e regular, assim como o próprio conceito de integração. O mote da inclusão, como refere Mantoan (2003, p. 24),

[...] é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar porque as escolas inclusivas reorganizam seu sistema educacional considerando as necessidades de todos os alunos e se estruturam em função dessas necessidades, pois a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional.

No processo de construção das práticas de educação inclusiva cabe destacar dois movimentos mundiais que desencadearam um conjunto de mudanças de paradigmas e definiram elementos para a organização dos sistemas educativos. O primeiro refere-se à Conferência de Jomtien, em 1990, que entendeu a urgência da “educação para todos”, colocando o peso sobre a “educação básica”. Essa conferência teve o mérito de colocar a questão educativa no centro, especialmente por chamar a atenção para a importância e a prioridade da educação básica. Conforme adverte Torres (2001, p. 20), “‘Educação para Todos’ equivale a ‘Educação Básica para Todos’,

entendendo-se por educação básica uma educação capaz de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (NEBA)² de crianças, jovens e adultos”.

O segundo movimento foi preconizado pela Declaração de Salamanca (1994) que, ao afirmar que todos são diferentes, abre espaço para que se constituísse um pensar sobre as políticas públicas e para a organização da escola e de suas práticas pedagógicas desde um princípio organizador que respeitasse a singularidade. Acontece que, na prática, as políticas e os processos de inclusão vêm garantindo o trazer para dentro das escolas, ou melhor, o vir para dentro das escolas, o diferente. No contexto dessas análises conceituais, as reflexões que Lopes apresenta sobre a necessidade de trazer a integração para dentro do processo de inclusão é pertinente. Lopes (2005, p. 41) explica: “o caráter provisório da integração se dá no próprio movimento dos sujeitos sociais que, atravessados por diferentes discursos, vão (re)inscrevendo os outros em posições sociais distintas e determinadas por variáveis sociais, econômicas, políticas, tecnológicas etc.”.

Cabe destacar que o movimento da Educação para Todos encontrou eco em todo o mundo e gerou, principalmente entre os governos, um amplo movimento de expansão e reforma em torno da educação básica. No Brasil, 20 anos após a assinatura da Declaração de Jomtien, o ensino fundamental alcança a sua universalização, chegando a índices entre 98% e 100% das crianças com seis anos com efetiva matrícula e frequência na rede regular de ensino (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP, 2011). Nesse sentido, evidencia-se que apenas houve, por parte dos governos, um enfoque minimalista (TORRES, 2001), uma vez que a visão ampliada de educação básica não chegou a ganhar forma, especialmente no que se refere à garantia de condições para suprir as necessidades básicas de aprendizagem, à atenção focada na aprendizagem

² As NEBAs correspondem aos conhecimentos teóricos e práticos, valores, habilidades, atitudes que se tornam indispensáveis para que as pessoas possam enfrentar suas necessidades básicas em sete frentes: a sobrevivência; o desenvolvimento pleno de suas capacidades; a conquista de uma vida e de um trabalho dignos; uma participação plena no desenvolvimento; a melhoria da qualidade de vida; a tomada de decisões consciente; a possibilidade de continuar aprendendo (TORRES, 2001).

e à própria ampliação da visão de educação básica. Desse modo, a proposição *todos são diferentes* e a sua efetiva garantia, proposta pela Declaração de Salamanca, também padece enquanto não encontrar eco entre as propostas e práticas pedagógicas de fato efetivadas nas escolas básicas.

Resultados e discussão dos dados da pesquisa

Os dados aqui analisados resultam do questionário aplicado aos profissionais da educação que atuam no CEIA³, instrumento que fez parte da primeira etapa da pesquisa, denominada de diagnóstico. O instrumento foi adaptado, tomando por referência o Índice de Inclusão, elaborado por Ainscow e Booth (2000), que propõe três dimensões: Dimensão A – Criar Culturas Inclusivas; Dimensão B – Elaborar Políticas Inclusivas; Dimensão C – Desenvolver Práticas Inclusivas. Os pontos aqui apresentados situam-se dentro da Dimensão A, que reúne um conjunto de aspectos que possibilita localizar e estimular a criação de uma comunidade educativa acolhedora, colaboradora e estimulante. Mel Ainscow e Tony Booth (2000, p. 18) explicam que os princípios que derivam da cultura escolar são os que guiam as decisões que se concretizam nas “políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela”.

Após a aplicação do questionário, o grupo de pesquisadores propôs uma síntese que foi submetida ao grupo de profissionais do CEIA para ser discutida. No processo de construção da síntese foi considerada a incidência de palavras-chave relacionadas a um determinado tipo de compreensão. Neste artigo, apresentamos e discutimos a síntese realizada a partir do conjunto de respostas obtidas nos questionários, especificamente na questão A.10: *O que você entende por educação inclusiva?* As discussões

³ Dezesseis profissionais responderam ao instrumento. A caracterização desses profissionais foi apresentada na primeira parte deste artigo.

propostas consideram o registro feito pelos professores como respostas à pergunta e a literatura na área, o que nos permite construir algumas problematizações e reflexões.

Eixos-síntese: 1. Educação para todos; 2. Educação aplicada ao indivíduo desenvolvendo suas potencialidades; 3. Respeito a todos (diferença e diversidade); 4. Inclusão social; 5. Acesso e direito garantido à escolarização.

De acordo com os estudos empreendidos por Torres (2001), é possível sustentar que está presente entre os profissionais do CEIA um entendimento de educação inclusiva relacionada aos aspectos de garantia de direitos. De forma mais intensa, esses direitos estão bastante circunscritos à esfera da construção de políticas — principalmente aqueles relativos ao acesso de todos à educação, à escolarização, à inclusão social e ao respeito; de forma mais extensa, estão ligados ao entendimento de garantia da aprendizagem com vistas ao desenvolvimento de potencialidades individuais, o que na síntese ficou compilado como “educação aplicada ao indivíduo desenvolvendo suas potencialidades”.

A intensidade do entendimento em torno da garantia de direitos resulta do que, segundo a análise de Torres (2001), decorreu do amplo movimento de ampliação da oferta de ensino necessária no sentido da universalização do ensino. Nesse sentido, a compreensão dos profissionais inscreve-se no que precognizam os discursos políticos e os movimentos empreendidos pelos governos e sistemas de ensino no sentido de garantir oferta de vagas e matrícula para todas as pessoas, independente de sua condição física, social e cultural.

Por outro lado, há predominância de uma perspectiva de que a educação inclusiva, quando entendida como educação para todos, deve ser pautada pela preocupação e compromisso em atender a todos, indiscriminadamente. Isso é possível observar na tradução oferecida pelos professores:

É proporcionar educação para todos, respeitando os limites de cada pessoa (Prof. 1).

Educação para todos, independente das condições físicas, cognitivas e sensoriais, proporcionando metodologias, recursos e situações que possibilitem uma efetiva aprendizagem (Prof. 4).

Educação para todos, sem discriminação de tipo algum, com ênfase na capacidade e desenvolvimento individual, valorizando o que há de melhor em cada um (Prof. 6).

A análise de Torres sobre a visão de educação básica é importante para o contexto das compreensões, significados e sentidos manifestados pelos educadores do CEIA. A autora pondera que “a ‘visão ampliada’ da educação básica e suas ambiciosas metas de uma educação de qualidade para todos, em muitos sentidos, ‘encolheu’” (TORRES, 2001, p. 29). O que se observa é que se tem dado como resposta a garantia das necessidades mínimas de aprendizagem, concentrando-se em avaliar e melhorar os índices de rendimento escolar. Isso porque ainda o aluno não é colocado no centro e tampouco os sistemas de avaliação ou a forma de organizar os processos educativos são modificados, reinventando as práticas pedagógicas para além da pedagogia convencional.

A provocação que Nabuco (2010) faz é pertinente para realçar a compreensão em torno da predominância da preocupação e compromisso em atender a todos que está presente nas respostas oferecidas pelos profissionais do CEIA. Em conferência proferida no Seminário Internacional sobre Educação Inclusiva, em São Paulo, no ano de 2008, Nabuco (2010, p. 64) fez a seguinte proposição: “curar-se da Educação Especial e da ‘psicopatologia da inclusão’”. Procedendo a uma análise minuciosa das Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial, Nabuco chegou a um conjunto de questões que colocam em evidência as contradições sociais de categorias presentes no documento. Dentre elas destacamos:

1. Será possível conceber a educação como inclusiva a partir de uma política nacional de Educação Especial?
2. Sendo a Educação Especial uma política nacional e uma proposta pedagógica da escola na perspectiva da Educação Inclusiva, o risco não seria o de incluí-la em uma tradição histórica de exclusão?
- a. Como manejar, na construção da prática de inclusão, a ambigüidade que oscila entre política nacional e proposta pedagógica?
- b. Caberia à Educação Especial realizar, orientar

e administrar o “atendimento educacional especializado? (NABUCO, 2010, p. 66-67).

Das questões formuladas por Nabuco é possível perguntar se, no caso do CEIA, a afirmativa de que a Educação Inclusiva significa educação para todos não carrega em si marcas de um discurso na política municipal que também repousa sobre contradições sociais de categorias, como as de deficiência, inadaptação, públicos específicos (jovens e adultos, deficientes). Exemplos disso são os jovens que não conseguem dar seguimento aos seus estudos nas escolas regulares cursam Educação de Jovens e Adultos no CEIA e aqueles que possuem algum transtorno ou deficiência participam de atendimento especializado. Faz-se a política da inclusão pelas vias e processos da educação especial.

Conforme a perspectiva problematizada pela autora, é possível depreender que, para os professores do CEIA, o sentido atribuído à Educação Inclusiva como Educação para todos, sustentado por explicações como “respeitando os limites de cada pessoa”, “independente das condições físicas, cognitivas e sensoriais”, “sem discriminação de tipo algum, com ênfase na capacidade e desenvolvimento individual, valorizando o que há de melhor em cada um”, expressa, justamente, a ideia de que há um outro que, em sua singularidade, necessita da política da Educação Especial ofertada pelo município, via CEIA. Entretanto, como bem adverte a pesquisadora, “a educação inclusiva implica a igualdade de oportunidades para todos e o acesso a um direito universal. O atendimento especializado é destinado e, sobretudo, põe em evidência a singularidade do sujeito” (NABUCO, 2010, p. 67).

Uma segunda direção, reunindo elementos em torno de outro sentido, aponta para a valorização e o desenvolvimento das potencialidades individuais, onde a educação se volta para proporcionar espaços e estratégias que deem conta de qualificar e ampliar as capacidades de cada indivíduo:

Ensino aplicado ao indivíduo que permita a todos estar inserido, tenha deficiência ou não. Todos têm as suas individualidades que precisam ser respeitadas (Prof. 11).

Educação do olhar direcionado as necessidades de cada um, respeitando o tempo, adequando espaço físico e materiais conforme a necessidade, sem deixar de acreditar na capacidade de crescimento seja ele qual for, valorizando-o sempre. Onde a avaliação não é medidor para aprovação ou reprovação e sim como método utilizado para observar a caminhada do aluno, buscando novas formas de auxiliá-lo a desenvolver-se cada dia mais. Momento de repensar o próprio fazer pedagógico do educador (Prof. 13).

Educação que permita ao individuo sua escolarização junto com os demais, dando-lhe condições de acessibilidade, técnicas e pedagogias (recursos) que lhe permitam avançar (Prof. 15).

À sombra do *todos* estão a lógica da avaliação e a perspectiva do avanço, do crescimento e do desenvolvimento, descrições que também estão presentes no discurso pedagógico e na percepção dos professores sobre a função da escola. Esses discursos ainda carregam e reiteram a perspectiva e a lógica da normalização (DORNELLES, 2005; LOPES, 2005) que historicamente orientam as pedagogias escolares. Lopes (2005, p. 42) adverte que essa lógica está presente também na experiência daqueles que são responsáveis pelas crianças e jovens, para quem estar na escola regular significa “ter o aval do especialista da educação da aprendizagem, da progressão social ou da mudança de posição nas relações sociais em que o sujeito está inserido”.

Embora a perspectiva da criança ou do jovem (aluno/a) como produtor de cultura, de conhecimento, de um saber específico e contextual esteja subsumida na resposta dos profissionais do CEIA, percebe-se que há um relativo deslocamento dos professores na direção de colocar aquilo que a criança ou o jovem faz/produz/manifesta no centro do processo de ensino e aprendizagem.

Quando a Professora 15 escreve “educação que permita ao indivíduo sua escolarização junto com os demais, dando-lhe condições de acessibilidade, técnicas e pedagogias (recursos) que lhe permitam avançar”, percebe-se uma compreensão de educação inclusiva que vai além do objetivo da socialização, que tem sido colocada como a mais importante no processo. É preciso, tal como afirma a depoente, investir em processos

organizacionais que garantam o aprender, o construir conhecimento, o comunicar-se, o relacionar-se. São esses elementos que, segundo Lopes (2005, p. 42), irão ou não garantir o sucesso do projeto da escola inclusiva.

Por outro lado, o gradativo deslocamento do professor na direção de colocar a criança ou o jovem no centro do processo de ensino e aprendizagem, no caso do CEIA, aparece de mãos dadas com a tendência dos professores de caracterizar os processos pedagógicos como voltados a auxiliar a criança deficiente a conseguir avançar; ou seja, dar conta da lógica de escolarização, sem rupturas do próprio processo histórico de organização da Educação Básica, especialmente da escola de Ensino Fundamental, reiterando a lógica da normalização.

No eixo *respeito a todos (diferença e diversidade)*, os sentidos atribuídos concentram-se em acenar para práticas que valorizem a diversidade, apostando e indicando a diferença como princípio organizador do trabalho pedagógico:

É a busca de práticas e saberes que atendam à diversidade (Prof. 7).

É respeitar a todos como seres iguais em suas diferenças e acreditar na capacidade de todos. É fazer valer o direito do cidadão (Prof. 9).

Fazer educação com intenções e ações que se movimentam por entre as diferenças dos sujeitos, isto é, nossos alunos, nossos parceiros de jornada de trabalho, nossos coordenadores, todos os que junto a nós vivem a educação dia a dia (Prof. 14).

Na análise desses registros é possível constatar que o grupo de profissionais do CEIA apresenta certa homogeneidade em relação à forma como concebem a educação inclusiva, caminhando em direção ao que a literatura na área já destaca como síntese, ou seja, que a educação inclusiva volta-se para todos os sujeitos/agentes que beneficiam-se das ações realizadas pelas instituições educativas e que se orienta pela valorização das diferenças (LOPES, 2005; SANT'ANA, 2005; VEIGA-NETO; LOPES, 2007). A discussão proporcionada pelo retorno das questões aos profissionais do CEIA acabou

por consolidar no grupo essa visão, sem criar maiores confrontos e divergências. Tal postura nos leva a crer que, nesse sentido, o grupo encontra-se em um estágio coeso, embora ainda não consiga problematizar e avançar no sentido de constituir práticas pedagógicas que de fato sustentem sua dimensão educativa pela capacidade de experienciar. Há ausência, ou dito de forma propositiva, está em construção uma reflexão sobre a necessidade de construção de aportes teóricos e metodológicos que de fato expressem de que forma a criança e o jovem ocupam um lugar de centralidade nos processos de ensino e aprendizagem vivenciados no CEIA.

A própria literatura na área alerta para que as traduções dessas concepções em práticas coerentes apresentam uma infinidade de modalidades que nem sempre acabam por referendar as concepções manifestadas no universo dos significados produzidos (LOPES, 2005). Instaura-se um duplo movimento que permite tornar mais complexa essa constatação. De um lado, temos a coesão de significados manifestados pelo grupo de profissionais do CEIA, de outro lado, o questionamento sobre as intervenções planejadas para dar conta de ações na perspectiva da educação inclusiva, aportado pela literatura na área.

Se tomarmos por base a ideia de representações sociais, concebida como um sistema de valores, práticas, crenças, cumpre com duas funções: a primeira delas serve para orientar o sujeito no mundo, permitindo-lhe que também possa intervir e transformá-lo, a segunda é expressa pelo recurso discursivo, oferecendo a possibilidade de o sujeito nomear, identificar e estabelecer comunicação com os demais membros da sociedade a que pertence, possibilitando que tanto sua história individual quanto coletiva possa ser transmitida (MOSCOVICI, 2003).

Considerando essa premissa, um questionamento emerge: até que ponto realmente os professores concebem a educação inclusiva a partir dos preceitos apontados ou é meramente a reprodução de um discurso social e político que já se instalou nos sistemas de ensino, afinal é uma exigência das agências de financiamento externas, nos meios acadêmicos e nas instituições educativas? Não seria de estranhar que um tema polêmico na sociedade consiga atingir um nível de concepção tão unívoco e

coeso, ainda mais se considerarmos o fato de que essas concepções são produzidas por profissionais de diferentes áreas do conhecimento? Teria o CEIA, em tão pouco tempo de trabalho (sete anos), atingido um nível de cumplicidade entre seus profissionais, de tal forma que a contradição e as percepções divergentes tenham convergido para o consenso?

Diante desse conjunto de indagações, retornamos aos registros dos profissionais do CEIA para proceder a uma nova releitura. Se relacionarmos os significados elaborados pelos profissionais do CEIA sobre educação inclusiva à produção na área, encontramos de forma mais explícita uma percepção que aposta no trabalho individualizado no aluno. Com menos evidência, mas mesmo assim presente, encontra-se também uma preocupação com uma visão mais global que contempla aspectos ligados à configuração de uma política pública e de um repensar as instituições escolares enquanto espaço de vivências de aprendizagens inclusivas. Nesse último aspecto, destacamos o registro de alguns profissionais:

É um processo de inclusão social o qual permite a participação na vida, no trabalho e em todas as instâncias sociais. É um dos grandes desafios da educação de hoje e atribui à escola a responsabilidade de deixar de “excluir” a todos, independente de sua falta de habilidade ou deficiência, objetivando assim, que todos possam ter os mesmos direitos de tomar o seu lugar na sociedade (Prof. 2).

Acredito que seja uma educação que não apenas disponibilize a vaga, mas que dê condições para o acesso dos estudantes com necessidades, bem como condições para o trabalho dos profissionais tais como: estrutura física, materiais, limpeza do espaço etc. (Prof. 3).

Os dois excertos sustentam o discurso político que dá crédito a lógica da universalização, da escola para todos, entretanto, já sinalizam, também, para um segundo ponto, que é o da garantia da aprendizagem, embora a compreendam e a façam na perspectiva da atenção individualizada. Como bem adverte Lopes (2005, p.43), “trabalhar com a escola inclusiva que objetiva a integração entre os sujeitos é pensar cada indivíduo em sua singularidade, bem como é pensar cada um dentro do grupo que o olha, o

ensina e o classifica”. Por isso, até que ponto a construção do processo pedagógico acontece e é, de fato, resultado de uma construção coletiva?

Em uma pesquisa sobre concepções de educação inclusiva com um grupo de professores e diretores de um grupo de escolas de ensino fundamental pertencentes a uma rede municipal do interior paulista, Sant’Anna (2005, p. 231) localizou entre os docentes uma maior ênfase na caracterização que aponta para “presença das crianças com necessidades especiais compartilhando o mesmo espaço físico das demais”. Tal constatação da autora remete em boa parte para aquilo que os profissionais do CEIA denominam de atendimento individualizado do aluno.

Conclusão

Com base nos estudos realizados e na pesquisa desenvolvida com os profissionais do CEIA é possível construir duas ideias que sintetizam os aprendizados do trabalho realizado até o momento.

A primeira ideia volta-se para a construção de outra cultura da pesquisa em educação, na qual os profissionais da educação que vivem o dia a dia possam experienciar o deslocamento do lugar clássico de informantes para o lugar de colaboradores do processo investigativo. Essa assunção pode ser realizada em um processo de pesquisa em médio e em longo prazo, rompendo com práticas pontuais e geralmente isoladas de pesquisa. Por outro lado, demanda dos pesquisadores do mundo acadêmico igualmente outro deslocamento: tomar como princípio orientador a efetivação de uma ação investigativa pautada pela escuta e pelo trabalho de parceria entre universidade e Educação Básica.

A segunda ideia indica que ainda está em curso o construção do sentido da educação inclusiva como resultado de um processo global onde os professores, no e com o seu trabalho pedagógico, propõem espaços de vivência e de situações de aprendizagem capazes de garantir as necessidades especiais de seus alunos em turmas regulares. Para isso, é preciso tratar a educação inclusiva como um projeto global de sociedade e de

garantia do direito à educação, que não se faz, necessariamente, por práticas que ainda carregam elementos de homogeneização e normalização. A educação inclusiva acontece, sobretudo, quando se inventa, na escola, práticas pedagógicas que apostam na experiência como um princípio organizador do trabalho pedagógico e na pedagogia da procura, cuja aposta é a que busca, na e pela relação, constituir processos de construção de relações consigo, com o outro, com o conhecimento, com o mundo.

Referências

AINSCOW, M.; BOOTH, T. **Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas**. Bristol: Unesco, 2000. Disponível em: <<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2011.

ARAÚJO, C. M.; SILVA, E. M. Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990. **Educação**, v. 32, n. 3, p. 326-330, set./dez. 2009.

BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa. Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. **Pesquisa participante. O saber da partilha**. São Paulo: Idéias e Letras, 2006. p. 21-54.

COMPIANI, M. A pesquisa em formação contínua indicando passos na extensão e formação contínua. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2006. p. 470-485.

DORNELLES, L. **Infâncias que nos escapam**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ELLIOTT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. 3. ed. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Morata, 2000.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, dez. 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2011. Resumo Técnico**. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2013.

LOPES, M. C. A inclusão como experiência. In: KLEIN, R. (Org.). **Práticas pedagógicas em matemática e ciências nos anos iniciais. Caderno do professor coordenador dos grupos de estudos**. São Leopoldo: UNISINOS/MEC, 2005.

KEMMIS, S.; McTAGGART, R. **Cómo planificar la investigación-acción**. Barcelona: Laertes Ediciones, 1992.

LEWIN, K. La investigación-acción y los problemas de las minorías. In: SALAZAR, M. C. (Org.). **La investigación – acción participativa. Inicios y desarrollos**. Trad. María Cristina Salazar. Madrid: Editorial Popular; Caracas: Editorial Laboratorio Educativo, 2006. p. 15-25.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MIRANDA, M. G. de; RESENDE, A. C. Azevedo Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 511-518, dez. 2006.

MOLINA, R. **A pesquisa-ação/investigação-ação no Brasil**: mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072007-150643/>>. Acesso em: 19 jun. 2009.

MONCEAU, G. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 467-482, dez. 2005.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 2003.

NABUCO, M. E. Práticas institucionais e inclusão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 63-74, jan./abr. 2010.

NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago. 2005.

SILVA, G. F. da et. al. (Org.). **Conexões educativas**: ensinar e aprender para além do que se vê. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre/Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 2006. n. 1. (Coleção Escola Faz).

TORRES, R. M. **Educação para todos. A tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio 2005.

Recebido: 08/10/2011

Received: 10/08/2011

Aprovado: 03/05/2012

Approved: 05/03/2012