

FORMAÇÃO DOCENTE: O CAMINHO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA TRAJETÓRIA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Nara Rosane Machado de Oliveira¹
Jôse Storniolo Brasil²
Michela Lemos Silveira Machado³
Alessandro Carvalho Bica⁴
Francéli Brizolla⁵
Claudete da Silva Lima Martins⁶

RESUMO: Este trabalho apresenta o processo de constituição formativa de professores, na perspectiva da educação inclusiva, suas trajetórias, motivações e dificuldades em diálogo com o marco legal e histórico da educação especial e teóricos da formação docente. Nosso objetivo foi investigar a trajetória profissional da formação docente, na perspectiva da educação inclusiva. Como metodologia usamos uma investigação social, qualitativa do tipo pesquisa narrativa, Nosso campo de pesquisa foi o município de Bagé, no Estado do Rio Grande do Sul RS. Tivemos como sujeitos de nossa pesquisa duas professoras da educação básica, uma da rede pública municipal e outra da rede pública estadual, que responderam a um questionário com cinco perguntas pré-definidas com questões abertas. Concluímos que nos caminhos percorridos pelas professoras em suas formações docentes, nas trilhas da educação especial, na perspectiva inclusiva, há uma constante luta por conquistar espaços, tempos e tentativas de construção de práticas educacionais sólidas destinadas aos alunos com deficiência, que mesmo estando amparados por lei, muitas vezes não veem seus direitos respeitados. Lutas amparadas pela esperança e crença de que a educação é um direito para e de todos.

Palavras-chave: formação-docente; educação inclusiva, narrativas.

TEACHER FORMATION: THE WAY OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE TEACHERS' TRAJECTORY OF BASIC EDUCATION.

ABSTRACT: *This work presents the process to constitute teachers' formation, in the perspective of Inclusive Education, their trajectories, motivations and difficulties in dialogue with the legal and historical landmark of the Special education and theorists in teacher formation. Our goal was to investigate the professional trajectory of teacher*

¹ Mestranda do Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé RS.

² Mestranda do Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé RS.

³ Mestranda do Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé RS.

⁴ Professor Doutor do Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé RS.

⁵ Professora Doutora do Curso da Universidade Federal do Paraná – Campus Litoral e do Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé RS.

⁶ Professora Doutora do Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé RS.

formation, from the perspective of Inclusive Education. Our methodology were a social research, qualitative, a narrative researc, our place of research was the municipality of Bagé, in the state of Rio Grande do Sul RS. We had as subjects of our research two teachers of basic education, one of the public's municipal and another of the public's state, which responded to a questionnaire with five open questions predefined. We conclude that in the way travelled by the teachers in their teaching formations, in the trails of Special Education, in the inclusive perspective, there is a constant struggle to conquer spaces, times and attempts to build solid educational practices for students with disabilities, who, even though they are under the law, often do not see their rights respected. Struggles held by the hope and belief that education is a right for and of all.

Keywords: Teacher formation, Inclusive Education, narratives.

INTRODUÇÃO

Historicamente a escola se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização para um pequeno grupo privilegiado, e esta exclusão foi por muito tempo legitimada pelas políticas públicas educacionais. A partir da democratização da educação se chegou a universalização do ensino para todos, o acesso foi sendo oportunizado aos alunos em razão de suas especificidades intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas. Ganharam seu espaço garantido por normativas, leis e decretos oportunizando assim a quebra dos padrões de uma escola homogeneizadora.

Com relação ao atendimento específico das pessoas com deficiência, no Brasil, a Educação Especial foi fundamentada através do conceito de normalidade/anormalidade, determinando formas de atendimentos clínicos terapêuticos fortemente amparados num modelo médico prescritivo. Ideal nascido ainda nos tempos do Império, entre 1854 e 1857 com a criação de duas instituições especializadas na cidade do Rio de Janeiro: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), atual Instituto Benjamin Constant - IBC, e o Instituto de Surdos (1857), atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Ainda com viés na dicotomia normal/anormal, no início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. No ano de 1945 é criado, por Helena Antipoff, o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação, junto à Sociedade Pestalozzi, e, em 1954, funda-se a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE que visava o atendimento cultural, assistencial e educacional da pessoa com deficiência. (BRASIL, 2008).

Durante o período compreendido entre 1961 a 1973, o atendimento educacional às pessoas com deficiência continuou pensado na forma de atendimento institucionalizado, nos formatos das instituições fundadas na época do império.

A partir da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, a educação é garantida como um direito de todos, dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Complementando as políticas na área educacional, em 2007 ocorre a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que procura reforçar a Constituição(1988) e assegurar o direito das pessoas com deficiência á educação de qualidade independente das suas diferenças. Com as políticas públicas de educação inclusiva, a Educação finalmente foi garantida à população com deficiência como direito fundamental.

Com o surgimento destas políticas públicas de educação especial e inclusiva, a formação dos profissionais que iriam atuar nesta área, necessitou ser pensada, uma vez que demandam uma diversidade de conhecimentos, alguns muito específicos, e assim buscando contextualizar estas buscas e experiências formativas, trazendo-as para nosso conhecimento, buscamos, na vivência diária, esse percurso formativo de professoras, que experienciaram este processo, suas transições e rupturas.

Diante desse contexto objetivamos, neste trabalho investigar a trajetória profissional da formação docente, na perspectiva da educação inclusiva, com vistas: a) perceber compreendendo as motivações na constituição docente quanto às escolhas pelo trabalho em educação inclusiva e especial; b) identificar na experiência das docentes durante a constituição de suas formações quais os tipos de rupturas legais e metodológicas são perceptíveis na educação inclusiva e c) conhecer as dificuldades enfrentadas na perspectiva da educação inclusiva.

Este trabalho em seu percurso metodológico foi pensado como uma investigação social, qualitativa do tipo pesquisa narrativa, entendida como uma forma de compreender a experiência humana. Trata-se de um estudo de histórias vividas e contadas, pois “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias.” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.18).

O campo empírico da problematização, que materializa e territorializa nossas narrativas é o município de Bagé, no Estado do Rio Grande do Sul RS. Foram sujeitos de nossa pesquisa duas professoras da educação básica, sendo uma da rede pública

municipal (Profe. 01) e uma da rede pública estadual (Profe. 02), que responderam a um questionário com cinco perguntas pré-definidas com questões abertas (GIL,2008) que foram encaminhadas via e-mail a cada uma que nos responderam, através de suas narrativas, também pelo meio eletrônico.

Organizamos nosso trabalho trazendo na introdução um breve histórico do processo da Educação Especial no Brasil até os dias atuais contextualizando nossas inquietações de pesquisa e relacionando-as com os objetivos do presente artigo e o percurso metodológico pensado para tratar sobre narrativas de professoras da Educação Especial no município de Bagé.

No corpo de nosso texto discorreremos sobre o arcabouço legal brasileiro, a partir da Constituição Federal de 1988, a formação docente através de autores que embasam esses percursos formativos, contextualizando-os com as narrativas realizadas pelas professoras que compartilharam conosco sua trajetória.

Na conclusão trazemos algumas reflexões sobre como se constituiu o processo formativo e as motivações na constituição docente das professoras que caminharam conosco em suas narrativas, identificando suas experiências, formações, concepções com relação as mudanças legais e as dificuldades enfrentadas na sua trajetória profissional.

1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NARRATIVAS FORMATIVAS PARA ALÉM DE HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Nossa Carta Magna de 1988, considerada nosso marco regulatório que serviu e ainda serve de embasamento para tantos outros textos de caráter legal, em que pese a Educação Especial, nos recepciona, em seu artigo 208, inciso II “[...] atendimento educacional especializado e no inciso V “[...] **acesso aos níveis mais elevados de ensino** [...] (grifos nossos, 1988, sp).

Nesse contexto, trazemos o disposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, que define e regulariza a educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição Federal e que nos artigos 58 e 59 contempla um capítulo sobre Educação Especial:

Art. 58 . Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Art. 59 . Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido

para a conclusão do ensino fundamental [...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, [...]; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais. (BRASIL, 1996, sp)

Em se tratando de Educação Especial, não há como deixar de mencionar a Declaração de Salamanca de 1994, pois trata de princípio, política e prática em educação especial, é considerada mundialmente um dos mais importantes documentos, que visa a inclusão social, juntamente com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).

Seguindo nesse propósito em consolidar o direito das pessoas com deficiência estabelecido em nossos textos legais, nasce a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como LBI. Além de outros direitos, a LBI, também contempla um capítulo em relação à Educação, especificamente através do artigo 27:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema **educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida**, (grifos nossos). (BRASIL, 2015, s/p)

Vale ressaltar que a Lei Brasileira de Inclusão, considerou outros aspectos de cunho pedagógico que até então não eram mencionados pelos textos legais e que contribuem com o desempenho dos alunos com deficiência que fazem parte de todos níveis de ensino [da educação básica ao Ensino Superior], uma importante ferramenta é disposta pela lei: a tecnologia assistiva.

Diante do arcabouço legal brasileiro, pensar e pesquisar a formação de professores, sua constituição, seus percursos formativos é compreender como Diniz-Pereira (2013) que estamos adentrando em um campo de pesquisa como “um campo de lutas e interesses em que se estabelecem relações de força e de poder e, por isso mesmo, dinâmico, movediço e inconstante” (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 146).

Segundo Paulo Freire (1991):

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p. 57)

Ser docente nesse dizer freireano infere refletir que a docência não é algo inato. Não somos professores porque temos dom, somos professores porque vamos nos constituindo e formando. Quando apenas pensamos que somos, podemos incorrer em uma certa acomodação, pois podemos entender que esse “dom” faz parte de nós e que por isso não precisamos de aperfeiçoamento. No entanto se pensarmos que

estamos professores sempre a nos constituir, para continuar nesse caminho precisaremos por sempre, fazer escolhas, mudar as rotas, reciclar e ressignificar conceitos e atitudes se quisermos estar docentes. Estar professor exige esforço, reflexão e ação.

Vamos aprendendo no fogo das batalhas diárias que estar professor é buscar conhecimento, diariamente, e quando esse fogo se instala nos processos educativos para pessoas com deficiências, os desafios parecem não ter fim. É uma estrada sinuosa, provocadora, motivadora. Estar professor nas searas da educação inclusiva demanda entender e compreender que educar é um “sonho possível” e que nada, nem ninguém está acabado. Todos estamos em formação contínua.

Formar-se docente para atuar com e em inclusão infere conceber como possível a educação inclusiva, ou a inclusão escolar como:

[...] un proceso que comporta la transformación de las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños —esto es, los niños y las niñas, los alumnos que pertenecen a grupos étnicos y lingüísticos minoritarios o a poblaciones rurales, aquellos afectados por el VIH y el SIDA o con discapacidad y dificultades de aprendizaje—, y para brindar también oportunidades de aprendizaje a todos los jóvenes y adultos. Tiene por objetivo acabar con la exclusión que es consecuencia de actitudes negativas y de una falta de atención a la diversidad en materia de raza, situación económica, clase social, origen étnico, idioma, religión, sexo, orientación sexual y aptitudes. La educación tiene lugar en múltiples contextos, tanto formales como no formales, y en el seno de las familias y de la comunidad en su conjunto. Por consiguiente, la educación inclusiva no es un asunto marginal, sino que reviste una importancia crucial para lograr una educación de buena calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más integradoras. La educación inclusiva es fundamental para lograr la equidad social y es un elemento constitutivo del aprendizaje a lo largo de toda la vida. (UNESCO, 2009, p. 4)

E, nesse processo constante em que se constitui o ensinar e o aprender, fomos percebendo nas narrativas das professoras que escolheram o caminho da educação inclusiva, um discurso de luta constante para compreender, interagir e proporcionar aos seus educandos uma construção autônoma de conhecimento. Em suas narrativas, percebemos uma experiência humana. Reconhecemos em suas histórias um “tempo de possibilidade e não de determinismo” (FREIRE, 2014, p. 20), que “não há docência sem discência” (idem, p. 25) e que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (idem, p. 25).

Nossas percepções de pesquisadoras atravessam-se nos percursos dessas professoras que ao compartilhar suas trajetórias comprovam que “estão professoras” desde o momento em que se reconheceram no caminho da educação. Emocionamos os relatos que para além de suas formações docentes, trazem consigo a demonstração

diária de uma luta de quem acredita na educação, acredita no ser humano em sua humanidade, sua diversidade, sua incompletude:

Desde muito cedo, me interessei pelas áreas humanas. Demonstrando interesse pelo magistério, cursei Magistério na Escola XV de Novembro (atual Justino C. Quintana) em Bagé. Concluindo no ano de 1978, fazendo estágio na 1ª turma (primeiro semestre). A turma era muito difícil, alunos com problemas familiares, orfãos de mães, repetentes, alunos quase da minha idade (eu tinha em torno de 18 anos). Enfim, ali enfrentei as primeira barreira dentro de sala de aula, tendo alunos que tinham muita dificuldade para aprender. Isso me preocupava, me aguçava o interesse em buscar subsídios para ensiná-los.

Em 1980, fui convidada para trabalhar na União Espirita Bageense- Caminho da Luz, tendo duas vagas, na docência para surdos e como secretaria da escola. Optei pela secretaria para melhor conhecer essa realidade. Foi quando conheci e me encantei pelos sujeitos surdos, seu jeito, a maneira de ensiná-los, todo esse universo. Não tardou, chegar uma nova chance para então, me aproximar de quem eu já estava "enamorado"- os surdos. Então, preenchendo os requisitos para uma vaga no curso oferecido pelo Estado (RS), fruto de um projeto, onde Secretaria de Educação do Estado, FADERS e UFRGS se uniram para oferecer ao professores do RS, uma capacitação (nível de estudos Adicionais ao segundo grau) na Área da Educação de surdo, em 1981.

Em 1982, retornei assumindo minha primeira turma de alunos surdos no Caminho da Luz. Nessa época, a modalidade de ensino aos surdos era através do Oralismo ou seja, o sujeito era ensinado dentro de uma perspectiva de um modelo Clínico, isto é, tinha que aprender a fala através de técnicas e métodos específicos.

A partir de então, não parei mais de buscar dentro dessa área conhecimentos e informações através de cursos, seminários, simpósios, encontros, mais e mais subsídios para melhorar o meu trabalho.

Em 1986, concluí, o Curso de Pedagogia com Habilitação Educacional pela Fundação Atila Taborda (atual URCAMP).

Acho muito importante ressaltar que eu não fui a pioneira do trabalho com surdos em Bagé, outras professoras me antecederam, e deram sua contribuição nessa área. (Profe. 02)

Sempre tive o interesse em trabalhar com pessoas com def . Na graduação tive uma disciplina específica e aí foi o início de todo o meu trabalho e já fui fazer estágio numa instituição local aonde permaneci por 5 anos .A Instituição me proporcionou excelentes cursos e minha área de atuação era a estimulação precoce; meus alunos eram de bebês com diferentes deficiências o que me possibilitou um conhecimento enriquecedor aliado a uma prática de grande relevância para o desenvolvimento dos alunos. Vivi o advento da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na sua essência e após fui para as escolas do município onde reencontrei a maioria dos alunos que estavam apenas nas instituições e percebi o quanto houve crescimento com as trocas. (Profe. 01)

Buscar é o verbo recorrente na fala da Profe. 02 e experienciar curiosamente são as perspectivas da Profe. 01, em ambas é perceptível uma incessante procura por respostas que se multiplicam sempre em mais inquietações, o que nos faz refletir com Alarcão (2001) quando postula a ideia de uma escola reflexiva, em se possa ter

[...] ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vistas ao desenvolvimento das competências que lhes permitam viver em sociedade [...] nela conviver e intervir em interação com outros cidadãos. (ALARCÃO, 2001, p. 11)

Buscando conhecimento e compreendendo o outro como singular que vive em sociedade a Profe. 02 em sua narrativa comunga também com Alarcão (2001), bem como Profe. 01 com sua curiosidade, e nos revelam que é possível ensinar que o cultivo de atitudes saudáveis é possível e que as sementes plantadas tendem a desabrochar, cada uma a seu tempo.

Construir um caminho docente na formação inclusiva além de muito estudo, pesquisa e crença na educação requer o reconhecimento motivacional espelhado e/ou refletido no outro que não somos nós, mas que, por somente isso, já é capaz de nos humanizar com sua diferença. As professoras que estiveram conosco deixam muito explícitas suas motivações:

Acredito, a motivação maior ser, o desejo de estar ao lado desta minoria, tentando capacitar estas pessoas para que elas mesmas se representem enquanto seres humanos, na sociedade. Para que tenham vez e voz. . (Profe.02)

Com certeza por acreditar no potencial de cada criança e proporcionar aos mesmos o desenvolvimento de vida que muito lhes foi negado. (Profe. 01)

As narrativas das professoras são vivas e evidenciam, apesar das motivações que as constituem, as dificuldades enfrentadas cotidianamente. Dificuldades que por vezes levam a frustrações, sentimentos contraditórios e esforços que precisam ser superados. Dificuldades que colocam as professoras diante de novos saberes, desafiam seus saberes já adquiridos, estabelecem vínculos com saberes desconhecidos e preexistentes, uma 'relação com o saber como relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É uma relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo. (CHARLOT, 2000, p.78)

Formadas, em contínuo caminhar, as professoras conscientes de sua importância histórica e social que se constrói nas relações com seus alunos e com os saberes que eles trazem e atravessam-se com os delas próprios, são também muito lúcidas quanto aos desafios da realidade que conhecem, uma realidade permeada por dificuldades e muitas batalhas. Lutas que são diárias, históricas e vividas em sua intensidade:

As dificuldades enfrentadas na perspectiva de Educação Inclusiva na área específica dos surdos são, a falta de preparo dos professores do ensino comum em relação as questões dos surdos e da surdes, o desconhecimento da língua deles, com isso falta a percepção de ver o surdo com suas diferenças, falta de metodologia para o ensino do sujeito surdo, e na perspectiva da Educação Inclusiva, falta para o surdo modelos surdos para construir sua identidade surda, falta também para as famílias o conhecimento da língua de seus

próprios filhos. Desta forma, os surdos são sempre estrangeiros dentro de sua própria casa, escola e país. (Profe. 02)

Inúmeras mesmo que haja todo um embasamento legal ainda tropeçamos diariamente em conflitos desnecessários pela falta de entendimento e principalmente pelo preconceito. Necessitamos de redes de apoio mais eficientes de escolas com maior tempo para planejamento específico junto aos professores de sala de aula para os alunos com def e contar com a família como apoio fundamental para o desenvolvimento dos mesmos.

Nada pode ser isolado mas sim rede com interesse comum. (Profe. 01)

Da caminhada histórica que constitui a educação especial, aos avanços legais na perspectiva da educação inclusiva, muitas foram e são as rupturas ocorridas, desde o fechamento de instituições especializadas, criação de salas de recursos multifuncionais, atendimento educacional especializado até a pretensa inclusão do aluno com deficiência na sala de aula regular, numa perspectiva de uma educação mais integral e que contemple a todos.

Rupturas que foram necessárias para que a pessoa com deficiência fosse reconhecida como sujeito de direitos, o que não significa que não tenham causado dor e sofrimento, uma vez que todo o processo, no Brasil, foi instituído por força de lei, e as escolas não estavam preparadas, e ousaríamos dizer, que a maioria ainda não está, para receber alunos com deficiência. Nas narrativas das professoras esse processo fica evidenciado, bem como os seus engajamentos para com a causa da pessoa com deficiência, sua inclusão escolar e social:

Entendo que as rupturas são perceptíveis [...] quando os sujeitos surdos são arrancados de seus espaços próprios, de aprendizagem e convívio com os seus iguais, para serem incluídos em espaços de aprendizagem onde os conteúdos escolares não são passados direta e metodologicamente para eles, quando os espaços não estão totalmente preparados(adequados) para recebê-los, quando a forma de ensinar se apresenta totalmente oral, impedindo que o aluno surdo construa seus conceitos na sala de aula, quando o profissional intérprete não é reconhecido pelo próprio aluno surdo, porque este, não tem identidade surda, pois não a formou por falta de espaços e contato com outros surdos. Instituições especiais deveriam ser preservadas e incentivadas pois estes alunos sempre irão precisar destes espaços. (Profe. 02)

Acredito que a principal ruptura é o direito de todos estarem desfrutando da visibilidade de estarem e serem com suas peculiaridades nos diversos espaços sociais. (Profe. 01)

As professoras que nos brindam com suas experiências de vida e formação, em suas narrativas, tem uma longa estrada na docência. Profe. 02, só de educação especial, conta com 36 anos de prática e vivência; Profe. 01 conta com 15 só na área da educação especial, ambas passaram por instituições especiais, e atualmente, Profe.

02 atua em sala de recursos em escola pública, da rede estadual, no ensino básico e a Profe. 01 está coordenadora municipal do setor inclusivo.

Ambas vivenciaram cada uma das etapas legais e suas demarcações políticas, pedagógicas e sociais sempre acreditando e militando na causa das pessoas com deficiência, para que estas possam ser e estar sujeitos de direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: NOVOS CAMINHOS NO HORIZONTE...

Ao iniciarmos nosso trabalho queríamos investigar a trajetória profissional da formação docente, na perspectiva da educação inclusiva e podemos perceber que esses percursos estão em processo, uma espécie de caminhar por entre estradas que se entrecruzam, por vezes se sobrepõe, em outros se atravessam, mas que são percursos de uma inquietação formativa constante, real, legal e que mobiliza os professores que a ela se dedicam em incansáveis batalhas e lutas por dias de inclusão.

Dialogando teoricamente e através das narrativas das professoras percebemos que as suas motivações para constituírem-se docentes na educação inclusiva vão diretamente de encontro ao reconhecimento do outro enquanto sujeito de direito, e que para esse reconhecimento foram necessário a ressignificação de conceitos, paradigmas metodológicos e pedagógicos.

Nas dificuldades enfrentadas pelas professoras, na perspectiva da educação inclusiva, compreendemos que o engajamento, a motivação e a crença no potencial do outro enquanto outro, destacam-se como prioritários ao desenvolvimento de novos saberes para aplicarem em suas práticas pedagógica diárias, em uma incessante busca por novos saberes e fazeres.

No processo legal de constituição de uma educação especial, na perspectiva inclusiva, no Brasil, através das narrativas das professoras conhecemos algumas rupturas importantes e que constituem suas formações docentes e que deixam em aberto novas inquietações, tais como: será que o fechamento total de instituições (escolas) especializadas é benéfico? Será que uma reorganização dessas instituições não poderiam dar um maior aporte inclusivo às pessoas com deficiência na educação formal e regular para todos?

Por fim concluímos que nos caminhos percorridos pelas professoras em suas formações docentes, nas trilhas da educação especial, na perspectiva inclusiva, há

uma constante luta por conquistar espaços, tempos e tentativas de construção de práticas educacionais sólidas destinadas aos alunos com deficiência, que mesmo estando amparados por lei, muitas vezes não veem seus direitos respeitados. Vislumbramos com nosso trabalho o verdadeiro esperar freireano, aquele em que a esperança se apresenta como um condimento indispensável à experiência histórica.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado federal, Centro Gráfico, 1988. Acesso: 01 jul 2018.

_____. **Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva**, Janeiro de 2008, Brasília, 2008 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso 01 jul 2018.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso: 30 mar 2018

_____. Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso: 30 jun 2018

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CLANDININ, D. J. CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos/3612/879/1013 Acesso: 28 jun 2018.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso: 02 jul 2018.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre a formação de professores in **Revista da FAEBA- Educação e Contemporaneidade**, v.22, n. 40 p. 145-154. Salvador, 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/17558027-A-construcao-do-campo-da-pesquisa-sobre-formacao-de-professores.html>. Acesso: 29 jun 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

UNESCO. **Directrices sobre políticas de inclusión en la educación**. Paris: UNESCO, 2009. Disponível: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva/estrategias/4-4-acesso/saiba-mais/diretrizes-sobre-politicas-de-inclusao-na-educacao-unesco-2009>. Acesso: 29 jun 2018.