



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ADARITA SOUZA DA SILVA

**OS SABERES DOCENTES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA
DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS NA ESCOLA REGULAR**

Feira de Santana-BA
2014

ADARITA SOUZA DA SILVA

**OS SABERES DOCENTES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA
DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS NA ESCOLA REGULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientador (a): Professora Doutora Solange Mary Santos Moreira

Feira de Santana – BA
2014

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

S172s Silva, Adarita Souza
Os saberes docentes para a prática pedagógica de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular / Adarita Souza da Silva. – Feira de Santana, 2014.
118 f.

Orientadora: Solange Mary Santos Moreira.

Mestrado (dissertação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

1. Prática pedagógica – Educação inclusiva. I. Moreira, Solange Mary Santos, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 371.13

ADARITA SOUZA DA SILVA

**OS SABERES DOCENTES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA ESCOLA REGULAR**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Educação, Sociedade e Culturas, Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

Prof^(a). Dr^(a). Solange Mary Moreira Santos- UEFS
Orientador (a)

Prof^(a). Dr^(a). Denise Meyrelles de Jesus – UFES
Primeiro (a) Examinador (a)

Prof^(a). Dr^(a) Lilian Miranda Bastos Pacheco- UEFS
Segundo (a) Examinador (a)

Feira de Santana, 04 de abril de 2014

Dedico aos sujeitos desta investigação pela
contribuição.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e a CAPES, pela concessão da bolsa de estudo, que possibilitou minha dedicação ao mestrado.

A Professora Denise Meyrelles de Jesus e Professora Lilian Miranda Bastos Pacheco, pelas críticas e contribuições no exame de qualificação.

A Professora Solange Mary Santos Moreira pela confiança e respeito com que me acompanhou em todas as etapas desse trabalho, e, pela amizade e compreensão em muitos momentos de minha vida.

À direção e aos professores da escola onde realizei o estudo, por acolherem a proposta e contribuírem com todo material necessário.

À amiga Daniele Gomes, pelas madrugadas de estudo juntas, pela amizade, pelos “empurrões”, incentivo, trocas de livros, de lugares e perspectivas. Que caminhada amiga!

Às colegas Taisa Ferreira e Aline Silva, pois eu não estaria aqui se não fosse o estímulo inicial de vocês. Muito Obrigada!

Laís Lima, Daiana Moura, Sandra Suely, Daiane Sandes e Heloisa Lima pela companhia adorável nos momentos de fadiga e por me ensinarem que é possível um rouxinol cantar.

Aos meus professores e colegas do mestrado pelas cúmplices trocas sobre como fazer uma dissertação.

Aos meus amigos Francisco Almeida, Rodolfo Souza e Jilssimar Assis pelo apoio técnico quando precisei percorrer outros caminhos.

Aos colegas, Layanna Araújo e Maximiano Martins, pela revisão cuidadosa que fizeram neste estudo.

Aos meus amados, amigos pais, Rita Souza da Silva e Adaias Ferreira da Silva por fazerem a frase de Vinicius de Moraes ser tão presente e catalisadora nas minhas decisões “Por mais longa que seja a caminhada, o mais importante é dar o primeiro passo.” Amo muito vocês!

Às minhas queridas irmãs Arita Silva e Arine Costa, pelo apoio e sensibilidade com que consideraram minha ausência e pela suavização nos meus momentos de impaciência. Sou fã de vocês!

Aos meus irmãos e amigos da Igreja Batista de Campo Limpo por me apoiarem nessa trajetória e se tornarem um “GPS” quando as faltas eram longas demais. Contudo, aprendi com vocês que o segredo não é correr atrás das borboletas... É cuidar do jardim! E, vocês são pessoas ímpares em minha vida. Que Deus continue os abençoando sempre!

E, principalmente a Deus por lançar um olhar cuidadoso sobre minha história e por me fazer forte nos momentos de fraqueza. Louvado e exaltado seja o seu nome, Senhor!

E a você, que tem agora este projeto em mãos, e que, sem dúvida alguma carrega uma interação de conhecimento a qual acredita numa educação inclusiva capaz de aprender e continuar aprendendo uns com os outros.

“Todos nós temos nossos próprios talentos e dons. Nenhum obstáculo, tanto físico, mental quanto emocional, tem o poder de destruir nossas alegrias inatas.”

Liane Cordes

RESUMO

Esta investigação discute que saberes docentes os professores mobilizam na prática pedagógica de alunos com necessidades educativas especiais-NEE na escola regular da rede pública de ensino do Município de Feira de Santana-Ba. Para atingir o objetivo proposto optou-se por uma abordagem qualitativa, por proporcionar a ampliação do debate em torno da conjuntura natural da pesquisa e o enriquecimento da descrição dos dados obtidos. Para tanto, foi construído um quadro teórico, tendo como suporte os estudos de Tardif (2002), Pimenta (2005), Freire (2004), Shulman (2005) e Barth (1993) os quais fundamentam a ideia de que os *saberes docentes* são desenvolvidos durante o processo de formação e agrupa aspectos históricos, sociais, culturais que os qualificam e ressignificam a didática necessária aos professores que atuam com tais saberes. Os docentes que atuam com alunos com necessidades educativas especiais atribuem aos saberes um importante elemento na construção da prática pedagógica e na atuação com o incluído. Nesse quadro, portanto, o estudo da prática pedagógica para com alunos com NEE encontra-se calcado na reflexão do docente sobre sua própria ação educativa (SCHON in NOVOA 1995), bem como os subsídios nos conceitos de *habitus* e *campus* em Bourdieu (1998). A realização desse estudo possibilitou, também, conhecer o contexto em que se deu a pesquisa, as ações dos sujeitos nele inserido e o espaço da investigação. Como resultados alcançados, percebemos que embora as políticas de educação apontem avanços nas concepções direcionadas a inclusão para os alunos com NEE, ainda são vários os conflitos que os professores enfrentam na concretização dos ideias da educação desses sujeitos. Os sujeitos também, em seus discursos, demarcaram limitações na formação para atuarem com alunos com NEE e apresentaram saberes que integram a prática pedagógica a fim de oportunizar a aprendizagem desses alunos. Esses saberes partem de variadas matizes e contextos com o intuito de estabelecer uma coerência entre o saber-fazer e o saber-ser-pedagógico na tentativa de desenvolver as capacidades intelectuais dos alunos com NEE em direção ao aperfeiçoamento das habilidades, atitudes e conhecimento.

Palavras- Chave: Saberes Docentes. Prática Pedagógica. Formação docente.

ABSTRACT

This research discusses that teaching knowledge which teachers mobilize in the pedagogical practice of students with special educational needs- NEE in regular schools from public schools in the city of Feira de Santana-BA. To achieve the proposed objective we chose a qualitative approach, by providing the enlarge of the discussion about the natural environment of research and enrichment of the description of the data. To this end, a theoretical framework was built, supported by studies by Tardif (2002), Pimenta (2005), Freire (2004), Shulman (2005) and Barth (1993) which underlie the idea that teachers are knowledge developed during the training process and incorporates historical, social, cultural aspects that qualify and re-signify the teaching required teachers to work with such knowledge. Teachers who work with students with special educational needs attribute to knowledge an important element in the construction of pedagogical practice and performance with the included. In this context, therefore, the study of teaching practice for students with NEE lies trampled in reflection about their own teaching educational action (SCHON in NOVOA 1995), as well as subsidies on the concepts of habitus and campus in Bourdieu (1998) . The present study allowed also to know the context in which the research took place, the actions of the subjects inserted and the research space. From the results achieved, we realize that although education policy point advances in the conceptions directed inclusion for students with NEE there are still many conflicts teachers face in concreting ideas of education of these subjects. The subjects also, in his speeches, staked limitations in training to work with students with NEE and had knowledge that comprise pedagogical practice in order to nurture the learning of these students. This knowledge run of varied hues and contexts in order to establish consistency between the know-how and the know-to be-pedagogic in an attempt to develop the intellectual skills of students with NEE towards the improvement of skills, attitudes and knowledge.

Key words: Teaching Knowledge. Pedagogical Practice. Teacher Formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 – DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TRAJETÓRIA HISTÓRICA, POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DOCENTE	39
1.1. Percurso histórico e políticas públicas da Educação Especial/Inclusiva.....	40
1.2. A formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva.....	49
2 – SABERES QUE INTEGRAM A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	57
2.1 Do conhecimento aos saberes docentes na prática inclusiva.....	58
2.2 Os conceitos de habitus e campus em articulação com os saberes docentes.....	67
3– ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: DESAFIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE	72
3.1 Concepções e práticas das professoras de educação inclusiva.....	73
3.2 Políticas de inclusão e a prática pedagógica com alunos com NEE.....	78
3.3 Saberes docentes e a prática pedagógica com alunos com NEE: a formação e a experiência.....	82
3.4 Saberes docentes: possibilidades e caminhos para a prática pedagógica de alunos com NEE	89
4-CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
5-REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
APÊNDICES	108
Apêndice 1 . Roteiro de Observação da sala de aula.....	108
Apêndice 2. Questionário.....	109
Apêndice 3. Entrevista.....	110
Apêndice 4. Termo de Consentimento livre esclarecido.....	111

INTRODUÇÃO

1.1 Sobre a minha trajetória acadêmico-profissional e a construção do objeto de pesquisa

A educação inclusiva, no campo das políticas educacionais, assume um papel fundamental no debate acerca da sociedade contemporânea e da ação da escola na superação da lógica da exclusão. O movimento de inclusão educacional consiste numa ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de que todos os alunos possam participar e aprender juntos, sem qualquer tipo de discriminação.

Em uma sociedade historicamente marcada pelas desigualdades sociais, a educação inclusiva torna-se um desafio na garantia da participação dos sujeitos excluídos socialmente no processo de ensino e aprendizagem. O objetivo está em reconhecer e dialogar com a diversidade, considerando as pessoas com deficiência, as diferenças de gênero, de classe e de etnias, em favor da inclusão. Apesar de tantos progressos no sistema de ensino, avanços nos documentos legais e nas tecnologias, os professores apontam outras dificuldades como à falta de preparo e a insegurança frente ao movimento inclusivo, além de se sentirem desafiados frente à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais – NEE - (MAZZOTA, 2003; MANTOAN, 1993) em classes comuns.

Nesse contexto, é importante trazer ao debate o conceito de NEE. Como aponta Correia (1999), essa definição surge de uma evolução das apreciações que até então se usavam, quer eles fossem de cunho social, quer educacional. Para a autora, o termo NEE vem, assim, responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, refletindo o postulado da filosofia da integração, e proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente o que diz respeito a não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, a toda a criança e adolescente em idade escolar.

No entanto, a política de Educação Especial no Brasil, na última década, fomentou discussões pertinentes, as quais merecem ser avaliadas por conta de suas transformações conceituais e estruturais. Parte de tal movimento está arrolada à adoção de uma perspectiva inclusiva para a educação nacional, a qual ganhou definições peculiares quando direcionadas aos sujeitos que se constituem o público-alvo das políticas de educação especial. Bueno (2005), em uma de suas discussões, a esse respeito, afirma que, desde a Declaração de Salamanca, em 1994, a inclusão dos estudantes com NEE passou a ser vista como uma forma de democratização de oportunidades educacionais, visto que não havia uma particularidade

inerente que não pudesse possibilitar a inclusão. O autor acredita que a inclusão dos alunos com NEE é possível sempre que suas condições admitirem a sua incorporação em salas de aulas regulares, e quando o professor dispuser de materiais e orientações apropriadas à prática pedagógica dos alunos com deficiência.

Assim, o conceito de NEE discutido neste trabalho refere-se à pessoa que possui, em seu desenvolvimento, alguma particularidade que a difere de seus pares demandando um tratamento especial. Sobre essa discussão, o Política Nacional de Educação em uma perspectiva inclusiva, Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, traz em seu bojo que a pessoa com deficiência caracteriza-se pelas dificuldades de natureza física, mental ou sensorial, as quais não permitem uma interação efetiva na escola e na sociedade.

Esse plano ainda aborda que os alunos com transtornos globais do desenvolvimento também estão no grupo de estudantes com NEE. Tais sujeitos caracterizam-se pelas alterações qualitativas nas relações sociais e na comunicação. Pertencem a esse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil, bem como os alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2007).

Diante do supracitado pelo PNE, é possível olhar a Educação Especial como uma modalidade de ensino que traz como diretriz a integração/inclusão das pessoas com necessidades especiais em todas as áreas da sociedade. A partir dessa perspectiva, podemos realizar duas reflexões: o direito à educação a todos os sujeitos e o direito de receber educação, considerando as especificidades de cada sujeito (FONTES, 2003). Nesse sentido, o documento traz, em uma concepção mais ampla, o conceito de inclusão das pessoas com NEE para além do contexto escolar, englobando outros segmentos da sociedade.

Se retomarmos aspectos da história da educação especial, podemos perceber que, desde a antiguidade até os dias atuais, foram muitas as mudanças ocorridas. Isto porque, durante muito tempo, a deficiência, de maneira geral, foi resolvida no plano quantitativo, a partir de métodos psicológicos de investigação. Por meio desses métodos, podia-se determinar a “quantidade” de inteligência que um indivíduo possuía, bem como seu desenvolvimento; no entanto, não se conseguia traçar a personalidade do indivíduo que se submete a estes métodos (PESSOTI, 1984). Essa visão sobre a deficiência, embora ainda seja utilizada, é considerada pela educação como ultrapassada, pois os estudos acerca das necessidades educativas especiais ampliaram a noção de deficiência, entendendo-a como um fenômeno social e não apenas biológico.

Os estudos sobre a deficiência e o desenvolvimento de crianças com deficiência, a *defectologia*, como denomina Vygotsky (1997), com foco no social, passa a priorizar o desenvolvimento dos sujeitos e suas potencialidades, e não mais a impossibilidade, a incapacidade, o que influencia a própria relação desses indivíduos com o meio social. As novas concepções educacionais trazem um novo olhar para o sujeito com necessidades especiais, o qual passa a ser visto como um ser humano que se desenvolve. Nesse sentido, além de saber qual alteração biológica o sujeito apresenta, torna-se fundamental compreender que relações sociais ele estabelece, qual a qualidade dessas interações e quais as situações de aprendizagem ele já vivencia. Destarte, as necessidades especiais passam a ser determinadas pela posição que o sujeito ocupa nas suas relações sociais. Em nossa sociedade, apesar dos avanços, o sujeito considerado com alguma necessidade especial ainda encontra inúmeras dificuldades para desenvolver-se, pois ele faz parte de um contexto excludente marcado por um padrão de normalidade estabelecido socialmente.

Diferentemente do que ocorreu em séculos passados, atualmente há um reconhecimento das crianças que nascem com alguma deformidade, uma vez que são vistas como seres humanos; além disso, houve o abandono das práticas de crueldades e mortes das crianças com deficiência e a construção de uma nova concepção da pessoa com NEE. Essas transformações repercutiram na sensibilização e na construção de um sistema educacional inclusivo (PESSOTI, 1984).

Nessa perspectiva, a definição de inclusão desloca a compreensão sobre a deficiência, uma vez que se passa a olhar não apenas o sujeito, mas também a sociedade; e, não apenas o aluno, mas também a escola. Assim, tanto a sociedade quanto a escola são desafiadas a se adaptarem, promovendo a acessibilidade e acolhendo a todos os sujeitos sem exceção. Pode-se então caracterizar a inclusão em diversos aspectos, a saber: a valorização da diversidade; a problematização das diferenças, a luta contra a exclusão e as desigualdades; o desenvolvimento e a aprendizagem escolar.

O fato é que não se pode falar em inclusão sem considerar o processo histórico, marcado pela desigualdade e exclusão, bem como as transformações nas relações sociais. Isso implica em desafiar os conceitos e as práticas excludentes, historicamente construídas, e pensar novos arranjos socioeducacionais emancipatórios, considerando os princípios de igualdade, cidadania e liberdade (SANTOS, 2010). Nesse contexto, existe a necessidade de uma intervenção política e social que garantam meios de superar a desigualdade e a exclusão, já que elas se apresentam como processos hierarquizados.

A temática da diversidade, marcada por essas relações de poder, abrange a compreensão de muitos conceitos básicos, sendo que o da diferença é considerado o mais importante no âmbito dessa discussão. Nesse contexto, a diversidade pode ser entendida como uma forma de tratamento da diferença. Por isso, a discussão sobre a diversidade e a exclusão gira em torno das reflexões realizadas sobre as diferenças, a qual pode ser compreendida como universal, por isso também tratada como igualdade, baseando-se no princípio de que todo mundo é igualmente diferente.

O princípio da exclusão se ajusta no essencialismo da diferença. Apresenta condições diferentes de desigualdade e de exclusão, sendo o nível extremo da desigualdade a escravidão, e o nível extremo da exclusão o extermínio (SANTOS, 2010). Nesse caso, a igualdade formal se torna um valor central, representada pela igualdade de chances e de direitos e pela não-discriminação e concepção de características individuais. A forma como se lida com as diferenças pode ser reflexo das relações sociais. A diversidade pode ser considerada, em si mesma, como um valor social. A maneira com que lidamos com a diferença, influencia nos princípios de justiça igualitário e muda a perspectiva social frente ao valor humanitário. É esse valor que descreve as relações humanas, as quais podem ou não aproveitar da riqueza da unicidade de cada grupo e/ou indivíduo (SANTIAGO, 2000).

Nesse contexto, construímos este trabalho com um olhar sobre as necessidades do ensino inclusivo, contemplando uma educação que vai além de reformas, de dogmas, de metodologias, de propostas críticas com pouca efetivação e discurso de “emancipação”, que faz da escola mercadoria de consumo. No intuito de construir o objeto de estudo desta investigação, percebemos, através de estudos e da minha vivência como professora, que as práticas educativas são desafiadas a todo o momento a darem conta de uma educação que seja capaz de possibilitar a construção de uma cultura em que o sujeito participe do contexto social de forma reflexiva e atuante. Devido ao modelo excludente de educação que vem sendo construído historicamente, entendemos que a inclusão de alunos com NEE apresenta-se como um grande desafio, uma vez que a escola ainda não considera as diferenças, ao tempo em que está imersa em um contexto de desigualdade e exclusão social.

É importante destacar que a nossa implicação com essas reflexões sobre a inclusão vêm, inicialmente, do tempo de infância, lembranças de um processo de aprendizagem e formação humana mergulhada em ideias e concepções dominadoras e excludentes, as quais nos impulsionaram a refletir sobre as dificuldades e os problemas sociais que levam ao isolamento e até a discriminação de um determinado grupo e/ou pessoa. A escola consistia para nós em um espaço que não só permeava a dominação, mas também o preconceito e a

discriminação social, questões legitimadas nos discursos dos atores que ali atuavam, as quais eram refletidas em suas ações pedagógicas. Hoje, entendemos que a importância do papel da escola enquanto espaço fundamental para o processo de socialização do sujeito, na promoção do conhecimento social e no desenvolvimento das capacidades cognitivas, irá advir, claramente, da compreensão do reconhecimento de que o sujeito tem de si e do meio a que pertence (BORSA, 2007).

Em minha vivência enquanto discente no curso de Magistério, no Instituto de Educação Gastão Guimarães - IEGG, pude vislumbrar a NEE de algumas colegas, bem como a dificuldade dos professores em estabelecer uma relação prática que mobilizasse, nessas alunas, intervenções sólidas e criativas que resultassem no aprendizado e na construção do conhecimento. Nesse período, também ficou clara a discrepância entre a teoria educacional ensinada no Magistério e a experiência como estudante, em um modelo tradicional no qual o professor era o maior detentor do saber. Foi nesse momento que pude avançar na reflexão de que a educação nos faz humanos e históricos, como autores no modo de pensar sobre a realidade, sobre o mundo e sobre nós mesmos (condição de sujeito). Nessa direção, a concretização do indivíduo como sujeito histórico marca sua conexão com a coletividade e seu acordo com a mudança social. Sentimos a necessidade de ampliar tais reflexões e mergulhar no estudo científico, tendo em vista alargar minha compreensão no que concerne a essa realidade.

Em 2003, ao ingressar na Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS, no curso de Licenciatura em Pedagogia, busquei possibilidades de me desenvolver pessoal e profissionalmente no sentido de construir e aprimorar conhecimentos produzidos, ampliando as discussões sobre a educação, enriquecendo as experiências e os valores nelas emaranhadas. Nessa caminhada, compreendi que a efetivação da prática pedagógica, em articulação com os conhecimentos apreendidos na formação inicial, propicia o desenvolvimento das habilidades e competências do professor. Sendo assim, entendemos que as práticas por si só não dão conta de construir os saberes docentes, esses são também elaborados, estabelecidos e reformulados por meio da formação inicial do professor, acompanhando-os por toda vivência profissional.

Em 2005, a minha experiência com crianças com NEE, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAE, em Feira de Santana, abriu novos olhares para as discussões a respeito dos impasses encontrados na inclusão dos sujeitos com deficiência, consequência, principalmente, do pouco conhecimento que os educadores possuem sobre as deficiências, resultando em mediações pedagógicas fragilizadas e sem sucesso. Ao atuar como educadora

do Ensino Fundamental I, nesse mesmo ano, percebi, na prática, que o processo de inclusão exige posição política, condições materiais acessíveis, reorganização do espaço e do trabalho escolar, como também a superação de barreiras e entraves, por meio de ações sensibilizadoras e educativas, a fim de que haja uma consciência social no tocante ao respeito e à inclusão das diferenças.

A partir do meu ingresso no curso de Especialização em Educação Especial, na UEFS, em 2008, procuramos refletir sobre uma educação que possibilitasse ao sujeito com necessidade especial conhecer, a cada dia, os elementos de seu contexto social para nele intervir, ampliando a comunicação, a liberdade e a interação entre os indivíduos. Ao longo da minha caminhada acadêmica e profissional, essa reflexão encontrou-se motivada, intencionalmente, pela defrontação das condições individuais com as condições gerais da educação formal que era fornecida aos sujeitos com NEE.

A investigação realizada no Curso de Especialização em Educação Especial, intitulada **“Análise do processo de ensino e aprendizagem de crianças autistas: um estudo de caso”**, constatou o quanto o processo de ensino-aprendizagem das crianças com NEE em classe regular ainda acontece de forma fragilizada. Sou cônica de que a aprendizagem consiste em um processo contínuo, caracterizado por desafios e oportunidades para o aprendiz e de que é preciso investimentos teóricos e metodológicos, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os sujeitos com necessidades especiais.

Ao analisar os dados dessa pesquisa, constatou-se, em duas escolas de ensino regular, da rede pública municipal de Feira de Santana, que as ações pedagógicas desconsideram a existência da diversidade no seu cotidiano, prevalecendo à cultura da exclusão - aspecto coerente ao padrão de sociedade excludente em que vivemos. Os professores atuantes nessas classes sentem dificuldades de estabelecerem uma intervenção pedagógica favorável aos alunos com NEE, e, na tentativa de desenvolverem uma ação que favoreça ao processo formativo desses alunos, esses professores lançam mão do conhecimento construído e acumulado ao longo de sua trajetória social, pessoal e acadêmica a fim de mobilizar saberes e práticas docentes numa perspectiva de inclusão.

Essa análise levou-nos a estabelecer um objetivo fundamental que implica na relação de segurança que o sujeito com NEE estabelece ao interagir com o mundo social, aspecto que consideramos fundamental para o processo de inclusão. Nesse sentido, a educação inclusiva surge como proposta de ressignificação da escola, na medida em que recusa o ensino segregado, ainda que sua origem seja atribuída aos movimentos civis da sociedade que, paulatinamente, imbricaram as discussões na área de Educação Especial, considerando a

grande demanda desses alunos e as críticas dirigidas às práticas segregadoras (MAZZOTA, 2003; MANTOAN, 1993; PESSOTI, 1984).

Ademais, torna-se indispensável considerar que as relações traçadas ao longo da trajetória histórica de escolarização eram representadas por um sistema separado, distinto de um corpo teórico-conceitual, pressupondo uma série de métodos especiais. A existência desses métodos especiais possibilitou um olhar analítico sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. A ideia subjacente está relacionada ao papel que o professor exerce nas intervenções pedagógicas, tendo em vista a importância de intervir na vida do ser humano, na própria ação reflexiva e na criação de estratégias pedagógicas que possibilitem a aprendizagem do educando.

É nesse cenário que a prática pedagógica do professor ganha uma atenção especial no contexto das ações educativas para a inclusão de alunos com NEE na escola regular, tendo como mobilizador os saberes docentes. A esse respeito, Pimenta (2005) reconhece que o saber docente não se limita a uma formação inicial realizada durante o magistério ou na universidade, a trajetória do docente é marcada pela transversalidade no interior de sua prática docente, o que permite o desenvolvimento de conhecimentos e de potencialidades no contexto do ensino regular.

Desse modo, para o exercício da profissão docente, no contexto da inclusão, algumas mudanças são extremamente necessárias, a saber: à flexibilização curricular e didática, com o objetivo de aceitar as diferenças dos alunos; adequação da escola aos distintos ritmos de aprendizagem; dificuldades e potencialidades dos sujeitos dentro das salas de aulas, tendo em vista compreender como as interações estabelecidas na escola possibilitam a aprendizagem dos alunos com ou sem deficiência.

Pensando nessas questões e, mais especificamente, na constituição do objeto de estudo desta pesquisa, percebemos a necessidade de se discutir os saberes docentes que os professores organizam para a prática inclusiva de alunos com NEE na escola regular. Em decorrência da complexidade de situações presentes no cotidiano da escola e da sociedade, visando atender a diversidade de alunos, é dada, ao docente, a responsabilidade da inclusão escolar sem perder de vista o reconhecimento de igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos num ambiente educativo adequado. No entanto, vale ressaltar que outros fatores contribuem para dificultar a implementação do processo de inclusão escolar: a fragilidade nas reformas das políticas educacionais; estrutura escolar inadequada; ineficiência na gestão e organização de escolas, entre outros; logo, não cabendo apenas ao docente à construção de uma educação inclusiva.

Nesse processo de estudo, a questão aqui estabelecida indica pertinência quando o assunto é formação de professor, e está intrinsecamente relacionada às abordagens de construção da ação do docente no trabalho escolar com sujeitos com necessidades especiais. Dessa forma, objetivando demarcar o objeto de estudo desta pesquisa, procuramos ater-nos a seguinte indagação: **Que saberes docentes os professores mobilizam na prática pedagógica de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular?** Consideramos pertinente pensar sobre essa questão visto que a prática pedagógica produz saberes experienciais, e esses saberes tem um valor fundamental na ressignificação da didática necessária aos professores que atuam com alunos com NEE (GAUTHIER,1998).

Com o propósito de ampliar nossos estudos no tocante à inclusão dos sujeitos com NEE, em instituições formais de ensino, delimitamos o seguinte objetivo geral desta pesquisa: **Investigar que saberes os professores mobilizam na prática pedagógica de alunos com necessidades educativas especiais.** Desse modo, vislumbramos a investigação e o debate das teorias educacionais ligadas, principalmente, ao processo de formação dos professores e seus saberes na prática inclusiva em ambiente escolar, com destaque para a inclusão escolar de sujeitos com NEE.

Temos observado que, hoje, a educação em atenção à sociedade do conhecimento e da informação tem um papel decisivo no processo educacional dos sujeitos com NEE, assim como no rompimento das concepções tradicionais e no estabelecimento da inclusão social. Afinal, os ambientes em que se desenvolvem e ampliam o conhecimento e os valores culturais passaram a ocupar um lugar primordial, tanto na análise de novas configurações quanto na definição de estratégias de intervenção social e política. Por isso, no âmbito da educação, especula-se que a formação básica e universal dos educandos seja permeada de instrumentos e competências cognitivas indispensáveis à aprendizagem de conhecimentos socialmente significativos. E, por fim, ainda possibilite o desenvolvimento, por meio da escolarização, de novas formas de solidariedade e de relações capazes de ajudar na construção de identidades complexas, nas quais estejam contempladas a inclusão e o pertencimento em múltiplos âmbitos.

Nesse sentido, estabelecemos algumas relações a partir dos elementos que mobilizam esta pesquisa em torno da preocupação com os sujeitos envolvidos na formação de professores e os saberes docentes. Como desdobramento do objetivo geral, lançamos mão dos seguintes objetivos específicos: **analisar como a política nacional de educação especial preconiza a formação do professor que atua com sujeitos com necessidades especiais; identificar os saberes docentes que integram a prática pedagógica dos professores que**

atuam com os alunos com NEE em classe regular; identificar os saberes construídos pelos professores durante suas trajetórias de formação no que diz respeito à inclusão de alunos com NEE.

Uma das preocupações que atualmente inquietam os professores está na provocação de suscitar uma prática educativa que contemple as necessidades postas pelo processo de inclusão dos sujeitos com necessidades especiais no sistema regular de ensino. Nesse mesmo sentido, surge a necessidade de adaptação e reformulação das ações pedagógicas, visando à aprendizagem de todos os alunos. Sendo assim, é possível pensar em uma reestruturação cultural, prática e política no ambiente escolar que vise responder a essas necessidades tão aparentes. Trata-se de um enfoque humano e democrático que perceba o sujeito enquanto ser singular, crítico e atuante na sociedade.

Inúmeros são os questionamentos atrelados ao processo inclusivo, dos quais é importante destacar: a formação profissional docente, a prática pedagógica e os saberes docentes, que, notavelmente, abrangem todos os alunos e suas especificidades na sala de aula. Na perspectiva de Carvalho (2008), a inclusão assume, do ponto de vista pedagógico, um benefício primordial na vida dos sujeitos com NEE, pois contribui para seu desenvolvimento cognitivo e social. No entanto, as dificuldades educacionais por parte das escolas emergem pelo fato de não apresentarem ou criarem condições adequadas para o atendimento, e isso, na maioria das vezes, interfere no andamento das práticas pedagógicas numa perspectiva inclusiva.

Para avançar na discussão, torna-se necessário entender que a educação inclusiva, como um dos grandes desafios da escola hoje, traz a responsabilidade de instituir a inserção dos sujeitos e de educar de forma integral, de modo a considerar o sujeito e suas especificidades. Nesse sentido, o sucesso qualitativo do ensino implica na adoção de princípios democráticos que envolvam todos os sujeitos, independentemente de sua cor, raça, cultura, religião, deficiência intelectual, psicológica ou física, por meio da escola em parceria com outros agentes sociais.

Nessa perspectiva, as pessoas com NEE passam a ser incluídas no âmbito educacional, por um processo de ação contínua e sistemática (SANCHEZ, 2005; MANTOAN, 1998). Diante disso, é importante que os docentes reflitam sobre os saberes que fundam a sua prática de sala de aula e as ocorrentes mudanças na forma de agir que envolvem o trabalho docente. A partir desta conjuntura, entender os saberes docentes como uma questão plural requer uma reflexão aprofundada no âmbito sócio cultural do sujeito, o qual vai se modificando com o passar do tempo (TARDIF, 2002).

Dessa perspectiva, entendendo os saberes como uma construção ampla e abrangente de informações e conhecimentos, tecemos, nesta dissertação, uma discussão sobre os saberes docentes que mobilizam a prática pedagógica com alunos com NEE, no sentido de colaborar para que a escola potencialize sua ação inclusiva, tendo em vista o desenvolvimento e a aprendizagem desses estudantes. Espera-se que tanto as discussões teóricas, quanto as reflexões aqui obtidas, possam contribuir no processo de ensino-aprendizagem na perspectiva inclusiva.

1.2 Saberes docentes para a prática inclusiva de alunos com NEE: a perspectiva de estudos em teses e dissertações

No processo de construção deste objeto de estudo, foi necessário refletir sobre a produção científica em Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, especialmente no que diz respeito aos estudos sobre a construção dos saberes docentes para a ação educativa de crianças com NEE. Realizamos um balanço com o objetivo de conhecer o que vem sendo pesquisado, em teses e dissertações, em relação à prática docente na classe comum, com os alunos com NEE.

Num contexto da produção de conhecimento até o século XXI, as investigações apontaram avanços, assim como focos de resistência amplamente relacionada com a complexidade de compreensão do movimento de educação inclusiva, traduzidas em ações com diferentes intenções sociais, políticas e éticas. No Brasil, o tema sobre os saberes docentes para a prática pedagógica de crianças com NEE ganhou relevância nos últimos anos, passando a integrar as discussões e os paradigmas referentes à formação de professores.

A partir desse levantamento das pesquisas, no banco de teses e dissertações do Centro de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior – CAPES, percebemos que poucos estudos lançam um olhar minucioso sobre a referida temática, no intuito de constituir reflexões que possibilitem uma (re)leitura do atual momento histórico e de rupturas na reorganização escolar em favor da diversidade.

A partir de uma breve análise, podemos afirmar que os estudos sobre a Educação Inclusiva estão timidamente ocupando espaço no âmbito das produções científicas, com a finalidade principal de realizar uma análise crítica do conhecimento científico desenvolvido nessa modalidade de educação, bem como, colaborar na construção de uma sociedade inclusiva brasileira, apontando caminhos para a escola necessária em tempos de inclusão.

Por conseguinte, em consulta ao banco de dissertações e teses da CAPES, que contempla o período de 1997 a 2013, foi possível constatar a existência de alguns trabalhos com foco na educação inclusiva, os quais foram aqui organizados em cinco eixos: **processo de aprendizagem de sujeitos com necessidades especiais de ensino; adaptação curricular, implementação e avaliação do ensino especial; práticas educativas do ensino especial numa perspectiva inclusiva; políticas e formação docente; saberes docentes para a ação inclusiva de alunos com NEE.**

No primeiro eixo, **processo de aprendizagem de sujeitos com necessidades especiais de ensino**, situam-se estudos direcionados a situação do processo educacional de alunos com deficiência na escola regular. As pesquisas apontam que o processo educacional desses sujeitos é permeado por dificuldades no cotidiano escolar, expressas em função dos obstáculos aos recursos didáticos e também a metodologia aplicada pelo professor. Oliveira (2007) e Pinho (2007), em suas pesquisas, enfatizam que quando as relações entre escola e família não assumem um papel interventivo e ativo, bem como quando a escola não proporciona condições necessárias, criam-se obstáculos para o desenvolvimento educativo do sujeito com NEE. Isto sinaliza a necessidade da escola está preparada para o processo de inclusão. Esta preparação, para Freire (2012), deve ocorrer de forma cotidiana, enfocando a importância não só para os alunos, mas também entre os pais, funcionários da escola e comunidades vizinhas.

No segundo eixo, **Adaptação curricular, implementação e avaliação do ensino especial**, os estudos apontam a necessidade de modificações no planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação, no currículo de forma geral, ou em aspectos dele, para acomodar os alunos com necessidades especiais (CRÓ, 2009; COSTA, 2006; PAIVA, 2008; SILVA, 2004). A concretização das adaptações curriculares consiste no caminho para o acolhimento às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos. Cró (2009), em seus estudos, aborda a importância dos sistemas educacionais identificarem essas “necessidades” e modificarem não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas que se avaliem e se organizem para construção de uma escola inclusiva escola.

No terceiro eixo, **Práticas educativas do ensino especial numa perspectiva inclusiva**, os trabalhos discorrem sobre as medidas necessárias para facilitar e proporcionar o processo de inclusão educacional que se traduz na necessidade de atualização dos docentes e acesso aos recursos pedagógicos (VIEIRA, 2009). Outro fator a ser observado, nas pesquisas, é a discussão central do professor desenvolver uma prática que priorize sentimentos, atitudes e preocupação frente à educação inclusiva, tendo em vista ressignificar e garantir o sucesso

escolar do sujeito com NEE. A respeito disso, os estudos de Silva (2005), Braga (2008), Forno (2005) reafirmam essa concepção e intensificam a necessidade do professor buscar uma formação em NEE e uma experiência com a diversidade discente, com intenção de desenvolver uma prática educativa inclusiva.

No quarto eixo, **Políticas e formação docente**, as pesquisas tecem críticas direcionadas às ações governamentais a respeito do ensino para pessoas com NEE. Os trabalhos de Batalla (2009) e Mazzeu (2009), por exemplo, apresentam algumas reflexões suscitadas em investigações sobre as políticas de formação docente implementadas no Brasil a partir da década de 1990, período marcado por intensa reforma na organização da educação em nosso país. As pesquisas buscaram avaliar as conjunturas epistemológicas subjacentes a formação inicial e continuada de professores para a educação inclusiva. Nesse processo epistemológico da prática, parece não haver espaço para um conhecimento real e apropriado sobre a realidade, o que envolve as possibilidades de compreensão, por parte do professor, das múltiplas determinações que intervêm no desenvolvimento do trabalho educativo, e no próprio sentido dessa atividade para uma prática pedagógica de alunos com NEE.

No quinto eixo, **Saberes docentes para a ação inclusiva de alunos com NEE**, as dissertações de Paixão (2010), Machado (2009), e Forno (2005), assim como as teses de Bastos (2009), Martins (2009) tratam de aspectos referentes ao processo de construção dos saberes necessários à prática dos professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, buscando estabelecer conexões com as diversas deficiências, síndromes e transtornos, presentes em sala de aula e o trabalho realizado pelo professor regente da escola regular.

A esse respeito, o estudo de Machado (2009), intitulado **A política de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo**, discute as concepções dos professores em relação às pessoas que apresentam deficiência, como base na atuação do trabalho docente inclusivo. Destaca que essas concepções para serem visualizadas necessitam de um espaço educativo que se constitua, também, enquanto espaço de formação. Segundo a autora, a formação e a experiência possibilitam espaços significativos de construção dos saberes, atribuindo ao saber da experiência uma possibilidade de caminho para a Educação Inclusiva, com vistas a mudanças significativas nos processos formativos dos professores, objetivando responder a necessidade das situações reais presentes no contexto escolar.

No que se refere ao trabalho de Paixão (2010), que trata dos saberes em ação na prática dos professores que ensinam Matemática a alunos surdos incluídos em uma escola com alunos ouvintes, foi possível constatar a importância dos saberes disciplinares/ específicos, os

curriculares, os experienciais e o saber da reflexão na ação do trabalho das aulas de Matemática com alunos surdos. Entretanto, a pesquisa apontou um conflito entre a cultura surda e a cultura ouvinte no mesmo espaço de ensino, ao tempo em que destacou o papel do saber inclusivo no espaço de tensão entre a inclusão e a exclusão dos alunos surdos no contexto escolar.

Bastos (2009), ao investigar a gênese dos saberes mobilizados e produzidos pela escola e pelos professores que mesmo sem formação específica para responder às políticas de inclusão, conseguem êxito na escolarização de alunos com NEE, aponta a necessidade de superar os estigmas e os preconceitos que estão envolvidos no movimento da inclusão dos referidos alunos, tendo em vista a construção de práticas inclusivas no espaço escolar.

A referida pesquisa verificou uma mobilização e construção de saberes distintos, desenvolvidos, especificamente, no ambiente de trabalho, o que contribuiu para a construção de uma nova profissionalização docente e na (re)configuração da identidade pessoal. É importante dizer, ainda, que esse trabalho ratificou o pressuposto de que a escola e os professores são produtores de saberes e que as práticas que obtiveram êxito podem contribuir para amparar as reflexões e a ação docente no campo da educação inclusiva (BASTOS, 2009).

Como foco principal da presente investigação, o levantamento dessas pesquisas revelam que a temática relativa aos saberes docentes para a prática inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais merece ser aprofundada, tendo em vista que muitos professores ainda sentem dificuldades em articular suas ações pedagógicas em favor da produção contínua do conhecimento para os sujeitos que permanecem, na maioria das vezes, às margens do sistema educacional. Apesar dos documentos legais favorecerem ao processo da inclusão de alunos com NEE, priorizando elementos técnicos e de formação que ajude na ação pedagógica dos professores que atuam com esses sujeitos, ainda assim, os docentes se sentem desmotivados para atender as diversas necessidades os alunos.

A articulação e contextualização dos saberes docentes para com a heterogeneidade dos educandos no ambiente regular de ensino nos instigam a questionar: como o professor tem relacionado esses diferentes saberes na organização de sua prática inclusiva? E, como os docentes têm mobilizado esses conhecimentos em favor das pessoas com necessidades especiais no processo educacional inclusivo?

A partir do levantamento aqui traçado, é possível afirmar que a prática docente não pode ser mais relacionada apenas à apropriação de conhecimentos, sejam eles curriculares, disciplinares e/ou de técnicas de transmissão. Hoje, a problemática perpassa, principalmente, pelas interações estabelecidas entre todos os atores que compõem o contexto escolar,

possibilitando trocas de informações, objetivação dos saberes e a criação de estratégias de ensino para uma educação especial com perspectiva inclusiva (MARTINS, 2009; FORNO, 2005).

Refletindo sobre esse aspecto, a pesquisa de Forno (2005) contribuiu para a presente discussão, apontando o saber docente como uma construção temporal, e empreendendo o discurso do ensinar como um processo de aprendizagem e dominação progressiva dos saberes para o trabalho. Esse aspecto é indissociável e contínuo, por isso, a autora afirma que trabalhar com alunos incluídos consiste também em uma construção atravessada pela temporalidade e pela aprendizagem. Dessa forma, compreende-se que a escola pode se configurar como espaço/tempo de formação envolvendo a todos no processo de inclusão.

Trata-se, portanto, de romper com o paradigma educacional, com a estrutura curricular fechada e com a perspectiva de homogeneidade na escola. A inclusão pressupõe mudanças de velhas práticas, novas formas de pensar e de constituir a realidade. O reconhecimento do significado de inclusão amplia-se em vários setores sociais, traz em seu movimento a bandeira da construção de um coletivo em que todos os cidadãos alcancem o pleno desenvolvimento das etapas de sua existência, as condições para uma vida digna, de qualidade física, pedagógica, social e econômica.

A discussão sobre a inclusão indica o direito de que todos os alunos devem estar em sala de aula comum, garantindo o acesso, a permanência e a participação em prol da educação para a diversidade e ponderando as potencialidades e necessidades de todos os alunos. Este princípio assegura aos alunos com NEE a oportunidade de que os sujeitos aprendam juntos, superando os estigmas e preconceitos historicamente construídos.

Pensar em uma escola inclusiva consiste em favorecer a cada aluno, independente de sua etnia, sexo, deficiência, idade, condição social ou qualquer outra situação a sistematização de conhecimentos como recursos a serem mobilizados por meio de um ensino significativo. Para que uma escola se torne inclusiva, é necessário que o aluno seja o foco central de toda ação pedagógica e que todos os atores presentes no cenário educacional se envolvam e colaborem no processo de aprendizagem.

É importante enfatizar que o professor situa-se como sujeito fundamental no desenvolvimento de práticas que contribuam para o desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno. O docente tem a responsabilidade de assegurar que o aluno com NEE seja um membro integrante e valorizado em sala de aula. A favor da diversidade humana, o professor precisa criar diferentes metodologias para que todos os alunos sejam capazes de construir o conhecimento que está sendo ensinado.

Nesse contexto, o docente, para atender a essa demanda, precisa mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que oferecem subsídios para a construção do fazer pedagógico e para a compreensão do ensino articulado a realidade social. O conhecimento do professor pode ser visto como um conjunto de saberes teóricos e experienciais, os quais não podem ser reduzidos a um somatório de técnicas e conceitos. Esse conhecimento possibilita ao professor reger as informações que ele possui por meio de diferentes estratégias, as quais vão se adequando as propostas educacionais.

No entanto, por se tratar da inclusão de sujeitos com NEE, em ambiente escolar, consideramos importante destacar que muitos professores, em suas trajetórias formativas e profissionais, não tiveram experiências que pudessem se instituir como fundamento para a construção de saberes exigidos pela escola inclusiva, e que lhes possibilitassem lançar mão de um acervo de estruturas de aprendizagem. A esta conjuntura, cabe ressaltar a dificuldade e a falta de aprofundamento teórico da maioria dos docentes, no campo da inclusão.

Nesse sentido, o desenvolvimento de uma atitude investigativa sobre a prática do professor nos permite vislumbrar o processo de construção dos saberes e refletir criticamente sobre a sua vivência, (re) significando-a. Não obstante, a relevância social do tema parece fundamental na contribuição dos avanços das pesquisas em educação especial com perspectiva na inclusão escolar, levando em consideração o enfrentamento de condições e respondendo às exigências legais e sociais relacionadas com a inclusão de sujeitos com necessidades educativas especiais.

1.3 Tecendo a metodologia

A pesquisa buscou **investigar que saberes os professores mobilizam na prática inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais**. O intuito está em inquietar e, do mesmo modo, pensar as questões de um novo olhar para as políticas e a formação dos professores, no âmbito da Educação Especial, com vistas à inclusão escolar.

É importante destacar que o ato de pesquisar permite dialogar com a realidade, apresentando-se como um processo revolucionário, envolvendo os aspectos ideológicos, empíricos, hermenêuticos e metodológicos (DEMO, 1991; CARVALHO, 2008). Nessa perspectiva, o interesse como pesquisadora está em compreender e questionar as ações e os fenômenos do contexto escolar, possibilitando a construção de aprendizagens e a interpretação do meio, em interface com a teoria.

Para melhor situar o objeto de pesquisa, no decorrer dessas discussões, optamos por uma abordagem qualitativa, que segundo Ludke e André (2000) amplia o debate em torno da situação natural e enriquece a descrição. Assim, tem um plano aberto e flexível de direcionamento da realidade de forma complexa e contextualizada.

A pesquisa qualitativa, usada na Antropologia e Sociologia inicialmente, a partir dos anos 60, incorporou-se em outras áreas ganhando uma dimensão maior no âmbito da Psicologia, da Educação e da Administração, nos últimos 30 anos (NEVES,1996). A abordagem qualitativa começou a traçar seu caminho no período dos anos 70, enfraquecendo os debates entre defensores das abordagens qualitativas e quantitativas e registrando uma valorização da pesquisa em ciências sociais (GODOY, 1995).

Os pesquisadores que abraçam a abordagem qualitativa não compactuam com um modelo único de pesquisa para todas as ciências. As ciências sociais nas suas especificidades traz, no fenômeno estudado, sujeitos que agem a partir de seus valores, sentimentos, experiências e que estabelecem relações internas próprias, que estão imbricadas em um espaço mutável, onde características culturais, econômicas, históricas e sociais não podem ser controladas e sim considerados de difícil interpretação, reprodução e generalização (CHIZZOTTI, 1995; GAY; DIEHL, 1992; GOLDENBERG, 1999; GUTIERREZ,1986).

Portanto, considerando a dinamicidade dos saberes no contexto da educação inclusiva, nossa perspectiva foi pensar para além dos estudos que apresentam os saberes como uma ação acabada e um retrato congelado no tempo (ARRUDA, 2011). O desafio está em, avançar nas discussões sobre as dinâmicas que geram e movimentam os saberes dos professores frente a um modelo de educação inclusiva e que por sua vez vêm ocupando lugar de destaque no cenário mundial.

Desse modo, os estudos no campo dos saberes docentes nos ajudaram no processo de compreensão das questões ligadas a profissionalização do ensino e aos esforços feitos em definir a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base para o magistério e inclusão dos sujeitos com NEE. Daí a necessidade de transparências no desenvolvimento das práticas de pesquisa para a produção de questões concretas nas instituições em que se exige interpretações, as quais não se encontram em manuais, livros ou diretrizes.

Nesse sentido, buscamos, na abordagem qualitativa, aprofundar o entendimento do fenômeno do saber docente que foi (e ainda é) influenciado pela produção teórica sobre o profissional reflexivo (SCHÖN, 1992). Os conceitos desenvolvidos pelo referido autor sobre o conhecimento na ação emergiram nos estudos sobre os processos de saberes utilizados pelos profissionais do ensino.

Ao adentrarmos nessa caminhada de pesquisa, sinalizamos um estudo por meio das ações dos sujeitos ou grupo em seu ambiente e contexto social, interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada, sem uma preocupação com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito. Assim sendo, a interpretação, a consideração do pesquisador como principal instrumento de investigação e a necessidade do pesquisador de estar em contato direto e prolongado com o campo, para captar os significados dos comportamentos observados, se revelam como características da pesquisa qualitativa (ALVES, 1991; GOLDENBERG, 1999; NEVES, 1996; PATTON, 2002).

Bogdan e Biklen (1994) também afirmam que na investigação qualitativa o fenômeno não pode ser estudado fora do contexto onde naturalmente acontecem as proposições causais. Nesse sentido, a partir da compreensão da escola enquanto espaço social privilegiado, onde os saberes são legitimados, é que discutimos os saberes docentes para a educação dos alunos com NEE. Assim, a investigação qualitativa possibilita questionar os sujeitos da investigação, com o interesse de perceber o modo como constroem, interpretam e percebem suas práticas frente ao desafio de incluir (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A opção por essa abordagem consiste, a partir da visão de Minayo (1994), no pressuposto de que o objeto não é um dado inativo uma vez que está mergulhado de significados que são criados e recriados por meio da interação dialógica entre sujeito e objeto. Essa abordagem também contribui para problematizar os desafios e as necessidades de articulação que os diferentes sujeitos realizam para ressignificar as suas concepções e práticas, em favor da produção do conhecimento, com vistas à promoção de uma educação que atenda a todos os alunos e as suas especificidades. Assim como discutir a proposição inclusiva e sua influência na organização escolar.

Dessa perspectiva, podemos dizer que as ciências sociais engajam-se na relação dialética entre o sujeito e o objeto da investigação que, apesar de distintos, buscam um comprometimento intrínseco e estreitamente ideológico (MINAYO, 1999). No caso da inclusão educacional, tal relação justifica os arrolamentos que se estabelecem no espaço escolar, na probabilidade de justificar as concepções e os julgamentos subjetivos que neles aparecem.

Por isso, concebendo a subjetividade como uma peça dessa pesquisa, demarcamos a necessidade de compreender as dimensões afetivas, relacionais, organizacionais, existenciais, sociais, de forma concomitante ou isoladamente, em que o docente se vê obrigado a desenvolver mais do que uma racionalidade científica, ou seja, uma racionalidade prática. Por

sua vez, a prática pedagógica, ao ser desvelada na sua complexidade, incerteza, instabilidade, contextualidade e singularidade, exigem do professor ações reflexivas que busquem atender às múltiplas necessidades das situações de ensino.

1.3.1 O procedimento para coleta e produção dos dados

As discussões sobre o conhecimento na prática operaram uma crítica profunda à racionalidade técnica, que tende a restringir a leitura da realidade a modelos teóricos dissociados da realidade concreta. O docente, ao ser reconhecido como um profissional reflexivo, ou seja, produtor de estratégias inteligentes que orientam a sua ação pedagógica, reconhece, em compensação, que o ato pedagógico encerra múltiplas dimensões, sendo, portanto, quase impossível medi-las, prevê-las e controlá-las totalmente segundo técnicas científicas.

Assim, pesquisar sobre a construção do conhecimento pelo professor em sua atuação prática permitiu delimitar um novo campo investigativo que consiste na epistemologia da prática profissional, bem como identificar o conjunto dos saberes utilizados pelos profissionais de ensino em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar as suas ações pedagógicas. Isso implicou na investigação dos saberes que os docentes organizam para a prática inclusiva de sujeitos com NEE, considerando suas singularidades e diferenças.

A pesquisa privilegiou técnicas qualitativas para a coleta e produção dos dados que oportunizaram examinar os diferentes aspectos do objeto de estudo em questão. Nesse sentido, ao refletirmos sobre a natureza do objeto em análise e o fundamento teórico e metodológico que embasam nosso estudo, desenvolvemos procedimentos que propiciaram situações interativas entre a pesquisadora e os participantes, a partir da contextualização dos fatos. Desse modo, a caminhada da pesquisa foi desenvolvida na tentativa de perceber e articular a teoria-prática da formação dos professores que atuam com os alunos com NEE, nos processos de escolarização.

No primeiro momento desta investigação, foi realizado um **levantamento bibliográfico** como uma etapa fundamental da pesquisa de campo. A construção do quadro teórico possibilitou a delimitação dos objetivos e ofereceu elementos para fundamentar a justificativa da escolha do tema. Através desse levantamento, obtivemos subsídios para a elaboração do histórico e conceitos sobre o objeto em análise, bem como o aprofundamento na elaboração dos instrumentos da pesquisa.

A realização desse quadro, viabilizou condições cognitivas sobre a investigação dos saberes próprios do ensino para sujeitos com NEE, a fim de: observar possíveis lacunas nos estudos realizados; conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com suas particularidades; desenvolver estudos que cubram falhas na literatura, trazendo real contribuição para a área de conhecimento; sugerir temas, problemas, hipóteses e metodologias inovadoras de pesquisa; otimizar recursos disponíveis em favor da sociedade, do campo científico, das instituições e dos governos que oferecem subsídio a ciência (GALVÃO, 2013).

A **observação** da rotina da sala de aula dos professores contemplou a segunda fase do processo da pesquisa. Nesse debate, parece pertinente destacar que a observação no cotidiano da escola é fundamental na maioria das pesquisas qualitativas hoje (VIANNA, 2003). A técnica exige muito do pesquisador, pois consome tempo e energia que podem ou não conduzir a uma análise interpretativa satisfatória (VIANNA, 2003; SELTZ, 1967). A observação permite vislumbrar o sentido e as percepções das pessoas envolvidas no campo representativo de trabalho. A esse respeito, é importante destacar que identificar os saberes construídos pelos professores em suas trajetórias de formação implica em buscar nessa relação o desvendar das manifestações explícitas ou implícitas da exclusão/inclusão dos alunos com NEE, em ações vivenciadas pelos sujeitos, no cotidiano escolar (TRIVIÑOS, 1987; VIANNA, 2003).

A observação nesse estudo priorizou a descrição dos fatos determinados em função do problema de pesquisa. Vianna (2003) adverte que observar tudo ao mesmo tempo é humanamente impossível, pois o pesquisador se depara com uma multiplicidade de estímulos provenientes do universo da escola. Nesse sentido, a fim de atender aos objetivos traçados para responder a problemática da pesquisa, a observação pautou-se na análise dos seguintes aspectos:

1. A prática pedagógica dos professores
2. A rotina da sala de aula
3. Os saberes docentes na ação dos professores
4. Os saberes mobilizados durante a ação docente
5. Os componentes do *habitus* e sua articulação com o conceito de *campus*
6. A urgência presente na prática do professor
7. A improvisação do professor durante as ações em sala de aula.

Desse modo, a observação se constituiu em um instrumento muito importante porque a primeira ideia que surge é a compreensão do contexto em decorrência do comportamento dos

sujeitos ou da qualidade da aprendizagem em foco. O pesquisador que observa tem a chance de alcançar novas descobertas, explorando aspectos do objeto escolhido, muitas das vezes nem sempre preditos ou tracejados, mas que emergem e se configuram como pertinentes ao longo do processo investigativo.

Neste trabalho, o registro das observações realizadas da prática do professor demarcou as análises das falas, trazendo como elementos fundamentais para este estudo científico: a) os saberes que agregam a prática pedagógica dos professores que atuam com os alunos com NEE; b) os saberes construídos pelos professores durante suas trajetórias de formação no que diz respeito à inclusão de alunos com NEE; c) a política nacional de educação especial frente à formação do professor para a ação pedagógica com alunos com NEE.

Para Hess (2006), o registro das observações permite captar o dia a dia, as percepções, os episódios vividos, as entrevistas, bem como as situações que emergem, com um pouco de recuo, a re-leitura sobre a prática. Entendemos que o registro coloca em evidência o pensamento do sujeito que reflete sobre si e sobre suas experiências formativas. Trata-se de um procedimento de acumulação e de uma escrita transversal.

Vale salientar, ainda, que somente o registro não colabora com a pesquisa, é na leitura e no entrelaçamento dos dados por meio dos outros instrumentos que pode haver uma adequada utilização destes como elementos relevantes para a pesquisa. Estas informações reunidas foram exploradas por meio da análise, emergindo novas reflexões sobre os saberes engendrados na complexidade, contextualidade e singularidade da prática profissional no processo de inclusão de sujeitos com NEE.

A outra etapa da pesquisa constituiu-se na realização das **entrevistas** com os professores. Nessa pesquisa, a entrevista passa a ser um elemento crucial no desvelamento dos saberes docentes que integram a prática pedagógica dos professores que atuam com os alunos com necessidades educativas especiais, em classe regular. Esse instrumento permitiu um estudo mais aprofundado das significações dos sujeitos ou temas a serem investigados e que perpassam por fatos, opiniões, condutas e até sentimentos que interferem diretamente nas ações sociais (LAKATOS, 1993).

Para Szymanski (2004), a entrevista tem um caráter de interação social no que tange à relação entre entrevistado e entrevistador e influencia diretamente no curso da informação que se pretende alcançar. Segundo a autora, a entrevista tem um papel fundamental na interação humana, e a intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações, pois, nesse processo, pode se instalar um sentimento de confiabilidade, contribuindo para a coleta e

produção de dados relevantes. Ademais, a entrevista é aqui apreciada também como um evento discursivo, um processo de

[...] construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado (SZYMANSKI, 2004, p. 14).

Desse modo, em consonância com a opção metodológica e epistemológica assumidas nesse estudo, concebemos a entrevista como uma técnica fundamental de interação com o sujeito e o contexto social em que está inserido, bem como viabilização da coleta e da produção de informações sobre o tema. Nesse cenário, a entrevista aqui proposta buscou revelar o contexto complexo e real no qual os professores encontram-se e refletem sobre: a política nacional de educação especial/inclusiva frente à prática pedagógica com sujeitos com necessidades especiais no contexto da escola regular; a formação inicial e continuada que vislumbram a inclusão dos alunos em NEE; os saberes necessários para desenvolver a prática com os alunos com NEE; a influência das políticas locais de inclusão sobre a produção dos saberes para a ação pedagógica de sujeitos com NEE; e, por fim, os conhecimentos construídos pelo docente para a realização do trabalho pedagógico em sala de aula com os alunos com NEE.

É importante destacar que optamos pela utilização da entrevista semi-estruturada, que consiste em questões norteadoras em caráter de profundidade. Conforme nos mostra Gaskell (2002), a entrevista semi-estrutura é tida como um diálogo contínuo que pode ser pré-selecionado e dirigido em situações concretas. Desse modo, intencionamos revelar e compreender como os saberes dos docentes são integrados concretamente na tarefa de incluir os alunos com NEE, e como e por que esses docentes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam, validam, transformam, ressignificam ou abandonam, em função dos limites, das contingências e dos recursos inerentes às atividades educativas.

Além desses instrumentos, fizemos uso de um breve questionário, a fim de coletar informações, de maneira mais objetiva, relacionadas ao tempo de prática pedagógica e a formação dos sujeitos da pesquisa.

Com essa perspectiva metodológica, esperamos atender ao objetivo da pesquisa, tendo em vista investigar que saberes os professores mobilizam na prática de alunos com necessidades educativas especiais. Almejamos estabelecer conexões do trabalho realizado

pelo professor regente da escola regular e os saberes que ele desenvolve para a concretização dessas ações.

Dessa maneira, consideramos pertinentes as estratégias metodológicas aqui descritas posto que contribuem para o atrelamento dos critérios estabelecidos nessa pesquisa e para um bom desenvolvimento da investigação.

1.3.2 Tratamento dos dados

O presente estudo científico considerou a análise de conteúdo como a forma possível de tratamento aos dados desta pesquisa. A proposta aqui adotada tomou como base a concepção de Bardin (1977) que traz em seu bojo a interpretação de textos de diversas formas.

Ao refletir sobre os estudos empíricos das práticas docentes, as pesquisas caracterizam os saberes dos professores como plurais, heterogêneos, por buscarem na própria atividade do trabalho docente conhecimentos de fontes variadas e, conseqüentemente, de natureza diferenciada. Esses saberes são heterogêneos e de múltiplas naturezas, porque os professores na sua ação procuram alcançar diferentes objetivos cuja realização não exige os mesmos conhecimentos de competência ou de aptidão (TARDIF, 2000).

Nesse processo, no âmbito da educação inclusiva, interessou-nos investigar os saberes que o professor mobiliza para o desenvolvimento da ação pedagógica com alunos com NEE. A análise de conteúdo, a fim de contemplar o olhar dos dados dessa pesquisa, partiu da literatura, a primeira vista, para alcançar um nível mais aprofundado: aquele que vai além dos significados visíveis. Portanto, a análise de conteúdo, em linhas gerais, estabelece relação com as estruturas semânticas (significantes) e com as construções sociológicas (significados) proferidas (OLIVEIRA, 2007).

No desenvolvimento dessa análise, buscamos a articulação da superfície dos textos descritos, analisando a partir de fatores que determinam suas características: psicossociais, contexto sócio cultural e processo de produção de mensagem (OLIVEIRA, 2007).

A análise de conteúdo consiste em um procedimento de pesquisa para tornar válidas inferências de dados de um contexto de forma científica. Seu propósito é construir conhecimentos e novos *insights* obtidos a partir destes dados (FRANCO, 2005). Nesse procedimento, a mensagem constitui-se num ponto de partida, em que deve ser considerada a concepção crítica e dinâmica da linguagem. A análise e a interpretação dos conteúdos obtidos enquadram-se na condição dos passos ou processos a serem seguidos. Para auxiliar no processo dessa caminhada investigativa, a contextualização foi considerada como uma das

condições essenciais no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e socializados (FRANCO, 2005).

Desse modo, na exploração do material coletado há três etapas a serem seguidas, a partir da concepção de Ferreira (2003): a) a escolha do material a ser analisado; b) a seleção das regras para análise do material; c) e a escolha de categorias. O tratamento dos resultados compreende a indução e a interpretação (BARDIN, 1977). A partir do debate da análise de conteúdo em Bardin (1977), o percurso do trabalho com os dados desta pesquisa foi compreendido da seguinte forma:

1. **Pré-análise:** consistiu na organização dos dados coletados por meio dos das entrevistas realizadas com os professores e do registro das observações nas salas de aulas. A partir desses dados, foi realizada uma análise para a elaboração dos indicadores que fundamentaram a interpretação final do tema.
2. **Exploração do material:** esse momento compreendeu na transformação dos dados em levantamento de questões e pré-análise do objeto de estudo, também pela seleção da qualidade do conteúdo coletado e coordenação das atividades de estudo e escrita.
3. **Construção de Categorias:** após a exploração do material, foi realizada a classificação dos elementos levantados durante a leitura e seleção dos recortes para a categorização dos dados. Dessa forma, a construção de categorias levou em consideração os materiais que apontavam: a rotina da prática pedagógica em sala de aula com os alunos com NEE; os componentes do *habitus* e sua articulação com o conceito de *campus* presentes nessa prática; compreensão acerca da política nacional de educação especial/inclusiva e os saberes mobilizados na ação educativa do docente para o processo de ensino e aprendizagem das crianças com NEE.
4. **Tratamento dos Resultados:** versou na operacionalização lógica das categorias através da qual se admitiu uma suposição em virtude da ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras. A intenção maior consistiu na construção do conhecimento acerca da análise dos saberes que mobilizam a prática pedagógica dos professores que atuam com alunos com NEE.
5. **Discussão dos resultados e retorno ao objeto de estudo:** por fim, esta etapa representou a reconstrução do conhecimento a partir de uma lógica/inferências impressas pela pesquisadora. Portanto, expressou a intencionalidade de

responder aos questionamentos traçados na pesquisa e de re-apresentar o objeto de estudo, a partir de um olhar teórico-empírico.

Desse modo, a entrevista e a observação possibilitaram o processo de compreensão dos discursos apresentados pelos sujeitos com práticas distintas, relacionando-se de forma dinâmica e heterogênea, através de processos interacionais, que se configuram na construção dos saberes docentes no que se refere à inclusão de alunos com NEE.

Por fim, com o objetivo de identificar os saberes docentes que integram a prática pedagógica dos professores que atuam com os alunos com NEE, em classe regular esperamos que o tratamento dado as informações coletadas possibilitem estabelecer ao leitor novas relações de conhecimento com o objeto em questão. Nesse processo metodológico, buscamos a compreensão do que eles pensam sobre as políticas de educação especial/inclusiva; os saberes que devem compor a atuação do professor para a prática inclusiva; e os saberes que os professores constroem durante o ato pedagógico para atender aos alunos com NEE. Dessa forma, a pesquisa aqui desenvolvida trata de uma prática discursiva, interativa, situada e contextualiza, por meio da qual se constrói sentidos e versões da realidade (PINHEIRO, 1999).

Por isso, considerando a importância da investigação do objeto desta pesquisa, procuramos assumir a postura de ouvir mais, realizando intervenções, quando necessário, para manter as discussões focalizadas, assegurando a fidelidade dos dados obtidos.

1.3.3 Lócus da pesquisa e os sujeitos

Para dar conta da complexidade das questões que envolvem o objeto em discussão, o presente estudo foi realizado em uma Escola Pública Municipal da Rede de Ensino do município de Feira de Santana, local onde atuam os professores no exercício de suas atividades, com alunos com NEE. A escola se situa em um bairro com boa localização e de independência econômica, social e política.

A escola atende a uma comunidade que se enquadra no perfil socioeconômico de classe média-baixa. A infraestrutura do bairro vem melhorando, com o calçamento das ruas, construção de novas casas e condomínios ao redor.

A escola dispõe de um ótimo espaço físico, que antes funcionava como a Secretaria de Educação e Cultura do município. A área interna da escola é formada por cinco módulos divididos da seguinte forma:

- ✓ 1º módulo: três salas de aula;
- ✓ 2º módulo: três salas de aula; duas salas de informática;
- ✓ 3º módulo: uma sala de aula; duas salas que funcionam o Programa Mais Educação; uma sala onde são realizados os atendimentos psicopedagógicos; um pequeno auditório que também funciona como sala de música; seis banheiros coletivos (dois adaptados);
- ✓ 4º módulo: um refeitório; uma cozinha; uma sala de frios;
- ✓ 5º módulo: sala de direção; sala da secretaria; uma sala de reunião que funciona também como sala para os professores e atendimento de coordenação; sala de Xerox; copa; depósito para material didático; um banheiro para direção; um banheiro para funcionários;

A área externa é formada por: uma quadra poliesportiva coberta; um campo de areia; dois vestiários (femininos e masculinos); uma quadra descoberta; um depósito para guardar os livros;

A escola está organizada para atender as classes de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) durante os turnos matutino e vespertino. Tem em média 320 alunos matriculados e 20 funcionários (apoio e administrativo) e 12 professores.

Participaram desse estudo três professores e no processo de escolha foram considerados os seguintes critérios: a) lecionar no Ensino Fundamental I; b) ter aluno (s) com NEE (com laudo) incluído (s) na turma em que leciona; c) ter formação completa ou em andamento no curso de Pedagogia. Em relação ao primeiro critério, a escolha pelas séries iniciais do Ensino Fundamental I justifica-se pelas experiências vivenciadas na formação inicial do curso de Pedagogia e pelas práticas como docente neste segmento e a importância do trabalho educacional nos primeiros anos iniciais. Em relação ao segundo critério, sua relevância reside no fato do próprio objeto de estudo desta pesquisa, uma vez que nos interessa investigar a mobilização dos saberes docentes para a prática pedagógica de alunos com NEE. Em relação ao terceiro critério, consideramos importante a experiência da formação inicial específica para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, ou seja, a licenciatura em Pedagogia, conforme estabelece as Diretrizes Curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

É importante enfatizar que não tivemos a pretensão de selecionar os alunos para responder a entrevista, apenas a observação. Nesse caso, os alunos que foram observados consistem naqueles que participaram das ações dos professores na sala de aula no momento da pesquisa. É importante enfatizar, ainda, que as observações aconteceram em três diferentes classes nas quais os referidos sujeitos da pesquisa lecionam, bem como, os dados que

apresentam o tempo da prática pedagógica e a formação dos professores foram extraídos do questionário em anexo. Traçamos aqui as especificidades dos alunos que compõem as classes dos professores sujeitos da pesquisa:

- a) **PROFESSORA:** É pertencente ao quadro efetivo da escola, formada em Licenciatura em Pedagogia e já atua a mais 10 na área de educação. Possui formação complementar na área da Educação Inclusiva. Não teve nenhuma experiência anterior com alunos com NEE. Na sua sala de aula, turma do 1º ano, tem uma aluna com 7 anos de idade. Essa aluna é portadora do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Frequenta a escola todos os dias da semana, possui um acompanhamento com terapeuta ocupacional, psicólogo e psicopedagogo no turno oposto e tem uma participação ativa da família nesse processo de acompanhamento clínico e educacional. Possui duas nacionalidades (Venezuelana e Brasileira), fala muito bem o espanhol.
- b) **PROFESSORA B:** Recém chegada à escola, efetiva e formada em Licenciatura em Pedagogia. Possui formação complementar na área de Educação Inclusiva. Teve uma experiência anterior com alunos com NEE. Na sua turma do 2º ano está matriculada uma aluna, com 12 anos de idade, com diagnóstico de Retardo Mental Grave. A referida aluna frequenta a escola duas vezes na semana, e no turno oposto está matriculada na Escola Normando Alves Barreto da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais –APAE em Feira de Santana, onde recebe um atendimento educacional especializado.
- c) **PROFESSORA C:** A professora já atua a mais de 4 anos na instituição. Tem formação em Pedagogia e encontra-se em processo de formação especializada no curso de Psicopedagogia. É pertencente ao quadro efetivo da escola. Tem cursos de formação complementar na área de Educação Inclusiva. Exerce sua prática pedagógica com um aluno de 12 anos de idade, na classe do 3º ano do Ensino Fundamental. O aluno encontra-se em acompanhamento médico e psicológico, a fim de diagnosticar a sua necessidade. Segundo o relatório da psicopedagoga, o aluno apresenta os seguintes aspectos: dificuldade na socialização, agressividade, dificuldade de obedecer a limites e regras, baixa autoestima, conduta evitativa com relação a aprendizagem formal e boa verbalização. O aluno não frequenta regularmente a escola.

1.4 Organização dos capítulos da dissertação

No percurso da escrita dessa pesquisa, conforme as condições desenvolvidas na metodologia de estudo, organizamos a investigação em três capítulos, seguidos das considerações finais.

No capítulo 1, iniciamos apresentando uma contextualização das dimensões históricas e políticas da educação especial à educação inclusiva. Bem como, os determinantes dessa trajetória na compreensão das relações entre as políticas públicas e a formação docente mostrando as redefinições nas ações que foram sendo realizadas no âmbito da Educação Inclusiva.

No capítulo 2, fizemos a discussão em torno do objeto de estudo, os saberes docentes, com base na revisão da literatura, pontuando os saberes que integram a prática docente na educação inclusiva. E, também, desenvolvemos a ideia de saberes a partir da teoria de *habitus* e *campus* discutida por Bourdieu.

No capítulo 3, apresentamos o resultado da pesquisa realizada com os professores em uma escola da rede pública municipal de Feira de Santana, apontando a concepção de saberes dos professores e de que forma esses saberes se apresentam na prática educativa de alunos com NEE. Assim como, demarcamos as orientações das políticas públicas para a educação inclusiva e as implicações no entendimento dos professores diante da atuação de alunos com NEE na sala de aula.

Por fim, as considerações finais, apresentam as principais contribuições das discussões suscitadas nos capítulos anteriores, os alcances da pesquisa e suas limitações. Além disso, apresentamos a discussão de elementos que não estavam previstos em nosso “campo teórico” inicial e que foram trazidos pelos entrevistados, como sendo intervenientes no processo de formação dos saberes para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com NEE. Apontamos também, os desafios que essa investigação deixa para a prática do pesquisador e a sugestão de um novo olhar sobre as relações dos saberes na perspectiva da inclusão escolar de alunos com NEE.

CAPITULO I

1 DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TRAJETÓRIA HISTÓRICA, POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DOCENTE

O presente capítulo aborda a trajetória histórica da Educação Especial/Inclusiva, em interface com as políticas educacionais para as pessoas com NEE. Desse modo, ao longo do texto, tratamos de questões referentes às mudanças que ocorreram no percurso histórico da educação de pessoas com deficiência/NEE, transitando entre a concepção de educação especial e a perspectiva da educação inclusiva e suas relações com as políticas públicas no âmbito da educação.

A Educação Especial se encarregou de atender e pensar a educação das pessoas com NEE em instituições especializadas. Essa modalidade de ensino foi organizada para contemplar, especificamente, alunos com determinadas necessidades educacionais especiais. No entanto, o ensino especial foi alvo de críticas por não possibilitar, muitas vezes, o convívio entre os sujeitos com necessidades especiais e os demais sujeitos.

Nessa perspectiva, compreendemos que a análise das proposições políticas no âmbito educacional, em particular, da educação especial, permite debater e inquietar as pesquisas e documentos divulgados por organismos internacionais e pelo estado brasileiro que marcaram e ressignificaram as instituições escolares e o papel dos processos de implementação das ações educacionais no campo da Educação Especial. Trata-se de compreender a política educacional a partir das práticas sociais vividas por sujeitos concretos que representam forças diferenciadas e que lutam constantemente por uma sociedade inclusiva (GARCIA, 2008).

De um modo geral, é importante ressaltar que atribui-se à educação especial o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem que não são de responsabilidade do sistema de ensino regular. Por isso, historicamente, a educação especial vem estabelecendo atitudes e procedimentos que tentam inserir os sujeitos marginalizados pela educação regular. A política de educação no Brasil, nos últimos anos, vem trazendo, em seu discurso, as concepções das propostas de inclusão. Nessa direção, o ensino de pessoas com deficiência, a educação de jovens e adultos, a educação dos alunos que residem no campo, quilombolas e indígenas, já contemplam, no país, as pautas de discussão na área de educação inclusiva.

A proposta de inclusão educativa representa uma aspiração que vem sendo delineada por todo o mundo. O Brasil, desde o final da década de 1990, vem se apropriando do discurso

internacional relacionado à inclusão, propondo um debate sobre a formação de professores e a preparação da escola regular para atuar com alunos com NEE. Essas temáticas ganham certa dimensão dentro do contexto das políticas educacionais, tendo em vista que a escola foi marcada por privilegiar um determinado grupo, por meio de uma educação excludente, legitimada nas práticas e nas políticas educacionais. Essa relação dualista entre exclusão e inclusão remete-nos a pensar que ao mesmo tempo em que a sociedade inclui a mesma também exclui, ao criar formas de participação desumanas, desenvolvendo condições de privilégios (MARTINS, 2002).

Em síntese, o debate sobre a educação dos sujeitos com NEE ganha corpo, na atualidade, devido aos desafios frente às questões que perpassam as políticas públicas, impondo um novo olhar sobre a realidade, para entender as formas abrangentes e complexas desse processo de educação. Daí, a intenção de analisar e discutir, no presente capítulo, o percurso da Educação Especial, em articulação com políticas públicas de educação na perspectiva inclusiva.

1.1. Percurso histórico e políticas públicas da Educação Especial e Inclusiva.

O atendimento educacional destinado às crianças com necessidades especiais sempre foi uma luta de sujeitos e grupos isolados que procuravam o reconhecimento dos direitos à educação e da defesa da cidadania das pessoas com deficiência, na sociedade. A história da educação evidencia que o atendimento educacional para as pessoas com deficiência caracterizava-se por concepções preconceituosas, estigmatizantes e excludentes. Mazzota (2003, p.16) assevera que,

(...) até o século XVIII as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado.

Esse desconhecimento em relação às deficiências favoreceu para que as pessoas com necessidades especiais fossem observadas com censuras e postas à margem da condição humana. Além disso, a ideia de que a condição de deficiente impera a imutabilidade

contribuiu para a supressão da sociedade em prol do atendimento às necessidades especiais dos sujeitos com deficiência.

No início da história da humanidade, há poucos registros referentes às pessoas com deficiência, isso porque prevalecia muito a visão doutrinária e mística sobre a perfeição física e mental do ser humano, visão considerada como dádiva ou castigo divino, a depender de como se apresentava no indivíduo. Naquele momento, as pessoas com deficiência eram excluídas ou até mesmo mortas, pois não tinham nenhuma “utilidade” para a sociedade e causavam muitos transtornos para a família (PESSOTI, 1984).

Com o cristianismo, a pessoa com deficiência passou a ser vista como alguém dotada de sentimentos e que necessitava de caridade e piedade, aspectos defendidos, principalmente, pela igreja católica, a qual incentivou a preservação da vida desses sujeitos. Nesse período histórico, acreditava-se que a existência de pessoas com deficiência na sociedade estaria ligada à cultura de pagamento de pecados, e, por isso, a participação deles em ambientes sociais não era bem vinda. Além disso, a segregação era tão evidente que esses sujeitos eram levados a viver em instituições especiais e mosteiros, sendo tratados como idiotas, imbecis e loucos. Essa visão estigmatizada, fundamentada nas noções teológicas de pecado e expiação, desencadeou a explicação de que as pessoas com deficiência eram uma besta demoníaca (PESSOTI, 1984).

O impacto dessas concepções na sociedade levou ao surgimento de pequenos movimentos, principalmente na Europa e Estados Unidos, buscando sensibilizar a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos e de grupos minoritários. Desse modo, produziram-se transformações nas ações dos grupos sociais e no crescimento das discussões que priorizassem medidas educacionais em favor do atendimento às pessoas com NEE. No Brasil, os “movimentos sociais” referentes à busca de serviços para o atendimento desses sujeitos iniciaram no século XX, desencadeando iniciativas oficiais de âmbito nacional (MAZZOTA, 2003).

A partir do século XXI, surge uma nova concepção de Educação Especial fundamentada na perspectiva da inclusão. A educação inclusiva configura-se como um movimento recente, o qual tem conduzido diversos profissionais da educação, principalmente professores, a uma reflexão aprofundada acerca das dificuldades e dos desafios que permeiam a prática do ensino inclusivo. Dessa maneira, a formação profissional docente e a prática pedagógica ganham visibilidade nos debates sobre a inclusão, uma vez que, notavelmente, influenciam no processo de ensino e aprendizagem das pessoas com NEE, como possibilidade de considerar a multiplicidade, a subjetividade e as diferenças dos sujeitos.

O percurso da Educação Especial para a Educação Inclusiva marca o lugar da diferença e a continuação da luta em favor da igualdade de oportunidades. Esse panorama traz para a educação desafios de abandono à lógica determinista que tem nutrido a separação das pessoas em normais e deficientes. Nesse cenário, emergem algumas críticas a educação especial, marcada por práticas “segregadoras”, ao tempo em que se defende a inclusão de todos os sujeitos com NEE na escola regular.

A partir dessa análise, questões são debatidas e levantadas no bojo dos acontecimentos nas últimas décadas. As reflexões sobre as formulações políticas, novos conceitos e abordagens ganham visibilidade por meio da existência de estudos e pesquisas, documentos, declarações, normas, entre outros, que buscaram e ainda almejam a inserção de todas as pessoas nos sistemas sociais e educacionais.

Convém destacar que a discussão sobre a inclusão ganhou dimensão mundial após a Conferência Internacional realizada em Jomtien, Tailândia em 1990, organizada por órgãos mundiais como: UNESCO, Banco Mundial e Programa de Desenvolvimento da Organização das Nações Unidas. Tal Conferência contou com a participação de chefes de estado e ministros da educação de todo o mundo, os quais se comprometeram em promover uma “Educação para Todos” (MITTLER, 2003). Contudo, após dez anos da Conferência em Jomtien, os resultados dos compromissos assumidos não são animadores, pois o número de países que atingiu o nível estabelecido, bem como a adoção de medidas, do acordo firmado, foi considerada insuficiente. A esse respeito, Mittler (2003, p. 43) assevera:

Embora os documentos de Jomtien apresentem referências explícitas às crianças e aos jovens portadores de deficiências, poucos governos relataram novas iniciativas para criar condições de elas frequentarem a escola.

Apesar das definições estabelecidas e defendidas pelos documentos de Jomtien, a fim de suprir as necessidades das pessoas com necessidades especiais, os governos viram-se premidos a beneficiarem a escolarização de pessoas com NEE, oferecendo-lhes um ensino de qualidade, a partir de uma perspectiva inclusiva. No entanto, várias unidades políticas mantiveram a postura de descaso frente às reformas educacionais que pudessem desencadear a articulação da modalidade de educação especial a ser concebida como modalidade de educação escolar, na rede regular de ensino para educandos com necessidades especiais.

Como segundo passo, a Conferência de Salamanca, realizada em 1994, trouxe marcas significativas no processo de prioridades ao atendimento escolar das pessoas com

necessidades educacionais especiais. A Conferência foi organizada pelo governo espanhol e a UNESCO, contando também com a participação de representantes de Organizações Não Governamentais (ONGs) e representantes do governo. Em Salamanca, foi recomendada a importância das crianças com necessidades especiais serem incluídas na rede regular de ensino, a partir das proposições estabelecidas no documento “Educação para Todos”. Esse documento enfatiza a ideia e a prática de inclusão enquanto participação essencial para a dignidade humana.

A educação direcionada as pessoas com NEE passou a ser reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional- LDBEN, Lei nº 4. 024/61, que contempla o direito dos indivíduos com deficiência à educação, especialmente nas instituições formais de ensino.

O termo *tratamento especial* surge na Lei nº 5.692/71 que altera a LDBEN de 1961 a qual acaba reforçando o encaminhamento dos alunos com NEE às classes e escolas especiais. No ano de 1973, foi criado, pelo MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP - com o objetivo de gerenciar as ações voltadas à educação especial no Brasil conformadas em programas e iniciativas isoladas do Estado. Apesar da criação desse Centro, nessa ocasião, nenhuma política pública de universalização do acesso à educação dos sujeitos com NEE é registrada.

Os artigos 205, 206 (inciso I) e 208 (inciso III), da Constituição Federal de 1988, estabelecem o direito de todos à educação, a igualdade de acesso e permanência na escola, e, a oferta do atendimento educacional especializado na rede formal de ensino. Nesse sentido, surgem discussões acerca do real papel do Estado ante a nova realidade que é imposta, já que ao levantar a bandeira de “igualdade a todos”, o Estado busca alternativas, através da educação, à resolução dos impasses inerentes a sua própria natureza excludente, a fim de contornar os problemas provenientes da luta de classes com interesses contrários em favor do capital e da sua lucratividade (CHAVES, 2007).

Nessa perspectiva, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reza que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”, reforçando o ideal (neo) liberal que parte do conceito de democracia enquanto ferramenta eficaz na consolidação dos direitos dos cidadãos. Nesse mesmo período, as orientações expressas na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e na Declaração de Salamanca (1994), organizada pela UNESCO, passaram a influenciar e a compor a estruturação das políticas e das práticas de educação especial no Brasil.

No processo de coerência instrucional, a Política Nacional de Educação Especial é promulgada em 1994, condicionando a promoção das classes comuns do ensino regular aos sujeitos com NEE, uma vez que as necessidades educativas especiais não são vistas como um entrave para a garantia do direito à educação. No tocante à política supracitada, observa-se que não há nenhuma proposta de reformulação às práticas educacionais que potencializem a aprendizagem e valorize as diferenças, apenas mantém a educação desses alunos, especialmente, no campo da educação especial.

Assim, a LDB 9394/96 apresenta princípios para a educação especial, objetivando a integração do sujeito na vida em sociedade. A referida Lei prevê condições adequadas na organização de recursos e espaços educativos a fim de atender os alunos com NEE.

Em 1999, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, organizada no Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, passa a assegurar a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, destacando a ação integrante da educação especial ao ensino regular.

O documento das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, apresenta esta área como uma modalidade de educação escolar compreendida como um procedimento educacional. Essas diretrizes, nesse aspecto, ampliam o caráter da educação especial como um campo transversal no cerne do sistema educacional, substituindo a segregação “por uma abordagem na qual a pessoa com deficiência possa desenvolver suas potencialidades no contexto do ensino regular” (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011, p. 21), ao invés de especificar nos documentos o atendimento em instituições especializadas. Contudo, a política de educação inclusiva não potencializa sua adoção na rede pública de ensino (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011).

Nesse movimento, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, aponta o avanço a partir da proposta de uma educação inclusiva na conquista dos direitos humanos e com ênfase nos grupos excluídos. No entanto, ao construir estratégias que favoreçam o atendimento aos alunos com NEE, surgem os desafios em relação à superação de oferta nas matrículas desses alunos em classes comuns: o atendimento educacional especializado, a formação do profissional docente e a própria acessibilidade física.

Sobre esse aspecto é possível pensar que no Brasil

Adotou-se expressão educação inclusiva para traduzir a orientação política proposta e que acarreta inúmeras mudanças nas atitudes das pessoas e nas práticas educacionais das organizações de ensino-aprendizagem. A dimensão atitudinal reveste-se da maior importância,

ao lado de inúmeras outras de cunho político administrativo e político pedagógico que envolvam sistemas e organizações (CARVALHO, 2008, p. 45).

De modo geral, analisar historicamente as políticas educacionais só passa a ter sentido se relacionadas aos moldes de desenvolvimento da sociedade e as ideologias que se configuram. Dessa forma, os diferentes direcionamentos dados pelas políticas de educação especial, até então, perpassam pelos conflitos, embates e disputas entre os interesses do Estado e da sociedade civil, especificamente dos movimentos sociais. (TORRES, 2010).

Nesse movimento das reformas na legislação educacional, o Decreto nº 3.956/2001 destaca a igualdade de direitos das pessoas com deficiência e define a discriminação e a exclusão com base na deficiência, sugerindo uma nova reinterpretação da educação especial ante aos processos e sistemas educacionais. Nesse contexto, em 2003, é implementado, pelo MEC, o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, com o intuito de transformar as instituições de ensino e ampliar a formação de professores e gestores a fim de garantir o acesso à escolarização, a acessibilidade ao atendimento educacional especializado.

Em 2004, o Ministério Público Federal sanciona o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular* com o objetivo de difundir os conceitos e diretrizes mundiais referentes à inclusão. Desse modo, vários programas são desenvolvidos para viabilizar a acessibilidade urbana e sustentar projetos que estejam vinculados à garantia de acesso aos espaços públicos.

Como parte constitutiva desse processo, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, em 2006, traz como elemento principal a garantia da educação inclusiva em todos os níveis de ensino, ressaltando o direito das pessoas com deficiência de acesso ao ensino fundamental gratuito, igual e de qualidade.

A Secretaria Especial dos Direitos Humanos, juntamente com os Ministérios da Educação, da Justiça da UNESCO, disseminam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. O referido documento, em suas diretrizes, considera que o currículo deve integrar temáticas que abram espaço para as pessoas com deficiência na educação superior. E, em 2007, a formação de professores para a educação especial, as salas de recursos e o monitoramento do acesso aos alunos com NEE ganham sustentabilidade quando é apresentado o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, reafirmado, por sua vez, pela Agenda Social 2010.

Nesse contexto, a partir dos movimentos sociais pelos direitos humanos, os órgãos públicos, em geral, sentiram a necessidade de atenderem significativamente os sujeitos com NEE, no sentido de oferecerem uma escolarização adequada às suas especificidades. Para isso, foi necessário flexibilizar as propostas educacionais, com o intuito de alcançar os mais diversos sujeitos, possibilitando um ensino de qualidade, por meio de uma perspectiva inclusiva (DUBOC, 2006). Assim, engendra-se uma nova visão de Educação Especial para além do atendimento especializado, tendo em vista a inclusão de todos os sujeitos na escola regular.

Em relação aos sujeitos com necessidades especiais, o movimento de inclusão social torna-se um ideário recente no cenário mundial. A Carta de Luxemburgo, em 1996, teve o intuito de fomentar uma ação comunitária em prol das pessoas com necessidades especiais, tendo em vista a promoção de igualdade, de oportunidade e integração das mesmas (DOMINGUES, 1997). O referido documento tinha como objetivo garantir o acesso de todos ao sistema de ensino, proporcionando melhores condições de acessibilidade, a partir da disponibilização de suportes e de apoios necessários, de recursos adequados, bem como de professores capacitados para a inserção dos sujeitos na sociedade de forma crítica e autônoma.

As escolas regulares, nesse bojo, deveriam se preocupar também com as diferenças humanas, as diferenças de aprendizagem e a diversidade de necessidades de seus alunos, considerando a proposta de educação inclusiva. Nesse movimento de reformas educacionais, ao governo cabia adotar princípios da educação inclusiva como uma questão legal ou política (MITTLER, 2003).

Nesse sentido, a UNESCO iniciou um trabalho de disseminação de informações no campo das necessidades especiais e da educação inclusiva. Publicou diversos relatórios referentes à educação inclusiva para sujeitos com necessidades especiais. Oferecia serviços de consultoria para os governos que solicitassem orientação no campo de desenvolvimento da política e práticas inclusivas (MITTLER, 2003). No entanto, foi dada uma ênfase maior a questão da formação de professores do ensino regular, a fim de propiciar a reestruturação de suas ações nas salas de aula, relativas ao processo de inclusão.

Vale salientar que coube a UNESCO o financiamento da maior parte das discussões sobre a educação inclusiva, interferindo, de forma direta, na reformulação das políticas educacionais em diversos países. No entanto, a visão de educação disseminada era hegemônica, o que contribuiu para legitimar o sistema neoliberal dos governos e o movimento da Reforma de Estado (GUHUR, 2009). Isso resultou, contraditoriamente, nos seguintes aspectos: surgimento de regulação do processo de exclusão social com mecanismos de

inclusão/consenso; cotas sociais para afro-descendentes e inclusão da pessoa com NEE nos espaços sociais e escolares.

Esse movimento de inclusão marcado por contradições, nos remete a pensar, de um lado, nos avanços que ocorreram na trajetória das políticas públicas da educação inclusiva e, por outro lado, nos impasses que dificultam as ações no cotidiano escolar.

Dentre esses impasses, podemos sinalizar as condições precárias de trabalho docente, bem como a fragilidade na efetivação das políticas de formação inicial e continuada que favoreçam no desenvolvimento profissional e na construção de saberes e práticas docentes em favor da educação inclusiva.

O conjunto dessas políticas de educação especial/educação inclusiva nos fazem refletir, também, sobre as diferentes realidades educacionais do país, que sendo uma República, exigiu apreciações das ações desenvolvidas num plano central. Além disso, permitem pensar sobre a função do Estado *stricto sensu*, por meio da clara distinção entre secretarias formuladoras de políticas públicas, agências executivas e agências reguladoras autônomas que criam ou redefinem as instituições, a fim de obter o controle social e as garantias legais, principalmente, nas decisões (BRESSER, 1996).

Durante a década de 1990, as reformas do Estado foram vistas, principalmente pelos governos e organismos internacionais, como remédio para a resolução de todos os males do contexto escolar. Ou seja, essas reformas surgiam para transformar a imagem da escola, porém, depois de algum tempo, percebeu-se que as repercussões das reformas tornavam-se contraditórias, uma vez que desconsiderava o contexto real da escola.

Com esta configuração, a escola, por vezes, consiste em um espaço de invisibilidade, marginalização e estigmatização de sujeitos com NEE. Desse modo, os profissionais inseridos no contexto escolar, na maioria das vezes, ainda não desenvolvem práticas inclusivas, uma vez que os discursos e as ações estão atreladas a uma perspectiva de integração e assistência.

Por outro lado, é importante destacar que o movimento de integração foi fundamental para a construção histórica de atendimento à diversidade, que se caracterizou, principalmente, pela transformação de ideias e de paradigmas que circulavam na escola, na sociedade, em todo contexto educacional. O movimento de integração de crianças com deficiência surgiu nos anos 60, em alguns países que compõe a região da Europa e do Atlântico Norte. Isso se deu devido aos questionamentos suscitados quanto às práticas sociais e educativas de segregação (MANTOAN, 1993).

O princípio da integração configurava-se em normalizações que visava o acesso e melhores condições sociais para as pessoas com deficiência, bem como a adoção e o

acompanhamento de medidas quanto à eliminação de qualquer forma de rotulação. Na verdade, o processo de integração para o aluno especial traduzia-se apenas no oferecimento de atendimento assistencialista no ensino regular, com pouca ênfase no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem desses alunos.

Nessa perspectiva, o movimento de inclusão surge nos anos 90 para problematizar as ideias e práticas do movimento de integração. A perspectiva de educação inclusiva emerge no sentido de reestruturar o sistema de ensino, visando atender a diversidade. A educação inclusiva, desse modo, visa acolher todos os sujeitos sejam eles: deficientes físicos, surdos, superdotados, deficientes visual, pessoas com síndromes e transtornos, ou seja, as minorias marginalizadas e discriminadas. Assim, o movimento inclusivo vem reafirmar as condições de uma luta histórica do direito do sujeito em ocupar um espaço na sociedade.

Para tanto, as práticas educativas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com necessidades educativas especiais -NEE - passam a ser foco das discussões de fóruns e pesquisas em educação. Nesse sentido, as ações pedagógicas se constituem em objetos de problematização e análise, consideradas espaço de mediação e intervenção capazes de potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos com NEE.

Atualmente, as discussões se intensificaram quanto à questão da inclusão escolar das crianças com necessidades educativas especiais, posto que o Plano Nacional de Educação (PNE) - 2011 - estabelece diretrizes para a inclusão dos alunos com NEE, resultando numa proposta de universalização e ampliação do ingresso desses sujeitos em todos os níveis educacionais. O referido documento também prioriza e estimula a formação inicial e permanente dos professores a fim de que se apropriem das novas perspectivas educacionais, proporcionando práticas que superem as diferenças e estratégias de exclusão impostas pela sociedade.

Nesse mesmo sentido, o PNE (2011) reafirma o direito de acesso e permanência dos alunos com necessidades educativas especiais e direciona o processo de inclusão em classes comuns no ensino regular. Por exemplo, a **Meta 4** propõe a universalização do atendimento na escola regular aos sujeitos com deficiência, altas habilidades ou superdotação, transtorno globais do desenvolvimento. E, considera importante a formação e valorização dos profissionais da Educação e a necessidade de organização de sistemas educacionais inclusivos para a concretização dos direitos dos alunos com necessidade educacionais.

Esse Plano traz algumas estratégias que se coadunam com a proposta de inclusão, a saber: contabilização dos fundos de repasse; implantação das salas multifuncionais; ampliação da oferta de atendimento educacional especializado na rede pública de ensino; sustentação do

programa nacional de acessibilidade em todas as estruturas; oferta de uma educação bilíngue – Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS; articulação entre o ensino regular e o atendimento especializado; e, por fim, o fortalecimento e monitoramento do acesso à escola pelos estudantes com necessidades educativas especiais, na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2011).

Desse modo, a meta da universalização do acesso ao ensino regular pelos sujeitos com necessidades especiais parece pertinente uma vez que se exigem condições adequadas com vistas à transformação das concepções envolvidas na escola, o aparelhamento da gestão escolar e, principalmente, das práticas educativas, contemplando, assim, o desenvolvimento inclusivo.

Nesse processo de democratização da escola, a inclusão e a exclusão tornaram-se evidente quando as instituições de ensino universalizaram o acesso. Com o passar dos anos, as instituições de ensino continuam segregando e afastando os sujeitos com NEE considerados fora dos moldes estabelecidos pela escola e pela sociedade. Dessa forma, a exclusão tem apresentado particularidades comuns nos processos de segregação e integração, que implicam na seleção e naturalização do fracasso escolar. E, nesse movimento, a política educacional tem interpelado Estados e municípios a incorporarem estratégias relativas à inclusão, na certeza de que a escola constitui-se em um espaço privilegiado para desenvolver ações significativas que visam garantir o acesso e aprendizagem de todos os sujeitos.

É importante destacar que a política educacional é resultado de um movimento conflitante entre as necessidades e as exigências da burguesia nacional e internacional de alimentarem a supremacia do poder pelas políticas neoliberais no contexto da globalização, política alheia as reais necessidades da população que carece de uma educação democrática, autônoma e de qualidade (CHAVES, 2007; ROMANO, 2006).

Assim, em última análise, apesar das conflituosas discussões da educação em torno das concepções ideológicas neoliberais, não se pode esmorecer no sentido de construir uma sociedade mais humana. Sem dúvida, a escola tem papel fundamental no processo de inclusão educativa dos alunos com necessidades educativas especiais, sendo desafiada a contribuir com a construção de uma sociedade inclusiva.

1.2. A formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva

Na atual conjuntura, em que emerge o desafio de garantir educação escolar na/para a diversidade, falar em formação docente na perspectiva da educação inclusiva significa refletir

sobre a dinâmica social e a sua relação direta com o processo de formação e atuação profissional do professor. Tal movimento envolve questões conflitantes e de contradições, marcadas pelas rupturas e lutas de classes, diretamente atreladas ao trabalho docente. Vale ressaltar que a atual conjuntura consiste de um processo social gerado por diversas manifestações políticas e culturais, nesse contexto, se faz necessária a construção de uma prática pedagógica que privilegie as diferenças existentes no próprio ambiente de sala de aula (BAPTISTA, 2004).

Tais manifestações implicaram na análise dos documentos referente à formação do educador que atua com alunos com NEE. A priori, o artigo 62 da LDB 9394/96 aponta que a formação docente mínima exigida para o exercício da prática pedagógica deverá ser realizada em nível superior por meio dos cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições superiores de educação.

Bueno (2005) ao analisar esse artigo da LDB nº 9394/96 sob a ótica de documentos posteriores que tratam da importância da formação docente para a diversidade assinala que tal processo formativo ainda se constitui como um campo de embates, atribuindo a isto a falta de condições, principalmente, sociais. Mesmo considerando a política de formação de professores como um dos pilares para a construção da aprendizagem das crianças com NEE no contexto escolar, Bueno (2005) afirma que esse processo tem sido limitado pela fragilidade nas condições de trabalho. Por isso, entre o exposto na política de formação docente e a realidade estamos distantes dos índices mínimos para a solidificação da educação inclusiva (BUENO, 2005).

No contexto das políticas de formação docente para o atendimento das crianças com NEE, o Conselho Nacional de Educação - CNE aprova a Resolução 02/2001, que ao reiterar com a LDB sugere dois tipos distintos de professores para a prática com esses alunos: os professores capacitados definidos por essa Resolução como aqueles que atuam com os alunos com NEE em classes regulares de ensino. Tais professores podem ter a formação seja em nível médio ou superior; e, os professores especializados considerados como aqueles formados em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em áreas afins. Esses professores podem ser formados em cursos de extensão ou pós-graduação (BRASIL, 2001)

Ao tratarmos da formação inicial para a prática pedagógica de alunos com NEE, em 2006, foi aprovada a Resolução nº 1 do CNE que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia. A referida Resolução suprimiu as habilitações do curso, até mesmo, aquela que se responsabilizava pela formação dos professores em

atenderem os alunos com NEE. Cabendo tal formação aos cursos em nível de pós-graduação (BRASIL, 2006).

Além dessas manifestações políticas, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva concebe o processo de formação docente no contexto da formação continuada para aqueles professores que já vivenciam a prática pedagógica com os alunos com NEE. Nesse âmbito, essa política aponta para a necessidade do docente ter conhecimentos gerais e específicos que possibilite a sua atuação de forma interativa e interdisciplinar, bem como, o aprendizado e a autonomia desses sujeitos (BRASIL, 2008).

Ao observarmos as políticas de formação, podemos notar que os educadores, embora reconheçam que a principal função da educação está em possibilitar as transformações sociais, viabilizando ao sujeito a sua emancipação, são influenciados pela lógica capitalista e resultam em algumas ações para a manutenção do contexto social vigente. Por isso, a educação atual exige, especialmente, a valorização do pessoal do magistério e as condições necessárias para reverter esta realidade. Em termos gerais, as discussões sobre a valorização docente estão atreladas, principalmente, à formação do professor. No âmbito sociopolítico, essas discussões perpassam desde a concepção de currículo nos cursos de formação à qualidade na ação educativa do professor (IMBERNÓN, 2005).

Nessa perspectiva, é importante destacar que a formação inicial de professores se constituiu em fator decisivo na qualidade do ensino. O trabalho desse professor que perpassa por essa formação tende construir e articular saberes profissionais, que durante o seu desenvolvimento incumbe-se de pensar e repensar seus conhecimentos de acordo com a necessidade de seu uso, de suas práticas e de seus trajetos formativos e profissionais (GARCIA, 2002)

É nesse processo de formação que, a autonomia, a responsabilidade e a capacitação tornam-se características fundamentais na profissão docente, (CONTRERAS, 2002). A formação docente tem particularidades que necessitam ser contempladas a fim de viabilizar o bom andamento do exercício pedagógico. Assim, devem ser encarados de forma interativa os conteúdos direcionados ao processo ensino e aprendizagem de alunos com NEE nos cursos de formação em Pedagogia, bem como, outras licenciaturas. Enfim, formar criticamente os professores consiste em uma atividade que envolve a lógica de contradição e o desenvolvimento do paradigma da inclusão e exclusão.

No âmbito da educação inclusiva, a situação dos professores para atuar com todos os alunos, com ou sem NEE, torna-se um grande desafio a ser superado, visto que a formação

inicial desses docentes ainda não oportuniza as competências e habilidades necessárias para a mobilização dos saberes específicos na ação educativa com esses alunos. Além disso, a formação continuada do professor, ou seja, o desenvolvimento contínuo de sua pessoa humana, das suas competências e saberes, da sua habilidade de discernir e agir (MANTOAN; PRIETO, 2006) também apresenta limitações, devido ao próprio contexto de desenvolvimento do trabalho docente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/96, nos artigos 58, 59 e 60, ao definir a Educação Especial como uma modalidade, assegura currículos, métodos, recursos e organizações peculiares que atendam às necessidades dos sujeitos inseridos nesta modalidade, bem como a “capacitação” dos professores no intuito de elaborar ações que contribuam com a inclusão de todos os alunos nas propostas educativas direcionadas ao contexto da sala de aula.

O debate acerca da formação do professor para a educação inclusiva deve levar em consideração as influências dos organismos internacionais na formulação e nos encaminhamentos de políticas referentes à educação inclusiva em nosso país (TORRES, 2010). Essa política tem atribuído aos Estados e municípios a execução de ações referentes à política de inclusão de forma distinta por cada esfera administrativa.

Em decorrência desses aspectos, a formação docente para a educação inclusiva precisa estar associada ao debate das diferenças existentes, as quais se constituem como produto de uma sociedade culturalmente multifacetada e com distintas realidades sociais, originadas em um contexto excludente e de valores dominantes que dificultam a construção de uma sociedade diversa e democrática (MARTINS, 2009).

A temática da formação do professor de Educação Especial, embora presente nas conjunturas políticas nos diversos níveis e modalidades da Educação Nacional, como parte da reforma estado (BRESSER, 1996), ainda exige reflexões e certas definições acerca da formação do professor na perspectiva inclusiva. O desafio da formação inicial e continuada está em constituir uma nova forma de se pensar uma escola que seja capaz de atender às necessidades educacionais especiais e superar o ciclo da exclusão e do fracasso escolar.

Nessa perspectiva, a discussão sobre o papel da educação e da escola, na atual conjuntura social, se situa em uma arena de conflitos e contradições, em que consiste na mola propulsora do sistema político e econômico. Os embates no sistema interferem diretamente nas mediações e ações estabelecidas pelos professores e suas dificuldades no trabalho docente em sala de aula. Sobre esse aspecto, torna-se necessário compreender os fluxos contraditórios

que permeiam a prática dos professores para atuarem com os sujeitos com NEE, no âmbito desta nova proposta de ensino inclusivo.

Por isso, a análise da política nacional de educação especial frente à formação de professores que atuam com sujeitos com NEE se faz necessária, por nos possibilitar, de algum modo, a compreensão das ações realizadas pelos educadores dentro da perspectiva da inclusão.

Em relação à efetivação das políticas de inclusão, destaca-se para a importância não apenas do acolhimento do sujeito com NEE, mas em possibilitar condições favoráveis para o desenvolvimento da sua aprendizagem e potencialidades. Nesse caso, a urgência está em garantir a permanência dos alunos no ensino regular, independente de suas particularidades, sem perder o foco das ações pedagógicas e da qualidade da educação. Dessa forma, a qualificação dos professores torna-se imprescindível para o atendimento dos alunos com NEE (BAPTISTA, 2009).

Buscar elementos significativos para compreender a ação inclusiva no contexto atual, nos faz elucidar a ideia do quanto esta prática tem um papel fundamental na participação da dignidade humana daqueles considerados excluídos e a margem da sociedade. A inclusão refere-se a uma inserção irrestrita, e, no sistema educacional, a escola enquanto principal espaço de construção do conhecimento necessita se amoldar as necessidades especiais dos alunos, reconhecendo-os como sujeitos únicos, que interagem com o meio, mesmo com suas limitações (EDLER, 2012). Dessa forma, pensar na inclusão escolar implica na reflexão das ações pedagógicas no trabalho com a diversidade, em sala de aula.

No caso das pessoas com necessidades educativas especiais, para que a inclusão escolar vá se consolidando é importante que as relações estabelecidas nesse espaço minimizem o preconceito e as desigualdades relacionadas a esses sujeitos. Corroborando com Freire (2004), a educação para os chamados marginalizados, nesse caso os sujeitos com NEE, precisa ser uma oportunidade de desvelamento do mundo, de transformação de si e do contexto em quem vivem.

A escola deve se consistir em um espaço inclusivo, a partir do acolhimento da diversidade humana e da aceitação das diferenças de cada sujeito. Nesse sentido, a inclusão implica na aceitação, na valorização e no compromisso com a diversidade, bem como no enriquecimento das ações educacionais que oportunizem a troca, as interações sociais como interesses mediadores do conhecimento, da transformação e autonomia dos sujeitos (EDLER, 2012).

Nesse contexto, é preciso que o professor, como sujeito crítico, capaz de estabelecer relações que perpassem por vários aspectos sejam eles culturais, sociais, pessoais, orgânicos e familiares, possibilite, em suas mediações, as ações humanas inclusivas. Desse modo, o professor precisa superar os métodos tradicionalistas de ensino em prol da viabilização de práticas educativas inclusivas, a fim de desviar-se dos processos de matrícula em instituições especializadas que se resume a mero assistencialismo, sem responder aos processos de escolarização.

Nesta perspectiva, a aprendizagem dos sujeitos com NEE passa pelo processo de reconstrução individual, o qual deve ser amparado por um trabalho didático que promova a construção do conhecimento. Sob esse enfoque, é importante considerar, a necessidade de criação de um ambiente favorável que propicie aos sujeitos com NEE a oportunidade de ampliar o desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e comunicativo.

Nesse sentido, o professor tem um papel decisivo na formação das crianças com NEE, principalmente, a partir do momento em que ele se propõe a se aprofundar no conhecimento teórico e a refletir sobre as experiências profissionais, tendo em vista a reconstrução de ações e intervenções que potencializem a inclusão dos sujeitos. Cabe ressaltar que para acontecer o processo de ensino e aprendizagem dos educandos com necessidades especiais, faz-se necessário que a inclusão envolva todos os setores da escola e não apenas o professor. Isto porque a escola tem um papel fundamental em propiciar ao educando a participação social ativa e afetivamente, a partir da apropriação de valores, crenças, conhecimentos e referenciais sócio-históricos.

Na tentativa de colaborar com as situações reais de aprendizagem em sala de aula, nas quais os sujeitos inseridos tenham a oportunidade de construir o conhecimento de forma significativa, o desafio do educador parte do sentido de direcionar a intervenção pedagógica em sala de aula, a fim de desenvolver as aprendizagens dos educandos. Para tanto, é importante que o professor ressignifique a sua prática docente, com o intuito de buscar a inclusão e de garantir a aprendizagem dos alunos com NEE.

A formação de professores, no contexto das reformas de educação inclusiva, apresenta-se como um espaço importante na construção de proposições pedagógicas para o trabalho docente com os sujeitos com NEE. A produção do conhecimento, a ampliação de propostas e percursos formativos pode contribuir na busca de elementos que possibilitem a renovação pedagógica para a formação em educação inclusiva. Nessa perspectiva, as reformas educacionais vêm acontecendo com foco, principalmente, na formação e atuação dos docentes.

(...) os professores são muito visados pelos programas governamentais como agentes centrais da mudança nos momentos de reforma. São considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores vêm-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas (OLIVEIRA, 2003, p. 32).

Para Leite e George (2004), as novas demandas da escola enredadas nesse contexto implicam, diretamente, nas apropriações dos professores no sentido de desenvolverem o seu trabalho, e devido a essa responsabilização é que eles se sentem cobrados por toda a sociedade. Além disso, em muitos casos, os docentes são culpabilizados pelos “fracassos e insucessos da escola e do sistema de ensino, a partir de uma análise aligeirada e linear da situação educacional em nosso país” (LEITE e GIORGE, 2004, p. 3).

Ao pensar na inclusão dos alunos com NEE é importante que se observe que este processo não está atrelado apenas às práticas docentes ou formação do professor. A inclusão demanda ações que envolvem não só os atores inseridos na escola, mas também requer outros espaços sociais que possam potencializar a formação e a inclusão dos sujeitos com NEE.

Essa análise ajuda a entender as modificações que as políticas educacionais causam nas funções docentes, principalmente quando essa cátedra se direciona para atender as mudanças e adaptações no processo produtivo das necessidades do mercado de trabalho. Por isso, é necessário pensar na formação de professores no âmbito da educação inclusiva, e no perfil de professor almejado pelas políticas educacionais, uma vez que esses documentos estão atrelados a uma lógica de mercado.

Ainda nessa conjuntura e corroborando com as ideias de Silva (2005), a formação dos professores precisa estar de acordo com o projeto de sociedade e educação que se almeja. Além disso, a autora pontua que as exigências em relação à formação de professores nascem das transformações ocorridas nos arrolamentos sociais e no trabalho, que por sua vez são determinadas em todo tempo histórico por meio das relações de forças existentes entre as classes sociais.

Ao se referir à formação de professores, Leite e George (2004, p. 4) afirmam que

(...) o processo formativo docente deverá estar vinculado a uma formação contínua que propicie o avanço a outras formas de trabalho com os alunos e que busque estimular o trabalho coletivo e interdisciplinar, imprescindível para o desenvolvimento da capacidade de romper com a fragmentação das disciplinas específicas. Exige ainda uma formação que promova a

participação ativa do professor no projeto político pedagógico da escola, na solidariedade com os colegas e com os alunos, no compromisso com a emancipação de nosso povo.

Numa perspectiva, a formação de professores é discutida de forma que se rompam as estruturas tradicionais do contexto educacional, demarque a possibilidade de ampliação da inserção social autônoma dos sujeitos. Para tanto, é preciso que o docente atue com práticas críticas, ou seja, com alternativas que possibilitem ao sujeito ver o mundo, a escola, e sua organização com novas expectativas.

As discussões de Contreras (2002) refletem a necessidade de resgatar o embasamento reflexivo da atuação profissional com a finalidade de compreender os diversos aspectos que perpassam as situações conflituosas da prática. Assim, o professor terá mais condições de entender o contexto social no qual acontece o processo de ensino e aprendizagem, bem como terá maior clareza para analisar criticamente a natureza e os procedimentos educacionais instalados no contexto social, na perspectiva da inclusão.

A formação de professores direcionada ao ensino inclusivo precisa almejar o desenvolvimento profissional docente no que diz respeito à autonomia, a construção de saberes docentes, intervenções e práticas, procurando, de algum modo, estabelecer caminhos para atingir a qualidade da educação no campo profissional e social. Dessa forma, no próximo capítulo discutiremos a formação dos saberes docentes que integram a prática pedagógica do professor como caminho para o avanço do ensino inclusivo de sujeitos com necessidades educativas especiais.

CAPÍTULO II

2. SABERES QUE INTEGRAM A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os professores, de um modo geral, não possuem formação em Educação Especial, isto por que, a formação presente nos cursos de licenciatura ainda segue um modelo tradicional em que pouco é oferecido disciplinas que contemplem os estudos para a educação dos alunos com NEE (RINALDI; REALI; COSTA, 2007). Mesmo com a exigência do dispositivo legal do § 2º, artigo 24 do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, a carência na oferta da disciplina que trate sobre as políticas educacionais de normalização e integração da pessoa com necessidade educativas especiais é bastante significativa.

De modo geral, os cursos de licenciaturas não têm adotado modelos de formação que priorizem um direcionamento na prática profissional de forma inclusiva. Algumas ações vêm sendo desenvolvidas nos cursos de Licenciatura em Pedagogia como: seminários, estágios, cursos, jornadas entre outros, contudo não são suficientes para favorecer a formação dos alunos com NEE que querendo ou não estão sendo incluídos. Para Rinaldi, Reali e Costa (2007) os cursos de licenciatura tem se limitado ao oferecimento de uma disciplina com conteúdos que especificam quais são as necessidades educacionais especiais dos alunos, mas, sem gerar qualquer reflexão e discussão sobre as potencialidades e individualidades dos sujeitos.

A inclusão para os professores representa um desafio, sem formação específica o docente se remete aos conhecimentos traçados durante a sua formação inicial, bem como, a sua autoformação implicadas na construção pessoal e profissional que viveu e vive enquanto sujeito em constante aprendizagem. Nessa relação, aproxima as representações em relação à inclusão, as quais possibilitam a compreensão de como vê esse processo.

Nesse sentido, os professores são instigados a refletir sobre os saberes necessários para atuarem com alunos com NEE, visto que, não dispõem de formação para tal. Com isso, trabalhar com a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais é uma provocação tanto para os docentes quanto para a escola, já que, os impulsiona a criar meios que contemplem o trabalho nessa perspectiva.

Com essa perspectiva, apropriamos dos estudos sobre a produção dos saberes docentes trazidas, principalmente por Tardif (2001), Pimenta (1999), Nóvoa (1995) e Tardif e Layahe (1991), Barth (1993) que apresentam a construção dos saberes docentes como uma

apropriação desenvolvida com o passar do tempo da carreira do professor em que se destacam as ideias do discurso, e as práticas culturais vivenciadas por ele. Ao enfrentar o desafio de lecionar em uma classe inclusiva o professor trabalha aspectos didáticos que envolvem desde os conceitos éticos e posturas solidárias a conhecimentos traçados durante toda sua trajetória de vida.

2.1 Do conhecimento aos saberes docentes na prática inclusiva

A prática educativa se organiza a partir da dinâmica de aprendizagem que submerge dos saberes que o docente possui. Barth (1993), em seus estudos procurou investigar sobre como o professor constrói seu saber e de que forma esse saber construído se sobressai nas práticas dos professores explicitando teorias. Além disso, a autora buscou desafiar o profissional da educação a modificar percepções, crenças, e ações na prática, possibilitando condições para tornar viável esse processo. Na construção do saber docente, teoria e prática são fundamentais. Para Barth (1993), o mais importante são os resultados da atividade pedagógica e não a teoria, contudo ressalva que para avaliar o processo dessa atividade se faz necessário lançar mão da teoria.

O conceito de saber docente é ampliado quando agrupa aspectos de sua evolução histórica e qualifica os saberes como aspectos inteiramente estruturados, evolutivos, culturais, contextualizados e afetivos, não havendo estilhaços entre eles (BARTH, 1993). Os saberes são formados concomitantemente e durante o processo de formação profissional, desse modo, o saber é estruturado por que constitui os conceitos por meio de uma rede de conexões – “cada pessoa cria sua própria rede associando tudo o que sabe ou sente em relação a uma ideia” (BARTH, 1993, p.61). O saber tem caráter evolutivo, pois se caracteriza transitoriamente e é construído segundo uma ordem pessoal e experiência de cada sujeito. O saber também é cultural, pois se estabelece através da interação entre os membros da mesma cultura e a partir da troca de experiências. Fiorentini, Souza e Melo, (1998, p.198) afirmam que, “o nosso saber não é isolado, ele é partilhado e transforma-se, modifica-se a partir da troca de experiências e da reflexão coletiva com os outros”. O saber é contextualizado, pois é na totalidade que se compreende a significação do que foi produzido em determinado período da prática pedagógica; e, finalmente, o saber é afetivo, é

permeado de emoções, e representa o modo como avaliamos e sentimos o contexto. O julgamento do próprio saber influenciará na forma como o docente entende a nova realidade.

Barth (1993) trouxe importantes contribuições sobre a natureza do saber docente em constituição. O autor em seu discurso mais avançado a cerca dos saberes traz nuances que são fundamentais a essência do saber os quais são constituídos por meio dos aspectos pessoais, contextuais e culturais.

A reflexão acerca da prática educativa que se estabelece parte do entendimento de que é preciso pensar na apropriação e na construção dos saberes do sujeito docente, tornando-o capaz de conhecer a cada dia os elementos de seu contexto social, para nele intervir, ampliando a comunicação, a liberdade e a interação entre os indivíduos. Os saberes, portanto, implica busca e articulação dialética entre conhecimento teórico e saber prático num contexto que vislumbre a constante transformação presente, bem como, a emancipação dos sujeitos que estão envolvidos nesse processo, seja na formação profissional seja na própria prática pedagógica. Compactuando com as reflexões de Freire (2002, p.28) de que, o “homem deve ser sujeito de sua própria educação”, é preciso refletir na construção dos saberes docentes como processo de mudança, que resgata o entendimento de uma ação conscientizadora no qual o docente exerce sobre o mundo, pois, a conscientização realiza-se na práxis e não na teoria. Nessa perspectiva, ao sensibilizar-se da capacidade de intervir criticamente o professor vivencia o processo existente da unidade dialética entre ele e a ação, relação essa que possibilita uma atuação autônoma e de mudanças..

Ainda lançando mão do pensamento de Freire (2002), é possível vislumbrar uma prática pedagógica transformadora por meio dessa relação aos saberes/conhecimentos docentes em que se pensa a educação como uma práxis emancipatória. E, pensando na escola como um espaço em que perpassa por diversas discussões acerca das mudanças pragmáticas para a inserção das diferenças, a proposta de inclusão escolar representa mais do que uma luta ou incorporação das pessoas excluídas nos espaços escolares, elas decorrem principalmente pelo reconhecimento e valorização das diferenças, um direito que garante a todos uma educação para a cidadania.

Nesse contexto, buscar elementos significativos para compreender a ação inclusiva em sua atual situação, torna-se necessário para elucidar a ideia do quanto esta prática tem um papel fundamental na participação da dignidade humana, daqueles considerados excluídos e a margem da sociedade. A inclusão refere-se essencialmente a uma inserção irrestrita, e, no

sistema educacional, a escola enquanto principal espaço de construção do conhecimento necessita se amoldar às necessidades especiais dos alunos, reconhecendo-os como sujeitos únicos, que interagem com o meio, mesmo com suas limitações (EDLER, 2012). Esses sujeitos também têm suas peculiaridades e constroem a sua identidade no mundo, dessa forma pensar na inclusão escolar permite ressignificar uma nova forma de educação a partir da ação e reflexão da realidade por meio da valorização do trabalho na diversidade em sala de aula.

Para atender as expectativas de educar os alunos com necessidades educativas especiais, é necessário discutir a construção de um planejamento e a organização do sistema educacional que deem conta dessa demanda e ofereça interposições e estruturas adequadas às necessidades, com qualidade buscando atender às particularidades desses alunos. Dentro desse contexto, ao professor cabe um importante papel frente às intervenções que determinarão a atenção a diversidade, tendo em vista que, a inclusão assim, representa um desafio para esses professores que, em sua maioria, não possuem uma formação adequada para tal atuação (FORNO, 2005).

Em meio a essa conjectura, principalmente no que se refere à ausência dessa habilidade, o professor é impelido a indagar-se quanto aos saberes necessários para atuar com crianças com NEE. Afinal, é necessário que o docente crie meios para trabalhar nessa perspectiva proporcionando ao sujeito a aprendizagem e sua inserção na sociedade. Sobre esta ótica, Freire (2002, p.51) contribui dizendo que,

(...) toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador. (...) o processo de orientação dos seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais; como entre os animais, mas, sobretudo, pensamento – linguagem; envolve desejo, transformação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado.

Em outras palavras, o processo de conhecimento nessa relação professor x alunos demanda uma unidade dialética que resulte nas ações críticas da realidade. Para tanto, torna-se necessário ao professor o uso de ferramentas conscientes que o ajude a avançar nesse novo modelo educativo e que lhe proporcione um preparo didático, através da viabilização de estratégias e de recursos, cuja finalidade é favorecer o sucesso de todos os alunos. Freire (2002) aborda nessa perspectiva, que o docente não pode ver a prática educativa como uma mera transferência de conhecimentos, mas como um caminho de construção, o qual potencializa o fazer educativo no trabalho com os alunos.

A concepção de formação do docente permite tratar a aquisição dos saberes considerando alguns aspectos traçados por Tardif (2002), o qual apresenta o início dessas construções pelo professor a partir dos seguintes aspectos: história de vida, da família, da escola, do meio das instituições formadoras, dos materiais didáticos e da própria prática. Esses saberes dos professores possuem várias fontes de apropriação e se estabelecem distintamente no trabalho docente. Para os docentes que atuam com alunos com necessidades especiais os seus saberes advém, principalmente, da formação profissional que por sua vez são construídos na prática cotidiana e na atuação com os incluídos.

Nessa mesma linha, os saberes dos professores que atuam no processo da inclusão estão diretamente ligados aos saberes pessoais e aos saberes estabelecidos da sua prática de vida, da sua experiência originados na sua família, na educação em seu sentido mais amplo, no espaço de vivência, no exercício de seu trabalho na escola e na sala de aula. Constata-se que essa construção de saberes para trabalhar com os alunos com necessidades especiais pode se dar de diversas formas, e, essas formas podem interferir de modo dinâmico e interativo na aprendizagem dos alunos com necessidades especiais ou não.

Nesse contexto, Freire (1996) aponta a necessidade de se estabelecer uma coerência entre o saber-fazer e o saber-ser-pedagógico os quais se originam de diversas fontes de saberes. O autor ainda adverte que o professor precisa assumir uma postura cuidadosa contra as práticas estigmatizantes e desumanas e que a interligação entre o saber-fazer como auto-reflexão crítica e o saber-ser como o exercício da sabedoria pressupõe uma forma de luta capaz de promover e instaurar o respeito e a autonomia do ser humano, nesse caso dos marginalizados.

Em seus estudos sobre os saberes docentes, Pimenta (2005) aponta para a necessidade dos educadores se apropriarem de uma formação crítica e consciente que compreendam as condições históricas e sociais dos sujeitos que mediam com o objetivo de valorizar a cidadania e a humanização das práticas escolares que possibilite a superação das diferenças. Nesse contexto, a autora ainda pontua que o educador precisa a todo o momento questionar a sua prática a fim de perceber que saberes mobilizam, sejam elas ligadas, a formação da experiência, do conhecimento ou dos saberes pedagógicos.

Assim, muito há que se discutir acerca da formação do professor enquanto profissional responsável por organizar as práticas educativas para uma prática inclusiva. É nesse confronto que, as práticas vão concretizando seus saberes. Por isso, Tardif (2002, p.13), ressalta que:

[...] o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos.

Logo, a reflexão a cerca dos saberes docentes aqui estabelecida, parte da oportunidade de promover ao sujeito com deficiência a possibilidade de conhecer a cada dia os elementos de seu contexto social para intervir na mesma, transformando no sentido de uma ampliação da comunicação, da liberdade e da interação entre os indivíduos. A atuação profissional docente, portanto, implica na busca da realidade por meio do sujeito que está em constante transformação.

É importante pontuar que, o movimento da educação básica frente à necessidade da inclusão nos espaços formais de ensino não deixa de levantar ideias e situações divergentes quanto à construção dos saberes docentes e a atuação profissional do professor no direcionamento do processo inclusivo, assim como, a sua viabilidade e relacionamento com as diferenças. Afinal, muitas são as dificuldades encontradas para fomentar o desenvolvimento das crianças nos espaços formais, e que, por sua vez, dependem de um olhar pedagógico diferenciado/os para tal enfrentamento.

Por isso, diante dessas discussões em que tem como foco principal o esforço em possibilitar uma educação para todos, cremos na importância de se pensar sobre processo de inclusão dos sujeitos com NEE, visto que, a garantia, a igualdade de oportunidades na prática e o exercício de direito e deveres também é possível para esses sujeitos e regulamentar perante a sociedade.

Nesse sentido, a discussão em torno de como o professor constrói seus saberes vai além da formação inicial e continuada, perpassa por um contexto histórico e social que refletem diretamente no modo como os docentes pensam e atuam em seu cotidiano. Esse debate, nos leva a refletir como o conhecimento vem sendo construído ao longo da trajetória dos professores, e, de que forma essa construção do conhecimento tem se refletido no processo de organização, formação e prática docente. No âmbito da escola inclusiva, o debate gira em torno da constituição da base fundamental para a construção de saberes que se exigem para a prática de alunos com NEE.

É importante, pontuar o quanto é difícil identificar professores preparados para a atuação de alunos com NEE, e, nesse processo o desafio está em superar a carência experiencial e fragilidade nos estudos em torno das demandas impostas pelas políticas

inclusivas. Ou seja, torna-se necessário que o docente atue com práticas críticas como alternativas que intervenha no sujeito em evidência e possibilite o ver o mundo, a escola, e sua organização com novas expectativas. A formação de professores traz consigo apreciações no que diz respeito à autonomia, saberes, intervenções e práticas, que procuram estabelecer caminhos para atingir a qualidade no campo profissional e social e a própria construção do conhecimento.

Para Lopes e Macedo (2011), a discussão sobre a constituição do conhecimento e as concepções teóricas defendidas no âmbito escolar e da formação docente permite pensar na relação de diversos saberes que entrelaçam e que se apresentam no debate atual como uma possibilidade de ressignificação nos campos da cultura e do currículo. Ainda nessa perspectiva, Lopes e Macedo (2011) asseveram que a definição do conhecimento no campo do currículo, apresentam quatro perspectivas que procuram analisar os saberes historicamente sistematizados *versus* saberes construídos na vida cotidiana.

Nesse sentido, as perspectivas se configuram em: acadêmica, instrumental, progressista e crítica. Na perspectiva *acadêmica*, os saberes só são considerados conhecimento se validados por regras e métodos, ou seja, é possível aceitar que todo conhecimento seja um saber, mas não é possível acolher todo saber como conhecimento, *a instrumental* se relaciona com a perspectiva acadêmica, mas se difere pela busca da razão instrumental, ou melhor, “é a razão que busca legitimação pelo atendimento eficiente a determinados fins, sem problematizar os processos que levam a esses fins” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 73.). Ainda nessa mesma discussão, os autores abordam que na perspectiva *progressista*, o conhecimento representa um campo de possibilidades para o desenvolvimento de novas pesquisas, problemas e deve contribuir para o melhor desempenho das atividades humanas. Esse conhecimento é fundamentado na experiência das pessoas. E, por fim a perspectiva *crítica*, refere-se à forma como o conhecimento está interligado aos “interesses humanos, a hierarquia de classes e a distribuição de poder na sociedade, e a ideologia” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 77).

Na perspectiva crítica o conhecimento deve ser problematizado frente aos modos de produção, bem como, discutido a sua seleção nos processos de desenvolvimento educacional, aqui é possível compreender os modos peculiares de dar significado aos diferentes saberes e de como esses saberes são qualificados como conhecimento e outros não.

Na busca por alternativas que possibilitem a realização das ações pedagógicas de melhor qualidade para os alunos com NEE os professores procuram construir novos significados para as vivências na escola. A inclusão nessa circunstância parece requerer o

atendimento a vários fatores, entre outros, saberes específicos e um relacionamento com o próprio conhecimento.

Não é pretensão deste capítulo discutir o conhecimento a partir das perspectivas trazidas por Lopes e Macedo (2011) no campo curricular, mas de como essas perspectivas discutem o conhecimento e seu entrelaçamento na construção dos saberes docentes para a prática pedagógica de alunos com NEE. A princípio, é possível afirmar a constituição do conhecimento como um processo social, que acontece nas interações entre os sujeitos construindo uma estrutura de significações que permite criar meios acessíveis para suas ações em qualquer contexto e finalidade.

Freire (2004) traz a partir da abordagem progressista o conhecimento como uma ação não transferível. Discute a relação do conhecimento como saber, processo necessário à formação docente constituindo-se em um ensinar de possibilidades de construção da própria ação de conhecer. Ainda em consonância com Freire, a constituição do saber exige do professor uma organização programática e exercício permanente em que se faça coerente o discurso competente que reflita numa ação pedagógica aberta a mudanças.

Nessa perspectiva, o processo de inclusão traz a discussão se os professores sentem hábeis para atuarem nesse contexto. A docência implica em contínua aprendizagem, em que o docente vai elaborando seus saberes e amadurecendo a sua carreira. Assim, nessas reflexões dado o atual contexto em que o docente atua, é possível desdobrar algumas indagações: como se dá o processo de auto organização do professor que atua com os alunos com NEE? De que forma os educadores que atuam na educação inclusiva de crianças com NEE planejam, selecionam, organizam e avaliam? Quais estratégias são construídas e/ou utilizadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem? Que aspectos didáticos promovem, ou não, a inclusão pedagógica educadores x educadores; alunos x educadores; alunos x alunos?

Lopes e Macedo (2011) afirmam, ao problematizarem saberes e conhecimento à luz de Young, que questionar a validação do conhecimento significa não proporcionar critérios de verdade, bem como epistemologias que apresentam os diferentes saberes. Em uma análise inicial, é possível considerar que os únicos critérios legítimos de validação dos saberes constituem-se na ética e na política, então, o conhecimento tem a capacidade de proporcionar a libertação do sujeito.

Assim, nega-se qualquer perspectiva que almeje tornar superior o conhecimento, acadêmico e científico, sobre os saberes sociais. Essa ação de elevar um conhecimento contribui para a manutenção das desigualdades sociais e as hierarquias entre os sujeitos. Em relação aos saberes sociais, Tardif (2011) apresenta como um conjunto de saberes disponíveis

a sociedade e a educação que mediam o processo social dos sujeitos. Esses saberes são construídos socialmente, permitindo o desenvolvimento da formação e da aprendizagem.

Ao dialogar com Freire (2004), Tardif (2011) também acredita que o saber não se reduz ao papel transmissor do conhecimento, mas o ato do conhecer integra saberes em que os professores estabelecem diferentes relações. Na verdade, o entrelace dos saberes e o conhecimento pode ser compreendido como uma relação dialética, de conexões e de avessos. Esse princípio dialético pode ser entendido num movimento conjuntural que se manifesta e esconde as suas particularidades.

No foco da relação entre conhecimento e poder, saberes e estrutura social, a partir dos estudos de Michael Apple (1989) existe uma crítica aos enfoques dados pelas perspectivas acadêmica, instrumental e progressista, quanto ao processo de conhecimento. Analisa o conhecimento enquanto fator fundamental para o modo de produção. Para Apple (1989), esse conhecimento passa a atuar como capital cultural que reproduz as desigualdades e sustenta o sistema econômico, pois, no capital cultural estão inseridos meios tecnológicos e da ciência importantes para o capital econômico. Por isso, quanto mais o conhecimento hegemônico se traduz em senso comum maior será a efetivação da cultura dominante enquanto hegemonia. Dessa forma, a construção de uma sociedade inclusiva torna-se cada vez mais longe.

Nessa mesma concepção Freire (2004), abre espaço para a lógica da reprodução, ele acredita que o conhecimento tem se mostrado estático o que o autor chama de educação bancária. Aqui, o tratamento dado aos sujeitos é de inteira passividade. A proposta, no entanto, é a construção dos saberes por meio de uma educação problematizadora e crítica articulando os saberes à realidade concreta no ser humano em situação de inquietação, o que implica na proporcionalidade da crítica e da transformação na realidade. Nesse sentido, a intenção está na construção do conhecimento crítico e a conscientização dos sujeitos por meio da prática e do diálogo. Nesse caso, a mudança da prática inclusiva para com os alunos com NEE parte da humanização proveniente do diálogo, o qual constrói o conhecimento.

A concepção do pensamento freiriano pode ser discutida entre os educadores que defendiam a pedagogia crítica social dos conteúdos. Corrente pedagógica defendida por Libâneo (2000), leva a pensar o conhecimento partindo da prática social, e, tem como principal objetivo a aplicação e a superação das ações excludentes. Ou seja, “(...) sem o conhecimento historicamente acumulado e analisado de forma crítica não há possibilidade de superação.” (LOPES e MACEDO, p. 88, 2011). Aqui o conhecimento não é classificado como neutro ou descontextualizado, mas a sistematização dele é vista como uma oportunidade

de desenvolvimento histórico-social. Pois, torna-se necessário que o sujeito encare a realidade natural e social de modo que a enfrente nas ações práticas.

O debate traçado por Apple (1989), Young (2011), Freire (2004) e Libâneo (2000) a cerca do conhecimento suscita em outra reflexão que consiste no conhecimento comum e os saberes legitimados. No âmbito da formação docente e na produção dos saberes Tardif (2011) e Nóvoa (1992) apontam que os docentes mobilizam saberes que são elaborados e (re) elaborados e que a todo o momento necessitam ser conhecidos, valorizados e sistematizados para que haja qualificação no seu exercício profissional a partir de normas e regras que regulam a vida profissional.

Esse movimento caminha na análise que Lopes e Macedo (2011) realizam a cerca da valorização de alguns saberes como estima de verdade superior em relação aos demais, e que, muito das vezes não é necessário nem passar por critérios específicos que fundamentem, mas é importante observar e levar em consideração o debate travado que vincula conhecimento *versus* saberes à competência de libertação humana ou à capacidade de causar mudanças na estrutura social.

Sobre conhecimento, é importante pontuar que os saberes legitimados geralmente são associados ao conhecimento acadêmico, e, que esta perspectiva busca entender as mudanças que acontecem na organização do conhecimento por meio da mediação pedagógica. Chevallard (1988) sobre este aspecto elabora a teoria da transposição didática com o objetivo de pesquisar as distintas epistemologias que o conhecimento se traduz no campo, lógico que suas investigações foram direcionadas ao campo da matemática, mas sua contribuição no âmbito da produção científica está na busca da relação ou não do conhecimento desenvolvido socialmente entre aquele conhecimento ensinado na escola.

Entendendo o conceito como a compreensão de algo ou alguém, Chevallard (1988) acredita que esse conceito de transposição didática é deslocado, e, discute esse processo por meio de três nuances: a descontextualização, descontemporização e despersonalização. Essas concepções irão interferir diretamente na naturalização do conceito como produção de uma verdade absoluta. Nessa relação torna-se importante destacar que ao transpor um determinado conhecimento as mudanças conceituais ocorrem, nela o professor não ensina qualquer conhecimento, mas somente aqueles dados como significativos socialmente.

Ao analisar essa transição do conhecimento, pode-se observar a transição dos saberes que ocorre concomitantemente, pois para Chevallard “a transposição didática consiste no trabalho de realizar essa transição, o trabalho de transformar um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino” (LOPES e MACEDO, p. 97, 2011). Aqui, o conhecimento, assim como

para Young (2011), Freire (2004), Apple (1989), e Libâneo (2000), é um processo de construção que pode ser transformado de um contexto a outro. Nessa perspectiva, a transposição didática pode ser compreendida como um processo de mediação que não resulta em transpor sem mediações o saber, mas mudar esses saberes com fins de ensino. Ou seja, a transposição didática afeta os saberes e as práticas sociais, a qual resulta não apenas nos saberes a ensinar, mas nos saberes apreendidos, e internalizados pelos alunos.

A partir desse debate, é primordial pensar a formação do professor que atua com alunos com NEE e sua prática pedagógica nos dias atuais. A rapidez nas informações, o avanço da tecnologia e a necessidade incessante de mudanças na ação pedagógica conduz a refletir que saberes os docentes tem mobilizado para exercer uma prática inclusiva nessa sociedade contemporânea. Hoje, o professor precisa realizar interlocuções que envolvem uma diversidade de conhecimento que vão além dos contrassensos de sua experiência histórica, individual e social. Afinal, a educação inclusiva irá depender da capacidade desse professor de lidar com a diversidade e as diferenças.

2.2 Os conceitos de *habitus* e *campus* em articulação com os saberes docentes

A definição de prática educativa a partir da perspectiva de Sacristán (1999) compreende um caráter múltiplo do conceito articulado aos processos históricos dos quais ele é formado. A prática se operacionaliza por meio de um traço cultural socializado que refletirá nas ações dos sujeitos, seja em que função ou ambiente estiver (SACRISTÁN, 1999). Essa operacionalização da prática é concretizada quando os sujeitos lançam mão de saberes construídos ao longo do percurso histórico e cultural em que são inseridos.

Pode, pois, discutir que, as peculiaridades dos saberes do professor ultrapassam a formação acadêmica e abrange a prática do dia-a-dia desse profissional e as experiências por ele partilhadas. A esse respeito, a teoria sociológica de Bourdieu sobre *habitus* traz uma discussão em que fortalece a ideia de que cada indivíduo traz consigo uma bagagem cultural que por sua vez perpassa pelas estruturas sociais como ações incorporadas de sentidos e pensamentos (OGLIARI, 2009). Esse arcabouço construído pelo sujeito durante as suas trajetórias de vida permite desenvolver saberes que vão se apropriando desses sentidos nos mais diversos contextos.

O saber se estabelece em um processo constitutivo heterogêneo e plural, em outras palavras, a prática valida os saberes desenvolvidos pelos professores. Para Bourdieu (1990), a

definição de *habitus* se expressa de um lado da gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são construtivas, e de outro dos organismos sociais, o que peculiarmente chamamos de grupos sociais. Para Bueno (2008), a operação prática do *habitus* são resultados da internalização de diferentes posições ocupadas em espaços sociais específicos.

Nogueira e Catani (2007), ao retomar as pesquisas de Bourdieu trata da teoria de *habitus* como um sistema de disposições duráveis, em que consiste na formação de condutas e visões de mundo agrupadas as concepções dos sujeitos. Nesse sentido, os saberes dos docentes perpassam pela abordagem sociológica acerca do *habitus* como um conhecimento que ampara as características da identidade social, da experiência, e de um sistema de orientação que pode se apresentar de forma tanto refletida como irrefletida (NOGUEIRA e CATANI, 2007).

Na verdade, o *habitus* se traduz em estilos de vida, avaliações morais e estéticos, que possibilita a internalização das conseqüências nas práticas sociais e, também, a sua exteriorização corporal, através do modo de falar, gesticular, olhar e andar dos agentes sociais. Com tais extensões, o *habitus* viabiliza-se enquanto produto de uma situação concreta com a qual estabelece uma relação dialética, de onde surgem certas práticas sociais.

As pesquisas realizadas na Argélia e entre camponeses da região francesa de Béarn (Bourdieu, 1963, 1972), o conceito de *habitus* surge da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais. *Habitus* é aqui compreendido como:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as *experiências passadas*, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções*, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (Bourdieu, 1983, p. 65)

O *habitus* trabalha como uma fonte de inteligência, direção e de análise da prática que se realiza em determinadas classes sociais. Através do *habitus*, as vivências anteriores sobrevivem no momento atual e alargam-se nas ações futuras dos sujeitos sociais. As marcas da posição social que o sujeito ocupa, as insígnias, as crenças, os desejos, as prioridades que caracterizam esse estilo social, são agrupados pelos sujeitos, muita das vezes num processo inconsciente, tornando-se parte da natureza do próprio indivíduo, formando assim um *habitus*.

A partir dessa mola propulsora geradora de ações, os sujeitos agem de acordo com um senso prático, adquirido no momento histórico em que vivem.

A partir da ideia supracitada, é possível conjecturar os saberes docentes para a prática inclusiva como um conjunto de relações e interações estabelecidas pelos professores nos diversos espaços. Tais saberes tende a caracterizar um caráter peculiar do docente que irão definir-se nas ações do ensinar, em *habitus* e em traços da originalidade profissional.

A inclusão do *habitus* é ressaltada por Nogueira e Nogueira (2004) quando afirma que os sujeitos,

[...] agiriam orientados por uma estrutura incorporada, um *habitus*, que refletiria as características da realidade social na qual eles foram anteriormente socializados. Instala, assim, uma importância à dimensão do aprendizado passado e afirma que este está no princípio do encadeamento das ações; portanto, a prática é resultado de um *habitus* incorporado a partir de uma trajetória social (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2004, p.33)

Bourdieu ressalta que o *habitus* se manifesta de duas formas: primeiro a partir da transmissão de maneira subentendida, inconsciente, pela educação familiar e regras de classe; e segundo, o *habitus* organiza-se, naturalmente da educação escolar, da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa. As ações se concretizam na medida em que o *habitus* relaciona-se com uma situação. E nesse contexto, a prática tornar-se fruto da relação dialética entre uma circunstância, que mais tarde é chamado “campo social”, e um *habitus*. O *campus*, então, consiste num local de mediação entre o sujeito e a estrutura.

A proposta teórica de Pierre Bourdieu acerca de *campus* representa um espaço emblemático, no que se refere às lutas descritas pelos sujeitos, que por sua vez determinam e legitimam as representações (BOURDIEU, 1998; NOGUEIRA e CATANI, 2007).

A teoria de *campus* de Bourdieu considera a luta de hierarquias, entre dominadores e dominados, por meio de bens simbólicos e, por conseguinte por atitudes sociais. Na teoria de campo, os sujeitos passariam a lutar pelo controle da produção e legitimação dos bens produzidos. Assim, a ampliação do conceito de bem para capital cultural, econômico e social, ganha uma dimensão distinta dentro de cada espaço social.

Nessa contextualização, é possível entender a ideia de *campus* como um complemento do conceito de *habitus*. A teoria de Bourdieu traz *campus* como espaços estruturados de posições cujas características dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das peculiaridades de seus ocupantes (BOURDIEU, 1999) *Campus* são lócus - físicos ou não - que possuem plausibilidade própria.

O *campus* consiste em um ambiente do qual ocorrem às relações entre os sujeitos, seus grupos e estruturas sociais. De forma mais geral, o *campus* incide no local onde as vivências ocorrem, nelas acontecem diferentes lutas pelo poder. Como afirma Bourdieu (2007),

[...] no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura.” (BOURDIEU, 2007, p. 50)

Dessa forma, os espaços sociais são estruturados por assimetrias e diferenças relativamente estáveis em termos de distribuição de recursos de vários tipos, de poder, de oportunidades e de chance na vida (THOMPSON, 2007). Assim, um campo é concebido, como um espaço social multidimensional de relações sociais entre indivíduos que compartilham interesses em comum, disputam por prêmios específicos, mas que não dispõem dos mesmos recursos e competências.

Dessa maneira, o conceito de *campus* refere-se ao espaço social dentro da lógica sistêmica – como um conjunto organizado, onde as posições se definem umas em relação às outras (BARROS, 2003). Assim, no âmbito da prática educativa para os alunos com NEE, possibilita (re) significar uma leitura nominalista e essencialista que venha tomar uma posição na escala social em si mesma.

Em cada *campus* distinto há um conjunto de interesses fundamentais socializados que garantam a sua existência e funcionamento. Como um jogo qualquer há disputa, mas também acordos. E, se por um lado o conceito de *campus* explica, sobretudo, as cenas onde acontecem as lutas entre forças opostas, por outro também chama a atenção dos sujeitos interessados nesta disputa.

Dessa forma, ao discutir os aspectos evidenciados em *campus*, Bourdieu define que tal concepção sociológica é impregnada de interesses que influenciarão na dinâmica do espaço em que o sujeito está inserido. Com base nas análises de Bourdieu, Sobrinho (1982, p. 195) destaca que “os objetos de disputa e interesses específicos de um campo são irredutíveis aos de outros campos e não são percebidos senão pelos agentes dotados do habitus”. Dessa forma, os saberes dos docentes para a prática inclusiva passam por diferentes *campus* no decorrer da sua trajetória de vida, se apropriando de distintas formas de *habitus*.

Esses saberes estabelecidos na operacionalização dos movimentos sociais, das experiências vivenciadas na família condicionam as posições em que ocupam os respectivos sujeitos. É importante destacar que nessa proposição a inclusão dos sujeitos com necessidades

especiais é imbricada de signos refletida na prática dos professores, os quais são determinados pelos próprios códigos de funcionamento do *campus* (SOBRINHO, 2007).

A partir dessa perspectiva, ao lidar com circunstâncias inesperadas e complexas do cotidiano escolar, o professor age segundo o seu *habitus*, pois é a partir dele que o docente atinge e alcança os objetivos que acontecem em sua prática. A esse respeito, Ogliari (2009, p. 1921) ressalta que “ensinar é mobilizar uma grande variedade de conhecimentos (saberes), reinvestindo-os no trabalho, para adaptá-los e transformá-los para e pelo trabalho”.

Nesse sentido, a vivência da ação docente numa escola inclusiva não pode se constituir somente em um espaço onde os conhecimentos são sobrepostos, mas devem ser vistos também como uma ação que contribui na construção do conhecimento caracterizada pela apropriação de tudo que o professor sabe ao realizar o fazer pedagógico.

Segundo Tardif (2002), o saber dos docentes constitui-se em um saber social e está arrolado com a pessoa e a identidade dele, bem como, sua experiência de vida com sua história profissional e relações com os alunos em sala de aula. O saber torna-se social, devido à possibilidade de compartilhamento com outros grupos que trabalham numa mesma escola; e, por causa da composição estrutural desse *campus*, estão sujeitos a representações coletivas e a situações coletivas de trabalho.

A partir da compreensão da teoria de Bourdieu, finalmente é possível salientar que nesse sentido os comportamentos, as escolhas ou as pretensões individuais dos professores são nada mais que resultados das relações entre um *habitus* e estímulos de um dado da realidade. Entende-se que o *habitus* do docente está inteiramente ligado as diferentes formas de *campos* pelos quais o professor viveu durante a sua história de vida e que assim devem ser levados em consideração quando se trata na constituição dos saberes docentes.

Os saberes práticos desenvolvem uma relação de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e dirigem sua formação e a sua prática cotidiana. Dessa forma, o professor para atuar com os sujeitos com NEE busca no processo de ensino e aprendizagem desenvolver competências considerando seu crescimento pessoal para a organização eficaz da prática pedagógica, assim como, a adaptação do professor ao meio profissional e à instituição escolar. Isso ocorre mediante os arrolamentos entre os *campus* sociais e o agente, num processo contínuo de adequações e/ou transformações.

Para dar continuidade a organização deste estudo, apresentaremos, no próximo capítulo, a análise dos dados que demarcam os saberes que os professores mobilizam para a prática pedagógica de alunos com NEE.

CAPÍTULO III

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: DESAFIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE

O desenvolvimento da organização dos dados possibilitou analisar e discutir os saberes que os professores mobilizam na prática pedagógica com alunos com NEE. Além disso, permitiu compreender os processos interacionais que ocorrem e influenciam as ações do professor em sala de aula e, por sua vez, dão sentido ao próprio trabalho docente e ao papel de incluir.

Ao longo do levantamento de dados, durante as observações em sala de aula e a realização das entrevistas, emergiram sentidos e significados acerca dos saberes mobilizados pelos professores, no processo de ensino e aprendizagem com alunos com NEE. Tais saberes estão diretamente ligados ao universo do trabalho dos professores, os quais são formados e ressignificados no próprio cotidiano escolar.

Durante o processo de investigação, as interações dialógicas não só dos atores centrais do processo educativo, mas sim deles colocados diante de uma situação específica, proporcionou a construção de relatos e reflexões sobre suas práticas docentes. Os diálogos evidenciados eram revestidos de certa complexidade, visto incorporar uma análise de cada sujeito consigo mesmo, com o outro e com a situação-objeto motivou os diálogos e as reflexões. Na constituição dessa rede de significações, aspectos foram desvelados e considerados nos posicionamentos dos sujeitos, na desenvolvimento de suas práticas e na mobilização de seus saberes.

Desse modo, buscamos apreender e analisar a prática pedagógica dos professores a fim de percebermos os saberes que mobilizam as suas atividades com alunos com NEE. Levamos em consideração os processos formativos experienciados por cada um deles e a forma como compreendem a educação inclusiva frente à prática pedagógica com sujeitos com NEE no contexto da escola regular. Isto é, os sentidos e as significações dos saberes que envolvem o ato de incluir o aluno com NEE.

Ao iniciar as atividades de pesquisa organizamos, juntamente com a direção da escola e os professores participantes, um cronograma de realização das observações. Posteriormente, foi realizado um agendamento com os sujeitos, individualmente, para o pesquisador realizar as entrevistas. A partir desse momento foi possível estabelecer um paralelo com as temáticas

ligadas à investigação a fim de compreender a construção dos saberes docentes e a influência na inclusão escolar de alunos com NEE.

Essa troca de informações, no decorrer da pesquisa, permitiu a articulação dos diversos aspectos sociais, culturais, históricos e subjetivos que compõem as relações entre os sujeitos no contexto escolar. Esse processo possibilitou, ainda, a compreensão da complexidade dessa dinâmica, a partir de relatos e reflexões sobre a rotina, as práticas e os saberes que se engendram nessa relação professor/aluno com NEE e demais alunos.

No segundo movimento, começamos a ação propriamente dita, a qual foi marcada pela observação da prática pedagógica e pelo diálogo com as professoras participantes. Essa etapa proporcionou um olhar sobre a experiência e a construção de reflexões sobre aspectos da vida pessoal e profissional das professoras e dos saberes construídos a partir da prática e da (auto) formação dos docentes, movimento pouco utilizado no cotidiano dos professores, mas considerado pelas participantes como significativo e formador.

A partir do processo de análise dos dados coletados e produzidos no decorrer da pesquisa, foi possível organizar quatro categorias, em diálogo com o arcabouço teórico que fundamenta este trabalho:

- ✓ Concepções e práticas das professoras sobre educação inclusiva;
- ✓ As políticas de educação inclusiva frente à prática pedagógica de sujeitos com NEE;
- ✓ A formação e a experiência como espaços significativos dos saberes que integram a prática pedagógica de alunos com NEE;
- ✓ A experiência como possibilidade e caminho para a inclusão de alunos com NEE;

No intuito de sinalizar os achados dessa caminhada, sem, contudo atribuir-lhe status de conclusão definitiva, expomos as possibilidades e os caminhos encontrados sob a forma das quatro categorias apresentadas.

3.1. Concepções e práticas das professoras sobre educação inclusiva

A educação especial é definida pela LDB 9394/96, como uma modalidade de educação escolar que envolve todas as etapas e níveis de ensino. Essa concepção de educação especial

permitiu desvincular a ideia de escola especial o que provocou mudanças conceituais e estruturais na política de educação especial (GARCIA, 2008). Uma dessas mudanças consistiu no entendimento da educação especial como um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para amparar, complementar, assessorar e, em outros momentos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam NEE (BRASIL, 2011).

A educação especial, descrita como um processo evolutivo atravessa o período da segregação, passa por ações integrativas e deságua no movimento inclusivista. Tais períodos podem ser caracterizados como momentos que contribuíram para o campo científico e as práticas pedagógicas decorrentes do processo. As ideias inclusivas tomadas no Brasil como linha política e a decorrente decisão de matricular na escola regular os alunos com NEE trouxeram à luz o acontecimento de que concepções e práticas segregacionistas, integracionistas e inclusivistas convivem e se entrelaçam no dia-a-dia das escolas (MAZZOTA, 2005; MANTOAN, 1998; CARDOSO e MAGALHÃES, 2011).

Nesse sentido, o primeiro aspecto evidenciado nas ações dos sujeitos consistiu na fragilidade do entendimento sobre educação inclusiva. Durante o processo de busca dos dados, principalmente por meio das observações, foi possível identificar diferentes visões a respeito do que as professoras pensam sobre inclusão escolar. As três professoras participantes da pesquisa compreendem a inclusão como processo no qual as crianças com necessidades especiais tem o direito de compartilhar do mesmo espaço das classes regulares, além do que realçaram a inserção como uma forma de integrar esses sujeitos na sociedade.

Ao compactuar com as ideias de Mazzotta e Souza (2003), as professoras acreditam que no processo das ações inclusivas para com os alunos com NEE a educação implica um relacionamento entre pessoas, de forma a exercerem influências mútuas. E, essa relação supõe que cada um tenha o seu valor reconhecido.

A ideia da presença dos sujeitos com NEE na classe regular constitui-se, entre as docentes, como principal aspecto do conceito de inclusão. No entanto, apesar desses alunos estarem inseridos nas classes regulares, isso não quer dizer que estejam incluídos, realmente, no contexto escolar.

Ao observar as ações das **professoras A e C** foi possível perceber que a inclusão, para ambas, implica em práticas escolares que favoreçam relações significativas dentro do processo ensino-aprendizagem. A todo o momento elas tentavam traçar ações pedagógicas que fossem adaptadas as necessidades específicas dos alunos com NEE, de modo que a

construção do conhecimento se tornasse uma dinâmica interativa e concreta. A tentativa de promover ações pedagógicas que contribuam para o processo de inclusão dos alunos inseridos em suas salas de aula, também está presente nas falas a seguir:

Professora A: Eu tento a todo o momento trazer atividades diferenciadas, jogos, práticas lúdicas que possam facilitar a compreensão da minha aluna e ao mesmo tempo dos seus colegas. Não posso excluí-la, o direito dela é garantido igual aos outros a educação.

Professora C: Penso todos os dias de que forma posso intervir no processo de aprendizagem e quais atividades realizar com meu aluno, pois não é fácil trabalhar com uma criança com NEE, ainda mais, quando não se tem apoio. Às vezes acerto e consigo incluí-lo nas atividades com os colegas, bem como, ajudá-lo na construção do conhecimento, ele até caminha sozinho algumas vezes. Contudo muitos momentos são conflitantes.

Mesmo com dificuldades, a inclusão para as **professoras A e C** compreende aos alunos com NEE uma oportunidade de ocupar o seu espaço na sociedade por direito. Para Mantoan (1998) se o processo de aprendizagem do aluno com NEE não ocorrer para a inclusão, esses sujeitos serão sempre dependentes e terão uma vida cidadã pela metade. Ainda para autora, um sujeito não pode ter um lugar no mundo sem considerar o do outro, valorizando o que ele é e o que ele pode ser. E nesse sentido, para os professores, o maior resultado está em garantir a todos o direito à educação.

A professora **participante B** evidenciou uma postura sobre inclusão no contexto escolar como algo que vem se concretizando a “duras penas”, buscando superar toda uma história de isolamento, discriminação e preconceito. Em suas práticas, durante as aulas, em vários momentos, a professora atendeu o aluno com NEE separado da classe, realizando atividades desconexas à proposta lançada aos demais colegas. Em algumas situações, esse aluno, ficou sem uma proposta de trabalho e atividade, esperando a boa vontade do docente e até mesmo dos colegas em apresentar-lhe uma “tarefa” a ser realizada.

Professora B: É muito difícil trabalhar com minha aluna. Olhe a minha classe! Todos trazem problemas para resolver: de educação doméstica, de cultura, são problemas familiares uma série de questões que precisam ser solucionados. Eu fico realmente sem saber o que fazer com Maria, pois a turma diante de tantas situações problemáticas já me dá trabalho, e, necessito ajustar para dar minha aula, ela às vezes fica assim isolada. Só por que a inclusão está aí não significa que tenho competência para realizá-la. E não tenho na verdade.

A **professora B**, mostra a fragilidade presente em sua concepção de inclusão bem como evidencia que o processo caminha devagar. Mantoan (1998), Martins (1997), Machado (2009) e Paiva (2008) em suas discussões afirmam a dificuldade que as redes de ensino e as escolas têm em cumprir a lei. Apesar de a Constituição garantir desde 1988 o acesso de todos à escola, há um movimento de resistência muito grande entre os professores que tentam impedir a inclusão de caminhar. Muitos docentes continuam a acreditar que o melhor é excluir, manter as crianças em escolas especiais, que dão ensino apropriado.

Essas situações revelam que as professoras concebem a educação inclusiva apenas como processo de inserção de sujeitos com NEE nas classes regulares, mais especificamente de alunos com deficiência, desconsiderando, assim, outros elementos que compõem o cenário de diversidade/diferenças do contexto escolar. Isso aponta a necessidade de ampliar o horizonte compreensivo sobre a educação inclusiva, uma vez que a inclusão, para além das pessoas com deficiência, deve abarcar tantos outros sujeitos excluídos e marginalizados socialmente (SANTOS, 2010).

A partir dos estudos teóricos de Santos (2010), foi possível compreender que as professoras **A e C** apresentam, na medida do possível, uma intencionalidade na ação pedagógica com vistas à construção da aprendizagem dos alunos com NEE. Como observado em uma das ações da **professora A**, a qual ao aplicar uma atividade de escrita para os alunos percebeu que a aluna com NEE não estava conseguindo acompanhar o objetivo da atividade e imediatamente interviu no processo apresentando um jogo em que trabalhava a escrita solicitada. Desse modo, buscam valorizar a diversidade de saberes e as diferentes formas de construção do conhecimento, readaptando e reformulando suas práticas pedagógicas.

Embora o discurso **das professoras A e C** sobre a inclusão esteja centrado na questão da inserção do aluno com NEE (pessoa com deficiência), na prática, ambas, tentam realizar ações que permitam a superação da dificuldade de aprendizagem de todos os alunos, independentemente de sua necessidade. Nesse contexto, é perceptível que as práticas das referidas professoras, diferentemente de seus discursos, estabelecem, de algum modo, uma aproximação com os princípios de inclusão estabelecidos pela Declaração de Salamanca (1994), haja vista que suas ações buscam se ajustar, dentro do possível, às necessidades de todos os alunos.

Durante o período das observações das aulas, foi possível perceber que as práticas da **professora B** no trabalho com o aluno com NEE (deficiência mental) revelam uma forma de diferenciação (das atividades e da interação com a aluna – individualmente) que favorece mais a exclusão que propriamente a inclusão. Isso se revela, em uma das observações em que

a **professora B** arrumou as cadeiras da sala em círculo e solicitou para que cada aluno através da figura exposta na parede observassem e realizassem uma narrativa. No entanto, o aluno com NEE foi retirado do círculo pela professora B e colocado para sentar ao seu lado, onde passou todo momento da proposta sem realizar sequer alguma atividade, apenas perguntas sem cunho didático do professor para com o aluno e vice versa. Além da pouca interação do aluno com os colegas durante as aulas/atividades, houve pouca mediação da docente na realização das atividades, fatores que, no nosso entender, não potencializam o desenvolvimento cognitivo.

Segundo Mazzota (1987), é a partir dessas quebras conceituais sobre educação inclusiva que podemos observar as práticas pedagógicas atualmente realizadas. Consiste em práticas que fortalecem e perpetuam a exclusão, logo, o preconceito. E, nesse processo fica evidente que a pedagogia inclusiva, tão desejada, só pode ser possível desde que seja feita por alguém que não seja “nós”.

As **professoras A e C** evidenciam atitudes favoráveis a uma escola para todos, mas demonstram que ainda se sentem despreparadas e pouco assistidas pelos sistemas político-educacionais para desenvolverem uma educação inclusiva. Para elas, é necessário ir além dos posicionamentos ideológicos de uma defesa inclusiva acrítica, a qual muitas vezes colabora com a exclusão das pessoas que hipoteticamente inclui. Nesse sentido, é preciso refletir sobre o processo de inclusão, o qual situa-se num território de contradição, cujo contexto, embora se proponha inclusivo, pode levar à exclusão escolar.

De modo geral, as participantes compreendem as relações positivas entre os alunos com NEE e os demais alunos e mostram que podem auxiliar os alunos com deficiência e que a escola regular pode ser um espaço de aprendizagem se tiverem mais recursos e maior preparo para enfrentarem as dificuldades. Elas sentem que ainda há muitos preconceitos da escola em relação às crianças com NEE, o que dificulta a dinâmica da educação inclusiva no contexto da escola regular. Assim como demonstram a necessidade de mais conhecimento sobre o que fazer para intervir, com propriedade, nesse processo. Asseveram ainda que a convivência com as diferenças pode ser benévola para todos, inclusive para os demais alunos.

Desse modo, a partir dos dados obtidos por esta pesquisa e, em confronto com dados da literatura, o processo educacional de crianças com NEE na perspectiva inclusiva parece trazer ganhos significativos do ponto de vista da interação social. Mas, ainda consiste em um campo cheio de contradições, os quais interferem no avanço das práticas pedagógicas voltadas para os alunos com NEE, e que por sua vez dificultam as transformações tão almeçadas para uma sociedade inclusiva.

3.2 Políticas de inclusão e a prática pedagógica com alunos com NEE

As inúmeras pressões sociais e educativas repercutiram na construção de políticas de inclusão com vistas a garantir o direito às pessoas com NEE de frequentarem as classes regulares em instituições de ensino. A tentativa de viabilizar a inclusão dos sujeitos com NEE consiste num retorno a um problema que perpetuava a segregação desses sujeitos. Nessa direção, o tempo presente constitui-se num momento de aprofundar reflexões e significações para se pensar as políticas de educação inclusiva e o olhar dos professores no que diz respeito à prática pedagógica das crianças com NEE.

Segundo Sardagna (2012), a perspectiva da educação inclusiva é assumida enquanto política educacional, de modo que nos últimos anos observamos um desenvolvimento discursivo, tanto no aspecto legal que imprime garantias às pessoas com NEE, quanto no aspecto teórico prático, bem como, na formação de professores.

As discussões sobre essa política, ao mesmo tempo em que trazem expectativas em romper as fronteiras de exclusão existentes nos diferentes contextos sociais e culturais, apresentam traços de marginalização social. Esses mecanismos de marginalização revelam-se, ainda, nas ações/omissões do poder político, que se nega a cumprir seu papel de intervenção social, bem como garantir condições materiais para que a política se efetive. Essa ideia fica evidente no depoimento da **professora A**:

Professora A: A política nacional de educação/especial/inclusiva é incoerente com a realidade das escolas regulares. As bases têm dificuldades e práticas bem distintas do que prevê a lei.

Os documentos legislativos alusivos às políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva apresentam como fundamento principal o direito do aluno com NEE à educação, ao acesso e permanência na escola, a formação e qualificação dos professores, currículo, metodologia, infraestrutura adequada, recursos e organizações para estabelecer uma educação mais digna. Os estudos de Mantoan (2006, p. 24) sobre esse aspecto, apontam alguns entraves:

(...) a resistência das instituições especializadas a mudanças de qualquer tipo; a neutralização do desafio à inclusão, por meio de políticas públicas que impedem que as escolas se mobilizem para rever suas práticas homogeneizadoras, meritocráticas, condutistas, subordinadoras e, em

consequência, excludentes; o preconceito, o paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados, como o das pessoas com deficiência.

As reflexões trazidas por Mantoan (2006) evidenciam realidades sócio-políticas desfavoráveis ao processo de efetivação da inclusão escolar. Nesse contexto, podemos pensar que garantir a educação para todas as pessoas com NEE constitui-se em um processo contraditório em nossa legislação. Sobre esse aspecto, a **Professora C** pontua que:

Professora C: Cada vez mais reconhece a inadequação da nossa prática para atender as diferenças dos educandos, ou seja, sujeitos com necessidades especiais diante da política expressa.

Nessa fala, a referida professora apontou que a política nacional de educação especial/inclusiva diante da prática pedagógica com sujeitos com NEE apresenta-se inadequada e distante da realidade.

As docentes expressaram muitas dificuldades nesse processo, sobressaindo-se as seguintes: inadequação da infraestrutura escolar; a falta de preparo/capacitação profissional, discriminação social e a falta de aceitação da inclusão. As professoras apontaram, ainda, dificuldades na efetivação do processo ensino-aprendizagem dentro da perspectiva da educação inclusiva. Além disso, o fato da inclusão se configurar como uma obrigatoriedade gera, nas docentes, um sentimento negativo.

A compreensão da problemática das políticas de educação especial/inclusiva entendida como uma proposta de mudanças de paradigmas remeteu-se tanto para pensar como o processo de inclusão das crianças com NEE vem se enfatizando no espaço de ensino regular, quanto nos possibilitou perceber nas práticas vivenciadas a luta contra uma escola seletista, excludente marginalizadora e conservadora. Nesse processo, apesar de fragilizadas e desacreditadas, a tentativa das professoras participantes consistia em possibilitar as crianças com NEE não só o direito de frequentar a escola, mas também de se manter nela, rompendo barreiras e superando limites. Apesar do esforço, as falas remetiam a uma chance de escolha entre experienciar ou não a prática pedagógica de alunos com NEE, como sinaliza a **professora C:**

Professora C: O PNEE é plausível, mas no contexto real todas as partes envolvidas ainda estão *capengas* e ao lançar um olhar panorâmico à formação de professor ainda não atende a esta realidade. E as escolas

precisam ser adaptadas, pois na conjuntura de hoje esse aluno é só coadjuvante.

A partir desse relato, inferimos que a professora considera o PNEE como um documento pertinente ao processo de inclusão, porém essa política não se efetiva devido as condições reais desfavoráveis do contexto escolar, seja pela falta de formação de professores, seja pela falta de adaptação da escola. Segundo ela, esses fatores não possibilitam que o aluno se torne protagonista do processo educacional. Reconhecemos que, a educação inclusiva trata-se de um processo novo na legislação educacional brasileira e configura-se num projeto educacional em desenvolvimento, ou seja, inconcluso. Embora haja avanços do ponto vista da legislação, é necessário que as condições de formação e trabalho docente possibilitem a efetivação de práticas escolares inclusivas.

No desenvolvimento desta pesquisa, foi possível identificar, ainda, que as práticas vivenciadas na escola regular sobre o processo de inclusão apresentam-se de forma complexa e desafiadora. No entanto, diante dessas situações, as professoras parecem acreditar na apropriação de um conhecimento “pronto”, “externo” e “uniformizado” como uma alternativa de superação das dificuldades no trabalho com alunos com NEE. Essa visão impossibilita um olhar para as particularidades dos sujeitos e para a própria relevância do conhecimento que se produz na prática/experiência. A prática pedagógica inclusiva de sujeitos com NEE, nesse sentido, tem se configurado como uma abordagem técnica do que de uma perspectiva reflexiva.

Para Bueno (2005), considerando as condições atuais da educação brasileira, não há como proporcionar as crianças com NEE uma prática pedagógica que possibilite a inclusão no ensino regular sem apoio especializado. O autor ainda pontua que aos professores dessas classes é necessário orientação e assistência. A prática pedagógica direcionada a educação inclusiva precisa contemplar um ensino adequado às diferenças e às necessidades de cada aluno e não deve ser vista lateralmente ou isolada, mas, como elemento do sistema regular. Para tanto, o quesito imprescindível para a concretização dessas práticas é a formação adequada e contínua do professor (BATALLA, 2009; BUENO, 2005, CARVALHO, 2008)

As professoras alegam não se sentirem prontas e motivadas para a docência de grupos tão diversificados, como é possível observar nos depoimentos abaixo:

Professora A: (...) Na verdade não temos uma formação específica para trabalhar com alunos com NEE e a política implementada hoje exige uma preparação da qual eu não possuo.

Professora B: Hoje, a discussão é ensinar para a diversidade, incluir o diferente. (...) atender essa diversidade que recebemos todos os anos não é fácil mesmo, chega a ser angustiante por que não temos formação nenhuma pra isso.

Professora C: (...) Não tenho formação alguma para atender minha aluna com NEE. É uma fragilidade que vem desde da nossa formação inicial.

Apesar do discurso das professoras A, B e C apontarem certa insegurança em atuar com crianças com NEE, Dias (2010) acredita que, o ensino em sala de aula regular para esses alunos não requer um enfoque pedagógico inteiramente novo e diferenciado. Por ser um campo com diversas peculiaridades, costuma-se supor o uso de ações didáticas ditas “especiais”¹, o que de certa forma se deve a uma necessidade de caracterizá-las também pela diferença. A ideia de procedimentos didáticos “especiais” configura-se, por vezes, como um entrave para a prática pedagógica com alunos com NEE, sendo que aí estão envolvidos os “mesmos” processos de aprendizagem - porém, em condições específicas e diferenciadas.

Neste momento, constatamos que, para as professoras, a prática pedagógica para crianças com NEE torna-se uma tarefa difícil nos moldes das políticas de educação especial/inclusiva: educar a todos sem exclusão. Frente a esse contexto educacional diferenciado, exige-se do professor mais conhecimento, competências e habilidades para atuar em sala de aula a fim de contribuir para a construção do conhecimento de todos os alunos. No entanto, a necessidade de adaptar e reformular as práticas pedagógicas implica num embate entre a implementação das políticas públicas educacionais para a inclusão e as reais condições que envolvem o trabalho docente.

Sem a finalidade de exaurir o universo de fatores acerca da temática da inclusão escolar, ainda é possível enfatizar o distanciamento dos projetos pedagógicos, suas tensões políticas e comunitárias na ação pedagógica direcionada aos alunos com NEE. Tais aspectos podem expor o professor a uma situação de isolamento e sem apoio diante dessa nova realidade, impedindo sua atuação pedagógica com os alunos.

Tal situação desafia o professor a buscar conhecimentos e recursos que auxiliem em sua prática, bem como na sua formação profissional. A busca pelo aprimoramento da ação

¹ O uso desta expressão refere-se a ações que se caracterizam como “inatigíveis”, ou seja, ações fora do contexto real da atuação docente.

pedagógica contribuirá na construção de saberes para a prática educativa de crianças com NEE.

3.3 Saberes docentes e a prática pedagógica com alunos com NEE: a formação e a experiência

Na discussão aqui traçada anteriormente sobre os saberes docentes, ressaltamos que na prática pedagógica o professor desenvolve suas habilidades, competências, ou em conjunto utiliza dos seus saberes em favor da construção do conhecimento escolar (TARDIF, 2011). No entanto, vale enfatizar que os saberes docentes não são desenvolvidos apenas durante a prática, uma vez os saberes são construídos, reformulados e organizados tanto na formação inicial quanto na vida profissional.

No que se refere à prática pedagógica dos alunos com NEE, o professor tem sido desafiado a reconstruir e ressignificar os saberes frente ao processo de inclusão escolar. Nesse contexto, o professor depara-se com uma nova realidade, na qual necessita reformular sua prática e adaptar as novas situações de ensino. A esse respeito, Barth (1993) afirma que os saberes são construídos simultaneamente e durante o processo de formação profissional. Assim, torna-se importante reconhecer que, nesse processo, os saberes incorporam uma ordem pessoal e experiencial de cada sujeito, o qual estabelece uma rede de conexões e os transpõem para a prática pedagógica.

Tardif (2002) e Gauthier (1998) afirmam que o saber dos professores consiste num conhecimento que envolve saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados. Nesse sentido, as **professoras A, B e C**, ao serem questionadas sobre seus saberes e se os mesmos são suficientes para desenvolver a prática com alunos com NEE, asseveraram respectivamente:

Não. Nos cursos estudamos as necessidades generalizadas e quando chegam pra nós em sala de aula precisamos de saberes específicos.

Não. Estou em formação e percebo que ainda não tenho capacidade para os alunos com NEE. E, os cursos de formação acadêmica não são dotados para capacitar seus alunos nesta direção, além de que os cursos particulares são de alto custo.

Não. Precisaria de cursos mais longos que aprofundassem o tema.

Diante das falas, é possível estabelecer três movimentos que as professoras participantes traçam em relação ao tratamento dos saberes para a prática educativa dos alunos com NEE, no espaço regular de ensino. O primeiro, que as professoras consideram os saberes oriundos de sua formação inicial insuficiente para o trabalho com alunos com necessidades especiais; o segundo, refere-se à relevância de cursos para desenvolver saberes específicos que possibilitem a ação pedagógica dos sujeitos com NEE; e por último, que a busca da autoformação para a construção dos saberes, em prol do processo inclusivo de alunos com NEE, é repleta de dilemas e desafios.

Ainda em relação ao primeiro movimento, **os docentes apontaram que a formação inicial apresenta lacunas frente à construção de saberes em face das novas propostas pedagógicas, entre elas a de educar para a inclusão**. Nesse contexto, muitos profissionais alegam não se sentirem preparados para este processo de inclusão, e, muitas vezes, essa falta de preparo foi evidenciado nas ações e comportamentos das professoras, em diversos momentos da prática educativa. Sendo assim, ao tentarem efetivar metodologias, ações e procedimentos didáticos no processo educativo dos alunos com NEE, as professoras deixaram emergir sentimentos e as atitudes negativas no que se refere à inclusão escolar desses sujeitos.

Tardif (1991) afirma que, no período de formação inicial, existem vários mecanismos sociais e individuais que interagem com os saberes mobilizados pelos alunos de licenciatura. No momento da formação inicial esses alunos (futuros professores) participam como interlocutores de saberes em construção, em movimento constante, e/ ou movimentam forças subjetivas e sociais, numa luta permanente entre o programa de formação, representado pela universidade e pelas escolas, e o universo subjetivo, individual e idiossincrático.

Nesse contexto, consideramos pertinente que a formação inicial se configure não como um *locus* de “preparação”, mas como uma etapa formativa que subsidie a ação docente no contexto da inclusão de alunos com NEE. Sendo assim, entendemos que esta “preparação” almejada pelas professoras deve se constituir no próprio desenvolvimento da prática pedagógica, a qual deve ser refletida e fundamentada teoricamente, contribuindo, assim, para construção de saberes direcionados à prática educativa de alunos com NEE.

Em relação à formação inicial, Pimenta (1999) acredita que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática que não dá conta de discutir as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para ação pedagógica dos professores em sala de aula. Assim, para os **professores A, B e C** os saberes construídos durante a experiência de alunos na formação inicial, por mais que tenham vivenciados conteúdos

relevantes e experimentado bons professores, se sentem fragilizados no que se refere à didática, ou seja, o ensinar para os alunos com NEE.

O segundo movimento trata-se **da importância que as professoras atribuem aos cursos de formação continuada e ao desenvolvimento de saberes específicos que possibilitem a ação pedagógica no trabalho com sujeitos com NEE**. Freire (1996), ao abordar essa questão, aponta que é imprescindível que os saberes possuam características necessárias à prática educativa. O processo de formação dos saberes para a ação educativa de alunos com NEE é encarado como um processo dinâmico e fundamental, que por sua vez deve estar atrelado à formação acadêmica e experiencial dos docentes.

Durante as entrevistas com as professoras participantes desta pesquisa, foi possível constatar que para elas a sala de aula, caracterizada pela sua diversidade, torna-se um ambiente difícil e desafiador. Nesse contexto, também alegaram a ausência ou a pequena discussão sobre a prática inclusiva nos cursos de formação que realizaram (magistério, graduação), o que acarreta na falta de “preparo adequado” para atuar na educação inclusiva. Isto pode ser evidenciado no depoimento das **professoras A, B e C**.

Professora A: Ensinar para a diversidade é um campo minado, devido a demanda que o professor possui atualmente e as dificuldades encontradas na própria escola em relação à estrutura, material e etc.. Contar só com a nossa formação é ilusão.

Professora B: Eu penso que a minha formação inicial não dá conta de atender a diversidade que cresce a cada dia nas salas de aula. Afinal, a teoria torna-se um desafio quando você vivencia a prática.

Professora C: (...) o mais engraçado que o discurso hoje é não mascarar as diferenças, mas ater-se delas para enriquecer o aprendizado e a vivência dos alunos em sala de aula. Agora, formação específica que é bom... Nada! A minha formação inicial não contempla a superação dessas dificuldades, ou melhor, no atendimento a essa diversidade.

Com isto, elas ressaltaram que os saberes construídos na formação inicial não dão conta de uma ação combinada entre teoria e a prática educativa com sujeitos com NEE. Sendo assim, apontaram a necessidade de uma formação mais específica que garanta a construção de conhecimentos em articulação com os saberes adivindos da experiência em sala de aula.

Sobre esse aspecto, Tardif (2008) resalta que o trabalho docente não se trata de um objeto do saber das ciências da educação, ou seja, algo externo a própria experiência educativa, mas sim como um fenômeno que se configura pela mobilização de diversos saberes

inerentes ao próprio fazer docente. Nesse sentido, as professoras da pesquisa apontam que seus saberes necessitam ser aprofundados em cursos específicos, possibilitando uma relação com a prática pedagógica. Entende-se, assim, que o percurso da construção dos saberes para o desenvolvimento da prática com os alunos com NEE, envolve a articulação teoria – prática – ensino – profissão, contribuindo, assim, no processo de formação e fazer docente.

O terceiro movimento, a **busca pela autoformação para a construção dos saberes em prol do processo inclusivo de alunos com NEE**, consiste em um processo repleto de dilemas e desafios. Sobre este tema, Shulman (2005) evidencia a importância do professor se apropriar, para o exercício da docência, de uma diversidade de conhecimentos, tais como: conteúdos disciplinares, saberes pedagógicos, saberes curriculares, conhecimento da realidade dos alunos, saberes da prática e de materiais de ensino. Segundo o autor, a apropriação e a mobilização desse conjunto de conhecimentos/saberes possibilita ao professor a superação de desafios que emergem em suas práticas pedagógicas, a partir da articulação ensino-pesquisa.

Todas as professoras participantes, durante a observação e o momento das entrevistas manifestaram a necessidade de qualificação, seja em serviço, seja em cursos externos, que lhes ajudem na prática da educação inclusiva. Para elas, a autoformação reflete na efetividade da formação docente, bem como na finalidade de constituição dos saberes privilegiados em favor do processo de inclusão de alunos com NEE. Nessa perspectiva de formação, os saberes tentam responder as demandas apresentadas pelas práticas pedagógicas desenvolvidas por cada professora em sala de aula. Isso implica em uma discussão sobre a docência e a peculiaridade da formação profissional do professor, enfocando os processos formativos como espaços que podem articular os saberes da formação às distinções das práticas de ensinar os sujeitos com NEE.

Para Nóvoa (1992) a questão da autoformação torna-se fundamental para a reconstrução de práticas educativas muitas vezes estagnadas, e é através da análise reflexiva desta prática e dos saberes da experiência que poderão surgir às novas práticas educativas capazes de contribuir, nesse caso, para a aprendizagem de alunos com NEE. Nóvoa (1992) ainda discute que a formação não se desenvolve por acumulação de cursos ou conhecimentos oriundos de outros ambientes, mas principalmente, pela reflexão crítica sobre a prática que colabora na (re) significação do saberes.

Nesse sentido, Tardif (2000) chama a atenção para a mobilização de saberes que os professores realizam ao exercerem a prática pedagógica, esses saberes tornam-se fundamentais na construção da identidade profissional. No entanto, Tardif (2000) ainda

aponta para a importância dos docentes produzirem saberes específicos ao seu trabalho a fim de decidir sobre suas próprias práticas, direcioná-las, socializá-las e aperfeiçoá-las introduzindo novas ações significativas. Dessa forma, os **professores A, B e C** apontam a necessidade da autoformação para atuarem com os alunos com NEE, permitindo ampliar as ações educativas objetivando-as e buscar novos caminhos que auxiliem no aprendizado desses alunos.

Para os **professores A, B e C** o exercício da docência em prol do processo inclusivo de alunos com NEE exige, entre diversas competências, a capacidade de dominar, integrar e mobilizar saberes enquanto condição para sua prática.

Professora A: Quando estou envolvida nos cursos de formação continuada, principalmente os que são direcionados para a prática de alunos com necessidades especiais, consigo estabelecer alguns conhecimentos e traçar umas ações que possa favorecer o avanço da minha aluna.

Professora B: (...) é lógico que se torna bem mais fácil, apesar das dificuldades encontradas, construir estratégias e direcionar a prática pedagógica com meu aluno com NEE quando se tem a formação continuada. Claro, que essa busca precisa ser minha, porque nem sempre vou encontrar essa formação continuada da escola ou da Secretaria de Educação.

Professora C: Eu mesma busco a minha formação para atuar com aluno. A necessidade especial dela mesma precisei “correr atrás” para entender e conseguir planejar alguma atividade a fim de não deixá-la a margem da turma.

Tardif (2011), ao refletir sobre o trabalho docente, reforça a necessidade de considerar os saberes que os professores mobilizam durante a prática como parte integrante deste processo da (auto) formação. Ou seja, os professores precisam se perceber sujeitos do conhecimento, e nesse processo, pesquisadores da própria prática docente e construção de saberes.

A partir dos estudos de Nóvoa (1995) e Pimenta (1999) e a tentativa de compreender as falas das professoras, foi possível apreender que há uma necessidade de discutir a respeito dos saberes requeridos na prática docente com alunos com NEE. Tal prática, para as professoras participantes, é repleta de complexidade e essa situação demanda do professor a mobilização de diferentes saberes para dar conta das especificidades postas na sala de aulas e das diferentes exigências no ato de ensinar para a inclusão. A esse respeito, as **professoras A, B e C** asseveram:

Professora A: (...) tentar contribuir com o aprendizado de minha aluna significa buscar diversos conhecimentos, estratégias dos quais nunca lancei mão.

Professora B: eu busco informações, faço cursos específicos, para vê se ao menos, me ajuda na construção de metodologias que contribua para o avanço da aprendizagem não só do meu aluno com NEE mais de todos os outros, já que estamos falando de inclusão da diversidade.

Professora C: A verdade que eu mesmo tenho buscar em cursos, congressos, internet, meios de compreender e atuar com minha aluna com NEE. Se não houver essa busca eu fico de “mãos atadas”.

As professoras acreditam que ao buscarem a autoformação torna-se mais fácil à construção dos saberes para desenvolver o trabalho com alunos com NEE, o que significa refletir sobre a ação inclusiva e os fatores que interferem no andamento do processo. As professoras reforçam, ainda, que nem as políticas locais de inclusão influenciam na produção dos saberes e que tais saberes devem ser construídos pelo professor a partir da autoformação, da prática pedagógica e das experiências vividas no âmbito escolar, como é expressado nos depoimentos a seguir, os quais referem-se à indagação sobre a influência das políticas de inclusão local na construção dos saberes para a prática com os alunos com NEE.

Professora A: A influência tem sido mínima e insuficiente. (...) não há formação para professores e/ou estagiários de Pedagogia que estão em sala de aula.

Professora B: Nenhuma. Se não buscarmos nós mesmos esses saberes, ficaremos como estamos: desamparados.

Professora C: No entorno disto as influências deveriam ser: facilitar e intermediar a capacitação do quadro funcional das escolas o que implicaria num melhor desenvolvimento da inclusão.

Apesar das políticas de educação especial com perspectiva para educação inclusiva, referenciais curriculares para a formação de professores, políticas locais de educação inclusiva reconhecerem que o docente é um profissional em que a natureza do seu trabalho está atrelada a compreensão do que ele tem das relações humanas, bem como, de garantirem através da formação continuada o domínio de certas competências e saberes para agir individual e/ou coletivamente, a fim de fazer face às especificidades de seu trabalho com alunos com NEE, ainda permeia no meio dos professores a sensação de descaso e/ou fragilidades nas ações das políticas públicas.

Dessa forma, a fim de que aconteçam as práticas pedagógicas para com os alunos com NEE, o professor se vê responsável em requerer diferentes espaços formativos com o objetivo de buscar soluções para os confrontos com situações complexas ou singulares que surgem no dia a dia da sua sala de aula (TARDIF, 2002).

Em geral, as docentes defendem que a construção dos saberes para uma prática pedagógica direcionada aos alunos com NEE está diretamente relacionada a aquisição de saberes durante a formação inicial e em cursos de formação continuada. Sendo assim, as professoras ressaltaram a importância desses espaços formativos, os quais, segundo elas, devem estar articulados as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Embora ressaltem a questão da prática como elemento que deve fazer parte da formação, as professoras parecem não conceber a potencialidade dos saberes da/na experiência no processo de (auto)formação e atuação docente, no trabalho com alunos com NEE.

Tardif (2003) trata dessa concepção de formação dos professores participantes como um elemento inerente a atividade profissional, tendo em vista que essa relação contém os saberes fundamentais à realização do trabalho docente para os alunos com NEE.

Aos **professores A, B e C** fica evidente a tentativa em buscar saberes que contribuam para a eficácia das ações pedagógicas dos alunos com NEE visando à inclusão de todos. Mesmo que cada uma delas apresente em suas falas especificidades, pontos convergentes e divergentes, a intercessão é expressa quando se trata de formação e construção de saberes para exercerem a prática inclusiva na sala de aula. Muitas das vezes essas ações são reveladas por meio das aprendizagens experienciais, da formação, da (auto) formação e dos pontos de referências que consideram importantes.

Em relação à formação, a construção dos saberes revelou-se como uma estratégia curiosa que possibilitou aos professores um trilhar em seus processos formativos, identificando as ações pelas quais buscam e percebem a importância de assumir a responsabilidade, com o sujeito com NEE (ZABALZA, 2004).

No entanto, uma vez que o professor busca os saberes que considera pertinente para a ação pedagógica com alunos com NEE, as lacunas de seu saber surgem evidenciando seus limites, suas possibilidades, e o que foi escolha sua e o que foi escolha dos outros em sua trajetória formativa. Assim, a partir dos conflitos que se revelam nesse processo de ensino e aprendizagem desses alunos, os saberes docentes apresentam como caminho potencializador da prática pedagógica.

3.4. Saberes docentes: possibilidades e caminhos para a prática pedagógica com alunos com NEE

A análise crítica da prática pedagógica consiste em uma ação imprescindível no processo de formação do professor, pois é na reflexão sobre a ação que se pode aperfeiçoar a prática docente (FREIRE, 1996). Nesse contexto, Gauthier (1998) afirma que o docente possui uma espécie de reservatório, no qual estão armazenados uma gama de saberes distintos. Esses saberes são mobilizados, pelo professor, a partir de demandas peculiares em circunstâncias reais de ensino.

Ao acompanharmos a prática pedagógica dos sujeitos da pesquisa, procuramos identificar as diferentes ações desenvolvidas pelas professoras na sala de aula, com seus alunos. Em uma das observações da prática da professora B, em que a mesma propôs à turma a resolução de situações problemas notou-se que num momento da atividade o aluno com NEE percorria a sala a procura de um colega que o ajudasse na atividade, ao perceber a dificuldade do aluno a professora chamou-o no canto tomou-lhe o livro e entregou-o papel e lápis coloridos. Nesse processo, foi possível perceber, no caso da **professora B**, que a improvisação configurou-se enquanto estratégia empregada em sala de aula, aspecto observado tanto na prática educativa, quanto na entrevista.

Professora B: A realização do trabalho pedagógico em sala de aula com os alunos com NEE é no usual “achômetro”, o que infelizmente não é a solução, pois está na sala de aula hoje já não é fácil e ao defrontar-se com os alunos com NEE é um susto pelo fato de que você não foi preparado; capacitado para isto.

Para Tardif (1991), a prática de improvisação em sala de aula pode ser pensada como uma aptidão individual, à qual o professor recorre durante o seu dia a dia. A improvisação emerge a partir de casos palpáveis vivenciados pelo docente, e que não sendo passível de significações acabadas, apresenta-se em situações mais ou menos temporárias e mutáveis.

A situação de improvisação experienciada em sala de aula pelas professoras com os alunos com NEE, por vezes, é subsidiada pelos saberes disponíveis no repertório docente. Esses saberes, frutos da experiência, vão sendo mobilizados durante a ação, caracterizando-se como um *habitus* docente. O exercício prático desenvolvido pelo *habitus* é motivado, muitas vezes, pelas condições anteriores ao seu princípio de produção, de modo que as estruturas

objetivas orientam as ações dos sujeitos (BORDIEU, 1983). A esse respeito, a **Professora A** asseverou:

Professora A: Meu conhecimento utilizado para realizar o trabalho pedagógico com os alunos com NEE é pouco e adquiri nos cursos que fiz, além de informações das famílias e sugestões de colegas que passaram pela situação.

O professor em sua ação educativa para com os alunos com NEE está constantemente agregando, de forma mais ou menos consciente, as distintas decisões que envolvem a sala de aula, tais como: o que vai ocorrer, o que foi realizado, o que foi planejado, o que ainda pode ser realizado, entre outras questões.

Por não haver um saber específico e pré-determinado de como atuar perante circunstâncias pouco habituais, o professor recorre ao seu repertório de saberes para agir. Também ao apelar à improvisação no cotidiano escolar precisa transpor, caracterizar, e assentar os saberes disponíveis. No caso das professoras que atuam com sujeitos com necessidades especiais, percebemos, durante as observações e realização das entrevistas, que as mesmas constroem outras formas de planejamento e intervenção docente a medida em que se deparam com situações novas, como relata a **professora C:**

Professora C: Para a realização do trabalho pedagógico com a criança especial eu preciso ler muito mais livros e revistas voltados para essa área e pesquisar muito nos sites.

A necessidade de garantir a aprendizagem do sujeito com NEE, exposta no discurso da professora, revela que a busca pela formação teórica consiste numa tentativa de viabilizar respostas às demandas impostas pela sala de aula. Nesse aspecto, o professor se vê obrigado pela urgência presente na prática pedagógica em ampliar e ressignificar os seus saberes.

A questão dos saberes docentes, nessa perspectiva, passa a ganhar outro enfoque, no qual o professor passa a ser visto como um profissional capaz de adquirir e desenvolver saberes, a partir da prática e do confronto com condições postas no cotidiano escolar.

A partir dos dados coletados e produzidos durante a pesquisa, podemos constatar a existência de relação saberes e práticas pedagógicas com alunos com NEE, considerando três dimensões: os saberes docentes enquanto elemento fundamental na prática pedagógica de alunos com NEE; os saberes enquanto resultado da formação acadêmica e profissional; a importância dos espaços na construção dos saberes da experiência.

A primeira dimensão alude ao reconhecimento dos saberes como um elemento crucial presente na prática pedagógica. Nessa dimensão, observamos que para as professoras os saberes ajudam na articulação e construção de diferentes conhecimentos em resposta aos desafios que surgem na prática docente.

Em relação à dimensão supracitada, podemos fazer uma ilustração, a partir do seguinte relato: em uma das observações, após a chegada dos alunos em sala de aula, a professora propôs uma atividade de rodinha na quadra, contudo, ao chegarem no ambiente depararam-se com outra turma, retornando para a sala de aula; imediatamente, a professora sugeriu outra atividade. A professora pediu para que os alunos fizessem a leitura de um texto do livro para se prepararem para o círculo de leitura que haveria naquela semana. Após ter orientado os alunos sobre a atividade, a **professora A** procurou intervir com outra atividade para aluna com NEE; considerando suas possibilidades, propôs a identificação das letras do seu nome no texto do mesmo livro proposto para a turma.

A partir desse relato de observação, podemos inferir que os saberes são mobilizados, também, em decorrência das situações inesperadas que perpassam o processo de ensino-aprendizagem. Esses saberes podem ser ressignificados à medida que as situações-problema promovam reflexões e novas ações sejam incorporadas ao fazer pedagógico.

A outra dimensão para análise dos saberes da prática pedagógica de alunos com NEE em sala de aula está relacionando aos saberes enquanto resultado da experiência acadêmica e profissional. Vejamos o que dizem os **professores B e C** respectivamente;

Professora B: Os saberes que uso para atuar com os alunos com NEE vêm na verdade do conhecimento adquirido em palestras e seminários que discutem sobre essa temática.

Professora C: Fui construindo os saberes em cursos de aperfeiçoamento promovidos pela APAE.

Para as professoras, os saberes que envolvem a prática educativa de alunos com NEE implicam na necessidade de buscar uma formação específica. Essa busca pela formação pode ser compreendida como uma tentativa das professoras em superarem as dificuldades encontradas no desenvolvimento da prática pedagógica para os alunos com NEE. Nesse contexto, os saberes necessários à prática educativa com sujeitos com NEE relaciona-se a um aprimoramento que supra as dificuldades apresentadas no cotidiano escolar desses alunos.

A pesquisa mostrou que os saberes são parte significativa no processo de edificação e caracterização da prática pedagógica dos professores para com alunos com NEE. Para os

docentes da pesquisa os saberes mobilizados na realização do trabalho pedagógico com os sujeitos com NEE encontram-se integrados aos conhecimentos trabalhados nas universidades e cursos de formação. Fica evidente nos depoimentos apresentados a importância do saber específico, ou seja, dos saberes disciplinares transmitidos em formações direcionadas a educação de alunos com NEE (TARDIF, 2002).

As professoras afirmam que a produção de saberes advindo de palestras e seminários, aqui tratados como saberes disciplinares, remete ao domínio de conhecimentos que subsidiam a prática pedagógica ou em resposta aos seguintes questionamentos: como? o quê? e de que forma os professores devem atuar? Dessa forma, os saberes produzidos nesse âmbito, na visão dos sujeitos da pesquisa, ajudam na transposição didática, contemplando a metodologia em sala de aula para com os alunos com NEE.

Nesse caso, percebemos que os professores acreditam na produção do saber direcionado sob forma disciplinar que surge, por sua vez, através da necessidade da transposição didática (CHEVELLARD, 1988). Esse processo resulta no saber profissional específico. Dessa forma, assumimos que o saber profissional é outro processo que acontece de distintas formas. Além de acontecer durante e após a formação inicial ou continuada, envolve processos de autoformação, através de leituras, realização de projetos, trocas de experiências e de investigações sobre a própria prática, conforme ressaltou a **professora A**:

Professora A: Nos cursos “estudamos” as necessidades generalizadas e quando chegam pra nós em sala de aula precisamos de saberes específicos.

Nesse contexto, a prática pedagógica passa a ser concebida como ponto de partida e de chegada para o trabalho com os alunos com NEE, sendo a teoria, a pesquisa e a colaboração elementos de mediação na formação de saberes (FIORENTINI; SOUZA; MELO 1998). Assim, nesse processo, toda a experiência de vida do professor; os saberes da formação profissional; os saberes disciplinares, que correspondem aos diferentes campos de conhecimento transmitidos pelas diversas disciplinas oferecidas pela universidade, ampliam a ação cotidiana do professor (TARDIF, 2002).

Esses saberes supracitados tornam-se peças fundamentais para o desenvolvimento profissional da prática pedagógica com alunos com NEE, exclusivamente, para o planejamento e o desenvolvimento da proposta de atuar com os sujeitos especiais na perspectiva da inclusão. Nesse sentido, no que se refere aos saberes da formação profissional,

eles podem se configurar como um elemento investigativo e reflexivo, provocando mudanças na prática educativa com as crianças com NEE.

Por fim, pontuamos a última dimensão evidenciada nos depoimentos e na prática pedagógica das professoras participantes sobre a importância dos espaços sociais e a sua construção nos saberes da experiência. Vejamos o que diz a **professora B**:

Professora B: (...) a busca de respostas para as minhas deficiências para agir com o aluno com NEE é muita das vezes respondidas na internet. Mas, tenho consciência que a resposta é buscar formação e informação e requerer do sistema que não só queiram e imponham a inclusão, mas que junto a isto e antes de qualquer outra ação inclua a capacitação.

Para as professoras a formação dos saberes constitui-se em um espaço de construção. Os saberes da experiência para os sujeitos formam um conjunto de representações a partir das quais as professoras interpretam, compreendem e orientam sua formação e sua prática cotidiana. A partir do momento que o professor enfrenta dificuldades o mesmo inicia um processo de interação com os diversos *campus* sociais e profissionais, a fim de ampliar e transformar o *habitus* presente, em resposta às demandas/necessidades que surgem na prática pedagógica.

Nesse processo, entendemos que a produção dos saberes se dá numa atividade exercida em interação com outros sujeitos e espaços, os quais se constituem por relações sociais. Dessa forma, os saberes da experiência adquiridos na articulação dessas relações em diversos espaços vão (re) significando outros saberes e (re) orientando a prática docente. Bourdieu (1998) afirma que o conhecimento prático é um processo de intervenção que ativa diversos sistemas, os quais ajudam na organização, na percepção e a apreciação da informação e, por sua vez, estruturam a prática.

O desenvolvimento dos saberes da experiência é um processo de crescimento pessoal e profissional conquistados mediante as relações entre os *campus* sociais e o agente, num processo continuado de ajustamentos e/ou mudanças. Para as professoras fica evidente que a aquisição dos saberes, nesse processo, contribuem na organização e efetivação do ensino e da aprendizagem das crianças com NEE, em prol da inclusão escolar.

Na perspectiva de Bourdieu (1998), o sujeito social que atua em um determinado *campus* busca relacionar o seu pensamento às percepções e práticas exigidas no espaço onde está inserido. Ainda para o autor, o fator motivacional da ação exigida encontra-se na relação entre *habitus* e o *campus*. E, é nessa relação de ajustamentos, transformações e adequações no interior do *campus* específico que o sujeito vai construindo seus saberes para prática.

Dessa forma, as professoras, sujeitos da pesquisa, ao afirmarem a busca de saberes para a prática pedagógica com alunos com NEE, através de espaços de formação, internet, revistas, instituições especializadas, retratam as diversas estratégias que utilizam para incorporar, modificar e adaptar as suas ações a fim de atender as exigências que permeiam a necessidade do ensino para os alunos com NEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações aqui apresentadas não almejam finalizar o debate aqui traçado acerca dos saberes que os professores mobilizam na prática pedagógica com alunos com NEE, mas sim trazer algumas questões que foram evidenciadas nesta pesquisa que buscou investigar os saberes que os professores mobilizam na prática pedagógica desses alunos, permeada por sua vez de limites e possibilidades na formação docente e da necessidade de uma (re) significação da prática pedagógica do professor em favor da inclusão escolar.

Também não pretendemos definir por completo os diferentes saberes que o docente, em sua caminhada, constrói e reconstrói segundo as demandas que aparecem no dia-a-dia da sala de aula. Pois, compreendemos que essa construção dos saberes apresenta-se ao professor como uma apropriação desenvolvida com o passar do tempo, que perpassa pela sua carreira profissional e suas práticas culturais vivenciadas (SHULMAN (2005); TARDIF (2001); PIMENTA (1999); NÓVOA (1995)).

Desse modo, o desenvolvimento desta investigação se deu a partir de concepções que buscaram compreender os saberes que os professores constroem para atuar com sujeitos com NEE. Nesse processo, fez necessário remeter-se a proposta de inclusão dos alunos com NEE que hoje emerge como um grande desafio na garantia da educação escolar. Tal proposta nos direcionou a falar em formação docente na perspectiva da educação inclusiva para esses sujeitos o que significou refletir sobre a dinâmica do processo de ensino, bem como, os saberes construídos pelo professor a fim de possibilitassem a aprendizagem desses alunos.

É importante destacar, que nosso estudo compreende que as políticas inclusivistas acreditam na importância das crianças com NEE conviverem um mesmo espaço educativo com os outros sujeitos, pensando na possibilidade de construção conjunta do conhecimento (MANTOAN; PRIETO, 2006). No entanto, muitos professores apontam a nova proposta como desafiadora, visto que, a formação inicial apresenta fragilidades que dêem conta desta demanda.

Nesse cenário, a inclusão dos alunos com NEE, instiga os professores a mobilização dos conhecimentos construídos durante a sua formação inicial, bem como aqueles construídos durante suas trajetórias de (auto) formação, os quais estão imbricados na construção pessoal e profissional (BARTH, 1993). Com base nessa situação, os professores são estimulados a refletirem sobre os saberes docentes necessários para atuarem com alunos com NEE, visto que não dispõem, em sua maioria, de formação para tal.

Essa preocupação nos faz retomar os resultados da pesquisa. Em se tratando do primeiro objetivo - **analisar como a política nacional de educação especial preconiza a formação do professor que atua com sujeitos com necessidades especiais**, percebemos que embora as políticas de educação apontem avanços nas concepções das propostas de inclusão para os alunos com NEE, ainda são vários os conflitos que têm sido enfrentados na concretização dos ideais da educação desses sujeitos. Pois, a relação dualista entre exclusão e inclusão cria formas de participação desumanas, desenvolvendo categorias de privilégios (MARTINS, 2002).

Essa questão traz como um dos aspectos de conflitos, às dificuldades de formação dos professores. As propostas de qualificação e implementação das políticas de educação especial apresentam-se em caráter quase que assistencialista. Constatamos nessa política uma proposta de formação de professores aligeirada e utilitarista, cabendo aos educadores à gestão da sua própria formação, a fim de construir uma prática pedagógica inclusiva, que atenda as diferenças e necessidades dos alunos com NEE e das outras tantas diferenças imersas na sala de aula (MAZZOTA e SOUZA, 2003).

Ao problematizarmos se as políticas de inclusão favorecem à formação profissional e à construção de saberes para o ensino e aprendizagem das crianças com NEE, identificamos que a formação preconizada pelos documentos nacionais ainda apresenta lacunas, haja vista que não trazem orientações necessárias para uma formação docente que leve em conta a prática pedagógica para o trabalho a ser realizado com os estudantes com necessidades educacionais especiais, na classe regular.

Assim, ainda que a política nacional de educação especial, expressada também por ela o processo de inclusão, traga um discurso consolidado na aceitação das diferenças e ao professor a necessidade de formação como elemento decisivo na superação de tal demanda, os discursos das professoras nos direcionaram a compreensão de que a formação prescrita na legislação vem acontecendo de diferentes modos seja através de cursos, seminários, grupo de estudos, entre outros, o que por sua vez não define em termos legais como deve ser essa formação, dificultando o trabalho docente e, conseqüentemente, o processo de escolarização dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Em relação ao segundo objetivo - **identificar os saberes docentes que integram a prática pedagógica dos professores que atuam com os alunos com NEE em classe regular**, constatamos, a partir das observações da sala de aula e entrevista com os professores, que os docentes defrontam-se com múltiplas situações frente ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE. Nessas situações não se encontram respostas pré-

elaboradas para a concretização das ações educativas no espaço da sala de aula, sendo a experiência um espaço de ressignificação da prática docente.

Nesse processo, identificamos, também, que os saberes que integram a prática pedagógica dos professores que atuam com os alunos com necessidades educativas especiais, em classe regular, partem de variadas matrizes, e de diferentes contextos, a saber: a escola, os espaços formativos acadêmicos, meios de comunicação, família, materiais didáticos, entre outros. Dessa forma, averiguamos que os saberes articulados pelos docentes são oriundos de fontes distintas e desenvolvidos em ambientes institucionais e profissionais como afirmam Gauthier (1998) e Tardif (2002) ao ressaltarem que os saberes docentes se fundamentam diretamente nas condições históricas e sociais em que a atuação profissional é exercida.

Percebemos, ao longo da pesquisa, que no desenvolvimento da prática docente os professores evidenciaram os saberes: disciplinares - saberes construídos no período da formação inicial que permitem (re) significar o olhar sobre o sujeito com NEE e identificar qual a necessidade especial; profissionais - saberes que habilitam o docente no exercício de suas funções. Esses saberes aparecem, principalmente, nas adaptações da prática à necessidade dos alunos com NEE; pedagógicos – construídos durante a prática pedagógica, por meio de leituras e especializações a fim de refletirem a própria experiência educativa para a atuação com esses sujeitos; experiência - construídos no cotidiano, eles surgem no dia a dia da sala de aula, sobretudo, na improvisação das atividades para os sujeitos com NEE; por fim, disciplinares - saberes relacionados ao conhecimento do campo específico, de que dispõe a sociedade em relação ao ensino e aprendizagem de alunos com necessidades especiais.

Em nossa perspectiva, a compreensão dos saberes aqui apresentados contribuem para a (re) significação das práticas educativas com alunos com NEE. Tais saberes são originados com distintas finalidades a fim de se estabelecer uma coerência entre o saber-fazer e o saber-ser-pedagógico (FREIRE, 1996). Desse modo, foi possível constatar que a prática pedagógica dos professores da pesquisa acontece na tentativa de desenvolver as capacidades intelectuais dos alunos com NEE em direção ao aprimoramento das habilidades, atitudes e conhecimento.

Os discursos dos sujeitos desta pesquisa apontam que os saberes que agregam a prática pedagógica precisam atender as necessidades e exigências da sociedade escolar com perspectiva à inclusão. No entanto, ainda permanece o desafio de buscar “novos” saberes que atendam as demandas da sociedade, e, nesse processo, a formação docente torna-se essencial na produção do conhecimento compatível para o desenvolvimento de ações educativas que atendam as diferenças.

Nesse sentido, a partir da interação com os alunos com NEE, os professores estabelecem, no processo de formação, uma relação prática que possibilitará a construção de diferentes habilidades profissionais que incidem no ato da reflexão teórica e prática. Portanto, é possível afirmarmos que essa relação ajuda na construção de saberes que viabilizem a inclusão dos sujeitos com NEE. Nesta perspectiva, os educadores enquanto grupo social, sujeitos de uma sociedade atualizada produtora de saberes, também produzem, associam e sustentam relações com distintos saberes que são estabelecidos ao longo de sua prática profissional.

Podemos, enfim, afirmar o quanto a experiência na caminhada pessoal e profissional se manifesta como um saber favorável concebido no modo de ser e de operar na prática pedagógica do professor que atua com os sujeitos com NEE. Este saber vai se formando por meio do exercício e da experiência do docente, que vai instituindo regras e normas de práticas, buscando organizar a diversidade de circunstâncias nas quais se depara em seu ofício.

Em relação ao terceiro objetivo, ao **identificar os saberes construídos pelos professores durante suas trajetórias de formação no que diz respeito à inclusão de alunos com NEE** percebemos que os professores envolvidos com a educação desses sujeitos têm se mostrado insatisfeitos com a estrutura de formação docente existente no país e na localidade. Sendo assim, os saberes atribuídos aos professores durante a trajetória formativa apresentam-se como uma construção oculta da realidade. Pois, os discursos das professoras evidenciam muito mais uma análise dessa trajetória, que propriamente o resultado de saberes oriundos dessa caminhada formativa.

A todo o momento, os sujeitos apontam a necessidade de reformulações na formação do professor para atuar com alunos com NEE. Para a maioria das professoras, existe uma grande dose de idealismo nestes cursos de formação e pontuam que parte do que se aprende não é possível aplicar na prática, visto que muitos formadores desconhecem a realidade da sala de aula, das escolas e do sistema educacional (PERRENOUD, 1993)

Os sujeitos da pesquisa, destacaram a necessidade da formação contemplar informações sobre os diversos tipos de necessidades especiais. Isto não significa, no entanto, desenvolver métodos de diagnósticos em relação aos alunos, mas sim compreender as peculiaridades dos vários grupos e culturas excluídas desses sujeitos a fim de favorecer no processo de ensino e aprendizagem dos mesmos.

Assim, identificamos que os saberes nesse processo fazem parte dos momentos experienciais, construídos na prática e refletidos na ação e sobre ela. Afinal, toda ação que

não é refletida se torna espontânea e não se constitui em saber (TARDIF, 2003). Os professores da pesquisa realçaram, ainda, que aspectos subjetivos envolvem a caminhada formativa, por exemplo, as representações, em vários momentos inconscientes que se caracterizam como rotuladoras e preconceituosas. Isso implica, na fragilidade em reconhecer as características e dificuldades individuais, para, então, determinar que tipo de adaptações necessário a prática pedagógica, ou não, para que o aluno com NEE aprenda.

Desse modo, constata-se, no discurso das professoras a necessidade de formação para a construção de saberes que favoreçam o trabalho inclusivo para com crianças com NEE. Pois, compreendem que a formação acadêmica não é a mesma que uma formação pautada no trabalho específico da prática pedagógica de alunos com NEE. Caso ao contrário, tais sujeitos terão dificuldades no processo de aprendizagem e aquisição de conhecimentos.

Ante aos depoimentos dos professores, entendemos que as experiências nos espaços formativos possibilitam aos professores articular saberes para a prática educativa dos alunos com NEE, no espaço regular de ensino. As professoras apontam os saberes provenientes de sua formação inicial frágeis para o trabalho com alunos com necessidades especiais e trazem à relevância de cursos para desenvolver saberes específicos que possibilitem a ação pedagógica dos sujeitos com NEE.

Desse mesmo modo, compreende-se a busca da autoformação como um processo fundamental para a construção dos saberes, em prol do processo inclusivo de alunos com NEE. Assim, é interessante finalizarmos este estudo apresentando que não será possível abordar, toda riqueza de troca que durante o período das observações e entrevistas, bem como, nas falas informais com os sujeitos da pesquisa que com muita afeição tentam superar as demandas impostas a fim de proporcionar o ensino e aprendizagem das crianças com NEE. A pesquisa deixará pegadas e abrirá caminhos para que os estudos dos saberes que mobilizam a ação educativa de crianças com necessidades educativas especiais pelos professores, sejam aprofundados como uma questão política, social e cultural.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 77, maio, 1991.
- APPLE, M. W. **Currículo e poder**. Educação e Realidade. Porto Alegre, v.4,1989.
- BAPTISTA, C. R.; JESUS, D.M. **Políticas de inclusão: para iniciar o diálogo**. In BAPTISTA, C. R.; JESUS, D.M (org.) **Avanços em políticas educacionais de inclusão: O contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre- Editora Mediação, 2009.
- BAPTISTA, C.R. Ciclos de formação, educação especial e inclusão: frágeis conexões? In: MOLL, Jaqueline (org.) **Ciclos na vida, tempos na escola. Criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARTH, Britt-Mari. **O saber em construção: para uma pedagogia da compreensão**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- BASTOS, Amélia R. B. de. **Sendero inclusivo: o caminho da escola peregrina na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS, disponível no banco de dissertações CAPES, 2009.
- BATALLA, Denise Valduga. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira: Fundamentos em Humanidades**. Universidad Nacional de San Luiz, Argetina.vol. 19, núm. I, 2009.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - **Características da investigação qualitativa**. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994
- BORSA, Juliane Callegaro. **O Papel da Escola no Processo de socialização infantil**. Disponível em:www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0351.pdf. Documento produzido em 18 de julho de 2007. Acesso em: 29 de abril de 2013.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Edusp, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. MEC; 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEESP, 1994. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9394/96. 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011

BRESSER PEREIRA, Luis Carlos. **Crise Econômica e reforma do Estado no Brasil:** para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Editora 34, 1996.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Inclusão escolar:** uma crítica conceitual e política. Trabalho apresentado no V Seminário Capixaba de Educação Especial. Vitória: UFES, 2005.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva Com Os Pingos nos Is.** Editora: Meditação, Porto Alegre, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva:** a organização do trabalho pedagógico. Porto Alegre. Editora Mediação, 2008.

CHAVES, Eduardo O. C. O Liberalismo na Política, Economia e Sociedade e Suas Implicações para a Educação: uma defesa. In. LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Org.). **Liberalismo e Educação em Debate.** Campinas, SP: Autores Associados, Histeber, 2007.

CHEVALLARD, Y. **On didactic transposition theory:** some introductory notes. Communication à l'International Symposium on Selected Domains of Research and Development in Mathematics Education. Bratislava, 1988.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1995.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.** Porto: Porto Editora, Ed. Especial, 1999.

COSTA, A. M. B. **Currículo funcional no contexto da educação inclusiva.** Cintra/Portugal, 2006.

CRÓ, Maria L. et al. (2009a). **Currículo e Formação.** In. Cró, M. L. (Org./Coord.). Col.: Práticas-Conhecimento-Pensamento. Coimbra: Edições IPC - Inovar para Crescer

CUNHA, Maria I. Da. **O bom professor e sua prática.** Campinas- SP. Papyrus, 1999.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/salamanca> Acesso em: 07/08/06

DEMO, Pedro. **Pobreza Política.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

DIAS, Marília Costa. **Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual:** considerações sobre a efetivação do direito à educação. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

DUBOC, Maria José Oliveira. **Educação, educação especial e inclusão: estabelecendo relações e conexões.** RIBEIRO, Solange Lucas (org.) Educação Inclusiva em Foco. - Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2006.

EDLER C.,R. **Temas em Educação Especial.** 2. ed. Rio de Janeiro:Editora WVA: 2012.

EDUCAÇÃO PARA TODOS. Disponível em: <http://www.onuportugal.pt/final> - Acesso em 07/08/06.

FERREIRA, M. E. C., & GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva.** Rio de Janeiro, Brasil: DP&A, 2003.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In:GONÇALVES ROSA, D. E.; SOUSA, V. C. (orgs). **Políticas Organizativas e Curriculares,Educação Inclusiva e Formação de Professores.** Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

FIORENTINI, Dario, SOUZA JR, Arlindo J. & MELO, Gilberto F.A. (1998) “**Saberes Docentes** : um desafio para acadêmicos e práticos” in GERALDI, Corinta M.G., FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elizabete M.A. (orgs) (1998) “*Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*” – Campinas, SP: Ed. Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB. (Coleção Leituras do Brasil). p.307-335.

FONTES, Rejane S. **História da Educação Especial no Brasil.** Revista Presença Pedagógica, v.9, n 54, nov./ dez. 2003

FORNO, Josiane Pozzatti D, **O professor na escola inclusiva construindo saberes.** 2005. Monografia (Especialização em Educação Especial) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

FRANCO, M.L.P.B. **O que é análise de conteúdo.** Brasília, 2ª edição,: Liber Livro editora, 2005.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos.** 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. PAPERT, Seymour . **O futuro da escola.** São Paulo: TV PUC, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GALVÃO, Izabel. **Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon.** In: ARANTES, Valéria Amorim. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.São Paulo: Sammus, 2003.

GARCIA, Tânia Maria F. B. **Cotidiano escolar,** pesquisa e formação docente. In: ENS, R.; BEH-RENS, M. (Org.). *Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar.* Curitiba: Champagna (Coleção Formação do Professor, v. 1), 2008.

- GARRET, A. M. **A entrevista: seus princípios e métodos.** Rio de Janeiro: Agir, 1991.
- GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí, RS: Unijuí, 1998.
- GAY, L. & DIEHL, P. **Research methods for business and management.** New York: Maxwell Macmillan, 1992.
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2007.
- GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun, 1995.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Record, 1999.
- GUHUR, M. L. P. **A inclusão social do deficiente sob a perspectiva da globalização.** Comunicações (Piracicaba), Piracicaba, v. 1, 2009.
- GUTIERREZ, G. L. **A metodologia científica e o estudo das organizações.** Revista de Administração de Empresas, Rio de Janeiro, v. 26, n.1, p. 91-96, jan./mar., 1986
- HESS, Remi. **Momento do diário e diário dos momentos.** In: SOUZA, Elizeu Clementino de, ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- IMBERNÓN, Francisco (org.) **A Educação no Século XXI.** Porto Alegre, Artmed, 2005.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. - **Fundamentos de metodologia científica.** 4.ed., São Paulo, Atlas, 1991.
- LAKATOS, I. **La metodología de los programas de investigación científica.** Madrid: Alianza Universidad, 1993.
- LEITE, Y. U. F.; DI GIORGI, C. A. G.. **Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos.** Revista do Centro de Educação, ed. 2004, vol. 29, nº 02, Disponível em: <http://www.ufsm.br/CE>
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo.** São Paulo - Editora Cortez, 2011.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa.** São Paulo, SP: EPU, 2000.
- MACEDO, R. S. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação.** Salvador: EDUFBA, 2004.

MACHADO, P.C. **A política de integração/inclusão**: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P.; CARDOSO, Ana Paula L.B. Educação Especial e educação inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente. Brasília: Lber Livro, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

MANTOAN, M. T. E. **Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos**. Revista Integração, (20). Brasília: MEC/SEESP, 1998.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. Inclusão e Educação: Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, J. de S. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. 3ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARTINS, J. de S. **Exclusão Social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MAZZEU, L. T. B. **A política de Formação docente no Brasil**: fundamentos teóricos e metodológicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu, MG. Anais... Caxambu, 2009

MAZZOTTA, M. J. S. ; SOUSA, S. M. Z. L. . **Inclusão escolar e educação especial**: considerações sobre a política educacional brasileira. Estilos da Clínica (USP), 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. Fundamentos de Educação Especial. 2. ed. São Paulo: 2005. (Série Cadernos de Educação)

MINAYO, M. C. De S. - **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo, 1994.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1999

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Tradução de Windyyz Brazão Ferreira. - Porto Alegre: Artmed, 2003.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa**: características, usos e possibilidades. Cadernos de Pesquisas em Administração, v. 1, n.3, 2º sem., 1996.

NOGUEIRA, Maria A. CATANI, Afrânio (org). **Escritos de Educação**. 9. Ed.- Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÓVOA, A. **Relação escola-sociedade**: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, R. V. (Org.). Formação de professores. São Paulo: UNESP, 1992.

NÓVOA, Antônio. **O passado e o presente dos professores.** In: NÓVOA, António. (org.) Profissão professor. Porto Dom Quixote, 1995.

OGLIARI, C. R. N. **Os saberes dos professores:** marcas de uma trajetória de vida. In: IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia - ESBPp, 2009, Curitiba. Políticas e Práticas Educativas: Desafios da aprendizagem, 2009.

OLIVEIRA, A. A. S. **Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos.** IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar em Educação Especial. Londrina - Pr, 29 a 31 de outubro de 2007.

OLIVEIRA, Antônio A. de O. **O ensino público.** Brasília: Senado Federal, Conselho editorial, 2003.

PAIVA, F. **As atitudes dos professores do ensino básico face à inclusão de alunos com NEE na sala de aula.** Tese em Psicologia Educacional, Lisboa, ISPA, 2008.

PAIXÃO, Atalina do S. S. M. **Saberes de professores que ensinam matemática para alunos surdos incluídos numa escola de ouvintes.** Universidade Federal do Pará - Educação em ciências e matemáticas Biblioteca Depositária Central da UFPA, 2010.

PATTON, M. **Qualitative research and evaluation methods.** Londres, Thousand Oaks : Sage Publications, 2002

PAULANI, L. M. . O Projeto Neoliberal para a Sociedade Brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Julio César França e NEVES, Lucia Maria Wanderley (orgs.) **Fundamentos da Educação escolar do Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência Mental: da superstição à ciência.** São Paulo: T.A. Queiroz/ USP, 1984.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortes, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2005.

PINHEIRO, O.G. **Entrevista:** uma prática discursiva. In: Spink, M. J. (org.) Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teórico e metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999.

PINHO, Maria José de. **Políticas de formação de professores:** intenção e realidade. 1 ed. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.

PRIETO, R. G. **Educação especial no município de São Paulo.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 12, 2006.

RINALDI, Renata Portela; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Educação especial e formação de professores: onde estamos... para onde vamos?** Horizontes, v. 25, n. 1, p. 87-98, jan./jun. 2007

ROMANO, Roberto. **A igualdade considerações críticas.** Revista Brasileira de Direito Constitucional, São Paulo, v. 2, n.2, p. 29-50, 2006.

SANCHES, I. (2005). **Compreender Agir Mudar Incluir:** da investigação acção à educação inclusiva. Revista Lusófona de Educação, 2005.

SANTIAGO, Silviano. **Uma literatura nos trópicos:** ensaios sobre dependência cultural. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal:** das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. (Org.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Maria C.; GONÇALVES, Isa Maria C.; RIBEIRO, Solange L (org). **Educação Inclusiva em Foco.** Feira de Santana- Universidade Estadual de Feira de Santana, 2006.

SARDAGNA, Helena Venites. **Políticas de inclusão na escola:** limites e possibilidades. Artigo Apresentado no IX ANPED Sul. UERGS, 2012

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SELLTIZ, Claire. **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** São Paulo: Herder, 1967.

SHULMAN, L. **Conocimiento y enseñanza:** fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>>. Acesso em: 04 de novembro de 2012.

SILVA, Ana Patrícia. **O princípio de Inclusão em Educação Física escolar:** Um estudo exploratório no município de São João del-Rei. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro 2004.

SILVA, Shirley. **Educação Especial:** um esboço da política pública. Tese de Doutorado. FEUSP, Universidade de São Paulo, 2005.

SZYMANSKI, H.A **Entrevista na Pesquisa em Educação:** a prática reflexiva. Brasília: Editora Plano, 2004.

TARDIF, M. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento:** subjetividade, prática e saberes no magistério. IN CAUDAU. V.(Org) Didática, currículo e saberes escolares. RJ: DP&A, 2001, 2ª Ed.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários:** elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação do magistério. Revista Brasileira de Educação. São

Paulo: nº 13, jan/fev//mar/abr, 2000 a, p.5-24.

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

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber** – esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TORRES, M. A. **Diversidade sexual e educação**. Presença Pedagógica. Revista nures, v. 16, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VYGOTSKY, L. **Obras escogidas**: tomo V. fundamentos de defectologia. Madrid: Portugal: Visor, 1997.

WILLIAMS Chris; WRIGHT, Barry. **Convivendo com Autismo Síndrome de Asperger**: Estratégias Práticas para Pais e Profissionais. - São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda., 2008.

YOUG, M. **Why educators must differentiate knowledge from experience**. Pacific Asian Education, 22(1), 2011.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seus cenários e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE 1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Programa de Pós-Graduação em educação- Mestrado em Educação

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO SALA DE AULA

1. Saberes que produzem e mobilizam para atender os alunos com necessidades educativas especiais?
2. Adaptações realizadas pelo docente para atender a diversidade.
3. Realização do trabalho pedagógico pelos professores apesar de não possuírem formação específica no contexto das políticas de inclusão.
4. Os saberes são mobilizados e/ou produzidos pelo entendimento de que a escolarização em escola comum é um direito desses alunos ou, a mobilização por mudanças acontece em função da Diretriz assumida pela mantenedora.
5. Saberes/ condições que favorecem as experiências com êxito aos alunos com necessidades educativas especiais nos espaços escolares.

APÊNDICE 2

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Programa de Pós-Graduação em educação- Mestrado em Educação

QUESTIONÁRIO

1. Nome (opcional) _____

2. Idade entre:

20 e 25 30 e 35 40 e 45 50 e 55

25 e 30 35 e 40 45 e 50 55 e 60

3. Sexo:

Masculino Feminino

4. Há quantos anos você ensina?

menos de 5 anos entre 5 e 10 anos entre 10 e 15 anos

entre 15 e 20 anos mais de 20 anos

5. Qual a sua formação?

graduação especialização mestrado

outra: _____

APÊNDICE 3



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Programa de Pós-Graduação em educação- Mestrado em Educação

ENTREVISTA

1. Como você concebe a política nacional de educação especial/inclusiva frente à prática pedagógica com sujeitos com necessidades especiais no contexto da escola regular?
2. Você participou de curso de capacitação que tratou da inclusão dos alunos em NEE? Qual?
3. Os seus saberes são suficientes para desenvolver a prática com os alunos com NEE? Explique.
4. Qual a influencia das políticas locais de inclusão sobre a produção destes saberes?
5. Quais os conhecimentos que você utiliza para realizar o trabalho pedagógico em sala de aula com os alunos com NEE?

APÊNDICE 4



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

Programa de Pós-Graduação em educação- Mestrado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa realizada por Adarita Souza da Silva que será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

A presente pesquisa tem como objetivo investigar que saberes os professores mobilizam na prática inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais, por meio de observações das ações desenvolvidas pelos sujeitos que atuam com os alunos com necessidades educativas especiais em sala de aula.

Como método de coleta de análise de dados serão utilizadas a entrevista, as técnicas de observação e aplicação de questionário. Os sujeitos terão o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo sem o risco de ser penalizado por isso, assim como, de solicitar quando sentir necessário, esclarecimentos por parte da pesquisadora.

Assinatura do pesquisador

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,

RG _____ CPF _____,

Abaixo assinado, concordo em participar do estudo como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora sobre a pesquisa e os desdobramentos nela envolvidos. Foi garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve á qualquer penalidade.

Local e data

Assinatura