

## SABERES DOCENTES E INCLUSÃO: um estudo sobre a construção de saberes na prática profissional

**Maria Isabel da Cunha**\*

**Gisele Palma**\*\*

**Luciana Backes**\*\*\*

**Maísa Beltrame Pedroso**\*\*\*\*

**Ancila Dall'Onder Zat**\*\*\*\*\*

### Resumo

As demandas atuais estão exigindo dos professores a construção de saberes não experienciados culturalmente por eles em suas trajetórias escolares. Esses saberes exigem mobilizações teórico-práticas inusitadas, mesmo que necessárias. É o caso dos desafios propostos pelas políticas de inclusão, que postulam a presença de todas as crianças e adolescentes na escola comum, mesmo que estes apresentem necessidades especiais. Como os professores vêm enfrentando esse desafio? Como constroem os saberes profissionais para responder ao proposto? Qual é o papel da escola e sua cultura no sucesso dessa política? Este estudo é baseado nessas questões, focado numa escola pública de séries iniciais, em um município do sul do Brasil. Foram usados os princípios da pesquisa qualitativa no diálogo com as professoras. Os resultados indicam que os desafios da prática são produtores de novos saberes, e só se constituem com bases teóricas num ambiente escolar que estimula o estudo e a existência de um projeto pedagógico escolar também inclusivo.

**Palavras-chave:** Saberes docentes. Formação continuada de professores. Inclusão escolar. Escola inclusiva.

O texto procura fazer uma reflexão a partir de um exercício empírico, realizado em uma escola pública de educação básica da rede municipal de educação do município de Novo Hamburgo (RS/Brasil), onde as professoras e a equipe diretiva precisavam responder aos

---

\* Doutora em Educação e Professora pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. E-mail: mabel@unisinos.br.

\*\* Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. E-mail: gisapalma@terra.com.br.

\*\*\* Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. E-mail: lucibackes@hotmail.com.

\*\*\*\* Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. E-mail: maisapedroso@hotmail.com.

\*\*\*\*\* Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. E-mail: ancila@italnet.com.br.

desafios da legislação que definiu a dinâmica da *escola inclusiva*, prevendo a permanência de crianças portadoras de necessidades especiais nas escolas regulares.

Partimos do pré-suposto de que os saberes são temporais e construídos nas trajetórias vividas pelos professores (TARDIF, 2002), que buscam nas experiências pessoais e escolares referenciais para enfrentar os desafios que se apresentam em seus cotidianos. Mas quando os docentes não possuem experiências prévias para enfrentar realidades escolares que precisam intervir, como produzem seus saberes? Essa é a principal questão do presente estudo.

O tema foi escolhido porque muitos professores não tiveram em suas trajetórias, experiências que pudessem se constituir em base para a construção de saberes exigidos pela escola inclusiva, e que lhes proporcionasse um “estoque” de estruturas de aprendizagem a recorrer. Também é raro identificar professores que tivessem aprofundado teoricamente o campo da inclusão. Essa condição envolve um duplo desafio: a carência de experiência, e a fragilidade de estudos específicos para responder às demandas das políticas inclusivas.

Procurou-se, então, investigar como os professores vêm enfrentando essa condição e respondendo às exigências legais e sociais relacionadas com a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais. Ao mencionarmos especificamente estas crianças, não queremos silenciar sobre as diferenças e necessidades dos demais estudantes. Cada um deles tem características próprias e contextos culturais específicos, que também requerem do professor um olhar particular. Porém, parece que a condição da diferença se acirra com a adesão às políticas inclusivas, exigindo mais e mais saberes dos docentes que atuam no cotidiano da educação básica.

O estudo teve como objetivo compreender a origem e os processos de construção destes saberes docentes, bem como os fatores que favorecem e/ou estão imbricados na sua construção. Para Tardif (2002), a concepção de saber envolve o saber fazer, e o saber justificar o que se faz. Essa perspectiva ultrapassa a visão de considerar uma prática apenas intuitiva como um saber profissional. Para saber justificar suas ações, o docente precisa da base teórica que subsidia a sua profissão, afastando-se de um praticismo tão comum nas práticas pedagógicas escolares. Trata-se de um amálgama da relação teoria-prática, onde os desafios do cotidiano se constituem na referência da significação da teoria. Requer uma condição cognitiva singular e uma compreensão contextual da profissionalidade docente.

No intuito de aprender com a escola, e com os contextos e experiências que obtiveram resultados positivos nesse trabalho, impactando de forma transformadora nos

comportamentos dos alunos, professores e comunidade escolar, assumimos a condição

de positividade como critério de escolha do campo empírico, procurando a evidência de estarmos diante de uma *experiência positiva de educação inclusiva*. Localizamos então, uma escola municipal do Município de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, que apresentava os indícios que procurávamos. Tratava-se de uma escola da parte inicial da educação básica, com educação infantil e séries iniciais até o quarto ano de escolarização.

A equipe diretiva da escola estava constituída pela diretora e pela coordenadora pedagógica, que nela atuavam, eleitas pelos pares há um ano atrás. Ao assumirem seus cargos, procuraram ouvir os professores para que suas necessidades e perspectivas em relação aos saberes da profissão fossem identificadas.

Para Abdalla (2006, p. 26),

[...] quando falamos das necessidades, de forma consciente, representamos nossas realidades, explicando-as mediante nosso estoque de conhecimentos. Essas representações podem ser consideradas matéria-prima para a análise do social mais amplo, como também direcionar uma ação pedagógico-política de transformação.

Nesse sentido, a diretora e a coordenadora se propuseram a organizar um Programa de Formação Continuada, procurando atender os aspectos relevantes para as professoras. Essa iniciativa foi bem aceita e compreendida como um comprometimento com a construção do projeto pedagógico-político da escola, vislumbrando sua transformação.

As dimensões a serem contempladas eram muitas, segundo as profissionais, sendo que o estudo da temática *inclusão* era apontado como um dos mais necessários e urgentes, conforme nos conta a coordenadora:

Acho que é importante ressaltar que essa necessidade veio do grupo, o porquê da escolha de se trabalhar esse assunto [inclusão] ao longo de todo o ano. Nos assumimos a escola esse ano, então, [...] foi feito um levantamento com os professores, de quais temáticas seriam de interesse para serem desenvolvidas no seminário, nas reuniões pedagógicas e essa [inclusão] foi a que mais preocupava os professores realmente, [...] de como trabalhar, de como conduzir, de como avaliar. Era uma necessidade do grupo, e por isso se optou por fazer o trabalho durante todo o ano letivo.

As professoras – já inseridas nesse processo de formação – evidenciaram, ao longo das entrevistas, grande preocupação com seus afazeres docentes ao receberem alunos com necessidades especiais. Nos relatou uma das interlocutoras:

Anos atrás [...] algumas escolas tinham as classes especiais, e na escola tínhamos uma professora que trabalhava com eles [alunos com deficiência], mas nós não

sabíamos como era trabalhado, porque era com ela [a professora], exclusivamente naquela sala, aquela turma.

Este relato nos levou descobrir que até a década de noventa havia, na escola, turmas específicas para os alunos com necessidades especiais, atendidas por uma única professora, de forma isolada, sem a colaboração e o diálogo com as outras docentes. Esta situação era freqüente nas escolas e naquele momento histórico atendia às concepções do paradigma da integração<sup>1</sup>.

No entanto, com as políticas de inclusão<sup>2</sup> implementadas pelo Ministério da Educação, este novo paradigma começou a ser lentamente construído, assumindo como valor “a educação inclusiva que aspira fazer efetivos o direito à educação, à igualdade de oportunidades e de participação” (GUIJARRO, 2005, p. 9).

Para as professoras entrevistadas, as políticas públicas de inclusão, apesar de impostas, são válidas - desde que as crianças tenham a oportunidade de desenvolver suas potencialidades. Entendem que para tal, as escolas precisam ter o suporte necessário, tanto em termos de formação dos docentes e das equipes diretivas, como de acessibilidade. Salientam que, em alguns casos, “é tudo muito bonito no papel, e depois as crianças são largadas dentro da sala de aula”. Uma das interlocutoras comenta: “É algo que estamos fazendo há bastante tempo, mas é um assunto que nos preocupa, pois queremos conseguir fazer algo por essas crianças”. Daí a preocupação com o trabalho a ser desenvolvido, bem como a valorização dos espaços de formação continuada oferecidos pela escola.

Parece ser unânime, na instituição investigada, a posição de que os alunos com necessidades especiais devem ter garantido o direito de freqüentar a escola regular, e que as professoras “têm que ter garra e teoria junto com a prática” para tal. Entretanto ressaltam que, em certos casos, é importante garantir o direito ao atendimento especializado, a fim de atender as necessidades de cada criança, visando ao seu desenvolvimento pleno.

No entanto, em muitas vezes, esse atendimento especializado é ocasional ou não acontece, sobrecarregando a escola e as professoras das classes regulares. Uma das interlocutoras salienta que

---

<sup>1</sup>No paradigma da integração são os alunos que precisam ser desenvolvidos, a fim de se aproximarem o máximo possível do que a sociedade considera “normal”, para, então, serem integrados à mesma.

<sup>2</sup>Inclusão é um movimento mais amplo e de natureza diferente ao de integração de alunos com deficiência ou de outros alunos com necessidades especiais. Na integração, o foco de atenção tem sido transformar a educação especial para apoiar a integração de alunos com deficiência na escola comum. Na inclusão, porém, o centro da atenção é transformar a educação comum para eliminar as barreiras que limitam a aprendizagem e a participação de inúmeros alunos e alunas (GUIJARRO, 2005, p. 7).

sempre deveria haver o acompanhamento da escola especial junto. Não só o trabalho da escola regular, mas o trabalho da escola especial, ou de um grupo multidisciplinar, que faça esse acompanhamento, pois a impressão que tenho é que ficou tudo a cargo da escola regular.

Esta posição vem ao encontro do previsto no Capítulo V, Art. 58º, § 1º, da LDB<sup>3</sup>, que anuncia a importância de que haja “quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial”. No § 3º complementa afirmando que “a oferta da educação especial, *dever constitucional do Estado*, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (grifo nosso).

Nesse sentido, entendemos a posição das professoras entrevistadas, uma vez que o atendimento especializado nem sempre tem sido eficiente, inclusive por não ser permanente na escola. Apesar de o Estado conferir a si o dever de proporcionar os respectivos atendimentos, a carência desses serviços muitas vezes abre espaço para intervenção privada. As professoras reconheceram a importância da formação que tiveram mas pontuam sua dependência das famílias. “A Faculdade nos dá um bom suporte e, fora isso, dependemos dos atendimentos que as famílias se propõem”. O atendimento especializado necessário fica condicionado, muitas vezes, às parcerias com instituições privadas ou ao interesse e condições das famílias.

A fim de minorar essa situação, a escola organizou a chamada “sala de recursos”, que se constitui num espaço de atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem, proporcionado a partir de atividades lúdicas. Dos 8 (oito) alunos com necessidades especiais atualmente matriculados, três frequentam a sala de recursos, conforme Quadro de Alunos com Necessidades Especiais/Atendimentos Especializados – 2008<sup>4</sup>.

As interlocutoras salientam que a Secretaria de Educação do Município definiu algumas diretrizes para facilitar a inclusão. Entre elas, está a possibilidade de escolha da escola em matricular o aluno com necessidades educacionais especiais em turmas com número reduzido de alunos, ou contratar uma auxiliar. No entanto, salientam que esta auxiliar “não pode dar atenção só para elas [crianças com necessidades especiais], por causa do vínculo e da dependência que pode gerar”.

Na busca por alternativas que possibilitem a realização de um trabalho “da melhor qualidade<sup>5</sup>” as professoras evidenciam a construção de novos significados para as vivências

<sup>3</sup>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

<sup>4</sup>Quadro de Alunos com Necessidades Especiais/Atendimentos Especializados – 2008 – Documento no qual são registrados os casos de alunos com necessidades especiais.

<sup>5</sup>Para Rios, a educação da melhor qualidade é aquela que “se coloca sempre a frente, como algo a ser construído e buscado pelos sujeitos que a constroem” (2002, p. 74).

dos alunos com necessidades especiais na escola. “Procuro me adaptar a criança, e não o contrário” disse uma das nossas interlocutoras numa alusão significativa de sua visão pedagógica. Esta afirmativa responde ao paradigma da inclusão, pois toma a criança como referente, e visa a adequação do trabalho às suas necessidades.

Em um processo não linear de transformação, a Escola tem assumido um papel diferenciado diante dos alunos com necessidades especiais. Estes foram, pouco a pouco, fazendo parte dos cenários das salas de aula e da diversidade, e enriquecendo os processos de aprendizagem - tanto dos alunos, como das professoras.

Aparentemente, a forma como as professoras têm sido acompanhadas pela equipe diretiva, bem como os espaços destinados à sua formação, tem se constituído como importantes elementos de desenvolvimento profissional, no próprio campo de trabalho, todos valorizados pelas professoras entrevistadas, conforme salientam nos depoimentos que se segue.

Voltando anos atrás, logo que comecei a trabalhar aqui na escola, o que eu percebia? Que vinha um aluno ou outro, chamado “diferente”, que era inserido na turma, mas a professora não tinha suporte [...], suporte como se tem hoje.

A escola não fica de braços cruzados esperando que venha a formação, o assessoramento. As gurias [equipe diretiva] tomam providências, nós também pedimos algumas alternativas para realizarmos um trabalho bom. A coordenadora e a diretora trazem muito material, vão atrás, buscam e nos dão retorno. Temos reuniões bimestrais, encontro mensal dentro do turno e horas de atividade.

Todos os professores estão envolvidos. Cada um ganhou um tema ligado à inclusão, estamos pesquisando, e vamos apresentar para os outros grupos. É um trabalho bem consistente, [...] para nos aprofundarmos.

A preocupação com a qualidade do trabalho pode ser evidenciada por todos os atores da escola, uma vez que as professoras salientam que “[...] é necessário um projeto pedagógico central para a escola, e possui uma linha de ação comum. [...] não é o trabalho deste ou daquele professor, mas é uma proposta da escola”.

O reconhecimento da proposta como elemento coletivo e não individual, fortalece a escola enquanto “espaço de relações sociais e humanas” (GADOTTI, 2008, p. 166). Para Freire “[...] a educação é um ato político, portanto um **trabalho coletivo**, que reeduca todos os sujeitos e atores envolvidos. Envolve postura e atitude diante do mundo e do homem” (apud GÓES, 2008, p. 84 – grifo do autor).

A postura do coletivo da escola frente aos desafios trazidos pela inclusão configura-se assim, como a manifestação concreta de seu Projeto Político Pedagógico, através das ações integradas das professoras, dos funcionários e da equipe diretiva. Conta-nos uma das interlocutoras que “todos – secretária, merendeira, serviços gerais, entre outros, participam da transformação da instituição em uma escola inclusiva, pois, cada um a seu modo, contribui com o desenvolvimento dos alunos, e com a construção de um espaço de respeito às diferenças e necessidades de todos”. Esta perspectiva favorece a percepção da escola como “um lugar especial, um lugar de luta e de esperança. Por isso ela precisa ser para todos e ter boa qualidade” (GADOTTI, 2008, p. 166).

### Inclusão – percebendo relações

A inclusão parece requerer o atendimento a vários fatores, entre outros, saberes específicos e um relacionamento positivo entre professores/alunos, alunos/colegas, serviços de apoio/especialistas e família/escola. No que se refere à relação família/escola, as respondentes afirmaram que nem sempre as relações ocorrem conforme o desejado. Nesse sentido, é importante salientar que muitas vezes, a família reluta a aceitar e compartilhar informações sobre as necessidades especiais do seu filho, fato que compromete o trabalho da escola, que tenta adequar sua sistemática e organização das práticas docentes, de forma a atender às especificidades de cada caso. Por outro lado, nem sempre a escola está preparada para dialogar com as famílias que convivem com crianças/adolescentes que vivenciam situações especiais. Na maior parte dos casos, o fato de ter um filho com necessidades especiais ocasiona a necessidade de imprimir novas expectativas aos sonhos imaginários dos pais. Para Stainback (1999, p. 417), “mudar suas expectativas não significa pôr fim a um sonho – significa apenas que eles sonham sonhos diferentes. Ao desenvolver sua visão, os pais não devem se esquecer de sonhar”. A escola também precisa ir além dos estereótipos culturais de aluno “normal”, como aquele que responde às representações historicamente construídas para tal.

A análise das relações entre as professoras e as famílias dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes inclusivas, revela a importância do diálogo. De forma clara, os docentes entrevistados situam a aceitação da situação do filho, pelos pais, como essencial na promoção do processo inclusivo, não só na escola, mas na sociedade em geral. De alguma forma, anunciam uma condição de abertura às exigências da inclusão, mesmo que estas

estejam estereotipadas pelas próprias políticas públicas de educação e de saúde. Também há casos de sofrimento psíquico como parte dos processos de inclusão, muitas vezes diagnosticados pelos professores. Mesmo assim, o relacionamento dos professores entrevistados com os seus alunos com necessidades educacionais especiais são indicados como positivos, sem superproteção e/ou excessiva rigidez, de acordo com suas opiniões, que nos ofereceram exemplos de como procuram equilibrar essas duas dimensões.

Destacaram, também, o relacionamento cordial entre os colegas e os alunos na escola em geral, incluindo aqueles que são portadores de necessidades educacionais especiais. No entanto, as professoras salientam, em seus discursos, certa tendência da turma em superproteger ou infantilizar esses alunos. Contam que têm se dedicado à conscientizarem os alunos em geral, no sentido de levá-los a entender que a superproteção ou infantilização são elementos prejudiciais, que favorecem a construção de uma auto-imagem negativa, como sujeitos dependentes e incapazes. Percebe-se que as professoras têm se esforçado para romper com esta concepção – tanto entre os alunos, como em relação às suas famílias, visando a disseminação da idéia de que os alunos com necessidades educacionais especiais “precisam ser desafiados e instigados, através de constantes problematizações”. No entanto, ao serem questionadas em relação à origem de “tais conclusões”, dizem “não temos idéia de como as construímos – apenas sabemos”.

Este fato nos leva a acreditar que se faz necessário maior investimento – por parte dos governantes, das escolas e dos professores, na formação inicial e continuada dos docentes, a fim de favorecer a socialização de práticas e reflexões, bem como teorizar a construção de saberes que contribuam com as práticas inclusivas nas escolas regulares. Infere-se que a experiência de formação continuada e/ou desenvolvimento profissional, experienciado atualmente pelas docentes da Escola investigada, se constituiu como um diferencial – com significado e sentido para o grupo de professoras, uma vez que demanda as especificidades do cotidiano da sala de aula e da escola em geral. Nesse sentido, essa experiência é fundamental para a qualificação do trabalho docente, bem como para o desenvolvimento das crianças com necessidades especiais, que freqüentam a Escola.

### Formação de professores – saberes para um olhar *inclusivo*

Tardif (2002, p. 223) nos ajuda a compreender que o “saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações e motivações que

constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões”. Nesse sentido, o saber é uma construção coletiva de sujeitos inseridos na dimensão social.

O professor é um ator que, dotado de razão e sensibilidade diante de certas condições, persegue objetivos intencionais. Para isso, age em função do *seu saber* que, pela complexidade do ato de ensinar, é múltiplo.

A reflexão sobre os conhecimentos e saberes dos professores implica em abordar a sua formação, pois identifica necessidades e possibilidades vivenciadas diante das contingências da realidade concreta. Nesta relação entre formação e realidade do contexto de trabalho, Tardif (2002, p.11) entende que,

[...] o saber é sempre saber de alguém que trabalha algo no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a sua pessoa e identidade; com a sua experiência de vida e história profissional; com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

As concepções, crenças e atitudes docentes se expressam e se caracterizam por um corpo de conceitos e valores organizados em teorias explícitas e latentes, evidenciadas pelos modos de agir do sujeito. Assim, de acordo com seu funcionamento, as concepções podem ser transformadas pelo contexto imediato que as provocam, o que implica dizer que podem ser reconstruídas com base nos saberes acumulados pelo indivíduo.

De acordo com as informações fornecidas pelos professores entrevistados, a formação para educação inclusiva tem que ser configurada dentro de um espaço formal, como garantia imprescindível para o desenvolvimento e melhoria do ensino, para, assim, serem reconhecidos como professores capacitados<sup>6</sup>, pois, em suas palavras “na verdade não fomos preparadas para os desafios com os quais precisamos lidar, porém os enfrentamos dia-a-dia”.

O desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é hoje, um aspecto marcante da profissão docente, e a instituição escolar pode ser compreendida como um espaço social privilegiado onde, concomitantemente, são socializados saberes sistematizados e transmitidos valores por ela legitimados.

Muitas das pesquisas realizadas sobre formação de professores carregam a idéia de desenvolvimento profissional, ou seja, a idéia que a capacitação do professor para o exercício

---

<sup>6</sup>Resolução CNE n. 02/2001, Art. 8, inciso I- prevê que os professores que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais podem seguir dois modelos distintos: os capacitados e os especializados.

da sua atividade profissional é um processo que envolve múltiplas etapas e que, em última análise, está sempre incompleto (PONTE, J., 1998).

Marcelo Garcia (1999), ao adotar o conceito de desenvolvimento profissional de professores, concebe-o com a conotação de evolução e continuidade. Desta forma, o desenvolvimento pressupõe uma abordagem “que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (p. 137). Para o autor, esta abordagem apresenta uma forma de implicação e resolução de problemas, a partir de uma visão que supera o caráter individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores. O desenvolvimento profissional se concretiza como uma atitude investigativa, e se dá pelo atendimento especial atribuído às potencialidades de cada professor, e não somente às suas carências, implicando-o nos seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais. Desta forma, podemos observar que o desenvolvimento dos professores, para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, não se dá de forma isolada, mas inserido em um contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional.

Cunha (2006, p. 56-57) chama a atenção para algumas questões importantes em relação à formação de professores que despertam preocupações nos meios acadêmicos e da sociedade como um todo. Para a autora, “o sujeito se faz professor numa instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico”. Essa compreensão evidencia a dimensão sociocultural da formação localizada num tempo e num espaço. Carrega as contradições de seu tempo e assimila as possibilidades de sua época.

## Resultados da investigação

Os resultados do estudo indicam que as políticas públicas de inclusão são indutórias de novos saberes para os professores, sem entretanto ultrapassar, em muitos casos, uma retórica comum nos discursos oficiais. Essas demandam das escolas e dos professores ações e saberes que os colocam em condições tensionadas, entre o prescrito e o possível, dadas as condições concretas em que atuam e vivem.

No caso das políticas educacionais de inclusão no país, os discursos atenderam a uma demanda globalizada dos organismos internacionais, sem entretanto, propor uma ação preparatória consistente, que envolvesse os atores educacionais em parceria com outros órgãos, inclusive os de saúde. Romperam-se culturas que previam a existência de escolas

especiais, e advogou-se a presença de todos os educandos na escola comum, sem uma análise mais cuidadosa das suas condições objetivas de trabalho, nem da intensidade de exigências de cada estudante.

Essa posição, revista em momentos posteriores pela sua inconsistência temporal, diminuiu a radicalidade da medida, sem, entretanto, abdicar da presença na escola comum da maior parte dos alunos com necessidades especiais. Nesse contexto, as escolas e os sistemas de ensino vão tentando responder aos desafios, na proporção das suas condições materiais e de desenvolvimento pedagógico.

O que foi possível perceber, entretanto, é que o projeto pedagógico da escola é um fator decisivo na possibilidade de construção de saberes que, no caso deste estudo, se encaminhou em direção às políticas que instituíram o conceito de escola inclusiva. A formação dos professores em serviço, realizada no espaço da própria escola, se configurou como uma importante alternativa no trabalho. Os professores exercitam uma condição de autonomia nessa formação e vivenciam um conhecimento solidário (SOUSA SANTOS, 2002), através da troca de saberes e de reflexão coletiva sobre as próprias práticas. O papel da equipe diretiva que proporciona e instrumentaliza os estudos dos docentes tem sido chave nesse processo de formação, possibilitando às professoras construir conhecimentos, passando de uma concepção prévia para outra mais permanente relacionada ao contexto e à situação que vivenciam. Neste contexto, há uma significativa relação entre uma prática vivenciada, e os aportes teóricos, objeto das reuniões de estudo.

Vem sendo largamente discutida a idéia de que a função docente requer conhecimentos e saberes de natureza complexa, que podem ser melhor explicitados como saberes oriundos da prática. Os saberes experienciais dos professores, para Tardif (2002, p. 48-49) são “ (...) o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente, e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação”. Os saberes experienciais possuem, segundo o mesmo autor, três “objetos”: as interações estabelecidas e desenvolvidas com todos os envolvidos em sua prática, as normas e o meio organizado. Mas essas dimensões seriam meramente funcionais se não houvesse um constructo axiológico e teórico a lhes dar sustentação. Parece que na escola estudada, se instala “o meio organizado” que ajuda as docentes a refletirem e teorizarem sobre suas próprias práticas, e a encontrar caminhos para seus desafios. Ressaltam como fundamental o papel da diretora e da coordenadora pedagógica que alimentam o estudo do grupo com textos acadêmicos que

trazem desde sua formação em curso de mestrado. Alia-se, nessa condição, a teoria e a prática resultando num produtivo processo de aprendizagem partilhada.

Muitos dos saberes experienciais dos professores originam-se das práticas cotidianas, e nelas se desenvolvem, circundadas pelas contingências do meio, fazendo do conhecimento profissional uma forte base experiencial. Ela é constantemente elaborada e reelaborada, em função do contexto de trabalho e das necessidades decorrentes das situações cotidianas, influenciando significativamente na forma como as professoras vêem e interpretam seus fazeres docentes. Recebem a iluminação da teoria, nos processos de reflexão sobre a prática que garante uma condição profissional de ação e formação.

É importante salientar que atender às necessidades educacionais do aluno com necessidades educacionais especiais é, antes de tudo, compreender o papel da escola nesse contexto, e saber de que forma ela poderá responder às necessidades dos alunos. Essa condição implica em conhecer as suas singularidades para intervir pedagogicamente de forma adequada.

É então necessário que os professores construam uma atitude investigativa a qual os permita conhecer seus alunos em suas especificidades, sem desvinculá-los do contexto mais amplo do qual todos – professores e alunos – são constituintes. Esta postura favorece o reconhecimento da proposta pedagógica como elemento coletivo e não individual, fortalece a escola enquanto “espaço de relações sociais e humanas” (GADOTTI, 2008, p. 166).

Trata-se de um processo não linear de transformação, onde a escola tem assumido um papel muito próprio, diante dos alunos com necessidades especiais. Estes foram, pouco a pouco, fazendo parte dos cenários das salas de aula, e a diversidade passou a ser entendida como oportunidade para enriquecer os processos de aprendizagem - tanto dos alunos, como das professoras e demais atores escolares.

Foi gratificante encontrar numa Escola Pública Municipal, de porte pequeno e distante dos eixos funcionais de decisão, uma experiência de autonomia responsável que procura, paulatinamente, dar conta de seus desafios, garantindo o bem estar dos envolvidos no processo pedagógico. Trata-se da qualidade referida por Rios (2002), aquela que a gente faz bem porque faz bem à gente.

## TEACHERS' KNOWLEDGE AND INCLUSION: a study of the construction of knowledge in professional practice

### Abstract

Current educational demands are requiring the construction of knowledge not culturally experienced by teachers in the course of their schooling. This knowledge requires unusual theoretical and practical demonstrations, even if they are understood to be necessary. This is the case with the challenges created by policies of inclusion, which postulate the presence of all children and adolescents in regular schools, even when they have special needs. How are teachers facing this challenge? How do they build the professional knowledge to respond to the situation? What is the role of the school and its culture in the success of this policy? These issues have given impetus to this study, which focuses on a public primary school in a municipality in the south of Brazil. The study made use of qualitative research principles in dialogues with the teachers. The results indicate that the challenges of practice result in new knowledges, but that they only come into being with a theoretical basis in school environments that encourage the study and existence of pedagogical projects that are also inclusive.

**Keywords:** Teachers' knowledge. Continuing education of teachers. School inclusion. Inclusive school.

### Referências

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 128)

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

CUNHA, Maria Isabel. A formação de professores como problema: natureza, temporalidade e cultura. In: **Cadernos de Educação**, (Pelotas). Pelotas, v. 271, p. 55-71, jul./dez. 2006.

GÓES, Moacir de. Coletivo. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p.84-86.

GUIJARRO, Maria Rosa Blanco. *Ensaio Pedagógicos – Construindo escolas inclusivas*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. IITítulo.1ed.Brasília: MEC, SEESP, 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12643%3Aensaios-pedagogicos-construindo-escolas-inclusivas&catid=192%3Aseesp-esducacao-especial&Itemid=860.pdf](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12643%3Aensaios-pedagogicos-construindo-escolas-inclusivas&catid=192%3Aseesp-esducacao-especial&Itemid=860.pdf)>. Acesso em: 2 mai.2011.

MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Ed. Porto, 1999.

PONTE, J. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: APM (Ed.) *Actas do Prof.Mat.* 98 Lisboa: Editora APM, 1998. p.27- 44.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUSA SANTOS, Boaventura. *Um discurso sobre as ciências*. 13 ed. Porto: Afrontamento, 2002.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão – um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1999

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Recebido em: março de 2011

Aprovado em: abril de 2011