

## **Saberes necessários para o trabalho com práticas pedagógicas inclusivas: (re)pensando o papel docente**

Iure Coutre Gurgel<sup>1</sup>

Ana Lúcia oliveira Aguiar<sup>2</sup>

### **RESUMO**

A sociedade atual enfrenta uma série de avanços que, sem dúvida, repercutem diretamente em todos os setores. A escola, certamente, é um dos locais que mais recebe esses reflexos de mudanças, tendo em vista lidar com uma pluralidade de saberes e conhecimentos adversos de diferentes educandos. Nesse sentido, o propósito deste trabalho é refletir sobre a necessidade do educador possuir alguns saberes que são necessários ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, para que possa desenvolver um trabalho que valorize o desenvolvimento de cada aluno. Para a construção deste trabalho, o referencial teórico utilizado foi: Brasil (1995); Carvalho (2000); Mantoan (2003); Nóvoa (2007), Tardiff (2004), dentre outros. A metodologia utilizada foi constituída de estudos bibliográficos, bem como investigação, envolvendo princípios da abordagem qualitativa, entrevista semiestruturada e observação não participante. Do estudo desenvolvido, sistematizamos e analisamos concepções de duas professoras participantes da pesquisa. Os resultados apontam que, para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, é necessário que o professor possua uma pluralidade de saberes e gerencie seu processo de formação e autoformação. Então, acreditamos que refletir sobre a prática docente e desenvolver o processo formativo são elementos essenciais para a consolidação de uma sociedade mais humana e inclusiva.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Inclusão. Saberes Docentes.

---

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação -POSEDUC/UERN, atualmente coordena a Diretoria de Apoio a Inclusão da UERN- DAIN. Doutora em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: oliveirapietro@hotmail.com.

## **Knowledge necessary to work with inclusive teaching practices:**

(re) thinking the teacher role

### **ABSTRACT**

The actual society faces a series of advances that no doubt, reverberate daily in all sectors. The school, certainly is one of the places that receive most of these reflects of changes, in order to cope with a plurality of wisdom and knowledge adverse of different students. In this sense, the purpose of this work is to reflect about the necessity of the educator to own some knowledge that is necessary to the development of inclusive pedagogical practices, this way, it can develop a work that values the development of each student. To construct this work the theoretical reference used was: Brasil (1995); Carvalho (2000); Mantoan (2003); Nóvoa (2007), Tardiff (2004), among others. The methodology used was constituted of bibliographic studies, as well as investigation, involving mainly qualitative approach, semi structured interview and non-participant observation . To develop this study, we systematized and analyzed conceptions of two teachers participant of the research. Results pointed that for the construction of the inclusive pedagogical practices it is necessary that the teacher owns a plurality of knowledge and manage his process of training and self-training. Then, we believe that reflecting about teaching practice and develop the training process essential elements are important for the consolidation of a more human and inclusive society.

**Key-words:** Teacher Training. Inclusion. Teaching Knowledge.

**Conocimientos necesarios para el trabajo con las prácticas pedagógicas inclusivas:** (re) pensando la función docente

### **RESUMEN**

La sociedad actual enfrenta una serie de avances, que sin duda, repercuten directamente en todos los sectores. La escuela, ciertamente, es uno de los lugares que más recibe esos reflejos de cambios, en vista de lidiar con una pluralidad de saberes y conocimientos adversos de

diferentes educandos. En ese sentido, el propósito de este trabajo es reflejar sobre la necesidad del educador poseer algunos saberes que son necesarios al desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas, para que pueda progresar con un trabajo que valora el desarrollo de cada alumno. Para la construcción de este trabajo el referencial teórico utilizado fue: Brasil (1995); Carvalho (2000); Mantoan (2003), Nóvoa (2007); Tardiff (2004), entre otros. La metodología utilizada constituyó en estudios bibliográficos, así como investigación, involucrando principios del enfoque cualitativo, entrevista semi estructurada y observación no participante. Del estudio desarrollado, sistematizamos y analizamos concepciones de dos profesoras participantes de la encuesta. Los resultados apuntan que, para la construcción de prácticas pedagógicas inclusivas, es necesario que el profesor posea una pluralidad de saberes y gestione su proceso de formación y autoformación. Entonces, creemos que reflejar sobre la práctica docente y desarrollar el proceso formativo son elementos esenciales para la consolidación de una sociedad más humana e inclusiva.

**Palabras clave:** Formación docente. Inclusión. Saberes docentes.

### **Iniciando nossa reflexão**

A sociedade contemporânea, desafiadora, complexa e em constante evolução presencia a transição de um novo paradigma da ciência, que caracteriza todos os segmentos da sociedade, o qual interfere diretamente na educação como um todo. Isso nos remete a refletir sobre a prática pedagógica bem como sobre os saberes necessários que o educador deste século deve possuir para possibilitar a construção de práticas inclusivas na escola e que deverá formar cidadãos condizentes com as exigências da sociedade em consonância como o novo paradigma educacional.

Nessa perspectiva, o novo paradigma educacional é apoiado na proposta da Unesco que, ao recomendar a educação do século XXI, enfatiza a necessidade de preparar cidadãos para a vida, no âmbito da sua totalidade, visando transformar a sociedade em mais justa e solidária. E ressalta ser essencial que as práticas pedagógicas sejam apoiadas nos

quatro pilares de aprendizagem apresentados por Delors (2001, p. 101) sobre a educação ao longo da vida, “aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer”. Corroborando estas propostas, Pimenta (1999, p. 23) esclarece que:

A finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizadora é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que os articular em totalidades que permitam aos alunos irem construindo a noção de “cidadania mundial”.

Nesse propósito como defende Pimenta (1999), a construção dessa cidadania mundial requer também do professor além de conhecimentos acerca da tecnologia, saberes relacionados à inclusão, ao papel da escola para a construção de um espaço inclusivo e sobre as políticas públicas voltadas para a inclusão.

Construir práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas exige do docente refletir sobre suas ações didático-pedagógicas e (re) dimensionar o seu trabalho analisando algumas questões necessárias para a melhoria deste trabalho. Dentre elas: quem é o meu aluno? Qual o papel da escola inclusiva na sociedade atual? Quem é o professor que atua com crianças com algum tipo de deficiência? Que saberes são necessários para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas?

Para responder a essas reflexões, reportamo-nos a Tardif (2002, p.39) ao afirmar que “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. A esse respeito, Pimenta (1999) traz uma importante contribuição ao dizer que as práticas docentes contêm elementos essenciais, como a problematização, a experimentação metodológica, o confronto com situações complexas e até mesmo a intencionalidade de solucioná-las.

Portanto, é primordial o professor rever sua maneira de conduzir sua ação, de refletir sobre ela, de ser eficiente em mobilizar

os saberes na ação de ensinar, voltando-se principalmente para as práticas inclusivas em sala de aula. Segundo Tardif (2002), o professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e ensina a alguém e, para isso, atua a partir de diversos saberes que alicerçam o seu trabalho, como: o saber da formação profissional, disciplinares, curriculares e o saber da experiência. O autor (2002, p. 38) enfatiza que “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”.

Essas constatações reportam-se principalmente para a função docente com o trabalho com a educação inclusiva, por sabermos que a escola inclusiva é aquela que acolhe e garante o sucesso do educando em desenvolver sua aprendizagem. Para tanto, é fundamental que a instituição como um todo desenvolva um trabalho baseado na coletividade e no respeito às diferenças de cada um, acreditando, assim, que toda criança é capaz de aprender.

### **O professor ante o desafio da construção da escola inclusiva**

O acolhimento de todas as crianças nas escolas é o princípio fundamental que orienta a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). É preciso a instituição acolher de maneira prazerosa e valorize as potencialidades de cada aprendiz, acreditando que todos são capazes de aprender. Segundo este instrumento de relevância internacional,

As escolas devem ser o espaço em condições de assegurar a todas as crianças a possibilidade de aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou peculiaridades que possam diferenciá-las. Não importa se essas singularidades são de natureza física, intelectual, social, emocional, linguística, ou decorrem de qualquer outro fator. (UNESCO, 1994).

Dessa forma, como destaca a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), é preciso que a escola como um todo seja verdadeiramente acolhedora e potencializadora das diferenças e dos saberes desses educandos, voltando-se a atender as especificidades de cada aprendiz e realizar um trabalho que oportunize a todos os alunos desenvolver as

suas habilidades, mesmo que de forma, lenta, heterogênea, mas, que possa evoluir cognitivamente.

A proposta inclusiva, ao referir-se aos processos de construção de conhecimentos, tem como objetivo a formação de indivíduos críticos e autônomos. Dessa forma, para que se concretize esse objetivo, é necessário elucidar o papel dos educadores diante do processo inclusivo, pois esses atuam ativamente no processo de ensino e de aprendizagem dos educandos que compõem a sala de aula. Nessa perspectiva de inclusão escolar que diz respeito a todos os educandos, “[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 2003, p. 16).

No Brasil, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, n. 9.394/96, a educação especial passa a ser considerada como uma modalidade da educação escolar, devendo ser oferecida aos alunos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Fazendo alusão à formação do corpo docente, a LDBEN/1996, em seu artigo 3º, recomenda que seja composto por “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses professores nas salas comuns” (BRASIL, 1996).

Corroborando com os preceitos defendidos pela LDBEN (9394/96), concordamos com a ideia de que apenas atue em sala de aula o docente com a formação básica específica para a docência, pois, reconhecemos que a formação é um dos elementos primordiais para o desenvolvimento de um trabalho inclusivo.

Porter e Brophy (apud AINSCOW, 1998) consideram que bons professores são os profissionais que sabem quais são seus objetivos de ensino; conhecem os conteúdos e as estratégias para chegar a esses objetivos; comunicam aos alunos o que é esperado deles e explicitam as razões que os levam a esperar que eles atinjam estes objetivos. Estes mesmos professores são capazes de utilizar o material existente com profissionalismo; dedicam seu tempo a práticas que enriquecem

e clarificam os conteúdos; conhecem bem seus alunos; são capazes de adaptar o ensino às necessidades deles; são hábeis em antecipar suas dificuldades e em localizar os pontos fracos na sua aprendizagem, para ajudá-los a superar esses desafios.

Nessa perspectiva, a escola atual encontra em seu cotidiano inúmeros problemas que precisam ser solucionados diariamente. Dentre esses problemas, elencamos a necessidade que tem o docente de reorganizar o seu trabalho, sua metodologia e sua concepção do que seja ensinar, aprender, avaliar e de quem é o aluno com quem dia a dia se encontra no ambiente escolar. Behrens (2004) alerta que essa transformação está atrelada à opção paradigmática que cada professor faz. Esses aspectos são corroborados por Eying (2007, p. 115) ao explicar que

A ação docente implica a mobilização do tripé professor-aluno-conhecimento, sendo que este se organiza em função da visão de homem mundo na qual se apoia. Esses elementos se modificam em virtude do contexto sócio-histórico e geográfico originando uma teoria pedagógica. Cada teoria ou paradigma possibilitará a formação de um tipo de homem (aspecto antropológico) e um tipo de finalidade (aspecto teológico).

Valorizando as ideias de Eying (2007), ressaltamos ser de grande valia o desenvolvimento desse tripé professor-aluno-conhecimento, pois para que a concretização do conhecimento em sala de aula aconteça é preciso o educador realmente acreditar que todos os alunos são capazes de aprender, que embora possuam algum tipo de deficiência, esse problema não deve ser visto como fator que impeça o educando desenvolver seus conhecimentos. E, ainda, para que aconteça a formação do indivíduo, é necessário que a escola, de fato, não só se comprometa com um ensino crítico, com a superação da mudança e qualidade, mas também que priorize discussões que elenquem os saberes dos docentes (TARDIF, 1991) para a prática inclusiva e para o exercício profissional da docência (PIMENTA, 2002) que possam contribuir no envolvimento do espaço escolar, das relações do processo de aprendizagem e da prática social.

Para tanto, acreditamos que a formação docente tem sido, hoje, alvo de muitas reflexões e busca de mudanças para contribuir com a formação crítico-reflexiva do educador, embora, em algumas situações, o professor possua a formação adequada para atuar no contexto educativo. Mas, de certa forma, os conhecimentos construídos ao longo das formações continuadas não são postos em práticas, ocasionando, assim, o distanciamento entre teoria-prática.

A esse respeito Pimenta (2002, p.16) explicita que os programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente, visto que não a tomam, juntamente com a prática pedagógica escolar, nos seus contextos, impossibilitando, dessa forma, articular e traduzir os novos saberes em novas práticas. A construção dessas novas práticas exige que o educador ponha em jogo sua história de vida, formação, as vivências ao longo da docência, para desempenhar sua prática com responsabilidade e eficácia.

Ainda é salutar destacarmos a formação docente como uma área que exige ao educador investigar sobre sua própria prática, refletir periodicamente sobre suas ações e tentar (re)pensar o seu papel para a construção da identidade do educando. Para tanto, trazemos as colocações defendidas por García (1999, p. 26), quando nos aponta que

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoraram os seus conhecimentos, competência ou disposições, e que lhes permite investir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Nesse enveredar, acreditamos que, para a construção de diversos saberes necessários ao trabalho numa prática interdisciplinar, torna-se necessário que o educador se aproprie tanto de conhecimentos teóricos como dos saberes experienciais. Dessa forma, poderá reestruturar o seu



trabalho e, assim, favorecer a construção de uma instituição de ensino inclusivo.

Nesse sentido, trazemos os indicativos apresentados por González (2002, p. 86-91) que mostram aspectos que se enquadram modalidades e componentes do conhecimento profissional do professor. De acordo com García (1999), subdividem-se em:

1 - Conhecimento psicopedagógico: refere-se ao conhecimento relacionado com o ensino, com a aprendizagem, com o aluno, [...]. Inclui também conhecimentos sobre técnicas didáticas, estrutura das classes, planificação do ensino [...];

2 - Conhecimento do conteúdo: é o conhecimento da matéria, o qual precisa estar articulado com o conhecimento anterior e o conhecimento a seguir;

3 - Conhecimento didático do conteúdo: para o autor esse conhecimento representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar.

4 - Conhecimento do contexto: o qual diz respeito ao local onde ensina, assim como a quem ensina.

Conforme apontados acima, esses conhecimentos tornam-se vitais para que o educador desenvolva uma prática de ensino fundamentada na ótica inclusiva. Além do mais, construa saberes que se tornam necessários para mediar os múltiplos espaços da escola, visando atender as reais singularidades dos educandos.

Partindo do pressuposto da necessidade de construir saberes necessários para que se efetive uma educação inclusiva em sala de aula, é necessário pensarmos na necessidade de se desenvolver o pensamento reflexivo do educador, com o propósito de se considerar suas particularidades, anseios, dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, para que, assim, possa se desenvolver a reflexividade rumo à valorização das diferenças existentes em sala de aula.

Então, questionamo-nos sobre como realmente deve ser a escola inclusiva na contemporaneidade. Para responder a esse questionamento, trazemos as contribuições de César (2003, p. 122) quando enfatiza que:

A educação inclusiva é um anúncio inequívoco, uma declaração pública e política e uma celebração da diferença. A diferença não é um eufemismo para o defeito, anormalidade, para um problema que deve ser trabalhado, através de políticas educativas de índole tecnicista e assimilacionista. A diversidade é um fato social. Por isso mesmo, uma escola de todos e para todos, em que para cada aluno seja dada uma voz, subscreve os princípios da inclusividade, entendendo-se por inclusão o oposto de exclusão, ou seja, garantindo que a escola deixa de ser um lugar privilegiado apenas para alguns, para passar a ser um espaço-tempo em que cada um encontra o seu próprio lugar, tem direito ao seu ritmo, à sua cultura, sendo ajudado a construir uma identidade de que se possa orgulhar por a sentir respeitada.

Então, acreditamos ser urgente a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, que além de garantir o acesso possibilite a permanência de todos os educandos rumo à consolidação de um ensino público de qualidade e com equidade.

### **O que dizem as professoras participantes da pesquisa?**

Encontramos em Nóvoa (1997) o entendimento de que não é possível construir conhecimento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente. Nesta perspectiva, cabe indagar: como vem ocorrendo o processo de formação dos professores que atuam no sistema regular de ensino, com alunos com necessidades educacionais especiais?

Para responder a essa questão bem como refletir sobre outras indagações, entrevistamos duas educadoras de uma escola pública rural do município de Janduís/RN, que contribuirão com o desenvolvimento do nosso trabalho. Para tanto, a denominaremos de Pa e Pe..

Inicialmente, indagamos as educadoras sobre o que sabiam em relação à aceitação da matrícula de alunos com algum tipo de deficiência. As mesmas responderam que:

Pa: hoje sabemos que é dever da escola receber todos os alunos com qualquer tipo de deficiência, etnia, gê-

nero, enfim, é direito de toda criança brasileira hoje o acesso a uma educação pública de qualidade.<sup>3</sup>

Pe: Sei que é direito da criança com qualquer tipo de deficiência ter acesso à escola, mas e se o professor não souber lidar com esse aluno, como fica? Acho que é difícil.<sup>4</sup>

Conforme destacam as professoras, é direito da criança com qualquer tipo de deficiência ter acesso à escola pública de qualidade. Mas sentimos, no depoimento de uma das entrevistadas, que a mesma diz ser um dever da escola em acolher a criança, porém, faz o seguinte questionamento: e se o professor não souber trabalhar com essa criança? Fica claro no discurso da educadora que seria preciso uma espécie de formação para o educador, esquecendo essa educadora que, inicialmente, seria preciso o professor conhecer esse aluno, suas limitações e como ocorre o processo de interação em sala de aula, bem como sua história de vida.

Prosseguindo o diálogo, questionamos as professoras Pa e Pe, sobre quais dificuldades encontraram ao receber a criança com deficiência visual no início do desenvolvimento de suas atividades. Estas nos respondem que:

Pa: Ao receber essa criança, fiquei inicialmente muito preocupada, pois confesso que não sabia como trabalhar em sala de aula, surgiam muitas dúvidas, algumas pessoas me falavam que bastava deixá-lo quieto em sala de aula, sentadinho. E via que não era somente isso, era necessário algo mais.

Pe: foi muito difícil no início, pois confesso que seria impossível este aluno realizar as atividades como os demais. Como não enxergava, acreditava que bastava somente escutar o que eu falava, mais a atividade escrita não tinha como realizar.

Conforme relataram as professoras Pa e Pe, percebemos que, no início, as dificuldades com um educando que apresentava alguma

---

3 As professoras entrevistadas em nossa pesquisa, Pa para a educadora 1.

4 As professoras entrevistadas em nossa pesquisa, Pe para a educadora 2.

limitação são inevitáveis e normais, até porque foi a primeira experiência vivenciada pela escola. Sem dúvida, o dia a dia foi essencial para que essas professoras pudessem conhecer melhor esse aluno e a partir daí redimensionarem a sua prática pedagógica.

Perguntadas sobre quais saberes seriam necessários para o professor atuar em uma sala de aula inclusiva, as educadoras pontuaram que:

Pa: Acredito que o professor tem que ter conhecimento de inclusão, acessibilidade e de metodologias para trabalhar com o aluno com algum tipo de deficiência, porque se não o trabalho fica muito difícil.

Pe: O professor hoje tem que dominar além das tecnologias conhecimentos voltados para a questão da inclusão, pois acredito que embora tenhamos os saberes da experiência, já que temos entre 20 e 25 anos de sala de aula, precisamos saber o que é inclusão e como deve acontecer na prática.

As educadoras deixam clara a necessidade do conhecimento sobre a inclusão, entretanto sentimos, nas narrativas dessas docentes, que só destacam a necessidade de um “curso de formação” e esquecem que a escola inclusiva é alicerçada diariamente, com as experiências vividas e construídas ao longo da docência.

Segundo Gauthier (1998), é importante pontuar que os saberes docentes se apoiam diretamente nas condições históricas e sociais em que a atuação profissional é exercida. Por isso, refletir sobre o papel dos professores e suas implicações dentro do movimento de inclusão escolar das crianças com deficiências e sua inserção na escola regular é um processo fundamental dessa escola inclusiva, na qual as estruturas, a todo o momento, transformam-se a fim de assegurar o direito de uma escola de qualidade a todos.

Enriquecendo as reflexões acerca da necessidade de saberes docentes necessários ao trabalho com a inclusão, reportamo-nos a Tardif (2002), quando diz que os saberes docentes são organizados em quatro categorias: saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Esses aspectos são corroborados por Borges (2004, p. 260) ao dizer que “os professores não se apoiam em um saber para

ensinar, mas em vários". Porém, Tardif (2002) faz uma relevante distinção entre os saberes produzidos no âmbito da prática docente e os demais (provenientes das instituições formadoras ou dos programas curriculares) e que são aplicados na prática. Nessa perspectiva, o saber da experiência ganha destaque no dizer de Tardif (2002, p. 39) ao explicitar:

Os docentes, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio [...] os quais brotam da experiência e são por ela validados.

Assim, acreditamos que os saberes experienciais, como destaca Tardif (2002), são importantes para a construção da identidade e da formação profissional do educador, embora não necessite apenas deste saber, o mesmo exerce grande contribuição para que o professor possa redimensionar sua prática pedagógica.

É salutar destacarmos as diferenças entre esses saberes elencados por Tardif (2002), visto que o educador deste século necessita possuir amplos saberes para desenvolver sua prática pedagógica.

Os saberes da formação profissional são produzidos pela ciência da educação e dos saberes pedagógicos. Tardif (2002) explica que os saberes profissionais correspondem ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições responsáveis pela formação profissional dos professores e que estes, durante o processo de formação acadêmica, entram em contato com as ciências da educação e os conhecimentos adquiridos se transformam em saberes que se destinam à formação científica dos docentes.

Já os saberes disciplinares são incorporados à prática docente, oriundos das diversas disciplinas oferecidas pelas universidades durante a formação (inicial ou continuada) dos professores. De acordo com Tardif (2002, p. 38), "os saberes das disciplinas emergem da tradição e dos grupos sociais produtores de saberes".

Há também os curriculares que se apresentam nos programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos), que os professores, durante o percurso de sua carreira, aprendem para aplicá-los. Esses saberes, segundo Tardif (2002, p. 38), "correspondem aos discursos, objetivos,

conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação na cultura erudita". Por isso, é importante que o professor tenha conhecimento do programa para que possa conduzir sua atividade e atingir os objetivos educativos.

Ainda segundo Tardif (2002), os saberes docentes são plurais, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício de trabalho, conhecimento e manifestações do saber-fazer e do saber proveniente de fontes variadas, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes no âmbito de sua prática profissional que, de certa forma, transformam, reorganizam e até filtram o conjunto de saberes. Esses aspectos são contemplados nas palavras de Cunha (2002) ao dizer que os bons professores manifestam inúmeras habilidades que são a principal fonte de conhecimento sistematizado. O que é confirmado por Saviani (2003, p.14) quando diz que "a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...] no qual configura-se numa situação privilegiada, a partir do qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global".

Acreditamos que para o desenvolvimento de um trabalho dialógico e com qualidade, o educador precisa possuir diferentes saberes indispensáveis ao dia a dia da sala de aula e à construção de sua práxis. Para tanto é necessário que o professor se reconheça como um eterno aprendiz, devendo estar em constantes atualizações, em formações contínuas. Dessa forma, será possível a articulação dos conhecimentos teóricos, vistos nos cursos formativos, com os saberes da experiência, construídos ao longo do exercício do magistério com a prática vivida no contexto escolar. Neste sentido Carvalho (2003, p.169) acrescenta:

Pensar na formação de professores não se deve ficar resumida a métodos de ensino, num pragmatismo que desconsidera a teoria e desvaloriza inclusive a construção de teorias, a partir da própria prática. Mas para esta construção, além da bagagem teórica, o professor necessita estimular sua capacidade crítica e reflexiva, para se perceber e agir como pesquisador.

Concordando com as palavras de Carvalho (2003), ser um profissional pesquisador de sua própria prática requer do educador a reflexão constante sobre suas ações, de modo a reconhecer que as experiências construídas ao longo da docência é peça chave para avaliar e refletir sobre o que deu certo, o que não deu e, assim, traçar novas ações, buscando contribuir para a construção de uma escola inclusiva.

Assim, defendemos a ideia de Nóvoa (2001. p.14) quando afirma que, “mais importante do que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação”. Para esse processo de autoformação ocorrer, o educador precisa compreender que o processo de ensinar ultrapassa o repasse de conhecimentos. Essa ideia vai ao encontro do pensamento de Tardif (2004) ao mencionar que a função do educador não se aplica somente ao repasse de conteúdos produzidos pelos outros. No exercício de sua profissão, o educador elabora seus próprios saberes, dando sentido à sua experiência.

Mantoan (2003, p. 81) relata que as reflexões e a busca de teorias e práticas embasadas nas potencialidades humanas ocorrem nas situações cotidianas que desestabilizam o trabalho em sala de aula, sendo que “esta é a matéria-prima das mudanças pretendidas pela formação.” A autora enfatiza a necessidade de instrumentos concretos para a formação dos educadores que atuam no contexto inclusivo. Ainda segundo Mantoan (2003, p. 81), “ensinar na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e das práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”.

Para Nóvoa (1997, p.70), “a formação continuada deve ajudar na mudança educacional, e o espaço adequado para esse processo é o professor estar inserido no grupo profissional e numa organização escolar.” Rodrigues (2006) chama a atenção para que o processo de educação continuada aconteça em serviço para ser válido, isto é, diretamente ligado à sua prática profissional, de forma que possa avaliar, intervir e reavaliar, contando com a supervisão de uma equipe de apoio.

Então, para a construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar, é necessário que o educador além de possuir uma pluralidade de saberes também reflita sobre suas ações, faça

intervenções e busque o desenvolvimento de inúmeras alternativas que contribuam para a melhoria da prática educacional inclusiva.

## **Considerações finais**

Apesar das grandes mudanças ocorridas no cenário educacional principalmente na área da educação inclusiva, ainda precisamos nos voltar para o contexto escolar e buscar desenvolver alternativas que favoreçam além da inserção, a permanência de todos os educandos, caminhando para a construção de uma educação pública de qualidade.

Embora necessite de uma pluralidade de saberes para poder desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, além desses saberes também é preciso o educador valorizar seu processo de autoformação, através de conversas com outros educadores com o propósito de trocar experiências, como também através das formações continuadas para que dessa forma, o professor consiga enfrentar as dificuldades impostas no dia a dia.

Assim compreendemos que a inclusão escolar ocorre quando o educador compreende as diferenças que compõem a sala de aula e propicia situações desafiadoras para que ocorra a aprendizagem, acreditando ser possível sim, remover as barreiras que impede qualquer educando de se desenvolver e interagir com outras crianças.

Então, acreditamos que a inclusão escolar é possível a partir do momento em que o educador compreende as diferenças existentes em sala de aula, desafiando e aproveitando as possibilidades e o aprendizado que essas diferenças proporcionam e a partir dessa situação construa um novo cenário de educação capaz de reconhecer e valorizar as particularidades de cada indivíduo.

## **Referências**

AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, M; PORTER, G; WANG, M. Caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.



BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004. 320 p.

BRASIL.[Lei Darcy Ribeiro, 1996]. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília, DF, 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2003.

CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA-DOCUMENTO FINAL. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

CÉSAR, Margarida. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In: RODRIGUES, David (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Editora Porto, 2003.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2002.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 82-104.

EYNG, Ana M (Org.). **Políticas e gestão da educação superior**: desafios e perspectivas. Ijuí: Unijuí, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: por uma mudança educativa. Tradução Isabel Narciso. Porto: Ed. Porto, 1999.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

**GONZÁLEZ, T. Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto. Alegre: ArtMed, 2002.

MANTOAN, Maria T. E. Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. **Revista Integração**, n. 20, p. 29-32. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer?. 2. ed., São Paulo: Moderna, 2006.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Tradução de Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, Ana Maria Fereirada Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e sociedade**, Campinas. n. 74, p. 121-155, abr. 2001.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

NUNES, Cecília Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, v.22, n. 74, abr. 2001.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Relatório de Monitoramento Global 2005 da Educação Para Todos – O Imperativo da Qualidade. [S.l.]: Editora Moderna, 2005.

\_\_\_\_\_. Declaração de Salamanca. UNESCO, 1994.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

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