



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

RAISSA MACHADO RODRIGUES

**A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A CONSTRUÇÃO DE
SABERES PROFISSIONAIS**

**Bagé
2016**

RAISSA MACHADO RODRIGUES

**A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A CONSTRUÇÃO DE
SABERES PROFISSIONAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para aprovação.

Orientadora: Prof. Dra. Claudete Lima

**Bagé
2016**

RAISSA MACHADO RODRIGUES

**A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A CONSTRUÇÃO DE
SABERES PROFISSIONAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Bacharel em Letras.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: dia, mês e ano.

Banca examinadora:

Prof. Dra. Claudete Lima
Orientador
(UNIPAMPA)

Prof. Dra. Francéli Brizolla
(UNIPAMPA)

Prof. Adriano Souza
(UNIPAMPA)

AGRADECIMENTO

A Deus em primeiro lugar que me proporcionou estar aqui, e me manter firme, persistente no meu objetivo. Meu porto seguro quando pensava em desistir, frente aos obstáculos enfrentados até aqui.

À minha família pelo incentivo ao meu sonho, em me tornar uma professora de Língua Portuguesa e Literatura. Me ajudando em todos os sentidos, com apoio incondicional, cuidando do meu filho, buscando nas aulas, enfim só foi possível estar presente nas aulas graças à vocês. Vocês se sacrificaram, se dedicaram, abdicaram de tempo e de muitos projetos pessoais para que eu tivesse a oportunidade de estudar e de ter uma boa formação profissional, mas também pessoal. Eu devo tudo que sou a vocês, e se sinto orgulho de mim e do lugar onde cheguei, é porque sei que vocês vieram segurando a minha mão. E porque sempre me fizeram ver que desistir não é a solução. Em especial aos meus pais, irmãos e marido, o meu muito obrigado. Amo muito vocês!

Ao meu filho por sacrificar a sua infância de brincadeiras, e compreender mesmo chorando que a mamãe precisava ir, por não conseguir estar sempre com você devido as aulas, trabalhos e provas.

Aos que partiram meus queridos avós, quanta saudade vive em meu peito desde que ambos partiram deste mundo. Sinto muitas saudades do colo dos dois, do carinho, das palavras de sabedoria e desse amor sem fim. Sinto muitas saudades, mas também alegria por ter podido aproveitar o tempo que tive oportunidade de viver ao seu lado, e seus ensinamentos para sempre conduzirão meus passos por esta vida. Estou realizando um sonho que vocês sempre me incentivaram, queria que estivessem para ver, porém sei que onde quer que estejam estarão felizes por essa conquista que prometi à vocês. No dia de hoje presto homenagem também ao meu tio, deixo todo o meu amor, saudade e agradecimento pelas lindas lembranças.

À minha orientadora pelo dedicado ensinamento, orientação, estímulo, paciência e amizade.

RESUMO

O foco da educação inclusiva muitas vezes está no professor da sala comum enquanto mediador de ensino e aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais. Este trabalho apresenta uma pesquisa qualitativa que surgiu através de dúvidas referentes ao processo educacional envolvendo professores de sala de aula comum e alunos com necessidades educacionais especiais. O objetivo da pesquisa realizada é investigar a perspectiva da inclusão na formação docente inicial e/ou continuada, de professores de Língua Portuguesa por meio de entrevistas e questionários. Foram sujeitos dois professores do ensino fundamental de escolas municipais de Bagé. A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2016. Inicialmente as respostas foram transcritas e analisadas, tendo por referências autores da área da inclusão e formação docente. A partir dos resultados da pesquisa, descobriu-se que os professores constroem seus saberes, utilizando metodologias ativas e realizando, práticas, adaptação de material e diálogo com os profissionais especializados do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Percebeu-se que os professores investigados não recebem formação continuada na área da inclusão, ou então, quando recebem pouco conseguem utilizar na sua prática pedagógica. Contudo, os professores investigados procuram se valer dos saberes experienciais e profissionais para as atividades que favorecem os alunos com necessidades educacionais especiais. Ao passo que contribuirão para uma educação de qualidade, com base nas legislações vigentes.

Palavras-Chave: formação docente, inclusão, saberes docentes.

ABSTRACT

The focus of inclusive education is often on the common room teacher as mediator of teaching and learning for students with special educational needs. This work presents a qualitative research that has emerged through doubts regarding the educational process involving teachers of common classroom and students with special educational needs. The objective of this research is to investigate the perspective of inclusion in initial and / or continuing teacher training of Portuguese Language teachers through interviews and questionnaires. Two elementary school teachers from the municipal schools of Bagé were submitted. The research was carried out in the second semester of 2016. Initially the answers were transcribed and analyzed, with references by authors from the area of inclusion and teacher training. From the research results, it was found that teachers build their knowledge, using active methodologies and performing, practices, material adaptation and dialogue with the specialized professionals of the Specialized Educational Assistance (AEE). It was noticed that the teachers investigated do not receive continuous training in the area of inclusion, or when they receive little they can use in their pedagogical practice. However, the teachers investigated seek to use the experiential and professional knowledge for the activities that favor students with special educational needs. While they will contribute to quality education, based on existing legislation.

Key words: teacher training, inclusion, teacher knowledge.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. FORMAÇÃO DOCENTE:NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO.....	11
3. INCLUSÃO:INCLUIR SEM EXCLUIR.....	22
4. METODOLOGIA.....	28
5. FORMAÇÃO INICIAL E/OU CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES PROFISSIONAIS, RELACIONADOS À ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.....	30
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
7. REFERÊNCIAS.....	39
8. APÊNDICES.....	43

1 INTRODUÇÃO

O tema escolhido para esse Trabalho de Conclusão de Curso, é oriundo das muitas dúvidas que surgiram ao longo do curso de graduação, dentre elas; Como construir metodologia, ensino, e aprendizagem em uma sala de aula do ensino comum, mas que tenha alunos com necessidades educacionais especiais?. Algumas experiências vividas no período de Estágio no Ensino Fundamental e Tutoria não encontrei as respostas. Deparei-me com muitos professores de Língua Portuguesa que simplesmente não sabiam como realizar o planejamento para alunos com necessidades educacionais especiais. As dificuldades encontradas pelos docentes do Ensino Fundamental, quando em sua sala de aula havia um aluno com alguma necessidade especial, instigou-me a refletir a partir da sua formação, como a inclusão é pautada. Com isso pensei que eu estou em processo de formação, e nesse período recebemos orientações de como adaptar textos, leituras e exercícios ao aluno com necessidades educacionais especiais, mas que ainda podemos aprender mais para orientá-los no processo de suas aprendizagens.

O objetivo geral desse trabalho de pesquisa é, investigar se os professores de Língua Portuguesa que lecionam em salas de aula comum com alunos com necessidades educacionais especiais recebem formação inicial e/ou continuada na área da educação inclusiva, buscando identificar a forma com que constroem seus saberes para garantir a inclusão destes alunos. Desse modo os objetivos específicos circundam em investigar se o professor de Língua Portuguesa enquanto mediador do ensino estudou a temática da inclusão na sua formação inicial. Por meio de dados se o professor participou de um curso/oficina/evento de formação continuada na área da inclusão. E pesquisar de que forma os professores de Língua Portuguesa constroem seus saberes para garantir a inclusão de alunos com (NEE).

A história da Educação Especial no Brasil começou a ganhar destaque no final do século XIX, início do século XX. Em 1988 a Constituição Federal, estabelece que a educação é direito de todos. Garantindo atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na escola regular. Mas um dos passos mais importantes à Inclusão foi a Declaração de Salamanca na Espanha (1994), quando oitenta e oito governos reuniram-se para assumir um compromisso de garantir os direitos educacionais das crianças, no campo da Educação Inclusiva. Fica estabelecido que as escolas devem acolher todas as

crianças independentemente de suas condições físicas, mentais, sociais, intelectuais e emocionais, garantindo o ensino de qualidade de acordo com suas necessidades. Logo em 1996 a LDB- Lei de Diretrizes e Bases, define que as pessoas com deficiência devem receber educação na rede regular de ensino.

Sendo assim, além das salas do Atendimento Educacional Especializado (AEE), “um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008), os alunos com necessidades educacionais especiais, também devem frequentar as salas de aula do ensino comum. Para tanto, é necessário que os professores estejam preparados, mediando esse processo de construção de aprendizagem, oferecendo-lhes um ensino de qualidade, através da construção de seus saberes, sendo adaptados aos alunos com necessidades educacionais especiais.

O trabalho possui dois capítulos de referenciais teóricos que sustenta a pesquisa, são eles: Formação Docente na perspectiva da inclusão, no qual se discute a formação inicial e/ou continuada dos professores na área da inclusão. Aborda a legislação vigente que garante a capacitação dos professores da sala de aula comum, para atender o alunado com necessidades educacionais especiais. Salienta, ainda, a importância da articulação entre educação especial, rede de apoio e o ensino comum, buscando garantir aos alunos ensino de qualidade, bem como a construção de seus saberes, a partir dos quatro saberes classificados por Tardif; saberes de formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

No segundo capítulo, denominado; “Inclusão: incluir sem excluir”, são apresentados o conceito de inclusão de acordo com Mantoan (2006); a contextualização da educação inclusiva no Brasil, e, de que forma se dá o processo de inclusão, de forma a atender as reais necessidades dos alunos. Assim o capítulo propõe discutir práticas que promovam “uma escola para todos”. Além das políticas pedagógicas e legislações que promovam o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas.

No último capítulo “Formação inicial e/ou continuada em Educação Inclusiva para a construção de saberes docentes profissionais, relacionados à alunos com

necessidades educacionais especiais” apresento a análise dos dados referente a entrevista com os dois professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, que possuem alunos com necessidades educacionais especiais. Nele constam como os professores constroem seus saberes relacionados a estes alunos, na sua maioria experienciais e profissionais. Relatam sentir necessidade de formação no campo da Inclusão, para que se possa construir novas práticas. Porque os que buscam novas metodologias procuram os professores especializados do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Ao final apresento os resultados obtidos na pesquisa, apontando algumas perspectivas que podem contribuir para incentivar políticas inclusivas voltadas para a formação dos professores no município de Bagé, que beneficiem os alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim, pretendo investigar, por meio da pesquisa, se os professores recebem ao longo de sua formação profissional inicial e/ou continuada, cursos na área de educação inclusiva; de que forma constrói seus saberes em relação à esta temática, pois é de suma importância o conhecimento e participação dos professores na área da inclusão. Questiono sobre a forma com que as habilidades dos alunados são exploradas para que não haja uma exclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, pois a articulação entre escola, professores e alunos é importante para garantir-lhes o ensino de qualidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

A seguir apresentarei o referencial teórico deste trabalho onde irei discutir sobre a formação docente inicial e/ou continuada na Educação Inclusiva. A construção dos saberes dos professores relacionados à alunos com necessidades educacionais especiais. Abordar para que essa relação possa colaborar para uma escola inclusiva e com ensino de qualidade para todos, ancorada nas legislações vigentes

2. Formação Docente: na perspectiva da inclusão

Um assunto cada vez mais discutido na área da Educação e Educação Inclusiva, como elemento chave, é sem dúvida a qualificação do professor da sala de aula do ensino regular, principalmente, no âmbito da inclusão, onde percebe-se a carência de conhecimentos nessa área. A ausência da articulação entre educação especial, rede de apoio e o ensino comum é frequente assim como a carência das dimensões da perspectiva inclusiva. Dos quais necessita o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, pois incluir não se trata de um determinado caso ou momento específico e sim que os alunos com necessidades educacionais especiais participem plenamente da comunidade escolar. Mas só será possível se:

Os currículos, a formação das turmas, as práticas de ensino e a avaliação são aspectos da organização pedagógica das escolas e serão revistos e modificados com base no que for definido pelo projeto político e pedagógico de cada escola. Sem os conhecimentos levantados por esse projeto, é impossível elaborar currículos que reflitam o meio sociocultural do alunado.
(MANTOAN, 2006, p. 46).

Busca-se uma escola “concreta”, a da atualidade, onde estejam presentes os princípios éticos da inclusão escolar (MEIRIEU, 2005, p. 175). Por esse motivo a organização das escolas e os professores tem o dever de garantir o acesso e a permanência do ensino de qualidade aos alunos com necessidades educacionais especiais. (SÀNCHEZ 2005,p.11). A Resolução 2- que apresenta as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, s. p.) indica que:

Art. 8 As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover, na organização de suas classes comuns:

I- professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II-distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

A inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas classes comuns, possibilita aos demais alunos aprendizado e respeito quanto as diferenças, nesse caso todos tendem a se beneficiar. Além de professores especializados tanto da educação especial quanto da classe comum, em prol de uma educação e ensino de qualidade caminha para os princípios da inclusão.

Para compor este trabalho, iremos buscar dados que suscitam a formação/participação do professor no processo de ensino e aprendizagem de “alunos com deficiência ou dificuldades significativas de aprendizagem” .Estes dados podem apresentá-las de forma variável, tanto no tempo quanto na gravidade, são eles, os alunos com necessidades educacionais especiais (MARCHESI 2004, p. 20). Por entender que “o professor em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidades de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais” (NUNES, 2001, p. 27).Considero que um passo inicial para promover mudanças e renovações, é o professor reconhecer que necessita de atualização, sair da zona de comodidade, do mais fácil que não dará trabalho, pode custar e levar tempo, mas o que nos move é a inquietação (CARVALHO, 2004).

Neste aspecto destaca-se a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (MEC, 2000) onde destaca-se à compreensão do papel social da escola, do domínio dos conteúdos, a interdisciplinaridade, o conhecimento dos processos de investigação, o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional e o comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática. A Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica (2000), delinea também as exigências que se colocam para o desempenho do papel docente frente às novas concepções de educação do mundo contemporâneo:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; **assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos**; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

(BRASIL, 2000, p. 5, grifo meu).

A necessidade na melhoria da formação de professores para o atendimento eficaz de alunos com necessidades educacionais especiais, hoje é latente, pois só assim poderá se promover a inclusão desses alunos, a permanência escolar e o êxito.

Fernández (1998, p. 81), considera que a formação do professor na área da inclusão, automaticamente o torna mais reflexivo, construtor e transformador social. Possibilitando assim, foco nos aspectos educacionais, que responda as reais necessidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, e , não mais médico- psicológicas, como analisa Galarreta (1998).

No que diz respeito à escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais, até 1970 eram mais de 800 estabelecimentos de ensino especial no Brasil (MEC, 2008, p 18). O atendimento era realizado por pessoas não especializadas na área da educação e fora do contexto escolar (médicos e psicólogos). Atingindo uma pequena parcela da população de atendidos de pessoas com necessidades educacionais especiais.

A partir da Portaria Ministerial número 1793 (1994), no Brasil, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia, e em licenciaturas foi reconhecida a importância de complementar nos currículos de formação de docentes, as disciplinas específicas focalizando na diversidade, e em aspectos educacionais relativos às pessoas com necessidades educacionais especiais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 1996), no artigo 59, salienta a importância de formar professores especializados em qualquer modalidade de ensino que atendam pessoas com NEE.:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

III-professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração [inclusão]desses educandos nas classes comuns.(BRASIL, 1996, s.p).

Especificamente voltada para a Educação Especial, a Resolução nº 02/2001, do CNE e da Câmara de Educação Básica, instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que reforçam a necessidade da formação de professores capacitados para atender as necessidades dos alunos, de maneira que contemple as diferenças existentes, (art. 8, inciso I). Na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão de pessoas surdas, ela foi considerada obrigatória nos cursos de Licenciaturas, Pedagogias e Educação Especial.

O foco atualmente, está na formação de professores capacitados para atuar em uma sala de aula regular, mas que atendam às diversidades dos seus alunos, entrando na perspectiva da escola inclusiva, de modo a garantir que o professor valorize as diferenças, naturais do ser humano, descubra, e potencialize as capacidades de seus alunos, promova o cooperativismo e se for preciso, e necessário mudar suas metodologias de ensino, para permitir o acesso ao aprendizado e permanência desses alunos no contexto escolar. (BRASIL, 2008, p.21). Assim é preciso quebrar barreiras quanto ao despreparo em sua prática docente, no enfrentamento das diferenças cognitivas, sensoriais e físicas que os alunos com necessidades educacionais especiais podem apresentar, pois estas interferem na aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Sendo assim, a formação permite aos professores aproximarem-se de seus alunos com NEE. Com vistas a criarem estratégias que auxiliem na educação destes, como destaca Correia (2008, p. 28).

...os educadores, os professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam, que tipo de estratégia devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos.

Desse modo, a inclusão dos alunos com NEE., não se resume apenas na sala de recursos, pois na classe regular, o professor tem o papel de identificar as características de seus alunos e possui capacitação para intervir positivamente para o progresso do aluno com NEE. Assim a sala de aula torna-se um espaço mais favorável para o aprendizado em conjunto, e derruba mitos que envolvem a segregação do alunos tidos como “especiais”. Vigotsky em sua Zona de Desenvolvimento Proximal diz:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKY, 1998, p. 112)

Fato comprovado por Vigotsky (1998), quanto à zona de desenvolvimento proximal afirma que a solução de problemas, desafio ou aprendizagem eleva extremamente o nível de potencialidade quando feito em grupo, conseqüentemente tem mais chances de sucesso. Sendo assim, para os alunos com necessidades educacionais especiais estar em total envolvimento interacional (inclusivo) com os demais alunos nas classes comuns, possibilita um vasto aprendizado e ensino para ambas as partes.

A formação de professores e qualificação do ensino para crianças com necessidades educacionais especiais, perspectiva da construção efetiva de uma educação inclusiva, envolve, pelo menos, dois tipos de formação profissional;

- dos professores do ensino regular com vistas a um mínimo de formação, já que a expectativa é da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais; e
- dos professores especializados nas diferentes necessidades educacionais especiais, seja para atendimento direto a essa população, seja para apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integrem esses alunos.(BUENO, 1999.)

Os professores das classes comuns, que possuem conhecimento e/ou capacitação para lidar com as diversidades de seus alunos, são chamados por Bueno (1999) de **professores generalistas**, pois ampliam o leque de práticas de ensino socioculturais. Os novos desafios trazidos pela “era” da inclusão escolar evidenciam a necessidade de repensar a formação dos educadores que atuam com estes alunos, propondo métodos de ensino pensados na ressignificação da inclusão atual. Se construirmos uma trajetória de formação de professores que coloque em prática esses princípios, com certeza estaremos contribuindo, dentro do nosso âmbito de ação, para a ampliação efetiva das oportunidades educacionais a toda e qualquer criança, com necessidades educacionais especiais ou não.

Para Tardif (2004, p.54), os saberes docentes são “saberes plurais”, pois estão pautados de acordo com suas formações profissionais em diversas instituições, situações, currículos, práticas cotidianas. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está

relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. São os saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. Tardif construiu uma tabela em que classifica os saberes implicados em suas atividades docentes:

Quadro 1 – Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2004):

SABERES	DEFINIÇÃO
Saberes de formação profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.).Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38)

(FONTE: TARDIF, 2004, p.63)

Esses saberes provêm de fontes diversas de acordo com Tardif (2008, p. 60) a partir da formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, etc. A noção de “saber” em um sentido amplo engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.

Dentre todos os saberes, o que mais destacam-se, fazendo alusão a esta pesquisa, são os saberes de formação profissional, saberes curriculares e saberes experienciais, nos quais interessa saber como se dá a construção de saberes do professor mediante um aluno com necessidades educacionais especiais. Para Tardif, são os conhecimentos pedagógicos, a forma com os métodos são aplicados e os exercícios da própria atividade profissional com colegas ou alunos que determina as exigências de suas atividades. Tudo está ligado ao trabalho do professor.

Os saberes de formação profissional são a base de toda a construção de seus conhecimentos e métodos. Na especialização e preparação do professor, no qual ele aprende os modos de fazer e ensinar, busca um aprimoramento de suas técnicas para aplicar em sala de aula. Transmitidos pelas instituições de informação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Essas ciências não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. Objeto de saber da ciência da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativa que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Já os saberes disciplinares são constituídos por áreas específicas do conhecimento como; linguagens, ciências humanas, ciências exatas e ciências biológicas. São definidos e selecionados pela instituição universitária. No qual se integram igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Os saberes curriculares são as formas de como as gestões educacionais dividem os métodos de conhecimento. É importante o saber e o saber fazer na área da gestão curricular. Compete ao professor de apoio educativo adquirir competências para saber operacionalizar a flexibilidade curricular, garantindo a diferenciação curricular inclusiva, partindo do projeto educativo da escola e das características específicas da turma em questão, atendendo à diversidade dos alunos, para elaborar o projeto curricular da turma, com o(os) professor(es). O saber e o saber fazer são também importantes no que diz respeito à intervenção, pela diversidade de estratégias e de atividades perceber como o aluno aprenderá, sob a forma de programas, disciplinas e conteúdos, para, posteriormente, aplicar em sala de aula.

Quanto aos saberes experienciais são aqueles que resultam da própria vivência do dia a dia, manifestado por relações complexas entre professores e alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sofre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem um caráter de urgência. Atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. Talvez um dos mais importantes, no qual aplica-se o que foi aprendido nos

demais saberes. E, por fim, aprende-se com a própria experiência, adaptando, flexibilizando o conteúdo/métodos de ensino/aprendizagem oferecido aos alunos.

Essa amplitude de saberes que forma o saber do professor é fundamental para atender a atuação de cada um no processo de trabalho coletivo desenvolvido pela escola (TARDIF, 2004). Em resumo, como vemos os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Cada professor insere um pouco de si nos projetos pedagógicos, o que traz a diversidade de olhares contribuindo para a ampliação das possibilidades e construção de outros novos saberes. Os professores se referem também a conhecimentos sociais partilhados, conhecimentos esses que possuem em comum com os alunos enquanto membros de um mesmo mundo social, pelo menos no âmbito da sala de aula.

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos à ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática.

Considerando o saber dos professores para Tardif (2008, p.12-13), todos são sociais, por vários motivos; porque é partilhado por um grupo de agentes (professores) que possuem uma formação comum (embora variável conforme níveis de ensino) trabalham numa mesma organização e estrutura coletiva de trabalho. Em segundo, porque sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição: universidade, administração escolar, sindicato, associações profissionais, grupos científicos, instância de atestação e de aprovação das competências, Ministério da Educação, etc. O professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional, ele é produzido socialmente, uma negociação de diversos grupos.

Terceiro porque os próprios objetos são objetos sociais, práticas sociais. O professor trabalha com sujeitos em função de um projeto; transformar os alunos, educa-los e instruí-los. Ensinar é agir com outros seres humanos, o saber não é um conteúdo fechado em si mesmo, mas se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Em quarto, o saber dos professores (tanto os saberes a serem ensinados quanto o saber-ensinar) são construções sociais, cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade, de sua cultura legítima e de suas culturas (técnicas, humanistas, científicas, populares e etc.). Quinto e último lugar esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado e adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho. O saber dos professores é um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza. Para finalizar, não podemos esquecer mesmo é da “natureza social” que constitui os saberes dos professores.

3.Inclusão: incluir sem excluir.

Pensando no mundo em que vivemos, cabe à nós refletirmos sobre as diversidades. O movimento de não excluir está implícito universalmente nos ideais democráticos (CARVALHO, 2004). Mas o que fazer quando as diferenças físicas ou intelectuais são motivos de exclusão na escola?. Inúmeros casos de alunos com necessidades educacionais especiais sofrem com a segregação de seus direitos. Sobre isso Duk (2000, s.p) esclarece que:

Necessidades educacionais especiais referem-se àquelas necessidades educacionais individuais que não podem ser atendidas através dos meios e dos recursos metodológicos usados habitualmente pelo professor para responder às diferenças individuais de seus alunos e que requerem ajustes, recursos ou medidas pedagógicas especiais ou de caráter extraordinário, distintas das requeridas pela maioria dos estudantes. Dizem respeito àqueles alunos que apresentam maiores dificuldades que os demais estudantes para apreender as aprendizagens que lhes correspondem por idade, ou a alunos que apresentam defasagem em relação ao currículo por diversas causas e que podem requerer, para progredir em sua aprendizagem de meios de acesso ao currículo.

As necessidades educacionais especiais são relacionadas aos alunos que apresentam elevada capacidade ou dificuldades de aprendizagem. Esses alunos não são, necessariamente, pessoas com deficiências, mas são aqueles que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas no processo de ensino e aprendizagem. O termo necessidades educacionais especiais surgiu para evitar os efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional (deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados, infradotados, incapacitados etc. – para referir-se aos alunos com altas habilidades/superdotação, aos portadores de deficiências cognitivas, físicas, psíquicas e sensoriais). Com o propósito de deslocar o foco do aluno de uma possível relação de seus atributos ou condições que possam interferir na aprendizagem e escolarização, e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem no contexto educacional.

A aproximação dos dois tipos de ensino, o regular e o especial, orienta para a existência de um sistema único, que seja capaz de prover educação para todo os alunos. A inclusão, de acordo com Mantoan (2006, p.19), consiste na inserção completa e sistemática de todos os alunos nas salas de aulas do ensino regular, sem deixar ninguém de fora. Não prevê práticas específicas para cada aluno, mas ensino de boa qualidade para todos a partir de seus próprios limites, o professor

levará em conta e explorará as suas possibilidades de aprendizado. Assim, envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas das escolas, que como sistemas abertos, precisam rever suas ações, até então, predominantemente excludentes (CARVALHO, 2004), por isso precisamos refletir, incluir sem excluir, já que apenas integrar o aluno ao meio escolar não é inclusão. Integração muitas vezes entende-se por agrupar alunos em com deficiências em escolas especiais, ou em escolas comuns, mas com seu grupo de alunos “especiais” (MANTOAN, 2006, p.18).

A educação inclusiva se apoia na premissa de que é preciso olhar para o aluno de forma individualizada e colaborativa, contemplando suas habilidades e dificuldades no aprendizado em grupo. Isso não significa reduzir as expectativas da turma ou deixar de avaliar os estudantes, pois as metas de conquista do conhecimento são estabelecidas em consonância com o potencial de cada criança. Para Sanchez educação inclusiva consiste; "Esta visa apoiar as qualidades e necessidades de cada um e de todos os alunos da escola. Enfatizando a necessidade de se pensar na heterogeneidade do alunado como uma questão normal do grupo/classe e pôr em marcha um delineamento educativo que permita aos docentes utilizar os diferentes níveis instrumentais e atitudinais como recursos intrapessoais e interpessoais que beneficiem todos os alunos." (SANCHEZ, 2005, p.12).

Na Idade Média começou a acolhida de crianças com deficiência pelo Bispo de Myra. Na Idade Moderna, Paracelso no livro “Sobre as doenças que privam o homem da razão”, foi o primeiro a considerar a deficiência mental um problema médico digno de tratamento (MEC,SEESP 2008, p.8).Só mais tarde quando os estudos começaram, é que a educação e a psicologia entraram nessa questão, como instrumento de diagnóstico. Em 1874 foi fundado o Hospital Juliano Moreira em Salvador, Bahia, considerado a primeira instituição para atendimento às pessoas com deficiência mental. Já, em 1903, a deficiência mental passou a ser considerada problema de saúde pública e foi então criado o Pavilhão Bourneville, no Rio de Janeiro, como primeira Escola Especial para Crianças Anormais. Aos poucos a medicina foi sendo substituída pela Psicologia e Pedagogia. Agora passariam de doentes abandonados a institucionalizados. Nas primeiras década do século XX, com a estruturação da República o processo de popularização da escola primária, surge o movimento “escola-nova”, que postulava a crença no poder da educação como ponto de transformação social. A preocupação em reduzir desigualdades

sociais, e valorizar a liberdade individual da criança, a “escola nova” permitiu adentrar a Psicologia na Educação, no qual através de testes de inteligência poderia identificar-se crianças com deficiências.

A psicóloga russa Helena Antipoff, chega ao Brasil na década de 30, mais precisamente em Minas Gerais para coordenar cursos de formação de professores. Acabou criando diagnósticos e classes especiais para crianças em escolas públicas, que se estendeu por outros estados. Mais tarde, em 1954 Helena influenciaria na implementação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Como essas classes especiais de escolas públicas eram mantidas pela comunidade, e para os variados graus de deficiência, houve um crescente número de crianças atendidas, pois o critério de seleção era vago, desempenho escolar ruim. Sendo assim em 1959 eram 190 instituições para pessoas com deficiência, mais que o triplo de 1949, quando eram 40, destas 27 estavam nas escolas públicas e o restante em escolas particulares.

Como o sistema público não dava conta, observou-se um crescimento das instituições filantrópicas, sem fins lucrativos, as APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), que atendia casos mais graves de deficiência mental. Por volta de 1960 surge o movimento “escola para todos”, com o objetivo de estender as matrículas à todos. A partir daí a relação entre fracasso escolar e “deficiência mental leve”, leva a implementação maciça das classes especiais nas escolas públicas. O Centro Nacional de Educação Especial, foi o primeiro órgão oficial para definir política de Educação Especial no país, mesmo com a tendência de privilegiar a iniciativa privada (MEC, SEESP p.16 à19). Neste contexto a implementação de classes especiais nas escolas públicas, parece ser uma solução para o problema. Contudo, só a partir de meados dos anos 80 é que esse movimento se torna internacional.

Cabe destacar o trabalho que o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), promovem em prol da educação das crianças. Esses órgãos organizam reuniões internacionais para discutir e chamar a atenção para os direitos das crianças em idades escolares (...) Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva (...) UNESCO (1994).

Dentre essas conferências realizadas está a Convenção dos Direitos da Criança em Nova York 1989; a Conferência Mundial de Educação para Todos em De Jontien (Tailândia), 1990; a Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais”, em Salamanca (Espanha), 1994; e o “Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos”, em Dakar (Senegal), 2000 (MEC, SEESP, p.9). Talvez a mais importante, e que impulsionou as discussões sobre Educação Inclusiva para o restante do mundo tenha sido a Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais”, em Salamanca (Espanha, 1994). A Declaração de Salamanca refere-se à inclusão na educação. Estes conceitos de inclusão como a urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino abordados nesta declaração geraram o compromisso de garantia dos direitos educacionais, cujo propósito foi discutir sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Nela consta que todas as crianças com deficiência e/ou necessidades educacionais que venham a ter, sejam amparadas e asseguradas com uma escola de qualidade, fazendo parte do sistema educacional. Participaram 88 governos e 25 organizações internacionais. Sendo assim definiram seus objetivos:

2. Acreditamos e Proclamamos que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (Declaração de Salamanca, 1994, p.1).

Ainda no campo das legislações vigentes, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) garantiu o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais à escola comum:

Art.205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art.206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Art.208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

(BRASIL, 1988,s.p.).

Linhas mestras que garantiram atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, preferencialmente na escola regular. Caso dirigentes de escolas públicas ou particulares se recusem a realizar a matrícula sem justa causa de um aluno com deficiência, ela prevê crime punível de um a quatro anos de reclusão ou multa. Para complementar os direitos assegurados na Constituição de 1988, o Brasil aprova em 1990 o (ECA) Estatuto da Criança e do Adolescente.

A LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e que garante a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum, prevê recursos e serviços especializados, também cita nos mesmos parâmetros o direito de alunos com n.e.e., ao ensino de qualidade em uma escola regular, de acordo com suas peculiaridades, e quando necessário o serviço de atendimento educacional especializado. Proclama escolas regulares inclusivas como o meio mais eficaz de combate à discriminação, e que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais e sociais.

Logo em 1998, o MEC (Ministério da Educação), lança um documento com as adaptações que devem ser feitas nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). O intuito é pôr em prática as estratégias para a educação de alunos com deficiência, através de significativas experiências pedagógicas desenvolvidas no país constituindo-se providências possíveis e recomendáveis a serem utilizadas, com êxito, pelo sistema escolar brasileiro na perspectiva de assegurar a todos os alunos educação com qualidade:

Considerar a diversidade que se verifica entre os educandos nas instituições escolares requer medidas de flexibilização e dinamização do currículo para atender, efetivamente, às necessidades educacionais especiais dos que apresentam deficiência(s), altas habilidades (superdotação), condutas típicas de síndromes ou condições outras que venham a diferenciar as demanda de determinados alunos com relação aos demais colegas.

(BRASIL, MEC, 1998, p. 13).

Encontrar formas de promover a inclusão, sem deixar de lado a participação desses alunos em um todo do contexto escolar, são desafios essenciais de responsabilidades de todos, professores, gestores, comunidade escolar e famílias. Mas quais os caminhos de uma escola inclusiva?, segundo Ainscow, Porter Wang, (1977, s. p.):

A valorização profissional dos professores (por meio de ajudas e estímulos);
pelo aperfeiçoamento das escolas (cuidando-se do “manejo das inovações...”);
pela utilização dos professores das classes especiais como professores de métodos e recursos, atuando como consultores de apoio;
pelo aperfeiçoamento do pessoal docente, para que atue como suporte para as práticas inclusivas nas escolas;
pelo trabalho de equipe;
pelas adaptações curriculares, capazes de assegurar o domínio das matérias curriculares, promovendo-se a igualdade de oportunidades para o sucesso educativo.

A partir disso, a construção da inclusão social é um processo que necessita de constante investimento na formação profissional, que desloca-se da atenção centrada no aluno, e substitui-se pelo professor. Uma possível dinâmica para desenvolver perspectivas inclusivas nas escolas é o trabalho em conjunto dos professores do apoio educativo com os professores de sala de aula comum, visando o trabalho com e todos os alunos não apenas com os que apresentam necessidades educacionais especiais.

De acordo com Carvalho, (2004, p. 29) “(...)as escolas inclusivas são para todos, implicando em um sistema educacional que atenda e respeite as diferenças de qualquer aluno, não apenas os deficientes (...)”. Sendo assim, a organização dos sistemas educacionais integradores devem ser centrados e estruturados em função das reais necessidades dos alunos, com foco no ensino.

4. METODOLOGIA

No presente trabalho foi realizada uma pesquisa, cujo o objetivo foi o de investigar se **os professores de Língua Portuguesa que lecionam em salas de aula comum com alunos com necessidades educacionais especiais recebem formação inicial e/ou continuada na área da educação inclusiva, identificando a forma com que constroem seus saberes para garantir a inclusão destes alunos.**

A pesquisa foi de cunho qualitativa, considerando o nível de formação e o conhecimento dos professores. De acordo com Fragoso e Casal (2012), a abordagem qualitativa é adequada nos estudos das representações sociais, porque permite a compreensão de uma realidade complexa com base na construção social do fenômeno e nas alterações dos padrões da vida cotidiana. Nas potencialidades do método da pesquisa qualitativa no qual utilizam procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens e comunicações, segundo Bardin (1977). O objetivo da análise de conteúdo é compreender o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.

Almejaram-se coletar dados junto à Secretaria Municipal de Educação da cidade de Bagé, para identificar as escolas com maior número de alunos com deficiência matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental. Portanto, seria entrevistada a coordenadora responsável pela área da Educação Inclusiva do município, visando obter o relatório das políticas de formação de professores do Município na área da inclusão no ano de 2015, e obter informações a respeito. Porém devido a troca de gestão do município, a coordenadora não foi autorizada à falar pela gestão atual, segundo relato dela. Então, foram selecionados professores que trabalham em sala de aula comum com alunos com necessidades educacionais especiais em escolas próximas da minha residência. Entrei em contato com as escolas, para fazer uma pesquisa de campo, coletando as informações diretamente do ambiente social em que os professores estão inseridos. Por vias legais e carta de apresentação, solicitei entrevistas com esses professores, considerando ser o método de interação social mais próximo, que possibilitará assim um contato e diálogo que favorecerão a coleta de dados das pessoas que sabem a respeito do campo de pesquisa. Segundo Gil (2008), a entrevista é uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado, e lhe formula perguntas com o

objetivo de obter dados e informações sobre sua investigação. Portanto foram investigados professores de Língua Portuguesa que possuem alunos com necessidades educacionais especiais.

Os sujeitos da pesquisa foram 2 professores da Rede Municipal de Ensino de Bagé, que atuam com o componente de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Esses aqui serão chamados de professor **A** e professor **B** por questão de sigilo de identidade. Foram escolhidos porque em sua sala possuem alunos com necessidades educacionais especiais. Um deles possui em sua sala de aula comum apenas um aluno com baixa visão e o outro possui quatro alunos, porém não especificou quais são as necessidades educacionais especiais.

Nessa entrevista com os professores, perguntei se em sua formação tiveram alguma disciplina voltada para inclusão, e se durante sua carreira realizaram cursos/oficinas de como construir seus saberes com práticas pedagógicas, que beneficiem seus alunos com necessidades educacionais especiais. De acordo com suas respostas, fui dialogando e investigando como se dá essa construção de aprendizagem durante as práticas do professor.

Após fiz uma análise do conteúdo, que é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (BARDIN, 1977, p. 46), descobrindo, então, quais as formas que o aluno com necessidades educacionais especiais recebem o ensino.

A pesquisa foi realizada da seguinte maneira, o levantamento de dados junto à SMED com o contato com a coordenadora da Educação Inclusiva ocorreu em Setembro. A ida nas escolas para apresentação do projeto para os professores e entrevistas (coleta de dados), foi no final do mês de Outubro início de Novembro. Entre o contato e a realização das entrevistas passou uma semana para cada um dos professores. A análise e apresentação dos dados ocorreu na segunda quinzena de Novembro, assim como a redação do relatório final de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso).

5- FORMAÇÃO INICIAL E/OU CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES PROFISSIONAIS, RELACIONADOS À ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.

Para pensar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares, é importante oferecer-lhes a ajuda e o apoio de equipes de educadores que acumularam conhecimentos e experiências específicas, podendo dar suporte ao trabalho dos professores da classe comum. Para compreender como ocorre esse processo, o presente trabalho coletou dados obtidos pelos sujeitos de pesquisas, são eles: dois professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de Bagé, aqui chamados de professor **A** e professor **B**. As dificuldades diagnosticadas durante a pesquisa circundam em vários âmbitos, desde a não realização da entrevista com a coordenadora da Educação Inclusiva, devido a troca de gestão prevista para o ano que vem.

Dessa forma, apresenta-se a análise de conteúdo voltado para as políticas de formação docente inicial e/ou continuada na Inclusão e construção de seus saberes profissionais, como potencial para o desenvolvimento teórico e prático do campo da Educação Inclusiva. Este texto direciona-se no sentido de analisar as respostas dadas pelos sujeitos de pesquisa **A** e **B**. A partir de entrevista realizada **(apêndice b)**, que consiste para análise dos dados. Sendo assim utilizei as seguintes categorias: a formação inicial e continuada na área da Inclusão, número crescente de alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula comum, troca de experiências e saberes articulados.

5.1-A formação inicial e continuada na área da Inclusão

Sendo assim, começarei com a trajetória da carreira do professor, em um modo geral, indivíduos que possuem uma realidade social e organizacional. Carreira essa, que consiste numa sequência de fases de integração numa ocupação e de socialização na cultura que caracteriza. Remete ao fato de que os indivíduos dão sentido à sua vida profissional e se entregam a ela como atores cujas ações e projetos contribuem para definir e construir sua carreira.

O início da carreira é acompanhado de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes das experiência prática que os professores julgam

sua formação universitária anterior segundo Tardif (2008). Assunto que será abordado nas primeiras questões respondidas pelos professores em relação a formação inicial, que compreende o período universitário. Relatado pelo professor **A**, que cita não ter recebido nenhuma preparação na área da inclusão na fase inicial de sua carreira, assim como o professor **B**. O que nos mostra a importância de que a formação inicial e continuada estejam conectadas ao cotidiano escolar. Ao estrear em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, sobretudo para enfrentar uma turma de alunos. A professora **A** revelou uma necessidade em participar de cursos que ampliem o leque de conhecimentos quanto as práticas, métodos e conteúdos de trabalho voltados para seus alunos com necessidades educacionais especiais.

O distanciamento dos conhecimentos acadêmicos provoca um reajuste nas expectativas anteriores. Com o passar do tempo, os professores aprendem a compreender melhor os alunos, suas necessidades e carências. A decisão sobre como devem ser formados os novos profissionais impacta no projeto educacional de qualquer nação. Com as mudanças constantes nas formas de aprender e ensinar, os cursos de licenciatura devem preparar os futuros professores para dialogarem com a nova realidade da sala de aula, atuando como mediadores e designers de aprendizagem.

Quanto a formação continuada na área da inclusão, ou seja os cursos oferecidos aos professores no exercício de sua função, de acordo com o professor **A**, ele realizou um curso de Pós Graduação em Comunicação Especial e Cultura. Neste curso o que aprendeu na teoria, segundo ele, pouco ajudou na prática, pois ele acredita que a realidade é muito diferente. Esta declaração confirmando que, as lacunas presentes nos cursos de formação podem deixar a prática dos professores desconectada da realidade dos alunos. Para Marchesi (2004) os principais fatores para que a escola inclusiva ocorra; são a transformação do currículo, o desenvolvimento profissional dos professores, uma liderança efetiva, a modificação da cultura e da organização da escola e o compromisso com a mudança.

O professor **B**, afirma que não teve ainda, nenhum curso no período da sua formação continuada nem realizou alguma especialização em Educação Inclusiva. Partindo desse ponto, entramos nas questões de oferta dos cursos de formação nessa área, onde, de acordo com ambos os professores **A** e **B**, é restrita e fora das práticas cotidianas de sala de aula. Os professores afirmam que isto ocorre devido

ao fato de que, quando são ofertados, estão direcionados aos professores do AEE (Atendimento Educacional Especializado) quando, quem deveria ser beneficiado são os professores de sala comum pois, convivem diretamente e mantêm uma relação de ensino, aprendizagem e troca de experiências com os alunos que possuem necessidades educacionais especiais. De uma coisa precisamos ter certeza, a Educação Inclusiva hoje é uma realidade no ensino regular, graças aos esforços de muitos educadores.

Desde 2003 foi criado o Programa do Governo Federal, Educação Inclusiva: Direito à diversidade, com o objetivo de disseminar a educação inclusiva em todos os municípios brasileiros, apoiando a formação de gestores e educadores para atuar como multiplicadores no processo de transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (MEC, 2003). Devem ser considerados dois importantes eixos na formação e atualização dos profissionais: o primeiro refere-se ao conteúdo a ser aplicado e o segundo, à forma de desenvolvê-lo em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais. Atualização e reestruturação são o que a inclusão exige das escolas, para a modernização e aperfeiçoamento dos professores. Só assim teremos adequações pedagógicas à diversidade dos aprendizes.

Portanto percebe-se que os dados da pesquisa revelaram que os professores em questão não obtiveram nenhuma formação na área da Educação Inclusiva, mas possuem alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula comum. A partir das práticas cotidianas e relações com os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é que constroem seu saber no ambiente escolar. Foi possível perceber o quanto existe uma necessidade na formação continuada de professores no contexto da Educação Inclusiva.

5.2-Crescente número de alunos com necessidades educacionais especiais frequentando classes comuns

De acordo com dados do Censo Escolar (MEC, 2016), indicam aumento de 93% das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. Assunto referente à próxima questão que foi respondida pelos professores.

Quantos alunos com necessidades educacionais especiais você possui em sala de aula comum? **(Apêndice b)**. Sendo assim, o professor **A** relatou que; “Numa sala de aula, com digamos assim diagnóstico, de baixa visão uma! Mas nos sabemos que tem outros que tem déficit de aprendizagem e os pais não procuram auxílio”. Diagnosticada com necessidade educacional especial, apenas 1 aluno que possui baixa visão. Que compreende a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo. A perda da função visual pode se dar em nível severo, moderado ou leve, podendo ser influenciada também por fatores ambientais inadequados (MEC, 2006). Para muitos (inclusive professores), o termo “necessidades educacionais especiais” remete diretamente à alunos “deficientes”. Sempre ocorrem esses equívocos, até mesmo com os professores que deveriam estar preparados para trabalhar e receber estes alunos em sua sala de aula. O professor **B**, apenas respondeu ter em sua sala de aula 4 alunos, sem especificar suas necessidades educacionais especiais.

Para Duk (2000), passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas no processo de ensino e aprendizagem. Necessidades educacionais especiais referem-se àquelas necessidades educacionais individuais que não podem ser atendidas através dos meios e dos recursos metodológicos usados habitualmente pelo professor para responder às diferenças individuais de seus alunos e que requerem ajustes, recursos ou medidas pedagógicas especiais. E as necessidades educacionais (referentes à educação escolar) podem se manifestar como exigências de mediação nos aspectos cognitivos, linguísticos, afetivos, motores, psicomotores, práticos e sociais, para o desenvolvimento de competências e de habilidades, inclusive nas condutas adaptativas, estas mais concernentes aos alunos com deficiências.

Não foi relatado nenhuma postura negativa dos professores da classe comum, nem discriminatória em relação aos seus alunos com necessidades educacionais especiais. Pelo contrário, procuram trata-los igualmente aos demais alunos da sala quanto ao relacionamento. Fato importante no processo de socialização e aprendizado desses alunos.

5.3-Trabalho colaborativo entre professores do ensino comum e professores do Atendimento Educacional Especializado: ações compartilhadas

Os professores quando questionados se consultam os profissionais do AEE (Atendimento Educacional Especializado) para construir seus saberes curriculares e experienciais na sala de aula comum em relação aos seus alunos com necessidades educacionais especiais, relataram que; professor **A**, procura conversar com o professor do AEE, mas não entrou em detalhes sobre que métodos eles dialogam para a construção dos saberes em relação aos seus alunos com necessidades educacionais especiais. Já o professor **B**, afirmou que consulta o professor do AEE, e pede algumas atividades para aplicar com seus alunos com necessidades educacionais especiais. Isso demonstra um interesse por parte dos professores em melhorar as práticas utilizadas com seus alunos.

Educação Especial é uma área de conhecimento e passa a ser concebida pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) como sendo uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades e realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiências.

A parceria dos professores das classes comuns, com os profissionais da Educação Especial, os auxiliam à criarem metodologias diferenciadas de ensino prevendo o sucesso dos alunos com necessidades educacionais especiais. O professor de AEE deve acompanhar a trajetória acadêmica de seus alunos, no ensino regular, para atuar com autonomia na escola e em outros espaços de sua vida social. Para tanto, é imprescindível essa articulação de acordo com MANTOAN (2010). Essa é uma via de mão dupla, ou seja, ambos trabalham em conjunto para atender o mesmo aluno.

5.4-Saberes docentes articulados as práticas em benefício de alunos com necessidades educacionais

“Saberes sociais” é o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade e de “educação” o conjunto de dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com base nesses saberes, então é evidente que os grupos de educadores, os corpos docentes que realizam efetivamente esses processos educativos no âmbito do sistema de

formação em vigor, são chamados, de uma maneira ou de outra, a definir a sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem. Um professor é alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros, no entanto é preciso especificar a natureza dos saberes desses professores, segundo Tardif (2008). Como vamos conhecer a partir dos relatos dos professores sujeitos desta pesquisa.

Questionados de como se manifestam concretamente os seus saberes profissionais dentro do sistema escolar, especialmente relacionados a alunos com necessidades educacionais especiais; a resposta do professor **A**; “Não! Tudo que eu faço com eles é da minha experiência, que eu procuro ler, mas ninguém me ajuda em nada”. Como consta no relato do professor **A**, a medida que vai estudando, aprende técnicas para aplicar com os alunos da classe normal e os que tem alguma necessidade educacional especial ou dificuldade, faz um trabalho diferenciado utilizando instrumentos que possibilite a eles irem avançando, tais como leitura para uns, produção de texto para outros, mas o processo de aprendizagem é muito lento, segundo a professora. Ela usou o exemplo de sua aluna com baixa visão, no qual todo o material disponibilizado para os demais colegas, para ela é ampliado até que consiga enxergar.

O professor **B**, quanto aos seus saberes profissionais manifestados no sistema escolar, relacionados aos alunos com necessidades educacionais especiais ele afirma que procura se informar para melhor atendê-los. Porém não especificou como aplica esses saberes.

Em relação aos saberes necessários a uma prática inclusiva, os professores que participaram desse estudo elencaram saberes como: experiencial, profissional e ação pedagógica, através de atividades e práticas do dia a dia. Em relação às vivências/experiências na Educação Inclusiva, as professoras manifestaram a necessidade de formação, estudos e trocas de experiências e de constante construção teórico-prática, que se faz nesse processo inclusivo. Os depoimentos das professoras pesquisadas apontam para a necessidade e a importância das experiências e aprendizados para a efetivação das práticas inclusivas.

Segundo Tardif (2008, p. 36) o saber docente pode ser definido como plural, formado pelos saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais, conforme mencionado anteriormente. Estes muito importantes no que diz respeito ao processo de ensino, aprendizado e interação dos

alunos, principalmente os que possuem necessidades educacionais especiais. Os saberes profissionais são saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades). Saberes experienciais constituem o próprio exercício de sua função, como os professores que foram entrevistados relatam que a partir das situações nas quais enfrentam no dia a dia é que adaptam o método de trabalhos para seus alunos, orientados ou não pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Resposta que circunda a última questão; se eles já tiveram que situar e construir seu saber em função de uma situação de trabalho particular relacionado aos alunos com necessidades educacionais especiais. No caso o professor **A** respondeu que quando algum aluno precisa, ela diferencia a produção de texto, deixando apenas leitura ou vice e versa.

O que nos leva a pensar também nos saberes curriculares, que correspondem aos discursos, objetivos e métodos que a instituição escolar apresenta como modelo de formação.

Este tipo de formação constitui saberes mais importantes para a promoção da inserção, participação, conhecimento e aprendizado dos alunos com necessidades educacionais especiais, o profissional e experiencial. Teremos espaços significativos para a construção de uma escola inclusiva para todos. Os professores **A** e **B**, apresentaram constituírem saberes experienciais e profissionais em relação aos seus alunos com necessidades educacionais especiais. Utilizam as práticas do dia a dia e a ajuda do professor do AEE para adaptar e criar novas metodologias de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa, foi possível investigar o processo de formação dos professores de Língua Portuguesa na área da inclusão e a construção de saberes. O que foi relatado pelos dois professores é que não possuem formação na área, mas mesmo assim possuem alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula. O estudo de investigação quanto à formação docente é importante pois, esse é o princípio norteador das práticas de ensino oferecidas aos alunos em sala de aula comum, nesse caso especificamente os alunos com necessidades educacionais especiais. As entrevistas desses professores mostrou-se crucial para saber se as qualificações (cursos de formação continuada) foram pertinentes para construção de seus saberes. Buscou-se descobrir se, em algum momento, o que foi aprendido na formação foi colocado em prática. Eles reconhecem que precisão de formação, mas segundo os professores investigados a oferta é pequena e muitas vezes restrita, sendo apenas aos professores que atuam no atendimento educacional especializado.

Como relatam os professores, tudo que constituem em relação aos seus alunos com necessidade educacionais especiais, provém de seus saberes profissionais e experienciais do contato com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Na compreensão das professoras pesquisadas, os profissionais que buscam a inclusão necessitam de formação continuada para melhorar suas práticas, que, apesar de recentes, são significativas e produtoras de mudanças de paradigmas sobre o que acreditavam como prática inclusiva.

Os professores investigados revelaram necessários também conhecimentos didáticos, pedagógicos e metodológicos consistentes, assim como saberes da experiência prática, que somente serão construídos a partir do trabalho com esses alunos. No que se refere à construção/aquisição dos saberes, conhecimentos e habilidades necessários à prática inclusiva, acreditam que eles podem se originar em cursos, seminários, trocas de experiências entre professores que trabalham com a educação comum e especial. Elas reconhecem que essas práticas podem se dar no ambiente escolar como espaço de discussão, formativo para a construção de

saberes. E os questionamentos entre escola e ambiente universitário, poderá ser realizado através de práticas e estágios.

Acredita-se que o presente trabalho possa contribuir para diagnosticar como se dá a construção dos saberes pelos professores de acordo com o nível de sua formação inicial e/ou continuada, perante a realidade que envolve a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A partir dos resultados, pretende-se colaborar para a implementação e incentivo de mais políticas educacionais de formação dos professores na área da Educação Inclusiva no município de Bagé e região. Além disso, a formação de professores voltada para uma perspectiva inclusiva implica, não somente na inserção de algumas disciplinas, mas sim em uma formação voltada efetivamente para os princípios da inclusão, os quais poderão garantir uma maior qualidade no ensino.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa. Edições 70,1977

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB** (Lei n . 9394/96). 20 de dezembro de,1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília.

BRASIL. **Lei n. 10.436, 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 11 Maio 2016

- BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. Plano Nacional de Educação Especial 1977/1979**. Brasília: MEC; CENESP, 1977.

BRASIL. **Resolução n. 02/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE, 2001.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, maio 2000.

BUENO, J. G. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999 a.

CORREIA, L. M. **Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús; (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Trad. Fátima Murad, Porto Alegre : Artmed, 2004.

CARVALHO, Rosita, Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. –Porto Alegre: Mediação, 2004

DUK, C. **El enfoque de educación inclusiva**. Mimeo, 2000.

FERNÁNDEZ, J. A. T. **Organización de La Escuela para la Sociedad Multicultural**. In: **JORNADAS NACIONALES DE UNIVERSIDAD Y EDUCACION ESPECIAL**, 15., 1988, Oviedo. Educación y Diversidad. Oviedo. Universidad de Oviedo, 1988. V.1, p. 59-60

FRAGOSO, F. M. R. A., & Casal, J. **Representações sociais dos educadores de infância e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.** *Revista Brasileira de Educação Especial.* (2012).

GALARRETA, J. et al. **Viente años desde el Informe Warnock (1978), su impacto en la formación de profesionales.** In: **JORNADAS NACIONALES DE UNIVERSIDAD Y EDUCACION ESPECIAL**, 15., 1998, Oviedo. Educación y Diversidad. Oviedo: Universidad de Oviedo, 1998. v.1, p. 405-412

GIL, Antonio Carlos. **Entrevista.** In: **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gila-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>.

Acesso em 13 de Maio . 2016

JANNUZZI, G. **Políticas Públicas e a Formação do Professor.** In: **CICLO DE DEBATES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: EDUCAÇÃO PARA TODOS**, 1., 1995, Campinas. Anais... Campinas, 1995. p.1-9.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**- 2. Ed.- São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M.T. E. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar – a escola comum inclusiva.** Coleção da UFC/MEC/SEESP. BRASIL, 2010.

MARCHESI, Álvaro. **Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas.** In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús; (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação.** Trad. Fátima Murad, Porto Alegre : Artmed, 2004.

MEIRIEU, Philippe **O cotidiano da escola e da sala de aula.** Tradução de Fátima Murat. Porto Alegre: Artmed, (2005).

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.** Educação & Sociedade, ano 22, n.74, p.27-42, abr., 2001. O'

SANCHEZ, P. A. **A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI.** Revista Inclusão. Brasília, v.1, n.1, out./2005.

SELAU, Bento; HAMES, Lúcio Jorge. **Educação Inclusiva e Educação para a Paz: relações possíveis.** São Luis/MA: EDUFMA,2009.

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. **Saberes docentes e formação profissional.**9. ed..-Petrópolis, RJ: VOZES, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

BRASIL: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/legislacao>.

Acesso 10 Mar. 2016

BRASIL: **Revista**: Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>.

Acesso 14 Mar. 2016

BRASIL: **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em:

<http://www.conteudoescola.com.br/pcn-esp.pdf>

Acesso 10 Out. 2016

MEC:(Ministério da Educação e Cultura). **Programa de Educação Inclusiva: Direito à diversidade**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/>

Acesso 19 Nov de 2016.

MEC:(Ministério da Educação e Cultura). **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunoscegos.pdf> Acesso 21 Nov de

2016.

MIRANDA, T.;FILHO, T.A.G. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador.EDUFBA,2012. 491 p.-Disponível em:

http://www.planetaeducacao.com.br/portal/conteudo_referencia/o-professor-e-a-educacao-inclusiva.pdf.

Acesso 06 Maio 2016

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. **Educação Especial, história, etiologia, conceitos, e legislação vigente**: Disponível em :

<http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro2.pdf>.

Acesso 06 Mar. 2016

SASSAKI, Romeu. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**: Disponível em : <http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro2.pdf>.

Acesso 14 Mar. 2016

ONU: **Declaração de Salamanca**; Disponível em;

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Acesso 12 Maio 2016

TARDIF, Maurici: **Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO DE PESQUISA**

SOBRE OS SABERES DOCENTES NO BRASIL. Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>

Acesso 13 Maio 2016

APÊNDICES

-a) TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E SCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Raissa Machado Rodrigues, graduanda do Curso de Licenciatura em Letras – Português e suas respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Campus Bagé, estou realizando uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso, por meio de uma pesquisa, cujo objetivo é investigar se os professores de Língua Portuguesa que lecionam em salas de aula comum com alunos com necessidades educacionais especiais possuem formação inicial e/ou continuada na área da educação inclusiva, buscando identificar a forma com que constroem seus saberes para garantir a inclusão destes alunos.

Constam da pesquisa, entrevista (gravada em áudio) com a coordenadora da Educação Inclusiva do Município de Bagé e questionários aplicados aos professores de Língua Portuguesa do município que possuem maior número de alunos com necessidades educacionais especiais. Para isso, solicito a autorização da direção da escola para a realização do estudo.

Informo ainda que o uso posterior de registro dessas observações e das entrevistas será restrito ao estudo e divulgação científica, tendo-se o cuidado ético de não revelar nomes e/ou local onde o aluno estuda.

Desde já agradeço por sua colaboração e interesse pela referida proposta de pesquisa.

Responsável pela Escola

Bagé/RS _____ de _____ de 2016.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
RG: _____, nascido em ____/____/____ e
domiciliado à _____
_____, município de _____.

Declaro que consinto em participar como voluntário da pesquisa A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A CONSTRUÇÃO DE SEUS SABERES PROFISSIONAIS, sob a responsabilidade da acadêmica Raissa Machado Rodrigues. Declaro que fui satisfatoriamente esclarecido que: A) o estudo será realizado a partir de entrevistas e observações; B) que não haverá risco para minha saúde; C) que posso consulta a acadêmica para mais esclarecimentos a qualquer hora; D) que estou livre para em qualquer momento deixar de participar da pesquisa sem precisar apresentar justificativas; E) que todas as informações por mim fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e que, estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas sem a minha identificação; F) que serei informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de mudar meu consentimento em participar da pesquisa; G) que não terei quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa; H) que esta pesquisa é importante para que o professor possa refletir e analisar suas práticas, dando ênfase ao saberes dos professores em relação aos alunos. Assim, consinto em participar do projeto de pesquisa em questão.

_____, ____ de _____ de
2016.

Voluntário

Acadêmica

b-ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES**Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas****Entrevistado (a):****Cargo/função:**.....

As questões a seguir fazem parte da pesquisa denominada **“A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A CONSTRUÇÃO DE SEUS SABERES PROFISSIONAIS”** cujo objetivo é investigar se os professores de Língua Portuguesa que lecionam em salas de aula comum com alunos com necessidades educacionais especiais possuem formação inicial e/ou continuada na área da educação inclusiva, buscando identificar a forma com que constroem seus saberes para garantir a inclusão destes alunos. Trata-se de trabalho de conclusão de curso que será apresentando na Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé.

1-Você recebeu algum curso em Educação Inclusiva na formação inicial? E na formação continuada? O ajudou a construir os seus saberes para trabalhar com alunos que possuem necessidades educacionais especiais em sala de aula comum?

2-Na sua opinião, a oferta de cursos e formações na área da Educação Inclusiva é ampla, restrita ou excelente e defasada?

3-Quantos alunos com necessidades educacionais especiais você possui em sala de aula comum?

4-Você consulta o professor do AEE (Atendimento Educacional Especializado) para construir seus saberes curriculares e experienciais na sala de aula comum em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais?

5-Você acha que o que você aprendeu na formação e em cursos na área da Inclusão serviu para aplicar na prática cotidiana?

6-Como os seus saberes profissionais se manifestam concretamente dentro do sistema escolar? E especialmente relacionados aos seus alunos com necessidades educacionais especiais?

7-Você já teve que situar e construir seu saber em função de uma situação de trabalho particular relacionado aos alunos com necessidades educacionais especiais?