



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

CONSTITUIÇÃO DOS SABERES EXPERIENCIAIS FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL

Roselane Duarte Ferraz*
(UESB)

Arlete Aparecida Bertoldo Miranda**
(UFU)

RESUMO

Este artigo sintetiza uma pesquisa com o propósito de analisar o processo de constituição dos saberes experienciais docentes frente à inclusão escolar de alunos com deficiência mental. A investigação realizou-se em uma escola pública do ensino fundamental do município de Itapetinga-Bahia. A metodologia foi de natureza qualitativa, utilizando entrevistas e observações. Os dados indicam que a constituição dos saberes envolve uma perspectiva de formação profissional que dependerá da articulação dos saberes experienciais com os demais saberes e, das condições do contexto escolar para que o docente possa, coletivamente, continuar sua formação.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes experiências; Deficiência mental; Inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a formação docente para atuar em um paradigma educacional que busca proporcionar qualidade educativa e equiparação de

*Mestre em Educação. Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Itapetinga - BA. E-mail: rosedferraz2@gmail.com.

**Doutora em Educação. Professora Adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: arlete@ufu.br.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

oportunidades não é uma das tarefas mais fáceis. Envolve questionamentos, dúvidas e reflexões que estão além das receitas e indicativos de como deve ocorrer a formação dos professores. Tratando, então, da formação de docente que possa contemplar a educação de crianças que apresentam deficiência, pesquisas têm mostrado que os cursos de formação inicial de professores não apresentam propostas significativas nesta área, o que contribui para que os profissionais entrem despreparados no mercado de trabalho (CARVALHO, 1996; RODRIGUES, 2006).

Acreditamos que a profissão docente apresenta características complexas, exigindo do professor propostas interventivas em condições diferenciadas e que, por isso, a formação não ocorre, apenas, num momento pontual; ela é entendida como um processo permanente e contínuo de desenvolvimento, que depende da disponibilidade do professor para a aprendizagem, da formação que o ensine a aprender, do sistema escolar a que pertence e das condições para continuar aprendendo.

Assim, as atividades da pesquisa se pautaram na problematização das experiências ocorridas em sala de aula, pois o contexto escola e sala de aula se constitui o *locus* privilegiado de formação e produção dos saberes docentes. Entendemos que, na sala de aula, ocorrem, simultaneamente, os mais variados eventos, que são apresentados ao professor no momento em que a ação se realiza e que exigem do profissional da docência conhecimento e saber que lhe permitam estabelecer estratégias e adaptações imediatas.

Em função disso e considerando o aumento da inclusão de crianças com deficiência mental nas escolas da rede comum de ensino, este estudo tem como objetivos: analisar o modo como a professora constitui e mobiliza os saberes experienciais frente à inclusão em sala de aula dos alunos com deficiência mental; investigar se a experiência em trabalhar com alunos que apresentam deficiência



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

mental possibilitou mudanças na formação continuada e na constituição dos saberes da professora.

Os saberes docentes como foco de pesquisas

As pesquisas sobre os saberes docentes e a formação dos professores surgem sob influência dos estudos internacionais, aliados a características nacionais, com base na abordagem teórico-metodológica, que dá voz ao docente, e na análise de trajetórias profissionais e histórias de vida. Assim, o trabalho docente é compreendido à luz de diferentes aspectos (individual, profissional), que incluem os saberes que são construídos pelos professores e que, anteriormente, eram desconsiderados (MONTALVÃO & MIZUKAMI, 2002).

Tardif e Gauthier (2001) fazem alguns questionamentos sobre a noção do saber docente e identificam dois problemas que estão interligados e afetam a pesquisa sobre esta temática: o primeiro decorre da existência de um número variado de pesquisas que têm como foco central o saber dos professores; o segundo decorre da falta de clareza quanto à noção do saber docente, o que faz gerar uma concepção caracterizada pela imprecisão. Para os autores, não há um consenso sobre a definição do saber e, mesmo que seja criteriosa, a definição refletirá a visão de um determinado autor frente a um fenômeno específico.

No entanto, os autores acreditam ser possível apresentar uma definição do saber, à luz de concepções já estabelecidas, ou seja, “no quadro da cultura da modernidade, o saber foi definido de três maneiras, em função de três “lugares” ou topos: a subjetividade, o julgamento, a argumentação”. (ibidem, p. 183. Grifo dos autores). Segundo a concepção da subjetividade, o saber é tido como o tipo particular de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional, que se opõe a outras



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

certezas subjetivas baseadas na fé, no preconceito, na dúvida, nos erros. A certeza subjetiva específica ao saber assume duas formas: (a) a forma de uma intuição intelectual, na qual uma verdade é imediatamente identificada e capturada; (b) a forma de uma representação intelectual que resulta de uma cadeia de raciocínios ou de uma indução. De acordo com segunda concepção, o saber é o julgamento verdadeiro, o discurso afirmativo racional, o veredicto de qualquer coisa sobre a outra. O saber é mais um resultado de uma atividade intelectual do que uma intuição ou representação subjetiva. E, de acordo com a terceira concepção, o saber se apresenta como uma atividade discursiva, que, por meio de argumentos, tenta validar uma proposição ou ação.

Estas três concepções associam a natureza do saber às exigências de racionalidade, que têm como fundamento o pensamento do sujeito racional e elas se baseiam em argumentações, isto é, em racionalizações. O melhor método para ter acesso às exigências da racionalidade presentes no ator é questioná-lo ou questionar-se sobre os motivos ou as razões de seus discursos ou de suas ações. Sendo assim, ao identificar saberes e exigências da racionalidade, será possível constituir um repertório de conhecimentos para o ensino que reflita os saberes docentes (TARDIF & GAUTHIER, 2001).

Ao fazerem referência ao saber do professor, Tardif e Gauthier (2001) consideram que os docentes são dotados de razão, fazem julgamentos, tomam decisões e agem de acordo com as regras. E, a conduta é dirigida por seus pensamentos, julgamentos e decisões, baseados em certas exigências de racionalidade. Segundo os autores, para o professor atingir as finalidades pedagógicas, ele toma decisões em função do contexto e das contingências que o caracterizam (a manutenção da ordem na sala, a transmissão da matéria), que implicam no ato de julgar, o qual se baseia nos saberes docentes, ou seja, em razões



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

que o levaram a fazer o julgamento e a agir em conformidade com ele. Então, para estruturar e organizar sua atividade profissional, o professor se baseia em vários julgamentos (valores morais, normas sociais, tradições escolares, pedagógicas, profissionais e na experiência vivida).

Tardif e Gauthier (idem) afirmam que os saberes do professor dependem das condições sócio-históricas nas quais ele exerce sua profissão e estão relacionados à questão do trabalho docente no ambiente escolar, à sua organização e diferenciação, aos condicionantes objetivos e subjetivos com os quais o professor tem que lidar, além de relacionar-se a todo o contexto social, em que desempenha a profissão e que, de diversas formas, determina os saberes exigidos e adquiridos no exercício da profissão.

Tardif (2002) afirma que o saber é fruto da interação entre as condições materiais, o sistema de crenças e valores individuais e, para isso, ele se baseia em alguns fios condutores. No primeiro fio condutor, o saber docente precisa ser entendido em íntima relação com o trabalho em sala de aula. Mesmo o docente que utiliza diversos saberes, essa utilização se dá em função do trabalho, das situações, dos condicionantes e dos recursos ligados a este trabalho. O segundo fio condutor está ligado à idéia de diversidade do saber docente. Assim, esse saber é plural, heterogêneo, pois envolve, no exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer diversificado, proveniente de variadas fontes. Já o terceiro fio está relacionado com a temporalidade do saber, pois ele é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional.

O quarto fio condutor, denominado a experiência do trabalho como fundamento do saber, focaliza os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano como alicerce da prática e da competência profissional. O quinto fio condutor, saberes humanos a respeito de saberes humanos, relaciona-se à idéia do



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

trabalho interativo, ou seja, o professor se relaciona com seu objeto de trabalho, fundamentalmente, por meio da interação humana.

O último fio, saberes e formação profissional, decorrente dos anteriores, expressa a necessidade de repensar a formação docente, considerando os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Neste sentido, Tardif, et. al. (1991, p. 219) afirmam que a prática docente integra diferentes saberes com os quais o professor mantém diferentes relações. Para os autores, o saber docente é plural, estratégico e desvalorizado, constitui-se uma amálgama, mais ou menos coerente, de saberes provenientes da formação profissional, dos saberes disciplinares, dos currículos e das experiências.

De acordo com Tardif (2002), os saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares se incorporam à prática docente, sem serem produzidos ou legitimados por ela. Os docentes mantêm uma relação de transmissores desses saberes, mas não de produtores de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. (id., ib., p. 40). Para o autor, a relação do professor com estes saberes se caracteriza como uma relação de exterioridade, ou seja, os professores são transmissores de saberes produzidos e controlados por outros grupos sociais. Esses saberes são apresentados aos professores por meio da tradição cultural, escolas e universidades, em forma de currículos, programas, disciplinas e materiais.

Por fim, são apresentados os saberes experienciais, que são saberes específicos, produzidos pelo professor no exercício de suas funções e na prática profissional, baseados no seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. A experiência tanto produz esses saberes como os valida. Os saberes experienciais “incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e de saber ser”. (TARDIF, et. al., 1991, p. 220). Esses



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

saberes não provêm das instituições de formação ou dos currículos, além de não se encontrarem sistematizados em doutrinas ou teorias. “Eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e delas são partes constituintes, enquanto prática docente)” (id., *Ib.*, p. 228).

Os saberes práticos fornecem aos docentes certezas referentes ao contexto de trabalho na escola e facilitam sua interação. Esses saberes possuem três objetos, que constituem a prática docente e se revelam por meio dela: a) as relações e interações estabelecidas entre os professores e os demais atores no campo de sua prática; b) as obrigações e normas às quais seu trabalho está submetido; c) a instituição como meio organizado com diversificadas funções. Esses objetos constituem a prática docente e só se revelam por meio dela, ou seja, eles são as condições da profissão. Decorrentes disso, três observações são feitas por Tardif et al. (1991). Primeiro, é em relação a estes objetos-condições que se estabelece uma distância entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação profissional. Segundo, ao se tornarem professores, são descobertos os limites de seus saberes pedagógicos, o que provoca em alguns rejeição a sua formação anterior, em outros a reavaliação da formação recebida. Terceiro, na medida em que assegura a prática da profissão, o conhecimento destes objetos insere-se num processo de aprendizagem rápida. Os objetos-condições não têm o mesmo valor para a prática da profissão. Portanto, os saberes docentes obedecem a uma hierarquia, e seu valor depende das dificuldades que apresentam em relação à prática.

Assim, os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são como os demais, são formados de todos os demais,



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

porém retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2002).

Percurso metodológico

Considerando a natureza do estudo, a proposta apresentada tem como metodologia a abordagem qualitativa, caracterizada pelo seu caráter processual, construtivo-interpretativo e dialógico (GONZÁLEZ REY, 2002). A opção pela pesquisa qualitativa se deve ao fato de essa abordagem promover a ampliação da área de análise, favorecer o entendimento, o diálogo e considerar a heterogeneidade dos sujeitos da pesquisa. A pesquisa qualitativa tem como preocupação o processo, a construção do conhecimento e trabalha com a subjetividade. Neste sentido, os dados são construídos, com a perspectiva de que essa abordagem possibilita várias interpretações e novas leituras.

Para percorrer o caminho da pesquisa e atingir os objetivos propostos, foi preciso passar por algumas etapas investigativas, assim como definir alguns instrumentos que auxiliariam o estudo sobre o objeto pesquisado. González Rey (2002, p. 81), ao analisar o papel dos instrumentos na pesquisa qualitativa, diz que “o instrumento é uma ferramenta interativa, não uma via objetiva geradora de resultados capazes de refletir diretamente a natureza do estudado independentemente do pesquisador [...]”.

O primeiro passo, então, foi buscar perspectivas teóricas que possibilitassem a compreensão sobre o objeto pesquisado. Esse momento foi fundamental para a pesquisa, pois abriu espaço para a formulação de idéias, produção de conhecimento e confronto com as reais condições dos sujeitos pesquisados. No segundo momento, para realizar a investigação junto aos sujeitos da pesquisa, utilizamos a entrevista



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

reflexiva, por considerá-la como um momento que envolve os agentes da pesquisa, favorece a reflexão e o diálogo, assim como o conhecimento da realidade pesquisada e a interação social entre os envolvidos (GONZÁLEZ REY, 2002).

No terceiro momento, optamos por fazer uso da observação, visto que essa abordagem representa uma importante fonte de informações no cenário da pesquisa educacional. Para André e Lüdke (1986), este método investigativo promove um contato mais estreito com o fenômeno pesquisado. Para realizar tal metodologia, algumas fases foram seguidas: escolha do local para as observações, definição dos sujeitos a observar, frequência periódica no local de observação, registro das observações num diário de campo⁵¹¹ durante o período de visitas à escola investigada.

Neste sentido, critérios foram estabelecidos para a escolha da escola e da sala de aula em que pesquisariamos: o primeiro foi o de realizar a investigação na região do Sudoeste da Bahia, mais precisamente na cidade de Itapetinga, pelo vínculo e compromisso político-profissional que temos com a região; de acordo com o segundo critério, a escola deveria ter em sua matrícula alunos que apresentassem deficiência mental, por considerarmos como a mais complexa entre todas as deficiências. Assim, definimos a escola⁵¹² pública municipal, da turma de alfabetização do município de Itapetinga-Ba como cenário para desenvolver a pesquisa. Nesta turma estão incluídos dois alunos que apresentam deficiência mental.

511 Durante as observações, foi utilizado um caderno para escrever sobre os acontecimentos do cotidiano escolar.

512 Os nomes da instituição de ensino e dos participantes da pesquisa serão fictícios para preservarmos as suas identidades.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Os saberes experienciais mobilizados e construídos pela professora

Os saberes docentes são entendidos como aqueles adquiridos para ou no trabalho da professora e podem ser mobilizados em tarefas relacionadas ao ensino e ao universo da prática docente e exigem reflexão prática. Englobam os conhecimentos, as competências, as habilidades “de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 39). Nesta perspectiva, procuramos identificar os saberes práticos que estavam relacionados à ação docente, tomando por base os registros das observações da prática cotidiana da professora, o conteúdo dos diálogos estabelecidos entre nós. Assim, as informações obtidas pelas observações e entrevistas nos permitiram organizar a análise conforme os seguintes eixos temáticos: 1. A organização das situações de ensino e aprendizagem; 2. Gestão de classe; 3. Formação profissional, organização e estrutura escolar para o trabalho com alunos que apresentam deficiência mental.

Ao analisarmos a organização das situações de ensino e aprendizagem, constatamos que a professora se apropriava de diversos saberes, pois algumas atividades do cotidiano escolar possibilitam a produção e mobilização dos saberes práticos, como por exemplo, o planejamento pedagógico realizado semanalmente pelas professoras da escola. Percebemos que o planejamento pedagógico se constitui como uma atividade que promove uma relação dialógica e reflexiva entre os pares e é quando os saberes docentes são compartilhados, mobilizados e atualizados. De acordo com Figueiredo (2003, p. 128), “na relação com outros professores, os docentes compartilham saberes, trocam informações sobre os alunos, dividem seu saber prático-teórico. Essa reflexão coletiva da equipe docente sobre a prática proporciona a possibilidade de formação e aperfeiçoamento no trabalho”.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

A articulação desses saberes permite que a professora reformule suas propostas e atividades, discorde da maneira como algumas pessoas concebem a alfabetização e reestruture os conteúdos apresentados pela Secretaria Municipal de Educação, de acordo com os conhecimentos que tem sobre os seus alunos e as condições para realizar o seu trabalho. Os saberes experienciais adquirem uma objetividade em sua relação crítica com os saberes curriculares, pois a prática cotidiana, além de favorecer o desenvolvimento de certezas experienciais, permite, também, a avaliação de outros saberes, pela sua retradução em função das condições limitadoras da experiência (TARDIF, 2002).

Porém, quando se trata da educação dos alunos com deficiência mental, a professora tem dificuldades de atender às particularidades de aprendizagem dos alunos e isso desencadeia numa dicotomia entre o desejado pela professora e a realidade da sala de aula. Questionada se os alunos Pedro e José eram lembrados e, neste sentido, como era organizado o planejamento, a professora respondeu: “Eles são lembrados. E, às vezes, são feitas adaptações. [...] eu penso muito neles, mas ainda eu estou agindo muito pouco em relação a eles com atividades diferenciadas. Eu não sei até que ponto, eu devo trabalhar todas as atividades”. (Entrevista, 23/05/2007).

A fala da professora demonstra dois extremos, um constituído de incertezas, pois ela não sabe até que ponto poderá agir com os alunos que apresentam deficiência mental e o outro em que há a constatação da necessidade de elaborar um trabalho que venha atender as expectativas desses alunos. Diante dessa dificuldade, entretanto, a professora opta pelo que lhe parece mais coerente para o desenvolvimento do seu trabalho, o que não significa que seja o mais condizente com as necessidades dos alunos deficientes mentais. Góes (2004, p. 79), ao analisar a postura dos professores frente à tarefa de ensinar alunos com deficiência, argumenta que “diante da complexidade da inovação e sem direcionamentos conseqüentes, eles



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

tendem a continuar com planos uniformes de atividades, procedimentos e conteúdos, mantendo o aluno especial em sala com aprendizagem insatisfatória”.

No entanto, identificamos, na metodologia adotada pela professora, dois aspectos significativos do processo de instrução e aplicação das atividades. O primeiro aspecto refere-se à realização de tarefas em grupo. Este tipo de trabalho proporciona ganhos para a aprendizagem dos alunos com deficiência mental, pois é, no coletivo, nos embates e nas negociações estabelecidas que surgem novas formas de conduta e é onde a pessoa com deficiência mental ativa e exercita suas funções psicológicas (CORRÊA & STAUFFER, 2006).

O segundo aspecto relaciona-se à utilização de atividades e recursos lúdicos na exposição dos conteúdos programados e na aplicação das tarefas. Verificamos que o uso do lúdico como ferramenta no ensino ampliou o potencial das atividades, pois elas eram apresentadas de maneira mais criativa, com possibilidades de compreensão e facilitação da aprendizagem dos alunos. Para Vigotski (2000), os jogos e as brincadeiras favorecem a convivência da criança em grupo e o aprendizado para agir em determinadas situações. O autor (idem) considera o brincar como uma fonte de promoção da zona de desenvolvimento proximal⁵¹³. Portanto, o brincar, com a mediação da professora ou de outras crianças, viabiliza a construção de uma aprendizagem significativa.

Ao analisarmos a gestão de classe, ou seja, como se dá a relação da professora com seus alunos, sobretudo a sua relação com os alunos com deficiência mental, constatamos que ao explorar de forma diversificada o espaço escolar a professora contribuía para estreitar as relações sociais, pois estas situações proporcionam o

⁵¹³De acordo com Vigotski (2000, p. 112), a zona de desenvolvimento proximal é “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”.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

diálogo, os encontros entre todos os envolvidos. Para os alunos com deficiência mental, essas atividades eram significativas no processo de construção como indivíduo. Segundo Góes (2004), as relações humanas originam e transformam a constituição do indivíduo. Na abordagem histórico-cultural, esse tipo de processo envolve a internalização, isto é, a reconstrução e a conversão das experiências vivenciadas no coletivo (VIGOTSKI, 1995, 1998).

Percebemos também, que as relações estabelecidas entre a professora e os seus alunos com deficiência mental desencadeiam um gerenciamento diferenciado de classe. Notamos maior flexibilidade da professora para com os alunos com deficiência mental, enquanto, com os demais, sua postura é mais rígida. No cumprimento das atividades, as cobranças da professora são mais brandas em relação aos alunos que apresentam deficiência mental. Ela permite que eles saiam da sala sem terem concluído as tarefas. Já com os demais alunos, a professora não age da mesma forma. Pelo contrário, eles devem permanecer em sala até concluir suas atividades.

Notamos que a professora precisa da colaboração dos demais professores, da equipe da escola para superar essas dificuldades. Neste sentido, concordamos com Rodrigues (2006, p. 307) ao afirmar que a gestão de uma classe heterogênea exige que esta “gestão seja feita numa permanente avaliação e reflexão em grupo sobre as melhores estratégias a serem desenvolvidas”. Portanto, será necessário o envolvimento coletivo para incentivar os professores a desenvolver um processo de formação continuada e reflexiva no enfrentamento das situações condicionantes.

Considerando os limites apresentados pela professora ao interagir com seus alunos com deficiência mental, destacamos duas possíveis explicações que se evidenciaram na nossa pesquisa. Uma delas relaciona-se à formação profissional vivenciada pela docente e à ausência de temáticas sobre a aprendizagem dos alunos com deficiência mental nos cursos de formação. A outra se refere à relação do saber



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

da professora com a organização e estrutura escolar, com objetivo de compreender como estes influenciam a sua prática pedagógica ao trabalhar com essas crianças.

Segundo Tardif (1991), a prática docente integra diferentes saberes com os quais mantém diferentes relações. Entre esses saberes, encontramos os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os curriculares. De acordo com a professora, sua formação não a capacitou para atender às necessidades educacionais de crianças com deficiência mental. E quando faz referência ao que havia estudado, constata que o seu curso de formação pouco ajudou no que se refere a esta área. Segundo ela, “a temática é discutida na faculdade por, apenas, um semestre. É muito pouco, só teoria, e prática, nenhuma.” (Entrevista, 23/05/2007).

Esses depoimentos nos remetem a algumas reflexões. Uma dessas reflexões está ligada às políticas públicas na formação docente. A Resolução do CNE nº. 02/2001 prevê dois modelos distintos de professor para trabalhar com os alunos que apresentam deficiência: os professores capacitados e os professores especialistas. A formação dos professores capacitados pode ocorrer tanto no nível médio quanto no superior, com oferta de disciplinas que contemplem discussões sobre a educação dos alunos considerados deficientes.

Nem todos os cursos de formação docente modificaram suas propostas curriculares para incluir disciplinas referentes à educação especial. Os que assim o fizeram destinaram uma carga horária mínima para a disciplina, sem corresponder, portanto, à abrangência da temática, além de centrar nas deficiências. Notamos, então, que os cursos de formação compartmentam em disciplinas as situações do trabalho cotidiano dos professores e que, por muitas vezes, essas disciplinas estão à margem da realidade do docente. Tardif (2002) afirma que, até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo, pelos conhecimentos disciplinares. Nesse sentido, ele expõe a necessidade de repensar a formação para o magistério,



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

levando em consideração os saberes dos professores e as realidades específicas do seu trabalho cotidiano.

Quanto à relação do saber da professora com a organização e estrutura escolar, Tardif (2002) afirma que o saber docente deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho em sala de aula. Neste sentido, a escola pode configurar-se como os dois lados da mesma moeda, o que significa dizer que ela representa um espaço privilegiado para a produção de saberes, já que nesse contexto são estabelecidas relações entre os professores que proporcionam momentos de reflexão coletiva da prática docente. Todavia, a organização da escola poderá, também, funcionar como um obstáculo para o desenvolvimento de uma reflexão coletiva entre os professores.

A prática docente tem uma dimensão individual, ou seja, embora os professores colaborem uns com os outros, essa colaboração não ultrapassa as portas das salas de aula. A prática docente também é resultado de um processo de reflexão coletiva. Por meio de um trabalho interativo entre os pares, os docentes desenvolvem consciência crítica de sua prática cotidiana. Por isso, entendemos que as escolas precisam criar espaços para o compartilhamento, a discussão e a validade dos saberes práticos, experienciais. Neste sentido, destacamos dois momentos constituídos no contexto escolar que são imprescindíveis para a promoção de uma reflexão coletiva e para a mobilização e apropriação dos saberes que possibilitam a formação no trabalho. Um deles se refere ao Projeto Político-Pedagógico da escola e o outro, ao planejamento pedagógico.

A realização desses processos, entretanto, implica no desenvolvimento da autonomia da escola e dos professores. Parece-nos que a Escola Santos Dumont, assim como muitas outras, vivencia uma realidade diferente, a começar por seu Projeto Político-Pedagógico. Quando entrevistamos a diretora e questionamos a



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

respeito desse projeto, fomos informadas de que ainda não tinha sido avaliado pela equipe pedagógica. Veiga (2003, p. 279) nos convoca a compreender o projeto pedagógico como uma ação consciente e organizada. Para ela, “o projeto deve romper com o isolamento dos diferentes segmentos da instituição educativa e com a visão burocrática, atribuindo-lhes a capacidade de problematizar e compreender as questões postas pela prática pedagógica”. Para que, assim, os professores possam assumir o papel de atores sociais, “responsáveis em sua autonomia, críticos em seu pensamento, exigentes em sua profissionalidade coletiva assumida” (ALARCÃO, 2001, p. 11- 12). Resta saber se, nesse domínio de valores, são apresentadas as condições para a promoção da organização escolar, como a responsabilidade coletiva, a cooperação, a liberdade de expor pontos de vista divergentes, respeito pelos outros.

Quanto ao planejamento pedagógico realizado na escola, percebemos que, quando se trata da educação de alunos com deficiência mental, dificilmente este assunto passa pelo crivo da coletividade. Em lugar de compartilharem saberes e conhecimentos sobre os alunos, compartilham angústias. A resposta às necessidades dos alunos fica como se fosse algo de ordem pessoal, restrito a determinada sala, a determinada professora. Percebemos a existência de um obstáculo para o desenvolvimento de uma prática diferenciada com base no trabalho de reflexão coletiva com seus pares. Rodrigues (2006, p. 312. Grifo do autor) argumenta que a diferenciação curricular é uma tarefa da escola. “É a coesão do coletivo ‘escola’ que pode incentivar a confiança para desenvolver projetos inovadores e permite ao professor assumir riscos”. A promoção de uma diferenciação curricular é, portanto, uma tarefa do coletivo da escola e implica na abertura para uma nova organização do modelo de escola.

Diante do exposto, concordamos com Figueiredo (2003), quando afirma que a qualidade da prática docente está determinada pelas condições da escola, que



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

funcionam com elementos facilitadores ou limitadores da prática. Para a autora, a organização da instituição escolar em conjunto com as obrigações do trabalho do professor revelará aspectos importantes para a constituição dos saberes dos docentes, apresentando-se como elementos facilitadores ou como obstáculos para a reflexão individual e coletiva sobre as suas práticas.

CONCLUSÕES

Este estudo iniciou-se com base nas seguintes constatações: cada vez mais as escolas da rede comum de ensino recebem, em suas classes, alunos com deficiências, pois essas instituições são entendidas como os melhores ambientes para a educação dessas crianças. Por conta disso, algumas discussões são feitas em torno da formação docente para atuar num paradigma educacional que proporcione qualidade de ensino e equiparação de oportunidades para todos os alunos, porém os cursos de formação inicial não apresentam propostas significativas que venham a contemplar a educação das crianças com deficiência, uma vez que eles são estruturados e organizados para atender às necessidades educacionais das crianças “normais”. Compreendemos, entretanto, que a formação docente não ocorre num momento pontual, ela se constitui como um processo permanente e contínuo de desenvolvimento profissional, em que o contexto escolar configura-se como um *locus* privilegiado de formação e produção dos saberes docentes.

A pesquisa destaca a existência do saber docente que se constitui no diálogo reflexivo com a prática pedagógica cotidiana, no confronto com a experiência coletiva dos pares, no enfrentamento dos condicionantes da profissão, que permite ao docente desenvolver os habitus, que se manifestam por meio de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais, validados pelo trabalho.



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

Neste sentido, o estudo evidencia a necessidade de repensar a concepção linear que se coloca na relação entre teoria e prática, característica da formação docente sob o modelo da racionalidade técnica. A teoria se configura em um aspecto importante no processo de reflexão e reorientação das práticas, porém sem ter maior relevância sobre elas. Assim, há uma valorização dos saberes dos professores e o reconhecimento de que a atuação na docência não se baseia, somente, nos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação profissional; ao atuar em sala de aula, os professores produzem e mobilizam saberes.

Diante da importância dos saberes da experiência na constituição do saber docente e da constatação de que a professora se apropria de diversos saberes nas situações de ensino e aprendizagem, percebemos que algumas atividades do cotidiano escolar possibilitam a produção e mobilização dos saberes práticos. O planejamento pedagógico semanal é um exemplo dessas atividades, pois promove uma relação dialógica e reflexiva entre a professora e seus pares e possibilita o compartilhamento, a mobilização e a atualização dos saberes. Neste processo, também notamos que o saber experiencial da professora adquire objetividade ao confrontar suas certezas subjetivas com os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores.

Nas tarefas relacionadas à gestão de classe, constatamos a diversificação de ações para explorar o espaço escolar, contribui para o estreitamento das relações entre a professora e os alunos e, também, entre os próprios alunos. Assim, a professora rompe com a rigidez do espaço escolar ao possibilitar a flexibilidade das interações entre os alunos.

Apesar de todas essas constatações que evidenciam a importância dos saberes da experiência docente, verificamos, por outro lado, a existência de algumas ações



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

pedagógicas que se revelam contraditórias ao direcioná-las e ao interagir com os alunos que apresentam deficiência mental.

Em nosso estudo, observamos que a experiência em interagir em uma classe regular de ensino em que existem alunos com deficiência mental proporciona à professora a análise dos saberes provenientes da sua formação profissional e da forma como vem sendo implantada a inclusão escolar nas escolas da rede comum de ensino do município. Embora a professora não tenha conhecimentos teóricos fundamentados em pesquisas científicas que lhe respaldem em suas análises, a experiência em trabalhar com esses alunos lhe possibilita certezas que se baseiam no trabalho cotidiano com eles.

Quanto à relação do saber da professora com a organização e estrutura escolar, verificamos que a escola pouco tem contribuído para a promoção de momentos de troca, compartilhamento e produção de saberes docentes. A escola não apresenta estrutura nos âmbitos educacionais e pedagógicos para o trabalho com alunos deficientes mentais, pois não existe um processo de ensino colaborativo, por meio do qual a professora possa obter apoio de profissionais do ensino especial e de especialistas, como não há um trabalho de coesão coletiva da escola na promoção de projetos e adaptações curriculares que venham oportunizar aos alunos com deficiência mental condições efetivas de aprendizagem e, aos professores, a confiança para desenvolver suas propostas pedagógicas.

Diante das constatações relatadas, compreendemos que o processo de constituição e mobilização dos saberes da professora, frente à inclusão em sala de aula de alunos com deficiência mental, envolve uma perspectiva de formação profissional mais ampla. A constituição dos saberes experienciais, neste sentido, está para além do contexto da sala de aula, dependendo não só da articulação com os demais saberes, como também das situações apresentadas pelo contexto escolar para



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

que o professor possa, mediante um trabalho coletivo, ter condições para continuar sua formação. Neste sentido, consideramos que a formação de professores necessita ser repensada em algumas de suas concepções e práticas, com intuito de possibilitar reflexão coletiva e crítica sobre a sua prática e sobre os saberes que dela são constituídos. Para isso, as contribuições da pesquisa científica e o conhecimento teórico são significativos neste processo.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto, 2000.
- ANDRÉ, M. E. D; LÜDKE, M. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, p. 25-44;
- BRASIL. Resolução do CNE nº 02/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, 2001.
- CARVALHO, R. E. **Atendimento Educacional especializado em organizações governamentais de ensino para alunos que apresentam distúrbios de aprendizagem: discurso e prática**. Tese (Doutorado). UERJ: 1996.
- CORRÊA, V. L. A. S.; STAUFFER, A. B. Educação inclusiva: repensando políticas, culturas e práticas na Escola Pública. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.
- FIGUEIREDO, M. P. "... Os acertos ficam com a gente e os erros também". Um estudo sobre o saber docente de professores alfabetizadores. In: PAIVA, E. V. (org.) **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GÓES, M. C. C. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. C.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- GONZALEZ REY, F. L.. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. Trad. Marcel Aristides F. Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002;
- MONTALVÃO, E. C.; MIZUKAMI, M. G. N. Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental: analisando situações concretas de ensino e



ISSN: 2175-5493

VIII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

09 a 11 de setembro de 2009

aprendizagem. In: **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006;

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como ator “racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PAQUAY, L. et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artimed Editora., 2 ed. 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, R. S.: Pannonica, nº 4., 1991, p. 215-235.

VEIGA, I. P. A Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, 2003.

VIGOTSKI, L. S. História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, vol. 3, 1995.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.