

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA EM OSÓRIO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: LICENCIATURA**

TAINA PATRICIA DIAS MESSERSCHMITT

**SABERES DOCENTES NO ENSINO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA DOS
ANOS INICIAIS: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE CAPÃO DA CANOA**

OSÓRIO

2021

TAINA PATRICIA DIAS MESSERSCHMITT

**SABERES DOCENTES NO ENSINO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA DOS
ANOS INICIAIS: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE CAPÃO DA CANOA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado como requisito parcial para obtenção
do título de licenciado em Pedagogia da
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Forell

OSÓRIO

2021

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

M584s Messerschmitt, Taina Patricia Dias.

Saberes docentes no ensino de crianças com deficiência dos Anos Iniciais: um estudo no município de Capão da Canoa / Taina Patricia Dias Messerschmitt. - Osório, 2021.
68 f.

Trabalho de Conclusão (Graduação) - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Pedagogia - Licenciatura, Unidade Universitária em Litoral Norte - Osório, 2021.

Orientador: Profº. Drº. Leandro Forell

1.Saberes docentes. 2.Educação inclusiva. 3.Experiência profissional. I. Forell, Leandro. II.Título.

AGRADECIMENTOS

Em virtude do momento que a finalização desse trabalho se encontra, acredito ser fundamental expressar minha gratidão a todos que se fizeram presentes e que ajudaram, de alguma forma, na minha jornada na graduação de pedagogia e durante este trabalho. Meu percurso na graduação foi muito especial, nesses 4 anos e 6 meses evolui muito como pessoa e como profissional da educação. Apesar de ser um período de muita aprendizagem e alegrias, também tiveram momentos difíceis, onde se fez fundamental o apoio de professores, amigos e familiares.

Dessa forma, agradeço imensamente à todos os professores da UERGS que contribuíram para meu crescimento profissional, os quais estiveram sempre dispostos a ajudar e entender seus alunos. Em especial, destaco a professora Carolina Gobato, atual coordenadora do curso de Pedagogia da UERGS e professor Leandro Forell, orientador do meu TCC em meio a uma pandemia. Vocês foram fundamentais nessa jornada, suas palavras motivadoras, bem como as críticas construtivas me ajudaram a amadurecer e ter força para não desistir em nenhum momento. Vocês me inspiram a ser uma profissional qualificada e apropriada do meu papel na sociedade e, principalmente, na área da educação.

Agradeço aos meus amigos que me apoiaram todo esse tempo e, por vezes, me mostravam que eu precisava de um tempo para lazer. Menciono nesse parágrafo também, a amizade especial que se constituiu durante esses anos de universidade: Amanda, sou grata pela nossa amizade que se fortaleceu com o passar dos anos. Obrigada por sempre ter sido minha dupla desde o primeiro, até o último trabalho. Sem você as coisas teriam sido muito mais difíceis, obrigada por ter me ensinado tanto nesses anos e ter compartilhado momentos da vida acadêmica, profissional e pessoal comigo. Lembrarei pra sempre dos momentos de apoio, palavras de conforto, risadas e “puxões de orelha”.

Por fim, agradeço à minha família, que sempre esteve do meu lado e compreendeu quando eu necessitava estudar. Explicito também minha eterna gratidão à minha mãe Graziela. Obrigada por tudo, você é meu porto seguro, é tudo! Não existem palavras que possam expressar o quanto você significa pra mim e o quanto você me ajudou nessa etapa tão importante. Obrigada por sempre ter me incentivado a correr atrás dos meus sonhos. Não poderia deixar de mencionar aqui

minhas perdas durante essa jornada, meu pai e minha avó, vocês não estão aqui fisicamente para comemorarmos essa etapa que se conclui, mas estão sempre em minhas orações, sonhos e vivos em meu coração.

“A pedagogia não pode ser outra coisa senão a prática de um profissional, isto é, de uma pessoa autônoma, guiada por uma ética do trabalho e confrontada diariamente com problemas para os quais não existem receitas prontas. Um profissional do ensino é alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiado necessariamente em uma visão de mundo, de homem e de sociedade. “
Tardif (2010, p.149)

RESUMO

O presente estudo aborda conteúdo sobre os saberes docentes no ensino de crianças com deficiência e tem o objetivo de compreender quais são as fontes de conhecimentos que orientam a prática pedagógica de docentes de uma escola pública do município de Capão da Canoa, com alunos com deficiência. Assim, conhecer as legislações de Educação Especial do Brasil, bem como as municipais se fizeram parte essencial para contextualizar a pesquisa. Ainda, é apresentado e utilizado as concepções de Maurice Tardif (2010) sobre saberes docentes para analisar e refletir acerca desse universo que compõe a prática pedagógica. Para tanto, a metodologia de pesquisa é a qualitativa com abordagem descritiva que assume a forma de estudos causais comparativos/estudos post facto. O instrumento para a coleta dos materiais foi uma entrevista semiestruturada com 10 perguntas elaboradas para três docentes dos anos iniciais de uma escola regular, que possuem alunos com deficiência em suas salas de aula. Desse modo, a pesquisa revelou que uma forma das professoras buscarem por novos saberes para integrar à prática pedagógica com alunos com deficiência, está ancorada, principalmente, na experiência profissional de outros docentes, ou seja, o diálogo com professores que estudam sobre educação inclusiva e que trabalham na mesma escola, são uma forma de orientar a prática e dar origem a novos saberes.

Palavras-chave: Saberes docentes. Educação inclusiva. Experiência profissional.

ABSTRACT

This paper addresses content about teacher's knowledge in teaching children with disabilities and aims to understand what are the sources of knowledge that guide the pedagogical practice of teachers in a public school in the city of Capão da Canoa of students with disabilities. Thus, knowing the legislation of Special Education in Brazil as well as the municipal ones were an essential part to contextualize the research. Also, the conceptions of Maurice Tardif (2010) about teaching knowledge are presented and used to analyze and reflect on this universe that makes up the pedagogical practice. For this purpose, a qualitative research methodology was used with a descriptive approach and in the form of comparative causal studies/post facto studies. The instrument for collecting the materials was a semi-structured interview with 10 questions designed for three teachers from the first years of a regular school who have students with disabilities in their classrooms. Thus, the research revealed that a way for teachers to seek new knowledge to integrate pedagogical practice of students with disabilities is anchored, principally, in the professional experience of other teachers, that is, the dialogue with teachers who study about inclusive education and who work at the same school, are a way to guide practice and give rise to new knowledge.

Keywords: Teaching knowledge. Inclusive education. Professional experience.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
APAE – ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS
CEB – CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
CENESP - CENTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
CME – CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CP – CONSELHO PLENO
EAD – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
ECA – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
FUNDEB – FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
GAB – GABINETE
IBC – INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT
INES – INSTITUTO NACIONAL DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS
LDBEN - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
NEE – NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE
ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
OPAS – ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE
PNE – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PNEDH – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
SEESP – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
SME – SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SRM – SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS
UERGS – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 PERCURSO METODOLÓGICO	13
3 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	15
3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO BRASIL.....	15
3.1.1 Capão da Canoa diante das políticas de inclusão escolar	22
3.2 SABERES DOCENTES: CONCEPÇÕES DE MAURICE TARDIF	24
3.3 SABERES DOCENTES SOB O OLHAR INCLUSIVO.....	29
4. REFLEXÕES SOBRE SABERES E O PROCESSO INCLUSIVO.....	35
4.1 PROFESSORES DE PROFISSÃO: FORMAÇÃO PARA INCLUSÃO.....	35
4.2 SABERES EM CONSONÂNCIA COM AÇÕES INCLUSIVAS	40
4.3 A REALIDADE DO CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO	47
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	58
APÊNDICES	65

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela temática da educação inclusiva surgiu assim que entrei no curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). A universidade, por ser bem conhecida e ter boa reputação dentre as instituições de ensino, me proporcionou a oportunidade de estagiar, já no primeiro semestre, inicialmente em uma escola privada de Educação Infantil e, depois, em uma escola privada de Ensino Fundamental e médio. Foi nesse tempo como estagiária que pude entender o significado de práxis pedagógica, onde tive a oportunidade de relacionar as teorias que aprendi na universidade com as práticas que aconteciam nas escolas. Ainda, nesse tempo, além de estabelecer essas relações, me sensibilizei pelas dificuldades que alunos com deficiência tinham nesses ambientes, as quais se acentuavam não pela deficiência do aluno, mas pela falta de preparo dos profissionais das instituições e pela ineficiência das legislações.

A partir da bagagem de saberes adquiridos e integrados a minha prática como profissional da educação, tanto pela universidade como pelos estágios, consegui concorrer a cargos públicos, assim, virei servidora pública no 6º semestre da graduação para o cargo de auxiliar de Educação Especial. Esse cargo me possibilitou compreender como acontece a inclusão nas escolas municipais de Capão da Canoa, levando em consideração, principalmente, as determinações das políticas públicas para a educação inclusiva. Além disso, as práticas de apoio pedagógico aos alunos com deficiência em escolas regulares me oportunizou analisar e refletir diversos aspectos relacionados à inclusão escolar, onde consegui me encontrar e definir minhas próprias concepções de ensino. Como Tardif (2010), acredito que os saberes docentes são sociais, ou seja, são produzidos socialmente, eles resultam “[...] de uma negociação entre diversos grupos. ” (TARDIF, 2010 p. 12-13), sendo assim, os contextos e os grupos sociais que me relacionei nestas instituições de ensino, foram fundamentais para a integração de novos saberes e mobilização destes durante a prática pedagógica.

Nesse sentido, estando num meio educacional com uma perspectiva inclusiva e auxiliando alunos com deficiência na sala de aula regular, passei a analisar também como se dá a mediação do ensino e da aprendizagem e os meios que os professores recorrem para fundamentar seu trabalho com alunos com deficiência. Isso vai ao

encontro dos saberes docentes de Tardif (2010), o qual, em sua teoria, revela que existem saberes da formação, disciplinares, curriculares e experienciais. A partir dessa teoria, comecei a pensar quais dessas fontes de saberes os professores utilizam com maior frequência no trabalho diário com alunos com deficiência e se existem fontes provenientes de saberes que são mais procuradas para nortear a prática com alunos com deficiência. Desse modo, defini o seguinte tema de pesquisa: “Saberes docentes no ensino de crianças com deficiência dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Capão da Canoa” e o problema de pesquisa como: **Quais são as fontes de saberes que orientam a prática pedagógica de docentes de uma escola pública do município de Capão da Canoa com alunos com deficiência?**

Desse modo, conhecer e compreender as políticas públicas do Brasil bem como as municipais se fizeram muito importantes para analisar o processo de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares, tendo em vista que as legislações discorrem sobre um grande amparo a esses alunos para seu desenvolvimento integral. Ainda, utilizo concepções de Maurice Tardif (2010), o qual concebe o saber docente como plural, abordando sobre formação, currículo, disciplinas, experiência profissional e interações humanas. Assim, as concepções de Tardif (2010) ajudam a compreender o universo de saberes que compõem a prática docente de alunos com deficiência.

Considerando que este trabalho aborda os saberes e a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, acredito que essa pesquisa servirá para dar subsídios à comunidade acadêmica que busca estudar os saberes docentes e práticas inclusivas. Também, ajudará os professores de profissão que procuram entender e conhecer ações que ajudam na efetivação da inclusão na escola regular, bem como poderão compreender a partir do estudo que são sujeitos que possuem uma pluralidade de saberes, que podem validar suas ações através do conhecimento que possuem e que são capazes de produzir, e não apenas serem meros reprodutores, como Tardif (2010) explicita em seus estudos.

No momento em que se iniciou a pesquisa, adentramos em meio a pandemia do Covid-19, dessa forma, a pesquisa foi configurada para ser realizada de forma online. Nesse sentido, foi utilizada a abordagem de pesquisa qualitativa a qual optei pelo tipo descritivo e pela forma de estudos causais comparativos/estudos post facto.

Participaram da pesquisa professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do município de Capão da Canoa, as quais, tinham alunos com deficiência em suas salas de aula. Para a obtenção dos dados foi elaborado uma entrevista semiestruturada com 10 perguntas, que após, foram transcritas e validadas pelas docentes.

O referencial teórico da pesquisa é composto por dois grandes itens intitulados “Contextualizando a Pesquisa” e “Reflexões Sobre Saberes e o Processo Inclusivo”. Assim, estão organizados da seguinte forma: Contextualizando a Pesquisa, onde temos o tópico “Políticas públicas de inclusão no Brasil”, que faz um percurso histórico das legislações brasileiras de Educação Especial, há também o sub item intitulado “Capão da Canoa diante das políticas de inclusão escolar”, que trata das legislações municipais sobre Educação Especial; Ainda, há o tópico de “Saberes docentes: concepções de Maurice Tardif” que apresenta a visão do teórico Maurice Tardif (2010) sobre saberes docentes e; “Saberes docentes sob o olhar inclusivo” onde é feito um debate acadêmico de pesquisas análogas a esta. O segundo grande item “Reflexões Sobre Saberes e o Processo Inclusivo” está dividido em três categorias de análise e traz relatos das professoras durante as entrevistas, são eles “Professores de profissão: formação para inclusão”, que aborda sobre a Educação Especial nas formações iniciais e continuadas das docentes do ensino regular; “Saberes em consonância com ações inclusivas”, nessa categoria trato sobre os saberes que orientam a prática pedagógica de alunos com deficiência e; “A realidade do contexto educacional inclusivo”, onde trago trechos que evidenciam a realidade das professoras e as relaciono com as legislações de Educação Especial do município.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Para realização do seguinte trabalho foi utilizada a abordagem de pesquisa qualitativa, pois a mesma é capaz de considerar dados que não ficam evidenciados através de números como na pesquisa quantitativa. Assim, a pesquisa qualitativa possibilita trabalhar “[...] com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO et al., 1994, p. 21-22). De acordo com Godoy (1995), esse tipo de pesquisa oportuniza compreender melhor o fenômeno estudado já que consegue captar as concepções dos sujeitos envolvidos, coletando e analisando diversos materiais para entender melhor a dinâmica do fenômeno.

A pesquisa qualitativa pode ser conduzida por diversos caminhos, como a pesquisa exploratória, descritiva e explicativa. Nesse caso, a pesquisa de natureza descritiva adequou-se melhor ao estudo. Segundo Triviños (1987, p. 112), “[...] as pesquisas descritivas exigem do investigador, para que a pesquisa tenha certo grau de validade científica, uma precisa delimitação de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientarão a coleta e interpretação dos dados.”

Além disso, a pesquisa descritiva pode assumir variadas formas, sendo elas: estudo descritivo e correlacional, estudos de caso, análise documental e estudos causais comparativos ou estudos post facto. (TRIVIÑOS, 1987). Assim, dentre as formas citadas, foi utilizada a pesquisa descritiva de estudos causais comparativos/estudos post facto, a qual procura “[...] não só determinar como é um fenômeno, mas também de que maneira e por que ocorre.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 111)

O instrumento para a coleta dos materiais foi a entrevista semiestruturada com 10 perguntas elaboradas para três docentes dos anos iniciais (guia de entrevista localizado no apêndice 2). Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 74), a entrevista

[...]constitui uma técnica alternativa para se coletarem dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação. (GERHARDT E SILVEIRA 2009, p. 74)

Além disso, em uma entrevista semiestruturada é possível organizar um roteiro de perguntas, mas ainda assim incentivar e permitir que o entrevistado possa desdobrar mais sobre determinado assunto. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009)

A escola que as docentes lecionam é pública e se localiza no município de Capão da Canoa (Litoral Norte, Rio Grande do Sul), ofertando Ensino Infantil (apenas pré escolar) e Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Foram convidadas docentes dessa instituição de ensino pois me familiarizo e conheço o contexto social, tendo em vista que fui aluna durante o Ensino Fundamental, e também resido neste bairro. A escola está situada em um bairro com maior vulnerabilidade social, mas possui boa infraestrutura, tendo quadras para jogos, ginásio, biblioteca, sala de informática e sala de recursos para o Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência.

Os critérios de seleção para a participação no trabalho foram os seguintes: lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e ter alunos com deficiência na sala de aula. As estratégias de negociação aconteceram virtualmente em vista da pandemia do covid-19, onde os participantes da pesquisa foram contatados por meio de uma carta de apresentação via e-mail que contemplou o nome do projeto e o propósito do mesmo. Dessa forma, as entrevistas aconteceram virtualmente pela plataforma do Google Meet sendo agendadas pelo e-mail com antecedência e, levando em consideração o melhor dia e horário para as docentes. As entrevistas tiveram de 1h30min. a 2h30min. de duração, assim, após a transcrição de cada uma, foi enviada para as docentes por e-mail para validarem-nas.

A análise das informações se deu considerando as falas recorrentes das professoras durante a entrevista, ou seja, os assuntos que tiveram destaque em suas falas e foram abordados mais de uma vez. Fonseca (1999) em seus estudos etnográficos, buscando incluir os sujeitos de sua pesquisa nas categorias, mostra que não somente existem semelhanças como também diferenças nas pesquisas, visto que mesmo que tenha o tema igual e que seja na mesma região, ainda assim está inserida num contexto diferente, são sujeitos diferentes. Desse modo, mesmo que essa pesquisa não seja etnográfica, as palavras de Fonseca (1999) definem como construí minhas categorias de análise: “fui obrigada a refinar a classificação de meu universo para chegar, de forma mais cuidadosa, a eventuais generalizações. ” (FONSECA, 1999, p. 18)

3 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO BRASIL

Na história da humanidade sempre existiu pessoas com algum tipo de deficiência, seja ela motora, auditiva, visual ou intelectual. Em cada momento histórico a sociedade analisou a deficiência de determinada maneira, pois suas culturas, crenças e convicções são distintas, assim, cada grupo agia de acordo com seus princípios.

De acordo com o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial (2008), o processo de inclusão no Brasil começou com a ascensão do Imperador D. Pedro II no século XIX. Assim, em 1854 foi fundado no Estado do Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos¹ (MEC/IBC, 2020) e em 1856 o Instituto Imperial dos Surdos-mudos² (MEC/INES, 2020). Logo, o próximo século se sucedeu com a criação do Instituto Pestalozzi (1926), localizado em Canoas no estado do Rio Grande do Sul, para pessoas com “deficiência mental”³ (BRASIL, 2008). Ainda, nesse mesmo instituto foi instaurado, por Helena Antipoff, o primeiro Atendimento Educacional Especializado para pessoas superdotadas, no ano de 1945 (BRASIL, 2008). Mais tarde, em 1954, criou-se também a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a qual se multiplicou pelo Brasil e atualmente conta com “2.201 APAES e entidades filiadas, coordenadas por 24 Federações Estaduais, abrangendo todos os estados brasileiros para atender cerca de 250.000 pessoas com deficiência intelectual e múltipla diariamente.” (APAE, 2020)

Diante desse novo cenário do processo inclusivo, em 1961 sob a posse do governo de João Goulart e o regime parlamentarista, foi aprovada em 20 de dezembro a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) a qual dedica o título “X” para a “Educação de Excepcionais”. Essa lei apresenta em seu art. 88 que “A educação de excepcionais, deve, no que fôr⁴ possível, enquadrar-se no sistema geral

¹ Atualmente se chama Instituto Benjamin Constant – IBC. (MEC/IBC, 2020)

² Hoje intitulado como Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES. (MEC/INES, 2020)

³ Termo modificado para “deficiência intelectual” em 2004 com a Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) juntamente com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS). (MONTREAL, 2004)

⁴ Palavra escrita de acordo com a grafia da época. Acentos diferenciais foram abolidos com o acordo ortográfico de 2012. (SENADO FEDERAL, 2012)

de educação, a fim de integrá-los na comunidade. “ (BRASIL, 1961). Dessa forma, os educandos com deficiência na década de 60 deveriam adequar-se à educação presente nas escolas.

A próxima década foi marcada por uma “[...] concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência” (MEC, 2010, p. 12). Assim, em 1971 a LDBEN de 1961 é alterada pela lei nº 5.692, onde define em seu art. 9º que:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acôrd⁵ com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971).

Desse modo, boa parte dos “excepcionais” foram para as escolas e classes especiais, visto que o sistema de ensino não era organizado o suficiente para atendê-los.

Logo, em 1973 é criado pelo Ministério da Educação (MEC) o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o qual tinha a finalidade de promover no país um atendimento com mais qualidade aos educandos com deficiência, porém, o mesmo acabou fortalecendo o encaminhamento desses alunos para fora da rede regular de ensino.

No final da década de 80, a Constituição Federal assegurou com o art. 205º que a educação é um direito de todos, bem como reforçou no art. 206º que haveria “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. ” (BRASIL, 1988). Ainda, no art. 208º o inciso III redige que teria o “Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. ” (BRASIL, 1988). Em vista disso, a própria lei manteve uma brecha para o atendimento dos educandos com deficiência não acontecer na escola regular, mas ainda continuar se mantendo nas classes ou escolas especiais.

Na próxima década, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA,1990), a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) ajudaram a impulsionar e tornar visível tanto as políticas públicas inclusivas nas instituições de ensino como a permanência dos alunos nas mesmas. Segundo

⁵ Palavra escrita de acordo com a grafia da época. Acentos diferenciais foram abolidos com o acordo ortográfico de 2012. (SENADO FEDERAL, 2012)

Sardagna (2013, p. 55), nesse período “A inclusão vai-se inscrevendo numa operação de ordenamento nos moldes disciplinar da escola moderna, que visa ao processo homogeneizante do espaço. ”

Em 1994 o MEC publicou a Política Nacional de Educação Especial que deu acesso a sala de aula comum regular aos educandos “[...] portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. ” (BRASIL, 1994, p. 19). No ano de 1996 a nova LDBEN muda o cenário da Educação Especial presente até o momento, e passa a dar maior suporte para manter os alunos com deficiência na escola regular, explicitando que:

1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996)

Porém, as práticas assistencialistas e segregativas não se romperam com a década de 1990, visto que estavam sendo promovidas há muito tempo na sociedade brasileira. (SARDAGNA, 2013)

Assim, em 1999 com o anseio de ampliar as políticas implementadas anteriormente, sentenciou-se o Decreto nº 3.298, que regulamentou a Lei nº 7.853/89, ao estabelecer a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a qual discorria que deveria ter “II – a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino. ” (BRASIL, 1999). Desse modo, o MEC passou a instruir também a Educação Superior para incluir em seus currículos itens ou disciplinas relacionadas à “pessoa portadora de deficiência”. Nesse contexto de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica pontuaram que:

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001, p. 01)

Outro marco importante na legislação da Educação Especial refere-se à Convenção da Guatemala⁶ (1999) promulgada no Brasil pelo decreto nº 3956 em outubro de 2001. Esse documento apresenta como objetivo em seu art. II “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade.” (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, as políticas públicas desenvolveram-se para dar suporte aos educandos com deficiência e os profissionais da educação, incluindo legislações de: formação continuada voltada para a diversidade e inclusão (Resolução CNE/CP nº1/2002), reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais para comunicação de surdos (Lei nº 10.436/02) e sua oficialização (Lei nº 5.626/05), divulgação e produção do Sistema Braille para cegos nas escolas (Portaria nº 2.678/02) e o desenvolvimento de ações para garantir a acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (Decreto nº 5.296/04).

No ano de 2006, a Organização das Nações Unidas (ONU) adotou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, estabelecendo que os sistemas de ensino deveriam ser inclusivos em todos os níveis e modalidades. Assim, no mesmo ano é lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), o qual teve como um de seus objetivos “[...] incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência.” (BRASIL, 2006)

Através do Decreto nº 6.094 foi lançado em 2007 o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o qual buscou melhorar a qualidade da Educação Básica no país tendo um olhar mais incisivo para a Educação Especial. Para tanto, uma de suas metas era “Garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;” (BRASIL, 2007). Desse modo, durante 2007 elaborou-se um documento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual foi entregue ao MEC em 2008. Esse documento esclareceu que:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse

⁶ Também conhecida como Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência

atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008)

Assim, em 2009 foi homologado o parecer CNE/CEB nº 13 pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC, que previa a “[...] elaboração de diretrizes operacionais regulamentando o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. ” (BRASIL, 2009a, p. 01) para então orientar os profissionais sobre o AEE. Esse parecer definiu como prioridade:

- A obrigatoriedade da matrícula dos alunos, público-alvo da Educação Especial, na escola comum do ensino regular e da oferta do atendimento educacional especializado – AEE.
- A função complementar ou suplementar do atendimento educacional especializado e da Educação Especial, como área responsável pela sua realização.
- A conceituação do público-alvo da Educação Especial, a definição dos espaços para a oferta do atendimento educacional especializado e o turno em que se realiza.
- As formas de matrícula concomitante no ensino regular e no atendimento educacional especializado, contabilizadas duplamente no âmbito do FUNDEB, conforme definido no Decreto nº 6.571/2008.
- As orientações para elaboração de plano do AEE e competências do professor do AEE.
- A inclusão do AEE no projeto pedagógico da escola da rede regular de ensino.
- As condições para a realização do AEE em centros de atendimento educacional especializado.
- As atribuições do professor que realiza o AEE.
- A formação do professor para atuar na Educação Especial e no AEE.⁷ (BRASIL, 2009a, p. 03)

Logo, em outubro de 2009 instituiu-se a Resolução nº 4 sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Essa resolução apresentou as prioridades do parecer nº 13 de forma detalhada e estabeleceu que o AEE deveria ocorrer prioritariamente em Salas de Recursos Multifuncionais de escolas do ensino regular⁸, bem como também delimitou o público alvo a ser atendido pelo AEE, os quais seriam:

- I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome

⁷ Citação direta com marcadores de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 13/2009.

⁸ Foi lançado em 2010 a Nota técnica SEESP/GAB/Nº 11 que orienta a institucionalização do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais implantadas em escolas regulares.

de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009b, p. 01)

Além disso, esse atendimento deveria ser realizado por um profissional capacitado, com “[...] formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.” (BRASIL, 2009b, p. 3). Desse modo, em vista do profissional do AEE trabalhar com diferentes deficiências, acaba necessitando de mais especializações para atender à diversidade presente nas escolas regulares. Assim, compete aos sistemas de ensino organizarem-se para ofertarem formações continuada aos professores da Educação Especial. Segundo Rossetto (2015) essas formações geralmente acontecem através da modalidade de Educação a Distância (EAD), tendo um nível de consistência questionável.

A resolução nº 4 sobre as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, também trouxe as atribuições do professor do AEE, estando presente dentre elas o acompanhamento e “[...] a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;” (BRASIL, 2009b, p. 3). Outra importante atribuição refere-se a “[...] articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.” (BRASIL, 2009b, p. 3).

No final do ano de 2008 o Decreto nº 6.571 acabou sendo revogado e incorporado mais tarde no Decreto nº 7.611 em 2011. Esse decreto dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), estipulando em seu parágrafo 3º que os objetivos do AEE são:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011)

Esse decreto reforçou a criação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas instituições de ensino, bem como a formação continuada de docentes e equipes pedagógicas para o pleno desenvolvimento do trabalho no AEE e na Educação Especial.

Em 2013, a Lei nº 12.796 altera a Lei nº 9.394 de 1996 que estabeleceu as diretrizes e bases para a educação no país. Dentre as diversas alterações feitas, estão incluídas:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
 - a) pré-escola;
 - b) ensino fundamental;
 - c) ensino médio;
- II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 2013)

Além dessas, também foram modificadas as redações do Capítulo V, onde é compreendido que a Educação Especial é uma “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. ” (BRASIL, 2013). Nesse sentido, em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual estipulou vinte metas a serem cumpridas até o ano de 2024. Uma dessas metas é destinada aos educandos com deficiência, com o objetivo de:

- Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014)

Para assegurar e regulamentar os direitos das pessoas com deficiência na sociedade, foi instituída em 2015 a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a qual exprime no art. 27 que:

- A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus

talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

Desse modo, a partir do histórico de legislações da Educação Especial é que percebemos que o país vem crescendo no âmbito da escolarização e inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A partir das políticas estabelecidas e fiscalizadas constantemente, que visualizamos as medidas implementadas pelos sistemas de ensino, os quais buscam não somente incluir os alunos com deficiência nas escolas regulares, mas também dar suporte para se desenvolverem integralmente, sempre considerando sua particularidade de ser.

3.1.1 Capão da Canoa diante das políticas de inclusão escolar

Localizado no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, o Município de Capão da Canoa conta, atualmente, com 24 escolas públicas, sendo 11 municipais de Ensino Fundamental, nove municipais de Educação Infantil, uma de Educação Especial municipal e três escolas estaduais com Ensino Fundamental e Médio⁹.

O sistema municipal de ensino de Capão da Canoa é dirigido pelo Conselho Municipal de Educação (CME), o qual foi criado em julho de 1992 através da Lei nº 594. O qual, em outubro de 2005 o CME estabeleceu normas para a oferta da Educação Especial no município, afirmando em seu art. 1º que “O atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais far-se-á, preferencialmente, em classes comuns do ensino regular. ” (CAPÃO DA CANOA, 2005b).

Em dezembro de 2005 com o parecer nº 025, foi fixado os parâmetros para a oferta de Educação Especial no Sistema Municipal de Educação (SME). Nesse documento admite-se que os educandos com deficiência terão:

[...] formas alternativas de atendimento apenas quando essa inserção preferencial não for possível, total ou parcialmente na escola, implementando ações das equipes multiprofissionais, para o enquadramento do aluno com necessidades especiais, inseridos na escola especial, entidades, instituições, salas de recursos, classes especiais. (CAPÃO DA CANOA, 2005a)

Além disso, esse parecer também apresenta a organização do atendimento de Educação Especial, e pontua que:

⁹ Dados contemplados no site do município: <http://www.capaodacanoa.rs.gov.br/site/home>

A escola inclusiva deve ter como um dos seus objetivos diminuir as dificuldades e as desvantagens de aprendizagem e identificar a melhor forma de atender às necessidades educacionais de seus alunos, em seu processo de aprender. Assim, cabe a cada estabelecimento escolar diagnosticar sua realidade educacional e implementar as alternativas de serviços e a sistemática de funcionamento de tais serviços, preferencialmente no âmbito da própria escola, para favorecer o sucesso escolar de todos os seus alunos. (CAPÃO DA CANOA, 2005a)

Mais tarde, em decorrência das legislações a respeito da implementação do AEE nas escolas, o município de Capão da Canoa lançou em 2009 o Parecer nº 05 que “Orienta as escolas de Educação Básica para ingresso e transferência de alunos com necessidades educativas especiais na Rede Municipal de Ensino de Capão da Canoa. ” (CAPÃO DA CANOA, 2009). Além disso, esse parecer deu atribuições a serem cumpridas pelo Sistema Municipal de Ensino, sendo elas:

- Levantamento e diagnóstico dos alunos para atendimento especializado.
- Desenvolvimento de programas específicos para ações inclusivas educacionais.
- Firmar convênios e parcerias com as demais secretarias e entidades representativas.
- Adaptar currículos, dar terminalidade específica, certificação e histórico escolar conforme Regimento e Proposta Político Pedagógica das escolas.
- Proporcionar formação continuada aos professores.
- Prover as escolas de recursos humanos e materiais necessários ao atendimento de qualidade.¹⁰ (CAPÃO DA CANOA, 2009)

Em 2016, o CME registrou a resolução nº 01 que trata sobre a organização e distribuição das turmas que possuem alunos com deficiência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Desse modo, a Educação Infantil segue o que foi determinado no Parecer nº16/2011, já no Ensino Fundamental fica estabelecido que pode haver “No máximo 03 alunos público alvo da Educação Especial, devendo ser admitida a lotação máxima de 20 alunos nos anos iniciais e 25 alunos nos anos finais [...]”. (CAPÃO DA CANOA, 2016). Além disso, é abordado em seu Parágrafo Único, que:

A demanda do auxiliar de educação Especial será aprovada quando a necessidade específica do aluno público alvo da Educação Especial não for atendida no contexto geral dos demais alunos. Compete à escola, com sua equipe (professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE, professor titular, orientadora educacional, supervisora escolar e direção) juntamente com a Secretaria Municipal de Educação – SME avaliar esta

¹⁰ Citação direta com marcadores de acordo com o Parecer nº 05/2009 que orienta as escolas de Educação Básica para ingresso e transferência de alunos com necessidades educativas especiais na Rede Municipal de Ensino de Capão da Canoa.

necessidade, e assim, favorecer o desenvolvimento, aprendizado e autonomia do aluno, objetivando gradualmente a retirada deste profissional. (CAPÃO DA CANOA, 2016)

Desse modo, com base na pesquisa feita por Marquet (2018) entre os anos de 2007 e 2018, é revelado que o município acompanhou as legislações nacionais, mas também procura adaptá-las levando em consideração a realidade local das escolas municipais, com a finalidade de assegurar equidade na educação.

3.2 SABERES DOCENTES: CONCEPÇÕES DE MAURICE TARDIF

Maurice Tardif é um professor e pesquisador que se dedica a estudar a profissão docente e seus elementos constitutivos. Segundo o Currículo Lattes (2012), Tardif possui graduação em Filosofia (1977-1979), mestrado em Filosofia (1980-1982) e doutorado em Fundamentos da Educação (1982-1990), sendo todas as etapas realizadas no Canadá. Escreveu livros como “O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas (1999)”, “Saberes docentes e formação profissional (2002)”, “A divisão do trabalho educativo (2011)”, dentre outros.

Após a inclusão dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino, vamos ao encontro ao processo de ensino e aprendizagem que se dá na sala de aula. Para tanto, a origem dos saberes e sua mobilização durante a prática, bem como os aportes teóricos e a formação inicial e continuada dos docentes fazem-se elementos relevantes quando se trata da mediação da aprendizagem de alunos com deficiência.

Nesse sentido, para este trabalho será utilizado o livro de Tardif (2010) “Saberes docentes e formação profissional”, onde o autor se detém a falar sobre o conhecimento docente de um ponto de vista holístico, sendo constituído por diversos saberes unificados. Assim, o saber docente é definido como um “[...] saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” (TARDIF, 2010, p. 36). Os saberes docentes vão se constituindo ao longo da vida profissional, eles não advêm por completo na formação inicial, eles são:

[...] temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões

de socialização profissional além de fases e mudanças. (TARDIF, 2010, p. 70)

Além disso, os saberes são mobilizados conforme as situações cotidianas do trabalho e de acordo com os desafios que aparecem na sala de aula (TARDIF, 2010).

No primeiro capítulo de seu livro, Tardif (2010) explica cada saber docente, onde o conhecimento da formação profissional é adquirido pelas instituições de formação de docentes; os saberes disciplinares são aqueles produzidos pelas ciências da educação e pelos saberes pedagógicos; os saberes curriculares são aqueles que advém das instituições escolares, onde apresentam objetivos, discursos, conteúdos e métodos a serem seguidos pelos docentes; por fim, há os saberes experienciais, sendo aqueles adquiridos durante a própria prática profissional e que validam-se com ela.

Outro importante ponto a destacar, refere-se ao trabalho docente ser desenvolvido a partir de interações humanas, onde os alunos são os importantes sujeitos dessa atividade. Sendo assim, essas interações entre professor e aluno não correspondem à “[...] um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia.” (TARDIF, 2010, p. 118). Dessa forma, o professor trabalha em prol da aprendizagem do aluno e, conforme o contexto, modifica suas práticas pedagógicas para atingir seus objetivos de ensino e aprendizagem. Objetivos, os quais, Tardif (2010) apresenta da seguinte forma:

Na medida em que um dos objetivos do professor é criar condições que possibilitem a aprendizagem de conhecimentos pelos alunos, num contexto de interação com eles, a gestão da matéria torna-se um verdadeiro desafio pedagógico. A tarefa do professor consiste, grosso modo, em transformar a matéria que ensina para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la. (TARDIF, 2010, p.120)

Além disso, tratando-se novamente dos alunos, estes, são seres que estão situados em um grupo (a sala de aula) mas, ainda assim, possuem suas individualidades aprendendo de formas diferentes e, em tempos diferentes (TARDIF, 2010). O autor reforça isso ao dizer que os alunos “[...] não possuem as mesmas capacidades pessoais nem as mesmas possibilidades sociais. As suas possibilidades de ação variam, a capacidade de aprenderem também, assim como as possibilidades de se envolverem numa tarefa, entre outras coisas.” (TARDIF, 2010, p. 129). Nesse

sentido, o profissional da educação que trabalha em constante interação com seres humanos deve perceber as limitações complexas da sala de aula e resolvê-las apoiado em sua visão de mundo, de sujeito e sociedade. (TARDIF, 2010)

Outra questão abordada pelo autor diz respeito à definição dos saberes, os excessos e sobre tudo ser compreendido como saber. Tardif propõe uma definição do saber que possui “[...] uma forte carga de validade e uma quase universalidade [...].” (TARDIF, 2010, p.193). Desse modo, apresenta que “No âmbito da cultura da modernidade, o saber foi definido de três maneiras, em função de três “lugares” ou topos: a subjetividade, o julgamento e a argumentação.” (TARDIF, 2010, p. 193), sendo o último a concepção que exprime a visão de Tardif sobre o saber docente, o qual é um “[...] saber que se desenvolve no espaço do outro e para o outro.” (TARDIF, 2010, p. 196), ainda, explicita que “A argumentação é, portanto, o “lugar” do saber. Saber alguma coisa é não somente emitir um juízo verdadeiro a respeito de algo (um fato ou uma ação) mas também ser capaz de determinar por que razões esse juízo é verdadeiro.” (TARDIF, 2010, p.196), sendo assim, os saberes são argumentos racionais e devem ser criticados com a finalidade de serem aprimorados (TARDIF, 2010).

Nesse sentido, a racionalidade do professor é mais um dos assuntos apresentados por Tardif (2010). Essa racionalidade é o que determina as ações do professor, sendo:

[...] como qualquer outro profissional, um professor age em função de ideias, de motivos, de projetos, de objetivos, em suma, de intenções ou de razões das quais ele está “consciente” e que ele pode geralmente justificar, por exemplo, quando interrogamos sobre sua prática, seus projetos ou suas decisões. (TARDIF, 2010, p. 208)

Para validar suas ações, o docente busca em sua memória a pluralidade de saberes que conquistou ao longo de sua vida profissional, esses saberes são o que dão subsídios para justificar suas decisões (TARDIF, 2010). Sendo assim, o professor é um profissional que, frequentemente, analisa as opções e meios para então colocá-los em prática, ele é “[...] um profissional dotado de razão e cujos saberes são regidos por certas exigências de racionalidade que lhe permitem emitir juízos diante das condições contingentes de seu trabalho.” (TARDIF, 2010, p. 217).

Para Tardif (2010), os saberes estão ligados ao trabalho do professor no ambiente escolar e, também, ao contexto social da profissão docente. Esse contexto

social é o determinante dos “[...] saberes exigidos e adquiridos no exercício da profissão. ” (TARDIF, 2010, p. 218). Assim, cada instituição de ensino tem o seu programa e suas exigências as quais o docente deverá seguir.

Existem dois tipos de condicionantes relacionados à ação docente, os quais o professor deve fazê-los convergirem entre si: os condicionantes de transmissão das matérias e, os condicionantes de gestão das interações com os alunos. (TARDIF, 2010). A partir disso, é possível manter um trabalho estruturado em sala de aula, onde a turma preserva uma boa relação uns com os outros e com o professor, bem como há uma organização das atividades pedagógicas. O professor pode, ainda tornar o aluno participante dessa organização. Tardif (2010) menciona que “Transformar os alunos em atores, isto é, em parceiros da interação pedagógica, parece-nos ser a tarefa em torno da qual se articulam e ganham sentido todos os saberes dos professores. ” (TARDIF, 2010, p. 221-222)

Um dos capítulos do livro de Tardif (2010) destina-se à abordagem do conhecimento dos professores. Assim, a subjetividade do trabalho docente é um assunto muito presente durante este capítulo. Tardif (2010, p. 228) apresenta que “[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. ”, ou seja, é através dos professores que a cultura e os saberes escolares são mobilizados e mediados nas escolas. (TARDIF, 2010)

Desse modo, a visão tecnicista e a sociologista, onde a primeira vê o professor como um mero reproduzidor de saberes de pesquisadores e, na segunda, o professor age de acordo com outras forças ou mecanismos sociológicos (TARDIF, 2010); acabam sendo visões equivocadas do ensino, porque:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2010, p. 230)

Nesse sentido, Tardif (2010) aponta que as pesquisas relacionadas ao ensino devem apresentar as concepções dos professores, visto que eles são sujeitos que possuem propriedade para falar dos saberes de sua profissão.

O autor (TARDIF, 2010) ainda apresenta três visões a respeito da subjetividade do professor que orientam os trabalhos na América do Norte e na Europa, sendo uma cognitiva, com uma visão racionalista que diminui a subjetividade do professor à cognição; uma existencial que aborda a subjetividade do professor amplamente, não restringindo-se ao cognitivo, mas também, englobando sua vida pessoal e; uma social, a qual não limita a subjetividade à cognição ou a vida pessoal mas, “[...] remete às categorias, regras e linguagens sociais que estruturam a experiência dos atores nos processos de comunicação e interação cotidiana.” (TARDIF, 2010, p. 233). Assim, embora essas visões sejam distintas, elas também convergem entre si, pois afirmam:

[...] em toda atividade profissional, é imprescindível levar em consideração o ponto de vista dos práticos, pois são eles realmente o polo ativo de seu próprio trabalho, e é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação. (TARDIF, 2010, p. 234)

Sendo assim, o autor traz concepções relevantes a respeito do professor, defendendo que estes são “[...] sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício.” (TARDIF, 2010, p. 237) bem como “[...] a prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios.” (TARDIF, 2010, p. 237). Nesse contexto que, ainda, é colocado em evidência a produção universitária sobre o ensino, a qual não é feita para os professores de profissão pois “[...] ela é esotérica, ou seja, modelada para e pelos pesquisadores universitários, e enunciada em linguagem acadêmica e em função das lógicas disciplinares e das lógicas de carreira da universidade.” (TARDIF, 2010, p. 239). Em decorrência disso, os professores têm saberes adquiridos individualmente, uma vez que “[...] se baseiam, em boa parte, em sua experiência na profissão e em suas próprias competências e habilidades individuais.” (TARDIF, 2010, p.239)

Outro assunto mencionado por Tardif (2010) refere-se às formações dos professores, as quais não possuem relações com a prática do professor, são formações relacionadas ao ensino de teorias. Além disso, “[...] é normal que as teorias e aqueles que as professam não tenham, para os futuros professores e para os professores de profissão, nenhuma eficácia nem valor simbólico e prático.” (TARDIF,

2010, p.241). O autor vê esse acontecimento como um problema político, dado que as autoridades educacionais, as universidades e as próprias instituições de ensino não valorizam o conhecimento dos professores de profissão, para tanto, o maior desafio, futuramente, seria o reconhecimento desse profissional. (TARDIF, 2010)

Nesse contexto abordado é que a teoria dos saberes docentes de Tardif (2010) e todas as questões mencionadas, que estão presentes em seu livro, ligam-se ao tema dessa pesquisa. Essas, dão sentido e embasamento à prática docente que acontece em sala de aula, bem como à vida profissional dos docentes que acontece fora dela, a qual não se resume apenas ao complexo deste ambiente, mas a todo contexto da instituição, da formação universitária e continuada.

3.3 SABERES DOCENTES SOB O OLHAR INCLUSIVO

Os saberes são elementos constitutivos da atividade docente, ou seja, as ações do professor são conduzidas de acordo com o aporte de saberes que possui. Nesse sentido, buscando compreender o universo de saberes a partir de concepções inclusivas, apresento aqui estudos acadêmicos de temáticas análogas a esta, sendo todos de cunho qualitativo e que abordam sobre os saberes docentes no contexto educacional inclusivo.

A pesquisa do tipo documental realizada por Nozi e Vitalino (2017) intitulada “Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: condições para sua construção” traz enfoque a questão dos saberes que a produção acadêmica recomenda para promover a inclusão escolar e as condições que favorecem a aquisição desses saberes. Desse modo, as pesquisadoras apresentam a não existência de diferenças significativas de saberes para ensinar alunos com deficiência, visto que os mesmos saberes que integram a prática pedagógica de alunos sem deficiência, servem para os alunos com deficiência. (NOZI; VITALINO, 2017)

Nesse contexto, o trabalho de Nozi e Vitalino (2017) revela que, diante do sistema educacional inclusivo, os docentes precisam “[...] possuir habilidades para trabalhar com a heterogeneidade em sala de aula. ” (NOZI; VITALINO, 2017, p. 593), tendo em vista que cada aluno possui sua particularidade e aprendem em ritmos diferentes, assim, o docente precisa utilizar diversos métodos de ensino para atingir

os objetivos educacionais (NOZI; VITALINO, 2017). Ainda, a pesquisa apresenta que é fundamental estar em constante aperfeiçoamento das práticas, e que cabe aos sistemas de ensino proporcionarem as formações. Elas salientam que observaram nos estudos uma

[...] maior ênfase na formação continuada ou em serviço para o atendimento aos alunos com NEE. Imaginamos que tais indicações se concentram nesses espaços de formação pela constatação da carência de formação específica nos cursos de formação inicial. (NOZI; VITALINO, 2017, p. 596)

Por conseguinte, a pesquisa de campo de Silva (2014) com o tema: “Os saberes docentes para a prática pedagógica de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular”, foi realizado em uma escola pública e teve como objetivo geral investigar os saberes que os docentes mobilizam na prática pedagógica de alunos com deficiência. Esse estudo qualitativo utilizou diversas técnicas como: levantamento bibliográfico, observações e entrevistas para discorrer sobre o tema referido e, a partir destas, identificou que “[...] não se encontram respostas pré elaboradas para a concretização das ações educativas no espaço da sala de aula, sendo a experiência um espaço de ressignificação da prática docente.” (SILVA, 2014, p. 96-97)

Assim, a análise da autora revela dificuldades no processo de inclusão, principalmente porque ainda existe “[...] inadequação da infraestrutura escolar; a falta de preparo/capacitação profissional, discriminação social e a falta de aceitação da inclusão.” (SILVA, 2014, p. 79). Silva (2014) também ressalta a importância de compreender que cada aluno possui sua individualidade, porém, seu estudo apresentou que as docentes acreditam em um conhecimento que seja uniforme para superar as lacunas existentes no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência, “Essa visão impossibilita um olhar para as particularidades dos sujeitos e para a própria relevância do conhecimento que se produz na prática/experiência.” (SILVA, 2014, p. 80)

Em relação aos aspectos formativos, Silva (2014, p. 83) constata que “[...] a formação inicial apresenta lacunas frente à construção de saberes em face das novas propostas pedagógicas, entre elas a de educar para a inclusão.” Desse modo, encontra-se a necessidade de buscar formações específicas para mediar a aprendizagem de alunos com deficiência (SILVA, 2014). Ainda, as professoras entrevistadas e observadas por Silva (2014) salientam que a busca por saberes

[...] através de espaços de formação, internet, revistas, instituições especializadas, retratam as diversas estratégias que utilizam para incorporar, modificar e adaptar as suas ações a fim de atender as exigências que permeiam a necessidade do ensino para os alunos com NEE. (SILVA, 2014, p. 94)

A pesquisa qualitativa de cunho exploratório de Alves (2012) sobre “Formação docente no contexto da educação inclusiva” busca compreender como o professor é formado para a educação inclusiva, bem como conhecer as políticas públicas e a formação docente na relação entre teorias e práticas inclusivas. A autora aponta que “A formação do professor no processo inclusivo está relacionada ao comprometimento com o seu trabalho, conhecendo as necessidades individuais de seus alunos e trabalhando essas diferenças na sala de aula, com qualidade e eficácia.” (ALVES, 2012, p. 61)

Os dados analisados por Alves (2012) apresentam que para o processo de inclusão de crianças com deficiência na escola regular ser bem sucedido, é preciso que os professores de profissão tenham uma formação adequada, porém, nem sempre há estrutura apropriada para isso acontecer. De acordo com Alves (2012) alguns sistemas de ensino e mantenedoras não estão ofertando formações continuadas aos docentes, tendo o professor buscar por si próprio sua formação. O estudo também indica que existe uma necessidade de formar professores para a inclusão, estes devem

[...] ter como base de sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência, sentir-se preparado e seguro para trabalhar, bem como, discutir como articular seus conhecimentos, num processo permanente que privilegie a reflexão sobre a prática docente. (ALVES, 2012, p. 46)

Segundo Alves (2012), as políticas públicas de inclusão ainda não são efetivadas em alguns espaços escolares e, uma dessas infringências diz respeito ao número de alunos por turma, um fator que influencia na organização e na prática pedagógica em sala de aula. A autora expõe que “Uma sala de aula lotada constitui uma violação do direito a uma educação de qualidade e também porque está comprovado que o processo de ensino e aprendizagem fica inviável.” (ALVES, 2012, p. 48). Nesse sentido, Alves (2012, p. 58) afirma que “A proposta é de transformar, mudar e melhorar a escola, mas só podemos avançar quando ampliarmos nossa capacidade de reflexão.”

O estudo realizado por Herbertz (2014) com o tema de “Práticas pedagógicas e inclusão: a articulação dos diferentes saberes docentes”, aborda sobre os saberes docentes e a formação continuada. A pesquisa qualitativa de Herbertz (2014) foi realizada com duas professoras pedagogas e está em consonância com as demais pesquisas citadas, já que chega à conclusão de que é necessário pensar em uma formação que leve em consideração as subjetividades, as individualidades e a ética, não atentando-se apenas para técnicas de ensino, como do mesmo modo, pensar nos saberes que podem ser integrados para dar sentido e significado às práticas educativas.

As professoras do trabalho de Herbertz (2014), diferentemente das entrevistadas por Silva (2014), “[...] privilegiam os saberes que permeiam a vida dos discentes procurando estabelecer uma relação teórico-prática na qual os alunos “participam ativamente do processo [...]” (HERBERTZ, 2014, p. 9). Ademais, é exposto que além dessa relação entre teoria e prática, se faz importante “[...] um (re)direcionamento do fazer pedagógico bem como um repensar sobre os aspectos teóricos que constituem as concepções docentes. ” (HERBERTZ, 2014, p. 9). A pesquisadora (HERBERTZ, 2014) também evidencia que é preciso o professor buscar conhecer as histórias dos alunos com deficiência, assim ele os conhecerá e saberá de suas especificidades para então mediar e conduzir o ensino de forma significativa.

Desse modo, a pesquisa de Herbertz (2014) vai ao encontro das outras aqui apresentadas, pois discute sobre duas das principais dificuldades em relação à inclusão de alunos com deficiência, sendo a ausência de infraestrutura adequada e a falta de formação continuada para o trabalho frente à inclusão. Segundo Herbertz (2014), a formação precisa proporcionar “[...] um processo reflexivo a fim de melhorar a compreensão acerca dos processos inclusivos e teóricos da educação bem como a qualificação das ações didático-pedagógicas desenvolvidas nos diferentes contextos. ” (HERBERTZ, 2014, p. 13)

O estudo bibliográfico de Gurgel e Aguiar (2015) sobre “Saberes necessários para o trabalho com práticas pedagógicas inclusivas: (re)pensando o papel docente” traz reflexões acerca dos saberes que são fundamentais para os educadores desenvolverem práticas pedagógicas inclusivas. Para realizarem o trabalho, utilizaram conjuntamente a observação não participante e entrevista semiestruturada com duas professoras. Gurgel e Aguiar (2015, p. 152) acreditam que “Embora necessite de uma

pluralidade de saberes para poder desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, além desses saberes também é preciso o educador valorizar seu processo de autoformação [...]”.

Em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular, Gurgel e Aguiar (2015) mostram que a escola da atualidade possui diversos problemas que precisam ser resolvidos, estando entre eles a reorganização do trabalho docente, o que engloba as concepções sobre métodos de ensino e aprendizagem; avaliações e; a compreensão da individualidade do aluno que está no ambiente escolar. De acordo com os pesquisadores, para o conhecimento ser concretizado “[...] é preciso o educador realmente acreditar que todos os alunos são capazes de aprender, que embora possuam algum tipo de deficiência, esse problema não deve ser visto como fator que impeça o educando desenvolver seus conhecimentos.” (GURGEL; AGUIAR, 2015, p. 143)

Ao discorrer sobre os saberes, Gurgel e Aguiar (2015) afirmam que é necessário que o professor “[...] se aproprie tanto de conhecimentos teóricos como dos saberes experienciais.” (GURGEL; AGUIAR, 2015, p. 144). Ainda, mencionam que os docentes precisam estar sempre se atualizando e fazendo formações continuadas, ou seja, precisam reconhecer que devem estar em constante aprendizagem para reorganizarem suas práticas pedagógicas (GURGEL; AGUIAR, 2015). Com isso, “[...] será possível a articulação dos conhecimentos teóricos, vistos nos cursos formativos, com os saberes da experiência, construídos ao longo do exercício do magistério com a prática vivida no contexto escolar.” (GURGEL; AGUIAR, 2015, p. 150)

Nesse sentido, diante das pesquisas de Nozi e Vitalino (2017), Silva (2014), Alves (2012), Herbertz (2014) e Gurgel e Aguiar (2015) é perceptível que os maiores dilemas estão ligados às formações, tanto iniciais como contínuas. São essas formações que possibilitam reorganizar a prática educativa. Os autores também expõem que é necessário considerar os saberes adquiridos na formação inicial e, principalmente, os saberes experienciais, visto que esses se constroem na prática cotidiana, ou seja, com os variados contextos educacionais que se deparam, com as dificuldades que encontram na sala de aula e os meios que encontram para solucionar estas.

As pesquisas possuem semelhanças e divergências, destaco o estudo de Silva (2014) que se difere em um ponto das demais pesquisas, já que as professoras de profissão entrevistadas ainda acreditam em um modelo único de ensino que possa ensinar a todos os alunos com deficiência. Porém, as outras pesquisas, assim como a própria autora Silva (2014), salientam a importância de compreender que cada aluno possui sua particularidade e que os saberes que são mobilizados no processo de ensino e aprendizagem de um aluno, possivelmente pode não servir a outro pois cada contexto e sujeito exige um saber-fazer diferente.

Nesse sentido, os estudos mostram que para a educação inclusiva ser efetiva, o docente precisa estar em constante aperfeiçoamento, compreender as individualidades, refletir sobre suas práticas, apropriar-se de saberes teóricos e valorizar os saberes experienciais, bem como as escolas devem estar em consonância com as políticas públicas vigentes, ofertando aos docentes momentos de análise, reflexão, formação, suporte e infraestrutura adequada para receber os alunos com deficiência.

4. REFLEXÕES SOBRE SABERES E O PROCESSO INCLUSIVO

4.1 PROFESSORES DE PROFISSÃO: FORMAÇÃO PARA INCLUSÃO

A formação dos professores é um assunto muito colocado em pauta em nosso país, visto que uma maneira de melhorar a qualidade do ensino é através da formação inicial e continuada. Esse discurso ganha mais força com a chegada de alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular. Com isso, os profissionais da educação se encontram em um novo cenário, onde precisam compreender que as turmas são heterogêneas e que cada aluno possui sua individualidade, assim como se faz necessário uma ressignificação das práticas pedagógicas. Grassi (2008, p. 2) afirma que a inclusão deve “[...] considerar as diferenças individuais, a diversidade e suas implicações pedagógicas, aceitar, respeitar e valorizar essa diversidade como componente natural (e necessário) no processo de ensino aprendizagem. ” Desse modo, há uma crescente busca de profissionais experientes e qualificados.

De acordo com as professoras entrevistadas¹¹ dos anos iniciais do Ensino Fundamental que possuem alunos com deficiência em suas salas, nenhuma delas teve disciplinas relacionadas à Educação Especial no magistério e, na graduação, tiveram momentos onde abordaram sobre o tema:

Eu não lembro no magistério de falarem sobre Educação Especial, até porque a Educação Especial é uma coisa bem recente né! Claro, sempre teve alunos com deficiência, com déficit, só que essas questões não eram mostradas, não tinha nomes, era aquele que não aprendia [...] Na Graduação teve sim algumas disciplinas que falaram mais, mas muito vago, é teórico né, tava ali escrito, a gente lia e era aquilo. (PROFESSORA A, 2020)

A parte da Educação Especial eu acho que pouco tive, ou nem tive. Eu não lembro no magistério... claro que faz muito tempo, mas eu não lembro no magistério. Eu devo ter tido alguma coisa pincelada, mas eu tive mais na graduação. (PROFESSORA B, 2020)

Eu tive uma disciplina com uma professora, a Professora R¹² e, na época, ela tinha mestrado, não tinha doutorado e, ela tinha um trabalho em Torres na Escola Especial, então o que acontece: ela tinha uma prática e ela trabalhava com formação de professores, por conta dessa disciplina. Ela é uma pessoa que conseguia colocar em prática tudo que tinha de pesquisa, de inovação, de estudos recentes, tudo isso ela tava sempre colocando em prática nesse

¹¹ As professoras entrevistadas serão mencionadas pelas letras do alfabeto: “Professora A”, “Professora B” e “Professora C” prezando o anonimato no Trabalho de Conclusão de Curso.

¹² “Professora R” se designará ao nome da docente da graduação da Professora C.

espaço. [...]. Foi na graduação, magistério a gente não falou sobre isso. (PROFESSORA C, 2020)

Sendo assim, na época do magistério das professoras, a inclusão era um assunto pouco abordado. Tardif (2000) ressalta que os cursos no formato de magistério seguem um modelo aplicacionista onde os alunos assistem aulas com temas determinados, realizam o estágio aplicando esses conhecimentos e depois seguem suas carreiras profissionais sozinhos, onde percebem que os conhecimentos proposicionais do magistério, às vezes, não são suficientes no dia a dia escolar. Ainda sobre esse tipo de modelo, Tardif (2000, p. 18) declara que ele “[...] não é somente ideológico e epistemológico, é também um modelo institucionalizado através de todo o sistema de práticas e de carreiras universitárias. ”

Além disso, a professora A também comenta que na graduação não houve uma relação entre teoria e prática. Castro e Alves (2018, p. 8) apontam que “Currículos fragmentados, disciplinaridade e a dicotomia teoria prática reforçam a fragilidade dos cursos de formação inicial. ”, acarretando na dissociação entre o saber-fazer. Ainda, a relação entre teoria e prática, para as professoras entrevistadas, se faz ausente também na formação continuada fornecida pelo município:

Falando em formação continuada pelo município, é um desastre! [...] eles vêm com uma visão lá de onde eles moram, com a forma que eles trabalham, então achei ele meio repetitivo... a fala. [...] é sempre a mesma coisa, eu já tô cansada dessas coisas de falar, falar e falar e não ter prática! Eu acho que pra nós seria válido se fosse uma coisa mais prática: fazer jogos, confeccionar jogos de alfabetização, ou jogos de matemática ou como trabalhar matemática né... [...] Essas formações que a prefeitura dá... tudo vago, pra mim não me adianta em nada. A gente tem que buscar! (PROFESSORA A, 2020)

O que eu vou te dizer: eu não sinto qualidade. Eles oferecem, mas o que acontece: quando você vai fazer uma formação pra muita gente, isso fica muito solto, então, eu acredito que seja bastante importante essas formações chegarem nos grupos de escolas, chegarem nas escolas, por exemplo, que essa formação chegue com profissionais que sabem o que estão fazendo, que atuam! Porque uma pessoa que fala de um lugar, só como um teórico, ela não consegue estabelecer uma ponte com quem faz a prática. Então, se não tem essa ponte, se perde, fica tudo no plano das ideias, do idealismo [...]. (PROFESSORA C, 2020)

Desse modo, as falas das docentes exemplificam como a formação contínua tem sido abordada no âmbito municipal, sendo uma formação descontextualizada, desqualificada e superficial. Castro e Alves (2018) também ocupam-se a falar sobre o modelo tradicional aplicacionista, sendo uma abordagem comumente vista tanto nas formações continuadas como nas iniciais, nessas, os “[...] professores especialistas

universitários elaboram teorias a serem praticadas pelos professores da Educação Básica [...]” (CASTRO; ALVES, 2018, p. 22). Tardif (2010) apresenta que, geralmente, as teorias professadas não representam valores simbólicos e práticos aos professores de profissão, tendo em vista que essas não são criadas levando em consideração os contextos e realidades das escolas. Uma das docentes aborda com ênfase essa questão:

[...] precisa de bons profissionais, que se é pra ti assistir uma palestra de gente que fica falando sem conhecer a realidade, não é que tu tem que ser esperançosa e achar que tudo dá, não! Você tem que trazer coisas que possam ser viáveis, clarear e ajudar esse professor, a ideia é ajudar esse professor pra que ele tenha recursos, pra que ele possa ir pra essa sala de aula com um aparato maior de conhecimento pra ajudar essa criança [...] (PROFESSORA C, 2020)

Segundo Prieto (2006, p. 57¹³ apud. GRASSI, 2008, p. 3) os sistemas de ensino preocupados com a qualidade educacional “[...] devem assegurar que os professores estejam aptos a elaborar e implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais. ”, portanto, uma formação inicial e continuada de qualidade e coerente com a realidade os auxiliará em sua prática de forma geral. Outro ponto destacado pelas docentes referente a formação continuada fornecida pelo município é na área da Educação Especial, elas abordam:

Em relação à Educação Especial mesmo, só se eles fazem com as professoras da Educação Especial em algum momento do ano. Talvez a prof. do AEE possa te falar melhor isso, mas eu não lembro. (PROFESSORA A, 2020)

Quem sabe formação pra nós poderia ter, sobre Educação Especial, porque a gente lida direto, em todas as salas tem. Isso eu acho que faltaria. Eu penso que falta um pouco mais de formação pra nós. (PROFESSORA B, 2020)

Assim sendo, a formação continuada na área da Educação Especial não é direcionada às docentes dos anos iniciais que possuem alunos com deficiência. Sobre a busca por conta própria dessa formação específica, é dito:

[...] formação em Educação Especial, não! Eu não busquei. Eu leio artigos, mas isso é uma falha, eu preciso me especializar mais, entender mais sobre

¹³ PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

questões específicas dessa área [...]. Quando eu recebo uma criança eu busco pra aquele caso, entende? Porque eu preciso entender como é que ela pensa, então eu busco informação pra aquele caso específico, mas eu não estudo teoricamente sobre Educação Especial. (PROFESSORA C, 2020)

Grassi (2008) afirma que as políticas públicas devem priorizar e ofertar formações contínuas aos “[...] professores para atuação no ensino regular frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, cabendo ao sistema público de ensino garantir e prover essa capacitação e não ao professor procurar por ela.” (GRASSI, 2008, p. 22). Investir na formação continuada, principalmente na área da educação inclusiva, é uma forma necessária de se qualificar diante do cenário educacional atual (RODRIGUES; PASSERINO, 2018). Ainda assim, as docentes buscam outras formações fora as que são realizadas pelo município e as especificamente direcionadas a Educação Especial:

Tô sempre buscando... eu descobri também a Rede Pedagógica, eles deram três semanas de curso, falando sobre musicalidade, alfabetização, letramento, matemática... então foi muito bom! Outros profissionais, outras ideias. (PROFESSORA A, 2020)

Agora, na quarentena, eu fiz muita formação! Eu tô fazendo agora paralelamente duas em Montessori, uma eu abandonei porque não tava sendo boa, pra não me confundir, e segui com duas. Eu busco por minha própria conta, porque eu preciso! (PROFESSORA C, 2020)

Nesse contexto, existe, portanto, uma procura individualizada para obter os conhecimentos necessários, tendo em vista que, de acordo com a fala das docentes, o município não oferta formações que correspondem à real necessidade das professoras. Grassi (2008) ressalta:

Entendendo-se formação como processo contínuo e permanente de aprendizagem e desenvolvimento há que se pensar na formação docente enquanto profissionalização em que articule teoria e prática, que envolva a problematização da realidade e a busca por sua resolução e reflexão sobre a práxis pedagógica. (GRASSI, p. 24, 2008)

Assim, se faz fundamental os sistemas de ensino buscarem por profissionais experientes e qualificados para ministrarem os cursos e palestras aos professores de profissão, articulando teoria ao contexto do ensino municipal ou, quando necessário, ao contexto do grupo escolar específico. Souza e Rodrigues (2015) evidenciam:

Quando a formação é centrada na realidade do professor, realizada em seu contexto escolar e nas necessidades de sua sala de aula, as mudanças no

perfil desse profissional tornam-se muito mais significativas. Conduzir uma sala de aula exige que o professor esteja constantemente avaliando e refletindo em grupo sobre as melhores estratégias a serem desenvolvidas. (SOUZA; RODRIGUES, 2015, p. 22991)

Tardif (2010) se detém a falar sobre a subjetividade docente, onde, por muitos anos, negligenciou-se a ideia por teóricos, pesquisadores, universitários e afins, que professores de profissão são atores competentes, sujeitos do conhecimento que desenvolvem e possuem teorias, sendo assim, não cabe a eles a denominação de reprodutores de conhecimentos. As professoras, ao citarem a questão da teoria não relacionada à prática, definem o que acontece, em boa parte, nas formações continuadas. Tardif (2010) explica esse acontecimento ao dizer: “[...] os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, a maioria das vezes, fora da prática do ofício de professor. ” (TARDIF, 2010, p. 235), em virtude disso as formações não exprimem a realidade vivida pelos professores de profissão. Para tanto, é preciso compreender que “[...] a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes. ” (TARDIF, 2010, p. 237)

Nesse sentido, reconhece-se que os saberes não são provenientes somente dos pesquisadores das ciências humanas, mas também dos professores de profissão que durante sua prática mobilizam saberes e também os produzem. Sendo assim, Tardif (2010) pontua que esses profissionais que atuam diretamente nas salas de aula devem se posicionar e esforçarem-se para se “[...] tornarem atores capazes de nomear, de objetivar e de partilhar sua própria prática e sua vivência profissional. ” (TARDIF, 2010, p. 240). O autor, ainda, ressalta que “[...] o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo. ” (TARDIF, 2010, p. 241). Desse modo, os professores podem se organizar nos grupos de escolas e fazerem essa troca de experiências e saberes adquiridos ao longo da sua vida profissional, visto que “Vinte anos de pesquisa mostram que os saberes dos professores se baseiam, em boa parte, em sua experiência na profissão e em suas próprias competências e habilidades individuais. “. (TARDIF, 2010, p. 239)

4.2 SABERES EM CONSONÂNCIA COM AÇÕES INCLUSIVAS

A partir dos movimentos em prol da inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares, pensou-se também em um Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estes. Assim, em decorrência das novas políticas, em 2009 iniciou-se a implementação do AEE nas escolas de Capão da Canoa, o qual visa atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no turno inverso. Para esse atendimento acontecer, é necessário ter um profissional especializado nesta área, o qual além de atender seu público alvo, também mantém um diálogo e dá subsídios aos professores desses alunos para trabalharem em sala de aula.

Diante disso, a escola das professoras entrevistadas possui AEE, a pesquisadora Marquet (2018) em seu estudo realizado no município, pontua que o AEE “[...] assume significativa importância nas ações relacionadas ao processo de inclusão escolar, tendo como espaço de referência a sala de recursos.” (MARQUET, 2018, p. 56). Assim, o discurso central da fala das docentes em relação a esse atendimento refere-se à qualificação e experiência do profissional que atua na sala de recursos:

[...] ela tem uma carga, uma bagagem enorme, são muitos anos trabalhando com isso e ela foi coordenadora pedagógica do município, trabalhou lá dentro da prefeitura... coordenou as escolas... então ela tem uma bagagem muito grande. (PROFESSORA A, 2020)

[...] o AEE ali é posto em prática, ela tem muito conhecimento e as dicas que ela me deu me ajudou demais [...] (PROFESSORA B, 2020)

Já com relação a nossa professora de AEE, é fundamental uma pessoa capacitada, uma pessoa forte, cada escola é uma escola, cada escola tem um contexto e o nosso contexto, precisa de uma pessoa no AEE como a Professora X¹⁴ [...] tudo acontece por causa de uma profissional experiente que pontua, que sabe do seu papel e sabe os contatos. (PROFESSORA C, 2020)

Nesse sentido, as docentes atribuem a qualificação profissional da professora do AEE, sua compreensão e apropriação do seu papel como educadora especial à variedade de saberes experienciais adquiridos durante sua carreira. De acordo com as pesquisas desenvolvidas por Tardif (2010), os saberes experienciais formam os

¹⁴ Visando o anonimato acordado com as entrevistadas, a “Professora X” se designará ao nome da professora do Atendimento Educacional Especializado.

fundamentos das competências dos professores, ou seja, é a partir deles que conseguem julgar sua formação inicial e continuada, os métodos de ensino mais adequados para sua prática, etc. Ao falar dos saberes experienciais e suas principais características, Tardif (2010) destaca, dentre elas, que o saber experiencial “É um saber heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho.” (TARDIF, 2010, p. 109)

Essas características do profissional do AEE mencionadas pelas docentes, nos relatos acima, tem um forte impacto no ensino e na aprendizagem na sala de aula:

[...] a gente nunca recebia auxiliar, a não ser que viesse com laudo, então a gente sempre tinha essa demanda de crianças e não tinha apoio, porque o laudo ia sair só no 2º ano se tivesse uma professora de AEE boa, porque se tivesse uma professora de AEE desqualificada pra função, ela não ia dar conta e essa criança ia chegar no 2º ano sem um trabalho feito de acompanhamento dessa criança, sem uma ideia do que a gente pode fazer, como a gente pode ajudar, que apoio a gente tem que dar pra essa criança... Então, ficava tudo solto, tudo no faz de conta, faz de conta que eu te ajudo e vou levando o dia a dia e, na verdade, não pode ser assim, tem que ter um trabalho efetivo [...] (PROFESSORA C)

Desse modo, é preciso além de um profissional apropriado de sua função na escola, um trabalho em conjunto para que se efetive a inclusão do aluno com deficiência na escola regular. Oliveira (2015) ressalta que o docente do AEE tem um papel de grande importância na inclusão, mas não cabe somente a ele o dever de efetivá-la, “É preciso que a cultura escolar esteja aberta para práticas escolares e que as ações pedagógicas reforcem diariamente a atuação desse profissional [...]” (OLIVEIRA, 2015, p. 15-16). Sendo assim, a escola como um todo deve mobilizar-se para promover condições da inclusão integral desses alunos, uma inclusão que perpassa os muros da escola e que chega até a comunidade e outros ambientes.

As professoras, durante as entrevistas, mencionam diversas vezes a boa relação e o profissionalismo da docente do AEE e, como não ter um profissional capacitado influi negativamente nas práticas pedagógicas e no atendimento dos alunos com deficiência:

Pra nós, tem uma diferença bem grande ter a Professora X e quando muda, não é querer falar da outra profissional, mas a gente já ta acostumada com a Professora X. Quando vem outra profissional que não tem esse olhar que a Professora X tem, a gente fica perdida, é complicado. [...] Não é que todos profissionais precisam trabalhar da mesma forma, mas tu precisa ter esse olhar, tem que ver que ano passado foi uma coisa e esse ano é outra. Tu

precisa fazer uma nova avaliação com esse aluno e não se acomodar e simplesmente pegar a ficha e tirar um xerox e entregar. Isso não é um trabalho bom né... naquele momento que tu te comprometes com aquilo ali tu tem que fazer o teu melhor. Às vezes, por outros colegas, a gente acaba não conseguindo ter um trabalho bom né, porque uma coisa depende da outra. (PROFESSORA A, 2020)

A gente tem uma professora com experiência e apropriada do seu papel na instituição, porque uma outra professora que chega ali, ela pode simplesmente cumprir o seu horário e aí não ter uma ação efetiva, que é o que a Professora X tá tendo. Então, que tipo de profissional tá chegando nas escolas? Como tá sendo essa formação? Porque eles fazem um concurso, mas guria... Tem como pessoas passarem num concurso e não ter a menor noção do que é ser uma professora do AEE. (PROFESSORA C, 2020)

Assim, é notória a satisfação das docentes em relação ao trabalho da atual professora do AEE. De acordo com Oliveira (2015), o professor do AEE precisa ter um olhar sensível aos alunos com deficiência e saber das suas atribuições, visando a superação e/ou compensação das lacunas existentes na aprendizagem dos alunos, ele deve

[...] não somente conhecer esses pressupostos, como ter uma formação que lhe permita atuar como professor da inclusão, caso contrário, todo o discurso da inclusão ficará apenas na teoria e teremos apenas uma integração de alunos com NEE nos espaços escolares. (OLIVEIRA, 2015, p. 14)

Ainda, mesmo que o docente do AEE possua formação inicial, ele também necessita de formação continuada (OLIVEIRA, 2015), visto que as políticas públicas de ensino mudam, assim como os desafios da inclusão na escola regular. Esses momentos de formações e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas são o que originam os saberes disciplinares.

Se faz fundamental também o professor do AEE manter uma constante troca com os professores regentes, Oliveira (2015) ressalta que deve existir um diálogo e um trabalho em conjunto para desenvolver as potencialidades dos alunos público alvo do AEE. Em relação a essa troca, as docentes relatam:

Ela vem e me conta como foi a avaliação lá na salinha dela, como ele se comportou, o que ele fez, o que ele sabe... porque como ela tá sozinha com ele ela tem uma visão melhor às vezes, se ele sabe mesmo ler, se ele sabe mesmo escrever e, na sala, às vezes, pode copiar do colega e eu achar que ele tá sabendo e na verdade não, ele copiou do colega... aí lá ela consegue ter uma visão melhor. (PROFESSORA A, 2020)

Não existe o mais importante, nós temos uma equipe! O professor faz o encaminhamento e o AEE toma as providências que tem que tomar e traz o retorno! E a Professora X é ótima nisso! Ela sempre te dá retorno e, a

Professora Y¹⁵ que nós tivemos, também! [...] A gente é uma equipe que trabalha para o bem da criança, é essa a ideia que precisa acontecer, e a gente tem! Eu só descobri que era possível porque eu vivi, porque se não, eu não saberia como funciona. (PROFESSORA C, 2020)

Oliveira (2015) afirma que a troca de experiências permite ao docente do AEE analisar e investigar o que o professor regente observou dentro da sala de aula, partindo disso que se inicia o estudo de caso do aluno com deficiência e que se dá seguimento para construir as melhores estratégias de ensino. Tardif (2010) ressalta que as estratégias desenvolvidas pelos docentes se modificam em virtude do ensino ter um caráter geral e não operatório, ou seja, “[...] eles exigem dos professores uma adaptação constante às circunstâncias particulares das situações de trabalho [...]” (TARDIF, 2010, p. 126). Ademais, é relatado que existe uma troca de saberes quando é encontrado dificuldades em mediar alguma aprendizagem aos alunos com deficiência:

[...] as vezes converso com a Professora X: “Professora X ele não tá entendendo dessa forma, o que que tu acha?”, daí ela diz: “faz com o alfabeto móvel quem sabe”, “trabalha de outra forma”, ela vai te dando um respaldo do que tu poderia fazer em sala. (PROFESSORA A, 2020)

Essa fala da docente remete a um dos “objetos” dos saberes experienciais que existe na docência e que se revelam através dela, sendo “[...] as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática.” (TARDIF, 2010, p. 50). Esses momentos de conversa entre as docentes servem para mobilizar saberes e integrá-los à prática pedagógica na sala de aula, visto que “[...] os saberes da experiência adquiridos na articulação dessas relações em diversos espaços vão (re)significando outros saberes e (re)orientando a prática docente.” (SILVA, 2014, p. 93). Além disso, o ensino em si tem a característica de ser um trabalho interativo, onde há relações entre professores e alunos. (TARDIF, 2010)

O trabalho com alunos com deficiência exige um olhar individualizado, tanto por parte da profissional do AEE como das docentes da sala de aula regular. Segundo Herberthz (2014, p. 10) “É necessário sair do mero objetivismo escolar e valorizar mais os aspectos subjetivos, tanto dos alunos como de professores, pois o sujeito se constitui diferente um do outro. E essa diferença é absolutamente normal e

¹⁵ Visando o anonimato acordado, a “Professora Y” se designará ao nome de uma antiga docente do AEE da escola das professoras entrevistadas.

necessária. ”. Isso vai ao encontro das falas das docentes onde a importância do olhar individualizado é ressaltado:

[...] vendo agora de uma forma diferente, de que forma o aluno trabalha melhor, pra ele ter progresso? É com um material mais concreto? É com material... né! Esse olhar com o aluno mais direcionado. Eu faria agora diferente, igual eu iniciei o ano... eu iniciei errado! Eu estudaria mais o aluno, como ele aprende [...]. Olha quanta besteira eu fiz! A forma que eu tentei ensinar não foi a melhor. Talvez se eu tivesse agora, como eu to fazendo curso, eu teria muito mais progresso dos alunos, não só daquele com deficiência, mas no geral[...] (PROFESSORA A, 2020)

[...] o Montessori faz com que eu entenda cada vez mais as individualidades, no momento que eu entendo as individualidades, isso me ajuda com as crianças inclusas que vem com encaminhamento. (PROFESSORA C, 2020)

Dessa forma, as docentes reconhecem que atualmente não há como generalizar o ensino, tendo em vista que cada aluno possui sua particularidade e não aprendem da mesma forma. Grassi (2008) afirma que a inclusão não se faz apenas colocando o aluno na sala de aula, mas o aceitando como é e possibilitando sua participação nas atividades. Tardif (2010, p.129) apresenta que “A primeira característica do objeto do trabalho docente é que se trata de indivíduos. Embora ensinem a grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos. ”. Para tanto, é necessário saber ensinar, ou seja, conseguir mobilizar, integrar e dominar os saberes necessários para atingir seus objetivos pedagógicos (TARDIF, 2010). Nesse sentido, idealizando o modelo docente, Tardif (2010) aponta

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2010, p. 39)

Em função do trabalho educativo ter e necessitar de interações humanas, o diálogo com os alunos se faz fundamental, é a partir dele que o docente consegue conhecer o perfil dos discentes e articular o ensino com atividades motivadoras que façam sentido para o educando. Tardif (2010) evidencia que os saberes docentes ganham sentido quando os professores de profissão reconhecem os alunos como sujeitos protagonistas do ensino e da aprendizagem, que estes também possuem conhecimentos e que podem ser parceiros da interação pedagógica.

A forma que o docente mobiliza os saberes em sua prática pedagógica para mediar o ensino e aprendizagem tem grande impacto na efetivação da inclusão na sala de aula, com relação a isso, as docentes relatam:

Eu já pequei muito, fiz aluno fazer atividade tudo igual mesmo sabendo que aquele aluno não conseguia e aí, às vezes, a gente sobrecarrega o aluno, porque as vezes tu é leiga, tu não tem experiência [...]. (PROFESSORA A, 2020)

[...] quando tu trabalha com uma proposta diferente, cada um com o seu interesse, e daí tu começa a ter um processo diferente que ao invés de alguém dizer “tu não sabe fazer!”, entra a cooperação: “tu não quer que eu te ajude? ”. [...] às vezes, oportunidades que vem com cooperação e não com comparação, elas se tornam reais no ambiente. Então funcionou, ali foi uma prova de que havia inclusão o tempo todo. (PROFESSORA C, 2020)

Desse modo, a temporalidade do saber se faz relevante visto que, com o passar do tempo, novos saberes podem ser agregados e as práticas educativas modificadas. A Professora A reconhece que em um determinado momento não utilizou as melhores abordagens pedagógicas com os alunos com deficiência, mas atribui esse acontecimento a falta de experiência. Já a Professora B evidencia que o trabalho em prol da inclusão estava acontecendo de fato. Os saberes

[...] são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional além de fases e mudanças. (TARDIF, 2010, p. 70)

Essas características presentes na temporalidade do saber são o que levam o professor a remodelar suas práticas em função do contexto educacional e da experiência. Segundo Tardif (2010, p. 209) “Os juízos do professor estão voltados para o agir no contexto e na relação com o outro, no caso os alunos. Ele não quer conhecer, mas agir e fazer, e, se procura conhecer, é para melhor agir e fazer. ”

Nesse sentido, pensando na qualidade do ensino e da aprendizagem, as professoras abordam as fontes de saberes que recorrem quando possuem dificuldades de mediar o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência:

Agora eu procuro muito a Nova Escola, como ela ta abordando muitos planos de aula voltado pra BNCC, bem especifico ali sabe? Às vezes eu leio ali o objetivo da BNCC só que, as vezes, ele é muito complexo, meio vago também, daí eu coloco no Google lá e a Nova Escola vem, daí eu começo a ler o planejamento deles, de que forma estão abordando aquele assunto, e

as vezes é um jeito simples, a forma que eles colocam ali é de fácil entendimento, é muito bom! (PROFESSORA A, 2020)

Eu gosto muito de conversar e ouvir a Professora C¹⁶, ela, a Professora X... a Professora C é uma pessoa que tem muito conhecimento, muito conhecimento científico, de neurociência, então, ela é uma pessoa que eu sempre procurei observar muito e conversar muito (PROFESSORA B, 2020)

[...] quando tem algum caso específico eu vou buscar algum artigo ou algo que fale exatamente daquela dificuldade que a criança tem ou que eu imagino que ela tenha, se é uma dificuldade motora, se é uma dificuldade na linguagem, eu vou buscar recursos que eu possa entender a criança, que possa me ajudar a ter entendimento sobre ela, sobre o processo que ela tá passando, porque daí eu consigo preparar recursos ou de que forma que eu vou mediar, que eu vou criar condições pra ela ter mais conforto nesse processo pra poder criar alternativas de aprendizagem? Entende? Eu vou buscar especificamente o que eu observo, aí eu vou buscar artigos, em cima deles eu vou dar uma lida e vou trazer isso pra prática do Montessori, que já é uma prática que vê a criança de forma individualizada. (PROFESSORA C, 2020)

Assim, de acordo com as falas das docentes, cada uma possui uma fonte de busca de saberes quando há dificuldades. A Professora A recorre ao site Nova Escola¹⁷, um site muito utilizado no Brasil por possuir uma linguagem acessível, sendo mais objetivo e de fácil entendimento. Tardif (2010) salienta que as pesquisas universitárias sobre o ensino possuem uma linguagem acadêmica, a qual, geralmente, não é acessível para os professores que estão fora da comunidade acadêmica, ainda “[...] ela tende a excluir os professores de profissão ou só se dirige a eles por meio de formas desvalorizadas como a da vulgarização científica ou da transmissão de conhecimentos de segunda mão. “ (TARDIF, 2010, p.239). A Professora B recorre à outra profissional da educação, ou seja, ela busca por uma troca de experiências e conhecimentos com seus pares. Tardif (2010) em seus estudos defende a tese de que professores são sujeitos dotados de conhecimentos e que não são apenas meros transmissores, como também são produtores de conhecimento. Já a Professora C busca por artigos científicos, mas os contextualiza dentro de sua prática pedagógica, desse modo, os professores são atores que podem apropriarem-se de pesquisas e introduzi-las à sua realidade escolar, levando em consideração suas necessidades individuais. (TARDIF, 2010)

Por conseguinte, a Professora C ainda pontua a importância de trabalhar em conjunto buscando estratégias de ensino com fundamentação:

¹⁶ Professora B menciona a outra docente entrevistada.

¹⁷ FUNDAÇÃO LEMANN. **Nova Escola**. 2021. Disponível em: <https://novaescola.org.br/>.

Você pode até errar, porque as vezes tem pesquisador que naquele contexto funcionou, mas no teu contexto pode não dar certo, mas ao mesmo tempo você buscou uma referência. [...] a ideia é criarmos juntos, baseado em uma ciência, estratégias de trabalho que venham beneficiar essas crianças, porque elas têm direito disso e a escola é muito importante, elas se desenvolvem muito na escola, elas precisam desse acesso, mas precisam de um ambiente também. (PROFESSORA C, 2020)

A docente explicita que é essencial buscar fontes científicas para embasar o trabalho educativo, todavia há a necessidade de adaptá-las à realidade vivida. Ferreira (et al., 2016, p. 88) aponta que “[...] buscar a fundamentação teórica não significa ir atrás do auxílio de teorias descontextualizadas da prática cotidiana, mas desvelar quais teorias subsidiam a tomada de decisão dos professores.”. Silva (2014) também afirma que buscar formação teórica, nada mais é do que ir atrás de respostas às demandas que aparecem no cotidiano escolar, onde o professor sente a necessidade de ressignificar e ampliar seus saberes. Tardif (2010) afirma que a concepção cognitiva, a existencial e a social corroboram que é fundamental considerar o ponto de vista dos práticos, neste caso, os professores de profissão, visto que são eles que vivenciam o cotidiano da sala de aula e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação para atingir seus objetivos pedagógicos, porém, “[...] não se pode negar que, dependendo de determinadas condições, certos modelos do trabalho docente possam tornar-se mais eficientes graças ao desenvolvimento dos conhecimentos e da pesquisa pedagógica”. (GAGE, 1985; GAUTHIER et al., 1997 apud TARDIF, 2010, p. 122).

4.3 A REALIDADE DO CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO

A inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino requer não somente atualizações por parte dos docentes, como também uma estrutura organizacional para atender tanto os alunos com deficiência como os alunos sem deficiência. As políticas públicas de ensino teorizam um ensino com qualidade, infraestrutura e respeito às individualidades que atenda a todos, porém, nem sempre o que a legislação prevê acontece na prática. Dessa maneira, Geraldo (et al., 2016, p. 12165) expõe em seu estudo que “[...] a educação básica como um todo, tem passado e passa por percalços, devido a planos compostos de políticas transitórias,

falta de profissionais capacitados e baixa contratação, salas lotadas, gestões escolares com déficits, entre outras mazelas. ”

Nesse sentido, uma das dificuldades presentes no ensino atual do município, de acordo com as docentes, é justamente uma questão administrativa e organizacional, algo que não está ao alcance das professoras de profissão, mas que compete ao Conselho Municipal de Educação:

A turma tem 26 alunos, temos apenas um autista, mas tinha mais quatro alunos sendo encaminhados para o AEE. (PROFESSORA A, 2020)

[...] a gente sabe que não pode ter mais que 20 alunos na sala de aula, mas a gente tem mais que 20 alunos na sala porque não tem pra onde essas crianças irem [...]eu acho que eu tinha 25 alunos... então era mais... essa é uma das questões que eu acho complicada, que embora a lei prevê determinada situação, na prática não acontece e, as vezes, não é nem por má vontade da escola, é que vem uma decisão e tu tem que colocar, tem que cumprir a ordem judicial. Daí que eu acho que falta diálogo, pra ver o que tá acontecendo, porque acaba sendo um depósito, não tem uma qualidade. (PROFESSORA B, 2020)

Esse ano eu tava com 25 alunos [...] com encaminhamento é evidente! Um com laudo desde que chegou, porque tinha laudo desde os três anos. Eram quatro! Quatro com esse! Três em processo... (PROFESSORA C, 2020)

Dessa forma, as docentes apresentam dados significativos quanto à lotação da turma. De acordo com o Parecer nº 25 de 2005 do Conselho Municipal de Educação de Capão da Canoa, as turmas dos anos iniciais que possuírem alunos com deficiência devem ter no máximo até 20 alunos, sendo até três com a mesma deficiência e dois quando forem deficiências distintas. Além disso, é informado também que cabe à Mantenedora organizar a oferta dessas vagas (CAPÃO DA CANOA, 2005). Ainda, em consonância com este parecer, a Resolução nº 01 de 2016 do conselho do município reforça este enunciado a respeito do número de alunos com deficiência nas turmas do ensino regular, evidenciando que as escolas devem obedecer à distribuição definida na legislação. Assim, de acordo com o exposto pelas docentes participantes da pesquisa, existe um impasse quanto ao número de alunos nas salas da escola em que atuam. Indo ao encontro ao enunciado no Parecer nº 25 e na Resolução nº 1, uma das docentes relata:

O que a escola faz: ela trabalha com o que tem de uma forma administrativa. Às vezes, não pensa em mim, eu acho que a escola não pensa em mim, não pensa! Porque quando coloca todos na minha sala... o ano passado, por exemplo, eu tava com três casos e tinha um caso de uma menina que não falava [...] as vezes, a gente não consegue ter uma sala de aula com uma

possibilidade de desenvolver o trabalho que sonha, que tem condições, porque tem muitas inclusões junto, isso não pode acontecer! A gente precisa equilibrar pra dar condições pra todas as crianças terem acesso e evoluir [...] Então, a gente não pode esquecer que para haver inclusão, precisa considerar as outras crianças que também tem direitos! Tem um conjunto ali para ser pensado. (PROFESSORA C, 2020)

Sendo assim, as leis a respeito da inclusão preveem algo que na realidade não há condições de ser efetivado, tendo em vista que as escolas nem sempre possuem estrutura adequada para receber todos os alunos com deficiência. O Parecer nº 18 de 2012 que estabelece normas para a oferta do ensino fundamental no sistema municipal de ensino de Capão da Canoa, aponta que “O Poder Público deve desenvolver políticas públicas que levem à execução de ações destinadas a corrigir as situações de exclusão. ” (CAPÃO DA CANOA, 2012), desse modo, deve levar em consideração diversos aspectos, como: o índice de matrículas, as condições de trabalho dos docentes, a autonomia e a flexibilidade educacional. (CAPÃO DA CANOA, 2012). Sobre o número de alunos nas turmas e a relação com a inclusão, as professoras relatam:

[...] eu ficava sozinha com todos os alunos e tinha que dar conta de todos e me cobravam muito... só que daí eu percebi que eu não tenho que dar conta de tudo, não tenho porque não tem como! A gente vai fazendo o trabalho como dá, tenta ajustar uma coisa aqui, uma coisa lá, mas dar contar de tudo a gente não dá! (PROFESSORA A, 2020)

A gente tem muitas inclusões que demandam uma questão psicológica também de maturidade, a gente não pode encher essa sala de aula com crianças com transtorno, porque o que acontece: você não dá condições de trabalho pra essa professora coordenar esse ambiente e, pra que haja aprendizagem, precisa do mínimo de condições necessárias. (PROFESSORA C, 2020)

Para haver inclusão de fato, e não apenas uma integração do aluno com deficiência (ALVES, 2012), é necessário levar em consideração as condições do ambiente que irão receber estes alunos. Tardif (2010, p. 217-218) menciona que “[...] os saberes do professor dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar social determinado. ”. Não somente a metodologia de ensino como a estrutura física da sala de aula, os materiais de apoio disponíveis, dentre outros recursos e apoios, também influenciam na mobilização dos saberes dos professores de profissão, ou seja, todo o contexto do trabalho docente.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) de 2015 apresenta em seu art. 28 que “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;” (BRASIL, 2015), nesse sentido, Capão da Canoa passou a incluir nos concursos públicos e processos seletivos o auxiliar de educação especial, o qual faz o papel do profissional de apoio. Marquet (2018) revela que o município permite a “[...] reinterpretação e adequação das políticas nacionais para contemplar as necessidades locais, em busca de garantir equidade no processo educacional [...]” (MARQUET, 2018, p. 60). Assim, a respeito desse profissional, as docentes comentam:

[...] eu tive uma auxiliar, entrou a Auxiliar E¹⁸, a primeira auxiliar da nossa escola, e ela foi minha auxiliar, daí eu vi como foi diferente o trabalho porque daí eu direcionava as coisas: “ó Auxiliar E, tu vai ficar perto deste aluno, tu vai auxiliar ele nessa atividade...”, daí tu vê que o trabalho já dá um progresso, tu já não precisa ficar o tempo todo correndo atrás daquele aluno, porque as vezes é aquele aluno Hiperativo que não para, não senta, que quando vê abre a porta e sai correndo... daí tu tem que largar todos os outros e ir atrás daquele aluno e, com uma auxiliar na sala, ajuda muito! Uma colega que ta ali pra te ajudar, porque as vezes uma coisa que tu não vê, ela ta ali do lado né, ela acaba vendo e já te passa [...] (PROFESSORA A, 2020)

Esse ano ia ser diferente, eu tinha um aluno que é Autista e tem laudo. Ele foi meu aluno e eu tinha auxiliar, muito boa, muito querida, com paciência, didática pra ajudar ele. Daí o que eu fazia: tinha ele que ela sentava junto, daí os que tinham dificuldade eu colocava perto, pra que ela pudesse dar um auxilio também [...] (PROFESSORA B, 2020)

[...] cada turma é uma turma, cada caso é um caso, precisa que essa pessoa que seja coordenadora, ou essa professora de AEE ou essa professora, da mesma forma que ela seleciona o auxiliar que tem um perfil mais adequado pra apoiar essa criança pra ficar ali num processo de, não de fazer por ela, que é algo que a gente vai ter que falar bastante sobre o auxiliar, esse auxiliar que fica mediando num apoio, mas que não é uma bengala pra essa criança porque ele precisa estimular a autonomia, porque essa criança, quanto mais autonomia ela tiver, melhor vai ser pra ela, maior vai ser seu desenvolvimento, então a gente precisa também se preocupar muito com a formação desse auxiliar. Eu acho que é isso, esse equilíbrio é muito importante, a gente precisa dar condições pra que essa sala de aula seja uma sociedade saudável, porque se você botar muitos casos diferentes, e de certa forma assim, com um transtorno mais severo, ou moderado, casos muito graves juntos, é bastante complicado [...] (PROFESSORA C, 2020)

Desse modo, as docentes apresentam quão significativo é ter esse auxiliar de Educação Especial na sala de aula, alguém que contribui na efetivação da inclusão

¹⁸ Visando o anonimato de professores e funcionários da escola, a auxiliar de Educação Especial que a docente entrevistada cita, será designada como “Auxiliar E”.

do aluno com deficiência, visto que tendo este profissional, o docente regente não fica sobrecarregado e consegue analisar melhor as dificuldades e potencialidades de cada aluno. De acordo com o edital de abertura do Concurso Público nº 01/2019, para o cargo de auxiliar de Educação Especial era necessário ter Ensino Médio concluído e, dentre as atribuições deste profissional está:

Auxiliar os professores de educação especial, infantil e fundamental nas rotinas que se referem à higiene pessoal das crianças; observar a saúde e bem estar das crianças, levando ao conhecimento dos profissionais titulares quando necessário, para atendimento médico e ambulatorial assim como, qualquer acidente ou dificuldade ocorridas; [...] auxiliar as crianças com deficiência em articulação com as atividades escolares e pedagógicas, garantindo a participação com os demais colegas; auxiliar a criança com múltiplas deficiências, graves comprometimentos mentais e ou condutas típicas de síndromes, incluindo as na organização de suas atividades escolares; auxiliar crianças com deficiência ou com transtorno do espectro autista na resolução de tarefas funcionais, ampliando suas habilidades em busca de uma maior participação no ambiente escolar oportunizando um desenvolvimento independente; conduzir a criança, juntamente com o professor de educação física e a turma, para as aulas de educação física de modo a envolvê-lo nas atividades coletivas, planejadas pelo professor de educação física; trabalhar em parceria e de forma articulada com o professor de sala de aula e o professor da sala de recursos multifuncional, sem que assuma atividades de escolarização ou de atendimento educacional especializado; contribuir na elaboração dos pareceres dos alunos; atuar como mediador do processo de ensino aprendizagem seguindo as orientações do professor titular e ou outros técnicos contribuindo na aquisição de conhecimentos [...] (CAPÃO DA CANOA, 2019, p. 52)

Nesse contexto, a função mais exercida pelos auxiliares de Educação Especial na escola das professoras entrevistadas é justamente a de mediar o ensino e a aprendizagem aos alunos com deficiência. De acordo com Souza (et al., 2015) o professor de apoio¹⁹, deve trabalhar em conjunto com os professores regentes, demais profissionais e familiares, visto que através da interação entre estes será possível realizar um trabalho estruturado para atender às particularidades do aluno.

Segundo as professoras entrevistadas, existe uma distribuição dos auxiliares de Educação Especial:

Quando a gente tem três auxiliares, a gente tem que colocar elas com os autistas, que por lei tem que ter e daí aquela prof. que tem um Hiperativo, fica sem. Só que daí aconteceu de prof. ter dois alunos Autistas porque tem auxiliar e isso também sobrecarrega uma prof. Sobrecarrega a auxiliar, a prof., a turma em si[...] Então, a divisão que as gurias faziam era isso, onde tinha auxiliar...“ah tem três auxiliares? Vamo então ter que distribuir mais ou menos com que eles fiquem com essas auxiliares! ”, então ano passado... foi

¹⁹ Souza (et al., 2015) denomina como professor de apoio o cargo/função que o município de Capão da Canoa denomina como auxiliar de educação especial.

um ano muito bom que a gente teve uma em cada turma, tinha até sobrando... foi ótimo! Então deu pra fazer uma distribuição bem boa pra que não sobrecarregasse ninguém: nem a auxiliar, nem a prof., nem a turma né [...] (PROFESSORA A, 2020)

[...] auxiliar é só quando o aluno tem laudo [...] (PROFESSORA B, 2020)

Assim, de acordo com a fala das docentes, para o aluno com deficiência ter auxiliar é necessário ter o laudo médico, porém, não foi encontrado nas legislações municipais documentos declarativos desse enunciado. A Nota Técnica nº 19 de 2010 que dispõe sobre os profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino, define que “A demanda de um profissional de apoio se justifica quando a necessidade específica do estudante público alvo da educação especial não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes.” (BRASIL, 2010). A Resolução nº 01 de 2016 do Conselho Municipal de Educação de Capão da Canoa determina que haverá auxiliar de Educação Especial quando for aprovado que a necessidade do aluno com deficiência não está sendo atendida na sala de aula regular. Ademais, essa resolução afirma que compete à escola e sua equipe juntamente com a SME avaliar esta necessidade. (CAPÃO DA CANOA, 2016)

Para tanto, o aluno precisa ser avaliado por uma equipe para então juntos decidirem se há necessidade ou não de ter este profissional, além disso, o parágrafo também evidencia a importância de trabalhar de forma que o aluno consiga tornar-se um sujeito autônomo e não dependente. Geraldo (2016) em sua pesquisa com estagiários/monitores de Educação Especial, os quais exercem o mesmo papel que os profissionais de apoio referidos nas legislações, apresenta que é essencial

[...] buscar parcerias entre escolas, faculdades, universidades, Secretaria de Educação e órgãos afins para investir e promover cursos de formação, palestras e encontros com os estagiários como intuito de se criar estratégias, pré-requisitos e documentos que norteiem a sua prática [...] (GERALDO, et al., 2016, p. 12173)

Com isso o auxiliar de Educação Especial conseguirá mobilizar e integrar mais saberes em sua prática com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Diante das análises e reflexões das mesmas, saliento portanto, que a primeira categoria “Professores de Profissão: Formação para Inclusão”, apresentou aspectos que evidenciaram a necessidade de estar em constante aperfeiçoamento através de

formações continuadas e trocas de experiências com outros docentes, visto que os saberes da formação inicial não são suficientes para solucionar todos os desafios que aparecem no dia a dia escolar. Ainda, cabe às secretarias de educação fornecer formações com qualidade e condizentes com a realidade educacional dos professores de profissão.

A segunda categoria de análise “Saberes em Consonância com Ações Inclusivas” revela práticas que ajudaram e ainda ajudam na efetivação da inclusão de alunos com deficiência na escola regular das docentes entrevistadas, sendo algumas delas: possuir e colocar em prática o AEE, ter um profissional especializado para atuar na sala de recursos, realizar um trabalho em conjunto para garantir um ensino com qualidade ao educando com deficiência, compreender que cada aluno possui sua particularidade e que é um sujeito protagonista, considerar os conhecimentos dos professores de profissão e trocar experiências. Também, se evidenciou que a prática pedagógica com alunos com deficiência é orientada, principalmente, pela troca de saberes experienciais com outros docentes que estão inseridos no mesmo contexto educacional. Além disso, cada momento e contexto exige a mobilização de saberes diferentes e a remodelação das práticas educativas.

Por fim, na terceira categoria de análise “A Realidade do Contexto Educacional Inclusivo” é possível compreender como algumas políticas públicas inclusivas estão sendo executadas no município. Assim, revelou-se que há divergências quanto ao determinado nas legislações e o que acontece na prática. Essas divergências são o que dificultam a efetivação do processo de inclusão visto que não é possível proporcionar aos educandos com deficiência a qualidade do ensino e o ambiente físico adequado. Ademais, as evidências de aspectos do cargo de auxiliar de Educação Especial mostram que este profissional tem um papel significativo na vida escolar do aluno com deficiência já que suas atribuições vão desde cuidados pessoais à mediação do ensino e aprendizagem.

Retomando ao problema central dessa pesquisa: “Quais são as fontes de saberes que orientam a prática pedagógica de docentes de uma escola pública do município de Capão da Canoa com alunos com deficiência? ”, saliento que diante das falas das docentes, analisa-se que o saber da experiência é recorrente em suas falas. Ao falar sobre as fontes de saberes que recorrem quando há dificuldades de mediar o ensino e a aprendizagem aos alunos com deficiência, cada uma busca por uma

fonte de saber específica, porém, em diversos momentos as professoras se remetem ao saber experiencial. No momento em que discorrem sobre a profissional do AEE, utilizam frases como “[...] ela tem uma carga, uma bagagem enorme [...]”²⁰, “[...] ela tem muito conhecimento [...]”²¹ e “[...] A gente tem uma professora com experiência [...]”²². Ainda, existe uma troca de saberes experienciais entre as docentes: “[...] as vezes converso com a Professora X: “Professora X ele não tá entendendo dessa forma, o que que tu acha? ” [...]”²³, “Eu gosto muito de conversar e ouvir a Professora C, ela, a Professora X...”²⁴. Além disso, uma das docentes relata que não usou a melhor abordagem de ensino em um momento de sua carreira profissional pois não tinha experiência: “[...] as vezes tu é leiga, tu não tem experiência [...]”²⁵. Portanto, os conhecimentos adquiridos na prática possuem maior destaque pelas professoras de profissão entrevistadas, sendo então o saber experiencial e a troca desses saberes com outros docentes inseridos no mesmo contexto educacional, a principal fonte de orientação do trabalho educativo com alunos com deficiência.

²⁰ Fala da Professora A localizada na página 40.

²¹ Fala da Professora B localizada na página 40.

²² Fala da Professora C localizada na página 42.

²³ Fala da Professora A localizada na página 43.

²⁴ Fala da Professora B localizada na página 46.

²⁵ Fala da Professora A localizada na página 45.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão na rede regular de ensino possui muitos dilemas e questões a serem estudadas e aprimoradas. A inclusão do aluno com deficiência nas salas de aula da escola regular não diz respeito apenas a uma classe ocupada, mas sim à todo um conjunto que corresponde desde a infraestrutura escolar até o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, os professores são grandes agentes no processo de inclusão, pois é através deles que os alunos com deficiência, como os sem deficiência, se tornam sujeitos autônomos, críticos e reflexivos que reconhecem que ocupam um lugar no mundo e que podem transformá-lo. Assim, a presente pesquisa tratou de explorar, analisar e refletir sobre o universo de saberes que orientam a prática pedagógica de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Capão da Canoa que possuem alunos com deficiência em suas salas de aula.

As entrevistas realizadas com as três professoras tiveram suas falas sobre inclusão diversificadas. Cada uma mostrou que existe um assunto mais relevante para si e que há uma fonte de saber que mais recorre diariamente. Como apresentado no decorrer do trabalho, existe uma pluralidade de saberes docentes e cada um deles possui uma origem diferente. Dentre esse pluralismo de saberes, há os que são mais buscados pelos docentes quando existem dificuldades ou querem modificar suas práticas com alunos com deficiência.

A pesquisa evidenciou que uma forma das professoras buscarem por novos saberes para integrar à prática pedagógica com alunos com deficiência, está ancorada, principalmente, na experiência profissional de outros docentes, ou seja, o diálogo com professores que estudam sobre inclusão e que trabalham na mesma escola, são uma forma de orientar a prática e dar origem a novos conhecimentos. Essa troca de experiências entre as docentes tem grande significado, pois uma compreende e conhece a realidade da outra e, quando falamos em ensino e aprendizagem, é preciso considerar os contextos e as realidades dos alunos visto que “ A educação é uma arte, uma técnica, uma interação e muitas outras coisas, mas é também a atividade pela qual prometemos às crianças e aos jovens um mundo sensato no qual devem ocupar um espaço que seja significativo para si mesmos. ” (TARDIF, 2010, p.182)

Tardif (2010) apresenta em seus estudos que os professores de profissão são sujeitos capazes de realizar suas próprias formações, visto que possuem um saber-fazer oriundos de sua própria experiência profissional, sendo assim, são sujeitos produtores de conhecimentos e devem apropriarem-se de pesquisas da educação. Para tanto, os saberes disciplinares, que são oriundos das ciências da educação, não apresentam grande relevância na prática pedagógica de professoras de alunos com deficiência, visto que as pesquisas são elaboradas pela comunidade acadêmica, seguindo uma lógica da universidade, dessa forma, acaba não tendo relevância para os professores de profissão, visto que não considera as concepções desses.

Em relação a formação inicial das professoras, que corresponde aos saberes da formação, não tiveram ênfase na área da Educação Especial. Ademais, as formações continuadas fornecidas pelo município, também não são destinadas as docentes das salas de aula regulares, apenas para as professoras da Educação Especial. As pesquisas na área da educação inclusiva assim como as legislações apresentam que a efetivação da inclusão não cabe apenas aos professores do AEE, mas sim a toda comunidade escolar que deve trabalhar em prol de uma educação inclusiva. Para tanto, cabe à Secretaria Municipal de Educação de Capão da Canoa providenciar formações da área da Educação Especial à todos os professores de profissão e demais funcionários.

Ainda, para a inclusão de fato acontecer, necessita-se que as legislações sejam cumpridas. As políticas públicas municipais mostraram que houve um grande avanço com o passar dos anos para garantir uma educação de qualidade aos alunos com deficiência, porém, o estudo apresentou que há divergências entre o disposto nas legislações do município e o que acontece na prática da escola regular das docentes entrevistadas. Essas divergências foram apontadas pelas professoras participantes da pesquisa, o que implica em um impacto negativo na mediação do ensino e aprendizagem ao aluno com deficiência.

Considero, que essa pesquisa me possibilitou compreender e refletir sobre os saberes que compõem a prática pedagógica de alunos com deficiência. Também, pude analisar ações que auxiliam no processo de inclusão nas escolas regulares. Estando no início da minha carreira profissional, acreditava que apenas os saberes provenientes da formação e os saberes produzidos pelas ciências da educação tinham relevância e, minhas experiências enquanto profissional não tinham validade.

Portanto, compreendo agora que os saberes experienciais têm grande importância e significado, visto que nós docentes, estamos em constante aperfeiçoamento e adaptação aos contextos diversificados que nos deparamos nas instituições de ensino. Assim como Tardif (2010) ressalta em suas concepções, acredito que nosso papel como professores de profissão não cabe somente o título de transmissores e reprodutores de saberes, somos sujeitos capazes de produzir conhecimentos e através das nossas experiências e saberes constituídos durante a vida que validamos nossas ações.

Por conseguinte, tendo em vista que a pandemia do covid-19 tornou mais complexo o estudo, acredito que a pesquisa que aqui se iniciou ainda teria muito a ser discutida. Dessa forma, o estudo desenvolvido serve como uma base para pesquisas futuras sobre saberes docentes e Educação Especial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ivelise Kraide. **A formação docente no contexto da educação inclusiva**. 2012. 69 f. Especialização (pós-graduação) – Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul. Curso de Especialização Educação Especial: Processos Inclusivos, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69898/000874685.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.²⁶

APAE BRASIL: **Federação Nacional das APAES**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://apae.com.br/#>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2020.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 04 mai. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 05 mai. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.asp. Acesso em: 02 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 04 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000 [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 05 mai. 2020.

²⁶ Referências elaboradas de acordo com o Manual para Publicação de Trabalhos Acadêmicos e Científicos da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul de 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098 [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 05 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 04 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 05 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 01 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 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: 05 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 05 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 05 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 05 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 13/2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Distrito Federal: Ministério da educação, 13 jun. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf. Acesso em: 05 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 05 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1. Brasília, 1994. Disponível em: https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impessos/plc0604_aula04_AVA_Politica_1994.pdf. Acesso em: 02 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PORTARIA_N_2_678_DE_24_DE_SETEMBRO_DE_2002_15247494267694_7091.pdf. Acesso em: 05 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica – SEESP/GAB/nº 11/2010**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 19/2010/MEC/SEESP/GAB**. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. In: orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasil, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 02 mar. 2020.

CAPÃO DA CANOA. Conselho Municipal de Educação. **Parecer nº 025/2005**. Fixa parâmetros para a oferta de educação especial no Sistema Municipal de Educação. Capão da Canoa: Conselho Municipal de Educação, 07 dez. 2005. Disponível em: http://www.capaodacanoa.rs.gov.br/uploads/tiny_mce/files/cme/pareceres/pareceres-2005-025.pdf. Acesso em: 14 mai. 2020.

CAPÃO DA CANOA. Conselho Municipal de Educação. **Parecer nº 05/2009**. Orienta as escolas de Educação Básica para ingresso e transferência de alunos com necessidades educativas especiais na Rede Municipal de Ensino de Capão da Canoa. Capão da Canoa: Conselho Municipal de Educação, 22 abr. 2009.

Disponível em:

http://www.capaodacanoa.rs.gov.br/uploads/tiny_mce/files/cme/pareceres/pareceres-2009-005.pdf. Acesso em: 14 mai. 2020

CAPÃO DA CANOA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 04, de 14 de outubro de 2005**. Fixa normas para a oferta da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino. Disponível em:

http://www.capaodacanoa.rs.gov.br/uploads/tiny_mce/files/cme/resolu%C3%A7%C3%A3o/resolucoes-2005-004.pdf. Acesso em: 14 mai. 2020.

CAPÃO DA CANOA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 01, de 13 de julho de 2016 – CME/CC**.

CAPÃO DA CANOA. Conselho Municipal de educação. **Parecer n.º18/2012**.

Transcreve e altera o Parecer 02 de 2006 que “estabelece normas para a oferta do Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Ensino de Capão da Canoa/RS. ”.

Disponível em:

http://www.capaodacanoa.rs.gov.br/uploads/tiny_mce/files/cme/pareceres/pareceres-2012-018.pdf. Acesso em: 01 mar. 2021.

CAPÃO DA CANOA. Estado do Rio Grande do Sul. **Concurso público nº 01/2019**. Edital de Abertura. Disponível em:

http://publicacoes.fundatec.com.br/portal/concursos/editais/edital_39340728099e2.pdf. Acesso em: 24 fev. 2021.

CASTRO, Paula Almeida de; ALVES, Cleidiane de Oliveira Sousa. Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. **Revista e-Mosaicos**: Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Rio de Janeiro, v. 7, nº 16, dez. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/38786/28362>. Acesso em: 30 jan. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Currículo Lattes**: Maurice Tardif. 2012. Disponível em:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4304886U9>

FERREIRA, Luciana Haddad; FRANÇA, Raul Cabral; VIEIRA, Beatriz Vito. Estética do cotidiano: experiência e produção de saberes na formação docente. **Revista Espaço pedagógico**. Passo Fundo, v. 23, n., p. 83-98, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6357/pdf>. Acesso em: 01 mar. 2021.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 10, 1999, p. 58-78. Disponível em:

http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_06_CLAUDIA_FONSECA.pdf. Acesso em: 08 mai. 2021.

GERALDO, Ana Paula; BONASSINA, Ana Lucia Berno; BANAS, Julia Cristina Bazani. **Inclusão escolar**: uma realidade inacabada. In: XII Congresso Nacional de Educação, 2016. **Anais** [...] Faculdade da Indústria, 2016, p. 12160 – 12175. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/22932_12450.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel et. al. Estrutura do Projeto de Pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel et al. **Métodos de Pesquisa**. 1º edição. Porto Alegre: UFRGS, 2009, p 65-87. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/52806/000728684.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 mai. 2020.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29, mai. /jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2020.

GRASSI, Tânia Mara. **A inclusão e os desafios para a formação de docentes: uma reflexão necessária**. Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1376-8.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2021.

GURGEL, Iure Coutre; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira. Saberes necessários para o trabalho com práticas pedagógicas inclusivas: (re)pensando o papel docente. **Revista Educação e Emancipação**. São Luis, v. 8, n. 1, p. 137-154, jan. /jun. 2015. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/3920>. Acesso em: 18 mar. 2021.

HERBERTZ, Dirce Hechler. **Práticas pedagógicas e inclusão**: a articulação dos diferentes saberes docentes. In: X Anped Sul, 2014, Florianópolis. **Anais** [...] Florianópolis: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2014, p. 01-16. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg_pdf/626-0.pdf. Acesso em: 14 fev. 2021.

MARQUET, Mônica Grazieli. **Políticas de inclusão escolar**: o contexto do município de Capão da Canoa - RS (2007- 2018). 2018. 152 f. Dissertação (Pós-graduação em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/188438/001086982.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 mai. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: **Instituto Nacional de Educação de Surdos**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>. Acesso em: 22 mai. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: **Instituto Benjamin Constant**. Brasília, 2020. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/o-ibc>. Acesso em: 22 mai. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza org. et al. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2020.

MONTREAL. Canadá OPS/OMS. **Declaração de Montreal Sobre a Deficiência Intelectual**. Canadá, 2004. Traduzido por: Dr. Jorge Márcio Pereira de Andrade. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/declaracao_montreal.pdf. Acesso em: 23 mai. 2020.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALINO, Celia Regina. Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: condições para sua construção. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 589-602, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28080>. Acesso em: 08 mar. 2021.

OLIVEIRA, Naira Maria Da Silva. **O professor do Atendimento Educacional Especializado: atuação e representações sociais**. 2015, 49 f. Especialização – Universidade de Brasília - Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, Brasília, 2015. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15889/1/2015_NairaMariaDaSilvaOliveira_tcc.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

RODRIGUES, Graciela Fagundes; PASSERINO, Liliana Maria. Processos inclusivos, formação continuada de professores e educação profissional. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 41, p. 170- 197, out. 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/188559>. Acesso em: 30 jan. 2021.

ROSSETTO, Elisabeth. Formação do professor do Atendimento Educacional Especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 103 – 116, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13367/pdf>. Acesso em: 28 mai. 2020.

SARDAGNA, Helena Venites. Da institucionalização do anormal à inclusão escolar. In: FABRIS, Eli T. Henn; Klein, Rejane Ramos (Org.). **Inclusão e Biopolítica**. Belo Horizonte, 2013, p. 45-59.

SENADO FEDERAL. **Acordo ortográfico da língua portuguesa: atos internacionais e normas correlatas**. 2 ed. Brasília: Senado Federal, 2014. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508145/000997415.pdf?sequen ce=1>. Acesso em: 22 mai. 2020.

SILVA, ADARITA SOUZA. **Os saberes docentes para a prática pedagógica de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular**. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2014. Disponível em:

<http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/127/2/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20ADARITA%20COMPLETA%20pdf%20%281%29.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2021.

SOUZA, Ana Lucia Alvarenga dos Santos; RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. Educação inclusiva e formação docente continuada. In: XII Congresso Nacional De Educação, 12º ed., 2015, Paraná, Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Anais** [...] Paraná: PUCPR, 2015, p. 22985 - 22994. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21491_10456.pdf. Acesso em: 06 jan. 2021.

SOUZA, Fabiola Fleischfresser de; VALENTE, Pedro Merhy; PANNUTI, Maísa. O papel do professor de apoio na inclusão escolar. In: XII Congresso Nacional de Educação, 12º ed., 2015, Paraná, Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Anais** [...] Paraná: PUCPR, 2015, p. 10875 - 10885. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17749_7890.pdf. Acesso em: 25 fev. 2021.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, nº 13, jan./fev./mar./abr. 2000. Disponível em: http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05 MAURICE TARDIF.pdf. Acesso em: 01 fev. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. 1º ed. São Paulo: Atlas S.A., 1987. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4233509/mod_resource/content/0/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf. Acesso em: 29 mai. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Através deste você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário, em uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, confirme sua participação respondendo este e-mail. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do projeto: Saberes docentes no ensino com crianças com deficiência dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Capão da Canoa.

Graduanda responsável: Taina Patricia Dias Messerschmitt

Telefone de contato: (51) 995126381

E-mail: taina-messerschmitt@uergs.edu.br

Orientador: Prof. Dr. Leandro Forell

E-mail: leandro-forell@uergs.edu.br

- O objetivo da pesquisa é saber “ Quais as fontes que docentes do município de Capão da Canoa utilizam para embasar seu trabalho com crianças com deficiência? ”.
- A participação na pesquisa não o(a) expõe a nenhum tipo de risco e/ou prejuízo.
- A entrevista será marcada com antecedência e acontecerá de forma online através do Google Meet em vista da pandemia do covid-19. Ainda, será possível a desistência a qualquer momento sem prejuízo algum. Será realizada gravação de vídeo por questões de limites tecnológicos, porém, essas imagens não serão disponibilizadas ficando sob a guarda da graduanda, e sendo inutilizadas ao final da aprovação da transcrição.

- A participação constituir-se-á de uma ou mais entrevistas que serão transcritas e posteriormente devolvidas para que você possa retirar, acrescentar ou trocar qualquer uma de suas falas.
- Garantimos o segredo de todas as informações fornecidas e asseguramos que as mesmas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. Você também tem a garantia de tirar o consentimento a qualquer momento.
- Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, contatar a graduanda e/ou orientador através dos e-mails listados acima.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO COLABORADOR:

Nome: _____

RG: _____

Data: _____

APÊNDICE 2 – GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA DOCENTES DOS ANOS INICIAIS

Questões:

1. Como foi sua formação inicial no magistério? (Quais foram as maiores dificuldades? Quais foram as maiores aprendizagens? Naquela época, quais eram suas maiores preocupações?)
2. Na sua formação, graduação/magistério, como foi sua preparação para a Educação Especial?
3. Quais são suas experiências mais significativas na docência dos anos iniciais?
4. Como é a proposta de inclusão da sua escola? Quais são os maiores dilemas vivenciados em relação a esse processo? (Como é feito o registro?)
5. Como a escola organiza a distribuição dos alunos com deficiência? (Quantos alunos no total há em sua sala? E quantos alunos com deficiência? Qual deficiência? Há auxiliar de Educação Especial em sua sala? Caso tenha, comente sobre o apoio fornecido por esse profissional.)
6. A escola e/ou município fornece formação continuada direcionada à área da Educação Especial? Se sim, com qual periodicidade? (Quando foi a última vez que participou?)
7. Você busca outras formações fora as que são fornecidas pela escola e/ou município? (Quais?)
8. Como é o diálogo entre o AEE e os docentes? Como você se sente nesse processo? (Há orientações por parte do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da gestão para trabalhar com alunos com deficiência na sala de aula? Se sim, como isso acontece? Em quais momentos?)
9. Quando é encontrado dificuldades em mediar alguma aprendizagem ao aluno com deficiência, quais os meios que você recorre? (Utiliza blogs? Pesquisas acadêmicas? Revistas de educação?) (Tem algum teórico que oriente sua prática docente com os alunos com deficiência? Alguém que a inspire, que tenha uma metodologia de ensino que goste?)
10. Há mais algum aspecto que gostaria de destacar sobre o trabalho em sala de aula com alunos com deficiência? (Dificuldades/pontos positivos)