

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Daniela Bernardes

**ENTRE AS ROTAS DA FORMAÇÃO: O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Santa Maria, RS
2019

Daniela Bernardes

**ENTRE AS ROTAS DA FORMAÇÃO: O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leandra Bôer Possa

Santa Maria, RS
2019

Bernardes, Daniela
ENTRE AS ROTAS DA FORMAÇÃO: O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA / Daniela
Bernardes.- 2019.
103 p.; 30 cm

Orientadora: Leandra Bôer Possa
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2019

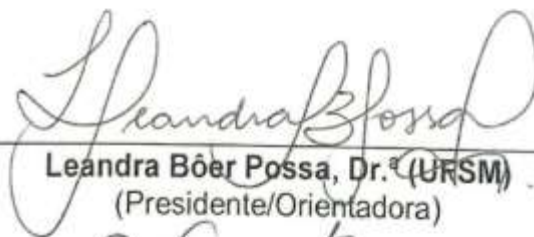
1. Professor de Educação Especial 2. Formação Inicial
3. Educação Básica I. Possa, Leandra Bôer II. Título.

Daniela Bernardes

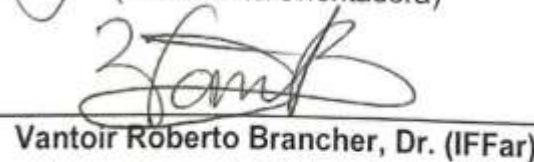
**ENTRE AS ROTAS DA FORMAÇÃO: O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação**.

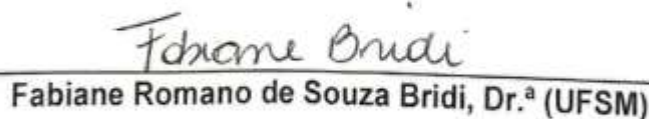
Aprovado em 19 de agosto de 2019



Leandra Bôer Possa, Dr.^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Vantoir Roberto Brancher, Dr. (IFFar)



Fabiane Romano de Souza Bridi, Dr.^a (UFSM)

Santa Maria, RS
2019

*Dedico este trabalho aos meus pais, Dilon e Carmen,
as minhas irmãs, Danúbia e Daiana
e a minha sobrinha Marianna.*

FAZ BEM AGRADECER...

Aos meus pais, Dilon e Carmen, que me deram muito mais que a vida e que, mesmo distante, estavam sempre ao meu lado. Pai, obrigada pelo apoio incondicional, pelo amor e amizade sempre demonstrados e, principalmente, pela confiança que tens em mim. Mãe, tua dedicação, teu amor e tua preocupação comigo sempre me fazem lembrar que não estou a andar sozinha, independentemente das escolhas que eu faça. Eu Amo vocês!

Às minhas irmãs, Danúbia e Daiana, pelo amor mútuo e por me ensinarem a querer buscar sempre o meu crescimento. Obrigada pelo apoio, incentivo, carinho, por estarem ao meu lado e por acreditarem que eu chegaria até aqui.

À minha pequena sobrinha Marianna. Amo-te, minha morena!

Ao meu namorado, Felipe, pelo carinho, cuidado, pelas conversas, por me acalmar e por me fazer acreditar que é possível sonhar cada vez mais.

Aos meus avós, Arlinda e Rony – meus exemplos de vida!

Aos meus cunhados Volnir e Matheus, meus sogros Lenir e Maria Eva e demais familiares, Família Haas e Família Bernardes, que acompanharam esse processo formativo. Obrigada pelas palavras e pelo apoio. A vocês agradeço por compartilharem comigo momentos importantes, pelo carinho, pelo cuidado e pela amizade. Obrigada por tudo, por me ensinarem a ser o que sou. AMO VOCÊS!

À prof. Leandra, agradeço por ser essa pessoa incrível, pela disponibilidade em acolher minha pesquisa, permitindo-me realizar o mestrado. Pelas conversas, pelos ensinamentos e, principalmente, pela oportunidade de crescimento pessoal, profissional e acadêmico.

À professora Fabiane, ao professor Vantoir e à professora Sabrina, banca examinadora deste trabalho. Obrigada pelo carinho, pela leitura e pelas contribuições.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação, pelas discussões e ensinamentos durante esses dois anos de curso.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial – GEPE, obrigada pelos momentos compartilhados!

Às minhas colegas e amigas Daniela Camila Froehlich e Jaqueline Daise kaufmann, obrigada pela parceria e pelo apoio desde a graduação.

Aos meus amigos Lari, Cris e Vini, obrigada pela amizade e pelos momentos divididos desde 2012.

À Universidade Federal de Santa Maria, pela oportunidade de estudar em uma universidade pública e gratuita.

A todos que acompanharam, auxiliaram e estiveram presentes no decorrer desta caminhada de estudos, o meu muito obrigada!

RESUMO

ENTRE AS ROTAS DA FORMAÇÃO: O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

AUTORA: Daniela Bernardes
ORIENTADORA: Leandra Bôer Possa

Esta dissertação apresenta uma investigação desenvolvida no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria. Esta pesquisa também tem articulação com os estudos desenvolvidos no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão (GEPE). Neste estudo, buscou-se problematizar, a partir de Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCCs) de acadêmicos/as do Curso de Licenciatura em Educação Especial, os modos em que aparece ou é sistematizada a atuação do/a professor/a de Educação Especial para atuar na Educação Básica na perspectiva da Educação Inclusiva. Metodologicamente, a pesquisa foi produzida a partir da analogia da “trilha”, considerando-se as escolhas de um roteiro para a caminhada, a qual começou a se constituir na leitura e no trabalho de sistematização daquilo que está escrito nos TCCs, entendendo que é dos materiais da pesquisa que se pode vislumbrar os passos de uma pesquisa. A leitura dos TCCs foi problematizada pela busca de enunciados que possibilitasse responder à pergunta da pesquisa: Como a formação inicial de Professores de/em Educação Especial vem produzindo um/a professor/a para atuar na Educação Básica na perspectiva da Educação Inclusiva? Tal empreendimento teve como objetivo geral problematizar os modos de atuação sistematizados na formação inicial do/a professor/a de Educação Especial para operar na Educação Básica na perspectiva da Educação Inclusiva. Para atingir esse objetivo, estabeleceu-se as seguintes metas: identificar a diversidade de discursos que produzem a inclusão como adjetivo para a Educação Básica; rastrear, na produção dos acadêmicos/as dos últimos 6 anos (2012-2017), os discursos sobre os modos de se constituir professores de Educação Especial na Educação Básica de perspectiva inclusiva; reconhecer as diferentes formas de proliferação dos modos de conceituar e dizer a atuação de professores de Educação Especial na Educação Básica de perspectiva inclusiva que transitam pela formação inicial no Curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSM. Essas metas ajudaram a pensar os movimentos formativos, rastrear e reconhecer os discursos dos formados no Curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSM sobre inclusão. Esses/as alunos/as egressos/as dizem e produzem algumas práticas que constituem a produção do campo, dando sustentação à formação do professor inclusivo, o/a professor/a da Educação Especial.

Palavras-chave: Professor de Educação Especial; Formação Inicial; Educação Básica.

ABSTRACT

IN THE PATHS OF EDUCATION: THE SPECIAL EDUCATION TEACHER IN THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION

AUTHOR: Daniela Bernardes
ADVISOR: Leandra Bôer Possa

This dissertation shows an investigation developed at the Master Course from the Post-Graduation Program in Education, in the research area of Special Education at the Federal University of Santa Maria (UFSM). This research also articulates with studies realized by the Group of Studies and Research in Special Education and Inclusion (GEPE). In this study, it was aimed at problematizing, from final course papers (TCCs) of academics from the Teaching Course of Special Education, the ways in which the special education teacher performance to act in basic education in the perspective of Inclusive Education appears or is systematized. Methodologically, the research was produced from the analogy of "paths", considering the choices of a route for a walk, which started to be built from the readings and in the work of systematizing what is written in the TCCs, understanding that it is from the research materials that it is possible to see the research steps. The understanding of the TCCs was problematized by the search of wording that could allow answering the research question: How does the initial formation of special Education teachers have been preparing teachers to act in Basic Education in the perspective of Inclusive Education? Such project aimed at discussing the ways the systematized performances act in the initial formation of those teachers in the basic education from the perspective of inclusive education. In order to achieve this objective, the following goals were established: to identify the diversity of discourses which produce the inclusion as an adjective for Basic Education; to track, in academics' writings, from the past 6 years (2012-2017), the discourses about the ways to constitute teachers of special education in basic education with the inclusive perspective; to recognize the different manners of spreading the ways of conceptualizing and saying the performance of Special education teachers in Basic Education with the inclusive perspective, which take part in the initial formation of the Teaching Course of Special Education at UFSM. These goals helped thinking the formative moves, tracking and recognizing the discourses of undergraduates from the Teaching Course of Special Education from UFSM about inclusion. These students say and produce some practices that constitute the field production, sustaining the formation of inclusive teachers, the one from the Special Education.

Key-words: Special Education Teacher; Initial Formation; Basic Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – As encruzilhadas	64
-----------------------------------	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resumo das pesquisas desenvolvidas pelo GEPE/UFSM envolvidas com a formação de professores de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	33
Tabela 2 – Materiais portadores de discursos sobre a inclusão.....	39
Tabela 3 – Parâmetros de rastreamento.....	44
Tabela 4 – Grupo de material selecionado após os parâmetros de busca.....	45
Tabela 5 – Formação de Professores de Educação Especial na UFSM.....	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
GEPE	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão
GPESP	Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social
HUSM	Hospital Universitário de Santa Maria
IBC	Instituto Benjamin Constant
IEOB	Instituto de Educação Olavo Bilac
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PRAE	Pró-reitoria de Assuntos Estudantis
PROLICEN	Programa de Licenciaturas
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 CAMPOS INICIAIS: OS ESBOÇOS E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO	17
1.1 DAS EXPERIÊNCIAS ÀS PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES.....	18
1.2 DAS TRILHAS POR OUTRAS PESQUISAS.....	26
1.3 PLANOS DE UMA “TRILHA” DE PESQUISA: DO PROBLEMA E OBJETIVOS, DOS MATERIAIS E MATERIALIDADE DE ANÁLISE	35
1.3.1 Problema e objetivos de pesquisa	36
1.3.2 Dando prosseguimento à produção da trilha, iniciando o trajeto: os materiais, a construção de materialidades e os procedimentos para o caminho.....	37
1.3.3. O que ter em vista para fazer a trilha: saberes iniciais – possibilidades para pensar a formação docente.....	48
2 NA TRILHA, UM CAMINHAR, UM DESTINO, UM CONTÍNUO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	51
2.1 ROTAS DA FORMAÇÃO: O CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UFSM.....	52
3 PROLIFERAÇÃO: A PRODUÇÃO DA INCLUSÃO COMO ADJETIVO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA	56
3.1 INCLUSÃO EDUCACIONAL COMO PARADIGMA	57
3.2 DISCURSO DO DIREITO: INCLUSÃO EDUCACIONAL COMO DIREITO E JUSTIÇA SOCIAL.....	60
3.3 INCLUSÃO COMO ESTRATÉGIA NO PRESENTE	61
4 REVENDO AS TRILHAS: TRAÇANDO AS ROTAS DA PESQUISA	63
4.1 PRIMEIRA ENCRUZILHADA: INCLUSÃO ESCOLAR NATURALIZADA	64
NO DISCURSO	64
4.2 SEGUNDA ENCRUZILHADA: DA ORDEM DA ORGANIZAÇÃO.....	68
ESCOLAR E PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA DE	68
EDUCAÇÃO BÁSICA INCLUSIVA	68
4.3 TERCEIRA ENCRUZILHADA: A ESCOLA DE EDUCAÇÃO.....	73
BÁSICA QUE SE ADJETIVA COMO INCLUSIVA	73
4.4 QUARTA ENCRUZILHADA: O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA.....	77
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHAR POR OUTRAS TRILHAS DA FORMAÇÃO AINDA É PRECISO	82
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICE A – FRAGMENTOS DE ESCRITA	90
ANEXO I - REFERÊNCIAS DOS MATERIAIS ANALISADOS	101

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação se constitui em mais uma “trilha” da minha formação, sobretudo de uma formação que se envolve com as coisas que o mundo vai fazendo comigo enquanto professora de Educação Especial e enquanto pesquisadora. Este trabalho de pesquisa também vem da necessidade de pensar para além de mim: vem da necessidade pensar na formação que tive tanto orgulho ter e de perceber que minhas experiências, somadas às experiências de quem faz a formação, pode contribuir para repensar a própria formação.

Por isso, esta dissertação teve como problema de pesquisa buscar aproximações a uma resposta para a seguinte questão: **Como a formação inicial de professores de/em Educação Especial vem produzindo um/a professor/a para atuar na Educação Básica na perspectiva da Educação Inclusiva?** Como objetivo geral, buscou-se problematizar os modos de atuação sistematizados na formação inicial do/a professor/a de Educação Especial para operar na Educação Básica na perspectiva da Educação Inclusiva. Para tanto, a meta de desenvolvimento da pesquisa procurou: i) identificar a diversidade de discursos que produzem a inclusão como adjetivo para a Educação Básica, tomando como referência as bibliografias consumidas (e outras não tão evidentes) durante a formação inicial de professores de Educação Especial; ii) rastrear a produção dos/as acadêmicos/as, a partir dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) dos últimos 6 anos (2012-2017), em busca dos discursos sobre os modos de se constituir professor de Educação Especial na Educação Básica de perspectiva inclusiva; e iii) reconhecer as diferentes formas de proliferação de modos de conceituar e dizer a atuação de professores de Educação Especial na Educação Básica com perspectiva inclusiva que transitam pela formação inicial no Curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Assim, metodologicamente embalada pela analogia da ‘trilha’, com o roteiro desta caminhada (que fica registrado depois da passagem das pessoas pelos caminhos), foi possível chegar ao resultado que apresento nesta dissertação. Ela encontra-se estruturada em quatro capítulos e as Considerações Finais, na qual busco sistematizar a caminhada de pesquisa, sempre aberta a novas trilhas, porque a caminhada não acaba aqui.

Nessa esteira de pensamento, organizei esta dissertação da seguinte forma:

Capítulo 1 – CAMPOS INICIAIS: OS ESBOÇOS E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO: trato sobre as condições que possibilitaram a minha aproximação com o tema desta pesquisa. Mostro os caminhos que busquei percorrer durante minha trilha, bem como minha própria constituição como pesquisadora. Trago alguns fragmentos da minha vida para justificar a escolha em caminhar por esta investigação. Assim, apresento um “mapa”, dando visibilidade à forma como construí esta pesquisa, apresentando a imersão nos materiais de análise, bem como as aproximações e os distanciamentos com algumas pesquisas e suas respectivas contribuições para este trabalho.

Capítulo 2 – NA TRILHA UM CAMINHAR, UM DESTINO, UM CONTÍNUO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: trago meu primeiro movimento metodológico, ocupando-me de pesquisas já realizadas no âmbito da formação em Educação Especial na UFSM. Faço isso por acreditar ser necessário contextualizar o lugar de onde falo, por isso, vi a necessidade de apresentá-los. Nesse capítulo, também trago discussões sobre a formação em/de professores de Educação Especial, apresentando como essa emergente formação vem se configurando na UFSM frente à perspectiva inclusiva.

Capítulo 3 – PROLIFERAÇÃO: A PRODUÇÃO DA INCLUSÃO COMO ADJETIVO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: problematizo, nesse capítulo, como a noção de escola para todos foi sendo construída e como esse discurso ideal moderno está sendo projetado e idealizado na chamada contemporaneidade. Esses movimentos são entendidos como condições que possibilitaram produzir: inclusão escolar como direito (inclusão educacional como paradigma), discurso do direito (inclusão educacional como direito e justiça social) e inclusão como estratégia no presente. Mostro que esse movimento ajuda a pensar os movimentos formativos como rastreadores e reconhecedores dos discursos da inclusão na formação inicial dos professores de Educação Especial formados no Curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSM. O que quero mostrar é que a temática da inclusão passa por discursos que projetam a emergência de uma formação de professores.

Capítulo 4 – REVENDO AS TRILHAS: TRAÇANDO AS ROTAS DA PESQUISA: esse capítulo é composto por considerações necessárias à analítica empreendida neste trabalho, as quais se referem aos modos de constituir um

professor de Educação Especial para a perspectiva inclusiva, cujo local de atuação é a Escola de Educação Básica.

Encerro esta dissertação com o **capítulo 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHAR POR OUTRAS TRILHAS DA FORMAÇÃO AINDA É PRECISO**, no qual retomo o problema que deu início ao movimento investigativo e os objetivos que impulsionaram as análises.

Resta, nesta apresentação, convidar os leitores para empreenderem a leitura da minha “trilha”, com a esperança de que eles também produzam suas próprias “trilhas” a partir dessa leitura.

1 CAMPOS INICIAIS: OS ESBOÇOS E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

Caminante, son tus huellas / el camino y nada más; / Caminante, no hay camino, / se hace camino al andar. / Al andar se hace el camino, / y al volver la vista atrás / se ve la senda que nunca / se ha de volver a pisar.
(Antônio MACHADO, Provérbios y cantares XXIX, 1939)

Quando se procura percorrer uma nova “trilha”, andar por um caminho, como anuncia o poema de Machado na epígrafe deste capítulo, tem-se um certo empoderamento movido por motivos, assim como uma certa certeza, já que se torna impossível voltar a trilhar os caminhos já caminhados. Tem-se, sobretudo, no presente, outros motivos para a caminhada, outras condições de possibilidade para andar e construir a trilha. O uso da metáfora da “trilha” me auxilia a pensar a pesquisa como algo que se faz no movimento, em meio às surpresas e às experiências que marcaram os caminhos já traçados, as quais também podem ser continuados no tracejamento, como trilhas a serem percorridas no presente.

Iniciar esta escrita é um processo desafiante, difícil e particular. É como caminhar por lugares incertos, instáveis. A pesquisa, portanto, como lugar da incerteza do caminhar, levou-me a procurar olhar de outras formas para aquilo que já estava naturalizado como verdade na trilha já caminhada. Foi por isso que as palavras do poeta Antônio Machado se constituíram como numa espécie de emergência (condição criada pelas relações de onde emergem outras e novas possibilidades de problematizar) e, praticamente, um “empurrão” para iniciar este trabalho.

O processo de pesquisa que apresento neste texto promoveu as condições necessárias para um desenhar ou um (des)continuar do caminhar, daquilo que se constituía como o meu caminho de formação profissional e de outros que também produzem conhecimento profissional no campo da formação inicial de professores de Educação Especial. Por isso, começo a escrita apresentando a minha trajetória, pensando sobre algumas verdades que me subjetiva como profissional e como elas foram se produzindo nas relações com os outros, com as instituições. Verso sobre como fui arquitetando tais verdades como um modo de ser, com o que elas fizeram comigo e como me possibilitam a falar de minha constituição acadêmica e profissional. Faço isso porque o fato de o tema de pesquisa ser a formação inicial de

professores em/de¹ Educação Especial aponta para essa relação de implicação pessoal, de preocupação e problematização do que me constitui, hoje, como profissional.

Faço esse primeiro movimento para, posteriormente, apresentar a materialidade da pesquisa e as possíveis análises que tomam as experiências com a produção de saberes de outros que também viveram os processos de formação inicial de professores de/em Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria.

1.1 DAS EXPERIÊNCIAS ÀS PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES

Realizar este investimento de me debruçar sobre o caminho já percorrido me dá a certeza de que não o estou trilhando novamente. Pois é impossível imaginar-me realizando o mesmo caminho, com a força que o meu pensar tem no momento presente, que volta a olhar para o que já foi caminhado. Aqui, peço o auxílio do pensamento deleuziano (mesmo que seja somente nesse momento da escrita) para entender uma certa geografia cartográfica do pensamento que me coloca nesse movimento nômade, que se bifurca para muitos lados, que me possibilita negar (pelo menos um pouco) a captura, as armadilhas do instituído (DELEUZE, 1992)

Vou ao caminho para mostrar sob que circunstâncias e que condições me tornei uma professora de Educação Especial atuando numa escola de Educação Básica que tem, como referência, a Educação Inclusiva. Busco, portanto, pensar sobre o caminho percorrido para introduzir uma argumentação, para demonstrar como estou implicada com o que busco problematizar, tendo em vista minha trajetória formativa num curso de formação inicial de professores em/de Educação Especial. Faço isso a fim de mostrar, em um texto acadêmico, uma dissertação, uma analítica sobre como os saberes e as práticas da formação inicial no Curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSM mobilizam a produção de um modo de ser professor/a da Educação Especial na Escola de Educação Básica na perspectiva da inclusão.

¹ Utilizo a ideia de professores em/de Educação Especial, pois tratamos de uma formação que se dá **em** um campo, destinada em alguma coisa. Mas também é **de** um sujeito. Formação que está entre um campo e uma atuação, e um campo e um ser profissional.

Recorro mais para esse pensar a caminhada do que ao caminho, porque foi a caminhada que me possibilitou articular a geografia, o lugar de onde falo, as minhas experiências e como elas foram produzindo minhas relações com a Educação Especial. Quando caminhei para a graduação, levava em minha mochila escolhas, motivos, sonhos e questionamentos.

Anteriormente à escolha do curso de graduação e do ingresso na universidade, meu contato com pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) era diário e ocorria por meio de trocas e interações. No primeiro ano do ensino fundamental, em 2000, eu estudava em uma escola do interior, localizada fora do perímetro urbano do município de Ibarama-RS. Naquela escola, eu era aluna de um conjunto de cerca de quinze alunos que frequentavam os anos iniciais do ensino fundamental (1º ano ao 4º ano). Naquele ambiente, havia somente uma sala, um banheiro e uma cozinha. O ensino ocorria em uma sala multisseriada². Foi nesse contexto que comecei a conviver diariamente com dois colegas – Rafael³ e Miguel⁴ – que me pareceram diversos de mim e dos demais. Mais tarde, vim a saber que um deles era Síndrome de Down⁵ e um outro tinha uma Deficiência Física⁶.

Entre os anos de 2004 á 2007, estudei em outra escola municipal – também localizada fora do perímetro urbano do município de Ibarama-RS – para cursar os anos finais do ensino fundamental (5º ano ao 8º ano). Nesse espaço, conheci dois surdos, e nenhum tinha conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Um deles se comunicava através de gestos/apontamentos individuais e o outro era oralizado, pois tinha acompanhamento semanal com uma fonoaudióloga; no entanto, era difícil compreender sua fala. Meu contato com esses colegas era restrito, ocorrendo apenas nos intervalos entre uma aula e outra.

Em 2008, ingressei no ensino médio em uma escola estadual, localizada no perímetro urbano do município de Ibarama – RS, e permaneci nessa instituição durante três anos. Durante esse tempo, eu tinha um colega que estava comigo

² Organização do ensino nas escolas em que o professor trabalha na mesma sala de aula, com várias séries simultaneamente.

³ Nome fictício.

⁴ Nome fictício.

⁵ Síndrome de Down é um conjunto de estigmas físicos, causados por uma alteração genética, e que tem seu nome em homenagem ao primeiro médico que a descreveu (NAHAS, 2004, p. 13).

⁶ Deficiência física: refere-se ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o Sistema Ósteo-articular, Sistema Muscular e o Sistema Nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir limitações físicas de grau e gravidade variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida (BRASIL, 2006b, p.28).

desde o 1º ano do ensino fundamental, o Miguel⁷. Por conseguir compreender o que ele buscava comunicar, eu sempre realizava as atividades com ele. Assim, durante 10 anos (1º ano do ensino fundamental, 2000, até 3º ano do ensino médio, 2010), era eu quem o acompanhava, explicava os conteúdos e realizava os trabalhos e as atividades com ele.

Ao sair do ensino médio, no ano de 2010, comecei a trabalhar em uma empresa do setor alimentício, na cidade de Sarandi, localizada ao norte do estado do Rio Grande do Sul. Lá, eu tinha uma colega de trabalho surda com a qual convivi por sete meses. Ela tinha cerca de 23 anos, oralizava e estava, por meio de um curso, apropriando-se da LIBRAS. Nesse curto tempo em que convivi com ela, comecei a ter acesso à LIBRAS e me lembro dos sinais compartilhados com ela.

Essas relações que mantive na escola e no espaço de trabalho produziram em mim uma forma para me relacionar com pessoas que aprendi serem diferentes de mim. Com essas relações e com o que ouvia dos outros, compreendi a existência de um movimento binário em que as pessoas são caracterizadas e representadas no mundo. Vi que existe um jeito de ser normal e um jeito de estar fora dos padrões. Aprendi que eu era o padrão e que eles estariam fora da normalidade.

As relações estabelecidas com a aprendizagem junto a Miguel, a busca pelo melhor método de repassar, explicar e mostrar a matéria e/ou conteúdo, permitiram que, naqueles anos de 2000 a 2010, eu estivesse intencionalmente inserida na profissão que escolhi: ser Professora de Educação Especial.

Percebo, hoje, que a experiência das relações e os modos como são forjados os discursos dos outros para com os meus colegas e, principalmente, para com o Miguel me mobilizaram a buscar, pela via da própria emotividade afetiva, um espaço de estudo que poderia me esclarecer e me aproximar mais de algo que me incomodava.

Iniciei minha caminhada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no ano de 2012, quando ingressei no Curso Técnico em Contabilidade, ofertado pelo Colégio Politécnico da UFSM. Para que eu pudesse continuar o curso e permanecer em Santa Maria, precisei buscar, junto a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (Prae), uma bolsa/trabalho que o setor estivera ofertando.

⁷ Miguel foi meu colega desde o primeiro ano do ensino fundamental.

Realizei várias seleções em diversos setores da UFSM e, em uma última oportunidade, fui encaminhada para a professora Claudia Moraes Trevisan. Entre entrevistas e conversas, a professora Claudia apresentou seu local de trabalho. Fui apresentada ao Ambulatório de Reabilitação Neurofuncional Pediátrico do Hospital Universitário de Santa Maria (HUSM). Na oportunidade, conheci as crianças, os estagiários do curso de Fisioterapia e a equipe multifuncional (os estagiários residentes de Fisioterapia, Fonoaudiologia, Serviço Social, Enfermagem, Psicologia e Terapia Ocupacional). Na minha primeira visita, vislumbrava a possibilidade de traçar um tempo de aprendizagem naquele lugar, onde eu permaneceria por quase dois anos.

Mesmo sendo somente a bolsista secretária do ambulatório, eu estava imersa em um local cujo público me encantava a cada dia pela história ali recriada, pela luta, pela dedicação, pelas aprendizagens e pelos ensinamentos. Ao mesmo tempo, ocupava-me, nesse lugar, a pensar sobre as formas de captura que o curativo e o corretivo têm nos sujeitos descritos na falta, na doença ou na defasagem. Poderia, hoje, pensar sobre o espaço que a asepsia ocupa da infância e do sujeito, tendo como perspectiva o que eu vinha recebendo no campo da profissionalização com a formação inicial em Educação Especial.

De todos os caminhos que percorri e por onde passei – escola, trabalho e UFSM – até o final do ano de 2012, consegui perceber em mim, uma ligação com a Educação Especial. Naquele momento, com auxílio e muita conversa com a professora Claudia, decidi buscar por essa formação.

No mês de fevereiro de 2013, começo arrumar a mochila para trilhar um novo caminho no momento em que decidi realizar a inscrição nas vagas remanescentes⁸. No mês de abril desse mesmo ano, comecei a frequentar o curso superior de Licenciatura em Educação Especial da UFSM. Ao ingressar no curso, eu buscava alcançar saberes que me eram necessários para pensar a minha trajetória – mais especificamente, a trajetória e os avanços educacionais que permitiram que meu colega Miguel alcançasse a aprendizagem.

Já no curso, percebi um movimento de que a formação poderia ser diferente das que eu havia experimentado. Descobri um tal de “tripé” na formação universitária. Isso significava que a formação, na universidade, é estabelecida pelo

⁸ São aquelas vagas que não foram preenchidas pelos alunos que passaram no vestibular e não fizeram a matrícula ou que sobram em cursos que não tiveram o número suficiente de aprovados.

tripé do ensino, da pesquisa e da extensão. Com esse conhecimento, busquei experimentar outro elemento do tripé, uma vez que entendia que eu já estava vivendo o primeiro – o ensino – nas aulas.

Comecei, então, a procurar a pesquisa e seus possíveis elos para envolver a formação que eu recebia no curso. Foi nesse período que comecei uma nova caminhada: ingressei no Programa de Licenciaturas (PROLICEN)⁹ e me envolvi no projeto de pesquisa *Práticas culturais em alfabetização: formação e atuação docente em contextos diferenciados*, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Débora Ortiz de Leão. Permaneci nesse projeto por pouco tempo – mais ou menos quatro meses –, mas vivenciei a inserção de uma acadêmica em formação inicial de/em Educação Especial em uma escola de Educação Básica, que no ano de 2013, desafiavam-se a se qualificarem como inclusivas em função das políticas educacionais do país

Nesse ambiente, busquei visualizar as práticas culturais em alfabetização, formação e atuação docente. Isso significava que eu estava contribuindo com a formação de professores e com as atuações docentes em alfabetização por meio de práticas de pesquisa junto a estudantes e professores da Escola Básica. A importância dessa aproximação entre formação no campo da alfabetização e Educação Especial, naquele espaço, fortaleceu os processos inclusivos dos alunos daquela escola regular e possibilitou a qualificação dos saberes que eu vinha recebendo no curso de Educação Especial.

Esse projeto, além de abrir o caminho para a pesquisa, abriu a oportunidade de eu estar desenvolvendo ações que viessem acrescentar em minha formação, tais como atividades alfabetizadoras (jogos, escritas espontâneas, literatura, etc.), considerando-se os quatro eixos da alfabetização (oralidade, leitura, produção textual e análise linguística). Essas ações me levavam a um processo de pensar a profissão do Professor de Educação Especial. Cada encontro para o desenvolvimento das atividades com os alunos do projeto, cada acerto em relação às propostas de intervenções, fazia com que minha caminhada fosse interessante,

⁹ Este programa tem como objetivos contribuir para a melhoria dos Cursos de Licenciatura através da antecipação do contato dos acadêmicos da UFSM com as escolas, aproximando as disciplinas da área básica e as da área pedagógica e introduzindo conteúdos e/ou atividades necessários à formação profissional e que não se encontram contemplados no currículo. Os acadêmicos de cursos de licenciatura são inseridos na rede escolar, de modo a obter subsídios para os cursos, integrando-os à prática pedagógica dos profissionais em serviço e ações de professores de diferentes Centros da UFSM que beneficiem cursos de licenciatura. Disponível em <http://w3.ufsm.br/prograd/index.php/component/content/article/8-paginas/20-prolicen>. Acessado 22 de janeiro de 2017.

pois me mobilizava para a busca de estratégias e práticas para a alfabetização dos alunos atendidos pelo projeto.

Minha escolarização na escola do campo me levou a fazer algumas opções no âmbito da pesquisa. Com experiência vivida com o projeto do PROLICEN, eu havia percebido a coexistência da pesquisa com a extensão, a terceira parte do tripé da formação universitária. Foi por isso que escolhi concorrer a uma bolsa de iniciação científica e extensionista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)¹⁰ vinculada a um subprojeto Interdisciplinar de Educação do Campo, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Ane Carine Meurer. A escola do campo que havia sido a instituição de minhas primeiras aproximações com a escolarização agora viria a ser minha segunda casa por dois anos e três meses: inseri-me nesse espaço como pesquisadora e extensionista.

O projeto de pesquisa e extensão foi um divisor, uma bifurcação na trilha, apresentando-se como uma (re)significação da minha caminhada. Isso foi possível porque, sob uma perspectiva socioantropológica, a primeira atividade do projeto era uma visita às casas das famílias dos alunos da escola. Ou seja, passei a compreender a comunidade, cada família, os modos de vida, os desafios socioeconômicos e culturais dos sujeitos como aspectos que precisavam fazer parte de um projeto de escola. Emergiu a compreensão de que, ao conhecer, ouvir, descrever e analisar as relações vividas pelos/as alunos/as, também seria produzida a realidade deles e, por conseguinte, as diretrizes educativas e os planejamentos de projetos interdisciplinares¹¹ que passaram a ser referência de atuação dos bolsistas e dos professores na escola. Neste ínterim, eu percebia que o tempo dedicado ao projeto poderia estar sendo maior que o tempo dedicado à minha formação inicial em/de Educação Especial. Por outro lado, criei a estratégia de, com a caminhada, buscar articular o que eu entendia ter potencial nas atividades de pesquisa e

¹⁰ Segundo o portal de projetos da Universidade Federal de Santa Maria de 2014, o objetivo principal do projeto PIBID/UFSM/2012 como um todo é a criação de um campo de atuação de educadores em formação envolvendo a prática educacional nas escolas das redes públicas e o desenvolvimento de estratégias educacionais inovadoras e interdisciplinares das áreas atendidas. Assim, cada projeto PIBID tem seus próprios objetivos dentro das suas áreas de pesquisa, buscando auxiliar e contribuir tanto nas relações, experiências e aprendizados dos licenciados, quando nas novas práticas dentro do contexto escolas.

¹¹ Projetos interdisciplinares são compreendidos formas de trabalhar em sala de aula, sendo proposto um tema com abordagens em diferentes disciplinas. É compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado. É a busca constante de investigação, na tentativa de superação do saber (BONATTO et al., 2012).

extensão para ser relacionado com as atividades de ensino/formação no curso de graduação. Foi aí que percebi o tripé ensino, pesquisa e extensão em ação. Por mais que eu não estivesse trabalhando com a Educação Especial na escola, estava, como futura Professora de Educação Especial, aprendendo de que forma as condições de vida dos/as alunos/as em um contexto específico, as narrativas que envolvem um modo de significá-los e o contexto poderiam criar diferentes experiências escolares, constituir a instituição escolar e delinear modos de conduzir, pedagogicamente, os espaços e os tempos de ensino e aprendizagem dos/as estudantes.

O vigor da experiência com a pesquisa e a extensão, articulada ao ensino da formação inicial, possibilitou mais um giro nas minhas escolhas formativas. Após os dois anos e meio de PIBID, retornei para o PROLICEN, como bolsista, em um projeto de pesquisa intitulado *Representações sociais sobre os estudantes com altas habilidades/superdotação e a inclusão educacional: o olhar dos professores*, vinculado ao Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social (GPESP), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Tatiane Negrini. Por aproximadamente um ano – de maio de 2016 a junho de 2017 –, participei voluntariamente, de outro projeto de extensão (vinculado ao mesmo grupo) que visava um enriquecimento extracurricular para alunos com AH/SD e orientação à família e à escola. Esses dois projetos buscavam contribuir com reflexões e tensionamentos a respeito da educação dos estudantes com AH/SD. Com isso, adentrei uma prática de pesquisa e extensão que se relaciona, mais especificamente com o público de alunos que configuram, no âmbito das políticas educacionais de Educação Especial, o público de atuação da Educação Especial numa escola que designada como de Educação Básica se adjetivada¹² na perspectiva inclusiva.

Essas experiências/caminhadas me levaram a produzir um artigo final como Trabalho de Conclusão de Curso no qual busquei analisar o tripé ensino-pesquisa-extensão na formação inicial de Professores de/em Educação Especial. Tinha como objetivo principal investigar as reflexões decorrentes da participação no tripé durante a formação inicial do Educador Especial formado na Universidade Federal de Santa Maria, compreendendo seus efeitos dessas nas práticas inclusivas. No

¹² O termo adjetivada é utilizado, pois, dá sentido de qualidade à educação. Uma vez que designada como educação básica adjetivada na perspectiva inclusiva, reforça a narrativa dos direitos humanos numa sociedade do conhecimento que precisa de seres humanos em aprendizagem ao longo da vida.

desenvolvimento da pesquisa, tomamos como referência a metodologia de casos de ensino, tendo utilizado os documentos dos cursos (Projeto Político Pedagógico), o Currículo Lattes dos participantes e questionários como instrumentos de coleta de dados. A partir desses materiais, foi possível construir uma materialidade analítica, cuja função era captar opiniões e vivências ocorridas durante a formação que se relacionassem com o tripé ensino-pesquisa-extensão.

O resultado da pesquisa apontou que o tripé universitário, quando acontece durante o processo de formação, oportuniza que o futuro profissional conheça os desafios da profissão e avalie os pontos frágeis na sua formação inicial, o que contribuindo para reflexão e produzindo dados para a reformulação dos cursos de formação inicial. Como fragilidade da formação inicial, identificaram-se temas como: terminalidade específica; diagnóstico; adaptação de matérias para o público-alvo da Educação Especial; e indicadores para reconhecer demandas da sala de recursos e das classes comuns em que o público-alvo da Educação Especial está incluído. A contribuição da referida pesquisa indica que é necessário produzir uma reflexão permanente sobre como são construídas as condições de produção de conhecimento desses egressos da UFSM, possibilitando que eles construam um olhar mais crítico sobre sua formação e sobre as futuras formas de trabalho.

Nesse trabalho de investigação, ainda faltou explicar que, durante minha trajetória formativa, fui me produzindo como Professora de/em Educação Especial no interior de uma instituição escolar de Educação Básica em função da minha inserção na pesquisa e na extensão. A escola era uma instituição escolar que, com o adjetivo de Educação Inclusiva, possibilitou que eu vivenciasse a presença de alunos/as que passaram a ser denominados como público-alvo da Educação Especial. Vivenciei e me produzi nesse espaço escolar – o qual vem sendo chamado de *educação comum, ensino comum, escola regular* –, cuja presença de professores de Educação Especial também se tornou mais efetiva.

Tendo em vista essa “quase novidade” da presença dos alunos público-alvo e desses professores, fui movimentada, pela caminhada, a me inquietar sobre a formação inicial desses/as professores/as formados/as pelo Curso de Licenciatura em Educação Especial na UFSM. Pontuando melhor, fui movida a problematizar: **Como a formação inicial de professores de/em Educação Especial vem produzindo um/a professor/a para atuar na Educação Básica adjetivada na perspectiva da Educação Inclusiva?**

Muito se tem dito sobre essa atuação. No decorrer do curso, também participei de diferentes eventos, congressos, etc., que faziam com que eu me inquietasse e me questionasse cada vez mais sobre a formação do/a Professor/a de Educação Especial e o modo como a formação inicial vem talhando e produzindo modos de atuação desses profissionais na Educação Básica. Essa escola, conceituada na área da Educação Especial como ensino/educação/escola comum/regular, carrega um sentido de diferenciação em relação àquilo que seria ensino e atendimento especializado na Educação Básica.

Pensar sobre o caminho trilhado e olhar novamente para a caminhada tem se constituído como um momento de problematização e desnaturalização. Ao percorrer o caminho na produção desta escrita e emergência da pesquisa, estou, ao mesmo tempo, narrando-me. E não poderia ser diferente porque, “ao pesquisar, ao pensar, ao escrever, estamos investindo em nós mesmos” (FISCHER, 2005, p.125), uma implicação entre um Eu e a caminhada, entre um Eu e um outro que se produz no

...exercício de pensar, estar simultaneamente dentro e fora de nós mesmos, de viver efetivamente experiências, no sentido de que as coisas que vivemos e produzimos nos abram ao que não somos nós mesmos, vivendo algo que é ao mesmo tempo atividade e passividade – porque nos deixamos atravessar por outras ideias, por outras sensações, por acontecimentos, disponíveis ao que nisso tudo há de arte, de potência criativa (FISCHER 2005, p.127).

Portanto, uma caminhada produz a história de quem caminha e, ao mesmo tempo, constrói a trilha por onde se busca caminhar no presente. Uma caminhada e um caminho de quem se envolve com a experiência de ser caminhante, sendo que o caminho significa as condições de possibilidade, de potência e de criação para a pesquisa que apresento e pretendo qualificar.

1.2 DAS TRILHAS POR OUTRAS PESQUISAS...

A construção da escrita nos leva a caminhos um tanto quanto sinuosos e provocantes. São caminhos diferenciados, caminhos que escolhemos constantemente, apoiados em mapas que governam e orientam nosso andar e nossa localização, e “estar em contato com aquilo que já foi dito e problematizado acerca do que eu proponho a problematizar, se torna crucial para que seja possível

compreender os contornos, que as mesmas lentes podem possibilitar a diferentes olhos” (SILVA, 2016, p. 13).

Por hora, busquei algumas pesquisas sobre a formação inicial de educadores especiais na perspectiva inclusiva. A busca das pesquisas foi realizada no banco de dados da CAPES¹³, sendo que o primeiro descritor utilizado foi **Formação de Professores de Educação Especial**, com o qual foram encontrados quatro trabalhos: Michels (2004), Possa (2013), Benda (2001) e Rodrigues (2012). Após a primeira filtragem, foi utilizado o descritor **Formação de Professores em Educação Especial**, que nos levou a cinco pesquisas: Parizzi (1993), Benda (2001), Silva (2009), Rodrigues (2012) e Rosa (2016).

A tese *A formação de professores de Educação Especial na UFSC (1998-2001): ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico* (2004), da autoria de Maria Helena Michels e orientação do professor José Geraldo Silveira Bueno, desenvolvida no Programa Educação: História, Política e Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, analisou o curso de Pedagogia, habilitação de Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) entre os anos de 1998 e 2001. O estudo buscou explicar as “ambiguidades que perpassam a formação docente no país, assim como a reiteração da perspectiva médico-psicológica, marca constitutiva desta área em foco” (MICHELS, 2005, p.1).

A autora traz a peculiaridade de oferta de curso da UFSC que, naquele momento, oferecia a habilitação Educação Especial – regular e emergencial, a última oferecida pela universidade em parceria com a Secretaria de Educação de Estado. O corpo docente do curso era convidado por uma coordenação própria e a maioria dos alunos eram professores de escolas especiais. Tomando como fonte de dados os currículos de tais habilitações e suas organizações estruturais, Michels (2004) conclui que o modelo médico-psicológico continuava, naquele momento, constituindo a base da formação de professores de Educação Especial, o que pode ser percebido pela análise das disciplinas e suas ementas. A partir delas, percebe-se que era reiterada a base biológica da compreensão da deficiência, o que retirava da “educação a compreensão da deficiência e da própria ação pedagógica como fato social” (MICHELS, 2004, p.17).

¹³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ao caminhar pelo trabalho de Michels (2004), foi possível observar que o modelo médico-psicológico era, há 14 anos, a base de organização do curso. Isso pode ser percebido pelas análises das disciplinas e de suas respectivas ementas. Nelas, encontrava-se a manutenção da compreensão do fenômeno educacional relacionado ao aluno considerado deficiente a partir pela base biológica e, de maneira mais acentuada, pela Psicologia. A reiteração dessas bases de conhecimento retira, da Educação, a compreensão da deficiência e da própria ação pedagógica como fato social, funcionando sob as recomendações do modelo médico-psicológico, em que o aluno é responsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso escolar, os quais são explicados pelas marcas de deficiência.

Outro trabalho investigativo encontrado pelos parâmetros de rastreamento me ajuda a pensar os saberes e as práticas envolvidas na projeção de um curso de formação em Educação Especial e como os sujeitos podem aprender a ocupar uma posição profissional. Tal estudo é a tese *Formação em Educação Especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor* (2013), de Leandra Boer Possa, orientada pela professora Maria Inês Naujorks. Nessa tese, a autora procura analisar como os saberes e as estratégias operam na ordenação da formação, identificando como ela vem se ordenando e atravessando os sujeitos, cujos efeitos são os processos de subjetivação de um modo de ser professor de Educação Especial situado na perspectiva inclusiva. A materialidade investigada é constituída pelos projetos curriculares do curso, pelas atas e pelos documentos da coordenação e do colegiado do curso – documentos legais e políticos que dão sustentação ao funcionamento da formação. Ainda, como um segundo grupo de materiais, foram vasculhados os Relatórios Acadêmicos de Estágio supervisionado.

No primeiro grupo de materiais, a autora buscou “fragmentos que me diziam sobre a justificativa do curso, os seus objetivos, como pretendiam incidir sobre os sujeitos em formação, que saberes acolhiam para a formação, que processos metodológicos anunciavam” (POSSA, 2013, p. 38). Para o segundo grupo, a autora toma como propósito os “fragmentos de textos que [...] possibilitassem entender como se subjetivam, nas práticas de formação, os professores de Educação Especial da UFSM” (POSSA, 2013, p.40 – adaptado).

Compartilho do trabalho de Possa o argumento de que uma formação habilita para a ocupação de uma posição e para o encargo da organização de um espaço, acionando estratégias de saberes:

A formação aciona a tecnologia de responsabilização, não só de um sujeito que se capacita para dizer sobre a deficiência, mas também que seja capaz de dominá-la, identificá-la e conduzir a conduta daqueles que representam risco no contexto de democratização escolar (POSSA, 2013, p. 108).

No ensejo de abarcar a formação de professores, outro trabalho investigado é a dissertação de mestrado de Cristiane Abranches Pereira Benda, *Um estudo sobre a formação de professores em Educação Especial* (2001), orientada pela professora Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel. Benda (2001) discute a formação dos Professores em Educação Especial a partir de entrevistas realizadas com nove professores que atuam em Educação Especial na cidade de Belo Horizonte e com um professor de ensino superior que ministra uma disciplina relacionada ao percurso formativo dos professores. Ao concluir, a autora faz um apontamento sobre os cursos universitários: “de uma forma geral, nota-se que a área educacional relacionada à educação especial quando na formação aparece de forma superficial, não atendendo assim os profissionais que atuam com a educação especial” (BENDA, 2001, p. 25). Ainda, constata, nos dizeres dos profissionais entrevistados, a pouca contribuição da universidade para a atuação em Educação Especial. A autora reconhece o movimento de mudança que, à época, vinha ocorrendo nas universidades, mas indica a necessidade de que elas ocorrerem num ritmo mais acelerado, acompanhando as mudanças educacionais.

Outro trabalho investigativo que fora encontrado é a dissertação de Eliane de Oliveira Rodrigues, intitulada *Formação de professores em Educação Especial: possibilidades de autocompreensão na Teoria do Reconhecimento* (2012) e orientada pelo professor Amarildo Luiz Trevisan. Rodrigues (2012) buscou analisar as possíveis contribuições da Teoria do Reconhecimento para a formação de professores em Educação Especial. O estudo foi realizado com o propósito de encontrar algumas respostas possíveis às reflexões que se impõem (a partir das demandas da inclusão). Assim, a autora traça a pesquisa a partir da teoria de Axel Honneth, com uma nova (e revisada) autocompreensão hermenêutica sobre a formação na área de Educação Especial, a fim de potencializar a autocompreensão docente frente às exigências do reconhecimento social do outro. A autora finaliza considerando que a Teoria do Reconhecimento colabora com a autocompreensão

hermenêutica na formação de professores em Educação Especial, no sentido de abrir novos horizontes à compreensão da prática docente.

Outro estudo encontrado foi a dissertação *Formação e atuação docente em Educação Especial: o caso de Araraquara* (1993), da autoria de Roseli Aparecida Parizzi e orientação do professor Julio Romero Ferreira. Parizzi (1993) realiza uma pesquisa com o objetivo de investigar, a partir de uma coleta de dados realizada com professores que atuam em classes especiais para portadores de deficiência mental nas escolas de estadual e municipal da cidade de Araraquara, a relação existente entre a formação universitária recebida na habilitação do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), no campus de Araraquara, e suas experiências em termos de atuação no mercado de trabalho.

Depois de um breve histórico relatando a evolução dos cursos de formação de professores em Educação Especial no estado – especialmente a criação e a estruturação da habilitação em Educação Especial da Unesp de Araraquara –, a autora concluiu, através de uma análise de depoimentos das entrevistadas, a necessidade de a formação adotar o desenvolvimento de um modelo explicativo que tenha em vista não apenas a formação acadêmica, mas também as características da estrutura de atendimento aos portadores de deficiência nas redes estaduais e municipais.

Outro estudo mapeado pelo rastreamento foi a dissertação de Eliana Silva, intitulada *Formação de professores em Educação Especial: a experiência da UNESP – Campus de Marília – SP* (2009), a qual teve a orientação da professora Anna Augusta Sampaio de Oliveira. O trabalho desenvolvido por Silva (2009) busca refletir sobre o que se perde em relação à formação de professores com a extinção da habilitação em Educação Especial oferecida pela UNESP – Campus de Marília.

É apresentada a questão da formação em Educação Especial no Brasil e os cursos de formação na área:

Evidenciava-se a presença de duas tendências distintas: a educacional e a clínica ou médico-pedagógica. [...] a tendência educacional caracterizava os cursos de especialização para o ensino de deficientes visuais e deficientes auditivos, enquanto que a tendência médico-pedagógica caracterizava os cursos de especialização para deficientes físicos e mentais (SILVA, 2009, p.48).

O professor, no que se refere à educação inclusiva, “é o elo de ligação entre o aluno com deficiência e o professor comum, no sentido de orientar o professor e

também de oferecer suporte para se garantir a permanência desse aluno, com sucesso, no contexto da sala regular” (SILVA, 2009, p. 53). Em suas conclusões, a autora afirma que os cursos de especialização em Educação Especial atuam de forma reducionista, tendo em vista que possibilita que outras licenciaturas atuem junto aos alunos com deficiência, argumentando que, dessa forma, não haverá nenhuma “bagagem pedagógica ou conhecimento voltado para a alfabetização e início da escolaridade (ibid., 2009, p. 104)”. Por fim, destaca que os maiores prejudicados com a extinção da referida habilitação são os alunos com deficiência.

O último trabalho investigativo encontrado pelo rastreamento é a pesquisa intitulada *Produção do sujeito deficiente no contorno das Políticas de Educação Inclusiva e da formação de professores em Educação Especial* (2016) desenvolvida por Denise Ferreira da Rosa sob a orientação da professora Leandra Bôer Possa. Rosa (2016) analisa as narrativas produzidas pelos acadêmicos da Educação Especial para entender de que maneira essa formação produz os modos de narrar os sujeitos com deficiência em uma possível legitimação política, caracterizando um público-alvo para quem os egressos do curso de Educação Especial atuam. Um público-alvo a ser diferenciado pela condição de deficiência na escola inclusiva.

Como *corpus* de análise, Rosa (2016) adotou os relatórios de Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. A partir da análise desse material, a autora detecta que

...a Educação Especial, após a PNEEPEI (2008), ao definir o sujeito deficiente como público-alvo, reduz o papel da Educação Especial, limitando-o a um espaço, a um tipo de atendimento. Essa redução é reforçada pelos discursos dos acadêmicos [...] a inclusão acaba se sobrepondo a Educação Especial, uma vez que são poucos os acadêmicos que se referem, especificamente, a Educação Especial e, quando se referem à mesma, é na intenção de mostrar o papel da educação inclusiva (ROSA, 2016, p. 94).

Assim, os discursos dos acadêmicos passam a legitimar a PNEEPEI (2008), uma vez que “é na política que eles colocam em funcionamento uma estratégia que, pela produção de sujeitos, aciona práticas que determinam a posição que esses ocupam na escola inclusiva” (ROSA, 2016, p. 94).

Tais discursos colocam a Educação Especial como uma prestadora de serviços transversais nas modalidades de ensino, garantindo (ou devendo garantir) a eliminação de barreiras no processo de escolarização do público-alvo. Esses discursos também colocam os acadêmicos em uma posição de expertises da

Educação Especial, assumindo, como tal, a condição de dar a visibilidade ao público-alvo no momento que passam a caracterizá-los e nomeá-los.

É importante considerar que os estudos comentados nesta seção fazem parte das referências analíticas que utilizei ao longo da pesquisa. A partir dessa revisão de literatura, pude perceber que são poucas as discussões que buscam estabelecer uma reflexão específica sobre a formação do professor especializado. Quando tais discussões aparecem, referem-se a cursos pautados em uma perspectiva especialista, ou seja, com foco em deficiências específicas. Assim, a maioria das produções trabalha com a ideia de formação continuada e não como formação inicial. A formação continuada visa à capacitação do professor, geralmente realizada por iniciativa das redes municipais de educação.

Também observei que a maioria das produções trata a formação de Educação Especial como sinônimo de educação inclusiva, ou seja: a formação de um professor para educação inclusiva e não de um professor que faz a modalidade transversal¹⁴ na Educação Básica.

Nesse momento, percebo ser necessário posicionar meu trabalho em relação ao que ele se diferencia e se aproxima das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão/GEPE-UFSM¹⁵, as quais se dedicam a estudar a formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva. Assim, direciono meu caminho pela tese de Doutorado em Educação intitulada *Formação em Educação Especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor* (POSSA, 2013) e pela dissertação de Mestrado em Educação *Produção do sujeito deficiente no contorno das Políticas de Educação Inclusiva e da formação de Professores em Educação Especial* (ROSA, 2016). Nesses estudos, procuro pistas que mostrem as recorrências de aproximações e distanciamentos ali presentes. Na tabela abaixo, reapresento os dois trabalhos.

¹⁴ A PNEEPEI de 2008 define a Educação Especial como modalidade transversal, “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p.10).

¹⁵ Grupo que começo a participar com meu ingresso ao Mestrado em Educação no ano de 2017, coordenado pela Professora Doutora Leandra Boer Possa.

Tabela 1 – Resumo das pesquisas desenvolvidas pelo GEPE/UFMS envolvidas com a formação de professores de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Tipo de Trabalho	Autor/Ano	Título	Descrição
Tese	POSSA, Leandra Bôer, 2013.	Formação em Educação Especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor	A pesquisa analisa como os saberes e as estratégias operam na ordenação da formação. Identifica como a formação vem se ordenando e atravessando os sujeitos, tendo como efeito processos de subjetivação de um modo de ser professor de Educação Especial, situado na perspectiva inclusiva.
Dissertação	ROSA, Denise Ferreira da, 2016.	Produção do sujeito deficiente no contorno das políticas de educação inclusiva e da formação de professores em Educação Especial	A pesquisa analisa as narrativas produzidas pelos acadêmicos da Educação Especial para entender de que maneira essa formação produz os modos de narrar os sujeitos com deficiência em uma possível legitimação política, o que caracteriza um público-alvo para quem os egressos do curso de Educação Especial atuam. Um público-alvo a ser diferenciado pela condição de deficiência na escola inclusiva.

Fonte: Elaborada pela autora.

Na tese *Formação em Educação Especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor*, Possa (2013) apresenta uma analítica sobre a formação de professores considerando, a partir de Foucault, os modos de objetivação e subjetivação como elementos de um processo de constituição desse professor como pessoa e como profissional. Em relação aos modos ou aos processos de subjetivação, a autora identifica as práticas que movimentam estratégias para fazerem do indivíduo um sujeito.

A autora explica que os modos ou os processos de objetivação são práticas que, dentro das estratégias formativas culturais, políticas e sociais – como os saberes e as estratégias de formação do curso de Educação Especial da UFSM, aspectos analisados por ela – fazem do indivíduo um objeto de ação dos saberes e das tecnologias de poder e do Eu. Em relação aos modos ou aos processos de subjetivação, Possa (2013) identifica as práticas que movimentam estratégias para fazerem do indivíduo

...um sujeito que assume para si uma posição, pois produz para si uma posição de sujeito que é acionada por tecnologias do eu que governam a conduta individual e, nesse sentido, tem-se as estratégias e mecanismos de subjetivação acionados pela formação (POSSA, 2013, p. 91).

Nesse sentido, é na constituição do sujeito, na constituição do sujeito-professor e na relação entre modos de objetivação e subjetivação que colocamos em movimento um modo de ver e pensar.

Na dissertação *Produção do sujeito deficiente no contorno das políticas de educação inclusiva e da formação de professores em Educação Especial*, Rosa (2016) apresenta uma análise sobre a produção do sujeito deficiente e como ele é narrado pelos acadêmicos em formação. A autora pensa sobre como se tem produzido um sujeito com deficiência nessa formação e por esses acadêmicos, considerando os acontecimentos políticos das últimas décadas, os quais configuram o cenário dessa formação.

Esses dois trabalhos me aproximam da ideia de que é possível identificar a formação inicial de professores revisitando os modelos de objetivação e subjetivação e, assim, modelos de produção de um sujeito que se torna professor de Educação especial. Também é possível perceber um processo de formação que, constantemente, atualiza-se a partir da produção de outras e novas políticas de atendimento educacional às pessoas com deficiência. Isso me levou a pensar que é possível considerar, no contexto de formação inicial de professores de/em Educação Especial no curso de Licenciatura de Educação Especial da UFSM, a existência de um certo tipo de produção de um/a professor/a para atuar na Educação Básica adjetivada na perspectiva da Educação Inclusiva.

Muitos são os indícios que podem ser recuperados a partir da minha formação no curso, tais como as discussões sobre como fazer uma escola inclusiva, o atendimento especializado no contexto da escola inclusiva e o trabalho colaborativo entre profissionais da escola inclusiva, no entanto, optei por um caminho que passo apresentar a seguir. Partindo da vontade de saber, mostrarei, na continuidade do capítulo, os caminhos pelos quais organizei este estudo, a construção dos objetivos da pesquisa, as possibilidades para a construção da materialidade e a realização da análise.

1.3 PLANOS DE UMA “TRILHA” DE PESQUISA: DO PROBLEMA E OBJETIVOS, DOS MATERIAIS E MATERIALIDADE DE ANÁLISE

Como busquei mostrar até aqui, o trajeto percorrido na formação – possibilitada pelo ensino profissional no curso e pelos espaços formativos de pesquisa e extensão – possibilitou que fosse me produzindo enquanto Professora de Educação Especial, um sujeito-profissional que também produz a Educação Especial como campo de saber pelos microespaços em que atuei e atuo: a Escola de Educação Básica.

Enquanto produzia a minha constituição profissional ao longo da formação inicial por meio de saberes construídos pelo ensino (aulas teóricas e práticas no ambiente de sala de aula) e por outros espaços de formação (pesquisa e extensão), inseri-me no espaço das escolas de Educação Básica. Com a realização de estágios acadêmicos e extracurriculares, foi possível encontrar espaços para desenvolver ações que eram validadas pelos saberes científicos que constituem a Educação Especial.

Considerando que minha formação tenha se dado pelos diversos campos de saber, esse espaço diferenciado, externo à Universidade, possibilitou-me andarilhar por caminhos diferentes. Isso me permitiu sair de meu ponto de estabilidade para conhecer e (re)pensar minha formação inicial e de outros Professores de Educação Especial. Ao andar por esses espaços, encontrei a possibilidade de olhar para o trabalho do/a Professor/a de Educação Especial de modo que eu pudesse pensar sobre o processo de formação vivido por esses profissionais na instituição de ensino superior no que se refere às práticas de inclusão. Tais práticas, de acordo com a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, desenrolam-se no ambiente escolar da Educação Básica.

A experiência pela “trilha”, com cada lugar (escolas) visitado/experimentado e com cada relação (com professores e estudantes) possibilitada, deu-me potência para considerar que a formação inicial do Professor de Educação Especial é um acontecimento por onde “construímos uma nova maneira de ver o mundo e com ele nos relacionarmos, nem melhor nem pior do que outras, nem mais correta nem mais incorreta do que as outras” (VEIGA-NETO, 2007, p. 33), mas sempre como uma possibilidade. Foi por isso que me propus caminhar pelo (re)conhecimento da

trajetória formativa inicial no Curso de Educação Especial e pela investigação dos movimentos construtivos dessa formação para as práticas inclusivas.

A concomitância entre acontecimentos de minha formação, a qual, por um lado, se deu pela motivação pessoal e, por outro, pela transformação do cenário escolar da Educação Básica adjetivado pela perspectiva inclusiva e seus efeitos na formação inicial do/a professor/a de Educação Especial, justifica a pesquisa e o caminho que pretendo trilhar. Ressalto, ainda, a aspiração em perceber a relação entre i) formação inicial de/em Educação Especial, ii) saberes dos docentes em perspectiva inclusiva e iii) suas práticas profissionais.

Para a projeção da pesquisa, metodologicamente pensada na analogia da “trilha”¹⁶, escolhi um roteiro para a caminhada. Esse roteiro se deu a partir de materiais que me permitissem fazer com que eu conseguisse ver a formação inicial de professores de/em Educação Especial no Curso de Licenciatura em Educação Especial – diurno da UFSM em um presente cujo campo de atuação está adjetivado pela perspectiva inclusiva.

Optei pelo recorte na formação inicial, primeiramente, pelo fato de eu ser egressa desse curso há pouco tempo e considerar todo o movimento de minha trajetória para a apresentação e delimitação do problema de pesquisa. O segundo motivo desse recorte se deu pelo interesse em problematizar o processo de formação inicial de outros sujeitos, apontando uma possibilidade de contribuição para com os professores e os alunos do curso de Educação Especial. Isso pode ser feito ao debater como os saberes apresentados e instrumentalizados na formação vêm atravessando os sujeitos em formação e produzindo os modos de ser professor para as práticas inclusivas, possibilitando refletir sobre os efeitos da produção desse profissional a partir de seus saberes constituídos pela e na formação inicial.

1.3.1 Problema e objetivos de pesquisa

Nesse sentido, para começar a caminhar, começar a produzir a “trilha”, apresento o problema e os objetivos de pesquisa:

¹⁶ Essa marca não planejada no solo que vai se formando com o caminhar do caminhante, construção de um caminho que é efeito do caminhar dos caminhantes tendo como característica um movimento de caminhar que geralmente acontece ao ar livre, pressupondo uma certa liberdade de escolhas de trajetória diante do objetivo do caminhante, podendo abrir um caminho onde ainda não existe, “trilha” que vai se formando pelos rastros de passagem.

Problema:

- Como a formação inicial de professores de/em Educação Especial vem produzindo um/a professor/a para atuar na Educação Básica adjetivada na perspectiva da Educação Inclusiva?

Objetivo Geral:

- Problematizar os modos de atuação sistematizados na formação inicial do/a professor/a de Educação Especial para operar na Educação Básica na perspectiva da Educação Inclusiva.

Objetivos Específicos:

- Identificar a diversidade¹⁷ de discursos que produzem a inclusão como adjetivo para a Educação Básica;
- Rastrear na produção dos acadêmicos/as dos últimos 6 anos (2012-2017), a fim de identificar os discursos sobre os modos de se constituir professor de Educação Especial na Educação Básica de perspectiva inclusiva
- Reconhecer as diferentes formas de formas de proliferação de modos de conceituar dizer sobre a atuação de professores de Educação Especial na Educação Básica de perspectiva inclusiva que transitam pela formação inicial no curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSM

Na próxima subseção, apresento como foram eleitas as possibilidades de início do percurso da trilha. Desse modo, irei descrever o caminho e os materiais utilizado por ora.

1.3.2 Dando prosseguimento à produção da trilha, iniciando o trajeto: os materiais, a construção de materialidades e os procedimentos para o caminho

Para a produção desta trilha como caminho metodológico, entendo ser necessário situar o curso de Licenciatura em Educação Especial – Diurno da UFSM na dimensão de uma atuação na formação de professores de/em Educação Especial na Educação Básica, tendo em vista o adjetivo que recebe em 2008 devido à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI). Para este movimento primeiro metodológico, vou me ocupar em trazer os trabalhos de

¹⁷ A inclusão pode ser narrada de diferentes formas, ou seja, ela se dá pelos diversos discursos.

pesquisa já realizados por Freitas (1998), Possa (2013) e Rosa (2016), em virtude de apresentarem aspectos relacionais ao Curso de Educação Especial da UFSM.

Quero situar a formação inicial de professores de/em Educação Especial na UFSM mostrando a força e a (re)atualização do currículo formativo ao longo da história do curso em dirigir a formação para a escola. Mesmo que, em alguns momentos, as instituições especializadas apareçam, elas surgem para dar conta do lugar de educação e da escolarização, como aponta Possa (2013):

Este lugar é o espaço escolarizado e institucionalizado em que se torna necessário um professor especializado que precisa ser formado pelo Curso de Educação Especial. Este lugar institucional-escolarizado que abriga os sujeitos identificados e, portanto, narrados e produzidos pela deficiência, necessitam o profissional especializado em 'áreas de ensino' – pode-se se ler aqui o agrupamento de disciplinas que configuram o campo da Educação Especial e suas habilitações; um profissional que conformado por estes saberes pode atuar no exame do grupo de deficientes conhecendo-os, identificando-os, ensinando-os, educando-os (p, 96)

Para a problematização desta pesquisa, produzi, como trilha, um agrupamento de materiais que me possibilitam (sem ser foco de análise) dar conta de um cenário para responder ao primeiro objetivo específico, qual seja: identificar a diversidade de discursos que produzem a inclusão como adjetivo para a Educação Básica. Para tanto, o conjunto de materiais portadores de discursos sobre a inclusão foi construído considerando as produções acadêmicas (os TCCs), científicas, publicitárias e informativas que tomam a Educação Especial e o adjetivo que a acompanha, inclusiva. Também foram selecionados materiais políticos e legais produzidos e disseminados como indicativo, meta educacional ou texto regulatório da Educação no Brasil, tendo como critério de seleção a presença da adjetivação Educação Inclusiva.

Faço este caminho para poder contextualizar a evolução histórica e, junto com ela, marcar os estudiosos considerados referência na área, recorrentemente presentes nas publicações do campo da Educação Especial. Em uma leitura prévia dos materiais de análise (os TCCs), pude verificar, nas escritas dos acadêmicos, a ideia evolutiva e progressiva da história da Educação Especial. De antemão, parto para esse caminho, pois ele me fez pensar que “tudo aquilo que pensamos sobre nossas ações e tudo aquilo que fazemos tem de ser continua e permanentemente questionado, revisado e criticado” (VEIGA-NETO, 2007, p. 34). Esse movimento ajudará a ver/pensar os movimentos formativos, rastrear e reconhecer os discursos

da inclusão na formação inicial dos professores de Educação Especial formados no Curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSM.

Dessa maneira, busco mostrar, no quadro abaixo, obras que possam dizer sobre esses discursos.

Tabela 2 – Materiais portadores de discursos sobre a inclusão¹⁸

Evolução histórica	Unidades analíticas	Estudiosos	Materialidades
Inclusão educacional como paradigma	Evolucionistas e progresso da historia	MAZZOTA (1996) JANUZZI (1992) MANTOAN (2007) PNEEPEI (2008)	<p>“A modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens” (MAZZOTTA,1996, p.11).</p> <p>“...um diálogo com o passado, passando por vários períodos até chegar ao início do século XXI [...]. Voltar ao passado, no entanto, não significa que ele explique totalmente o presente, não supõe que ele nos ensine como deveria ser o presente. Ele mostra-nos o que foi, e que os acontecimentos não se dão de forma arbitrária, mas que existe relacionamento entre eles; que a sua construção é processo humano dentro de condições existentes e percebidas como possíveis. [a ideia de desvelar da experiência aquilo que lhe pode ser consciência transcendental] Ao retornar ao passado, também se poderá, talvez, clarificar o presente quando ao velho que nele persiste e perceber algumas perspectivas que incitarão a percorrer novas direções” (JANNUZZI, 2006, p. 02).</p>

¹⁸ Esses discursos, evolução histórica, foram construídos a partir de uma primeira leitura dos materiais. É uma elaboração própria feita a partir de uma interação com o material. Em um primeiro momento, procurei discursos produzidos sobre a inclusão e foi possível identificar esses discursos a partir dessas três perspectivas/ possibilidades de nomear a inclusão: i) inclusão educacional como paradigma; ii) inclusão educacional como direito e justiça social e iii) inclusão como estratégia no presente.

“A proposta revolucionária de incluir todos os alunos em uma única modalidade educacional, o ensino regular, tem encontrado outras barreiras, dentre as quais se destaca a cultura assistencialista e terapêutica da Educação Especial [que para a autora consiste no passado da Educação Especial]” (MANTOAN, 2007, p. 11).

“A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (PNEPEI, 2008, p. 05)

Inclusão educacional como direito e justiça social	Direitos humanos, igualdade e direito da diversidade	PESSOTTI (1984).	“A história da ideia de deficiente mental acompanha de perto a evolução da conquista e formulação dos ‘direitos humanos’ que se insere, por sua vez, na trajetória da filosofia humanista” (PESSOTTI, 1984, p. 01)
		FONSECA (1995).	
		PNE (2001).	
		SASSAKI (1997).	“Nos nossos dias, o direito de ser diferente é também visto como um direito humano, que passa naturalmente pela análise crítica dos critérios sociais que impõem a reprodução e preservação de uma sociedade (e de uma escola) baseada na lógica da homogeneidade e em normas de rentabilidade e eficácia, que tendem facilmente a marginalizar e a segregar quem não acompanha as exigências e os ritmos sofisticados” (FONSECA, 1995, p.44)
			O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta

o atendimento à diversidade humana” (PNE, 2001, p. 205).

“...o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral, no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivas a equiparação de oportunidades para todos” (SASSAKI, 1997, p. 41).

“A ideia de inclusão surgiu para derrubar a prática da exclusão social a que foram expostas as pessoas com deficiência por vários séculos. A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes de trabalhar, características essas atribuídas indistintamente à [sic] todos os portadores ou que tiveram alguma deficiência” (SASSAKI, 1997, p. 30-31).

Inclusão como estratégia no presente	Inclusão como prática na contemporaneidade	LOCKMANN (2010).	“...a inclusão possibilitou um exercício de aproximação e conhecimentos daqueles sujeitos que anteriormente eram afastados, segregados ou excluídos do convívio social. Ao aproximar esses sujeitos que até então permaneciam do outro lado da fronteira, ao inclui-los na sociedade e nos processos de escolarização, está-se fazendo um exercício de torna-los observáveis, explicáveis e governáveis. Portanto... Incluir. Aproximar. Conhecer. Diferenciar. Normalizar. Gerenciar. Prevenir. Intervir. Enfim... governar. Tais operações são colocadas em funcionamento na sociedade atual por diferentes estratégias, entre elas, pode-se destacar, a inclusão
		MENEZES (2010)	
		LOPES (2009)	

escolar” (LOCKMANN, 2010, p. 64).

“...a inclusão pelas suas ações produz marcas que classificam os sujeitos e os posicionam com relação a medidas, capacidades e comportamentos tomados como corretos. Nessa classificação, aqueles destoantes, ainda que incluídos, acabam cada vez mais marcados e, portanto, excluídos”. (MENEZES, 2010, p. 64)

“Inclusão na contemporaneidade passou a ser uma das formas que os estados, em um mundo globalizado, encontraram para manter o controle da informação e da economia. Garantir para cada indivíduo uma condição econômica, escolar e de saúde pressupõe estar fazendo investimentos para que a situação presente de pobreza, de falta de educação básica e de ampla miserabilidade humana talvez se modifique” (LOPES, 2009, p. 129).

Fonte: Elaborada¹⁹ pela autora.

É preciso tomar um folego, descansar, reorganizar a mochila, e continuar... Continuar o caminho... Continuar a pesquisa... Continuar... Retomar o meu caminho...

Retomo meu caminho vasculhando e tentando compreender todas as perguntas que estavam a me assombrar. Nesse sentido, faz-se necessário um movimento de desconstrução para indagar a constituição e o funcionamento da inclusão na perspectiva da educação inclusiva. Nas tramas desse(s) caminho(s), delinearam-se os seguintes questionamentos: Como vem se delineando o discurso inclusão? Que estratégias são postas em funcionamento ao narrar o sujeito-aluno? Que efeitos produzem e de que forma posicionam a escola de educação básica que se adjetiva como inclusiva? Que estratégias curriculares são postas em funcionamento e investem no grupo de alunos público-alvo da Educação Especial? De que forma as experiências educacionais inclusivas vêm sendo identificadas? Como elas oportunizam o conhecimento do processo de construção dos sistemas

¹⁹ Esses discursos previamente apresentados se dão neste momento no texto devido ao meu primeiro contato com o material de análise.

educacionais em sistemas educacionais inclusivos? Quais condições permitiram a emergência e a constituição do Professor de Educação Especial?

Nesse segundo movimento, tomo como conjunto de materiais os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) de formandos do curso de Licenciatura em Educação Especial. Com eles, construirei a materialidade analítica no sentido de fazer ver como a inclusão atravessa a formação inicial desse professor, tendo como referência o contexto de atuação na Educação Básica. Para a busca pelos TCCs²⁰, tomei como parâmetro trabalhos produzidos a partir de 2012, tendo em vista os efeitos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008. Uma intensificação do papel da Educação Especial como modalidade transversal, ou seja, que atravessa os níveis e as modalidades educativas e de escolarização no Brasil. Isso pode ser identificado no argumento da própria PNEEPEI, pois traz para o sistema escolar e para a instituição escola a ideia de que “a escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social” (BRASIL, 2008, p. 01).

Nesse sentido, não estou afirmando que a inclusão data dessa política, mas que ela se intensifica como prática discursiva, tendo em vista que passa a atuar na remodelação de estruturas, currículos, processos de ensino e aprendizagem e no público que a Escola de Educação Básica passa a receber. Isso porque institui-se presença obrigatória do público-alvo da Educação Especial nesse contexto, o qual poderia ser destinado apenas às instituições e às escolas especializadas no atendimento desse público.

A escolha por trabalhos a partir de 2012 também se justifica pelo fato de a formação no curso de Licenciatura em Educação Especial ter a duração de quatro anos na UFSM. Assim, a turma de acadêmicos com entrada em 2008 se formou em 2012. Ademais, no meu entender, seria a turma que começa a ser impactada pelo adjetivo Educação Inclusiva no âmbito das políticas públicas de educação – o que não significa que as turmas anteriores não tenham tido contato com essa produção, pois, como se pode observar, esse discurso como paradigma educacional já vinha sendo discutido há algumas décadas. No entanto, para um trabalho de pesquisa, é

²⁰ Disponíveis na Coordenação do Curso e no Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEPES).

necessário fazer um recorte e, nesse sentido, foi uma escolha tomar o ano de 2012 como referência.

Para a construção dessa materialidade analítica, cumpro com a construção da trilha considerando os dois últimos objetivos específicos:

- Rastrear na produção dos acadêmicos/as dos últimos 6 anos (2012-2017), a fim de identificar os discursos sobre os modos de se constituir professor de Educação Especial na Educação Básica de perspectiva inclusiva;
- Reconhecer as diferentes formas de proliferação de modos de conceituar dizer sobre a atuação de professores de Educação Especial na Educação Básica de perspectiva inclusiva que transitam pela formação inicial no curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSM.

Ao me aproximar desses materiais – lendo, destacando e selecionando fragmentos – procurei olhar para o que estava sendo dito, de modo a perceber como as diferentes escritas abordavam a Educação Especial. Para o rastreamento, busquei os trabalhos de TCCs nos quais os acadêmicos buscassem trabalhar um tema ou uma problematização que os impactaram ao longo de suas experiências na formação inicial. Nesse sentido, procurei rastrear como o adjetivo “inclusiva” atravessa as formas de se constituírem Professores de Educação Especial.

Considerar as características que consolidam esse campo como um aspecto transversal na Educação Básica me parecia interessante para reconhecer os modos de conceituar a inclusão nas suas atuações enquanto professores de Educação Especial. Mas, mais do que isso, eu teria a possibilidade de reconhecer as diferentes formas pelas quais a formação inicial no curso de Licenciatura em Educação Especial – diurno da UFSM vem nomeando as práticas de Educação Especial na Educação Básica de perspectiva inclusiva.

Para tanto, esse rastreamento dos TCCs se consolidou tomando como referência o quadro abaixo:

Tabela 3 - Parâmetros de rastreamento

Rastreamento por...	Busca de palavras/ termos/ temas
Título dos trabalhos	Professor de Educação Especial Educador Especial
Resumos	Formação em/de Educador Especial Práticas de Educação Especial

Textos completosEnsino regular
Educação Inclusiva

Fonte: Elaborada pela autora.

Consolidada essa busca, pelos arquivos dos TCCs, percebi que as palavras/termos/temas se articulavam. Algumas vezes, apareciam juntas e, outras, em separado, a exemplo dos seguintes termos: atuação do educador especial; ampliação das estratégias de ensino; o papel do educador especial; proposta da educação inclusiva; PNEEPEI de 2008; e mudanças nos padrões escolares.

É importante ressaltar que não tive acesso à totalidade de trabalhos de conclusão produzidos no período delimitado da pesquisa, pois muitos não se encontram disponíveis nos locais de arquivo²¹. Neste sentido, o total de trabalhos acessados foram 74.

Antes de iniciar apresentação dos materiais/TCCs, é importante considerar que, do conjunto de trabalhos encontrados, 48 não vão compor a materialidade de análise pelo fato de apresentarem outros caminhos da Educação Especial, tais como: o papel da família e o estudante com altas habilidades/superdotação; aquisição da língua de sinais; autismo; estatuto da pessoa com deficiência; aprender, brincar, alteridade, mobilidade, educação bilíngue, entre outros. Sendo assim, os trabalhos que compõem a materialidade são 26 TCCs, considerando o processo de rastreamento. O quadro abaixo expressa a configuração:

Tabela 4 - Grupo de material selecionado após os parâmetros de busca

	Ano	Títulos	Nº de trabalhos
Trabalho de Conclusão do Curso de Educação Especial (diurno) da UFSM	2012	NENHUM TRABALHO ENCONTRADO A PARTIR DOS PARÂMETROS DE BUSCA	0
	2013	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: EXPERIÊNCIA DE TUTORIA NA INCLUSÃO ESCOLAR EM SANTA MARIA – RS (BARBOSA, 2013)	7
		TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR ESPECIAL: PROBLEMATIZAÇÕES INICIAIS (ROSA, 2013)	
		CONSTRUINDO POSSIBILIDADES DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA (SCHMITZ, 2013)	
		ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM ESCOLA DO CAMPO: COMO NOSSOS PROFESSORES NOS DESCREVEM? (SOARES, 2013)	
ALFABETIZAÇÃO E SINDROME DE DOWN: UM RECURSO			

²¹ Alguns dos Trabalhos de Conclusão de Curso foram encontrados impressos no Arquivo geral do Centro de Educação; outros foram acessados de forma digital na Coordenação do Curso de Educação Especial – Diurno.

	<p>TECNOLOGICO PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA (PEREIRA, 2013)</p> <p>O SUJEITO SURDO NO ENSINO SUPERIOR: A EXPERIENCIA DE INCLUSAO NA UFSM (GOMES, 2013)</p> <p>SINDROME DE KABUKI E A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO MEDIADORA DA ESCOLARIZAÇÃO (PEREIRA, 2013)</p>	
2014	<p>FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE PÚBLICA DE SANTA MARIA/RS (MACHADO, 2014)</p> <p>AS REDES DE SIGNIFICADOS (TEORIA E PRÁTICA) QUE VEM PRODUZINDO O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS INCLUSIVAS (IOP, 2014)</p> <p>O TEMPO E O ESPAÇO ESCOLAR PARA O ALUNO QUALIFICADO COMO INCLUÍDO (MATTANA, 2014)</p> <p>ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM ESCOLAS DE SANTA MARIA/RS (SILVA, 2014)</p>	4
2015	<p>INCLUSÃO: AS CONQUISTAS DE BRAIAN NO CONTEXTO ESCOLAR (CABELLO, 2015)</p> <p>A ALTERIDADE DEFICIENTE: NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS DE CEGOS EM INSTITUIÇÃO PÚBLICA E PRIVADA DE SANTA MARIA-RS. (SANTOS, 2015)</p>	2
2016	<p>APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (SILVA, 2016)</p> <p>ANÁLISES SOBRE AS INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (DIEHL, 2016)</p>	2
2017	<p>ALUNOS COM TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DA APRENDIZAGEM E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA POLÊMICA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (DOTTO, 2017)</p> <p>POLITICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: PRÁTICAS EM UMA ESCOLA DO MUNICIPIO DE SANTA MARIA-RS (MENDONÇA, 2017)</p> <p>ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL DO EDUCADOR ESPECIAL (BERNARDES, 2017)</p> <p>INCLUSÃO & ALTERIDADE SURDA: O DESENVOLVIMENTO DA LINGUA(GEM) E COMUNICAÇÃO NA ROTINA ESCOLAR DE UMA CRIANÇA COM IMPLANTE COCLEAR EM SANTA MARIA-RS (MORAIS, 2017)</p> <p>PRODUÇÕES CULTURAIS SURDAS ACESSÍVEIS NA WEB (CHAROPEM, 2017)</p> <p>APAE SANTA MARIA/RS: UMA ANÁLISE SOBRE OS PROCESSOS DE INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA (PEDROZO, 2017)</p> <p>“EU SOU RESPONSÁVEL POR ELA...” DIAGNÓSTICO DO TEA: IMPACTOS NA FAMÍLIA E NA ESCOLA (SANTOS 2017)</p> <p>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NARRATIVAS DE PROFESSORAS (BASTOS, 2017)</p> <p>ESCOLA DE SURDOS. EDUCAÇÃO DE SURDOS. PROFESSOR OUVINTE. LÍNGUA DE SINAIS. (PIRÉS, 2017)</p> <p>A PROMOÇÃO DE INTERAÇÕES SOCIAIS PARA JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO DA ESCOLA ESPECIAL (FAVARIN, 2017)</p>	10
TOTAL		25

O olhar sobre esses TCCs se constituiu no adentramento ao texto e na procura por fragmentos de escrita que pudessem responder meus questionamentos e dizer sobre:

- o modo como os/as acadêmicos/as recorrem a uma conceituação de inclusão;
- as características que expressam sobre a inclusão no contexto da Educação Básica;
- as características que expressam a escola de educação básica que se adjetiva como inclusiva;
- o lugar dos alunos público-alvo da Educação Especial que se inserem na escola de educação básica que se adjetiva inclusiva;
- os espaços e os tempos pedagógicos da Educação Especial que se fazem (ou potencialmente podem se fazer) presentes em uma escola de Educação Básica inclusiva.

Esses parâmetros de rastreamento dos textos completos dos TCCs se constituem como uma ação de pesquisa que toma como referência uma construção de materialidade analítica a partir de fragmentos de textos. São enunciações que vem produzindo uma forma de perceber e reconhecer, nos processos formativos do curso de Licenciatura em Educação Especial, os modos de constituir um professor de Educação Especial para a perspectiva inclusiva, tendo como lugar de atuação a Educação Básica.

Tomo como enunciado/fragmento a ideia de que ele, o enunciado, deve estar ligado não às especificidades temporais típicas do conhecimento histórico, mas às suas regras de formação. Aprendemos com Foucault que o enunciado

...é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem (FOUCAULT, 2002, p. 32).

Logo, as frases e os parágrafos extraídos dos TCCs só se constituem em enunciados numa relação entre si e com as ferramentas metodológicas com as quais construo esta pesquisa. Isoladamente, são apenas frases e parágrafos extraídos de textos quaisquer.

Assim, na próxima subseção, procuro mostrar as possibilidades para se pensar as questões relacionadas à formação e como ela opera para a constituição do Professor de Educação Especial na Educação Básica que se adjetiva inclusiva.

1.3.3. O que ter em vista para fazer a trilha: saberes iniciais – possibilidades para pensar a formação docente

A vida é o percurso no qual alguém se torna (vai se tornando, não cessa de se tonar) quem é. (ROCHA, 2009, p.50)

Invisto esforços para apresentar alguns modos como venho pensando a questão da formação docente. Inicio argumentando que a opção é por tomar os processos formativos desde as suas pequenas relações constitutivas de sujeitos, ou seja os modos pelos quais constituímos o que somos e como nos constituímos enquanto docentes na relação com o processo formativo, com o currículo, com os saberes da formação e conosco. Isso também leva à indagação sobre nossa construção nas relações com os outros e com os espaços que as experiências de formação nos possibilitam.

Desde já, afirmo que não cabe, aqui, uma avaliação específico sobre o processo formativo do Curso de Licenciatura em Educação Especial - Diurno, assim como não cabe um julgamento de suas propostas e ações. Meu objetivo é lançar novas possibilidades para pensar questões relacionadas ao efeito da formação, ou ainda, de como ela opera para a constituição de modos de dizer, no presente, da presença do Professor de Educação Especial na Educação Básica que se adjetiva inclusiva. Ou seja: almejo perturbar aquilo que está naturalizado, o que aparentemente não é visto sob outros ângulos. Assim, o que está em jogo não é a qualidade ou a pertinência do curso, mas a sua participação na intrincada rede de relações que constrói saberes para o trabalho na escola, através dos modos de conceituar e dizer sobre a inclusão.

Pretendo pensar a formação inicial como uma caminhada pelas experiências que os sujeitos potencialmente vivem nos processos formativos. Os modos pelos

quais se tornam professores e vão ressignificando os sentidos e as possibilidades de ser professor. Por isso, considero a formação profissional como uma “trilha” que possibilita pensar diferentes sentidos a partir dos caminhantes.

Os estudos sobre docência permitem pensar a formação como uma oportunidade de transformação do sujeito, e a transformação como possibilidades, meios e caminhos trilhados, dos quais o sujeito dispõe e nos quais é levado a mudar sua forma, a forma de ser e de se conduzir.

A formação como um processo de constituição do sujeito e suas subjetividades não se restringe apenas à constituição do ser professor. Desde que nascemos, estamos imersos em processos de formação que vão nos constituindo em modos de ser e estar no mundo e em posições que ocuparemos. De acordo com Petersen (2012), as “experiências que nos passam, movimentam saberes que tomamos para nós como verdades que fazem funcionar formas de poder” (p.35). São esses processos que nos constituem e nos colocam em posições não fixas de sujeitos e que permanecem em constante experiência/transformação/mudança.

Assim, tornamo-nos professores e, muito mais, nas práticas escolares cotidianas com as quais nos envolvemos. Esse é um processo contínuo a partir de experiências, como algo que nos passa,

... o modo como nos colocamos em jogo, nós mesmos, no que se passa conosco é um passo, uma passagem”. Contém “o ‘ex’ do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase”. Contém também “o ‘per’ de percurso, do ‘passar através’, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo (LARROSA, 2005, p. 67).

Essa experiência não se dá sem risco: ela se dá através do percurso trilhado de produção de si, um percurso perigoso para construir uma experiência de si, um caminhar incessante de transformação, de mudança. Uma mudança que é arquitetada a partir de uma decisão que se coloca emergente na constituição de suas experiências. A mudança

...é motivada por um julgamento ou avaliação de que algo é de algum modo errado ou insuficiente ou precisa de luz e claridade, e de que a mudança é necessária, buscada, almejada, sugerida, requerida ou desejável. A mudança por meio da aprendizagem se torna uma questão de socialização. [...] A mudança que é sempre motivada por uma finalidade e/ou por uma falta. (MASSCHELEIN, 2017, p.51)

As experiências "remetem à experiência de estar-no-meio de coisas, à experiência de um curso de vida interrompido em que novos cursos de tornam

possíveis" (MASSCHELEIN, 2017). A experiência é um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova, que se transforma. Para Larrosa (2014), "a experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente 'existe' de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente" (p. 26).

Nesse mesmo sentido, Nóvoa (2009) defende a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão, instituindo as práticas profissionais como lugar da formação docente: "o que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente" (p. 33).

Mas o que é a formação senão o que possibilita "deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo" (LARROSA; KOHAN, 2013, s/p)? Isso não significa abandonar o que nos constitui até então, transformar, buscar sempre um processo de satisfazer as próprias necessidades.

A cada preparação para uma nova caminhada, é preciso se liberta, deixar os medos e começar a traçar, lentamente, novas estratégias. É o encontro de um turbilhão de informações. Elas vão se construindo ao longo dessa caminhada e, depois de vistas, vão provocando os primeiros entendimentos para o surgimento das unidades de significados.

Isto posto a respeito dos caminhos, eu gostaria de deixar claro que eles não se deram de antemão, que não seguiram uma trilha pré-estabelecida. Ao contrário: foram construídos à medida que foram sendo percorridos, com retornos e, principalmente, com mudanças de rumos, desde o ingresso no mestrado até o momento de colocar um ponto final na escrita desta dissertação.

2 NA TRILHA, UM CAMINHAR, UM DESTINO, UM CONTÍNUO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL²²

A história da educação mostra o acesso à escolarização como um privilégio de poucos, ratificando sua imagem como uma forma de exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais a favor de uma ordem social estabelecida. Evidenciaram-se o paradoxo exclusão /inclusão e a necessidade de mudanças na configuração escolar.

Nesse caminho, a democratização escolar ganha espaço, promovendo a abertura da instituição de ensino àqueles sujeitos que, pelas mais variadas razões, encontravam-se retirados desse meio. Logo, sob a perspectiva de uma 'Educação para Todos'²³, vem se demarcando a necessidade de a escola em rever seus princípios, a fim de dar conta da diversidade que nela se encontra.

Diante disso, entra na rota de nossa trilha a formação em/de Professores de Educação Especial para atuar frente ao processo de inclusão, o que se apresenta como emergência no cenário educacional brasileiro. Em face dessa nova realidade política e educacional, os professores de Educação Especial vêm se deparando com um movimento de ressignificação de sua atuação pedagógica na busca por dar suporte às novas exigências profissionais, as quais, atualmente, apresentam-se inseridas na Educação Básica.

Em meu primeiro movimento metodológico, vou me ocupar de trazer para a discussão os trabalhos de pesquisa já realizados por Freitas (1998), Possa (2013) e Rosa (2016), acreditando ser necessário contextualizar o lugar de onde falo, razão pela qual vejo a necessidade de apresentá-los. Dessa maneira, esses trabalhos dão a possibilidade de pensar o contexto específico da Educação Especial em Santa Maria-RS.

Assim, considerando que as discussões sobre a formação em/de professores de Educação Especial não se esgotam, apresentarei, neste capítulo, como essa emergente formação vem se configurando na UFSM frente à perspectiva inclusiva.

²² Pensar este processo de formação inicial na UFSM, tendo conhecimento que hoje outras instituições também ofertam esse processo e tenham produzido sobre ele. Mas minha própria vinculação à UFSM e meu processo formativo fazem com que eu olhe especificamente para este curso: Educação Especial (diurno) da UFSM.

²³ Segundo a UNESCO, Educação para Todos significa que todas as crianças têm direito à educação.

2.1 ROTAS DA FORMAÇÃO: O CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UFSM

Não havia um mapa que apontasse o caminho a ser percorrido, não havia rotas a serem traçadas, não havia ritmo para a caminhada. No entanto, havia a preocupação com a Educação Especial – em particular com o deficiente auditivo – por parte do médico Reinaldo Cóser. O médico,

...vendo passar pelo seu consultório numerosos casos de surdez infantil, sem possibilidade de recuperação médico-cirúrgica e, após verificar em outros países o que se fazia em tais casos, resolveu trazer para Santa Maria/UFSM o compromisso de ajudar na solução deste problema (FREITAS, 1998, p. 92).

Com a emergência de arquitetar a formação de professores para atuarem junto às classes especiais – junto ao aluno deficiente auditivo –, buscou-se

...entre os professores da UFSM, três deles, que se dispuseram a ir, em 1960, ao INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro, primeira instituição de formação de professores na área da Educação Especial – fazer uma qualificação que poderia dar condições para elaboração e desenvolvimento, mais tarde, do Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (POSSA, 2013, p. 84).

Dado o primeiro passo, constitui-se, “na UFSM, em 1962, o primeiro projeto de formação de professores para atuar na Educação Especial, inicialmente de alunos surdos” (POSSA, 2013, p. 84). Ao assumir um modelo integracionista, “o Curso adotava o forte movimento no sentido da criação e/ou ampliação de escolas e classes especiais” (ibidem., p.85).

No ano de 1964, a formação de professores para Deficientes Auditivos “passou a ser obtidas através dos denominados Estudos Adicionais²⁴, em convênio com o Instituto de Educação Olavo Bilac” (FREITAS, 1998, p. 93). Com o acordo estabelecido entre o Instituto de Educação Olavo Bilac (IEOB) e a UFSM, as instituições garantiam os aspectos psicopedagógicos e medico-científicos, respectivamente. Esses estudos adicionais, modelo assumido pelo curso em 1964, identificam-se com

...modelos atuais que dão forma as formações em especialização ou projetos de qualificação instituídos para atuar no Atendimento Educacional

²⁴ Convênios entre Secretaria de Estado do Rio Grande do Sul e UFSM que se institui junto a Escola Estadual Instituto de Educação Olavo Bilac (POSSA, 2013, p. 85).

Especializado em Educação Especial através de formação continuada, que para o MEC, constituem-se em um programa de formação com objetivo de formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino em parceria com instituições públicas de educação superior numa rede nacional de formação (POSSA, 2013, p 86).

Já no ano de 1973, “aquilo que se constituía em formação como estudos adicionais passa a se constituir num curso amparado pelo Conselho Federal de Educação” (POSSA, 2013, p. 86). Demarca-se, naquele ano, a responsabilização da UFSM com a formação do professor da Educação Especial, habilitando-o a partir do “Curso de Pedagogia [...], consagrando o nome de professor para deficientes da Audiocomunicação” (FREITAS, 1998, p. 94).

No ano de 1976, por meio do mesmo Conselho, “inaugura-se a formação de professores através de Licenciatura curta para atuar com deficientes mentais e em 1980 se institui a licenciatura plena para esta atuação” (POSSA, 2013, p. 86).

De acordo com o estudo realizado por Freitas (1998), demarcam-se na UFSM, entre os anos de 1962 a 1998, quatro momentos do Curso de Educação Especial:

Momento 1: Curso de Pedagogia – Habilitação em Formação de Profissionais para Excepcionais – Deficientes Mentais 1975 a 1976;
 Momento 2: Curso de Formação de Professores para Educação Especial – Deficientes Mentais – Licenciatura curta (cinco semestres) 1977 a 1980;
 Momento 3: Curso de Formação de Professores para Educação Especial – Licenciatura Plena – Habilitação em Deficientes Mentais 1981 a 1983;
 Momento 4: Curso de Formação de Educação Especial – Licenciatura Plena – Habilitação em Deficientes Mentais – habilitação em Deficientes da Audiocomunicação 1984 (FREITAS, 1998, p. 109).

Diante desse caminho percorrido, atrevo-me a dizer que iniciava o marco de outro momento: a Educação Especial como campo de formação na UFSM. Assim, a UFSM começa um movimento de reestruturação curricular da formação do professor de Educação Especial, definindo, efetivamente, um novo currículo de formação. Conforme Possa (2013),

...na década de 90 emerge discussões efetivas em relação a produção política com o caráter da universalidade da educação numa perspectiva inclusiva, considerando que na condição de possibilidade das décadas anteriores [...] dava-se no termo democratização da educação, agora se expande no termo inclusão (p. 109).

Com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), o curso passa por uma reformulação, visando atender às exigências dessa nova forma de entender a formação e a atuação desses professores. Do ano de 2004 até o presente momento, o curso passa a ser denominado Curso de Educação Especial Licenciatura Plena – diurno. A estrutura curricular deste curso

...está organizada com o intuito de possibilitar a formação geral do professor, com as disciplinas dos fundamentos da educação, procedimentos para a prática pedagógica, que se fundamentam nas disciplinas ligadas aos conhecimentos e as metodologias específicas de cada campo do conhecimento²⁵ [...]. Já as disciplinas específicas da formação do professor de Educação Especial, estão agrupadas nas três categorias objeto de formação - Dificuldades de aprendizagem, Surdez, Déficit Cognitivo (ROSA, 2016, p. 36).

No contexto dessas pesquisas do Curso de Educação especial da UFSM, observei que a última reformulação curricular transformou o sujeito professor egresso: de um profissional habilitado para atuação especializada em determinada área da Educação Especial, ele passou a ser formado para atuar de forma generalista nos contextos escolares inclusivos. Com isso, mudanças significativas nas diferentes áreas de conhecimento do curso foram assumidas, dentre as quais podemos apontar a diminuição de disciplinas de caráter teórico-político na formação dos professores egressos, as quais eram voltadas ao estudo das disciplinas referentes aos Fundamentos da Educação e às políticas educacionais.

Na Tabela 5, mostro, de forma resumida, mostro a força que o currículo formativo vem constituindo ao longo da história do Curso, colocando a formação com foco dirigido à escola.

²⁵ A autora coloca como sendo disciplinas ligadas aos conhecimentos e as metodologias específicas de cada campo do conhecimento – Metodologias da: matemática, ciências, história, geografia, língua portuguesa, música artes cênicas, educação e artes, entre outras.

Tabela 5 - Formação de Professores de Educação Especial na UFSM

Ano	Formação de Professores para atuar na Educação Especial
1962	Curso de extensão: formação de professores de Deficientes Auditivos
1964	Estudos adicionais para Deficientes Auditivos
1974	Educação de Deficientes da Audiocomunicação Habilitação do Curso de Pedagogia
1977	Curso de Formação de professores para educação especial Deficientes Mentais – Licenciatura Curta
1978	Curso de Pedagogia com habilitação em Deficientes da Audiocomunicação Curso de Formação de professores para educação especial Deficientes Mentais – Licenciatura Curta
1981	Curso de Formação de Professores de Educação Especial – Licenciatura Plena – Habilitação Deficientes Mentais
1984	Educação Especial Deficientes Mentais Educação Especial Deficientes da Audiocomunicação
1987	Educação Especial Deficientes Mentais Educação Especial Deficientes da Audiocomunicação
2004	Educação Especial Licenciatura Plena
2008	Educação Especial Licenciatura Plena (não foi uma reformulação de impacto, mas de movimento da oferta de disciplinas entre os semestres e diminuição de carga horária de algumas)

Fonte: Elaborada pela autora (UFSM, 2019).

O caminho percorrido pelo curso revela que a formação de professores de Educação Especial segue as orientações das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Essas diretrizes orientam a formação generalista para a atuação nesse cenário inclusivo, em que todos, independentemente das deficiências ou das necessidades educacionais especiais, estão na escola e têm o direito constitucional à educação. Tal direito é reafirmado pela PNEEPEI (2008), quando versa que o movimento da escola inclusiva traduz o “direito de todos os alunos pertencerem a uma mesma escola, de estarem juntos aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008a, p. 03), tendo como objetivo “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (loc. cit).

3 PROLIFERAÇÃO: A PRODUÇÃO DA INCLUSÃO COMO ADJETIVO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

Procuro, neste capítulo, problematizar como a noção de Escola Para Todos foi sendo construída e como esse discurso ideal moderno está sendo projetado e idealizado na chamada contemporaneidade. Assim, na ordem da cronologia,

...a inclusão se estabelece a partir de um conhecimento presente que ganha, pelos princípios da evolução, progresso e superação, um estatuto de verdade. O atual se qualifica como melhor e mais avançado no jogo da continuidade do pensamento e das práticas. (POSSA, 2016, p. 523)

Vimos, no Brasil, um grande investimento, a partir dos anos 1990 e início do século XXI, no desenvolvimento de políticas de inclusão, com discursos que se apresentam ressignificando o ideário social e educacional acerca da pessoa com deficiência: “trata-se de uma mudança profunda no comportamento e na atitude das pessoas” (BRASIL, 2006, p. 6).

A Educação Especial no Brasil foi permeada por um longo processo de transformação histórica e política que, mais tarde, indicaria mudanças. Muitas conquistas foram alcançadas, mas vários momentos de discriminação e preconceito foram vivenciados por muitas das pessoas especiais que ajudaram a construir a história da Educação Especial brasileira. Inicialmente, o atendimento à diversidade era oferecido somente por instituições de iniciativas pessoais e privadas, e as classes especiais surgiram apenas como uma alternativa para separar os alunos “normais” dos “anormais”. Até pouco tempo, não havia preocupação com essa classe, tendo surgido interesse nessa área.

Cabe realizar um breve percurso dos discursos sobre a inclusão no Brasil. Nesse sentido, a Educação Especial, em sua história, tem sido produzida como um campo de saber responsabilizado pelos sujeitos com deficiência. Amparada em discursos de diferentes instâncias, a Educação Especial desenvolve suas práticas centradas nesses sujeitos, o que possibilita compreender que sua existência é garantida pela existência de pessoas que dela necessitam. Para compreender esses caminhos, olho brevemente para a história e visualizo, inicialmente, a Educação Especial com forte envolvimento na defesa dos direitos dos sujeitos com deficiência, o que acaba dando forças para a criação e efetivação de novas legislações voltadas às pessoas com deficiência.

Esse gesto me ajudará a pensar os movimentos formativos para rastrear e reconhecer os discursos da inclusão na formação inicial dos professores de Educação Especial egressos do Curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSM. O que quero mostrar é que a temática da inclusão passa por discursos que projetam a emergência de uma formação de professores. Tais discursos se subdividem em três principais: i) inclusão educacional como paradigma; ii) inclusão educacional como direito e justiça social; e iii) inclusão como estratégia no presente.

3.1 INCLUSÃO EDUCACIONAL COMO PARADIGMA

O progresso da história da Educação Especial vivenciou mudanças paradigmáticas, terminológicas, sociais e educacionais destinadas ao cumprimento dos direitos de todos os cidadãos. Tais mudanças são decorrentes de todo um percurso estabelecido por diversas legislações que moldaram os rumos traçados para o atendimento dos alunos com deficiência no Brasil.

A legislação que, no nosso país, institucionaliza os direitos das pessoas com deficiência à educação tem suas raízes na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual fora amparada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948 e assinada pelo Brasil (na mesma data). Assim, a lei prescreve a igualdade de direitos para todos, estabelecendo que

...toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

Diante do princípio dos direitos humanos e do pressuposto de igualdade contido na Declaração de 1948, torna-se necessário revisitar a forma altamente excludente como se dava a educação de pessoas com deficiência, que, até a metade do século XX, eram assistidas com ações isoladas do Estado ou dos setores assistenciais. Os serviços de Educação Especial foram de uma fase inicial diretamente assistencial, visando apenas ao bem-estar da pessoa com deficiência, para uma fase em que foram priorizados os aspectos médico e psicológico, chegando às instituições de educação escolar e à integração dessas pessoas no sistema geral de ensino: “a escola historicamente se caracterizou pela visão da

educação que delimita a escolarização como privilegio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social” (BRASIL, 2008).

Na sequência do texto, podemos dimensionar que a Educação Especial, no Brasil, constituiu-se, no decorrer dos anos, pelo atendimento a pessoas com deficiência. Na maioria das vezes, esse atendimento se dava em espaços segregados que contribuíram ainda mais para a discriminação e o preconceito.

A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (BRASIL, 2008).

Mesmo diante do processo de democratização da escola, os sujeitos com deficiência continuavam destinados a viver fora do convívio social. Conseqüentemente, a sua escolarização era limitada, evidenciando-se uma forma de exclusão legitimada pela política, naturalizando, desse modo, o fracasso escolar que viria como reflexo da segregação escolar. No entanto, a década de 1950 foi marcada pela expansão das classes e escolas especiais. Alguns marcos foram fundamentais para a educação das pessoas com deficiência no Brasil, a exemplo da criação do atual Instituto Benjamin Constant (IBC) – antigo Instituto dos Meninos Cegos – e a criação do atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) – chamado, em sua criação de Instituto dos Surdos-Mudos –, ambos fundados na cidade do Rio de Janeiro. A criação desses dois marcos vinha representar uma valiosa conquista no atendimento às pessoas com deficiência. Eles abriram as portas para a conscientização e para as discussões em torno da educação (JANNUZZI, 1992; MAZZOTTA, 1996). Segundo Mazzotta (1996), “no panorama da política nacional brasileira, a inclusão da “educação de deficientes”, da “educação e os excepcionais” ou da “educação especial” vem a ocorrer somente no final dos anos de 50 e início da década de 60 do século XX (p.27).

Nessa década, o movimento pela integração social se intensificou com a inserção das pessoas com deficiência nos sistemas sociais gerais, como a educação, o trabalho e a família, refletindo num aumento considerável dos serviços de ensino especial. Assim, a tentativa de escolarização dos deficientes no ensino

regular foi se constituindo como uma necessidade política, devido às transformações sociais que foram sendo instituídas pelas demandas do mercado de trabalho na década de 1950.

Somente a partir de 1970 acontece a institucionalização da Educação Especial em termos de planejamento de políticas públicas, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, cuja finalidade era promover a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais. Em todo território nacional (MAZZOTTA, 1996), vivia-se o período integracionista. O princípio da integração

...norteou os ideais da educação Especial e visava integrar o aluno com necessidades especiais a escola, pois, de acordo com o atendimento que lhe era oferecido nesse modelo, era o aluno quem deveria se adequar a escola e não a escola aos alunos (MEDEIROS, 2017, p. 60).

A partir de então, a integração escolar fica sujeita a críticas e surge um novo movimento no campo educacional propondo a educação para todos. Esse movimento defendia que os ambientes educativos precisariam se organizar para auxiliar no processo de inclusão e desenvolvimento das pessoas com deficiência, possibilitando a educação para todos.

A política de integração havia resultado em uma estrutura educacional fragmentada, nem sempre acessível a todos. Em contrapartida, iniciava-se movimentos no mundo com ênfase na consciência e o respeito à diversidade, produzindo mudanças no papel da escola que passou a responder melhor às necessidades dos estudantes. Começava a surgir o conceito de inclusão (CUNHA, 2013, p. 35).

Na década de 1980, emerge o conceito de inclusão, o qual vai orientar a educação inclusiva na perspectiva da Educação Especial. Esse conceito veio a favorecer a ideia de que, além do direito ao acesso, a pessoa com deficiência também possuía direito à participação efetiva no ambiente escolar, tendo garantido os mesmos conhecimentos e oportunidades de aprendizagem que os demais.

A inclusão escolar é um desafio, uma vez que provoca uma qualificação no processo educativo, possibilitando o direito de todos os alunos, sejam especiais ou não, de exercerem e de usufruírem de uma educação satisfatória (MANTOAN, 2007)

Para tanto, os ambientes educacionais necessitariam se adequar para atender às necessidades de cada indivíduo, respeitando suas especificidades e a

diversidade que permeia qualquer espaço educativo. Meu objetivo com esta síntese não é dizer que assumo essa perspectiva como verdade histórica, mas mostrar como esse modo de dizer da inclusão faz parte do jogo, faz parte dos modos como a inclusão ganha lugar na Educação Básica.

3.2 DISCURSO DO DIREITO: INCLUSÃO EDUCACIONAL COMO DIREITO E JUSTIÇA SOCIAL

Diante desse novo cenário instaurado a partir do ano de 1980, o termo inclusão se tornou recorrente e passou a compor o discurso dos profissionais da área da educação e da sociedade em geral. Sendo assim, o respeito à diversidade é um aspecto positivo para a conquista de uma educação inclusiva com vistas à igualdade de direitos para todos. De acordo com Ropoli et. al., (2010), com a sinalização de

...um novo conceito de educação especial, a Política²⁶ enseja novas práticas de ensino, com vistas a atender as especificidades dos alunos que constituem seu público alvo e garantir o direito à educação a todos. Aponta para a necessidade de se subverter a hegemonia de uma cultura escolar segregadora e para a possibilidade de se reinventar seus princípios e práticas escolares (p. 06)

A Educação Inclusiva tem como pressuposto o paradigma educacional da “Escola Para Todos”, assegurando a igualdade de oportunidades e sendo capaz de garantir vivências cotidianas. Ela se constitui como uma oportunidade para que uma parte significativa da população escolar não seja retirada do convívio.

Tem-se observado, nesse caminho, um deslocamento de sentido na superação desse modelo de exclusão por um novo modelo, constituído no reconhecimento e no respeito às diferenças. Segundo Fonseca (1995),

...nos nossos dias o direito de ser diferente é também visto como um direito humano, que passa naturalmente pela análise crítica dos critérios sociais que impõem a reprodução e a preservação de uma sociedade [...] baseada na lógica da homogeneidade e em normas de rentabilidade e eficácia, que tendem facilmente a marginalizar e a segregar quem não acompanha as exigências e os ritmos sofisticados (p. 44).

Nesse contexto, a intenção da inclusão educacional como direito e justiça social com base nas políticas públicas existentes, é fazer com que nenhuma pessoa seja separada das outras por apresentar alguma diferença ou necessidade especial.

²⁶ A autora refere-se à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Do ponto de vista pedagógico, a inclusão assume a vantagem proporcionar interação entre as crianças, procurando um desenvolvimento conjunto, com igualdade de oportunidades para todos. Entretanto, jamais se pode esquecer que isso só se dará quando houver pleno respeito à diversidade humana.

A construção de sistemas educacionais inclusivos implica uma mudança estrutural e cultural da escola comum e da sociedade. Uma mudança que caminhe para o acolhimento de todas as pessoas, atendendo suas especificidades e promovendo a melhoria da qualidade da socialização. Isso se configuraria como resposta às diferentes situações que levam à exclusão escolar e social.

3.3 INCLUSÃO COMO ESTRATÉGIA NO PRESENTE

Outro caminho de entendimento da inclusão é a inclusão como estratégia de ampliar a participação de todos e reduzir as desigualdades sociais. É uma inclusão “como prática vivida pelos sujeitos, ou seja, como um caso a ser conhecido, relatado e pensado para entendê-la como conjuntos de práticas possibilitadas por redes de relações” (LOPES; MORGENSTERN, 2014, p. 186).

Nesse viés, a inclusão é pensada como estratégia que pode levar os sujeitos a pensar formas de minimizar as desigualdades sociais, étnicas, políticas, religiosas, cognitivas, entre tantas outras. É uma estratégia que passa a responsabilizar todos e cada um para incluir-se, essa nessa responsabilização. Ou seja: ela não é imposta aos indivíduos, mas ao que está no jogo do presente, um jogo neoliberal que deve estar comprometido e engajado. Como estratégia, todos somos encorajados a livres e empreendedores, a fim de que sejamos responsabilizados pela prevenção dos riscos ou saibamos que também somos culpados se não os prevenirmos. A produtividade da inclusão dentro de um modo de vida no presente vai pressupor regulamento pela racionalização das condutas daqueles que são governados.

O que pode ser visto é que “na escola dita inclusiva, cada sujeito (aluno, professor, família) que nela atua é responsabilizado pelo bom desempenho do aluno com deficiência, e todos precisam se ocupar do seu desenvolvimento, além dele mesmo” (MENEZES, 2011, p.54-55). Assim, as escolas inclusivas, para alcançar os objetivos previstos pelo paradigma da “Educação para Todos”, devem prover

...um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente

por parte dos professores e profissionais da escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários (BRASIL, 1994, p. 05).

A obrigatoriedade da Escola Para Todos só se tornou possível a partir do momento em que foi percebida a necessidade de lugares para a vigilância e para o controle da infância – em especial, a pobre e desvalida (MENEZES, 2011).

Observa-se, assim, que a inclusão deixa de ser uma possibilidade e passa a ser uma obrigatoriedade. A escola e “a educação para todos passa a ser defendida com uma questão de obrigação. É obrigação de todos – sem que desse todos escape alguém – estar na escola dita inclusiva.” (MENEZES, 2010, p. 31). A inserção do “anormal” nas classes comuns das escolas de ensino regular deixa de ser apenas uma responsabilidade do próprio sujeito e das classes especiais que oferecem um atendimento educacional especializado: ela passa a ser uma obrigação de todos – escola, gestores, professores, alunos, funcionários e familiares.

Sendo assim, a inclusão “tem sido apresentada como um fato inquestionável, uma verdade absoluta” (TURCHIELLO, 2009, p. 49). Ela aparece no presente como uma das estratégias para o desenvolvimento de práticas que permitem governar o conjunto da população. Nesse sentido, agir sobre todos, organizando a escola como um espaço inclusivo, passa a ser “uma estratégia para garantir a segurança do processo inclusão” (LUNARDI, 2003, p. 163).

4 REVENDO AS TRILHAS: TRAÇANDO AS ROTAS DA PESQUISA²⁷

Estas são misturas de 'você' e 'eu', do participante e do pesquisador – são notas sobre o que você fez, sobre o que fiz com você, sobre o que estava ao nosso redor, sobre o lugar onde estávamos, sobre sentimentos, sobre eventos correntes e sobre lembranças de fatos passado (CONNELLY E CLANDININ, 2011).

Chega o momento em que é preciso me desprender de minhas amarras, desvencilhar-me dos meus medos e começar uma caminhada em que “eu” e “você” possamos nos afinar e conseguir encontrar o equilíbrio necessário para, juntos, construirmos nossa trilha e tornarmos verdadeiros aos sons de nossos passos. Sons que vão ecoando a cada passo que damos ao entrar neste “mato fechado” desvendando nossa caminhada.

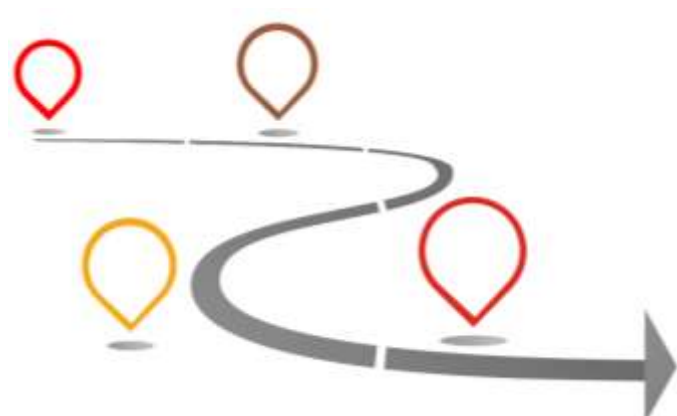
A caminhada pode ser pensada, por exemplo, como uma estratégia que obriga que quem caminha se sinta peregrino, posicionando-se, ainda que temporariamente, com o outro. A caminhada proporciona a experiência de não se sentir em casa. Caminhos longos e carregados de incertezas, mas que motivam o meu caminhar em busca das minhas respostas. São caminhos confusos, um tanto “armados”, que me movem pelo espaço.

Das certezas que me movem nesta caminhada, algumas perguntas se puseram para mim com a intenção de que o material escolhido para esta análise pudesse me mostrar outros caminhos que, por vezes, ficam escondidos. É aqui e agora que acontece o encontro com um turbilhão de informações. Elas se constituíram ao longo desta caminhada e, depois de vistas, revistas, lidas e relidas, provocaram os primeiros entendimentos para o surgimento das encruzilhadas²⁸ da pesquisa.

²⁷ Neste capítulo, opto por, em alguns momentos, escrever na primeira pessoa do singular e, em outros, na primeira pessoa do plural. Digo isso porque em alguns momentos pretendo trazer o leitor para dentro do texto.

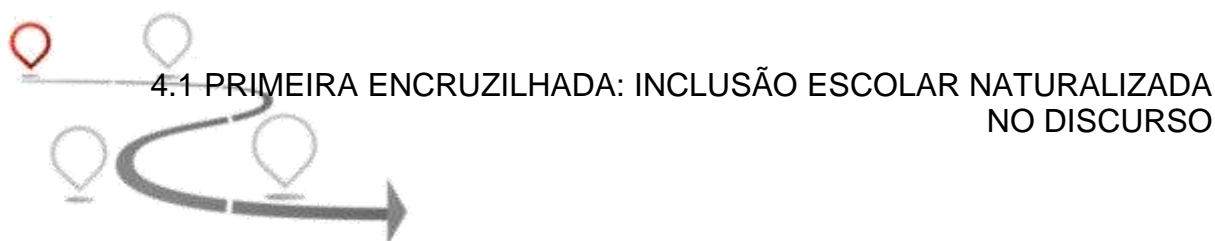
²⁸ Utilizo a ideia de encruzilhada como algo que inverte o caminho, e o fim passa a ser o começo. Esse trajeto não é só um caminho: é uma encruzilhada que torna caminhos multiplicados em outras possibilidades, os caminhos que se cruzam, mas não se trancam.

Figura 2 – As encruzilhadas²⁹



Fonte: Elaborada pela autora.

Essas encruzilhadas, que ora se apresentam no meu caminhar, são constituídas de lugares incertos, um “entre-lugar”, uma caminhada daqueles que passaram pelo curso de Educação Especial da UFSM, pelas teorias que discutem a temática e pela interpretação que faço. Fatos que, em meio à leitura, também me causaram incertezas e provocaram sensação de medo, o que sinalizava que eu estava a viver a elaboração de uma dissertação.



Minha orientação nesta primeira encruzilhada foi: Como vem se delineando o discurso sobre a inclusão? Dessa maneira, busco apresentar como a inclusão vem sendo ‘dita’ pelos concluintes do curso de Educação Especial – diurno da UFSM.

Ao passo que eu ia percorrendo entre o material, pude notar que a inclusão passa a se utilizar de um conjunto de palavras, tais como protagonismo, autonomia, liberdade, eficiência, novas competências, comprometimento, diagnóstico, correção, responsabilização, mudança e padronização.

Os discursos em torno da inclusão se mesclam com a noção contemporânea de segurança. Na segurança, todos devem estar dispostos em espaços onde o controle sobre qualquer risco possa ser efetivado.

²⁹ Esta linha traça as quatro encruzilhadas, que se apresentam nesta escrita.

Trazer diferentes para a escola comum viabiliza operar um controle macropolítico sobre o risco da exclusão, o risco da desigualdade, o risco da indiferença (THOMA; KRAEMER, 2001, p. 216).

A inclusão é empreendida como uma possibilidade de resolver os problemas que se manifestam no interior da escola. Em compreensão disso, algumas enunciações que se apresentam, demonstram a inclusão como um movimento, ou seja, como algo que se desloca, que agita, que desestabiliza.

Os caminhos vão se cruzando, dois desses cruzamentos se colocaram para mim. Um deles diz respeito ao quanto a inclusão tem sido abordada pelos diferentes discursos³⁰, pelas diferentes perspectivas³¹. O outro cruzamento colocado no percurso diz respeito às mudanças de foco que este tema tem sofrido. Assim, uma vez que os paradigmas da inclusão são revistos, o movimento da inclusão também vai apresentando rupturas, e as marcas pelo caminho vão se demarcando e mostrando a sua continuidade.

Não existe certo ou errado, mas existem caminhos que podem levar a diversos lugares ou conduzir ao mesmo local por via diferente. Nesse sentido, a proliferação do discurso sobre a inclusão nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) dá uma noção sobre como esse campo vem sendo mapeado, arquitetado, definido.

Esses discursos dizem respeito a evidências dadas ao movimento inclusivo, que, de uma educação individual, passa para uma educação para todos. Diante do discurso sobre inclusão educacional como paradigmático, evolucionista e o progresso da história, a proposta “de incluir todos os alunos em uma única modalidade educacional” (MANTOAN, 2007, p. 11) é evidenciada nos materiais analisados³²:

*//a inclusão é um **desafio**, uma **mudança** que a escola deve enfrentar para **achar soluções** para essa nova proposta que é a Educação Inclusiva. A escola deve estar **aberta para essa nova proposta**, trabalhando com diferentes estratégias curriculares e promovendo adaptações curriculares para que ocorra a aprendizagem, desenvolvimento, habilidades, potencialidades e autonomia deste aluno//. (SILVA, 2016, p. 25 – grifos meus).*

³⁰ Como já apresentado no capítulo 3 – PROLIFERAÇÃO: A PRODUÇÃO DA INCLUSÃO COMO ADJETIVO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

³¹ Como apresentado no subcapítulo 1.3.2. Dando prosseguimento à produção da trilha, iniciando o trajeto: os materiais, a construção de materialidades e os procedimentos para o caminho, na tabela 2.

³² Quando me referir às expressões retiradas dos materiais utilizarei, o trecho escrito em itálico e entre // ... //.

//a inclusão escolar remete a melhorias na qualidade de ensino das escolas, possibilitando condições para que esta possa garantir o acesso e permanência de todos a um ensino mais justo e acolhedor, que valorize a vida e a diversidade// (CABELLO, 2015, p. 15).

Mesmo que a inclusão no contexto escolar nos remeta à ideia de juntar e inserir, ela também vai assumindo outros significados. Atribuir esse ou aquele significado à palavra inclusão é uma forma de inventar uma interpretação para ela. As expressões retiradas dos materiais mostram como a inclusão escolar vem sendo narrada por diferentes saberes. Essas expressões circulam em diferentes espaços escolares, dando um sentido à inclusão como algo universal, algo não problematizado. Portanto, coloca-se no caminho “o desenvolvimento de modos diferentes de ‘ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos” (BIESTA, 2013, p. 65).

Como aponta Mantoan (2005), aqui se vê a ideia de inclusão como “a hora da virada”: *//inclusão trata-se de uma **nova possibilidade** de orientação da sociedade em relação às diferenças//* (CABELLO, 2015, p. 13 – grifos meus), caracterizando uma construção discursiva que adquire novos valores, prioridades e disposições.

A condição primeira para que a inclusão deixe de ser uma ameaça ao que hoje a escola defende e adota habitualmente como prática pedagógica é abandonar tudo o que a leva a tolerar as pessoas com deficiência, nas turmas comuns, por meio de arranjos criados para manter as aparências de “bem intencionada”, sempre atribuindo a esses alunos o fracasso, a incapacidade de acompanhar o ensino comum (MANTOAN, 2005, p. 28).

Isso também me remete a pensar o quanto a inclusão é estável e o quanto ela provoca qualificações nos processos educativos.

A questão de uma inclusão como movimento que ressignificou o processo educacional, *//inclusão como a possibilidade de redimensionar e **reconciliar a sociedade** em geral com os sujeitos individuais que dela fazem parte//* (DIEHL, 2016, p. 8 – grifos meus). Inclusão educacional como um direito e justiça social, ou seja, direitos humanos, igualdades e direitos da diversidade, onde se “caminha para a construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva” (SASSAKI, 2005, p. 19-20) e no qual *//a inclusão escolar [...] vem ao longo dos anos adquirindo um **espaço** cada vez maior nas discussões sobre a necessidade da **escola atender às diferenças**//* (CABELLO, 2015, pág. 13 – grifos meus).

A inclusão pautada pelo olhar dos direitos humanos, promove e exalta a participação de todos nos espaços da sociedade, *//a inclusão trouxe para a escola foi que esta tenha dado uma “sacudida” nos professores e no sistema de ensino, tornando mais claro seus afazeres inclusivos no espaço escolar//* (MACHADO, 2014, p.18), constitui assim, uma rede de enunciações que convence e vincula todos em relação à necessidade e eficiência da inclusão.

Ao inventar a escola, a igualdade de direito a todos direciona-se a um coletivo, disciplinando cada indivíduo. Cria-se a condição de observação daqueles que antes estavam dispersos, estavam individualizados. É preciso aproximar para que esses indivíduos se tornem observados, e é aí que reside a função da escola para todos, a Educação para Todos. A escola como agência formadora dos indivíduos para o convívio social não pode ficar à margem desse processo. É preciso se transformar em uma unidade de ensino inclusiva, com propostas educacionais que objetivem, de fato, a inclusão de todos, ou seja: o projeto pedagógico como retrato da instituição tem que refletir esse propósito.

A estratégia traz a inclusão como uma prática de superação que só pode ser realizada por alguém que é bom o bastante para promovê-la, que consegue superar a segregação até então praticada e criticada nos sistemas de ensino. Ao pensar e (re)pensar as várias formas de inclusão educacional, vimos, nos materiais, a inclusão como estratégia no presente, ou seja, a inclusão como prática na contemporaneidade. Podemos vê-la narrada como uma estratégia no presente, no sentido de reformar a identificação da diversidade promovendo tipos de sujeitos que se diferenciam na escola, ou como enuncia um dos excertos: *//a inclusão é um modo de tentar padronizar na educação a lógica do aluno público alvo da Educação Especial no contexto da escola regular//* (MATTANA, 2014, p. 12)

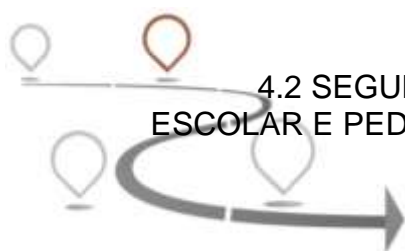
A inclusão passa a ser um modo de regulamentar a vida da população e das instituições, tornando-as mais capazes de disciplinar e oferecer seguridade, “uma vez que a inclusão pressupõe a reestruturação das escolas para que se constituam em um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os alunos, sem distinções, baseando-se no princípio da diversidade” (MOHR, 2014. p. 62 - adaptado).

O modo de se conceber, de se pensar e de agir com o diferente depende da organização social como um todo, de na sua base material, isto, da organização para a produção em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das

crenças, das ideologias apreendidas pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica. Daí vêm as diversas formas de o diferente ser percebido pela sociedade nos diversos tempos e lugares, repercutindo na visão de si mesmo.

Portanto, a educação inclusiva exige reformulações dos princípios e das práticas que conduzem as atividades pedagógicas do cotidiano escolar, de forma que se compreenda a deficiência como responsabilidade de todos, ou seja, todos fazem parte desse processo. Tal compreensão implica um esforço coletivo para identificar e superar as barreiras para a plena participação e aprendizagem de qualquer estudante.

A partir da constatação de que, em diferentes esferas, a inclusão passa a ser produzida como obrigatória, foi possível compreender que ela acabara se constituindo como imperativa na vida dos sujeitos. Faz-se preciso incluir para que se alcance a produção da normalização, a inserção e a permanência de todos nas redes de mercado, para a manutenção da seguridade da população.



4.2 SEGUNDA ENCRUZILHADA: DA ORDEM DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA INCLUSIVA

Embora haja uma nova encruzilhada em meu caminho, faço a escolha em continuar minha caminhada. Busco andar por ela, pois é nela que poderei pensar sobre a **ordem da organização escolar e pedagógico da educação especial na escola de educação básica inclusiva**. Nessa esteira, discorro a pensar em torno das seguintes problematizações: que estratégias são postas em funcionamento ao narrar o sujeito-aluno? Que efeitos vem sendo produzidos e de que forma posicionam a escola de educação básica que se adjectiva como inclusivas? De que forma vêm sendo identificadas as experiências educacionais inclusivas? Como elas dão oportunidades de conhecer o processo de construção dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos?

Este novo caminho me faz pensar a escola moderna como o lugar onde se coloca em ação um conjunto de estratégias de organização que, de certa forma, define os tempos e os espaços dos sujeitos num processo de individualização,

permitindo, assim, um maior controle da população escolar. Ou seja: a escola e a escolarização poderem atingir a todos com as mudanças parece ser uma referência para as produções dos estudantes do curso de Educação Especial.

A escola, como uma das instituições que garante formalmente o acesso à Educação, torna-se indispensável para produção desse mundo moderno, promovendo nos alunos uma evolução em seus estados primitivos e bárbaros. A formação do cidadão depende da escola. E para uma felicidade da espécie humana, a escola ensina regras de comportamento e condutas para os sujeitos viverem em coletividade, sem suas selvagerias e, vale dizer, tornando-os fraternos (HENNING; LOCKMANN, 2013, p. 548).

Nesse movimento, percebo que alguns enunciados se repetem e atravessam vários trabalhos, o que me permitiu perceber alguns dizeres sobre a organização escolar e pedagógica: *//é possível interpretar que pela educação inclusiva, o currículo escolar e as **práticas pedagógicas** precisam atuar em prol do atendimento às necessidades de todo e qualquer sujeito inserido na instituição escolar//* (MATANA, 2014, p. 11 – grifos meus). De certa forma, referem-se sobre o modo de pensar a *//educação inclusiva como um processo que **inclui** todas as pessoas, independentemente, de suas diferenças, na rede regular de ensino, em todos os níveis e modalidades//* (SILVA, 2014, p. 25 – grifos meus).

A escolha por currículos, estratégias e metodologias usadas no ensino é pensada com vistas à organização necessária para que a aprendizagem ocorra. Dividir *//a **responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino** [...] numa proposta de ensino colaborativo que possibilita [...] trocar experiências e expectativas, adaptar conteúdos e atividades que visem à participação efetiva deste aluno//* (CABELLO, 2015, pág. 22). Essa aprendizagem não se vincula apenas aos conteúdos específicos de cada disciplina escolar, mas também aos diferentes ensinamentos escolares, como por exemplo, aceitar o outro e a mudança de comportamentos.

Nesse sentido, aparece, nos excertos, a ideia de pensar que a aprendizagem não é reportada apenas às aprendizagens cognitivas, mas para a presença das chamadas aprendizagens sociais. Vejamos outros excertos que especificam o que afirmamos:

*//A construção de uma prancha de comunicação especifica as necessidades do sujeito visa a ajudá-lo diretamente no ato de comunicar-se e **interagir**, auxiliando-o no **relacionamento com o meio familiar, social e escolar**//* (SCHMITZ, 2013, p. 32 – grifos meus).

*//É preciso pensar nos aspectos que contribuem para a inclusão desses alunos nas escolas, ditas inclusivas, pois as leis dispõem de diferentes iniciativas no que diz respeito ao **ensino e vivências** desses sujeitos no espaço escolar// (BARBOSA, 2013, p. 22 – grifos meus).*

A partir dos excertos, aprendizagem passa a ser entendida como a forma de saber se comportar no ambiente escolar, o saber respeitar a rotina desse espaço, saber estabelecer bons laços de convívio com colegas e professores, entre outros. É notável que ainda sejamos capazes de atribuir à socialização dos sujeitos, quando se afirma que o maior ganho é a vivência, pois ela ensina muito. Mas, é preciso ter cuidado quando se atribui uma grande importância às aprendizagens de socialização, visto que não se pode esquecer que o compromisso da escola deve ser com a construção dos conhecimentos escolares. Conforme Lopes (2005),

...a inclusão que reduz o processo de integração ao simples estar junto em um mesmo espaço físico ou que reduz o estar junto à socialização, é muito mais perversa que o seu outro a exclusão, é uma inclusão excludente. Não quero dizer com isso que a escola não deva proporcionar espaços de socialização, mas ela não pode ser reduzida ao papel de socializadora esquecendo-se da exigência do conhecimento e de outras funções que lhe cabe (LOPES, 2005, p. 2).

Ao mesmo tempo em que pretendem exaltar os processos de inclusão como aqueles que possibilitam a construção de cidadãos mais humanos, eles também marcam lugares diferenciados para os sujeitos no interior da escola, determinando quem são os capazes de aprender e a quem resta apenas o convívio e a socialização. A instituição/lugar escolar é vista como um espaço de responsabilização, onde o sujeito e instituição ficam envolvidos numa relação que é mais anterior a princípios, uma relação de conhecimento do outro, “responsabilidade pelo outro não é uma reponsabilidade que podemos optar por assumir ou desconsiderar, pois só é possível se formos um ego ou consciência antes de sermos inscritos nessa relação” (BIESTA, 2017, p. 76).

O que percebo, é que as políticas inclusivas não são mais o único centro de investimento de responsabilidade para garantir a participação das pessoas com deficiência na escola regular, *//é de suma importância à necessidade de uma organização escolar e da gestão, novas **práticas pedagógicas, diferenciação no ensino, flexibilidade, adaptação curricular e o trabalho cooperativo entre professor e educador especial**// (SILVA, 2016, p. 24 – grifos meus).* É preciso que sejam mobilizadas estratégias inclusivas para que os sujeitos ingressem na escola,

permaneçam nela o tempo necessário, tenham êxito em suas presenças e possam estabelecer presenças em outros contextos educacionais e sociais. Percebo que a inclusão escolar. ao atuar nesse jogo, entre o todos e o cada um, intervém na população, oferecendo-lhe condições necessárias para que possa gerir sua própria existência. Isso não significa garantir igualdade de participação, por exemplo, mas garantir condições para que cada um se produza enquanto indivíduo capaz de participar e produzir – mesmo que em níveis diferentes.

Essas relações se mantêm pela mesma lógica, na possibilidade de dar maiores oportunidades a todos e estimulando, ao mesmo tempo, valores de autonomia, liberdade. Para isso, *//não basta o sujeito estar apenas inserido no ensino comum, mas deve ter o atendimento educacional especializado com atividades adaptadas para suas especificidades//* (MENDONÇA, p. 12, 2017).

//incluir não é estar dentro da sala de aula apenas. Para que aconteça a aprendizagem é necessário um ensino eficiente. Sendo assim, para que o ensino seja produtivo e eficiente é preciso considerar as características e individualidades de cada aluno. São estas especificidades que irão direcionar a prática pedagógica individual e a de todos os alunos// (CABELLO, 2015, p. 25).

De acordo com Lopes (2009), não se trata de qualificação, preocupação e cuidado com o outros, trata-se da necessidade da permanência do outro, ou seja, “para que a permanência do outro se mantenha, até mesmo para sustentar as redes de trabalho, a capacidade de consumir deve estar instalada” (LOPES, 2009, p.156).

As particularidades com que são elaborados o currículo, os programas, os horários e as atividades são exemplos mais do que evidentes de que um dos papéis desempenhados pelas escolas é normatizar e regular o processo educativo, *//salientando ainda a necessidade de promover mudanças no currículo, avaliação, organização escolar e pedagógica, espaço físico e pessoal, entre outros//* (GOMES, 2013, p.17). É com base nisso que se estabelecem os ritmos da escola. Assim,

//o processo de inclusão nas escolas vem gerando um debate constante [...] muitos são os envolvidos nessa prática que necessita de uma movimentação não somente de uma turma ou de um professor, mas sim todo o contexto escolar, incluídos, tornando-os realmente parte do processo educacional// (SOARES, 2013, p. 23).

Essas instituições representam uma relação permeada de controle, distribuição do tempo e usos diferenciados dos espaços escolares, onde se executam as atividades com regularidade assustadora e em etapas bem delimitadas, permitindo *//que os alunos da classe especial, ou os ‘alunos da inclusão’ acessem a escola em horários diferenciados, reduzidos//* (MATTANA, 2014, p. 16), como horário para ingresso, horário para sair, intervalos regulados entre uma aula e outra, tempo para intervalo do lanche, entre outras formas de controle.

Dessa forma, a instituição escolar assume o papel de gestora do tempo e dos procedimentos, uma rede que se traduz em uma organização das rotinas imperceptíveis e à qual devem se habituar todos que dela fazem parte: diretores, professores, inspetores, alunos, familiares, etc.

A escola, enquanto instituição, sintetiza, de certa forma, os espaços. Lugar que se organiza (ou deveria se organizar) *//em função da potencialização das habilidades desses alunos nas salas de recursos e, também, da sala comum.//* (SILVA, 2014, p. 36). Esses espaços são de “constante transgressão mútua, de uma ordem constante e necessariamente ameaçada pelo próprio uso que permite. E é no próprio momento de disjunção que o sujeito, aquele que faz o uso e abusa do espaço, torna-se presença” (BIESTA, 2017, p. 71).

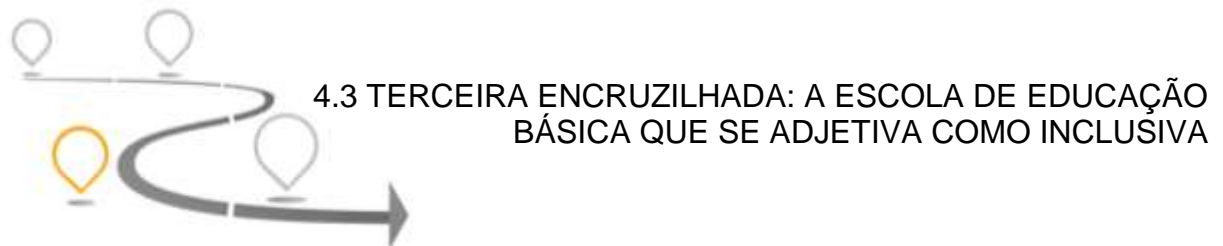
Neste entorno, a vontade de verdade parece nos acompanhar. No entanto, essa vontade vem acompanhada por uma pedagogia que classifica e seleciona, quando apresenta os *//espaços que oportunize a interação entre os colegas e com o âmbito adaptado para recebê-los, para que realmente ocorra à inclusão//* (MENDONÇA, p. 12, 2017). Isso gera espaços, determina diálogos, sugere interações. Parece impossível escapar disso o fato de que *//os espaços inclusivos não são sinônimos de escolas regulares, mas de ambientes que promovam interações qualitativas, valorizem as diferenças, as particularidades, e que atendam com eficiência as necessidades de cada aluno//* (PEDROZO, p. 7, 2017).

É notável que se procura garantir espaços que proporcionem o que se acredita serem necessário à sua participação e aprendizagem. Fica evidente o aparato de tempos, espaços e profissionais colocados em funcionamento para o alcance do objetivo: incluir.

Dessa maneira, percebo que a escola inclusiva pretende se dedicar a oferecer condições de participação e aprendizagem. O meio para isso é oferecer outro tempo e outro espaço, onde seja possível ter acesso aos conteúdos e às possibilidades de

aprendizagem. Como efeito disso, o aluno passa a ter possibilidade de interagir com os conteúdos e compreendê-los, sendo capaz de aprender. Diante dessa lógica, qualquer sujeito poderá ser incluído ou ser excluído, tudo depende da sua participação, dos lugares e das posições que ocupadas.

Nessa esteira, é possível perceber que as aprendizagens consideradas importantes não dizem mais respeito especificamente aos saberes e à construção do conhecimento. Esses são importantes, mas aparecem articulados a todo o momento à necessidade de desenvolvimento de habilidades e competências, as quais podem ser avaliadas pelas relações que os alunos estabelecem com a escola e que se mostram como efeitos das relações que o sujeito é capaz de estabelecer consigo próprio. O que quero apontar é que não se trata “apenas” da garantia de direitos, mas da responsabilização de todos na produção de práticas que garantam a constituição de sujeitos capazes de se incluir de forma produtiva na sociedade.



Neste meu caminho, faz-se necessário andar por mais uma encruzilhada. Atrevo-me a caminhar por ela no sentido de dar conta e poder pensar **a escola de educação básica que se adjetiva como inclusiva**. Busco pensar na seguinte problematização: que estratégias curriculares são postas em funcionamento e investidas sobre o grupo de alunos público-alvo da educação especial?

Não seria um equívoco afirmar que, nas últimas décadas, o tema inclusão e exclusão tem sido discutido em diversas áreas do conhecimento, principalmente na Educação. Não estou a tratar de um feito atual, pois esse feito circula na sociedade há muito tempo e aparece de diversas formas, em vários contextos históricos, com diversos significados.

De acordo com Rech (2013), a palavra inclusão se coloca a um movimento que tem se configurado de várias formas no espaço social, principalmente no educacional. Nesse sentido, Veiga Neto e Lopes (2011, p. 126) complementam:

A inclusão pode ser entendida como – um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos a olharem para si e para o outro, fundadas em uma divisão platônica das relações; também pode ser entendida como uma

condição de vida em luta pelo direito de se autorrepresentar, participar de espaços públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de Estado. [...] pode ser entendida como conjunto de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar.

Diante disso, percebo que falar de inclusão atualmente não é fácil, pois é preciso reafirmar nossa condição em relação à condição do outro. Somos convidados a estar o tempo todo incluídos em diferentes espaços, ou seja, participamos ativamente de práticas que reafirmam o imperativo da inclusão.

Na perspectiva da educação inclusiva, a escola precisa mudar não apenas estruturalmente, mas culturalmente. Assim, a partir da PNEPEI (2008), “a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas” (Brasil, 2008, p.5).

Em um primeiro lugar, o que é possível sustentar através dos excertos é que a escola básica adjetivada como inclusiva é classificada como a que vai garantir a adequação de espaço: *//evidencia-se então que abrange diferentes aspectos, sejam físicos em termos de infra-estrutura, ou em termos de uma ação pedagógica favorável, no planejamento na administração, no que se refere a inclusão//* (BARBOSA, 2013, p. 21). Adequa-se ao sistema sendo capaz de produzir e aprender com as mudanças, exigindo de todos e da iniciativa individual.

A forma flexível de reorganizar os modos da escola subjetiva, os professores e a escola para a mobilidade, *// na medida das possibilidades se dispôs de alguns ajustes [...] quanto às condições de aprendizagem oferecida é oferecida adaptação conforme sua necessidade//* (CABELLO, 2015, p. 28). Embora possam parecer um tanto gerais e abstratas, surgem como condição onde a ação passa a ser uma possibilidade nas escolas.

Na medida em que o escolar está preocupado com a abertura do mundo, a atenção – e não tanto a motivação – é de importância crucial. A escola é o tempo e o lugar onde temos um cuidado especial e interesse nas coisas, ou, em outras palavras, a escola focaliza a nossa atenção em algo. [...] A escola torna o indivíduo atento e garante as que as coisas – destacadas de usos privados e posições – tornem-se ‘reais’ (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 51)

Ainda, desenvolver, em todos, os capacidade de aprender e de criar oportunidades para aprender permanentemente coloca-se à lógica do empreendimento de todos.

*//pensar em uma educação inclusiva requer uma **mudança nos padrões escolares** e isso exigirá também um trabalho colaborativo em várias frentes, nas quais professores, equipe diretiva, funcionários, alunos e famílias devam estar interligados por uma espécie de rede, a qual facilitará a comunicação e transformação do conhecimento em aprendizagem. Também se torna necessário **buscar qualidade** no ensino a partir da cooperação, diálogo, solidariedade, criatividade e reflexão da práxis// (CABELLO, 2015, p. 14 – grifo meus).*

Tal caráter produz um sujeito com condições de inclusão, aquele que é capaz de explorar porque acredita que tem condições para isso. Um sujeito que, tendo medo de se aventurar, o faz porque entende que é preciso manter-se em atividade, que busca por recursos novos para problemas que também são novos.

A inclusão se torna algo flexível, que está na ordem da mudança. Portanto, requer sujeitos que também estejam dispostos a esta lógica, uma lógica que inventa um tipo de sociedade, de cultura e de sujeito.

A estabilidade é algo que buscamos frequentemente, pois ela nos dá segurança. Quanto mais conhecemos determinado fato ou assunto, mais nos sentimos seguros diante dele. O novo gera insegurança e instabilidade, exigindo reorganização, mudança. É comum sermos resistentes ao que nos desestabiliza. Sem dúvida, as ideias inclusivas causam muita desestabilidade e resistência (MINETTO, 2008, p. 17).

Este processo de inclusão exige novos recursos de ensino e aprendizagem da escola, concebidos a partir de uma mudança de atitudes dos professores e da própria instituição, reduzindo o conservadorismo de suas práticas, em direção a uma educação verdadeiramente interessada em atender às necessidades de todos os alunos.

A perspectiva inclusiva tem operado a administração de estratégias que regulam modos de gestão e intervenção educacional. Como efeito dos discursos, as práticas educacionais têm sido qualificadas pela política educacional, bem como os modos de atuação dos sistemas educacionais e instituições escolares. Mais do que isso, essa perspectiva inclusiva tem acionado a constituição objetiva da escola,

*//Na perspectiva da educação inclusiva a educação especial passa a se integrar na **proposta pedagógica** da escola regular. A educação especial **direciona** suas ações para o atendimento a especificidade desses alunos no processo educacional **orienta** a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos e o desenvolvimento de práticas colaborativas// (SILVA, 2016, p. 27).*


*//a escola precisa ser capaz de assimilar a diferença e **dar espaço** para todos, tratando a inclusão com responsabilidade, dando **oportunidades** e respeitando as necessidades de cada um. [...] uma escola inclusiva, é imprescindível professores capacitados para desenvolver e compreender as capacidades de seus educandos em situação de inclusão escolar// (SANTOS, p. 21, 2017 – grifos meus).*

A escola tem, entre suas funções, a de disciplinar, ordenar e educar a todos. Nesse sentido, criam-se estratégias que possibilitam que a escola, com respaldo legal, técnico e científico, planeje um conjunto de práticas que visem ao governo de todos por meio de posicionamentos de indivíduos. Assim, *é //importante lembrar que a escola seja vista como espaço de aprendizagem para todos os alunos” (SILVA, 2014, p. 35).* Nesse sentido, a escola

...é a maquinaria escolar [...] moderna mais poderosa, ampla, disseminada e minuciosa a proceder uma íntima articulação entre o poder e o saber, de modo a fazer dos saberes a coreia (ao mesmo tempo) transmissora e legitimadora dos poderes que estão ativos nas sociedades modernas e que instituíram e continuam instituindo o sujeito (VEIGA-NETO, 2014, p. 113-114).

A rede discursiva sobre maquinaria escolar, produzida em decorrência da sociedade neoliberal – a qual exige cada vez mais autonomia do sujeito, o investimento em si e uma autogovernança –, acrescenta o movimento da inclusão como uma estratégia para produzir determinados saberes e práticas que governam os professores e os controlam em uma lógica neoliberal: “imprime na contemporaneidade a necessidade de práticas de subjetivação que sejam plurais, cuja possibilidade de mudança precisa ser permanentemente considerada” (MENEZES, p.168. 2011).

Sendo assim a inclusão defende uma educação para todos, indica que as políticas de inclusão, de modo geral, realizam-se no momento em que normais e anormais são colocados juntos, num mesmo espaço, num mesmo tempo. As práticas de inclusão escolar, por sua vez, atuam nesse estar junto, na intenção de manter os alunos nas escolas e inscrever nos seus corpos, nos seus comportamentos e nas suas aprendizagens o desejo de ser e a possibilidade de permanecer incluído. Sendo assim, professores e alunos entram como o foco central das políticas de inclusão. Nesse sentido estarão sempre no movimento da relação de poder e saber que movimenta diferentes estratégias e conduz a conduta de si e do outro.



4.4 QUARTA ENCRUZILHADA: O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

O alcance de tais condições implica que os sujeitos desenvolvam capacidade de autocondução a partir do necessário e permanente investimento em si (e nos outros). O campo da Educação Especial, ao ser traduzido numa perspectiva inclusiva, vem dando rumos e destinos para a formação de professores, vem operando a constituição professores/as da Educação Especial.

Ao operar nessa lógica, abre-se a encruzilhada que ora se apresenta como sendo **o Professor de Educação Especial na escola de educação básica**. Ao operar e construir essa encruzilha, coloquei-me a pensar sobre quais seriam as condições de possibilidade que permitiram a emergência e a constituição do Professor de Educação Especial?. Com isso, tenho como interesse mostrar a construção da condição de estar atuando como Professor de Educação Especial na escola de educação básica.

Ao empreender este caminho, vejo a possibilidade de pensar que, ao se tornar Professor de Educação Especial na escola de educação básica, este chama para si a responsabilização de propor, construir, criar estratégias de estar atento a todos. Assim, podemos pensar o Professor de Educação Especial na ideia de totalidade. A ideia de envolvimento, da totalidade, da condição de ser educadora especial e tornar-se presença neste espaço

...é por meio da subjetivação, especificamente, das práticas de si, que o sujeito, munido de condições, mais ou menos práticas, mais ou menos conscientes, opera sobre si para destituir-se de tais verdades e constituir-se a partir de outras (OLIVEIRA, 2015, p. 98)

Esse processo de transformar-se, está direcionado ao ser/estar na escola. Dessa maneira, é possível, como egressos do Curso de Educação Especial da UFSM, que se coloquem na condição de professoras quando //assume um papel de extrema importância como **articulador** e/ou **mediador** dos espaços e tempos da produção do saber// (CABELLO, 2015, p.14 - grifos meus).

*//Ao observar o aluno procurei voltar meu olhar não apenas para que estava à frente nos momentos das aulas, mas atrelado ao que ouvia, percebia e muitas vezes até perguntava. Estar na condição de educadora especial em formação possibilitou-me esboçar traços e aspectos relevantes para **planejamentos, conversas com outros professores, e até mesmo com a família, percebendo assim, assim o tipo de inclusão que se estabelecia na escola**// (BARBOSA, 2013, p. 31 –grifos meus).*

*//Acredito que essa **experiência de construção e desconstruções que vivenciei, jamais poderá repetir-se**, mesmo que continue no contexto da escola, sempre haverá novas transformações, descobertas sobre como trabalhar com o João³³, sabendo que é nisso que se constitui uma Educadora Especial// (BARBOSA, 2013, p. 36 – grifos meus).*

Segundo Tardif (2007, p. 332), “o saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões”. Trata aqui, dos saberes produzidos pelos estudantes na universidade e os saberes que são mobilizados e utilizados pelas práticas do ensino em todas as suas tarefas.

Tardif e Lessard (2008) auxiliam a compreender melhor este vasto campo dos saberes. Eles nos dizem que “a divisão do saber aparece, não como causa, mas como resultado da divisão do trabalho. A divisão do saber em disciplinas, em campos de especialidade, em tipos de competências” (p. 91), que não é apenas um fenômeno cognitivo ou científico, mas, que busca compreender o trabalho dos professores pelo ângulo das exigências que regem suas atividades, bem como da “ordenação do saber, da sua seleção e da legitimação de certos modos de dizer as coisas” (POSSA, 2013, p.44).

Ao empreender seus saberes, o professor de educação especial se coloca como um sujeito da experiência:

O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. (LARROSA, 2002, p.24).

É na relação com essas experiências que se consegue, de alguma forma, ver o Professor de Educação Especial na escola de Educação Básica. É por meio dessas relações que vemos o Professor de Educação Especial com a ideia de totalidade, ou seja, a ideia de *//estar sempre atento a todas as singularidades que se*

³³ Nome fictício utilizado por Barbosa (2013)

apresentam quase que diariamente no campo da Educação Especial// (PEREIRA, 2013, p. 11) de alguma maneira, responsável pelo processo de inclusão.

Estar atento às singularidades do estudante, *//as diferentes situações que irão se apresentar no seu cotidiano//* (PEREIRA, 2013, p. 24), mostra a evidência e o modo de pensar desse Professor de Educação Especial. Visualizar as singularidades do sujeito é pensar na deficiência do sujeito, e não pensar que a deficiência pode ser produzida pela cultura escolar.

No que se refere à prática da Educação Especial na escola de Educação Básica, pressupõe-se que cabe aos professores *//formados na área da Educação Especial (...) oferecer um suporte teórico e prático específico para os diferentes diagnósticos providos dos alunos que caracterizam a inclusão escolar//* (MACHADO, 2014, p. 16 - grifos meus). Ou seja, o professor como suporte para os planejamentos e práticas pedagógicas para o grupo heterogêneo de alunos que encontramos na escola. Força de mediar tanto as práticas como a compreensão sobre o que é desenvolver um trabalho pedagógico na perspectiva da educação inclusiva. Nos excertos, observamos, de algum modo, uma dificuldade para que o diálogo se estabeleça entre Professora e Professora de Educação Especial. No entanto, entendemos que o diálogo existe quando todos conseguem conversar no sentido de buscar, juntos, ações significativas para as pessoas, para o lugar.

//A atuação do professor de educação especial deve ser colaborativa com o professor da sala de aula e complementada com o AEE// (MATANA, 2014, pág.21).

*//o educador especial (...) como **mediador do processo de ensino e aprendizagem** das crianças por meio do AEE, desenvolvendo trabalhos com os estudantes na sala de recursos, auxiliando os professores da escola nos seus planejamentos de aula, e também no planejamento da escola como um todo//* (BASTOS, p. 6, 2017).

*// por meio do ensino **colaborativo**, que é um ensino em conjunto, em que o educador da classe comum e o educador especial, trabalham concomitantes, planejando e desenvolvendo estratégias para atender a turma, considerando meios que trabalhe as especificidades e potencialidades dos alunos da classe, para que estimule e incentive o sujeito incluído para que realize todas as atividades junto com sua turma//* (MENDONÇA, p. 4, 2017).

Vejamos que a *//necessidade da “colaboração” entre professor do ensino regular, professor de educação especial//* (DOTTO, p.48, 2017) em busca da aprendizagem seja objetivo da prática pedagógica, em que se busca o planejamento

com base nos alunos e suas necessidades, adaptando o currículo através de uma metodologia e uma avaliação flexível e diferenciada.

O planejar em um contexto de educação inclusiva é temeroso, tendo em vista a possibilidade de cair no artifício dos conteúdos no sentido de predizer o que os estudantes podem ou não podem, conseguem ou não conseguem aprender, servindo de única possibilidade de leitura dos processos de ensino e aprendizagem. Por isso, podemos considerar que

...a manutenção de velhos modelos mediante novas políticas pode significar uma minimização das aprendizagens propostas para grande parte dos alunos, na direção de um empobrecimento dos conteúdos a serem trabalhados (MICHELS et al., 2010, p.)

Pode se notar que a organização de práticas pedagógicas está sempre permeada pelas subjetividades construídas pelos profissionais envolvidos ao longo dos seus processos formativos, iniciais e continuados, bem como das experiências no campo de trabalho.

A partir dos estudos de Michels et al., (2010), percebeu-se que a “diversificação de ações e estratégias produz resultados diferentes no que se refere às concepções que sustentam os processos de inclusão escolar e à qualidade dos atendimentos especializados” (p. 10).

A inclusão que como prática educacional assume um papel de ordenação capaz de reunir, num espaço comum e homogêneo, saberes sobre a deficiência e da diversidade, num contexto social e político em que todos os indivíduos passam a ter o direito e o dever de frequentar o espaço educativo escolar. Condição que gera o motivo para produzir sujeitos dispostos a se responsabilizar e lutar pela inclusão, que nomeiam, falam e pensam a deficiência nas instituições e práticas educacionais.

Ao buscar enxergar como se dá a atuação do professor de educação especial, foi possível notar, pelos excertos, que sua atuação é colocada na condição de olhar para a deficiência do aluno.

*//o campo de atuação do educador especial se **amplia para estratégias inclusivas desse alunado**, considerando também o trabalho voltado às especificidades do mesmo// (PIRES, p.33, 2017).*

*//professor de Educação Especial atende em todos os níveis e modalidades da escolarização. Este profissional busca estar diretamente acompanhando o professor do ensino regular, por conta disto há este conflito em definir o papel do professor da SRMs, visto que ele procura **adaptar** os conteúdos,*

*aproveitando os conhecimentos prévios dos alunos público-alvo da Educação Especial para **ensinar** ou **aproximar** os **conteúdos trabalhados em sala de aula**// (SILVA, 2014, p. 35).*

//os licenciados que recebem os alunos público-alvo da Educação Especial evidenciam a falta de preparo durante a graduação para lidar com tal situação, porém outros se mostram dispostos a colaborar com o professor da SRMs e a trabalhar em conjunto// (SILVA, 2014, p.38).

Ao olhar para a deficiência e a possibilidade de controle e normalização para ser incorporada na visão das Professoras de Educação Especial, propõem-se a atuar para modificar as práticas escolares para ver outras perspectivas. Propõem-se mudanças nas práticas pedagógicas. Aqui, parece estar presente que a formação – apesar de alguns professores trabalharem para outra ótica – e a atuação estão no sentido de um professor de Educação Especial que está nas escolas para olhar para o aluno público-alvo da Educação Especial.

É interessante que, nessa relação entre inclusão e exclusão, o Professor de Educação Especial surge como um profissional que se ocupa de um espaço – sala de recurso – onde pode ser evidenciado que, ao mesmo tempo em que possibilita um atendimento especializado, visando aproximação do alunos “fora” da norma para melhor inclui-lo, pode segregar a partir desta marcação de anormalidade. Por outro lado, quero terminar com o excerto abaixo

//Os professores são responsáveis pelos discursos pedagógicos nas escolas ao narrar à realidade, os sujeitos e os objetos. Estes discursos sobre o trabalho pedagógico não só explicam ou permitem tornar esse conhecido, mas também são responsáveis por produzir as realidades, produzir sujeitos, produzir objetos de um contexto escolar// ” (IOP, 2014, pág. 12).

Por terminar com essa citação, percebo alguns movimentos de como a formação também possibilita olhar para a escola e para a atuação do professor de Educação Especial como produzindo práticas que podem estar produzindo realidades escolares e sujeitos da deficiência. Ou seja, esse espaço de reflexão olha para a instituição, para os modos de atuação dos professores e para as práticas discursivas que produzem a Educação Básica inclusiva (e às vezes só dimensionada como inclusiva) pelo fato de receberem e fazerem permanecer dentro dela alunos público-alvo da Educação Especial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHAR POR OUTRAS TRILHAS DA FORMAÇÃO AINDA É PRECISO

Que tarefa difícil esta de escrever as Considerações Finais. Isso quer dizer que a 'trilha' termina, mas fica a sensação que outras trilhas precisam ser caminhadas. Por isso, esses apontamentos finais não têm nada de conclusivo, tampouco de absoluto, uma vez que o conhecimento não é definitivo, mas sim desafiador. Desafiador de novas pesquisas, novas aprendizagens, novos caminhos, novos (re)começos desse processo que é infinito, mas singularmente instigante.

Todo o desenvolvimento desta pesquisa, ou seja, minha travessia por ela, foi repleta de incertezas, dúvidas, questionamentos e inquietações. Tive como meta o seguinte problema de pesquisa: **Como a formação inicial de Professores de/em Educação Especial vem produzindo um/a professor/a para atuar na Educação Básica na perspectiva da Educação Inclusiva?**

Os objetivos que delinearão meus investimentos foram: a) identificar a diversidade de discursos que produzem sobre a inclusão como adjetivo para a Educação Básica; b) rastrear, na produção dos acadêmicos/as dos últimos 6 anos (2012-2017), os discursos sobre os modos de se constituir professores de Educação Especial na Educação Básica de perspectiva inclusiva; c) reconhecer as diferentes formas de proliferação de modos de conceituar e dizer sobre a atuação de professores de Educação Especial na Educação Básica de perspectiva inclusiva que transitam pela formação inicial no curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSM.

Procurei mostrar, a partir dos TCCs dos acadêmicos concluintes do curso de Educação Especial - diurno da UFSM, como são compostos os discursos que expressam a escola de Educação Básica que se adjetiva inclusiva. Foi possível pensar nesse espaço da ordem em que se diz e se produz a formação do professor inclusivo como campo de saber. Podem ser percebidas algumas práticas que constituem a produção do campo e que dão sustentação à formação do professor inclusivo, o Professor da Educação Especial.

Desse modo, foi possível inferir que os concluintes do curso de Educação Especial – diurno da UFSM carregam marcas em suas trajetórias que acabam produzindo as formas como eles conduzem e são conduzidos enquanto acadêmicos. Essas marcas são significadas no contexto deste estudo, como: a inclusão, que na

atualidade, constituem sujeitos que cada vez mais produzem práticas, condutas, normas e saberes, com efeito um modo de viver. As práticas de inclusão escolar que, por sua vez, atuam nesse estar juntos, na intenção de manter os alunos nas escolas e inscrever nos seus corpos, nos seus comportamentos, nas suas aprendizagens o desejo de ser e a possibilidade de permanecer incluído. Sendo assim, professores e alunos são o foco central das políticas de inclusão.

Diante disso, tenho a consciência de que os conceitos mobilizados nesta dissertação não alcançam uma totalidade das interpretações sobre o estudo compreendido e analisado até o momento.

Por fim, o meu sentimento, ao concluir, é o de que a formação inicial de professores de Educação Especial para atuar na escola de Educação Básica, realizada no curso de Educação Especial da UFSM tem alguns desafios diante das encruzilhas analíticas que ora possíveis de realizar. Os desafios:

- Na **PRIMEIRA ENCRUZILHADA: INCLUSÃO ESCOLAR NATURALIZADA NO DISCURSO** – penso que o desafio é poder entender, no processo de formação, a inclusão escolar como projeto político, social e econômico contemporâneo, inventado nesta história para operar relações humanas.
- Na **SEGUNDA ENCRUZILHADA: DA ORDEM DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA INCLUSIVA** – penso que o desafio seja perceber que a Educação Especial não pode ser um saber que atue somente no atendimento especializado, mas precisa estar envolvida com a busca de uma nova ordem para a organização escolar e pedagógica.
- Na **TERCEIRA ENCRUZILHADA: A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA QUE SE ADJETIVA COMO INCLUSIVA** – penso que a escola inclusiva tem que ter projetos inclusivos para se constituir e se adjetivar como inclusiva e, neste sentido, criar as estratégias necessárias para o trabalho com a diversidade.
- Na **QUARTA ENCRUZILHADA: O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA** – outras possibilidades e

condições de trabalho precisam ser pensadas tanto para o professor da Educação Especial como para os professores da Educação Básica. A universidade pode ter protagonismo nisso com a formação de profissionais nas licenciaturas. Experiências da formação que vão se consolidando na escola.

REFERÊNCIAS

BENDA, Cristiane Abranches Pereira. **Um estudo sobre a formação de professores em educação especial**. 2001. 66 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

BIESTA, Gert. **Tornar-se presença: a educação depois da morte do sujeito** In: _____. Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano. Coleção Educação: Experiência e Sentido. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.p.55-80

BRASIL. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994, p. 01-18.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. **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: 10 outubro de 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2001.

CLANDININ, D. Jean. & CONNELLY F. Michael. **Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CUNHA, E. **Marcos históricos da educação inclusiva**. In: CUNHA, E. Autismo na Escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê**. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.117-140

FONSECA, Vitor da. Educação Especial. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Tradução por Luiz Felipe Baeta Neves. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FREITAS, S.N. **A formação do professor de educação especial na Universidade Federal de Santa Maria – RS.** 1998. 212f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1998.

HENNING; P. C.; LOCKMANN, K. Discursos da inclusão escolar: modos de moralizar, modos de humanizar. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 39, p. 541-557, maio/ago. 2013.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** Campinas/SP: Editores Associados, 1992.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2º ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a educação.** 2 ed. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LOCKMANN, Kamila. **Inclusão Escolar: saberes que operam para governar a população.** Porto Alegre: UFRGS, 2010. Dissertação [Mestrado em educação]., Programa de Pós-graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

LOPES. M. C. **Inclusão escolar: desarrumando a casa.** Jornal NH, suplemento NH na Escola, Novo Hamburgo, p. 2, 12 nov. 2005.

LOPES, M. C; FABRIS, E. H. **Quando o “estar junto” transforma-se em uma estratégia perversa de exclusão.** UNISINOS, São Leopoldo. Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/html/911-of3-st3.htm>. Acesso em 10 agosto. 2018.

LOPES, Maura C.; MORGENSTERN, Juliane M. **Inclusão como matriz de experiência.** Proposições, v.25, n. 2 (74), mai-ago, 2014. p. 177-193. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/10.pdf>

LUNARDI, Marcia Lise. **A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial.** 2003. 200p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar – caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas.** In: Ensaios pedagógicos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 11-16.

MANTOAN, M. T. E. A hora da virada. Inclusão- Revista da Educação Especial, Brasília, pp. 24-28, Out/2005.

MASSCHELEIN, Jan e SIMONS Maarten. **Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica.** In: LARROSA, Jorge (org). Elogio a escola. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2017.

MASSCHELEIN, Jan e SIMONS, Maarten. **O que é o escolar**. In: _____ Em defesa da escola: uma questão política. Belo Horizonte., Autêntica Editora 2015.p.25-100.

MAZZOTTA, M. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. SP: Cortez, 1996.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A fabricação de subjetividades inclusivas: efeitos entre a racionalidade política neoliberal e a escola**. In: Anais do XI Simpósio Internacional IHU: o (des)governo biopolítico da vida humana, São Leopoldo, 2010.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A Maquinaria Escolar na Produção de Subjetividades para uma Sociedade Inclusiva**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011.

MICHELS, M.H. **A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001): ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico**. 2004, 170 p. Tese (Doutorado em Educação: história, política, sociedade)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MICHELS, Maria Helena; CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso e GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A articulação entre serviço especializado e classe comum: a organização curricular frente a um modelo inclusivo. **Anais da VIII ANPED Sul - FORMAÇÃO, ÉTICA E POLÍTICAS: QUAL PESQUISA? QUAL EDUCAÇÃO?** Curitiba: UEL, 2010.

MINETTO, M. de F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2.ed ampliada. Rev. Atual Ibpex, Curitiba, 2008.

MOHR, Alana Claudia. **A inclusão escolar nos discursos veiculados pela Educação Especial: estratégia discursiva de subjetivação docente**. 2014. 134p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2014.

PARIZZI, Roseli Aparecida. **Formação e atuação docente em educação Especial: o caso de Araraquara**. 1993. 122p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1993.

PESSOTTI, Isaias, **Deficiência Mental: da superstição a ciência**, São Paulo: T.A. Queiroz: Editora da USP, 1984.

PETERSEN, Maureline. **Constituição do Educador Especial: redes que se tecem**. 2012. 88p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2012.

POSSA, Leandra Boer. **Formação em Educação Especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria – RS, 2013.

POSSA, Leandra, Bôer. **A emergência da Educação Especial como campo de saber e suas atualizações para o presente**. Revista Educação Especial, vol. 29, núm. 56, set-dez, 2016, pp. 521-536. Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313148347003>> ISSN 1808-270X Acesso em: 13 de outubro de 2018

RECH, T. L. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, E. T. H.; KLEIN, R. R. (Orgs.) **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2013, p. 25-44.

ROCHA, Sílvia Pimenta Velloso. **Em que ainda somos niilistas**. Revista Tecnologias de Comunicação e Subjetividade. Ano 16, 1º sem. 2009. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/337>. Acesso em: 16 de abril de 2018.

RODRIGUES, Eliane de Oliveira. **Formação de professores em Educação Especial: possibilidades de autocompreensão na teoria do reconhecimento**. 2012. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

ROSA, Denise. Ferreira da. **Produção do sujeito deficiente no contorno das políticas de educação inclusiva e da formação de professores em Educação Especial**. 2016, 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, 2016.

ROPOLI, Edilene Aparecida, et.al. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial: Universidade Federal do Ceará, v. 1., 2010.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Inclusão: o paradigma do século XXI**. Inclusão: Revista da Educação Especial (SEESP), Brasília, v. 1, n. 1, p. 19-23, out., 2005.

SILVA, Eliana. **Formação de Professores em Educação Especial: A Experiência da UNESP – CAMPUS DE MARÍLIA – SP** 2009. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, Marília, 2009.

SILVA, Daiana Bastos Da. **Plano viver sem limites: a constituição do sujeito com deficiência cidadão como propulsão da governamentalidade democrática**. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. 2016

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

THOMA, Adriana da Silva.; KRAEMER, Graciele Marjana. **A arte da condução das condutas no contexto da educação inclusiva: premiando experiências escolares**. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (orgs) Políticas de Inclusão: Gerenciamento de riscos e governo das diferenças. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2011. P. 198 – 224.

TURCHIELLO, P. (2009). **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva: problematizando discursos oficiais**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria – RS.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>. Acesso em: 02 de novembro de 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Olhares...** In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação. – 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 23-38.

VEIGA-NETO, A. **educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades**. In: BRANCO, G.C. e PORTOCARRERO, V. (orgs). Retratos de Foucault. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

APÊNDICE A – FRAGMENTOS DE ESCRITA

FRAGMENTOS DE ESCRITA QUE PUDESSEM DIZER SOBRE:	SOBRE O QUE PENSAR	FRAGMENTOS DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO
<p>Conceituação de inclusão</p>	<p>Como vem se delineando o discurso inclusão?</p>	<p>“pode perceber que a inclusão é um modo de tentar padronizar na educação a lógica do aluno público alvo da Educação Especial no contexto da escola regular”. (MATTANA, 2014, pág. 12)</p> <p>“inclusão trata-se de uma nova possibilidade de orientação da sociedade em relação às diferenças” (CABELLO, 2015, pág 13).</p> <p>“a inclusão escolar é um tema de grande importância, e vem ao longo dos anos adquirindo um espaço cada vez maior nas discussões sobre a necessidade da escola atender às diferenças, com o propósito de sanar dúvidas e desconhecimentos que pairam sobre os benefícios e as possibilidades de inclusão escolar da alteridade deficiente, assim como os desafios (CABELLO, 2015, pág 13).</p> <p>“entende-se que a inclusão escolar remete a melhorias na qualidade de ensino das escolas, possibilitando condições para que esta possa garantir o acesso e permanência de todos a um ensino mais justo e acolhedor, que valorize a vida e a diversidade” (CABELLO, 2015, pág.15).</p> <p>“A inclusão é um desafio, uma mudança que a escola deve enfrentar para achar soluções para essa nova proposta que é a Educação Inclusiva. A escola deve estar aberta para essa nova</p>

		<p>proposta, trabalhando com diferentes estratégias curriculares e promovendo adaptações curriculares para que ocorra a aprendizagem, desenvolvimento, habilidades, potencialidades e autonomia deste aluno”. (SILVA, 2016, pág. 25).</p> <p>“inclusão como a possibilidade de redimensionar e reconciliar a sociedade em geral com os sujeitos individuais que dela fazem parte” (DIEHL, 2016, pág. 8).</p> <p>“inclusão social é extremamente importante na determinação da qualidade de vida das pessoas que possuem essa deficiência, seja ela intelectual ou física, pois acaba dando oportunidades para esses sujeitos, proporcionando experiências diferentes, que favoreçam o seu desenvolvimento como ser humano, dando-lhes mais autonomia para se constituírem como cidadãos” (FAVARIN, 2017, pág.18).</p>
<p>Das características que expressam sobre a inclusão no contexto da Educação Básica;</p> <p>Dos espaços e tempos pedagógicos da Educação Especial em uma escola de Educação Básica inclusiva.</p>	<p>Que estratégias são postas em funcionamento ao narrar-se o sujeito-aluno?</p> <p>Que efeitos vêm produzindo e de que forma posicionam a escola de educação básica que se adjetiva como inclusivas?</p> <p>De que forma vem sendo identificadas as experiências educacionais inclusivas? E como essas dão oportunidades de conhecer o processo</p>	<p>“é possível interpretar que pela educação inclusiva, o currículo escolar e as práticas pedagógicas precisam atuar em prol do atendimento às necessidades de todo e qualquer sujeito inserido na instituição escolar” (MATANA, 2014, pag.11).</p> <p>“a inclusão escolar trouxe novas demandas uma vez que apontou bem o papel do educador especial.” (MACHADO, 2014, pág 18).</p> <p>“A educação inclusiva como um processo que inclui todas as pessoas, independentemente, de suas diferenças, na rede regular de ensino, em todos os níveis e modalidades” (SILVA, 2014, pág. 25).</p>

	<p>de construção dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos?</p>	<p>“inclusão aconteça é de suma importância à necessidade de uma organização escolar e da gestão, novas práticas pedagógicas, diferenciação no ensino, flexibilidade, adaptação curricular e o trabalho cooperativo entre professor e educador especial” (SILVA, 2016, pág. 24).</p> <p>“os espaços inclusivos não são sinônimos de escolas regulares, mas de ambientes que promovam interações qualitativas, valorizem as diferenças, as particularidades, e que atendam com eficiência as necessidades de cada aluno” (PEDROZO, p. 7, 2017).</p> <p>“percebo a realidade da inclusão educacional, ressaltando que os poucos espaços existentes que abrangem a Educação Especial são muitas vezes compreendidos como espaços segregadores, para uma quantidade significativa de pessoas que defendem a escola regular como sendo o principal ambiente para a inclusão” (PEDROZO, p. 18, 2017).</p> <p>É preciso pensar nos aspectos que contribuem para a inclusão desses alunos nas escolas, ditas inclusivas, pois as leis dispõem de diferentes iniciativas no que diz respeito ao ensino e vivências desses sujeitos no espaço escolar. Para de que estejam nestas escolas, é preciso que tenham profissionais preparados assegurando que os alunos incluídos estejam de fato incluídos. (BARBOSA, 2013, pág. 22).</p> <p>“o papel do educador especial passa a ser bem definido com a Política de 2008, ainda que na realidade acaba sendo atendido</p>
--	---	---

		<p>alunos com dificuldades de aprendizagem e com transtornos como a dislexia, mesmo não estando definido como público do AEE” (MACHADO, 2014, pág. 19).</p> <p>“Ao pensarmos nas questões sobre as demandas dos professores atuantes nas SRMs e AEE, pensamos muito em quantidades; por vezes, pode parecer que um número de 13, 17 alunos sendo atendidos pelo Educador Especial seja um número baixo de alunos, entretanto, é preciso entender que esses alunos demandam muito tempo e planejamento do professor devido às suas necessidades e potencialidades diferentes. Em muitos casos, as características tornam o trabalho do educador um ato desafiador” (MACHADO, 2014, pág 18).</p> <p>“que a Educadora Especial, juntamente com algumas professoras de Braian³⁴, dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino. Tal iniciativa resulta numa proposta de ensino colaborativo que possibilita, através desta parceria entre educador especial e professor regular, trocar experiências e expectativas, adaptar conteúdos e atividades que visem à participação efetiva deste aluno com Deficiência Múltipla no ambiente escolar” (CABELLO, 2015, pág. 22).</p> <p>“incluir não é estar dentro da sala de aula apenas. Para que aconteça a aprendizagem é necessário um ensino eficiente. Sendo assim, para que o ensino seja produtivo e eficiente é preciso considerar as características e individualidades</p>
--	--	---

³⁴ Nome fictício utilizado por Cabello 2015, em seu trabalho de conclusão de curso.

		<p>de cada aluno. São estas especificidades que irão direcionar a prática pedagógica individual e a de todos os alunos” (CABELLO, 2015, pág. 25).</p> <p>“Mesmo sabendo que o tempo cronológico constitui elemento importante da organização escolar, é interessante tentar desmistificar esse princípio de que a vida educacional possa ser somente cronometrada, mais ainda quando se pensa a educação inclusiva, ou educação de crianças público da educação especial. Para a educação inclusiva do público alvo da educação especial não é só o tempo cronológico (estar na escola) que é importante, como também, não são só as relações sociais neste espaço que podem definir a presença desses alunos na escola” (MATANA, 2014, pág 18)</p> <p>“a importância da preparação do professor para receber esse alunado, pois não basta o sujeito estar apenas inserido no ensino comum, mas deve ter o atendimento educacional especializado com atividades adaptadas para suas especificidades. Com espaços que oportunize a interação entre os colegas e com o âmbito adaptado para recebê-los, para que realmente ocorra a inclusão.” (MENDONÇA, p. 12, 2017).</p>
<p>A escola de educação básica que se adjectiva como inclusiva</p>	<p>Que estratégias curriculares são postas em funcionamento e investem sobre o grupo de alunos público-alvo da educação especial?</p>	<p>“Visando ainda na importância do papel do educador especial dentro da escola, penso que sua formação influenciará e muito no desenvolvimento dos sujeitos que devem ser atendidos, já que é nesse momento que o professor</p>

		<p>precisa desenvolver suas habilidades a partir do conhecimento adquirido durante o percurso da sua formação” (MACHADO, 2014, pág 10).</p> <p>“pensar em uma educação inclusiva requer uma mudança nos padrões escolares e isso exigirá também um trabalho colaborativo em várias frentes, nas quais professores, equipe diretiva, funcionários, alunos e famílias devam estar interligados por uma espécie de rede, a qual facilitará a comunicação e transformação do conhecimento em aprendizagem. Também se torna necessário buscar qualidade no ensino a partir da cooperação, diálogo, solidariedade, criatividade e reflexão da práxis” (CABELLO, 2015, pág. 14).</p> <p>“Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP/SN) da instituição contempla na proposta pedagógica a perspectiva de uma educação inclusiva sendo essencial ao atendimento e ao desenvolvimento das capacidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (SILVA, 2014, pág. 15).</p> <p>“Na perspectiva da educação inclusiva a educação especial passa a se integrar na proposta pedagógica da escola regular. A educação especial direciona suas ações para o atendimento a especificidade desses alunos no processo educacional orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos e o desenvolvimento de práticas colaborativas” (SILVA, 2016, pág. 27).</p>
--	--	---

		<p>“é necessário que o professor, numa perspectiva inclusiva de escola, esteja preparado para prestar o apoio adequado a todos os alunos. Ou seja, pensar a escola numa perspectiva que exceda o público-alvo do atendimento educacional especializado previsto na legislação vigente” (DOTTO, p.31. 2017).</p> <p>“A escola possui sua filosofia baseada na proposta da educação inclusiva, com diálogo, solidariedade, respeito à diversidade cultural e ideológica de toda a comunidade escolar, educando seus alunos para que desenvolvam consciência crítica de suas potencialidades; percebendo a educação como um processo contínuo, permanente e integral, motivada no compromisso de oferecer, ensino e aprendizagem significativa e de qualidade, oportunizando o desenvolvimento da autonomia, a ação, reflexão, a criatividade e criticidade” (MENDONÇA, p. 13, 2017).</p> <p>“a escola precisa ser capaz de assimilar a diferença e dar espaço para todos, tratando a inclusão com responsabilidade, dando oportunidades e respeitando as necessidades de cada um. A escola inclusiva precisa atender educandos sem qualquer tipo de exclusão, independentemente de classe social, características individuais ou culturais. Porém, para se ter uma escola inclusiva, é imprescindível professores capacitados para desenvolver e compreender as capacidades de seus educandos em situação de inclusão escolar” (SANTOS, p. 21, 2017).</p>
--	--	--

		<p>“identificar práticas entre ensino regular e educação especial que não se complementam, o que nos faz compreender que a educação especial se configura como um adendo na escola” (BASTOS, p.28, 2017).</p> <p>“Ora produzindo a educação especial como elemento fundamental na reconfiguração da escola – articulação de práticas – o que parece estar mais firmado ao olharmos para a escola como um todo. Ora produzindo a educação especial como um possível adendo, que propõe a aproximação de práticas pedagógicas, por algumas professoras, por meio das adaptações curriculares, quando buscam estratégias, recursos e metodologias diferentes, além do planejamento organizado para o grupo de crianças” (BASTOS, p. 31, 2017).</p> <p>“Assim, para que a educação especial na perspectiva da educação inclusiva seja efetivada, é necessário entender quais os objetivos do Atendimento Educacional Especializado oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais, assim como quem são os alunos público-alvo da Educação Especial. Atualmente a política define o público-alvo do AEE, alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (SILVA, 2014, pág. 25).</p> <p>“pessoas com necessidades especiais precisam de um olhar mais especializado, voltando-se para a criação de recursos que</p>
--	--	---

		<p>incentivem a inclusão e permita que estes desfrutem de uma vida mais ativa, fazendo uso de tecnologias e das estratégias criadas para incentivar o seu desenvolvimento pessoal” (CHAROPEM, p.14, 2017).</p>
<p>Professor de educação especial</p>	<p>Quais as condições de possibilidade que permitiram a emergência e a constituição do professor de educação especial?</p>	<p>“Ao observar o aluno procurei voltar meu olhar não apenas para que estava à frente nos momentos das aulas, mas atrelado ao que ouvia, percebia e muitas vezes até perguntava. Estar na condição de educadora especial em formação possibilitou-me esboçar traços e aspectos relevantes para planejamentos, conversas com outros professores, e até mesmo com a família, percebendo assim, assim o tipo de inclusão que se estabelecia na escola” (BARBOSA, 2013, pág. 31).</p> <p>“Acredito que essa experiência de construção e desconstruções que vivenciei, jamais poderá repetir-se, mesmo que continue no contexto da escola, sempre haverá novas transformações, descobertas sobre como trabalhar com o João, sabendo que é nisso que se constitui uma Educadora Especial” (BARBOSA, 2013, pág. 36).</p> <p>“a construção do estudo apresenta inicialmente uma breve retomada histórica da formação de professores no Brasil e dos caminhos que a formação do professor de educação especial seguiu ao longo dos anos, a fim de situar o currículo dos dois cursos, os quais irei me deter” (ROSA, 2013, pag. 4).</p> <p>“a formação do professor de educação especial no Brasil, é possível afirmar que a área tem</p>

		<p>passado por muitos conflitos, tanto para definir o nível de formação como também, o espaço de atuação desse profissional. Inicialmente os professores de Educação Especial eram formados como professores primários e no decorrer da sua prática com os alunos iam adquirindo conhecimento para trabalhar com esse alunado, outra opção era a oferta de cursos por instituições especializadas” (ROSA, 2013, pag. 10).</p> <p>“A atuação do professor de educação especial deve ser colaborativa com o professor da sala de aula e complementada com o AEE” (MATANA, 2014, pág.21)</p> <p>“Os professores são responsáveis pelos discursos pedagógicos nas escolas ao narrar à realidade, os sujeitos e os objetos. Estes discursos sobre o trabalho pedagógico não só explicam ou permitem tornar esse conhecido, mas também são responsáveis por produzir as realidades, produzir sujeitos, produzir objetos de um contexto escolar” (IOP, 2014, pág. 12).</p> <p>“necessidade da “colaboração” entre professor do ensino regular, professor de educação especial” (DOTTO, p.48, 2017).</p> <p>“por meio do ensino colaborativo, que é um ensino em conjunto, em que o educador da classe comum e o educador especial, trabalham concomitantes, planejando e desenvolvendo estratégias para atender a turma, considerando meios que trabalhe as especificidades e potencialidades dos alunos da classe, para que estimule e incentive o sujeito</p>
--	--	---

	<p>incluído para que realize todas as atividades junto com sua turma” (MENDONÇA, p. 4, 2017).</p> <p>“A ideia de se pensar na formação inicial do educador especial é conveniente para que se possa desmitificar o paradigma de que a formação é idealizada somente por meio de aulas. Ao articular sua formação no tripé da Universidade, o acadêmico, garante maiores meios de atualização de conhecimentos e garantia de um ensino mais grandioso” (BERNARDES, p. 24, 2017).</p> <p>“O professor precisa ser capaz de trabalhar em prol do desenvolvimento do educando, atualizando-se para desenvolver uma metodologia diferenciada para se ter de fato uma inclusão responsável, não tendo a visão que este educando não irá aprender” (SANTOS, p.21, 2017).</p> <p>“educador especial ganha um papel importante como mediador do processo de ensino e aprendizagem das crianças por meio do AEE, desenvolvendo trabalhos com os estudantes na sala de recursos, auxiliando os professores da escola nos seus planejamentos de aula, e também no planejamento da escola como um todo” (BASTOS, p. 6, 2017).</p> <p>“o campo de atuação do educador especial se amplia para estratégias inclusivas desse alunado, considerando também o trabalho voltado às especificidades do mesmo” (PIRES, p.33, 2017).</p>
--	--

ANEXO I - REFERÊNCIAS DOS MATERIAIS ANALISADOS

BARBOSA, Jéssica da Silveira **Deficiência Intelectual: Experiência de Tutoria na Inclusão Escolar em Santa Maria – RS**. 2013. 39 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2013.

BASTOS, MARILIA SALLES. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NARRATIVAS DE PROFESSORAS**. 2017. 33 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2017.

BERNARDES, Daniela. **Ensino, Pesquisa E Extensão: Reflexões Acerca Da Formação Inicial Do Educador Especial**. 2017. 88 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2017.

CABELLO, Caroline Nunes. **Inclusão: As Conquistas De Braian No Contexto Escolar**. 2015. 37 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2015.

CHAROPEM, Fernanda Bordoli. **PRODUÇÕES CULTURAIS SURDAS ACESSÍVEIS NA WEB**. 2017. 32 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2017.

DIEHL, LEANDRA ALVES. **Análises sobre as instituições especializadas no contexto da educação inclusiva**. 2016. 15 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2016.

DOTTO, Andryella. **Alunos Com Transtornos Específicos Da Aprendizagem E O Atendimento Educacional Especializado: Uma Polêmica Na Área Da Educação Especial**. 2017. 86 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2017.

FAVARIN, Priscila dos Reis. **A Promoção De Interações Sociais Para Jovens E Adultos Com Deficiência Intelectual No Contexto Da Escola Especial**. 2017. 39 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2017.

GOMES, Iara Maria da Costa. **O sujeito surdo no ensino superior: a experiência de inclusão na UFSM**. 2013. 39 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2013.

IOP, Cíntia Aline Schlindweis. **As Redes De Significados (Teoria E Prática) Que Vem Produzindo O Trabalho Pedagógico do Professor De Educação Especial nas Escolas Inclusivas**. 2014. 32 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de

Graduação em Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2014.

MACHADO, Andressa Makoski. **Formação de professores para atuar no Atendimento Educacional Especializado na Rede Pública de Santa Maria/RS.** 2014. 34 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2014.

MATTANA, Dinara Patrícia. **O TEMPO E O ESPAÇO ESCOLAR PARA O ALUNO QUALIFICADO COMO INCLUÍDO.** 2014. 31 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2014.

MENDONÇA, Camila Portella. **Políticas Públicas De Inclusão: Práticas Em Uma Escola Do Município De Santa Maria-RS.** 2017. 18 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2017.

MORAIS, DJÊNIFER OLIVEIRA DE. **Inclusão & Alteridade Surda: O Desenvolvimento Da Língua(Gem) E Comunicação Na Rotina Escolar De Uma Criança Com Implante Coclear Em Santa Maria-RS.** 2017. 33 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2017.

PEDROZO, Gabriela Orenço. **APAE Santa Maria/RS: Uma Análise Sobre Os Processos De Inclusão De Jovens E Adultos Com Deficiência.** 2017. 28 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2017.

PEREIRA, Lidiane de Moura. **Síndrome de Kabuki e a educação especial como mediadora da escolarização.** 2013. 33 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2013.

PIRES, NAIARA NUH DE. **Escola de surdos. Educação de surdos. Professor ouvinte. Língua de sinais.** 2017. 39 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2017.

ROSA, Denise Ferreira da. **Teoria e Prática na Formação do Educador Especial: Problematizações Iniciais.** 2013. 26 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2013.

SANTOS TAÍSSE SOARES DOS. **A ALTERIDADE DEFICIENTE: NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS DE CEGOS EM INSTITUIÇÃO PÚBLICA E PRIVADA DE SANTA MARIA-RS.** 2015. 45 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2015.

SANTOS, Jéssica Pretto dos. **“EU SOU RESPONSÁVEL POR ELA...”
DIAGNÓSTICO DO TEA: IMPACTOS NA FAMÍLIA E NA ESCOLA.** 2017. 31 p.
Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Educação Especial).
Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2017.

SCHMITZ, Rudyane da Silva. **Construindo possibilidades de comunicação
alternativa.** 2013. 39 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em
Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2013.

SILVA, Carina Marta Gallina da. **Aprendizagem Do Aluno Com Deficiência
Intelectual.** 2016. 44 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em
Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2016.

SILVA, Sarine Gonçalves da. **ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS EM ESCOLAS DE SANTA MARIA/RS.** 2014. 56 p. Trabalho
de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Educação Especial). Universidade
Federal de Santa Maria, RS, 2014.

SOARES, Debora Silvana Vaz. **Alunos com Altas Habilidades/Superdotação em
escola do campo: como nossos professores nos descrevem?.** 2013. 65 p.
Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Educação Especial).
Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2013.