



Artigo Monográfico

**AS REDES DE SIGNIFICADOS (TEORIA E PRÁTICA)
QUE VEM PRODUZINDO O TRABALHO
PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL NAS ESCOLAS INCLUSIVAS**

Cíntia Aline Schlindweis Iop

Curso de Graduação em Educação Especial

Santa Maria, RS, Brasil

2014

**AS REDES DE SIGNIFICADOS (TEORIA E PRÁTICA)
QUE VEM PRODUZINDO O TRABALHO
PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL NAS ESCOLAS INCLUSIVAS**

por

Cíntia Aline Schlindweis Iop

Trabalho apresentado ao Curso de Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Educação Especial.

Curso de Graduação em Educação Especial

Santa Maria, RS, Brasil

2014

Universidade Federal de Santa Maria

Centro de Educação

Curso de Graduação em Educação Especial

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o Artigo Monográfico de Graduação

**AS REDES DE SIGNIFICADOS (TEORIA E PRÁTICA) QUE
VEM PRODUZINDO O TRABALHO PEDAGÓGICO DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS
INCLUSIVAS**

elaborada por

Cíntia Aline Schlindweis Iop

como requisito parcial para obtenção do grau de

Licenciado em Educação Especial

COMISSÃO EXAMINADORA:

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

Prof.^a Dr. Eliana da Costa Pereira de Menezes

Prof.^a Denise Ferreira da Rosa

Santa Maria, 15 de Dezembro de 2014.

AGRADECIMENTO

Primeiramente a Deus por me guiar no caminho da Sabedoria, pelas Bênçãos que tem me dado, agradeço também pela minha Saúde.

Meus Pais, Marlene Schlindweis Iop e Ariovaldo José Iop que mesmo não mais presentes, foram os responsáveis por me dar a vida, por me dar amor incondicional, por fazerem de mim, os seus sonhos se tornarem realidade.

Meu Irmão Vinicius Iop, que juntos enfrentamos a situação mais dolorosa de nossa vida, servindo-me a todo o momento de inspiração a ver a vida da melhor forma possível.

Meu grande Amor Odinei Portella, que depositou todo seu amor e confiança para que meus sonhos pudessem ser realizados. Estando sempre presente e dizendo-me nos momentos difíceis que tudo daria certo! Sem o seu otimismo, as coisas poderiam ser muito mais difíceis!

Meus Familiares e demais Amigos que diante de algumas dificuldades, me apoiaram me impulsionaram a seguir adiante, sem desistir dos meus sonhos. Em especial, minha prima Luciana Wolfran com seu conhecimento em Inglês.

Meus Amigos e Colegas, em especial a Carme Jost, Martieli Rodrigues de Souza, Dinara Patrícia Mattana pelos quatro anos de amizade e companheirismo.

Meus amigos do Projeto de Pesquisa Povo de Clio, em especial Professor Jorge Luiz da Cunha, Maria Elizabete Braga e Marli da Silva, responsáveis pelo meu eterno conhecimento adquirido ao longo dos dois anos do grupo de pesquisa e pela amizade inesquecível.

À Professora Leandra Bôer Possa, Orientadora e Patronesse, que contribuiu muito com sua sabedoria, pela oportunidade e apoio na elaboração desse trabalho e para minha formação pessoal e acadêmica. Foi uma honra ser orientada por você! Meu eterno agradecimento!

Às Estagiária-colaboradoras da Educação Especial que contribuíram para esta pesquisa

A todos os Professores da Universidade Federal de Santa Maria, em especial Fabiane Costas, Denise Ferreira da Rosa, Eliana da Costa Pereira de Menezes-Paraninfa.

Universidade Federal de Santa Maria, em especial, o Centro de Educação que me acolheram e ofereceram um ensino diversificado e qualificado, contribuindo para o sucesso da minha formação.

Para quem sempre me apoiou minha Eterna Gratidão!

RESUMO

Artigo Monográfico
Curso de Graduação em Educação Especial
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

AS REDES DE SIGNIFICADOS (TEORIA E PRÁTICA) QUE VEM PRODUZINDO O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS INCLUSIVAS

AUTOR: Cíntia Aline Schlindweis Iop
ORIENTADOR: Leandra Bôer Possa

Santa Maria, 15 de dezembro 2014.

O presente trabalho de conclusão curso - *As redes de significados (teoria e prática) que vem produzindo o trabalho pedagógico do professor de educação especial nas escolas inclusivas*, visa apresentar um estudo a partir dos fragmentos de narrativas de experiências de estágios, organizadas em cenas, das estagiárias do Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria-(UFSM). Em tal pesquisa, o objetivo é identificar e analisar as produções de significados e sentidos que vem operando no discurso pedagógico e no trabalho docente. Nas análises visou-se, também, identificar conceitualmente o que entende-se por teoria e prática, tendo em vista alguns referenciais que levaram a compreensão de que ambas são e podem ser entendidas como práticas. Assim, busquei identificar as redes de significação que aproximavam e ou diferenciavam as práticas e os discursos dos sujeitos de pesquisa que se tornam profissionais no Curso de Educação Especial; analisei nas narrativas dos acadêmicos as relações teórico-práticas e a relação destes com os trabalhos docentes na Educação Especial considerando a eminência de serem, a partir de fevereiro de 2015, egressos desse Curso. Como resultado do trabalho pode-se identificar que a relação teoria-prática opera uma rede em que são exercidas condutas de controle, de normalização dos sujeitos da educação especial. Nessas condições, as produções de significado e sentido tornam-se necessária para interrogar o quanto a influência das questões histórico-cultural, que produziram e ainda produzem verdades que causam efeito nas práticas pedagógicas dos professores, pois essas são exercidas a partir de diferentes campos de saberes, responsáveis pelas produções de outras verdades na constituição tanto do sujeito da Educação Especial como nas práticas pedagógicas destinadas a ele pelo professor da Educação Especial.

Palavras-Chave: Teoria-prática; Redes de Significado; Trabalho pedagógico; Inclusão; Experiências de Estágio.

ABSTRACT

Article Monographic

Undergraduate Program In Special Education

Federal University of Santa Maria, RS Brazil

THE NET OF MEANINGS (THEORY AND PRACTICE) THAT HAVE BEEN PRODUCING PEDAGOGICAL WORK OF SPECIAL EDUCATION TEACHER IN INCLUSIVE SCHOOLS

AUTHOR: Cynthia Aline Schlindweis Iop

SUPERVISOR: Leandra Bôer Possa

Santa Maria, 15 December 2014.

This course conclusion paper - The net of meanings (theory and practice) that have been producing the pedagogical work of special education teacher in inclusive special schools, aims to present a study according to the narrative fragments of internship experiences, organized in scenes, by trainees of Special Education day course in Federal University of Santa Maria-UFSM. The research has as purpose to identify and analyse meanings and senses production that have been operating in the pedagogical discourse and teaching work. Also, the analyses seek conceptually identify what is meant by theory and practice, with a view some references which led to the realization that both are and can be understood as practical. Therefore, it was sought to identify the net of meanings that approaching and or differentiated practices and as researcher discourses who become professionals in Special Education Course; it was analysed by academic narratives the theoretical and practical relations and their relation with the teacher works in Special Education, considering the eminence from February 2015, the students will egress this course. As a result of this assignment, can be identified the relation between theory and practice that operates a net, where are exercised control practices of normalization of the subjects of special education. In such conditions, meaning and sense productions become necessary to interrogate when the influence of historical and cultural issues, which produced and still produce truths that cause effect on the teachers pedagogical practices because of it is exercised from different fields knowledge, responsible for the production of new other truths in the constitution and both the subject of special education and in pedagogical practices designed by special education teacher.

Keywords: Theoretical; Practical; Net of meaning; Pedagogical work; Inclusion; Internship experiences.

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho vai constituir-se de um movimento analítico que toma alguns relatos de experiências, vivenciadas por acadêmicas do Curso de Educação Especial – Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria, como estagiárias, ao longo da formação.

Ao olhar para estas experiências narradas, movimentou-se em mim algumas inquietações, tensões e problematizações no sentido de pensar sobre a atuação do professor da Educação Especial. Algumas dessas puderam ser discutidas e compreendidas ao longo do curso, como a compreensão do trabalho cooperativo entre o professor da educação especial e o professor titular da sala regular; a importância de respeitar os tempo que os alunos levam no seu processo de ensino e aprendizagem; a organização e elaboração de planejamentos de aulas e a importância de observar o comportamento do aluno em todos o seu envolvimento dos processos de ensino na escola. Dentre todas essas inquietações uma destacou-se, tornando-se o ponto de referência para o desenvolvimento desse trabalho que ora se apresenta.

Ao dar início aos estágios, por várias vezes me inquietava perceber que as teorias estudadas como referencia para a atuação do professor de Educação Especial, experienciadas por mim e por outras Educadoras Especial que já haviam passado pelo Curso na UFSM, pareciam não convergir. Ou seja, aquilo que enquanto discurso teórico era recebido na formação me parecia manifestar-se diferente quando na prática profissional. Esta sensação era evidente quando me deslocava, ao longo da formação até as escolas, para compartilhar com as colegas professoras da Educação Especial em exercício. Não conseguia compreender porque a ação de algumas dessas professoras, olhares e discursos pedagógicos, tomavam outro caminho, diferente dos quais servem de pressuposto na formação.

Diante disso, as tensões foram ficando mais frequentes e, por isso, estabeleci como problema do meu TCC elencar alguns relatos das experiências dos estágios (minhas e de algumas colegas) como enunciados para buscar compreender e analisar: *Que redes de significados vêm produzindo o trabalho pedagógico do professor da Educação Especial nas escolas inclusivas?*

Nesta discussão, o trabalho tem como objetivo analisar e identificar redes de significados que vem produzindo o trabalho pedagógico do professor de Educação Especial nas escolas inclusiva a partir dos relatos de experiência de acadêmicos em formação que tendem observar, narrar as práticas profissionais dos professores de Educação Especial e sua

relação com um referencial de formação oferecido pelo Curso de Educação Especial que, a princípio, poderia balizar tais práticas.

A partir de então, para fundamentar esse trabalho, foi necessário estudar alguns referenciais teóricos e dinamizar metodologicamente uma analítica que tomou como materiais fragmentos de textos de relatórios de estágio escritos por mim e por colegas. Estes fragmentos constituíram a materialidade de análise em que me dispus a olhar com lentes capazes de compreender nuances discursivas que envolvem a prática docente dos professores da Educação Especial. O ponto de referencia para esta análise é o contexto do discurso teórico de formação acadêmica, no Curso de Educação Especial da UFSM, que tem se movimentado numa perspectiva sócio-construtivista como já apontado no trabalho Formação em Educação Especial da UFSM: estratégias e modos de se constituir professor (POSSA, 2013).

É importante considerar que as experiências de estágio que estão descritas nestes fragmentos foram indicados pelos autores dos relatórios que apresentam a síntese final das práticas de estágios do Curso de Educação Especial da UFSM. Os fragmentos foram indicados e enviados por e-mail, pelos autores considerando a seguinte orientação: passagens dos relatórios em que possa identificar a relação que estabeleceu entre você acadêmico-estagiário do Curso de Educação Especial em formação e o professor de Educação Especial egresso do Curso que esta atuando na escola de educação básica; fragmentamos que possam identificar a relação deste professor com um referencial teórico de sua prática; e, discursos proferidos em relação ao sujeito com deficiência, atendido no contexto dos referenciais ou não utilizado pelo Curso.

Com estes fragmentos busquei identificar as redes de significação que aproximavam e ou diferenciavam as práticas de atuação dos referenciais teóricos constitutivos da formação inicial desses profissionais; analisei as relações teoria e prática e a relação destas com o trabalho docente da Educação Especial em atuação e egresso do Curso.

Assim, apresento esse artigo da seguinte forma: Na parte inicial, intitulada de **APRESENTAÇÃO**, exponho o contexto que me levou a problematizar as redes de significados que se constroem em torno da prática profissional do professor de Educação Especial, também, apresento o problema e o objetivo que movimentam este trabalho.

Na segunda parte, intitulada, **CAMINHOS PERCORRIDOS** busco apresentar conceitualmente o que entendo por teoria e prática a partir de alguns referenciais que mobilizam a relação destas e a constituição de uma compreensão de que ambas são e podem ser entendidas como práticas, tendo em vista que, é a prática da linguagem enunciativa e da ação dos seres humanos que possibilita nomear a experiência e as coisas do mundo.

Na terceira parte, intitulada **CENAS DE ESTÁGIO E PRODUÇÃO DESIGNIFICADOS E SENTIDOS** buscou realizar a analítica dos fragmentos enunciativos que narram produção de redes de significação dos professores da Educação Especial, pelos olhares e narrativas das estagiárias do Curso. Para alcançar esse objeto foi feito uma análise dos relatos de experiências dos estágios e essas foram organizadas em cenas, para identificação e análises de produção de *significados* e *sentidos* que vem produzindo o discurso pedagógico e trabalho docente do professor de Educação Especial egresso do Curso de Educação Especial da UFSM.

E, a última parte, intitulada **CONSIDERAÇÕES**, procura-se arrematar a discussão aqui apresentada.

2 CAMINHOS PERCORRIDOS

Conforme apresentado anteriormente, ao longo de minha formação inicial, no período de 2011-2014, constituíram-se inquietações, tensões e problematizações em torno da atuação do profissional da Educação Especial. Algumas dessas reforçam-se a partir do momento que começo a frequentar as escolas para realizar as observações e atividades de formação que configuram o contato dos acadêmicos com o espaço em que realizam suas práticas pedagógicas durante os estágios supervisionados, exigidos pelo projeto curricular do Curso.

No decorrer das observações, passei a questionar-me porque havia uma discrepância entre a teoria estudada na faculdade com a prática presenciada nas escolas em que iniciei minha atuação como docente-estagiária.

Neste sentido, me dispus a pensar sobre os sentidos e significados da relação teoria e prática, tendo como foco de análise a atuação pedagógica de professores egressos do Curso na percepção de acadêmicos que, como eu, estavam pela primeira vez, no espaço profissional para onde iriam após a formação concluída. Foi necessário, portanto, aprofundar as leituras para compreender as questões relacionadas à teoria e prática.

2.1. Teoria e prática

Entendo a teoria é uma produção cultural e histórica que implica na sistematização das experiências do homem com relação à natureza, ao próprio homem e suas relações sociais e culturais. A título de exemplo, as teorias psicológicas são o resultado das experiências comportamentais e do pensamento que o homem tem em determinada relação social e cultural, ou seja, a partir dessas relações observadas e estudadas é possível dizer como homem se desenvolve, pensa e age em determinado contexto social e cultural e, por isso, torna-se possível universalizar uma perspectiva teórica sobre o ser humano e seu desenvolvimento. É a universalização de uma perspectiva teórica que lhe dá o caráter de verdade e de eficiência que passa a constituir uma prática discursiva com a finalidade de operar na determinação de modos de projeção sobre os sujeitos. Partindo premissa a teoria pode ser entendida como *prática discursiva* que se constitui a partir da *linguagem* como produtora de sentido e de

significado, mas sobre tudo como produtora de uma interpretação da materialidade da vida, ou seja, da interação do ser humano como diz Souza (2008):

Pensando no uso efetivo do discurso em situações reais de interação social, jamais podemos ver a linguagem verbal como linear, unívoca, totalmente racional; ao contrário, temos de vê-la como um meio de interação, como algo que emerge de sujeitos históricos e culturalmente situados e se dirige a outros sujeitos em situações semelhantes, refletindo, nessa interação, as ambigüidades, as controvérsias; enfim, as relações dialéticas e dialógicas que permeiam as relações humanas (SOUZA, 2008, p. 61).

Assim, a linguagem desenvolve a ação de fazer da teoria, uma prática discursiva. Partindo da relação social, a linguagem desenvolve teorias como práticas discursivas que proporcionam não só ação de *comunicar*, mas também ação de *pensamento* sobre determinado assunto. Nesse sentido, percebe-se a teoria como prática discursiva na ação de *produção* para constituir a realidade e as práticas como, também, para melhor conhecer. Ou seja, é por meio desta ação que a teoria nos permite produzir redes de significados, de saberes, de construções de verdades, de construção de si. Através da linguagem enunciativa do homem e, por outras ações, não só estabelecida em forma de comunicação, mas como ação de significação interna a linguagem tanto comunicativa como de pensamento se produz em ações que levam a *modificar* e *(re)construir* as coisas que nos cerca. Neste sentido, buscar entender as redes de significados é debruçar-se sobre o:

[...] estudo do discurso, [...] apreender a prática da linguagem, ou seja, o homem falando, além de procurar compreender a língua enquanto trabalho simbólico que faz e dá sentido, constitui o homem e sua história (SILVA, 2005, p. 1).

O autor Bertoldo, problematiza que a ciência é um conhecimento de produção de verdades, na busca do controle da produção. Para Bertoldo “a ciência na razão seria [...] a garantia da cultura ocidental de poder apresentar o conhecimento do mundo, na ilusão de assim poder melhor dominá-lo, controlando-o pela produção dos conhecimentos científicos” (2000.p.35).

O sentido do conhecimento teórico científico, portanto, tem uma forma de controle, em que as práticas discursivas (teorias) e, também, as práticas não discursivas (outras formas de ações), desenvolvem-se pelo controle do objeto ou do sujeito. Essas relações podem servir de base para as análises que serão apresentadas mais tarde sobre os relatos de experiências de estágio.

As “ações” de comunicar e de construir permitem produzir novas discussões, novas ações, constatações e problematizações. Possibilitam que os participantes envolvidos nessa

discussão social das teorias exercidas concretamente ou enunciada possam se envolver, intervir e (re)significar constantemente a realidade em que vive. Podem ser produzida de tal forma, que:

Numa perspectiva discursiva não é assumida como um mero instrumento de comunicação, de transmissão de informação ou base de pensamento, pois ela se insere num dado momento histórico-social. Linguagem é “prática social” e trabalhar com ela é, obrigatoriamente, interferir na realidade social que a constitui (ARAÚJO, 2006 p.28).

Entendo a teoria como uma “prática social”, como uma “ação” que desempenha no meio uma função produtiva de juízo de valores e, como produto, a conceituação das coisas a partir das nossas experiências e do contato com os outros. Por isso considero que:

[...] ao propor uma teoria, seja ela qual for e acerca de qualquer objeto, estamos não apenas descrevendo-o, mas julgando-o, emitindo juízos de valor sobre o mesmo, produzindo conceitos, hierarquizando categorias, enfim, produzindo verdades. Verdades essas que só terão valor dentro de um campo delimitado que é a própria concepção do pesquisador, frutos de suas vivências, resultado de sua experientiação. A partir daí cria-se um discurso, toma forma um campo discursivo que produzirá rótulos de verdade, saberes acerca de seu objeto de estudo que podem ser divergentes quando o mesmo é colocado diante de outros olhares. Aquele que postula a “teoria” acaba sempre por (re)inventar o objeto (FERRARO, 2008 p. 2).

Isso deixa claro o quanto somos responsáveis pelo que pronunciamos através de uma teoria, de uma prática discursiva. 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. São responsáveis, esses discursos por mediar um modo das práticas não discursivas, esse caso, as práticas dos professores da Educação Especial.

Como diz Silva (2000):

A “teoria” não se limitaria, pois a descobrir, a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever um “objeto” a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação (SILVA, 2000, p.11).

Assim, as práticas desenvolvem uma “ação” de “explicação e produção de saberes e (e só dentro dele) que funcionam os efeitos de representação dessa realidade onde constantemente são submetidos às tensões das relações saber-poder”(FERRARO, 2008); pois, quem pronuncia as verdades torna-se responsável pelo exercício do poder e de verdade que colabora para selecionar, classificar e construir conceitos que se naturalizam em detrimento de outras formas de saber e de poder.

De qualquer forma, todas as práticas são construídas e constituem os modos como os professores e professores de Educação Especial nomeiam suas experiências com a escola, os sujeitos e sobre o trabalho pedagógico que desenvolvem. É nessa ‘teoria’ que nomeia que as experiências objetivas e subjetivas se desenvolvem sendo elas chamadas de conhecimentos empíricos ou conhecimentos científicos.

Existe uma condição de possibilidades sociais, políticas, econômicas e culturais para que elas surjam e passem a produzir sentidos e significados teóricos. Aliás, são essas referências teóricas que resultam a própria prática e com ela novos elementos teóricos, novas ações que movimentam as experiências das pessoas e dos docentes em seu trabalho pedagógico, pois teoria e a prática se constituem uma na outra.

Entende-se que a linguagem, a cultura, o meio social, os saberes, o poder, a posição/lugar são responsáveis por produzirem práticas, diferenciando-as apenas nas ‘posições’ de quando são exercidas. “Os sujeitos ocupam “posições” construídas ideologicamente, a partir das quais significam e se significam. Ou seja, falamos, agimos na ‘posição’ de professor, de aluno, de pai, etc. por isso o sentido não existe em si, mas determinado pelas posições” (VICENTE, 2000, p. 1).

Assim, podemos entender as práticas pedagógicas, a partir das “posições” do professor, definem o lugar e a posição que cada professor ocupa, pois ao dizer este produz significado para aquilo que faz.

A partir dessa produção de significado o professor no seu trabalho pedagógico identifica a ordem de saber/poder que opera e por efeito dão sentido à seu trabalho. Assim, opera em suas práticas tanto saberes da ordem constitutiva da formação como de outras ordens de saberes produzidas na escola e na experiência do cotidiano da escolar que conseguem dar diferentes matizes ao seu modo de agir profissionalmente.

Às vezes, tornam-se necessárias outras lentes. Logo, vem à necessidade de que estas ações não sejam necessariamente, somente, para tornar-se conhecida, mas para melhorá-las, produzi-las novamente, organizar sob novos saberes.

Nota-se que as práticas discursivas e não discursivas são desenvolvidas por ações que implicam não só no conhecimento das realidades e verdades, mas também em produzir uma realidade e uma verdade. Isso permite compreender que muitas das ‘ações’ que julgamos como verdadeiras estão constituídos por efeitos, tanto os modos de serem professores como também suas atuações. Verdades (re)criadas e significadas por julgamentos, posições pessoais, escolhas e experiências próprias, tanto com a formação como no contato com os espaços escolares onde atuam.

Assim, entende-se que o trabalho pedagógico dos professores de Educação Especial, são práticas e se “estruturam de vários campos discursivos” (DIAZ, 1998, p.19). Essas práticas consistem em uma fixação de significados que “compete à escola, o professor, o aluno e por tornar elevado uma determinada forma de organização e processo escolar” (DIAZ, 1998, p.19).

Ou seja, o trabalho pedagógico estrutura-se nos vários discursos, isso significa dizer que a produção de significados é consolidada pelas práticas dos professores, alunos e escolas. Elas se configuram nas formas em que são organizados os espaços e as relações entre as pessoas; as relações das pessoas com os conhecimentos; das pessoas com os modos de vida a partir de um trabalho que se concretiza pelas práticas e pelas enunciações delas.

É nesse contexto, a partir das experiências de estágio que analiso a produção de sentidos e significados que vem sendo produzindo para o trabalho pedagógico dos professores egressos e em atuação.

Díaz (1998, p.20) vai dizer que o significado é operado sobre todo sistema de cultura e de seus significantes, o significado como gerador, domina na comunicação pedagógica pelo discurso. Assim, é pela cultura escolar que se torna possível sistematizar os discursos e as práticas pedagógicas dos professores. Torna-se possível, por efeito, dizer sobre o trabalho pedagógico dos professores e de como eles significam a partir de redes de saberes este trabalho.

O trabalho pedagógico em Educação Especial é a forma de atuação do professor de Educação Especial, e para tanto entendo que este trabalho, que logo será identificado nas cenas de experiências de estágios que serão analisadas na terceira parte desse trabalho, pode ser compreendido segundo Frizzo (2008):

[...]como atividade humana intelectual entendida como práxis humana, onde se dissocia a relação teoria-prática para um protocolo de atividades burocráticas, que podem ser executadas por indivíduos que sejam treinados para isso durante a graduação ou cursado um conjunto de disciplinas acadêmicas denominadas de práticas de estágio, estágio docente, práticas de ensino etc. Onde o que importa é a prática da docência: observar o fazer, aprender como fazer e fazer (FRIZZO,2008, p. 7)

Portanto, o trabalho pedagógico, se configura numa prática profissional que guiada por determinados saberes vai incidir em transformar, formar, regularizar, controlar algo ou alguém. É com esta dimensão que buscarei identificar, mais tarde nas cenas de experiências de estágio as redes que vem significando o discurso e o trabalho pedagógico dos professores da Educação especial egressos do Curso de educação Especial da UFSM.

É possível perceber nas análises das cenas que o trabalho pedagógico do professor de Educação Especial egresso do Curso e em atuação é aquele narrado pelas acadêmicas de estágio tem elementos discursivos interpessoais, científico-profissionais e culturais. Esses elementos foram constituídos pelas crenças, costumes, formas de pensar e agir desenvolvidos tanto na formação acadêmica, como também, aqueles que fortemente incidentes são oriundos e construídos nas relações profissionais na escola e com a cultura escolar.

Por isso, problematizo as redes de significados produzidas pelo trabalho pedagógico do professor da Educação Especial nas escolas inclusivas. Neste sentido, busco a possibilidade de reconhecer indicadores de subjetivação docente que configuram as suas escolhas para o trabalho pedagógico, tendo como parâmetro as suas experiências com a cultura escolar a partir das noções e saberes acadêmicos que receberam na formação inicial.

Disso, pode-se incidir a identificação de um modo de conduzir os alunos tidos como incluídos (porque deficientes) para a normalização. Talvez tenhamos diferentes redes de significados e de sentidos para compreender o trabalho pedagógico do professor de Educação Especial diante do atual imperativo que mobiliza a cultura da escola, ou seja, a escola inclusiva. Nas presenças disso, diferentes perspectivas, tais como: organização escolar; experiências próprias de uma escola; relações dos professores com as práticas pedagógicas; diferentes possibilidades das práticas pedagógicas; relações dos professores com a política educacional atual; investimento dos professores na pesquisa e produção de suas próprias práticas; e ainda, a subjetivação docente pelo conteúdo de sua formação, podem ser elementos que hoje distanciam o trabalho pedagógico dos professores de Educação Especial em atuação dos referenciais “teóricos de formação” que parecem ser tão presentes nas práticas dos acadêmicos que narram essas cenas nos estágios.

3 CENAS DE ESTÁGIO E PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS E SENTIDOS

O que define o sujeito a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. E, no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de sobre intervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação, e correção, isto é, uma nova tecnologia de reeducação, da sobrecorreção (FOUCAULT, 2001, p.73).

As cenas aqui descritas foram solicitadas via e-mail para acadêmicos do Curso de Educação Especial no último semestre de formação, considerando a seguinte questão: [...] Envie para o trabalho de pesquisa [...] Fragmentos de seus relatórios de estágios em que você considere cenas das experiências de estágio supervisionado, ocorridos ao longo de sua formação, que percebestes distanciamentos da relação teoria e prática tendo como parâmetro dos referenciais teóricos oferecidos pelo Curso de Educação Especial da UFSM.

Tais cenas de experiências de estágios foram enviadas para vinte e cinco acadêmicas, apenas quatro relatos de experiências foram recebidos para as análises.

Tendo em mãos o conjunto dessas cenas, busquei analisar as redes de significados que produzem o trabalho pedagógico de alguns professores, analisando como em suas práticas vem se constituindo determinados sujeitos, alunos da Educação Especial e a inclusão escolar.

Como as autoras Lockmann e Traversini:

[...] a inclusão coloca em fundamento uma rede de poderes e saberes que age sobre os sujeitos anormais, moldando e normalizando suas condutas, suas formas de ser e de relacionar-se consigo mesmo e com os demais (LOCKMANN; TRAVERSINI 2011, p. 35).

Entende-se que as redes de significados que serão apresentadas formam-se em três categorias: “o sujeito da falta”; “o sujeito anulado” e “o sujeito potencializado”. No dicionário brasileiro de língua portuguesa (1997, p.309), a palavra *Deficiência* quer dizer: “Faltas, imperfeição, míngua, insuficiência.” A palavra *anulada* - “Cancelamento, aniquilado”. E a palavra *Potencializado* - “elevar uma qualidade”. A partir dessa categorização divido as cenas em três grupos: **Secundarizarão do trabalho**- relacionado à categoria “sujeito da falta”, visto que as cenas analisadas giraram em torno das dificuldades do sujeito, daquilo que ele não consegue realizar/produzir e considerando que, na tentativa de conseguir bons resultados, se faz necessário a ajuda de outros profissionais, as chamada “redes de apoio” ou

“o aluno em trânsito” para por fim as dificuldades de se inserir na escola e no processo de ensino-aprendizagem.

Na **Anulação do sujeito**-relaciono a categoria “sujeito anulado”, foi possível perceber a narrativa de um sujeito incluído com deficiência em função da “falta”. Um professor que valoriza a limitação do sujeito e o anula por não promover o contrário, um professor que desacredita as potencialidades e o anula ao ponto de nem mais enxergá-lo em sala de aula.

Por fim a **Potencialização dos sujeitos**-relativo à categoria “o sujeito potencializado”, aquele que passa a não ser visto pelas suas limitações, mas pelas suas potencialidades. Acredita e investe para que o aluno possa realizar as atividades, nem que para isso seja necessário desenvolver instrumentos, colocar a turma toda para reflexão e solucionar a situação, e com isso não deixar o sujeito da inclusão desamparado, pois se importa constantemente com a sua monitoração.

3.1. Secundarização do trabalho

Cena 1-

Ao procurar a escola, a coordenadora pedagógica me apresentou uma lista de cinco alunos, com Dificuldade de Aprendizagem-DA de uma mesma turma. Dizendo que todos não estavam alfabetizados. Solicitou que eu e minha outra colega escolhêssemos o aluno com o qual realizaríamos o nosso estágio. A coordenadora enfatizou a falta da presença dos pais, de dois desses alunos, como um fator decisivo da DA.

Ao dar início as observações, a professor titular da turma, de forma discreta, conversou comigo no canto da sala, onde eu estava posicionada para as observações do aluno. Comentou um pouco de cada aluno, dos cinco com DA, quais eram suas principais queixas com relação as suas aprendizagens. A cada um que apresentava, comentava de que além do atendimento educacional especializado, também seria necessário um auxílio de outros profissionais como: psicólogo e fonoaudiólogo.

Estagiária: IOP

Ao analisar a Cena 1, é possível perceber uma produção de *significados* e *sentido*. A produção de significado aparece como o “sujeito da falta”, no sentido da “anormalidade”. Quando a professora apresenta uma lista de alunos que tem dificuldades de aprendizagem. Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 95), diz que: “[...] palavra normalizar e suas derivadas para designar as operações de criar, estabelecer ou sistematizar as normas”. As autoras: Lockmann e Traversini (2011) conceituam também que:

Medicalização da anormalidade – partindo do discurso científico, os alunos são classificados por meio de diagnóstico, colocando em funcionamento técnicas de normalização que operam pelo uso de medicamentos e dos atendimentos (LOCKMANN; TRAVERSINI, 2011, p. 37)

Além disso, percebe-se que produção de *significados* desses alunos é também atribuída pela “ausência de alguém”. Partindo de um discurso em que os alunos são classificados como “sujeito da falta” (aqueles que não conseguem aprender), por falta de algo, uma delas, a falta estaria implicada na “ausência dos pais”, percebe-se neste discurso a ausência de uma reflexão do trabalho pedagógico realizado pela escola.

Por outro lado, percebe-se no discurso da professora, que os alunos precisam de outros profissionais das redes de apoio, secundarizando suas aprendizagens a outros profissionais que possam dar conta da “falta”. Dessa forma, compreende-se melhor quando as autoras Lockmann e Traversini (2011, p. 37), definem como “*pulverização das intervenções educacionais*” - com vista a atender às especificidades dos sujeitos anormais, as práticas pedagógicas pulverizam-se e, por vezes, secundarizam a aprendizagem desses alunos”.

Cena 2 -

Em uma entrevista com a mãe do aluno, percebi em meu próprio discurso, de que talvez fosse necessário utilizar os serviços de um profissional da área de psicologia. Ou seja, passar o aluno para outra rede de apoio que pudesse ajudar com os problemas enfrentados na escola. Principalmente na resistência em fazer as atividades de leitura e escritas, agredindo-se a si próprio. Além de salientar para mãe a importância de o aluno frequentar o programa mais educação no turno inverso, do qual se recusava em participar.

Estagiária: IOP

Vejo-me na cena, em meu próprio discurso, secundarizando minha atuação para outro profissional, deixando somente sob responsabilidade dele uma atuação que deveria ser compartilhada e interdisciplinar. Foi preciso que minha Orientadora de estágio chamasse minha atenção para tentar propor um trabalho que pudesse ser resolvido na escola por mim e, só em último caso, com outros profissionais das redes de apoio. Lockmann e Traversini (2011, p. 345), “[...] portanto, certo silenciamento das práticas de ensino e uma pulverização das intervenções educativas, ambos evidenciados pela proliferação discursiva em relação as encaminhamentos e atendimentos oferecido aos alunos anormais.”

As participações das escolas, dos professores acabam por não centralizar a reflexão do trabalho pedagógico. Com isso, os atendimentos de outras redes de apoio se destacam por apresentarem, em alguns casos, avanços significativos para esses alunos que passam a

frequentar tal atendimento. Isso faz com que esse aluno acabe “transitando” por uma variedade de atendimentos, encaminhadas pelas escolas, para mais uma vez produzir neste aluno o sentido da “normalização”.

Esse aluno frequenta diferentes espaços educativos e terapêuticos, é atendido por uma variedade de especialistas e transita entre a escola, as clínicas, os atendimentos psicológicos, as oficinas pedagógicas, os centros de recuperação, etc. Ele é, pode-se dizer, um “aluno em trânsito” (LOCKMANN E TRAVERSINI, 2011, p. 51).

Esse “aluno em trânsito” não só circula por vários profissionais da rede, mas também na própria escola. Este discurso pedagógico reforça a ideia de participar de atividades, como os programas, projetos, reforço da escola e mais a participação em sala de aula. Essa prática se distancia dos discursos vivenciados na formação em que se remete a aprendizagem de alternativas escolares e pedagógicas para instrumentalizar e mediar à aprendizagem no âmbito do Atendimento em Educação Especial ou mesmo na relação colaborativa com os outros professores da escola.

Esta perspectiva evidenciada permite a compreensão de que o aluno, as alternativas e as possibilidades do trabalho pedagógico não se constitui, muitas vezes no cerne do trabalho do professor, pois este secundariza o seu trabalho para outros profissionais na esperança de que eles façam a eliminação das barreiras das “dificuldades de aprendizagem” apresentadas pelos alunos. Isso parece potente no que se refere ao número de alunos que são medicalizados no contexto da escola.

Promover atividades externas ao contexto escolar parece ser a alternativa encontrada pelos professores em seus discursos e práticas. Uma rede discursiva que tem produzido o *sentido* de “normalização”. Integrar o aluno e possibilitar a ele incansáveis atividades, fora da escola os deixa ocupados. O professor da Educação Especial capturado no discurso dos outros professores e da cultura da escola contribui decisivamente para a produção de sujeitos que são constituídos na “falta” que deve ser corrigida e porque não medicalizada por outros profissionais. Constituições essas, que foram talvez o curso de formação em Educação Especial não consegue estranhar tendo em vista a profissionalização no interior de uma instituição escolar. Nesse discurso e prática é recorrente a ideia de que primeiro a escola busca todos os tipos de intervenções e profissionais para corrigir, para que a partir daí então comece o trabalho pedagógico.

3.2. Anulação dos sujeitos

Cena 3 -

Foi durante as observações do meu aluno com DA, que presenciei (com a professora de Educação Especial da escola) por diversas vezes na fala do aluno e, em suas atitudes um medo com relação à Diretora da escola, principalmente quando era solicitado que lesse ou escrevesse.

Foi então, que pude entender que a diretora em todos os momentos que ela enxergava o aluno, fazia um comentário do tipo: “Não deve fazer isso, porque o senhor não aprendeu a ler ainda...”; “Precisa aprender a ler e escrever!”; “Seus pais vão ser chamados para uma conversa, de que você não leva nada a sério”; “Você vai rodar senão estudar, senão aprender a ler e escrever....”

Estagiária: IOP

Nessa cena, a produção de *significado* é a constituição de um “sujeito do medo”, logo mais, percebe-se a produção do *sentido* de um “sujeito ameaçado”. A diretora, sem intervenção da professora de Educação Especial, produz em seu discurso, um sentido ameaçador ao aluno caso o mesmo não venha aprender a ler e escrever. Além de falar constantemente, de que o aluno “precisa aprender” e que se não alcançar tal aprendizagem, chamaria os pais dele.

Nessa produção de sentido, fica claro para o aluno que o sujeito ocupa uma posição, construída de acordo com um sistema ideológica, que produzem um significado. Ou seja, “falo da posição de aluno, do professor e dos pais”. E assim, o sentido do que é produzida, esta ligada a “posição de que exercemos”. “O sujeito determinado pela “posição” é que permite o sentido, a compreensão do que esta sendo dito ou ouvido.” (ORLANDI, 1999, p.42).

No caso dessa Cena, o aluno se submete a posição superior da diretora. Aceita e se submete a posição de alguém que profere e sabe que está dizendo. Mesmo que tal discurso não seja aceito pelo aluno, a posição do professor em relação ao aluno remete a entender que o que a diretora diz é algo de valor por ser ela alguém que tem uma posição maior que a dele, alguém exerce poder, conhecimento, produz verdades.

Quando a diretora diz que o aluno precisa aprender a ler e escrever e acrescenta que se isto não for conquistado pode lhe trazer consequências, ela ameaça o aluno e isso pode ser interpretado na constituição de um papel institucional e ideal constitutivo do professor como “aquele que possui o saber e está na escola para ensinar, o aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender” (ORLANDI, 1983; p.24).

Na relação de poder a relação de ameaça e do dever ser ou aprender daquele que precisa cumprir as ordens constituem um dos mecanismos que promovem a inércia do professor de educação especial no contexto escolar, pois esse passa a compactuar com um tipo de produção do “sujeito do medo”, pois ao ver e presenciar a diretora exigindo do aluno este não toma posição tendo em vista um referencial acadêmico que ao longo da formação inicial no Curso de Educação Especial se situa na perspectiva das interações, mediações e construções intersubjetivas e intra subjetivas nos processos de aprendizagem.

A atuação do professor da Educação Especial, nesse sentido, corrobora a situação de medo e de ameaça. No discurso e prática pedagógica produzir-se o significado, de um “aluno ameaçado”, um sentido de medo por ser imposta a ele uma posição desfavorável no discurso e inclusive em sua relação com a aprendizagem. Um discurso que determina “o lugar a partir do qual o sujeito que fala é definidor do significado das palavras e da validade do discurso, portanto, o que a professora pensa sobre o aluno é determinante para a definição da identidade do sujeito aluno e do sujeito professor” (VICENTE, 2000, p. 2).

Acaba que o discurso produzido pelos professores sobre quem é o aluno, determina quem é capaz de dizer sobre ele, produz verdades. Os discursos pedagógicos que produzem o aluno na relação da ameaça e do medo operam para a construção de alguém fracassado, afastando-o das relações de aprendizagem o que vai à contramão das aprendizagens constitutivas da formação inicial.

Cena 4 -

Por diversas vezes fui interrompida pelos professores (incluindo a professora de Educação Especial) e funcionários da escola, tendo que trocar de sala de aula, entrava e perguntava se ele estava se comportando e para reforçar ao aluno que ele precisava aprender a ler e escrever. Além, de ameaças de chamar o conselho tutelar e os pais, caso não se comportasse.

No mesmo dia, em uma atividade com toda turma. Ele estava sentado, e como na maioria das vezes, não queria fazer os exercícios, era muito resistente à escrita e leitura por apresentar dificuldades, quase sempre chorava quando era solicitado.

Neste dia, o aluno demonstrou seu primeiro interesse na atividade, que já conhecia, pois havia trabalhado comigo nas aulas individuais. Ao descobrir que ele e seus colegas iriam usar um programa no computador que ele já dominava, tomou iniciativa para explicar aos colegas como se trabalhava com o programa.

Foi à primeira experiência do aluno em mostrar algo que ele sabia. Ele estava se sentindo importante. Por isso, interrompia a professora na explicação do uso das ferramentas. Mas a professora da informática repreende-o, dizendo que era ela quem iria ensinar. O aluno sentou-se, abaixou a cabeça e não deu mais atenção as atividades.

A aula seguiu. Os alunos deveriam passar para o programa de histórias em quadrinhos o conto do João Pé de Feijão, que eles já haviam trabalhado em quadrinhos na sala de aula. Nesse momento, conversava com o aluno que estava chorando, disse a ele, que como dominava o programa, podia fazer muito mais rápido que os colegas, ele poderia usar as ferramentas do computador muito mais rápido para fazer os personagens. Então, ele começou a fazer, mas queria construir outra história.

Como havia uma resistência por parte da escrita, deixei que ele fizesse um registro do assunto que ele desejava escrever. Mas, a professora disse que ele deveria fazer a história do pé de feijão. Ele ficou bravo, desligou o computador e não quis fazer mais nada.

Estagiária: IOP

Cena 5 -

Nas observações de estágio de déficit cognitivo, minha aluna demonstra não gostar de frequentar a sala de aula. Mostrando mais interesse no atendimento do AEE, mas como precisava observá-la em sala de aula, a Educadora Especial solicitou para que ela participasse da aula e que eu iria acompanhá-la. A aluna fez um drama, mas acabou aceitando a ideia de ir.

Na sala de aula, alguns colegas a cumprimentaram e conversaram um pouco com a aluna e a professora da turma seguiu dando aula. Passado 45 minutos de aula, a aluna levanta e pede para professora se podia ir ao banheiro, que se surpreende ao se dar conta que aluna estava em sala de aula falando:

“-Fulana! Não tinha te visto aqui!”

A aluna foi até o banheiro e não quis mais ir voltar para sala de aula!

Estagiária: RODRIGUES

No primeiro momento da cena 4, a produção de *significado* passa a ser de um “sujeito controlado”, no *sentido* de “anulação de identidade”. Ao agir em sua prática, a ação de verificar o aluno na sala de atividades, talvez em um ato, uma preocupação inconscientemente, mas “controladora”. É produzido um “sujeito controlado”, com intuito de lembrá-lo, avisá-lo todo o tempo dos seus afazeres para o sucesso de suas aprendizagens.

Em outro momento, na mesma cena 4, observa-se que a professora de informática inibe o aluno ao querer exercer sua função de explicadora da atividade. É produzido nessa prática o significado de “sujeito anulador”. Mais uma vez o aluno é repreendido por um discurso vindo de uma posição superior a dele, não havendo alternativa a não ser aceitar a condição. Vicente diz: “Por isso, o que o professor diz serve, muitas vezes, não para dizer algo, mas para “informar” ao aluno o que ele não pode dizer” (2000, p 2).

Percebe-se que ao anular o aluno de querer explicar a atividade, também há uma “anulação” nos processo de construção do aluno e de sua escrita/história no computador, indo contra ao que a professora solicitou na atividade. Ou seja, produz um sentido de "anulação de identidade”, ele não tem a chance de produzir algo que é de autoria própria, se perde a oportunidade de que ele, por conta própria, realize a atividade de escrever sem resistência. Assim, cabe o aluno desenvolver o que a professora exige e não o que ele pode enquanto conhecedor produzir. Esta ação vai à contramão das relações de aprendizagem construídas e ao longo da formação inicial, o que se percebe a incapacidade de o professor de Educação Especial incida de forma cooperativa no contexto escolar sobre os processos de aprendizagem.

Da mesma maneira na cena 5, quando a professora não percebe a presença da aluna em sala de aula, o sujeito passa constituir-se numa “identidade anulada”, colocando em evidência a resistência do professor com relação a presença da aluna que de alguma forma responde com a atitude de não querer permanecer em sala de aula. Vejo aqui, que o papel mediador do professor de Educação Especial se torna inexistente, pois somente a presença da aluna não é o suficiente para se constituir a inclusão, e neste sentido, na contramão da formação inicial desse que implicaria na organização do trabalho coletivo para a inclusão.

Cena 6 -

No estágio de Déficit Cognitivo, na educação infantil, meu aluno apresenta deficiência motora nas pernas e dificuldade motora fina.

Na sala de aula, a professora titular propõe uma atividade à sua classe, em que os alunos deveriam recortar algumas imagens, referentes a uma história contada anteriormente. O aluno com especificidade recebe duas folhas e nenhuma tesoura. À espera, ele fica segurando as folhas e olhando para os demais colegas esperando ganhar a sua tesoura, mas nada acontece.

Após alguns minutos, peguei uma tesoura e fui auxiliando-o na realização do recorte, já que apresenta muita dificuldade na motricidade fina.

Ao finalizarmos o recorte a criança pega sua imagem e alcança para a professora, mas ela o ignora completamente. Ele fica tentando entregar a imagem recortada por alguns instantes, mas ela finge não ver. Então, pego o recorte e entrego para a professora e digo que é de “fulano”. Ela pega o recorte e o coloca em sua mesa. Mais tarde, percebo que no cartaz finalizado com imagens recortadas de todos os alunos, não apresentava a imagem que “fulano” havia recortado.

Estagiária: MATTANA

Ao analisar essa cena de uma estagiária, percebe-se o quanto é forte a produção de significado e de sentido do “sujeito controlado”, no *sentido* de “anulação”. Pois, o aluno é controlado em suas atividades pela professora, ao não oferecer a tesoura, uma espécie de “controlamento” do aluno para que talvez não se machuque ou porque tem a ideia de que o mesmo não precisa da tesoura por não saber manusear. O sujeito é controlado pela professora que assume as atividades por ele, pensa e age por ele, no que ele deve ou pode fazer.

Nessa cena, senão fosse a estagiária providenciar a tesoura ao aluno, o “sentido de anulação”, aconteceria muito mais cedo do que o esperado. Mas, no entanto, esse sentido é produzido logo depois, quando a professora não pega o recorte do aluno que fica a espera de uma resposta por ter conseguido desempenhar tal atividade que a professora solicitou. É produzido um “sujeito de anulação”, quando a professor confirma em sua ação o ato de não colar no cartaz a imagem que o aluno recortou. A estagiária aqui representa em parte os referencias que mobilizam (aquilo que me constitui) atuação do professor de Educação Especial, no contexto de uma docência colaborativa, pois pode com as ações de planejamento e de mediação construir outra retórica para atuação da professora da sala de aula regular.

3.3. Potencialização dos sujeitos

Cena 7 –

No mesmo dia da atividade no computador, o aluno estava bravo e não queria fazer nada. A professora Orientadora da estagiária chegou à metade da aula e vendo o aluno sem motivação e resistente para fazer a atividade se aproximou brincando e perguntou se ele estava com preguiça. Ao mesmo tempo, o estimulava dizendo que quando tivesse vontade era para ele fazer um recadinho para ela. Pois, queria muito ver sua letra, que deveria ser muito bonita. Ela disse que ele não era obrigado a fazer, mas que ela havia gostado muito dele e que queria muito um recadinho com sua letra para guardar de recordação. Ele não escreveu, mas saiu da sala quando bateu o sinal despedindo-se com um beijo no rosto e falando que ia pensar sobre o bilhete.

Estagiária: IOP

Repare nessa cena, que o discurso da professora referindo-se ao aluno toma outra produção de significado. O *significado* de produção de um “sujeito reconhecido”. A professora selecionou sua prática discursiva, antes de proferir qualquer discurso “ameaçador” ou de “anulação” desse sujeito. O sujeito aqui produzido é de reconhecimento, na produção de *sentido* pelas suas “potencialidades”. Ou seja, a professora tem o conhecimento ao perceber suas resistências na leitura escrita, mas se refere ao aluno de modo que seu discurso produza um sujeito visto por suas “potencialidades”. Dirigindo-se a ele dizendo que “queria muito ver sua letra e que ela deveria ser muito bonita.”

Diante disso, perceber-se que a valorização do sujeito na cena, permite compreender que o que potencializa e promove um avanço significativo mediado pelas práticas pedagógicas.

Cena 8-

Uma das cenas que mais me chamou atenção, logo que iniciei o estágio de deficiência mental, foi quando observando a turma do quinto ano, presenciei a professora regente, que atualmente cursa Educação Especial - noturno, estava orientando a turma, dividia em grupos para planejar as atividades das aulas de educação física.

A professora solicitou aos alunos que organizassem atividades de forma que todos os alunos pudessem participar. Fazendo com que os alunos refletissem sobre as especificidades dos colegas que apresentam comprometimento psicomotor. Para isso deveriam organizar os planejamentos de modo que todos participassem da realização das mesmas, nas aulas de educação física.

Estagiária: JOST

A cena acima apresenta outra dimensão de produção de sentido e significado. Nela, é possível perceber que o *significado* de produção é de “identificação” dos alunos com especificidades, incluídos no *sentido* de “reconhecê-los” pelas suas especificidades, e não pelas limitações.

A professora poderia ter deixado os alunos sem fazer os exercícios de educação física, mas proporcionou em seu trabalho a reflexão e organização da turma inteira para produzirem os planejamentos e realizarem atividades de modo que todos pudessem participar sem exceções.

Um modelo de prática mediada pelo conhecimento oferecido pela formação inicial, que permite produções de sentidos e significados que não sejam excludentes ou de normalização dos sujeitos, mas serem vistos partir do que Fabris (2009, p. 59) anuncia: “[...] novas ferramentas, que nos possibilitem alcançar posições menos excludentes para quem vive esse mundo que tem se metaforizado constantemente, e que parece ter perdido sua solidez”.

As cenas aqui apresentadas e analisadas permitem ver que muitas de nossas práticas, discursos pedagógicos estão carregados de processo culturais, ficando mais claro o que Veiga-Neto (2004) diz:

[...] podem ser entendidos como histórias que, encadeadas e enredadas entre si, se complementam se completam, se justificam e se impõem a nós como regimes de verdade. Um regime de verdade é constituído, porém de séries discursivas, famílias cujos enunciados (verdadeiros e não verdadeiros) estabelecem o pensável como um campo de possibilidades fora do qual nada faz sentido- pelo menos até que aí estabeleça um outro regime de verdade (VEIGA-NETO, 2004, p. 56).

Para Lopes e Guedes (2008), estamos imersos na necessidade buscar se certificar da verdade ou não sobre as coisas, sobre as coisas que vem sendo estudadas, do que ouvimos. Para Veiga-Neto (2006) “o problema, então, se coloca de outra maneira: devemos investigar como tais verdades foram criadas, quais os efeitos que produzem e, se for preciso, como poderemos alterá-las para que alterem seus efeitos”.

Nesse sentido, as produções analisadas nesse trabalho a partir das cenas, foram investigadas, colocadas em movimento, considerando que as produções de verdades estabelecidas no trabalho pedagógico vêm sendo estabelecida por um processo cultural e que ao estabelecer a verdade, produzem saberes e poderes e que todos nós, professores de Educação Especial, estamos imersos, pois esses também nos constituem. Importante dizer, ainda que nós nos tornássemos responsáveis pelos efeitos que nossos discursos produzem. Efeito que operam uma ordem discursiva, um regime de verdades que estabelecem,

produzem, caracterizam e constituem os sujeitos da inclusão e as práticas pedagógicas a eles destinadas nos contextos escolares. Importa, portanto, considerar que:

Isto significa que qualquer das máquinas a serviço da escola está operando de acordo com um tipo de regime de verdade, que ao fazer circular práticas discursivas e não-discursivas sobre os sujeitos determina formas de ser e de se posicionar na rede de relações escolares, familiares, comunitárias (LOPES e GUEDES; 2008p 6)

Contudo, as análises podem servir para um esclarecimento de como é forte a produções de sentido e significado a partir dos discursos-práticas. Implica também considerar, que esses discursos-práticas são regidos muitas vezes por “formas previstas e não previstas dessas redes de relações” que nada mais são do que “forjados” por regimes de verdades que vão se constituindo na formação inicial em Educação Especial ou mesmo pela cultura escolar em que esse profissional está inserido. Isso leva a crer, que o papel dos professores de Educação Especial que se formam no Curso de Educação Especial da UFSM, precisa compreender que existe um conceito e [uma] amplitude da noção de discurso, “[...] bem como mostrar a força com que constituem o olhar de qualquer sujeito que esteja na relação, nos permite pensar que tudo o que circula no espaço escolar constitui o currículo e os sujeitos a ele submetidos” (LOPES e GUEDES; 2008 p 6-7).

4 CONSIDERAÇÕES

Com esse trabalho, pretendi problematizar e colaborar para uma reflexão, a partir dos fragmentos de narrativas de experiências de estágios na identificação das redes de sentidos e significado que vem sendo produzida pelo discurso pedagógico para a atuação do professor de Educação Especial.

Mas bem antes disso, foi necessário primeiramente responder (mesmo que em parte) aquelas inquietações sobre a compreensão do trabalho cooperativo entre o professor da educação especial e o professor titulada sala regular; a importância de respeitar o tempo que os alunos levam no seu processo de ensino e aprendizagem; a organização e elaboração de planejamentos de aulas e a importância de observar o comportamento do aluno em todos os seu envolvimento dos processos de ensino na escola, dúvidas que surgiram nos estágios ao longo da faculdade e formam compreendidas, mas a discussão aqui apresentada nesse trabalho foi a inquietação mais pertinente.

Para isso, foi preciso estudar/compreender a relação indissociável da teoria e da prática, relevantes para as análises e identificação das redes de significado e sentido nas cenas. Sobretudo, me impus à necessidade de compreender que ambas são práticas discursivas e não discursivas que exercem, produzem e constituem. A relação indissociável da teoria e da prática como prática que vai além de uma descrição ou ação do professor, mas que opera na produção de verdades, relações de poder, (re)construção de uma realidade, constituição dos sujeitos e da cultura escolar.

Assim, o processo de análise e identificação das redes tornou-se mais compreensível, pois possibilitou que minhas lentes pudessem me dar a capacidade de não só tornar as redes de significados conhecidas, mas identificar nos fragmentos outros modos de compreensão que não estavam tão evidentes e que de algum modo operavam em práticas de controle, de produção de sujeitos-alunos da educação especial/incluídos no contexto escolar.

Nessas condições, as produções de significado e sentido identificadas tornam possível interrogar o quanto a partir das minhas representações a perspectiva curricular de formação colocada em ação pelo projeto pedagógico do Curso de Educação Especial tem constituído duradouramente, após a formação, um movimento de atuação dos egressos do Curso. É importante destacar que esses professores observados pelas acadêmicas participantes da pesquisa são egressos de diferentes currículos, formados por diferentes professores em diferentes tempos, saberes que estão trabalhando nas instituições escolares. Como mesmo passando pela formação a cultura escolar consegue, de alguma forma anular com a produção

de outras verdades práticas pedagógicas de potencializar, mobilizar e estabelecer outra produção de sujeitos da inclusão? Como efeito da formação, as práticas de formação de professores da educação especial, no Curso da UFSM, poderiam produzir a partir de seus diferentes campos de saber constituir a produção de outras verdades na constituição do sujeito da Educação Especial, da inclusão?

5 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, N. M., 1976- A relação entre teoria e prática e a formação de professores de língua estrangeira(inglês):processos identitários / Nélio Martins Araújo Uberlândia, 2006.

BERTOLDO, E. S. O discurso da linguística aplicada: entre o desejo da teoria e a contingência da prática.2000. 267f.Tese(Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudo da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas,2000.

POSSA, L. B., Formação em Educação Especial na UFSM: estratégia e modos de constituir-se professor/ Leandra Boer Possa.-2013.239p;30cm.

DÍAZ, M. F., docente e discurso pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Liberdades reguladas. a pedagogia construtivista e outras formas do governo do eu/ Tomaz Tdeu da Silva (org.) –Petrópolis, RJ: Vozes,1998.

DICIONÁRIO, B. da L. P, / coordenação Raul Maia Jr., Nelson Pastor.- São Paulo: Difusão Cultura do Livro, 1997.

FABRIS. E.H. A produção do aluno nos pareceres descritivos: mecanismo de normalização em ação. In: LOPES, Maura Corcini; HATTEGE, Morgana Domênica. Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FERRARO, J. L. S. (2009) “O currículo como campo de práticas discursivas: Foucault, subjetivação e (pós)modernidade”. Travessias, n.5, pp.1-16, Jul/2009.

FRIZZO, G. Trabalho Pedagógico: Conceito central no tratado do Conhecimento da Pesquisa em Educação. Artigo- Trabalho necessário. 2008.

FOUCAULT, M. Os anormais: curso no collège de France (1974- 1975) São Paulo: Martins Fontes, 2001.

IOP. C. A. S. Relatório de Estágio Supervisionado em Dificuldade de Aprendizagem.- Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Santa Maria, 2013.

JOST, C. B. Relatório de Estágio Supervisionado em DeficitiCognitivo.-Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Santa Maria, 2014.

LOCKAMAN, K.; TRAVERSINI, C.S. Saberes morais, psicológicos édicos e edagógicos e seus efeitos na inclusão escolar. In: Política de inclusão: gerenciando riscos e governando as

diferenças/ Adriana da Silva Thoma; Betina Hillesheim organizadoras.-led.-Santa Cruz do Sul: EDUNISC. 2011.

LOPES, M. C. e GUEDES, B. S. Maquinaria escolar: discursos que inventam verdades sobre os alunos surdos. Porto Alegre - UNISINOS, 2008.

MATANA, D. P. Relatório de Estágio Supervisionado em Deficiência Cognitiva.-Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Santa Maria, 2014.

ORLANDI, E. P. (1983) Para quem é o discurso pedagógico. In: *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 18-31.

_____. (1997). *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp.

_____. (1999) *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes.

SANTOS, O. J. Esboço para uma pedagogia da prática. In *Educação em Revista*(1), Belo Horizonte, 1985, p.23.

SILVA, T. T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2ªed, 2000.

SILVA, M. A. S. M. e S. Sobre a Análise do Discurso. *Revista de psicologia da UNESP*. São Paulo. 2005

SOUZA, G. S. de. Argumentação no discurso: questões conceituais. In: FREITAS, Alessandra Cardozo de; RODRIGUES, L. de O.; SAMPAIO, M. L. P. (Orgs.). *Linguagem, discurso e cultura: múltiplos objetos e abordagens*. Pau dos Ferros: Queima Bucha, 2008.

RODRIGUES, M. de S. Relatório de Observação do Estágio Supervisionado em Deficiência Cognitiva.-Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Santa Maria, 2014.

VEIGAS-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. In *educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, v. 28.n. 100, out 2007.

VEIGAS-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade, novas subjetividades. In: *Castelo Branco, Guilherme; Portocarrero, Vera (Orgs.). Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. P. 179-217.

VEIGA-NETO, A. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José. KOHAN, Walter. (Orgs). Foucault 80 anos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.79-92.

VICENTE, J. L. Texto apresentado na II Semana de Letras da Universidade Católica de Brasília, em 2000.