

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

**DECORRÊNCIAS DO PROCESSO FORMATIVO COM
VISTAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO FAZER
PEDAGÓGICO DE EGRESSOS DOS CURSOS DE
LICENCIATURA DA UFSM**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Clarissa da Silva Oliveira

Santa Maria, RS, Brasil.

2013

**DECORRÊNCIAS DO PROCESSO FORMATIVO COM
VISTAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO FAZER
PEDAGÓGICO DE EGRESSOS DOS CURSOS DE
LICENCIATURA DA UFSM**

Clarissa da Silva Oliveira

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS).

Como requisito para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fabiane Adela Tonetto Costas

Santa Maria, RS, Brasil.

2013

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Oliveira, Clarissa da Silva

Decorências do processo formativo com vistas à educação inclusiva no fazer pedagógico de egressos dos cursos de licenciatura da UFSM / Clarissa da Silva Oliveira.-2013.

99 p.; 30cm

Orientadora: Fabiane Adela Tonetto Costas

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2013

1. Formação inicial 2. Inclusão escolar 3. Fundamentos da educação especial I. Costas, Fabiane Adela Tonetto II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado**

**DECORRÊNCIAS DO PROCESSO FORMATIVO COM VISTAS À
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO FAZER PEDAGÓGICO DE EGRESSOS
DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSM**

elaborada por
Clarissa da Silva Oliveira

COMISSÃO EXAMINADORA:

Fabiane Adela Tonetto Costas, Dra.
(Presidente/Orientadora)

Elisabeth Rossetto, Dra. (UNIOESTE)

Helenise Sangoi Antunes, Dra. (UFSM)

Sílvia Maria Oliveira Pavão, Dra. (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, 11 de março de 2013.

Ao meu filho, Miguel, por me inspirar diariamente, a ser melhor.

AGRADECIMENTOS

Dois anos se passaram desde a tão desejada aprovação no mestrado. Nesse período muitos acontecimentos e mudanças ocorreram em minha vida e com esses vivi tempos de incertezas. Início o curso, juntamente com emprego novo, e a notícia de que estava gestando um bebê. Foram muitas leituras, aulas, docência orientada, orientações, todas acompanhada de um serzinho tão pequeno que viria transformar minha vida, o “mestrandinho”, denominado carinhosamente pela minha orientadora.

Tenho certeza de que chego até aqui pelo apoio de muitas pessoas. Então é chegada a hora de agradecer a todos que estiveram comigo nessa caminhada.

Aos meus pais, pela vida, especialmente à minha mãe, por acreditar que ela seria possível, abrindo mão de viver a sua por meses, para que a minha se tornasse real. Teu investimento em mim é desde sempre. Sou imensamente grata por tudo!

Ao meu pai, por ser essa pessoa bondosa e amorosa. Com teus exemplos de filho, procuro ser uma filha melhor. Mãe e pai, amigos, eternos incentivadores, cada um de seu jeito, me possibilitaram fazer minhas escolhas e hoje sou muito de cada um de vocês! Obrigada pelo carinho, preocupação e apoio de sempre, especialmente nesse momento da minha vida! Amo vocês!

Ao Ary, meu amor, pela paciência, estímulo, confiança, carinho e paixão. Por acreditar no nosso amor, por ser bem assim como és. Construir uma família contigo, me prova diariamente que fiz a escolha certa e que te quero para a vida toda! Obrigada por relevar minhas grosserias, choros e tensões que só eram aliviados com teu abraço apertado, onde me sentia segura e forte para continuar. “[...] O amor é maior que tudo, Do que todos até a dor, Se vai; Quando o olhar é natural [...] (Cidadão Quem)

Ao meu filho amado, Miguel, que veio junto da alegria de ser mestranda. Mudou muito minha vida e hoje, ela não tem sentido sem a tua. Amadureci com tua presença e aprendi a viver a vida no presente. Meu amor por ti cresce a todos os amanheceres. Foste incentivo constante nas longas horas frente ao computador. “[...] te vejo e sinto; O brilho desse olhar; Que me acalma; Me traz força pra encarar tudo [...]. (Cidadão Quem)

Aos meus irmãos Leonardo e Vinícius por compartilhar uma vida juntos, dividindo muitos momentos felizes e outros tristes, mas que com o companheirismo de vocês tornam-se mais leves. Eternos amigos, vivência que me faz sentir

responsável em proporcionar ao Miguel essa relação de fraternidade. E hoje morando cada um em uma cidade, uso as palavras de Antoine de Saint-Exupéry em “O Pequeno Príncipe”, para definir a ansiedade pelo reencontro: “Se tu vens às quatro da tarde, desde às três eu começarei a ser feliz.”

Às minhas cunhadas pelo carinho que têm por mim. Por amarem meus irmãos e os fazerem felizes!

Agradeço ao anjo que nos agraciou com sua presença física por apenas 43 dias, mas que estará sempre viva em nossos corações. Manu, tu reafirmaste minha escolha profissional. Aprendi contigo, entre tantas coisas, a ter esperança e vivenciar os sentimentos das famílias dos tantos alunos que já trabalhei. Pequena, teus ensinamentos foram gigantes! És um grande amor na vida da dinda!

Ao “Cuca”, meu primo, amigo que se tornou meu 3º irmão. Obrigada pelo teu carinho, parceria, por estar sempre disposto a me ajudar, com seu jeito calmo e desastrado. Dividindo comigo os momentos tensos de escrever um projeto, eu como mestranda e tu como doutorando. Serás sempre motivo de orgulho para mim! Sentirei tua falta, mas espero manter nossa parceria diária com apoio do mundo virtual!

Às Fabis da minha vida...

Fabi Costas, minha orientadora. Exemplo de pessoa e de profissional comprometida, admirável em sua ação. Obrigada pelo carinho, pelo apoio, por respeitar meu tempo e ficar feliz com a minha felicidade. Obrigada pelo aprendizado, pelos nossos encontros, mesmo os informais sempre foram acompanhados dele. Obrigada por acreditar que o dia de hoje fosse possível.

Fabi Bridi, a ti minha gratidão por acreditar num potencial que nem eu sabia que possuía. Obrigada pela amizade, apoio, conversas, mensagens, tudo contribuiu para eu chegar até aqui. És parte de tudo isso! “[...] Eu sei; Que não é sempre; Que a gente encontra alguém; Que faça bem; E nos leve desse temporal [...]” (Cidadão Quem).

Fabi Vanessa, pela amizade, parceria, trocas de conhecimento, e companhia adorável. “[...] Se alguém já lhe deu a mão ; E não pediu mais nada em troca; Pense bem, pois é um dia especial [...]” (Cidadão Quem).

Fabi e Ana, colegas que se tornaram grande amigas, comadres de coração. Com vocês me apaixonei pela Educação Especial, pelo meu marido e pela maternidade. Obrigada por estarem presentes na minha vida, mesmo vivendo há alguns

quilômetros de distância, estão presentes no meu dia-a-dia. Obrigada pelo incentivo, apoio, parceria, risadas. Vocês são grande parte da alegria da minha vida!

Grupo de Pesquisa GEPEIN pelas discussões que contribuíram, enriquecendo minha formação. Em especial, ao nosso grupo de mestrandas (Eliane, Vanise, Cláucia, Alana e Katiusce) que sem que nos déssemos conta construímos um grupo de apoio e amizade. Dividimos angústias, saberes, materiais. Obrigada meninas!

À UFSM, por me acolher há treze anos, propiciando-me tantas oportunidades de crescimento. Tenho orgulho de fazer parte dessa instituição!

À professora Elisabeth Rossetto, pela riqueza de suas contribuições, disponibilidade e seriedade em seu trabalho.

À professora Guacira Azambuja pelo desprendimento e carinho com que realizou seu trabalho como examinadora do projeto, apontando caminhos, sugerindo trajetórias. Obrigada, as sugestões foram de grande valia!

À professora Helenise Sangói Antunes, professora em tempos de graduação. É uma alegria poder novamente beneficiar-me de seus conhecimentos em minha formação. Obrigada pelo carinho e aprendizagens. Aprendi contigo, entre outros tantos aprendizados, a importância de estabelecermos vínculos afetuosos com nosso aluno.

Ao Colégio Franciscano Sant' Anna, as colegas Tania, Ana Alice, Ana Lúcia, Cármen, Marta, que torceram por mim e me incentivaram a chegar até aqui. Especialmente à Irmã Valderesa, por valorizar esse momento de qualificação profissional, reduzindo minha carga horária, possibilitando a conclusão desse curso.

Ao meu amigo Vantoir, pela amizade, cumplicidade e incentivo. Aprendo muito contigo, sinto falta da nossa parceria no trabalho!

A Eliana pelo carinho e disponibilidade em contribuir sempre!

A ti mana amiga por ter depositado em mim uma confiança tão grande que me sinto responsável em tentar ser o que em teus pensamentos exagerados imaginavas que eu era. Tu fazes parte dos meus pensamentos mais puros e amorosos. Desejo que esteja bem, nesse lugar para onde escolheste te mudar.

Agradeço pelo presente que me deixastes, nosso Bê, amor da minha vida, companheiro de tardes de escrita, tão pequeno e tão compreensivo com os afazeres da dinda, em suas férias de verão. Bê tu és meu filho também!

Aos quatro avós do Miguel, por estarem sempre prontos para fazer o “sacrifício” de cuidá-lo, enquanto sua mamãe trabalhava e dissertava. Sabendo que ele estava com vocês meu coração ficava menos apertado. Obrigada pelo amor de vocês! Parabéns, estão se saindo muito bem como avós de primeira viagem! Saúde e vida longa para vocês meus queridos!

À Cleia que com seu jeito doce e carinhoso cuida de mim e da minha família há tantos anos. Teu apoio me possibilita seguir em busca dos meus sonhos.

À Mônica, companheira fiel nas várias noites frente ao computador. Tua presença e carinho me fazem muito feliz!

A Deus, por ter saúde e tantas pessoas a agradecer!

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

DECORRÊNCIAS DO PROCESSO FORMATIVO COM VISTAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO FAZER PEDAGÓGICO DE EGRESSOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSM

AUTORA: CLARISSA DA SILVA OLIVEIRA
ORIENTADORA: FABIANE ADELA TONETTO COSTAS
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 11 de Março de 2013.

Esse estudo foi desenvolvido na linha de pesquisa em Educação Especial do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria. Consiste em uma investigação sobre a relevância da disciplina Fundamentos da Educação Especial, inserida na matriz curricular dos cursos de Licenciatura da UFSM, atendendo à Portaria Ministerial Nº. 1.793/94. A partir de experiências vivenciadas, como professora substituta do Departamento de Educação Especial e da disciplina Fundamentos da Educação Especial, ambos da UFSM, aponto como foco desse estudo investigar a relevância dessa disciplina no fazer pedagógico de professores egressos de cursos de licenciatura frente ao processo de inclusão escolar. Imbuída dos pressupostos de Schön (1992) vi como premente a necessidade de refletir sobre a prática desenvolvida por mim no exercício da docência. Embasou-se também na teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1991), na qual o autor acredita que o homem é um ser social, formado dentro de um ambiente cultural historicamente definido, assim o desenvolvimento é resultado das interações sociais. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa descritiva, e contou com uma entrevista semiestruturada como instrumento para coleta de dados. Esta foi realizada com seis professores egressos dos seguintes cursos: Artes Visuais – Licenciatura em Desenho e Plástica, Matemática – Licenciatura Noturno e Música - Licenciatura da UFSM. A interpretação e análise dos conteúdos basearam-se na Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2008). As conclusões reafirmam que um dos elementos para o desenvolvimento de um fazer pedagógico que considere a inclusão escolar encontra-se na garantia ou na promoção de formação inicial que possibilite ao futuro professor da rede regular de ensino mudar seus valores e concepções, desenvolvendo ações pedagógicas adequadas frente ao processo de inclusão escolar. Além disso, registrou-se por parte dos sujeitos sugestões/reivindicações para que seja modificada e ampliada a carga horária, possibilitando maior apresto para o desafio que o cenário educacional se propõe.

Palavras-chave: Formação inicial. Inclusão escolar. Fundamentos da educação especial.

ABSTRACT

Master Dissertation
Graduate Program in Education
Universidade Federal de Santa Maria

CONSEQUENCES OF FORMATIVE PROCESS WITH VIEWS TO DO INCLUSIVE EDUCATION FOR TEACHING GRADUATES OF THE PROGRAMS BACHELOR OF UFSM

AUTHOR: CLARISSA DA SILVA OLIVEIRA
ADVISOR: FABIANE ADELA TONETTO COSTAS
Local and Date: Santa Maria/RS, March 11th, 2013

The present work was developed in the line of research of Special Education of the Master course in Education at Federal University of Santa Maria (UFSM). The study consists of an investigation about the relevance of the course in Fundamentals of Special Education, inserted in the curriculum of undergraduate courses at UFSM, given the Ministerial Decree N^o. 1.793/94. From experiences as substitute teacher in the course of Foundations of Special Education in the Department of Special Education at UFSM, this study has as the main focus to investigate the relevance of this discipline considering the pedagogical practice of the teachers graduated at UFSM. Taking the assumptions of Schön (1992) I saw as a premise the need of reflecting about the practice developed by myself as a teacher. The study is also based on the Historical-Cultural theory of Vygotsky (1991), in which the author believes that the man is a social being formed within an cultural environment historically defined, considering that the development is the result of social interactions. The research was characterized as qualitative descriptive, and featured with a semi-structured interview as a tool for data collection. The interview was conducted with six graduated teachers of the following courses: Visual Arts - Degree in Design and Plastic, teaching in Mathematics - night course and teaching in Music at UFSM. The interpretation and analysis of results were based on the technique of result analysis of Bardin (2008). The conclusions reaffirm that one of the elements for graduate a teacher with a pedagogical view taking into account the scholar inclusion is based on the warranty of an initial degree enabling that the future regular teacher changes its values and concepts, developing appropriate pedagogical actions in the process of scholar inclusion. Furthermore, the interview registered as a suggestion/claim an expansion of the workload of the course, enabling better preparation for the challenge that the educational context is proposed.

Keywords: Inital training. School inclusion. Fundamentals of special education

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE – Associação de Pais e Amigos do Excepcional
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de educação
Dr^a– Doutora
FEE – Fundamentos da Educação Especial
FURB – Faculdade Regional de Blumenau
MEC – Ministério da Educação
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
Prof.^a – Professora
PPP – Projeto Político Pedagógico
PMEE – Programa Mestrado
SEESP – Secretaria de Educação Especial
UFCAR – Universidade Federal de São Carlos
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UNIDAVI – Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense
UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí
UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville
UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UNOESC – Fundação Universidade do Oeste de Santa Catarina

LISTA DE ANEXOS

| | |
|--|----|
| ANEXO I – Termo de Consentimento Livre e esclarecido – TCLE..... | 94 |
| ANEXO II –Termo de Confidencialidade – TC..... | 96 |
| ANEXO III – Ementa da Disciplina Fundamentos da Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria..... | 97 |

LISTA DE APÊNDICES

| | |
|---|----|
| APÊNDICE I – Entrevista semiestruturada..... | 98 |
| APÊNDICE II - Roteiro de Atividade Final da Disciplina..... | 99 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 COMO CHEGUEI ATÉ AQUI..... | 15 |
| 2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO..... | 21 |
| 3 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES AO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR | 29 |
| 3.1 Conhecendo Vygotsky..... | 29 |
| 3.2 Os aportes de Vygotsky à Educação Especial | 32 |
| 3.2.1 Enfoque Qualitativo e Quantitativo: | 32 |
| 3.2.2 Deficiência Primária e Deficiência Secundária | 34 |
| 3.2.3 Deficiência e Compensação Social | 35 |
| 4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CONSTITUIR-SE DOCENTE..... | 38 |
| 4.1 Formação Inicial de Professores: em e para a Educação Especial e Educação Inclusiva | 42 |
| 4.1.1 Caracterizando a formação na UFSM | 44 |
| 4.1.2 Caracterizando a formação na UFSCar | 48 |
| 4.2 O Atendimento Educacional Especializado – AEE: uma alternativa à formação | 51 |
| 5 A DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: formação ou ilusão formativa?..... | 54 |
| 5.1 Um pouco das aulas..... | 59 |
| 5.1.1 O conteúdo programático | 62 |
| 6 DISCUTINDO OS CONTEÚDOS: algumas respostas às minhas inquietações..... | 65 |
| 6.1 Conhecendo os sujeitos da pesquisa | 65 |
| 6.2 Sujeitos de aprendizagem | 67 |
| 6.3 Formação docente em tempos de inclusão escolar..... | 72 |
| 6.4 Disciplina FEE: constituindo a formação inicial com vistas à educação inclusiva..... | 77 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: algumas conclusões..... | 83 |
| REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS..... | 86 |
| ANEXOS | 94 |
| APÊNDICES | 98 |

1 COMO CHEGUEI ATÉ AQUI

Nos meus tempos de escola
Eu era feliz, e disto sabia
Só não sabia que esta felicidade
Se perdia, enquanto a gente crescia [...]
(Mena Moreira, 2007)

A escola sempre fez parte da minha vida. Filha de pais professores, essa condição me oportunizou muita proximidade com o ambiente escolar. Acredito que, em função disso, minha brincadeira preferida era dar aulas aos meus amigos e amigas, vizinhos da minha casa. Elaborava atividades, reproduzia-as em um mimeógrafo e as distribuía aos meus “alunos” na garagem da minha casa onde havia um quadro negro na parede. Assim foram incontáveis manhãs da minha infância. Interessante que agora fazendo esse resgate das minhas memórias, recordo que sempre tive proximidade e desejo de contribuir com as pessoas que apresentavam algum tipo de dificuldade.

No ano de 2000 ingressei no curso de Educação Especial da UFSM. Por várias vezes aconteceu de, na primeira aula das disciplinas, o professor lançar a proposta de nos apresentarmos e contarmos um pouco como surgiu o desejo de cursar esse curso. Ouvia de minhas colegas várias histórias como: tenho um parente surdo, possuo um amigo com síndrome de Down. Quando chegava minha vez, sentia-me um tanto desconfortável, pois, naquela fase da minha vida, não associava a minha escolha ao fato de ter tido algum contato com pessoas que apresentassem necessidades educacionais especiais¹. Então justificava minha resposta, dizendo que tinha uma amiga da minha mãe que era educadora especial. Mas no fundo eu sabia que não teria sido isso, pois não tinha um contato muito estreito com essa pessoa.

Os anos se passaram, cursei os quatro anos da graduação em Educação Especial – habilitação Deficientes da Audiocomunicação (D.A) envolvi-me em projetos direcionados à surdez e, nos semestres finais, participei de um projeto em uma Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE), em um município

¹ Utilizarei o termo Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nessa pesquisa para nomear os alunos público – alvo da Educação Especial, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

próximo a Santa Maria. Essa atividade despertou em mim o desejo de trabalhar com pessoas com deficiência mental, a outra habilitação do curso. Concluí o curso de D.A no final do ano de 2003 e no início do ano seguinte fui contratada para trabalhar em outra APAE.

No ano de 2004 comecei o curso de Pós-graduação em Psicopedagogia, pois acreditava que iria contribuir na minha ação pedagógica com alunos que apresentam dificuldades em seu processo de aprendizagem. O que de fato aconteceu, pois me possibilitou o contato com várias metodologias que contemplam as diferentes formas de aprender. No mesmo ano reingressei no curso de Educação Especial – habilitação Deficientes Mentais (D.M).

Nessa segunda graduação, vários sentimentos ficaram claros para mim. Comecei a visualizar nas minhas memórias o que me despertou o desejo em ser professora de Educação Especial. Dessa forma, quando fui novamente indagada nas aulas sobre o que teria me direcionado para essa profissão, tinha uma história que me deixava muito satisfeita em dividir com minhas novas colegas.

Foram várias vivências, pessoas e momentos que me trouxeram até aqui. Inicialmente me reporto à minha vida escolar, quando cursei o 1º grau² em uma escola pública de grande porte, onde havia uma sala com a porta sempre fechada, em que dizia “Classe Especial”. Essa placa me deixava com um grande ponto de interrogação: afinal, o que seria uma Classe Especial? Não via ninguém entrando nem saindo; para mim era um mistério. Será que nessa sala teria a turma dos melhores alunos? Com as melhores notas? Pessoas vindas de outro lugar, que possuíam outros interesses, pois não os via no pátio, no recreio. Ou ainda, alunos com super poderes? Várias indagações permeavam meus pensamentos. Em uma das minhas escapadas da aula para ir ao banheiro, deparei-me no corredor com pessoas saindo da sala misteriosa, pessoas caminhando com dificuldades, uma fazendo uso de cadeira de rodas, um grupo bastante distinto do da minha turma, ou dos colegas das outras turmas e séries que conviviam nos corredores ou no pátio. Ao invés de me causar estranheza, deixou-me com outra dúvida: se eram crianças também, por que faziam coisas diferentes? Em momentos diferentes? Aos poucos fui entendendo quem eram e o meu sentimento de querer vê-los junto comigo nas atividades do colégio crescia.

² Nome dado ao Ensino Fundamental na década de 80.

Então, um dos alunos da Classe Especial foi transferido para minha turma, ele era deficiente auditivo. Márcio³ virou meu melhor amigo. Eu sentava atrás dele e o ajudava em todas as suas dificuldades. Sem nem mesmo conhecer a palavra inclusão, tão pouco seu significado, já experimentava meus primeiros contatos com esse processo. Acredito que essa vivência ficou bem guardada em minhas melhores memórias e quando fui decidir minha profissão, certamente elas me induziram, sem que eu tivesse consciência.

No trajeto de egressa do curso de Educação Especial, nas suas duas habilitações da época, assim como profissional, participei de diferentes estudos, projetos, pesquisas e vivências que me provocaram reflexões e discussões na área referida. Dentre essas vivências, destaco aquelas que despertaram em mim o desejo pela pesquisa à qual me proponho.

Durante quatro anos, exerci a função de professora de Educação Especial na APAE e tive a oportunidade de trabalhar com vários alunos que possuem diferentes tipos de necessidades educacionais especiais, realizando avaliação diagnóstica, atendimento individualizado, acompanhamento do processo de inclusão desses alunos no ensino regular. Esse trabalho possibilitou-me também a experiência com formação continuada de professores, realizando palestras e encontros, a fim de orientar, contribuindo com os professores da rede regular de ensino em sua ação pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial em suas turmas.

Nesses encontros, os professores participavam, relatando suas experiências e expondo suas angústias e queixas, entre elas a mais frequente era a falta de preparo para atuar com esses educandos, justificada pela ausência de disciplinas que contemplassem a temática Educação Especial em sua formação acadêmica. Ficou evidente que esse seria um dos motivos pelos quais, muitas vezes, demonstravam resistência, insegurança e rejeição pelos alunos incluídos em suas turmas.

No início do ano de 2009, por concurso público, ingressei no corpo docente do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), assumindo o cargo de Professora Substituta, quando passei a ministrar, entre outras, a disciplina de Fundamentos da Educação Especial (FEE) para

³ Nome fictício, a fim de não expor o colega.

diferentes licenciaturas. Ao iniciar o trabalho, senti-me desafiada com a possibilidade de interagir com acadêmicos de diferentes licenciaturas, contribuindo na formação de um profissional mais preparado para atuar com alunos que, historicamente, são considerados público da Educação Especial. Assim, despertou em mim a expectativa de minimizar o discurso dos professores de que não são capacitados para trabalhar com esses alunos.

Ao ministrar a disciplina, propus-me a atender às indagações e aos anseios dos acadêmicos, realizando discussões direcionadas às diferentes realidades que enfrentarão com a docência. Busquei sempre ilustrar nossas discussões a partir das experiências profissionais que vivenciei com alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais, contribuindo com sugestões de metodologias a serem desenvolvidas com os referidos alunos, enfatizando o desenvolvimento e o processo de aprendizagem deles, relacionando e contextualizando com a finalidade formativa dos cursos com os quais estava envolvida.

Baseada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida por Vygotsky⁴, recorro a Rossetto (2009) que explica:

A perspectiva histórico-cultural, desenvolvida a partir de Vigotski, constitui-se em uma abordagem teórica importante por conceber que os processos psicológicos do ser humano se dão no âmbito das relações culturais socialmente mediadas e, portanto considera o ser humano essencialmente social e histórico.(p.15)

Vygotsky considera a mediação como um “[...] processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação” (Oliveira, 1993, p.26). Procurei, além de desenvolver conteúdos sobre a Educação Especial, proporcionar momentos de vivências e trocas entre acadêmicos e os alunos figurados como “da Educação Especial⁵”, compreendendo, com base em Rego (1998) que é pela mediação que o indivíduo se relaciona com o ambiente, pois, como sujeito do conhecimento, ele não tem acesso direto aos objetos, mas apenas a sistemas simbólicos que representam a realidade.

Nesse sentido, Vygotsky (1998) esclarece ainda que:

⁴ Nas leituras realizadas, observam-se diferentes formas de grafia do nome do autor. Optei nessa pesquisa, por fazer uso de Vygotsky. Porém, será preservada a grafia utilizada nas citações pelos outros autores.

⁵ Foram oportunizados momentos de interação entre os acadêmicos da disciplina de Fundamentos de Educação Especial e alunos de escolas especiais de Santa Maria e São Sepé, tais como: Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, APAE de São Sepé, Associação Colibri.

[...] O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. (p.73)

Após essa experiência enquanto docente do ensino superior e, especialmente dessa disciplina, alguns questionamentos ficam latentes, sendo que a questão que move esta pesquisa é as repercussões da disciplina Fundamentos da Educação Especial nas ações pedagógicas dos professores que atuam frente a alunos com necessidades educacionais especiais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em situação de inclusão escolar?

Apono alguns problemas e/ou questionamentos subjacentes aos quais busquei respostas nessa pesquisa, tais como: compreender como essa disciplina, incluída de forma obrigatória nos currículos dos cursos de licenciatura, tem sido ofertada. Como os conhecimentos são trabalhados? Como se problematizam questões referentes às especificidades de aprendizagem dos alunos? Há (re)significação de concepções e preconceitos? Há mudanças efetivas no olhar direcionado para esses alunos? Tais mudanças são refletidas nas práticas que são desenvolvidas no interior das escolas? Esses são questionamentos que me moveram e que busquei problematizá-los com a realização desta investigação.

Seria deveras pretensioso delegar a apenas uma disciplina, desenvolvida em um semestre, com carga horária de sessenta horas, subsídio suficiente para a formação do professor que atue frente a alunos com alguma necessidade educacional especial, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, mas esse pode ser o início de uma mudança de concepções e práticas, pois muitos dos acadêmicos dos cursos de licenciaturas, com exceção do Curso de Educação Especial, não possuem conhecimento algum sobre a Educação Especial, possuindo apenas concepções e opiniões advindas do senso comum e até mesmo de crenças populares⁶, por vezes depreciativas. Dessa forma, procurei trabalhar com o intuito de desmistificar crenças tidas como verdadeiras.

⁶ Dentre estas colocações destaco as seguintes: o surdo é agressivo, a pessoa com Síndrome de Down é amorosa, as pessoas excepcionais não têm condições de aprender.

Silva (2012); Silva (2012), contribuem afirmando que

[...] não podemos deixar de trabalhar contra as barreiras que historicamente foram imputadas no modo como se dá a interação com a pessoa deficiente, tendo conhecimento de como as necessidades educacionais especiais são encaradas na sociedade em que vivemos (p. 3).

Nesse sentido, acredito que essa disciplina, FEE, ministrada nos cursos de licenciatura possui um papel fundamental na formação de professores, pois pode ser o momento de iniciar a desconstrução de mitos, conhecer os conceitos, características e construir caminhos e recursos, visualizando possibilidades de aprendizagem para os alunos público-alvo da Educação Especial, assim como metodologias adaptadas e direcionadas a atender às peculiaridades dos mesmos, minimizando as suas dificuldades e potencializando-lhes as habilidades.

Para tanto, é preciso saber como essa disciplina está repercutindo na prática docente desses profissionais, visto que não existe a garantia que a oferta por si só alcance os objetivos da mesma. Assim, os objetivos que movem essa pesquisa são: investigar a relevância da disciplina de Fundamentos da Educação Especial para os profissionais egressos de cursos de licenciatura da UFSM; estabelecer uma interface entre os saberes adquiridos em sua formação acadêmica e as ações pedagógicas desenvolvidas no processo de inclusão de alunos com NEE; instar o profissional, alvo dessa pesquisa, a apontar contribuições e ou carências oriundas da sua formação acadêmica que são hoje percebidas no seu fazer pedagógico.

2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Esta investigação tem como subsídio a teoria Histórico-Cultural de Lev Semenovich Vygotsky, a qual considera que os fenômenos humanos e sociais não devam ser apenas quantificáveis. Busco embasamento nessa perspectiva para afirmar que uma concepção, estritamente quantitativa, poderá enfatizar apenas aquilo que a pessoa é capaz de fazer num determinado momento, reforçando, muitas vezes, suas inabilidades, defeitos, “faltas”, evidenciando seu distanciamento de um padrão estereotipado de normalidade, estabelecido hierarquicamente, em geral, essencialmente homogêneo e pouco adaptado aos alunos com NEE.

Assim, ao estudar a teoria histórico-cultural, percebe-se a defesa de uma visão de desenvolvimento baseada na concepção de um ser humano em constante processo de transformação, cujo pensamento é construído de forma gradativa, em um ambiente social. (Rossetto, 2009, p.136)

Vygotsky (1991), parte do princípio de que a educação é social e historicamente construída pelo homem, sendo o meio sócio-histórico-cultural provedor da estruturação cognitiva do indivíduo. O autor pressupõe que desde o nascimento, a criança é um ser social, imersa em relações sociais que guiam o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Para Vygotsky, o processo de ensino e aprendizagem, constitui-se a partir das interações ou mediação criando-se assim, um ambiente favorável para seu desenvolvimento.

Ainda em relação ao contexto escolar, evidencia o professor como elemento central de mediação⁷, possuidor do papel de instigar o desenvolvimento dos educandos, proporcionando a eles a oportunidade de superar suas próprias capacidades. Segundo Rossetto (2009), Vygotsky apresenta um movimento de mudança na concepção de sujeito e o reconhecimento de uma educação que contemple esse indivíduo em sua totalidade.

Nesse sentido, compreendo os educandos como sujeitos sociais, advindos de diferentes contextos e culturas. Apresentei nessa pesquisa uma inquietação em conhecer as realidades vivenciadas em um cenário inclusivo⁸, pelos professores

⁷ Esse conceito será trabalhado a seguir na Análise dos Conteúdos das falas dos entrevistados

⁸ Espaço de aprendizagem que trabalha com a inclusão escolar atendendo os pressupostos da legislação vigente.

egressos de licenciaturas da UFSM que tiveram em seus cursos a disciplina de Fundamentos da Educação Especial, inserida em sua matriz curricular.

Dessa forma, o estudo seguiu uma abordagem qualitativa, a qual possibilita a compreensão e a interpretação de um fenômeno psicossocial, possibilitando ao pesquisador uma maior inserção no significado que outras pessoas dão às suas práticas no sentido de uma busca pela compreensão dos fenômenos envolvidos na temática proposta. A pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo do seu desenvolvimento, além disso, não busca enumerar ou medir eventos, e geralmente, não emprega instrumentos estatísticos para análise de dados. Seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos.

Minayo (2009) afirma ainda, que essa abordagem metodológica permite uma investigação muito mais no sentido do desafio, de explorar pensamentos, sentimentos e possíveis comportamentos dos sujeitos, do que dar uma resposta fechada, numa tentativa de descrever o perfil dos professores na atualidade.

Como sujeitos dessa pesquisa elegeram-se seis professores atuantes no processo de inclusão escolar, sendo estes egressos dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais – Licenciatura em Desenho e Plástica, Matemática – Licenciatura Noturno e Música - Licenciatura da UFSM, que cursaram a disciplina Fundamentos da Educação Especial (EDE 1001), no período de 2009 e 2010, dos quais fui a docente, enquanto fiz parte do quadro de professores substitutos do Departamento de Educação Especial da UFSM. Ressalta-se que nem todos os sujeitos estão atuando em escolas das redes regulares de ensino, mas exercem sua função também em espaços privados de ensino.

Imbuída das ideias de Schön (1995), nas quais o autor enfatiza ser uma necessidade no exercício da docência a reflexão da sua própria prática, ratifico ser o processo reflexivo condição primordial para a melhoria da qualidade do seu ato pedagógico.

Schön (1995) afirma que

A “reflexão na ação”, por sua vez, diz respeito às observações e às reflexões do profissional em relação ao modo como ele transita em sua prática; a descrição consciente dessas ações leva a um movimento gerador de mudanças, que conduz a “novas pistas para soluções de problemas de aprendizagem” (p.85).

É imprescindível que o professor avalie a sua ação enquanto construtor, multiplicador de conhecimentos, a fim de poder modificá-las, contextualizando ao máximo para cada cenário de atuação. Bianchetti (2002) menciona que é "preciso cultivar o olhar de estranhamento que nunca parte daquilo que está posto como natural e sempre buscar compreender as manifestações no seu processo de manifestar-se" (p.9). Fica clara, na contribuição do autor, a importância de estarmos sempre nos recriando e, nessa direção, as turmas em que ministrei a disciplina de FEE, que trabalharam de forma comprometida, me desafiando a proporcionar-lhes aulas que fizessem sentido e de fato contribuíssem para sua formação.

Dessa forma, o critério utilizado para definir os cursos para realizar a pesquisa, foi o grau de receptividade dos acadêmicos durante o desenvolvimento da disciplina, pois

[...] a aprendizagem docente é condição para o desenvolvimento e concretização do fazer-se professor ao longo da trajetória pessoal e profissional, implicando, para tanto, a possibilidade de o docente estar aberto e receptivo a aceitar novas formas de se constituir, tanto em termos de conhecimentos específicos quanto pedagógicos e profissionais. (ISAIA 2008 p.618)

Abaixo, segue um quadro com todos os cursos que ministrei a disciplina Fundamentos da Educação Especial, o número de alunos concluintes e matriculados em cada turma, no qual a disciplina foi desenvolvida.

| 1º semestre | | | |
|-------------|------------|-----------------------|--------------|
| Ano | Curso | Nº de alunos | |
| | | Concluintes | Matriculados |
| 2009 | Artes | 6 alunos | 6 alunos |
| | Matemática | 8 alunos | 10 alunos |
| | Música | 11 alunos | 11 alunos |
| | História | 6 alunos | 7 alunos |
| 2010 | Artes | 7 alunos | 7 alunos |
| | Letras | 1 aluno ⁹ | 1 aluno |
| | Matemática | 6 alunos | 9 alunos |
| | Filosofia | 1 aluno ¹⁰ | 1 aluno |
| | Música | 9 alunos | 9 alunos |

⁹ Esse aluno cursou a disciplina de Fundamentos da Educação Especial com a turma de Matemática.

¹⁰ Esse aluno cursou a disciplina de Fundamentos da Educação Especial com a turma de Música.

Como procedimento de análise, utilizou-se da técnica denominada Análise de Conteúdo, na qual foi realizada uma criteriosa interpretação, a partir dos fundamentos de Bardin (2008)

[...] é um conjunto de técnicas de análises das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (p. 33).

Inicialmente fez-se uma releitura do material trabalhado em sala de aula, ou seja, do material previamente coletado, pois durante as aulas realizou-se um diário com as falas¹¹ dos alunos que entendia como pertinente para a presente pesquisa, assim como atividades¹² desenvolvidas pelos acadêmicos como atividade final da disciplina. Foi feita uma análise criteriosa, selecionando os materiais a serem utilizados nessa pesquisa. A partir disso, entrei em contato com vários alunos dos três cursos selecionados: Artes Visuais – Licenciatura em Desenho e Plástica, Matemática – Licenciatura Noturno e Música - Licenciatura da UFSM, na busca por egressos que já haviam vivenciado experiências frente ao processo de inclusão.

A partir desse contato tive conhecimento de que treze alunos egressos, que hoje são professores, já haviam experienciado o processo de inclusão escolar. Dessa forma, entrei em contato com os mesmos, e obtive o retorno de seis desses egressos que aceitaram ser sujeitos dessa pesquisa, sendo dois de cada um dos cursos supracitado.

A continuidade da coleta dos dados seguiu os seguintes procedimentos:

Realizou-se uma entrevista semiestruturada (Apêndice I) com cada um dos seis sujeitos, em diferentes espaços, com alguns se fez uso das tecnologias midiáticas, ou seja, as questões foram enviadas por email e /ou em plataforma de bate-papo, como *Skype* e com outros a entrevista foi obtida presencialmente. Essas alternativas de comunicação *online* justificaram-se pelo fato de alguns dos sujeitos residirem em diferentes municípios, dificultando o contato presencial.

Sendo assim, o tempo de diálogo entre o interlocutor e o entrevistado foi diferenciado, nos casos de entrevistas encaminhadas por email, houve várias trocas de email, até que os conteúdos das respostas fossem suficientes para análise da

¹¹Falas dos acadêmicos que posteriormente serão trabalhadas no capítulo dessa pesquisa, denominado: Disciplina de Fundamentos da Educação Especial-formação ou ilusão formativa?

¹² O roteiro dessa atividade final consta como Apêndice II dessa pesquisa.

pesquisa. No caso de uso de plataforma *online* de bate-papo e entrevista presencial, foram utilizadas em torno de 2 horas de diálogo. Essas diferentes formas de contato possibilitaram aos professores participarem da pesquisa de forma espontânea, contextualizando com suas experiências em seus diferentes cenários de ação pedagógica, pois para Lüdke e André (2008, p. 33) “[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, [...]. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas [...]”. Minayo (2009, p.70) afirma que “[...] no trabalho qualitativo, a proximidade com os interlocutores, longe de ser um inconveniente, é uma virtude e uma necessidade”.

A seguir foi realizada a análise de conteúdo das entrevistas, Bardin (2008) salienta que “esta técnica, ou melhor, estas técnicas implicam um trabalho exaustivo com suas divisões, cálculos e aperfeiçoamentos incessantes do *métier*” (p. 29).

A autora sugere ainda que, o objetivo da análise de conteúdo aconteça a partir da produção de inferências, pontuando três etapas:

Descrição: enumeração das características da mensagem. É muito difundida na análise de conteúdo, mas sozinha contribui pouco para a compreensão das características dos produtores das mensagens. Bardin (2008) ressalta que esta não é uma etapa exclusiva da análise de conteúdo.

Inferências: confere relevância teórica a análise de conteúdo e implica em pelo menos uma comparação. Bardin (2008) define inferir como deduzir de maneira lógica; operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras; extrair uma consequência.

Interpretação: a interpretação é a significação concedida, após a inferência, para as características do texto enumeradas na descrição.

Em outro momento, a autora se refere à organização da análise. Bardin (2008) coloca que as diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A primeira fase tem por objetivo a organização e para isso tem três missões: escolha dos documentos que devem ser submetidos à análise, formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. Bardin (2008) ressalta que esses três fatores não seguem obrigatoriamente uma ordem cronológica, mas estão ligados uns nos outros.

Essa primeira fase, por sua vez, também é dividida em etapas. A primeira delas é chamada de leitura flutuante. A segunda é a escolha dos documentos a serem analisados, que podem ter sido definidos a priori, como é o caso da pesquisa ora proposta. A formulação das hipóteses e dos objetivos é a terceira fase, Bardin (2008) afirma que não é necessário elaborar hipóteses para realizar a análise. A quarta etapa é a referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores e a última etapa é a preparação do material.

A segunda fase da análise de conteúdo é a “exploração do material” e consiste na codificação, decomposição ou enumeração, em relação às regras previamente definidas. A terceira e última fase é chamada por Bardin (2008) de “tratamento dos resultados obtidos e interpretação”, é quando acontece a realização de inferências e a interpretação.

Quanto às técnicas de análise de conteúdo, Bardin (2008) apresenta seis: análise de conteúdo: análise categorial, análise de avaliação, análise de enunciação, análise proposicional do discurso, análise da expressão e análise das relações.

Para realização dessa pesquisa, optou-se pela análise categorial, acreditando ser a técnica mais coerente com os propósitos dessa investigação. A autora ressalta que esta técnica é também a mais antiga e a mais usada e que “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (p.199).

Franco (2005) salienta que a criação de categorias exige grande esforço do pesquisador, e que em geral o pesquisador segue seu próprio caminho, baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade de intuição.

A elaboração das categorias acontece de acordo com dois processos: categorias definidas *a priori* e categorias posteriormente definidas, denominadas *a posteriori*.

Sendo assim, primeiramente, considere expressões e concepções analisadas no material realizado em aula pelos acadêmicos, como uma identificação de categorias prévias ou *a priori*. Foram elas: **Pessoa Excepcional**¹³, **Aprendizagem**, **Formação Docente e Inclusão Escolar**.

Franco (2005) e Bardin (2008) definem categorização, seguindo quatro critérios: semântico (categorias temáticas), sintático (verbos, adjetivos), léxico

¹³ Termo utilizado pelos acadêmicos ao iniciar a disciplina FEE em suas falas e escritas. Dessa forma, o escolhi como categoria a priori, acreditando que seria mencionado pelos mesmos na pesquisa.

(segundo os sentidos das palavras) e expressivo. Nesta pesquisa optou-se primeiramente pela categorização seguindo o critério semântico, podendo ser incluído o critério expressivo, após a aplicação da entrevista semiestruturada.

O processo de análise de dados iniciou-se a partir de uma leitura flutuante, onde pude traçar um panorama inicial do que os dados traziam de conteúdo. Após, realizei outra leitura, dessa vez de forma minuciosa, com intuito de reunir as palavras e ou expressões mencionadas com maior ocorrência pelos sujeitos pesquisados, fez-se uma classificação com o objetivo de organizar as palavras (substantivos, adjetivos, expressões, nomes próprios etc.) de um modo mais compreensível, como, por exemplo, palavras sinônimas, proximidade semântica, que foram postas em ordem crescente de ocorrência/freqüência, ou ainda, em formato de alvo.

Foram elencados seis eixos temáticos, onde introduzi os respectivos grupos de expressões, procurando elencar as categorias, observando a freqüência absoluta e relativa dos dados coletados.

Para ilustrar essa análise, trago um quadro abaixo:

| Palavras e ou expressões | Nº total de Ocorrências | Falas dos acadêmicos |
|--|-------------------------|--|
| Inclusão, incluir, incluído | 4 | <i>"[...] é bem difícil de trabalhar com a inclusão [...]"</i> |
| Formação, graduação, qualificar, bom professor | 16 | <i>"[...] quero me qualificar mais nessa área [...]"</i> |
| Aprendizagem, aluno capaz | 18 | <i>"[...] aprendi que eles aprendem também."</i> |
| Metodologia, atividades, materiais, exercício, material adaptado | 8 | <i>"[...] trabalhei com texturas, material ampliado."</i> |
| Carga Horária, horas, carga horária | 14 | <i>"[...] achei pouco tempo, queria ter mais aulas [...]"</i> |
| Disciplina FEE, Educação Especial | 12 | <i>[...] essa disciplina é essencial para quem quer dar aula em escola</i> |

A partir da quantidade de ocorrências elenquei as categorias *a posteriori*, são elas: **Sujeitos de Aprendizagem, Formação Docente em tempos de Inclusão escolar, Disciplina Fundamentos da Educação Especial**. Observa-se que ocorreram mudanças nas expressões e ou concepções utilizadas para definir as categorias *a priori*. Acredito que uma das razões possa ser a experiência vivenciada

pelos professores no cotidiano escolar frente ao processo de inclusão. Dessa forma, uma única categoria considerada *a priori*, se manteve **Formação Docente**. Porém com intuito de contemplar outro o tema Inclusão que constou nos dados, denominei a categoria de **Formação Docente em tempos de inclusão escolar**.

Sabe-se da responsabilidade que existe em todo ato de pesquisar, segundo Ghedin e Franco (2006) é preciso fazer o conhecimento avançar. Para isso acontecer é preciso dominar o conteúdo, os conceitos, os métodos e os procedimentos de cada área que se investiga. Nesse sentido, como último passo busquei realizar uma discussão entre os conteúdos de cada categoria com autores considerados referência na área da Educação Especial, com intuito de produzir uma investigação que possua relevância para academia.

3 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES AO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Nesse capítulo busco delinear o ideário de Vygotsky, que se transcreve por meio da Teoria Histórico – Cultural, e embasa essa pesquisa. O autor trata de um estudo denso e complexo que trouxe muitas contribuições para a educação e principalmente para a Educação Especial.

Primeiramente trago um breve histórico da vida do autor e da teoria Histórico – Cultural. Posteriormente discorro sobre um de seus estudos, Tomo V *Fundamentos de Defectología*¹⁴(1983) da Coletânea Obras Escogidas:, onde Vygotsky focaliza a escola especial, e as pessoas com deficiência¹⁵, abordando com profundidade e propriedade a temática.

3.1 Conhecendo Vygotsky

Lev Semenovich Vygotsky nasceu em 17 de novembro de 1896 na cidade de Orsha na Bielo-Rússia, porém viveu por muitos anos na cidade de Gomel, em território de confinamento de judeus na Rússia czarista, situada também da Bielo-Rússia.

Seu percurso acadêmico foi marcado pela interdisciplinaridade. Segundo Oliveira (1993), Vygotsky transitou por diversas áreas do conhecimento, desde Artes, Literatura, Linguística, Antropologia, Cultura, Ciências Sociais, Psicologia, Filosofia e posteriormente Medicina. O mesmo ocorreu com seu trajeto profissional, mas observa-se que sempre com direcionamento ao trabalho intelectual.

Em sua obra, percebe-se uma forte influência do momento histórico em que vivia (Revolução Russa de 1917 e o período de solidificação que se sucede). Dessa forma, pode-se justificar uma das razões de voltar-se para a demonstração do

¹⁴ O termo Defectologia se referia tradicionalmente à ciência que estudava crianças com problemas mentais e físicos.(VANDERVER; VALSINER, 1996).

¹⁵ Entre outros termos utilizados por Vygotsky, em sua obra *Fundamentos da Defectologia*, utilizo deficiência apenas nesse capítulo para nomear as pessoas que são consideradas público alvo da Educação Especial.

caráter histórico e social da mente humana e da possibilidade de intervir em seu desenvolvimento. Ainda falando sobre as influências recebidas ao longo de sua vida intelectual.

Rego (2004) evidencia também que:

O pensamento marxista também foi para ele uma fonte científica valiosa. Podemos identificar os pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos de sua obra na teoria dialético-materialista. As concepções de Marx e Engels sobre a sociedade, o trabalho humano, o uso dos instrumentos, e a interação dialética entre o homem e a natureza serviram como fundamento principal às suas teses sobre o desenvolvimento humano profundamente enraizado na sociedade e na cultura. (p.32)

Desenvolveu sua produção em Psicologia, basicamente em Moscou, onde faleceu em 11 de junho de 1934, de tuberculose, com 38 anos de idade. Dessa forma, sua teoria muito mais apontou caminhos a serem seguidos por outros pesquisadores, na forma de grandes linhas de pesquisa a serem desenvolvidas, do que sistematizou um conhecimento a respeito da mente humana.

Sua abordagem é sustentada por três dimensões, que pontuo aqui individualmente:

Social: fundamental para marcar a questão das relações humanas;

Histórica: remete-nos a pensar em como chegamos até aqui, os diversos momentos e épocas que marcaram a humanidade;

Cultural: a partir dessa, podemos ver e valorizar toda a produção humana em diferentes contextos. Observam-se as influências humanas na temporalidade.

De outra forma, Rego (2004) sintetiza a teoria dizendo que: “O objetivo de uma abordagem sociocultural é explicar as relações entre a ação humana, de um lado, e as situações culturais, institucionais e históricas em que essa ocorre, de outro” (p.39).

Vygotsky (1984) afirma que o objetivo central de sua teoria seria

[...] caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo. (p.21)

Sua obra é muito vasta e densa em si mesma, sendo de extrema produtividade sua exploração e aprofundamento. Trago aqui alguns seguidores: Leontiev, Luria, Davidov e inúmeros estudiosos como Baquero (1996), Daniels (2002, 2003), Wertsch (1998), Wertsch & Tulviste (2002) e, entre os brasileiros

destaco: Oliveira (1992), Beyer (1993), Castorina (1995, 1998), Góes (1991, 2001) Souza (1994), Freitas (1994), Rego (1995), Costas (2003), Sarmiento (2006), Rossetto (2009), Prestes (2010) entre outros, comprovando a relevância dessa teoria. No Brasil, assim como em outros países ocidentais, observa-se grande repercussão e influência da sua obra na psicologia, na educação e na Educação Especial.

A teoria de Vygotsky chega ao ocidente através de das obras *Formação social da mente* (1984) e *Pensamento e linguagem* (1993). Ambos não são livros completos, são compilações de trabalhos esparsos, muitas vezes redundantes.

Devido à doença que acompanhou Vygotsky por anos, o material que consta em suas obras é bastante sintético e muitas vezes há apenas um delineamento de ideias. Dentro da própria União Soviética, o trabalho de Vygotsky foi proibido por 20 anos, pelo fato de conterem ideias que contrapunham o sistema político da época. Muitas de suas obras não foram até hoje publicadas, outras foram censuradas ou até mesmo extraviadas. O reconhecimento de seus estudos só se deu, após seu falecimento. No Brasil mais tardiamente ainda, somente no final da década de 80 e início da década de 90, Vygotsky aparece como um teórico considerado referência para questões relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento no cenário educacional brasileiro.

Para Vygotsky o homem é um ser social, formado dentro de um ambiente cultural historicamente definido. Esse é o ponto fundamental da teoria de Vygotsky. Suas proposições contemplaram a dupla natureza do ser humano, que é membro de uma espécie biológica, mas que só se desenvolve como tal e adquire características humanas no interior de um grupo cultural. Postulou que a cultura altera a natureza. Ou seja, “a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento” (VYGOTSKI, 1996, p. 34).

Dessa maneira, para Vygotsky, o processo de desenvolvimento cultural se funde com o desenvolvimento biológico no sistema de atividades instrumentais, “formando o entrelaçamento de dois processos genéticos, porém essencialmente diferentes” (VYGOTSKI, 1996, p. 39).

3.2 Os aportes de Vygotsky à Educação Especial

Os trabalhos de Vygotsky se desdobram em várias direções. Aqui, no entanto, farei um recorte, enfatizando aspectos que se direcionam a Educação Especial e seu público-alvo, encontrados na obra *Fundamentos da Defectologia*, tomo V, em sua coletânea *Obras Escogidas*¹⁶. Sua primeira publicação foi no ano de 1929, em russo na cidade de Moscou, em 1983 uma versão cubana e em 1997 em espanhol.

O período pós- revolução de 1917, trouxe consigo a situação de milhares de crianças em condição de vulnerabilidade, muitas delas com deficiência por questões biológicas ou sociais. Esse pode ser considerado um dos motivos que justificaria a dedicação de Vygotsky a esta questão. Buscando responder adequadamente a essa demanda social, o governo soviético envolveu Vygotsky na elaboração de propostas educacionais coerentes com o contexto político e social vigente. Nesse sentido, para atender às necessidades das crianças com deficiência. Vygotsky criou, em 1925, um laboratório de psicologia. Este originou, em 1929, o Instituto Experimental de Defectologia, onde foi desenvolvida parte das pesquisas que pautaram sua obra.

Cabe ressaltar que Vygotsky realizou contribuições específicas para cada uma das deficiências, dentre as quais dedicou com mais profundidade suas investigações à deficiência intelectual, à surdez e à cegueira.

É possível sintetizar as principais ideias de Vygotsky em relação ao desenvolvimento e à educação da pessoa com deficiência a partir dos três princípios a seguir descritos.

3.2.1 Enfoque Qualitativo e Quantitativo:

Vygotsky (1997) opõe-se à análise quantitativa da deficiência que estava sendo utilizada na época, rejeitando abordagens voltadas à mensuração de graus e níveis de incapacidade.

Costas; Tonini (2008) contribuem afirmando que:

¹⁶ Essas obras não possuem tradução na Língua portuguesa. A edição utilizada nessa pesquisa foi traduzida do russo para o espanhol.

Os métodos quantitativos eram considerados por Vygotski (1997) como um dos problemas fundamentais da defectologia contemporânea, pois todos os problemas se criaram e se resolviam como um problema quantitativo. O medir e o calcular em defectologia eram mais importantes que o experimentar, o observar, o analisar, o diferenciar e generalizar, o descrever e o definir qualitativamente. Nessa época, a abordagem biológica e a avaliação quantitativa do desenvolvimento eram os únicos meios científicos para explicar o “fenômeno da deficiência”. (p.93)

Vygotsky propõe que se supere qualquer comparação da pessoa com deficiência em referência ao pressuposto da normalidade. Analisando o aspecto qualitativo da deficiência, o autor busca investigar o modo como o funcionamento psíquico se organiza nessa condição.

Jamás obtendremos por el método de resta la psicología de niño ciego, si la psicología del vidente restamos la percepción visual y todo lo que está vinculado a ella. (...) Así como el niño en cada etapa del desarrollo, em cada una de su fases presenta una peculiaridad cuantitativa, una estructura específica del organismo y de la personalidad, de igual manera el niño deficiente presenta un tipo de desarrollo cualitativamente distinto, peculiar (Vygotsky, 1997, p. 12).

Acreditava que o funcionamento psíquico das pessoas com deficiência perpassasse pelo mesmo processo, porém com ritmo e organização distinta das pessoas sem deficiência.

El niño ciego o sordo puede lograr en el desarrollo lo mismo que el normal, pero los niños con defecto lo logran de distinto modo, por un camino distinto, con otros medios, y para el pedagogo es importante conocer la peculiaridad del camino por el cual debe conducir al niño (Vygotski, 1997, p. 17).

Interessava-lhe, portanto, a investigação dessas questões referentes à diversidade, buscando alternativas para o desenvolvimento humano na presença da deficiência. Isso representou um grande avanço para a Defectologia, pois essa tendia a conceber a existência de leis do desenvolvimento próprias às pessoas com deficiência.

3.2.2 Deficiência Primária e Deficiência Secundária

Vygotsky (1997) distingue deficiência primária, que consiste nos problemas de ordem orgânica, de deficiência secundária, que, por seu turno, engloba as consequências psicossociais da deficiência.

Essas limitações secundárias, portanto, são mediadas socialmente, remetendo ao fato de o universo cultural estar construído em função de um padrão de normalidade que, por sua vez, cria barreiras físicas, educacionais e atitudinais para a participação social e cultural da pessoa com deficiência.

Vygotsky (1997) afirma ainda que “Las consecuencias sociales del defecto acentúan, alimentan y consolidan el propio defecto. En este problema no existe aspecto alguno donde lo biológico pueda ser separado de lo social” (p. 93).

Acreditava que as limitações orgânicas, como lesões cerebrais e ou malformações, assim como qualquer deficiência de causa orgânica não pode ser reduzida aos seus componentes biológicos (Garcia, 1999).

Com base nessa ideia, Vygotsky elaborou uma crítica veemente às formas de segregação social e educacional impostas às pessoas com deficiência. Para ele, a segregação do ensino é uma estratégia equivocada de organização das práticas educacionais da Educação Especial. Com base em uma noção estática e retificadora da condição psíquica dessas pessoas, a proposição de formas de ensino centradas nos limites intelectuais e sensoriais resulta na restrição das suas oportunidades de desenvolvimento. Cria-se, assim, um círculo vicioso no qual, ao não se acreditar na capacidade de aprender das pessoas com deficiência, não lhe são ofertadas condições para superarem suas dificuldades. Em consequência, elas ficam condenadas aos limites intelectuais inerentes à deficiência, tomadas assim como seres determinados por condições orgânicas, incapazes de superar ou minimizarem suas limitações.

3.2.3 Deficiência e Compensação Social

O autor ressalta, contudo, que não se trata de afirmar que uma função psicológica compense outra deficitária ou que a limitação numa parte do organismo resulte na hipertrofia de outra. A compensação social a que se refere Vygotsky consiste, sobretudo, numa reação do sujeito diante da deficiência, no sentido de superar as limitações com base em instrumentos artificiais, como a mediação simbólica. Por isso, sua concepção instiga a educação a criar meios para que a compensação social efetivamente se realize de modo planejado e objetivo, promovendo o processo de apropriação cultural por parte do educando com deficiência.

Ao longo da história da Educação Especial, a pessoa com deficiência era vista através de uma ótica tradicional que compreendia o *defeito*¹⁷ como algo a menos, uma falha, limitava e prejudicava o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, primeiramente, pela perda dessa ou daquela função. Toda a psicologia da criança com deficiência foi construída, em geral, pelo método da subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança que não apresenta deficiência.

Para substituir essa compreensão, Vygotsky cria outra, que examina a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência partindo da premissa fundamental de que o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento.

Vygotsky refere-se ao defeito,

Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a necessidades educacionais especiais e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem. (1995 p.869)

Nesse sentido, a compensação se alicerça em um contexto que favoreça as oportunidades para que o sujeito alcance os mesmos fins que o processo educacional das pessoas que não apresentam deficiência. A conquista desses fins,

¹⁷ Termo utilizado pelo autor, utilizo o mesmo, apenas para explicar as questões da Defectología para Vygotsky (1997).

contudo, exige um sistema educacional que criem caminhos alternativos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e se apoie em formas de ação mediadas que possam, em algum grau, promover a substituição das funções lesadas por formas superiores de organização psíquica.

Beyer (2005) aponta que para Vygotsky a intervenção pedagógica para os alunos que possuem necessidades educacionais especiais, ao contrário do que se propôs durante muitas décadas no cenário educacional, deve primar pela ação nas funções psicológicas superiores. Fixados na ideia de incapacidade desses sujeitos em alcançar um pensamento formal, vimo-nos, por muito tempo, cometendo o erro de limitar a atuação desses educandos apenas ao aspecto concreto e observável dos objetos, eliminando do ensino tudo o que se relacionava ao pensamento abstrato, como práticas voltadas para compensações terapêuticas e reforços primários de comportamento.

A partir dos pressupostos de Vygotsky, compreende-se que as maiores possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com necessidades educacionais especiais encontram-se justamente onde menos se acreditava que elas pudessem crescer, ou seja, nas funções mentais superiores.

É preciso utilizar recursos pedagógicos variados para a realização das atividades pedagógicas, respeitando sempre as especificidades individuais de cada aluno, propondo atividades que levem a uma progressão sistemática do nível concreto ao abstrato em direção à representação mental.

Hoje é inaceitável que um aluno, considerado incluído, trabalhe em sala de aula com atividades prontas, ou repetitivas, como colorir figuras, picar papéis ou copiar do quadro sem saber ou entender o que está copiando. Essas práticas não podem ser consideradas inclusivas. Vygotsky há muitas décadas já nos sinalizava que essas crianças precisam ser desafiadas, para que possam superar suas limitações.

As contribuições do autor apontam ainda para a necessidade de heterogeneidade nas relações estabelecidas no grupo, pois acredita que dessa forma os alunos trabalham na perspectiva da cooperação, estabelecendo trocas qualitativas entre si, o que estimula o processo de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais.

Educar crianças com necessidades especiais juntamente com seus pares em escolas comuns é importante, não apenas para prover oportunidades de socialização e de mudar o pensamento estereotipado das pessoas sobre as limitações, mas também para ensinar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura dentro e fora da escola. (MENDES, 2004, p.228)

A partir desse contorno em relação à obra *Fundamentos da Defectologia*, fica evidente a aproximação de seus pressupostos à proposta de Educação Inclusiva. Vygotsky há mais de cem anos já concebia a pessoa com necessidades especiais em sua totalidade, preocupando-se em potencializar suas habilidades e desafiá-la a minimizar suas limitações, assim como acreditava nos efeitos positivos de uma sala de aula heterogênea. Imbuída desses mesmos princípios, a proposta de inclusão caminha em busca desses objetivos.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CONSTITUIR-SE DOCENTE

“[...] a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”. NÓVOA (1992, p.16).

A docência é uma profissão muito antiga. Suas primeiras experiências remetem-se à Grécia Antiga. Então há algum tempo, temos nos dedicado à prática educativa. Talvez, por essa razão, Gauthier (1998) defina-a como um “ofício universal”, destacando a ideia de que nos mais variados contextos o professor é um ser de imagem instituída. Deixa claro quem é e qual é o lugar social desse profissional. Contribuindo com a tese do autor supracitado, Morés (2000), afirma:

A experiência docente tem a forte função de ser um elemento dinamizador da prática educativa, pois é através dela que os professores tomam consciência de que o seu papel não se limita a meros transmissores de saberes produzidos por outros, mas agentes construtores de saberes pedagógicos multifacetados que constituem os fundamentos da prática e da competência profissional (p.67).

Nesse sentido, constituir-se docente é um processo permanente de aprendizagem que acompanhará toda a trajetória profissional de um professor. Dizendo isso, é possível afirmar que somos incompletos como seres humanos e como docentes, da mesma forma, pois aprendemos diariamente.

Nascemos na condição de aprendiz, mas a forma como utilizamos essa ferramenta humana nos constituindo como seres mais desenvolvidos, dependerá de inúmeros fatores, tanto exógenos quanto endógenos.

Sendo assim, a atividade docente não se limita à dimensão técnica, mas remete ao que de mais pessoal existe em cada professor. A docência apoia-se na dinâmica da interação de diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar e o aprender, bem como o significado que dão a essas questões.

Os sentidos e significados da prática docente são construídos e transformados no decorrer da mesma, até mesmo antes desta, pelas interações que o sujeito realiza, sofrendo influência das outras esferas como a família, ex-professores e o contexto social que podem aparecer tanto como limitadores ou potencializadores do desenvolvimento profissional (INBERNÓN, 2001).

Torna-se impossível a desvinculação da ação docente de suas outras vivências, dos seus outros espaços e tempos de ação, decorre do fato de que para Arroyo (2010), ser professor ou professora faz parte da vida pessoal daqueles que escolheram assumir essa profissão.

Nessa direção o autor afirma ainda,

[...] Somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. (p.27)

Trata-se de um processo ativo, no sentido de investir grande parte do seu tempo, durante seu período de vida profissional em formação, ora estudando, capacitando-se, qualificando-se, ou planejando, refletindo sobre sua ação, ou corrigindo avaliações.

Assim, a noção de “saber” remete a um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as habilidades e as atitudes dos docentes.

Pimenta (2005) entende que:

O saber do professor se fundamenta na tríade saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência. É na mobilização dessa tríade que os professores desenvolvem a capacidade de investigar a própria atividade e, a partir dela, constituírem e transformarem seus saberes-fazerem docentes. (p.8)

Referente aos saberes das áreas do conhecimento, o professor deve ter domínio do referencial teórico, científico, tecnológico e cultural para garantir que os alunos se apropriem dos conhecimentos específicos. Quanto aos saberes pedagógicos, os estudos de Gonçalves (1998); Gonçalves (1998) corroboraram com Pimenta (2005) ao estabelecer que os saberes pedagógicos:

Incluem todas as formas de que lança a mão o professor para transformar um conteúdo específico em aprendizagem, como analogias, demonstrações, experimentações, explicações, exemplos, contra-exemplos, representações, inclusive a sequenciação que dá aos conteúdos e a ordenação de um mesmo assunto em diferentes tópicos. [...] este conhecimento permitiria ao professor melhor agir como mediador da construção do conhecimento do aluno. (p.109)

Completando a tríade, os saberes da experiência, Pimenta (2005) sugere que a experiência acumulada na vida de cada professor, refletida, submetida a análises,

a confrontos com as teorias e práticas próprias e de seus pares, a avaliações de resultados, vão construindo seu jeito de ser professor.

Existe uma gama de autores que se debruçaram sobre a questão saberes docentes, aqui abordada, tecendo discussões, fazendo uso de outras classificações (Competências docentes e Conhecimentos docentes). A partir desse pluralismo de tipologias, evidencia-se a pluralidade do saber do professor.

No entanto, Gauthier (1998) fundamenta,

[...] embora ensinar seja um ofício exercido em quase todas as partes do mundo, e sem interrupção, desde a Antiguidade, ainda se sabe muito pouco a respeito dos fenômenos que lhe são inerentes. De fato, mal conseguimos identificar os atos do professor que, na sala de aula, tem influência concreta sobre a aprendizagem dos alunos, e estamos apenas começando a compreender como se dá a interação entre educador e educandos. No entanto, o conhecimento desses elementos do saber profissional docente é fundamental (p.13).

Diversas ações caracterizam o cotidiano docente na formação dos futuros profissionais, porém elas não podem ser compreendidas apenas como domínio de conhecimento, planejamento e fazer pedagógico. Torna-se premente, refletir sobre esse conjunto de tarefas.

Ao reportar – me à prática reflexiva, baseio-me nos estudos de Donald Schön (1992), que retratam três estágios distintos que permitirão ao professor ir reconstruindo seus hábitos num sentido de mudança de sua prática, quais sejam: refletir na ação, refletir sobre a ação e refletir sobre a reflexão na ação.

No que se refere ao último estágio proposto por Schön (1992), Alarcão (1996) *apud* Carvalho (2006) afirmam que

[...] a reflexão sobre a reflexão na ação é um processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. A reflexão sobre a reflexão na ação ajuda a determinar as nossas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções (p.21).

Sendo assim, o saber da prática reflexiva torna-se imprescindível para se obter uma prática eficiente, tendo em vista que dependendo do grau de subjetividade com que se pratica a reflexão, esta gera percepções críticas em relação à ação praticada e, conseqüentemente, uma mudança de prática positiva. O saber experiencial também pode ser incidido pelo saber da prática pesquisadora que a princípio todo professor deveria estar a par.

Referindo-se à importância da pesquisa para a prática docente, Gonçalves (2006) afirma que “é a pesquisa que vai redimensionar a prática e as teorias do docente, revitalizando e produzindo os saberes da ação pedagógica” (p.56). Nesse aspecto, pode-se afirmar que o saber da prática reflexiva e o saber da prática pesquisadora, constituem, concomitantemente ou isoladamente, os grandes eixos estruturadores para uma boa prática, tendo em vista que eles (re) significam e aperfeiçoam os outros saberes expostos.

Aprender a atividade própria de ser professor implica, também, a ocorrência de três momentos interrelacionados. No primeiro, o docente tem que compreender a tarefa educativa a ser realizada. Em um segundo, saber quais as ações e operações necessárias para realizá-la. Em um terceiro, ser capaz de autoregulação da tarefa, podendo refazer caminhos, na medida em que avalia o alcance ou não dos objetivos (ISAIA, 2004).

Os três momentos envolvem a reflexão do professor sobre suas ações pedagógicas. É preciso estar consciente da sua função como docente, e da finalidade da mesma, ou seja, formar futuros profissionais. Segundo as autoras, além da reflexão pessoal, o movimento autorregulativo envolve a reflexão interpessoal em que os professores, a partir de espaços de compartilhamento, possam refletir conjuntamente sobre o seu saber e saber fazer, instaurando o que se entende por reflexividade docente.

O dever-ser que acompanha todo ato educativo e todo educador, exige reflexão, leitura, domínio de teoria e métodos. Porém não se esgota aí seu aprendizado, porque situa-se no campo dos valores, da cultura. É um saber de outra natureza (...). As dimensões do dever-ser não cabem num novo ou velho método. É uma postura humana, pedagógica, mais que uma nova metodologia, nova didática, ou nova estratégia de ensino. (ARROYO, P.44, 2010)

Essa postura humana que explicita a ideia de que educar não é somente transmitir conhecimentos, tampouco ensinar técnicas e ensinar a fazer, mas humanizar, caminhar para a emancipação, a autonomia responsável, a subjetividade moral, ética. [...] propiciarmos meios de orientação, comunicação, e participação (ARROYO, 2010 p.144); passa por uma construção social de sentidos sobre a educação que se revela nos discursos e nas práticas singulares.

4.1 Formação Inicial de Professores: em e para a Educação Especial e Educação Inclusiva

Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática. (MENDES, 2004, p. 227)

O processo de escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil é balizado historicamente por um distanciamento do sistema regular de ensino e sua implementação em espaços segregados de educação, prioritariamente em instituições especiais de caráter privado assistencialista e em classes especiais. Esse afastamento é marcado pela ação do Estado, direcionada pelo favorecimento da filantropia e pelo investimento quase que exclusivo na constituição de classes especiais em escolas públicas.

Desde a última década do século XX, muitas foram as mudanças legais apresentadas aos sistemas de ensino no nosso país no que tange à escolarização do alunado da Educação Especial. Nesse contexto, coube à escola regular reorganizar-se e perceber essa modalidade de ensino como parceira da elaboração, implementação e reflexão das suas ações pedagógicas frente aos alunos incluídos.

Alguns documentos se destacaram, entre eles a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990, a Declaração de Salamanca, documento resultante da conferência realizada na Espanha, em 1994. A mesma resgata os princípios, a política e a prática da educação frente a alunos com necessidades educacionais especiais. A partir desse documento, torna-se indispensável a busca de transformação educacional, fazendo-se necessário reconhecer as diferenças, promover a aprendizagem e atender às necessidades de cada educando.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, no capítulo V, o qual se refere exclusivamente à Educação Especial, artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devam assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; prevê que os alunos com NEE “preferencialmente¹⁸” devam ser atendidos por

¹⁸ Faço uso de aspas nas palavras, com intuito de frisar o quanto o vocabulário utilizado na Legislação referente à Educação Especial suscita ao descomprometimento com a mesma.

professores capacitados a desenvolverem sua prática em diferentes níveis e modalidades de ensino, respeitando as características de cada fase de desenvolvimento do educando para sua inclusão nas classes comuns. Assegurando ainda:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas necessidades educacionais especiais, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

A Resolução CNE/ CEB Nº 02/2001 de 11/02/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabeleceu em seu artigo 18 a necessidade do sistema de ensino prover “professores do ensino regular capacitados” e “professores especializados em Educação Especial”, sendo que estes últimos deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento,

A transformação educacional neste sentido deveria começar pela formação do professor na academia, refletindo de maneira mais positiva sua prática pedagógica frente à inclusão educacional. Nessa perspectiva, convém assinalar esta formação como premente, e assim, busco subsídio em Rosseto (2005) ao conceituar a inclusão:

A inclusão [...] não corresponde a simples transferência de alunos de uma escola especial para uma escola regular, de um professor especializado para um professor de ensino regular. [...] inclusão vai impulsionar a escola para uma reorganização. A escola necessitará ser diversificada o suficiente para que possa maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais. (p. 42)

Torna-se essencial que as políticas públicas, especialmente em educação, envolvam ações consistentes de formação inicial e formação continuada de profissionais qualificados, bem como planos de carreira que incentivem a permanência e a progressão funcional nas respectivas áreas de atuação e nos

diferentes sistemas de ensino. Mas, é justamente na questão da formação de professores que se encontra na atualidade um dos maiores obstáculos para o futuro da proposta de inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no sistema educacional brasileiro.

Segundo Mattos (2004)

A formação de professores para a Educação Especial no país assumiu ao longo do tempo diferentes contornos nos diversos estados brasileiros, onde alguns priorizaram os estudos adicionais para professores do ensino regular do nível médio, outros investiram na formação em nível de pós-graduação *latu sensu* e outros investiram ainda na formação específica em nível superior. Toda essa diversidade de propostas aponta para uma falta de diretrizes políticas para a formação de professores de Educação Especial, embora o MEC tenha feito possivelmente investimentos sistemáticos, via secretarias estaduais de educação, portanto fora do circuito do sistema de Ensino Superior que ia, pouco a pouco, se ampliando no país e sempre tendo em vista a formação de professores para a proposta de integração escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais. (p. 45)

Dessa forma, é possível observar a existência de grande lacuna em nosso país, no processo de formação docente para atuar frente à inclusão escolar. Isso se justifica pela extinção dos cursos de licenciatura com habilitação em Educação Especial, na modalidade graduação. Atualmente apenas duas universidades oferecem a formação em nível de graduação a UFSM¹⁹ e a UFSCAR²⁰.

4.1.1 Caracterizando a formação na UFSM

Consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Universidade Federal de Santa Maria, um histórico do curso de Educação Especial, no qual busquei informações relevantes, a fim de aproximar história e atualidade nesse cenário educacional.

No ano de 1962 iniciaram-se as aulas do primeiro Curso que foi o marco na formação de recursos humanos para a Educação Especial. Em 1964, os Cursos de Extensão Universitária foram substituídos pelos Cursos de Estudos Adicionais, os quais foram realizados até 1970. Em seguida, no ano de 1974, no curso de

¹⁹ Universidade Federal de Santa Maria, localizada no município de Santa Maria no estado do Rio Grande do Sul.

²⁰ Universidade Federal de São Carlos, localizada no município de São Carlos no estado de São Paulo.

Pedagogia foi criada e inserida a Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação. Em 1976, começou o Curso de Educação Especial - Licenciatura curta, com a formação de professores para trabalhar com alunos que apresentassem deficiência mental²¹. Nos anos seguintes, mediante estudos dos professores que atuavam no Curso e considerando as aspirações dos alunos com referência ao Plano de Carreira do Magistério Estadual/RS, o Curso de Educação Especial passou por reestruturação transformando-se em Licenciatura Plena, sendo reconhecido como tal através de Parecer CFE 1308/80, e homologado esse reconhecimento pela Portaria de MEC 141/81.

No ano de 1982, o Centro de Educação encaminhou ao Conselho Federal de Educação – CFE, proposta de reestruturação dos cursos de Pedagogia e Educação Especial. Quanto à Educação Especial, a proposta era implementar um curso que reunisse a Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação do curso de Pedagogia com a Habilitação em Deficientes Mentais do curso de Educação Especial. Houve aprovação de tal solicitação através de Parecer CFE 65/82. A partir do ano de 1984, constituiu-se o curso de Educação Especial, nas habilitações Deficientes Mentais ou Deficientes da Audiocomunicação.

Após reformulação do currículo do curso, no ano de 2004, houve a inserção da habilitação Dificuldades de Aprendizagem. Atualmente está em vigência a matriz curricular da última reformulação que aconteceu em 2008. Segundo Projeto Político Pedagógico elaborado em 2004 o curso a compreende como área de atuação do professor de Educação Especial:

- a) Docência em classes especiais ou escolas especiais que atendam a alunos com dificuldades de aprendizagem, déficit cognitivo e surdez nas etapas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- b) Docência nos serviços de apoio pedagógico especializado para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais nas etapas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como nas demais modalidades de atendimento que permeiam essas etapas:
- c) Em salas de recursos;
- d) Em classes hospitalares;
- e) Em ambiente domiciliar;
- f) Em serviços de orientação pedagógica por meio de serviço itinerante;
- g) Em interpretação de linguagens e códigos, como por exemplo a Língua Brasileira de Sinais

²¹ Termo utilizado retirado do histórico do PPP do curso de Educação Especial da UFSM, assim como os nomes dados às habilitações do curso.

O curso de Educação Especial – Licenciatura Plena diurno, modalidade presencial possui 3.060 horas distribuídas em aulas teóricas e atividades práticas como os estágios supervisionados, o prazo mínimo é de oito semestres e máximo de quatorze.

O curso noturno apresenta um currículo de formação que dá outra perceptiva de atuação ao professor de Educação Especial, nos campos educacionais da deficiência visual, surdocegueira, junto a alunos com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e deficiência mental. Tendo sua área de atuação:

- Docência nos serviços especializados e apoio pedagógico;
- Docência em classes comuns da Educação Infantil;
- Educação Básica, Educação Profissionalizante;
- Educação de Jovens e Adultos;
- Docência em salas de recursos multifuncionais;
- Docência em salas especiais e instituições especializadas;
- Docência em classes hospitalares;
- Gestão, planejamento e orientação pedagógica em serviços de itinerância;
- Docência na modalidade de ensino domiciliar;
- Assessoria e orientação a instituições privadas e públicas, das empresas e especificamente da família.

O curso de Educação Especial – Licenciatura Plena Noturno, possui carga horário de 3.220 horas, pode ser cursado no mínimo em 9 semestres, possui um enfoque diferenciado do diurno, apresenta um currículo de formação que dá outras perspectivas de atuação ao professor de Educação Especial, como: deficiência visual, surdocegueira, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e deficiência mental.

Na modalidade a distância o curso possui a mesma grade curricular do diurno e é ofertado de quatro em quatro anos. Assim que uma turma conclui, faz-se vestibular para uma nova. Esse se constituiu como o primeiro Curso de Graduação a Distância promovido pela UFSM, assim, contribuindo para credenciar esta universidade na Universidade Aberta do Brasil.

Segundo PPP²² do curso, a UFSM ofereceu também cursos de pós-graduação em Educação Especial. Em nível de especialização, existiram dois, um presencial e outro a distância, ambos extintos até o momento. Atualmente conta-se com o curso de mestrado e doutorado em educação com linha de pesquisa

²² Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Especial - UFSM

Educação Especial, pelo Programa de Pós- Graduação em Educação Especial (PPGE/CE/UFSM).

É nesse contexto que a Educação Especial na modalidade de atendimento educacional vem, na UFSM, traçando o processo de formação de profissionais, a fim de desenvolver uma ação pedagógica com a pessoa NEE. Esse envolvimento com a formação do professor de Educação Especial completa 34 anos, sendo o único curso autônomo à Pedagogia, no Brasil, até o ano de 2008, a promover essa formação. Essa história vem se materializando tendo em vista a referência que a UFSM tem nesse campo do ensino, da pesquisa e da extensão.

Com o advento das políticas de educação inclusiva em nosso país que visam que todas as pessoas aprendam juntas, aumentando consideravelmente a quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas e classes comuns e com as mudanças nos Cursos de Pedagogia que extinguiram as habilitações em Educação Especial, outras instituições formadoras de professores sentiram a necessidade de possibilitar a formação de profissionais capacitados para atuarem nessa frente.

Segundo pesquisa na página online do e- MEC²³, cito a seguir os nomes das universidades privadas que implantaram em suas instituições o curso de Licenciatura em Educação Especial presencial, a partir de 2008: a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em 2009 a Fundação Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) e Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), em 2010 o Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e a Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), e, por fim, em 2011 a Faculdade Regional de Blumenau (FURB).

Cabe ressaltar, que as instituições citadas estão começando seus estudos e investimentos na área da Educação Especial, porém a Universidade Federal de São Carlos possui reconhecimento na área da Educação Especial há mais de quatro décadas e formará sua primeira turma de graduação em meados de 2013, sendo, portanto, a segunda mais antiga do país. Desse modo, trago um histórico pontuando alguns marcos.

²³ <http://emec.mec.gov.br/Site> visitado no dia 19/02/2013

4.1.2 Caracterizando a formação na UFSCar

No final da década de 1970 o governo de São Paulo institucionalizou naquele estado um sistema de Educação Especial e incluiu, entre suas metas, a formação de grandes contingentes de recursos humanos. Essa iniciativa impulsionou a implantação das habilitações em Educação Especial, nos cursos de graduação em Pedagogia.

Segundo PPP²⁴ da instituição, a Universidade Federal de São Carlos frente a essa urgência por formação na área de Educação Especial, criou também um curso de Pós-Graduação, que se apresentou como a alternativa mais apropriada no momento, por ser um curso mais aligeirado, tendo como público – alvo professores que já haviam feito sua formação inicial em outra licenciatura.

Em 1978 foi implementado o Programa de Mestrado em Educação Especial (PMEE), com ênfase no estudo da Deficiência Mental. O programa fundou-se num momento em que, no país, a educação estava em expansão dos cursos de Pós-Graduação em Educação.

Mendes; Almeida; Denari; Costa. (2010), referindo-se ao PMEE:

A partir da implementação do curso a estrutura curricular sofreu três grandes reformulações, especificamente nos anos de 1986, 1990 e 1997. No ano de 1990 houve a alteração na denominação de “Programa de Mestrado em Educação Especial” para “Programa de Pós-Graduação em Educação Especial”, e na área de concentração de “Deficiência Mental” para “Educação do Indivíduo Especial”, que visou dar maior abrangência ao curso. A última reformulação no ano de 1997 foi ocasionada pelo objetivo de implantar o doutorado e em função da necessidade de ajustes em conformidade às diretrizes políticas de pós-graduação no país. A aprovação da CAPES para a abertura do doutorado foi conquistada em 1999, 21 anos após o mestrado. (p.125 – 126)

No ano de 2008, de acordo com as Diretrizes do Programa do Governo Federal de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), foi criado o Curso de Licenciatura em Educação Especial (Resolução Cons. Uni n. 588, de 19/08/2008).

O curso tem duração de quatro anos, totalizando uma carga horária de 3315 horas, possui quarenta vagas, e seu funcionamento se dá-se no período diurno. Os

²⁴ Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Especial - UFSCAR

(a) acadêmicos (a) cursam disciplinas de caráter prático em diferentes ambientes escolares, essas são previstas desde os primeiros semestres do curso.

Referindo-se a essas disciplinas, tais experiências práticas serão parte essencial da matriz curricular do curso, pois irão preparar os estudantes, através de atividades práticas, possibilitando desenvolver saberes que precisarão no exercício da profissão de educador especial. Mendes; Almeida; Denari; Costa. (2010), complementam, “[...] assim, é esperado que as experiências de práticas se alinhem com o conhecimento e habilidades necessárias ao núcleo comum e áreas de especialização”. (p.130)

O curso está em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Segundo o PPP, o curso de Licenciatura em Educação Especial dessa instituição, objetiva:

- Formar professores com competências técnicas, políticas e éticas para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais, reiterando os princípios contidos nas atuais políticas educacionais; reiterando, também, os princípios defendidos pela UFSCar, que constam do plano de desenvolvimento Institucional (PDI) que prevê, entre outros, a (re) construção de projetos de curso tendo como referência um conceito de currículo abrangente que permita uma inovação e que incorpore atividades externas à sala de aula, no sentido de “formar profissionais com competências necessárias à atuação, com qualidade, num mundo em constante transformação”;
- Formar professores de acordo com as especificidades da área de Educação Especial;
- Formar professores para prover o atendimento Educacional Especializado de qualidade previsto na legislação brasileira como direito dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Mendes; Almeida; Denari; Costa. (2010), destacam ainda as competências que o professor de Educação Especial deverá possuir após sua formação inicial:

1. Compreender o campo da Educação Especial como uma disciplina em evolução, conhecendo sua história, filosofias, princípios e teorias embasados em evidências científicas, além das legislações e demais aspectos das políticas sob diferentes perspectivas, bem como todos os assuntos relacionados ao campo da Educação Especial e Geral, e que dizem respeito aos indivíduos com necessidades educacionais especiais, tanto na escola quanto na sociedade;
2. Avaliar as características dos alunos e identificar suas necessidades educacionais especiais;
3. Flexibilizar e individualizar a ação pedagógica nas áreas do conhecimento e diferentes etapas da formação da Educação Básica

(Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos), de modo a responder as necessidades específicas dos educandos;

4. Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento a essas necessidades observadas nos alunos;
5. Atuar em equipe e em colaboração com o professor do ensino regular, por meio do co-ensino e consultoria colaborativa nas ações pedagógicas, com as famílias e todos os profissionais da educação e saúde envolvidos com os estudantes sob sua responsabilidade;
6. Dominar metodologias específicas para o ensino das diferentes categorias de alunos;
7. Ensinar em diferentes ambientes de aprendizagem e escolarização;
8. Envolver-se em atividades profissionais, participar das ações da comunidade de modo a favorecer a aprendizagem de conteúdos que além de beneficiar os indivíduos com necessidades educacionais especiais e suas famílias irão promover a profissão;
9. Aprender a aprender, refletir e ajustar suas práticas, que serão guiadas pelos padrões de prática ética e profissional. (p.131)

Em relação à atuação do profissional egresso do Curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCar, seu projeto Político Pedagógico (2012) prevê:

O profissional formado pelo Curso de Licenciatura em Educação Especial atuará na docência dos serviços de apoio pedagógico especializado, nas escolas de ensino regular, oferecidos na sala de recursos ou multifuncionais ou classes especiais, aos alunos com necessidades educacionais especiais, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, atuando de forma transversal nos diferentes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. (p.34)

O curso ainda está em processo avaliativo do MEC, o qual analisa se os objetivos estão sendo cumpridos. Teve sua primeira turma no ano de 2009, os acadêmicos da mesma concluirão os nove semestres de curso na metade do ano de 2013.

4.2 O Atendimento Educacional Especializado – AEE: uma alternativa à formação

Ambas as Instituições de Ensino Superior, supracitadas (UFSM e UFSCar), oferecem também como formação continuada o curso de capacitação em AEE, assim como outras várias instituições de ensino superior, visto que, houve um grande investimento por parte do Estado em salas de recursos como o espaço prioritário para a oferta do AEE, nas escolas públicas do país. Esse curso é ofertado na modalidade a distância para professores de diferentes licenciaturas.

Bridi (2009) enfatiza que

O atendimento educacional especializado se apresenta como uma política pública de implementação e organização dos serviços em educação especial. Neste sentido, tem caracterizado e delineado tanto os serviços como os sujeitos da educação especial que são atendidos neste espaço. (p.52)

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008 a), o Atendimento Educacional Especializado -AEE é definido da seguinte forma:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008b, p.10).

A fim de clarificar em que consiste o AEE, trago os objetivos desse serviço que constam no Decreto nº 6.571 de 18 de setembro de 2008:

- I- prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no artigo 1º;
- II- garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III- fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV- assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Destaco que o Decreto nº 7.611/2011 em seu art. 2º, além de definir como função da Educação Especial garantir os serviços de AEE, explicita o conteúdo e o caráter de tais serviços:

§1º Para fins desse Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestados da seguinte forma: I – complementar à formação dos estudantes com necessidades educacionais especiais, transtornos globais do desenvolvimento [...]; ou II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação. § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Além disso, é importante enfatizar que existem outros²⁵ documentos que legalizam o AEE, e enfatizam a obrigatoriedade da oferta do serviço pelas redes de ensino, em turno inverso ao que o aluno frequenta a classe comum, preferencialmente na própria escola em que está matriculado ou em centros especializados que realizem o atendimento educacional.

Todos esses cursos caracterizados e apresentados, delineiam o cenário formativo em e para Educação Especial, apresentam em seus propósitos oferecer uma educação de qualidade para os alunos em processo de inclusão escolar, é imprescindível respeitar o direito de igualdade e oportunidades, o que não significa um modo igual de educar a todos, mas oferecer a cada sujeito o que melhor atende às suas necessidades em função de características individuais, interesses e possibilidades. Acredito que a efetiva inclusão envolve educar com equidade, qualidade, dinamismo e responsabilidade.

Colaborando com essa ideia, Beyer (2005) afirma

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender aos alunos cujas situações pessoais e características correspondentes requeiram uma pedagogia diferenciada (p.88).

Dessa forma, justifica-se a importância de formar profissionais qualificados para atuar frente ao processo de inclusão escolar, seja através de formação inicial, continuada ou capacitação, com intuito de proporcionar aos alunos com

²⁵ Decreto Federal 6253/2007, Resolução 04/2009, Nota Técnica nº. 09/2010 e 11/2010, entre outros.

necessidades educacionais especiais um ensino que respeite suas necessidades e assim possam se beneficiar do processo de escolarização.

Nóvoa (1992) enfatiza a organização dos cursos de formação docente:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (p. 25)

Sendo assim, está lançado o desafio para o sistema brasileiro de ensino superior, enquanto provedor de formação: produzir conhecimento e qualificar os profissionais que serão os principais atores frente à inclusão escolar, tanto em cursos de formação inicial quanto continuada.

5 A DISCIPLINA DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: formação ou ilusão formativa?

O ensino universitário tem passado por inúmeras mudanças, entre elas destaco as alterações nas matrizes curriculares dos cursos de graduação, como a Portaria Nº. 1.793/94, as Diretrizes Curriculares - Parecer CNE/CP 9/2001 e Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que imprimem novas diretrizes aos currículos dos cursos de licenciatura. Os documentos mencionados respaldam, entre outras necessidades, a inserção de disciplinas que contemplem conteúdos referentes à Educação Especial nos cursos de licenciatura, Psicologia, Terapia Ocupacional, entre outros.

A Portaria Ministerial Nº. 1.793/94, que “recomenda”²⁶:

[...] a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais; a manifestação favorável da Comissão Especial instituída pelo Decreto de 08 de dezembro de 1994 resolve:
Art. 1º Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO- EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Na Resolução do Conselho Nacional de educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial em 2001, no artigo 22, prevê que na formação inicial todos os futuros professores da educação básica devam desenvolver habilidades para atuar, também, com alunos público-alvo da Educação Especial com intuito de se efetivar a Educação Inclusiva.

Com o propósito de atender à proposta educacional inclusiva adotada pelo país desde o ano de 2004, a Universidade Federal de Santa Maria vem inserindo a disciplina nomeada como Fundamentos da Educação Especial - FEE de forma gradual na grade curricular dos cursos de licenciatura.

A disciplina está lotada no Departamento de Educação Especial - EDE do Centro de Educação da instituição, possuindo carga horária de 60 horas. Atualmente

²⁶ Novamente faço uso de aspas nas palavras, com intuito de frisar o quanto o vocabulário utilizado na Legislação referente à Educação Especial suscita ao descomprometimento com a mesma.

quatro docentes do Departamento a ministram, deixando evidente a heterogeneidade de teorias, recursos e metodologias desenvolvidas ao ministrar a mesma.

Não há como propor uma educação inclusiva, onde literalmente se joguem crianças com necessidades especiais nas salas de aulas regulares, quando o professor não tem uma formação que lhe possibilite lidar com tais alunos. (BEYER, 2005, p.56)

Recorro a Beyer (2005), entendendo que as discussões referentes ao processo de formação dos professores para atuação na escola que se pretende inclusiva ainda precisam ser aprofundadas. Considero inclusão escolar “[...] como um processo educacional gradual e interativo. Um movimento que respeita as singularidades de cada ser humano, oferecendo respostas às suas necessidades e particularidades” (Silva. 2008 p.117). Dessa maneira, faz-se necessário que o professor de classe regular entenda o significado de uma educação inclusiva e o seu papel nesse processo, que requer métodos e recursos educativos diferenciados para que o ensino e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais se efetivem. Barreto (2009, p.182) afirma que “[...] será necessária uma sólida formação teórica dos futuros professores, de forma a contribuírem efetivamente na busca de soluções para processos de escolarização, [...] diminuição dos índices de exclusão escolar”.

Nesse contexto, as ações pedagógicas realizadas com os acadêmicos das diferentes licenciaturas, pressupõem a criação de espaços de discussão e aprendizagem de saberes que se fazem necessários à docência no mundo contemporâneo.

Arroyo (2010) enfatiza a necessidade de “[...] outra forma de formação diferente da tradicional transmissão de conhecimentos, exatamente por tratar-se de um dever-ser e não de uma competência técnica”.

Compreende-se que o educador necessita de uma formação acadêmica voltada para a realidade que é encontrada no seu cotidiano pedagógico, aprendendo a fazer uso de metodologias diferenciadas que atendam às necessidades de todos os alunos, tornando-se capaz de articular os saberes teóricos às ações pedagógicas.

No entanto, ressignificar os saberes acadêmicos no espaço de formação não significa apenas aproximar teorias e práticas, mas saber articulá-las, aplicá-las e avaliá-las de modo que contemplem a heterogeneidade da sala de aula.

Sobretudo, para trabalhar no processo educacional que possui a pretensão de ser inclusivo, o professor necessita primeiramente conhecer as diferentes necessidades educacionais especiais, seus conceitos, classificações, características e as teorias da aprendizagem, visando compreender a forma e as peculiaridades do processo ensino aprendizagem dos alunos com NEE.

Nessa direção, percebe-se a importância da disciplina de FEE no processo de aprendizagem dos acadêmicos, qualificando-os para atuarem em classes heterogêneas com conhecimento e comprometimento.

Martins (2009) complementa que “O profissional de ensino não pode ser alguém preparado para atuar apenas com um grupo idealizado de alunos, mas para trabalhar com todos os educandos sob sua responsabilidade” (p.155). A mesma autora (2011) reforça ainda que no exercício futuro da profissão, poderão ser encarregados, a qualquer momento, de ensinar a alunos que apresentem algum tipo de necessidades educacionais especiais.

A inclusão de disciplinas de Educação Especial nos cursos de licenciatura expressa a consonância entre a função social da universidade com sua missão e seu objetivo: formar profissionais comprometidos com o desenvolvimento social e coletivo.

Freitas (2008) ressalva:

[...] a formação inicial dos professores precisa ser repensada, em seus diferentes níveis, para que possam ser formuladas e encontradas soluções compatíveis com a urgente necessidade de melhoria das propostas educativas de nossas escolas, para então podermos falar de uma Educação para Todos. (p.20)

Essas ações são fundamentais para a construção de uma educação que atenda às necessidades do processo de inclusão educacional, para que esse ocorra de forma positiva e efetiva. Nesse sentido, Ribeiro e Baumel (2003) afirmam: “A ideia de que a universidade pode ser compreendida como um espaço rico que possibilita trocas, tanto no sentido de pesquisa como de ensino, pode contribuir na formação do professor” (p.43).

Pesquisas nessa mesma área sinalizam a preocupação com a inserção de uma disciplina que contemple conhecimentos referentes à Educação Especial nos cursos de licenciatura. A partir de um mapeamento das produções realizadas na academia sobre essa temática, trago inicialmente Bueno (2002). O autor realizou uma pesquisa em parceria com o Ministério da Educação e com a Secretaria de Educação Especial/MEC, denominada "A educação especial nas universidades brasileiras". Nesta publicação, são mencionados todos os cursos de licenciatura do país que oferecem ou não disciplinas de Educação Especial em suas grades curriculares.

Almeida (2005) desenvolveu uma pesquisa no estado de Mato Grosso do Sul, na qual enfatiza que nesse estado, quatro universidades oferecem cursos de licenciatura. A análise das grades curriculares destes cursos visa a identificar se os professores formados nessas instituições tiveram o oferecimento de uma disciplina de educação especial, e se os Planos de Ensino das disciplinas mencionadas indicam, ou não, a análise da Educação Especial na perspectiva do processo de inclusão. Evidencia ainda que a Educação Especial é modalidade da educação e a inclusão escolar obriga a aceitação da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Dessa forma, o profissional que escolheu a profissão do magistério optou também, pela possibilidade de atuar diretamente com alunos com necessidades educacionais especiais.

Chacon (2001) analisa as grades curriculares dos cursos de Psicologia e Pedagogia de 33 universidades brasileiras, sendo 27 públicas e 06 particulares, bem como suas respectivas ementas e/ou conteúdos, no período compreendido entre 1992 e 1997, tendo em vista a recomendação feita pelo MEC, por meio da Portaria Ministerial nº 1.793 de 27 de dezembro de 1994. Foi possível identificar disciplinas de Educação Especial, inseridas nas grades curriculares, após a Portaria nº 1.793, em sete cursos de Pedagogia e três cursos de Psicologia. Não foi possível levantar os reais motivos que levaram a maior parte desses cursos a não atender à referida recomendação. Entretanto, o mecanismo adotado pela SEESP/MEC parece ter exercido influência sobre os mesmos, se não total, pelo menos parcialmente.

Pode-se perceber através dessas pesquisas, uma mudança de pensamento em forma de sensibilização em relação à necessidade dessa formação. Fica evidente que proporcionar ao futuro professor embasamento teórico e capacidade

de reflexão crítica sobre os processos políticos e educacionais referentes à Educação Especial é uma função fundamental dos cursos de licenciatura.

Vitalino (2007) em sua pesquisa aproxima-se mais dos objetivos da investigação que realizei. O autor verifica se os professores dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina - UEL têm conhecimento suficiente para incluir alunos com NEE em suas atividades acadêmicas, avalia se esses professores percebem a necessidade de participar de um programa de preparação pedagógica para incluir alunos com NEE e de que maneira deveria dar-se essa preparação. Utiliza-se da conceituação de Beyer (2006) para definir a educação inclusiva,

[...] a compreendemos como uma visão de vida, mais do que um projeto educacional. É um movimento que veio para questionar, confrontar e reestruturar o modo de organização escolar que tem como característica básica a homogeneidade entre os alunos. Dessa forma, a educação inclusiva impõe a necessidade de as escolas de todos os níveis de ensino rever em sua organização, seus critérios de aprovação e reprovação, seus programas e, especialmente, a formação dos profissionais que a conduzem.

Essas pesquisas possuem diferentes propósitos, porém todas apontam para um mesmo cenário: evidenciar a importância da complementação do currículo dos demais cursos de licenciatura, devido às peculiaridades da inclusão escolar. Fica claro a partir dessas leituras, o quanto o professor necessita construir habilidades e saberes para atuar nesse ambiente, em busca de favorecer o processo de inclusão escolar.

É premente qualificar a formação inicial dos professores em sua graduação, pois se pode considerar, que o sucesso da inclusão escolar vai depender, em grande medida, da ação pedagógica do professor da classe comum. Este deve ser preparado para responder às diferentes necessidades de seus alunos, para propor situações de ensino aprendizagem satisfatória a todos.

Porém, fazer reformas curriculares, incluindo ou excluindo disciplinas ou conteúdos de uma ou outra, não é o suficiente para que se tornem adequados às novas realidades sociais emergentes. É preciso ir além dos interesses políticos e corporativistas e avaliar as reais contribuições de uma ou outra disciplina, de um ou outro conteúdo nos currículos de formação do profissional da educação, em dado momento da história. (CARTOLANO, 1998, p.31).

Acreditando na necessidade de uma análise reflexiva, tanto da disciplina em si e sua ementa, quanto da ação docente exercida, produziu-se a necessidade de conhecer os caminhos percorridos por esses professores que hoje desenvolvem suas práticas pedagógicas com alunos da Educação Especial.

5.1 Um pouco das aulas

O primeiro encontro, primeiro contato, primeiro olhar, primeira aula, costuma despertar em nós um misto de sentimentos. São dúvidas: como será o (a) professor (a)? Como será a aula? Será chata? Será produtiva? E a professora? Será que é legal? Será que domina o conteúdo? Angústias: Será que vai valer a pena assistir a uma tarde toda de aula dessa disciplina? Será que eu vou gostar? Medos: Tomara que não me peça para falar, não entendo nada sobre pessoas excepcionais²⁷.

E assim começavam as aulas de Fundamentos da Educação Especial-FEE. Eram todos esses questionamentos que imaginava perpassar a mente dos meus alunos naquele primeiro contato comigo e com a disciplina. Vislumbrava no olhar de cada um a curiosidade, de alguns de aprender como lidar com pessoas com necessidades educacionais especiais, de outros de descobrir se é possível um aluno com NEE aprender, outros nem tão interessados, com olhar de desprezo, visível em sua postura diante da obrigatoriedade de cursar essa disciplina.

A dúvida que em mim surgia era se essa postura de desprezo seria pelo fato de estar em contato com o novo, uma insegurança? Ou seria então um preconceito? Este caracterizado como um conceito formado antes do contato direto com algo novo. Sendo assim, “a presença do preconceito é inerente a cada um de nós e, conseqüentemente, às relações humanas instituídas” (D’Antino, 2001, p.188). Todos nós produzimos uma imagem, um estereótipo, uma idealização daquilo que não conhecemos ainda, mas que com brevidade conheceremos. Em consonância, Amaral (1995), D’Antino (2001) salientam que frente ao diferente, de forma consciente ou inconsciente, os nossos valores e sentimentos são expressos. Ou então, seria semelhante à postura que já havia visto anteriormente, e aí me

²⁷ Termo utilizado pela maioria dos acadêmicos.

reportava aos inúmeros relatos de professores resistindo ao processo de inclusão educacional, não acreditando no potencial do aluno, não o aceitando em sua sala de aula, tão pouco trabalhando de forma proativa para sua aprendizagem.

Estas formas de tratamento concretizam-se quando negamos aquela característica que nos incomoda: compensando com outro atributo, “ele tem Síndrome de Down, mas é um amor”; atenuando, “ele possui um comprometimento cognitivo, mas não é tão grave assim” ou então negando totalmente a diferença, “possui uma síndrome, mas nem parece”. Amaral (1998) em consonância com essa ideia ressalta que

[...] se reconhecer a diferença significativa do outro (ou nossa rejeição a ela) nos causa profundo mal estar, tensão e ansiedade, uma das possibilidades é o acionamento do mecanismo de defesa da negação, o qual pode revestir-se de algumas roupagens específicas: compensação, simulação e atenuação (AMARAL, 1998, p.20).

Então, eu era tomada por uma preocupação que imediatamente se transformava para mim em um grande desafio: proporcionar aulas interessantes, agradáveis, envolventes que pudessem modificar essa forma de pensar e agir.

A partir da ementa da disciplina (em ANEXO) procurei ministrá-la de forma contextualizada à realidade de cada curso, procurando leituras, atividades, exemplos, filmes e vivências que de fato contemplasse as demandas e interesses dos acadêmicos, sem perder de vista o objetivo da disciplina.

Azambuja (2007) enfatiza

Faz-se necessário que se viabilize o melhor aproveitamento do (s) espaço (s) formativo (s) por profissionais que estejam não só qualificados teoricamente para tal, mas também que tenham condições de gerar uma outra dinâmica de formação, apoiada no senso crítico e reflexivo, para o acompanhamento da realidade vigente e para sua transformação. (p.48)

Anteriormente ao estudo dos conteúdos programáticos, via como premente discutir quais representações e concepções sobre Educação Especial, Inclusão Escolar e Alunos com Necessidades Educacionais Especiais os acadêmicos possuíam, buscando conhecer um pouco sobre o que pensavam a respeito. Organizava dinâmicas onde os acadêmicos vivenciavam por alguns instantes uma limitação física, sensorial ou cognitiva. Era preciso contar com a colaboração do colega para realizar a tarefa proposta, dessa forma, transformava o primeiro

encontro em um momento mais descontraído, mais propício para exporem suas impressões e opiniões.

Nesse momento, tinha a ousadia de convidá-los à pausa, à reflexão, deixando-me tocar pelas vozes dos acadêmicos, pelos seus silêncios, suas ‘idiosincrasias’, suas expressões de senso comum. Entendo que falar das nossas opiniões e concepções frente a pessoas desconhecidas, ou até mesmo próximas a nós, trata-se de uma tarefa difícil, mas naquele momento via como importante e necessária.

A partir desse primeiro espaço de escuta, era possível o reconhecimento inicial dos alunos e suas concepções. Então pensava na organização do planejamento, procurando adequar atividades, materiais e recursos a serem utilizados que pudessem contribuir especificadamente com cada curso.

Além do sentido de compartilhamento, as narrativas deixam entrever o componente subjetivo da aprendizagem de ser professor que é o que se pode denominar de sentimentos docentes, entendidos como elementos dinamizadores da atividade educativa dos professores, uma vez que representam vivências afetivas de caráter apreciativo, o que condiciona a atitude valorativa desses sujeitos ante o que é importante ao mundo pessoal e profissional. Os sentimentos envolvem uma dinâmica entre as experiências, competências e expectativas próprias a cada docente em relação a valores, expectativas e normas elaboradas no contexto em que estão inseridos (ISAIA, 2006, p.373) (grifo meu).

Ilustro a seguir algumas das falas dos acadêmicos-docentes:

“Para mim o aluno especial é igual a todo mundo, tem direito à escola normal.” (aluna A – curso de Artes Visuais)

“A pessoa com necessidades educacionais especiais é limitada, mas deve ser tratada igual às outras pessoas.” (aluno B – curso de Música)

“Eu sinceramente, professora, não acredito que uma pessoa excepcional consiga aprender Matemática. Tô aqui para ver se isso é possível.” (aluno J – curso de Matemática)

“Eu nem imagino como ensinar, por exemplo, um aluno com síndrome de Down a tocar violão” (aluno D – curso de Música)

Mas professora nessa aula a gente vai aprender a dar aula para eles, né? A gente precisa de formação para isso. (aluno E – curso de Música)

“Vamos aprender a língua dos surdos-mudos?” (aluna B – Artes Visuais)

“Professora, quero aprender Braille nessa disciplina”. (aluna D – Matemática)

5.1.1 O conteúdo programático

A seguir, faço uso de quadros ilustrativos que explicitam as unidades da ementa da disciplina FEE, contendo os conteúdos a serem desenvolvidos em cada uma das mesmas.

| Unidade I - História da Educação Especial |
|--|
| 1.1 Antiguidade |
| 1.2 Idade Média |
| 1.3 Do século XVI aos dias de hoje |
| 1.4 Educação especial no Brasil |

Na unidade I da disciplina procurava trabalhar com os acadêmicos de forma que pudessem perceber como as ideias e conceitos de necessidades educacionais especiais foram historicamente se organizando em nossa sociedade e em nós mesmos, compreendendo como os sentimentos de compaixão e caridade foram se construindo e se transformando, dando lugar ao que chamamos hoje de inclusão.

Nesse sentido, trago a fala de um aluno:

Minha vizinha tem um filho com Down. Minha mãe diz que foi castigo, porque traiu o marido. (aluno E, curso de Matemática)

Sabe-se que as falas dos alunos não são infundadas, há uma razão para existirem. Observa-se uma mistura de crenças, mitos, desconhecimento, e questões culturais.

Amaral explica isso ao dizer que:

Assim como a loucura, as necessidades educacionais especiais na Antiguidade oscilou entre dois pólos bastante contraditórios: ou um sinal da presença dos deuses ou dos demônios; ou algo da esfera do supra-humano ou do âmbito do infra-humano. Do venerável saber do oráculo cego à “animalidade” da pessoa a ser extirpada do corpo sadio da humanidade. Assim foi por muito tempo, em várias civilizações. (1994, p. 14).

Unidade II – Informações básicas sobre as necessidades educacionais especiais**2.1 Conceitos****2.2 Classificações****2.3 Considerações Importantes**

Na unidade II foram trabalhados textos, exibido filmes e a partir desses realizadas discussões, nas quais pudéssemos pensar o século XXI como tempo de construção de novos significados e sentidos para a inserção de pessoas com NEE na sociedade e na escola, tentando suprimir e até quem sabe substituir concepções de rejeição e exclusão por concepções de inclusão. A partir dos conhecimentos teóricos, quanto aos conceitos, trabalhava com os acadêmicos, desafiando-os a planejarem atividades sobre conteúdos do seu curso para trabalhar em sala de aula, imaginando ter um aluno incluído com necessidades educacionais especiais.

*Eu sinceramente, professora, **não acredito que uma pessoa excepcional consiga aprender Matemática.** Tô aqui para ver se isso é possível.” (aluno C – curso de Matemática).*

Essas falas surgiam durante as aulas, fazendo-me entender que são regidas pelo modo de vida e alicerçadas não só em desconhecimentos, mas também em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético.

A partir dessas constatações senti a necessidade de aproximar os acadêmicos do cenário inclusivo, via como imprescindível esse contato. Lançada a proposta de visitar espaços como escolas especiais para as turmas, prontamente alguns alunos demonstravam interesse em conhecer, outros nem tanto. O propósito era proporcionar situações de vivência que favorecessem o processo de desmistificação de crenças e conceitos preestabelecidos, assim como desenvolver uma articulação entre o binômio, teoria e prática.

Nesse sentido, utilizo-me das palavras de Pimenta (1997)

A identidade profissional constrói-se, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão de tradições (...). Do confronto entre teorias e práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias; constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de se situar no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (p.49).

| |
|--|
| Unidade III – Legislação Política |
| 3.1 Determinantes culturais, econômicos, políticos, ideológicos |
| 3.2 Legislação (municipal, estadual e federal) |
| 3.3 Documentos de cunho mundial. |

Na unidade III, procurei orientar os acadêmicos, no sentido de conhecer a legislação que faz referência à Educação Especial no país e no mundo, apontando caminhos para que na eminência de serem professores de um aluno incluído conheçam os seus deveres e direitos dos alunos perante o processo de inclusão escolar.

Discutir as questões da Educação Especial e da Educação Inclusiva no cenário brasileiro atual trata-se de uma tarefa complexa, mas necessária, tendo em vista as inúmeras vertentes que a temática vem assumindo em diferentes contextos. Através dessas discussões em torno da legislação, procurei refletir com os educandos sobre determinantes históricos, econômicos, ideológicos e políticos que orientam a elaboração da legislação para Educação Especial e inclusão escolar nos dias atuais.

Foram planejamentos e ações por mim pensados e executados como enquanto professora substituta, ministrando a disciplina de Fundamentos da Educação Especial, que me propiciaram imenso crescimento como profissional, e até mesmo amadurecimento pessoal. Procurei em todas as aulas, construir um ambiente propício de aprendizagem, sempre preocupada com a significação desses saberes para os alunos, baseada nos pressupostos de Nóvoa (1992), que defende uma formação docente voltada para a reflexividade do fazer pedagógico, na qual os seus saberes experienciais, curriculares e disciplinares sejam planejados e contextualizados.

Ao final de cada semestre ficava o desejo de que os acadêmicos tivessem de fato, se apropriado dos conhecimentos e soubessem articulá-los na sua prática pedagógica. Por isso, procurei através dessa pesquisa conhecer o impacto da disciplina FEE no fazer pedagógico de seis desses acadêmicos - docentes que hoje são professores egressos de licenciaturas da UFSM.

6 DISCUTINDO OS CONTEÚDOS: algumas respostas às minhas inquietações

Nesse capítulo trago as análises das entrevistas realizadas com os seis sujeitos que trabalhei nessa investigação, através de entrevista semiestruturada. A mesma possibilitou-me conhecer um pouco da realidade profissional atual dos egressos dos cursos de licenciatura em que ministrei a disciplina Fundamentos da Educação Especial e suas vivências em relação ao processo de inclusão escolar.

A partir da análise de conteúdo, Bardin (2008) foi possível elencar novas categorias, Sujeitos de Aprendizagem e Disciplina de Fundamentos da Educação Especial, e manter a categoria tida como *a priori* Formação Docente.

Para isso, apresento os sujeitos, explicitando seu tempo de formação, curso e espaço onde desenvolve ou desenvolveu sua ação com aluno público-alvo da Educação Especial e, posteriormente, trago as categorias e suas análises e discussões.

6.1 Conhecendo os sujeitos da pesquisa

Procuro nesse espaço, caracterizar cada um dos seis sujeitos da pesquisa, para que seja possível conhecer um pouco do lugar de onde cada um se expressa. Cabe ressaltar que serão usadas somente as iniciais dos nomes dos sujeitos, a fim de preservar sua identidade.

| PROFESSOR | CURSO | ANO DE CONCLUSÃO ²⁸ | ATUAÇÃO PROFISSIONAL |
|---------------------|------------------------------------|--------------------------------|---|
| Professora C | Artes Visuais – Licenciatura Plena | 2011 | Iniciou sua carreira profissional em agosto de 2012 em uma escola pública do interior do estado do RS. Sua experiência com o processo de inclusão, por enquanto foi apenas no estágio acadêmico com uma aluna com baixa visão. |
| Professora F | Artes Visuais – Licenciatura Plena | 2011 | Trabalha em uma escola da rede privada de ensino de Porto Alegre. Desde maio de 2012, ministra a disciplina de Educação Artística para turmas de 7ª e 8ª séries. Trabalhou com aluna deficiente auditiva em uma turma de 8ª. |
| Professor G | Música – Licenciatura Plena | 2012 | Trabalha em uma escola de música em Porto Alegre. Ministrou aulas de violão em uma turma, na qual havia um aluno cego. |
| Professor J | Matemática – Licenciatura Plena | 2011 | Em 2012 foi aprovado no concurso público do RS, em novembro deste mesmo ano, nomeado para uma escola em um município do interior do estado, para ministrar aulas em turmas de ensino fundamental, séries finais. Sendo que em uma das turmas havia um aluno com síndrome de Down. |
| Professor K | Música – Licenciatura Plena | 2012 | Atua em escola privada, desta cidade, com 1º ano do ensino fundamental, ministrando aulas de Educação Musical. Em umas das turmas há uma aluna incluída com paralisia cerebral. |
| Professor L | Matemática – Licenciatura Plena | 2010 | Cursou Magistério anteriormente à Matemática. Trabalhou com aulas particulares durante toda a graduação. Entre seus alunos, um deles ela trabalha até os dias de hoje em uma “Clínica de aulas particulares” do município. O mesmo apresenta déficit cognitivo, está cursando o 5º ano de uma escola regular. (L) trabalha com a escola, dirigindo-se até a mesma, com intuito de orientar os professores, quanto aos planejamentos de atividades e elaboração das avaliações para o aluno. |

²⁸ Cabe frisar que o ano de conclusão é recente, devido a esses acadêmicos terem se formado nas primeiras turmas de cursos de licenciatura que tiveram a disciplina FEE inserida na sua grade curricular.

6.2 Sujeitos de aprendizagem

Ao longo da história da Educação Especial é possível visualizarmos os espaços e lugares marginais ocupados pelos sujeitos que compõem este universo. Da crença de que não poderiam ser escolarizados e capazes de aprender [...] (BRIDI, 2008, p.2).

Sabe-se que essas concepções estão enraizadas no nosso contexto histórico-cultural e tidas como verdades. Muitos dos acadêmicos, que cursaram a disciplina Fundamentos da Educação Especial descreditavam na possibilidade de o aluno que apresenta necessidades educacionais especiais aprender.

Essa categoria - Sujeitos de Aprendizagem - surge após leituras atentas dos conteúdos das entrevistas. Para minha surpresa e satisfação, os sujeitos da investigação evidenciam através de diferentes falas a capacidade de aprendizagem do aluno com NEE.

Antes professora, eu não acreditava que o aluno com necessidades educacionais especiais pudesse aprender. Vi na prática, trabalhando com eles tudo o que aprendi na disciplina. Eles aprendem sim [...]
(Professora F)

[...] as suas aulas me ajudaram a não ter mais medo de trabalhar com esses alunos. Sabia que eles podiam aprender [...] (Professora C)

[...] lembrei da senhora explicando várias vezes para nós em aula, que eles tinham condições de aprender. É verdade, no final do ano ele tava tocando 2 músicas. Espero que ele volte esse ano. (Professor G)

Observa-se nas falas uma mudança ou pode se dizer progresso em relação às concepções dos acadêmicos em tempos de formação. Ao ministrar a disciplina FEE, busquei desmistificar, entre outras questões, a de que a pessoa com necessidades educacionais especiais não aprende.

Nessa direção, Beyer (2005) afirma a necessidade de,

[...] com a educação inclusiva, realizar-se a individualização do ensino e de fazer-se, respeitando e valorizando as diferenças, com que estas sejam aliadas na promoção do desenvolvimento dos alunos, pois, a educação inclusiva deve basear-se na “[...] promoção da convivência construtiva dos alunos, preservando aprendizagem comum, sem desconsiderar as especificidades pedagógicas dos alunos com necessidades especiais” (p.28).

Para tanto, embasada nos estudos de Vygotsky (1991), via como imprescindível discutir a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais nas aulas. Segundo a Teoria Histórico - Cultural de Vygotsky (1991), aprendizagem é o resultado da interação dinâmica do aluno com o meio social, na constituição de sua capacidade cognitiva e é produto do entrelaçamento do pensamento e da linguagem, que se constitui no nível mais alto de funcionamento cognitivo, pois envolve a reflexão, o planejamento e a organização, propiciados pelo pensamento verbal construído pela mediação simbólica ou social, desenvolvendo os conceitos de zona de desenvolvimento proximal e aprendizagem mediada.

Costas (2005) contribui, afirmando que para Vygotsky (1986)

[...] a aprendizagem é um processo que depende, embora não de maneira absoluta, da maturação. Mas é dependente, principalmente, das relações que as crianças estabelecem com os outros, mais especificamente com o adulto, pois nessas relações interativas reside o caráter social. Sem dúvida a maturação em si não produziria as funções psicológicas superiores que se utilizam de signos e símbolos, que em princípio são instrumentos interativos cuja apropriação exige inevitavelmente a ajuda e a presença dos outros. Assim o desenvolvimento das funções psicológicas superiores necessita da interiorização de conhecimentos, ferramentas e signos que estão presentes no contexto em que atua a criança, nas relações criança-criança e criança-adulto. (p.28-29) (grifo do autor)

Linhares (1998), afirma que Vygotsky, dedicou-se em seus estudos aos conceitos de aprendizagem mediada que depende de uma pessoa mais capaz para promover o desenvolvimento do indivíduo. Os estudos mostram que o fornecimento de suporte temporário e de assistência regulada ao desempenho da criança proporciona a possibilidade de melhores condições para resolução de problemas e tarefas. O resultado alcançado é o desempenho potencial, aquele que vai além do desempenho real.

A ideia de aprendizado inclui a independência dos indivíduos envolvidos no processo. Para Vygotsky, tem um significado mais abrangente, sempre envolvendo a interação. O papel do outro é essencial para a ocorrência do desenvolvimento e da aprendizagem. Através das relações, a mediação está presente em todas as atividades humanas, e é a partir dela que se dá a internalização de atividades e comportamentos sócio-históricos.

Vygotsky interpreta o desenvolvimento como um processo dialético em que cada etapa de evolução se alcança em função da existência de uma atividade

mediadora ou ato de elaboração e utilização de um instrumento cada vez mais complexo.

As importantes contribuições de Vygotski (re) significaram o conhecimento sobre as possibilidades de desenvolvimento dessas crianças, bem como sobre o ensino a elas destinado. Com grande ênfase nas interações sociais e nas possibilidades de aprendizagem por meio das mediações Vygotsky afirma que a criança com necessidades educacionais especiais não é menos desenvolvida em relação às demais crianças, e sim desenvolvida de outro modo; seu argumento refere o bom ensino como aquele capaz de se adiantar ao desenvolvimento do sujeito sendo capaz de propiciá-lo. (BRIDI, 2011, p.19)

Em seus estudos, Vygotsky (1997) acreditava que o desenvolvimento das crianças que possuem necessidades educacionais especiais dá-se em essência, da mesma forma que o desenvolvimento de crianças que não possuem uma deficiência. De acordo com Beyer (2005) “é importante frisar que ele não fazia distinção, quanto ao desenvolvimento ontogenético²⁹, entre crianças com e sem necessidades especiais” (p.103).

Propunha que compreendêssemos as linhas gerais do desenvolvimento dos sujeitos que não possuem necessidades educacionais especiais para que possamos identificar quais as peculiaridades do desenvolvimento dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, sendo capaz, a partir desse conhecimento, de organizar uma ação pedagógica significativa a esses alunos.

Nesse sentido, as narrativas dos professores ilustram atividades desenvolvidas em sua experiência. Professora C relata sobre o trabalho realizado com uma aluna com baixa visão:

Utilizei alguns dos materiais que a senhora trabalhou conosco [...], referindo-se aos **materiais ampliados e de textura trabalhados na disciplina**. Complementa dizendo: “[...] o que me ajudou a vê-la como um ser capaz de aprender.

Referindo-se ainda às metodologias, professora F,

[...] foi preciso trabalhar de forma diferente com o aluno incluído, então optei por trabalhar com maquetes e várias texturas, dessa forma percebi que ele entendeu.

²⁹ Vygotsky (1991) define como processo de investigação de um problema, sob o ponto de vista do desenvolvimento, revela sua gênese e suas bases dinâmicas – causuais. São revelações subjacentes do fenômeno por meio da explicação em constante processo dialético.

Essas narrativas reafirmam a importância de o professor ter domínio dos conhecimentos teóricos sobre aprendizagem, pois possibilitam definir com mais facilidade metodologias adequadas a serem trabalhadas com cada aluno.

Professores pontuam ainda:

“[...] lembrei de ti, professora, dizendo que eles aprendem, nós que temos que criar métodos para ensiná-los.”(Professor L)

Com esse aluno com déficit cognitivo, eu trabalhei com material concreto para explicar a tabuada. Ele entendeu. (Professor J)

Segundo Vygotsky, educadores e psicólogos mantiveram-se preocupados por muito tempo em conhecer o nível de desenvolvimento real da criança, ou seja, as funções já amadurecidas. Ainda hoje encontramos ações pedagógicas que tendem a valorizar apenas o produto, ou seja, o que os alunos conseguem responder e não como conseguiram chegar a essas respostas.

Trago uma fala da professora K que ilustra esse tipo de postura quando nos conta como a professora que substituiu conduzia sua prática com uma aluna com paralisia cerebral:

A professora [...] me disse que ia entregar um desenho xerocado para aluna colorir, porque a mesma só sabia fazer isso. **E que não adiantava eu tentar ensinar o que estava propondo para turma porque ela não conseguiria acompanhar.**

Na busca de transformações à essas ações, Vygotsky desenvolveu dois conceitos em relação ao processo de aprendizagem. São considerados dois níveis de desenvolvimento: o real, que exprime o desempenho da criança ao realizar suas tarefas sem ajuda de ninguém, compreende aquelas funções psíquicas que a mesma já domina, e o potencial, aquele alcançado quando a criança recebe ajuda de alguém.

Vygotsky (1991) explica:

A zona de desenvolvimento proximal seria então a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração de companheiros mais capazes. (p.97)

Dessa forma, entende-se que a Zona de Desenvolvimento Real consiste nas habilidades já dominadas pelo sujeito, é a região explorada quando se avalia apenas

o resultado, ou produto. Um exemplo bastante comum são as avaliações escolares de disciplinas exatas, como Matemática, quando o professor considera apenas o resultado da operação, sem considerar o trajeto que o aluno percorreu para chegar até ao mesmo.

Faço um recorte, a partir de duas falas de um mesmo sujeito, primeiro como acadêmico e posteriormente como professor de Matemática em séries finais.

“Para mim, professora, se o aluno não conseguir somar dois mais dois, não tem condições de aprovar”. Aluno J, durante uma aula da disciplina FEE, quando comecei o conteúdo sobre aprendizagem.

Ao realizar a entrevista dessa pesquisa com o professor J, o mesmo respondeu:

*[...] aprendi que esses alunos têm o ritmo deles, mas que **conseguem aprender, aprendi que eu tenho que planejar diferente para eles, aprendi a respeitar essas pessoas.***

Ao referir-se aos saberes adquiridos na disciplina FEE em sua formação acadêmica. Então, questionei-o se recordava a sua fala durante uma aula, e repeti para o acadêmico- docente o que havia dito. Perguntei como conduziria uma situação como essa, mencionada por ele anteriormente. Então respondeu:

*Eu disse isso? Não, capaz, não farei isso, (risos). **Agora eu sei que vai depender muito da minha mediação para que ele consiga entender os conteúdos.***

Essa nova forma de pensar nos remete ao conceito de Vygotsky, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que indica aquele conjunto de habilidades onde o sujeito pode ter sucesso se assistido por um adulto ou alguém mais experiente. É nessa região que estão as habilidades ainda em desenvolvimento pelo sujeito. As habilidades nas quais as crianças apresentam sucesso na solução de problemas assistidos serão aquelas onde o sujeito poderá ter sucesso sozinho depois de algum tempo, se o desenvolvimento seguir o seu curso normal. Porém, duas crianças que apresentam a mesma ZDR poderão ter graus diferentes de sucesso na solução de problemas assistidos.

Acredita-se, baseada nos pressupostos de Vygotsky, que esse é o principal momento de intervenção pedagógica, pois o professor passa a ser o elemento decisivo nesse processo de desenvolvimento dessas funções que geram a ativação

da Zona de Desenvolvimento Proximal. Pode-se afirmar que a ZDP está baseada nas potencialidades, no que acreditamos que ele conseguirá realizar, desviando o foco sobre a falta, sobre o que ele não sabe, não consegue.

Beyer (2005) afirma a necessidade de,

[...] com a educação inclusiva, realizar-se a individualização do ensino e de fazer-se, respeitando e valorizando as diferenças, com que estas sejam aliadas na promoção do desenvolvimento dos alunos, pois, a educação inclusiva deve basear-se na “[...] promoção da convivência construtiva dos alunos, preservando aprendizagem comum, sem desconsiderar as especificidades pedagógicas dos alunos com necessidades especiais” (p.28).

Sendo assim, reforça-se a importância de o professor planejar atividades desafiadoras aos alunos com NEE, pelas quais possam evoluir e, concomitantemente, mediá-las através de intervenções que os estimulem durante o processo de aprendizagem.

6.3 Formação docente em tempos de inclusão escolar

[...] se reconhece que tratar de questões relativas ao ensino das pessoas com necessidades [educacionais] especiais – entre os quais aqueles que apresentam deficiência – durante a formação inicial dos educadores contribui para eliminar muitas barreiras que impedem a inclusão escolar desses educandos à escola regular. É importante que todos os docentes tenham conhecimentos sobre as necessidades de seus alunos, sobre como lidar com eles, como organizar o ensino e o currículo de maneira a atender às necessidades de todos. (MARTINS, 2009, p. 109 – 110)

Considerando-se a fala mencionada acima, pode-se dizer que investir em professores qualificados para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino torna-se um aspecto inadiável. Basta analisarmos os dados dos censos escolares 2010, pesquisados no endereço eletrônico³⁰ do MEC que indicam o aumento do número de matrículas de pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns de ensino a cada ano. Juntamente com esse aumento de alunos, cresce também o número de relatos

³⁰ www.mec.gov.br

de escolas e professores que denunciam o despreparo e a falta de formação para trabalhar com essas pessoas.

Martins (2011) diz que

[...] cada vez mais se torna urgente um investimento sério, consistente e permanente na formação de recursos humanos, tanto na formação inicial quanto na continuada, com vistas a derrubada de barreiras atitudinais e pedagógicas ainda existentes [...] (p.61)

As narrativas a seguir revelam com riqueza essa necessidade de formação, quando os professores remetem-se às contribuições da disciplina:

Eu não ia saber o que fazer com um aluno com necessidades especiais se não tivesse tido essa disciplina, mesmo que com pouca carga horária, nos esclarece, explica e ensina a ser professor de inclusão. (Professor K)

[...] Professora, se eu não tivesse essa disciplina na minha formação, eu ia continuar achando que essas pessoas não aprendem nada. E com certeza não ia querer dar aula para elas também. (Professora F)

A importância é que essa disciplina mostrou caminhos e conscientizou nós, os futuros professores da necessidade de nos preparar para a inclusão. (Professora C)

Fica evidente nessas afirmações, que um dos elementos para o sucesso da inclusão escolar encontra-se na garantia ou na promoção de um processo de formação que possibilite ao aluno-docente³¹ mudar seus valores e concepções a respeito da educação das pessoas com NEE.

Arroyo (2010) sinaliza

Os cursos de formação de professores ajudam a produzir sujeitos específicos, certos homens, certas mulheres, certos professores, certas professoras, ou seja, contribuem para a construção do que somos e do que não somos. (p.12)

Poderia falar, então, de um processo de constituição que possibilitasse a construção de uma identidade profissional aberta às novas provocações trazidas por uma educação na perspectiva inclusiva.

Pimenta (2002) entende que a identidade do profissional da educação não é algo estático, fixo, inflexível. Pelo contrário, é um dado mutável, dinâmico, não é

³¹ Uso esse termo para nomear os alunos em formação acadêmica em cursos de licenciatura.

externo de tal forma que possa ser adquirido e emerge de um contexto histórico como resposta às necessidades postas pela sociedade.

Assim, fica evidente que o curso de formação exerce grande influência na construção da identidade do sujeito, tendo em vista que o aluno-docente é um professor em formação.

Pires (2009) enfatiza ainda que

Os professores em seu processo formativo devem, portanto, ir além da aquisição dos conhecimentos e dos saberes disciplinares, e incorporar atitudes, vivências e valores inerentes aos princípios da inclusão, e este "ir além" implica em ser capaz de conhecer-se a si mesmo e a de descobrir o sujeito em cada um de seus alunos. (p.55)

A transformação de paradigmas em relação ao processo de incluir o aluno com necessidades educacionais especiais foi meu maior propósito como docente da disciplina Fundamentos da Educação Especial, pois me sentia inconformada por ouvir discursos de repulsa dos professores do ensino regular em relação ao aluno incluído. Essas provocações me instigaram trabalhar buscando principalmente uma conscientização dos valores humanos, procurando mostrar ao acadêmico - docente, através de vivências e leituras que a pessoa com NEE possui suas potencialidades, que precisam ser estimuladas, assim como, seu ritmo de desenvolvimento, respeitado.

Nesse sentido, trago a fala do Professor J, que demonstra ter internalizado alguns saberes

*[...] Meus aprendizados foram muitos, **aprendi ver esse aluno como um ser capaz, que possui habilidades [...] quando fui dar aula para ele, eu sabia que tinha condições.***

*[...] os conhecimentos adquiridos nessa disciplina é essa de **depositar em nós, enquanto futuros professores, uma confiança de saber que existe possibilidades de trabalhar com esses alunos.***(Professor L)

Zeichner (1993) afirma que o papel do professor formador consiste em auxiliar os futuros professores a adquirirem as atitudes, os saberes e as capacidades essenciais para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade junto a um grupo heterogêneo, possibilitando-lhes o desenvolvimento de uma capacidade reflexiva, para que tenham meios de intervenção na realidade, com o intuito de transformá-la.

Trago a seguir as falas de alguns professores, sujeitos dessa pesquisa:

*Na hora que fiquei sabendo da inscrição desse aluno da minha aula, **eu pensei na senhora e nas aulas de Fundamentos.** (Professora G)*

*Quando fui trabalhar com a aluna, **lembrei dos exemplos** que a senhora nos **contava da sua experiência com esses alunos.** (Professor K)*

***As contribuições foram várias, me senti mais segura, ou menos perdida para trabalhar com a inclusão. Sabia pelas suas aulas de Fundamentos da Educação Especial que se tivesse um aluno com NEE na minha turma, eu teria que ter um olhar diferenciado, assim como metodologias.** (Professor F)*

Essas alocações nos apontam para uma comprovação do quão importante é o papel do professor-formador nesse processo de formação inicial, assim como essa disciplina para futuros professores do cenário educacional contemporâneo.

A nova sociedade exige cidadãos responsáveis, capazes de iniciativa, dispostos a correr riscos, inovadores e flexíveis na sua capacidade de adaptação a novas formas de vida, resistentes a desânimos ou frustrações em face das dificuldades, interventores e lutadores de ideias, realizadores de projetos, avaliadores de sucessos e fracassos (ALARCÃO, 2003, p. 100).

Entendo que não se trata de um conjunto de técnicas a serem ensinadas aos acadêmicos - docentes, mas de apresentar caminhos, pistas para que possam responder às necessidades que surgirão.

Ilustro com as narrativas dos professores

*[...] **fui pesquisar nos materiais das nossas aulas, nos textos, nos materiais, nos sites e vídeos que a senhora nos passou, fui pesquisando, e devagarinho fui fazendo os planejamentos [...]***

*[...] **eu não saberia o que fazer com o aluno se não tivesse tido essa base [...]** (Professora F).*

Assim, pode-se dizer que há muito a ser considerado quando tratamos da formação inicial de professores. Não há como simplificar a complexidade da formação pedagógica frente aos enormes desafios da escola da atualidade. (OLIVEIRA, 2010, p. 141). Faço uso das palavras da autora para enfatizar a importância que possui uma formação relativa à Educação Especial para os futuros professores da rede regular de ensino, pois é sabido que, no exercício de suas funções, a possibilidade de deparar-se com alunos com necessidades educacionais especiais, em suas turmas, é crescente, visto que a sociedade caminha, mesmo que lentamente, na direção da inclusão escolar.

Sem deixar de considerar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 que ao estabelecer a Educação Especial como modalidade de educação escolar, assegura às crianças com NEE, serviços de apoio especializados e pedagógicos, em que inclui o trabalho do professor de Educação Especial. Essa posição é reiterada pela Resolução CNE/CEB nº2 de 2001 em que estão previstos “professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...]”.

Porém, narrativas dos professores evidenciam que a capacitação dos profissionais acontece apenas quando se deparam com a necessidade de atender à demanda imposta pelo mercado de trabalho. No cenário educacional se observa muito isso, professores perdem oportunidades de se qualificar através de cursos oferecidos pelo governo, por não possuírem em suas turmas alunos incluídos.

Confesso que quando me matriculei nessa disciplina não acreditava que um dia eu pudesse trabalhar com os alunos especiais. Achava que isso nunca ia acontecer comigo, e já aconteceu no estágio. Isso comprova que temos que nos preparar (Professora C).

[...] sinto necessidade de fazer mais um curso sobre Educação Especial. Acho que vou ver isso para esse ano, caso esse³² aluno volte a ser meu aluno. (Professor J)

Nesse sentido, não poderia deixar de mencionar a importância que também deve ser dirigida a formação continuada na área de Educação Especial. Michels (2008) afirma que a modalidade de formação continuada tem sido a estratégia mais utilizada para formar professores que atuam diretamente com o alunado da Educação Especial. A partir dessas políticas, cresce o número de alunos com NEE frequentando as salas de aula do ensino regular, na mesma proporção em que cresce o número de professores sem formação adequada para trabalhar com esses alunos, já que não cursaram em sua graduação nenhuma disciplina que contemplasse temas referentes à Educação Especial.

Frente à urgência dessa formação, o governo propõe cursos de baixa carga horária para a rede de ensino básica do país. São cursos gratuitos, organizados pelo MEC e antiga SEESP, com a parceria das prefeituras municipais que buscam suprir essa lacuna de formação.

³² Professor referindo-se ao aluno com Síndrome de Down

Sabe-se que muitos professores não se interessam em fazer a qualificação, gerando várias interrogações. Será que não querem trabalhar com o processo de inclusão escolar? Não acreditam na possibilidade de um dia ter um aluno com NEE matriculado em sua turma? E ainda, não participam dos cursos por não acreditarem nesse tipo de formação? Esse último questionamento justificar-se-ia pelo fato de se tratarem de cursos aligeirados, com baixas cargas horárias, que preveem que uma formação desse porte dê conta de preparar profissionais qualificados para atuarem no processo de inclusão escolar.

6.4 Disciplina FEE: constituindo a formação inicial com vistas à educação inclusiva

A disciplina Fundamentos da Educação Especial ministrada nos cursos de licenciatura da UFSM, segundo seu ementário, possui como objetivos “proporcionar conhecimentos teórico-práticos sobre os fundamentos da Educação Especial no mundo e no Brasil, as necessidades educacionais especiais no contexto escolar e a legislação a partir das Políticas Públicas”.

A disciplina emerge de uma necessidade de preparar os acadêmicos dos cursos de licenciatura, ou seja, os futuros professores da rede regular de ensino, não apenas para exercer a docência com excelência frente aos alunos que não apresentam necessidades educacionais especiais, bem como os que apresentam e necessitam, assim como os demais, de um professor que desenvolva uma prática pedagógica adequada às suas especificidades, a fim de atender às necessidades de todos os seus alunos.

Almeida (2005) sinaliza que

Desde a década de 1990, poucas foram as pesquisas desenvolvidas sobre as disciplinas, conteúdos e ações nas universidades, no sentido de formar um sujeito conhecedor da realidade em que irá atuar, principalmente a formação dos professores que terão em sala de aula alunos com necessidades especiais. (p.21)

No que diz respeito às carências e/ou contribuições percebidas na formação inicial e também na disciplina de Fundamentos de Educação Especial que

repercutem no fazer pedagógico dos professores entrevistados, observa-se nas respostas de cinco dos seis entrevistados uma insatisfação quanto a carga horária da disciplina.

A carência principal é a baixa carga horária e as leituras. Muita coisa para ler, mas sei que são importantes. (Professor L)
“[...] as carências, acho que faltou tempo para aprendermos mais. Queria aprender mais atividades específicas para serem desenvolvidas em aula com meus alunos. (Professor K)

As carências, professora, são mais relativas ao tempo, achei pouco, poderíamos ter conhecido mais escolas. Na verdade fomos só nas escolas especiais, acho que se tivéssemos ido na O.B, que não deu tempo, eu teria visto como eles trabalham com alunos em séries finais. Mas foi só isso que deixou a desejar, o tempo. (Professor J)
“[...] Acho que essas aulas foram boas, mas poucas sinto necessidade de fazer mais um curso. Acho que vou ver isso para esse ano, caso ele volte a ser meu aluno. (Professor F)

Mas acho profe que poderíamos ter mais horas dessa disciplina para podermos aprender mais. Gostei das aulas elas me ajudaram no estágio. Mas queria ter tido mais tempo para aprender mais. Na verdade, a gente que não entende nada sobre isso demora um pouco para entender que são pessoas como a gente e acreditar que eles aprendam e aí a disciplina já está no fim. (Professora C)

Segundo a Portaria Ministerial Nº. 1.793/94, que recomenda:

[...] a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais; a manifestação favorável da Comissão Especial instituída pelo Decreto de 08 de dezembro de 1994 resolve:
 Art. 1º Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Nota-se que não há referência alguma à carga horária, deixando ao critério de cada instituição decidir a sua. Dessa forma, observa-se que as Instituições de Ensino Superior possuem diferentes cargas horárias para essa disciplina.

Nesse contexto, se introduz uma lógica inevitável: a necessidade de formação permanente ou continuada do professor. Isso nos salta como uma obviedade, certamente, e não há como desconsiderar as experiências da prática docente cotidiana, as dificuldades enfrentadas no dia a dia da profissão, a atualização teórica, as emergências do cotidiano, mas isso não nos autoriza aligeirar ou menosprezar a formação inicial, a qual deverá dar, ao futuro professor, o contorno, mesmo que geral, da dimensão dialética da prática docente, a relação indissociável e intrínseca entre o saber e o fazer, o elaborar e executar, entre intelectualidade docente e a excelência da

atividade do cotidiano da prática pedagógica. (OLIVEIRA, 2010, p.142)
(grifo meu)

Entretanto, cabe salientar que preparar o professor para a educação inclusiva não consiste apenas em incluir nas matrizes curriculares dos cursos, disciplinas relacionadas à educação das pessoas com NEE. Entendo que o processo é bem mais complexo, pois a inclusão escolar requer mudanças de atitudes frente às diferenças. Entendendo que mudança de atitudes, de valores, de concepções, implica também um processo de transformação de identidades profissionais excludentes em identidades profissionais inclusivas.

Assim, no decorrer da disciplina percebi a necessidade de buscar alternativas diferenciadas de formação para esses acadêmicos- docentes, busquei proporcionar vivências de situações capazes de integrar aspectos teóricos, capacidade de observar, planejar, executar e refletir sobre a sua própria atuação, através de atividades práticas que foram desenvolvidas primeiramente em sala de aula, na academia para posteriormente ser aplicada na escola com os alunos com NEE, juntamente com a participação dos professores de Educação Especial desses alunos.

Oliveira (2010) afirma, “É preciso criar espaços educativos e de aprendizagem que considere a pluralidade, a colaboração e participação como bases do desenvolvimento humano” (p.144). Nesse sentido, vejo como premente também para efetivação do processo de inclusão escolar, a relação do professor do ensino regular e do professor de Educação Especial. Na busca de uma prática pedagógica de estreita articulação, dividindo saberes e tarefas no trabalho desenvolvido com o aluno com NEE, proporcionando ao mesmo um ambiente favorável para o seu processo de aprendizagem.

Esse foi um dos propósitos das visitas realizadas às escolas especiais do município de cidade vizinha, além de aproximar os acadêmicos-docentes dos alunos com NEE, busquei propiciar um momento de trocas entre os professores de Educação Especial e os futuros professores do ensino regular. As falas que seguem demonstram o significado dessa atividade

[...] quanto às visitas, foram muito importantes para nossa aprendizagem. Pude ver a naturalidade e competência com que os professores especializados trabalham. (Professor L)

As visitas e as aulas voltadas para o nosso curso ajudaram bastante. Acho importante a teoria, mas a relação com a prática é fundamental.
(Professor G)

Outra coisa que foi importante para minha formação foram as visitas. Conhecer essas escolas, ver os alunos aprendendo e a forma como os professores trabalham, foi muito bom. Parece que tornou real o que a senhora nos falava em sala de aula. Proporcionou mais exemplos para nossa prática. (Professora C)

Nas visitas perdi o receio de me aproximar das pessoas com deficiência. Nunca tinha tido contato assim, apenas as via na rua. Lá na escola pude conversar, e ver o quanto é importante para eles que nos direcionemos à eles e não as pessoas que os acompanham em outros ambientes.(Professora F)

Antunes (2004) nos sinaliza que a identidade profissional do educador está em constante movimento, desenha-se e redesenha-se nas ações instituídas, nos processos individuais e coletivos, consolidam-se no acúmulo de experiências, dúvidas, certezas e incertezas que fazem parte da sua história de vida.

Acredito que as práticas pedagógicas não devam seguir um movimento estático. Necessitam ser dinâmicas, diferentes, contextualizadas às realidades dos educandos, assim como adaptadas às suas necessidades, que consigam acatar as especificidades individuais dos mesmos. Dessa forma, quando ministrei a disciplina, elaborei um planejamento, embasada nesses propósitos, assim como orientei os acadêmicos-docentes como trabalhar nessa dinâmica com seus futuros alunos com NEE.

Shön (1995) aponta para um tipo de professor que se esforça para “ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento na ação com o saber escolar” (p.82); em outras palavras, um professor que aprenda a “dar razão ao aluno”, no sentido de perceber o seu grau de compreensão, de desenvolvimento e suas dificuldades, para atuar junto a ele adequadamente.

O professor G, narra suas primeiras experiências com aluno cego, demonstrando ter se apropriado de conhecimentos desenvolvidos na disciplina de Fundamentos da Educação Especial.

[...] lembrei das aulas da senhora, afirmando que os alunos especiais aprendem e que nós que temos que criar métodos a partir das necessidades de cada aluno. Que precisamos conhecê-lo inicialmente para poder planejar nossas estratégias para ensiná-los. Então quando o M começou as aulas de violão, **primeiro, procurei conhecê-lo, saber das suas preferências musicais, se já tocava algum instrumento.** Me disse que não. **Então, apresentei o violão para ele,** entreguei nas mãos dele, ele

ficou segurando, mas não consegui acomodar para tocar. **Me dei conta de que isso eu também ia ter que ensinar.** Depois que fiquei pensando que essas coisas não passam na cabeça da gente. Nunca tinha ensinado a posição de segurar o instrumento. Mas também nunca tinha trabalhado com cego antes. (Professor G) (grifo meu)

Nesse movimento de almejar uma prática educacional voltada à inclusão escolar, é imprescindível que o professor internalize os conhecimentos referentes aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, para que possa organizar e planejar atividades que possibilitem ao aluno desenvolver suas capacidades.

Para isso, na unidade II da disciplina, seguindo sua ementa, trabalhei com os conceitos de algumas das necessidades educacionais especiais e considerações importantes relativas às diferentes formas de aprendizagem, exemplos de atividades que pudessem ser desenvolvidas em sala de aula com alunos incluídos.

*Aquelas aulas que **trabalhamos as partituras em forma de dança, foi muito bom. Trabalhei isso com o “C”, nas aulas de noções de ritmo e equilíbrio.** (Professor G)*

***A atividade final da disciplina me rendeu vários materiais para utilizar na escola.** Pois havia feito aqueles materiais de contagem para apresentar a aula de operações matemáticas para alunos com NEE [...] (Professor J)*

Através dessas narrativas, percebe-se ser indispensável investirmos em uma formação docente inicial, consistente, crítica e reflexiva que forneça aportes teóricos, mas que tenha uma preocupação especial em proporcionar também vivências que possam contribuir na construção do fazer pedagógico desses futuros docentes. Arroyo (2003) contribui afirmando “A teoria pedagógica se revitaliza sempre que se reencontra com os sujeitos da própria ação educativa (p. 34)”.

Nesse sentido, vejo a realização de atividades práticas na disciplina FEE como uma necessidade. Trago aqui uma inquietação minha, em relação a isso. Não seria prudente fazer parte do planejamento do professor-formador que ministra a disciplina de FEE esse tipo de atividade? Tratando-se de formação inicial de professores, sabe-se da existência de disciplinas que contemplam essa prática, em que o acadêmico-docente vivencia o ambiente escolar, auxiliando-o no conhecimento de sua futura ação.

Segundo Libâneo; Pimenta (1999)

Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. Isso significa ter a

prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito. Ou seja, os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. (p.267)

Acredito que seria muito proveitoso inserir na disciplina FEE, como atividade obrigatória, práticas desenvolvidas frente aos alunos com NEE, a fim de dar conta dos objetivos propostos no ementário da mesma.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: algumas conclusões

Ao final desta investigação, ficam múltiplas aprendizagens resultantes dos saberes tecidos através do olhar reflexivo, direcionado às contribuições advindas dos professores egressos dos cursos de licenciatura da UFSM em relação à relevância da disciplina Fundamentos da Educação Especial em seu fazer pedagógico frente ao processo de inclusão escolar.

Visto que, constantes transformações e demandas da sociedade contemporânea exigem profissionais qualificados para exercerem suas funções, a fim de atender a essas. Sendo assim, cabe a academia preparar os profissionais para atuarem nesse cenário tão dinâmico.

O alicerce dessa sociedade apoia-se na educação, que por ser social e historicamente construída pelo homem, requer como essência no seu desenvolvimento uma linguagem múltipla, capaz de envolver toda sua diversidade, compreendendo os desafios da formação inicial do professor.

Para abarcar essa proposta, a formação docente necessita pensar o processo constitutivo dos futuros professores como agentes de mudança nessa realidade, garantindo que as funções sociais da academia que envolvem a produção de saberes e conhecimentos, visem a uma escola aberta à diversidade, democrática e mediadora de aprendizagens.

Para tanto, torna-se premente uma formação docente reflexiva teórico-prática, capaz de transformar e, ao mesmo tempo, ser transformada pelas próprias contingências da profissão (Schön, 1995), possibilitando aprendizagem efetiva do acadêmico- docente, assim como do professor – formador.

Dessa forma, os saberes adquiridos por mim, como docente da disciplina FEE, foram sendo construídos a partir das vivências que possuía, agregando aos modelos e exemplos de fazer pedagógico de docentes que já haviam ministrado a disciplina e com o conhecimento da realidade e necessidades específicas de cada curso. Esse conjunto de elementos foi dando configuração à ação pedagógica que desenvolvi com os acadêmicos dos cursos de licenciatura, futuros professores da rede regular de ensino. Foi um processo de constante transformação. A partir da

autoavaliação, reinventava a cada semestre, metodologias diferentes, buscando qualificar a formação e atender às especificidades de cada curso.

Dinamizar e efetivar possibilidades investigadoras da própria prática, por meio da ação-reflexiva, permitiu gerar resultados positivos, sendo possível observar nessa investigação, a partir das narrativas, pode-se observar resultados positivos relativo as mudanças atitudinais dos acadêmicos hoje professores dispensadas aos alunos com NEE, assim como a conscientização referente ao processo de aprendizagem e valorização de uma ação pedagógica mediada e contextualizada a atender as necessidades de cada aluno NEE.

Ficou notório que as atividades desenvolvidas na disciplina FEE puderam ser aproveitadas, e ou foram fontes de inspiração para o planejamento das ações realizadas pelos professores com os alunos público da Educação Especial. Dessa forma, comprova-se a o quanto é positivo desenvolver essa disciplina de forma contextualizada a realidade de cada curso de licenciatura. Assim pude comprovar que os saberes adquiridos estão servindo de subsídio para práticas inclusivas.

Porém, fica evidente a insatisfação referente à carga horária da disciplina, todos os sujeitos afirmam que o tempo disponibilizado para esse espaço de aquisição de saberes e trocas de conhecimentos foi restrito, pois 60 horas não são suficientes para apropriação dos conhecimentos referentes à Educação Especial, visto que se trata de uma temática que para grande maioria dos acadêmicos está sendo estudada pela primeira vez. Afirmam que caso a disciplina dispusesse de mais horas poderiam se apropriar de mais conhecimentos, assim como realizar visitas em mais de uma escola, a fim de vivenciar experiências relativas ao processo de inclusão escolar

A partir dessa investigação, acredito ter ficado evidente que a inserção da disciplina Fundamentos da Educação Especial em todas as grades curriculares dos cursos de licenciatura, torna-se premente, com vistas a contemplar toda demanda educacional que a escola contemporânea abrange. Sendo uma importante possibilidade de formação dos acadêmicos- docentes.

Salienta-se também a necessidade de uma reflexão no sentido de continuar a avaliar em futuras pesquisas se, as s implicações dessa disciplina são válidas e atendem à perspectiva da educação inclusiva, conforme objetivo maior desta pesquisa.

Entretanto, reafirmo que delegar a apenas uma disciplina, desenvolvida em sessenta horas, subsídio suficiente para a formação do professor que atuará frente a alunos com NEE, é muito pretensioso.

Porém há de se destacar que essa pesquisa deu voz aos acadêmicos em relação ao seu processo de formação, apontando contribuições, carências e necessidades sentidas no desenvolver de suas práticas pedagógicas frente ao processo de inclusão escolar.

Acredito que esse estudo possa trazer importantes contribuições no que tange à forma como essa disciplina pode ser ministrada, trazendo significações para o processo de inclusão escolar, assim possa auxiliar e fornecer subsídios para reflexão quanto à formação docente oferecida aos futuros professores da rede regular de ensino. Além disso, possibilitou o suscitar da discussão sobre a atenção necessária a essa formação, tanto em relação às políticas educacionais que tem preconizado algumas alternativas de processos formativos quanto dos docentes que ministram a disciplina Fundamentos da Educação Especial para os demais cursos de Licenciatura da UFSM.

Afirmo que essa pesquisa não teve a pretensão de determinar um caminho, definir o que é certo, mas sim, instigar o debate sobre a necessidade da inserção de conhecimentos referentes a Educação Especial na formação inicial de todos licenciados. Esse movimento, acredito, possa oferecer possibilidades, direções e sinalizações para a forma de ampliação na implementação da disciplina nos cursos de licenciatura por parte das instituições de ensino superior, bem como, para os docentes na elaboração do planejamento das aulas a serem ministradas.

Chego ao final da pesquisa satisfeita em saber que os seis sujeitos investigados conseguiram transcender os conhecimentos compartilhados na disciplina FEE para suas aulas após a graduação engajando-se em práticas que almejam a inclusão escolar, sentindo-se parte desse processo e não repetindo o discurso da resistência.

Essas transformações ressignificam minhas crenças no processo de inclusão escolar, legitimam minha postura reflexiva frente ao fazer pedagógico desenvolvido ao longo do exercício da docência, que pretendo dar continuidade.

REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

ALARCÃO, I. Formação Continuada como Instrumento de Profissionalização Docente. In: VEIGA, I. P. A. (org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

ALMEIDA, C. M. **Educação Especial nos Cursos de Licenciatura das Universidades de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco.

_____. **Universidade, Educação Especial e Formação de Professores** –28ª Reunião Anual da ANPED GT: Educação Especial / n. 15, 2005.

AMARAL, L. A. **Conhecendo as necessidades educacionais especiais: em companhia de Hércules**. São Paulo: Robe Editorial, 1995. 205 p.

_____; Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: Aquino, J. G. (org.) **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, p. 11-32, 1998.

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final do X encontro nacional**. Brasília, 2000, p.1-47.

ANTUNES, H. S. Processos de formação e memória docente. In: ANTUNES, H. S. **Ciclos de vida pessoal e profissional na trajetória docente**. [et al.]. Santa Maria: Pallotti, 2004.

ARROYO, M. G. Pedagogias em Movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Brasil.v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003

_____. **Ofício de Mestre: imagens e auto imagens**. 12ª edição. Pertópolis Vozes, 2010.

AZAMBUJA, G; BALD, R. Formação docente e identidade: questões de nosso tempo. In: AZAMBUJA. G. (org.) **Atualidades e Diversidades na Formação de Professores**. Santa Maria: Ed. da UFSM (2007), p. 47-57

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 19ª Ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2008.

BARRETO, M. A. S. C. As políticas de formação do professor e a construção de processos educativos inclusivos: dilemas e possibilidades. In: BAPTISTA, Cláudio R.; JESUS, Denise M. (Org.) **Avanços em políticas de inclusão**. Porto Alegre: Mediação, 2009 p. 175 - 189.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2005.

BIANCHETTI, L. **Um olhar sobre a diferença: as múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências**. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília/UNESP, n. 1, vol. 8, p. 1 - 8, 2002.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Lei n. 9.394, de 23 de dez. de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasil: CORDE, 1994.54p.

_____. **Portaria Ministerial N.º 1.793**, Brasília MEC, 1994.

_____. **Resolução CNE/ CEB Nº 02/2001 de 11/02/2001**. Brasília, MEC/SEESP, 2001

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, MEC/SEESP, 2008.

BRIDI, F. R. de S. Atendimento Educacional Especializado. **Revista Reflexão e Ação**, v. 17, p. 42-59, 2009.

_____. **Processos de Identificação e Diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós- graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

BUENO, J. G. S. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial.** Cad. CEDES, Set. 1998, vol.19, nº.46, p. 29-40. ISSN 0101-3262.

CARVALHO, M. A. A prática docente: subsídios para uma análise crítica. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C; CARVALHO, M. A. (Orgs.). **Formação de Professores e Práticas Docentes: olhares contemporâneos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CHACON, M. C. M. **Formação de recursos humanos em Educação Especial: resposta das universidades brasileiras à portaria nº. 1.793 de 27/12/1994.** Marília, 2001. Tese (Doutorado) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília.

COSTAS, F. A. T. A Escola Sócio-Histórica. In: COSTAS, F. A. T., MEURER, A. C. MARQUEZAN, L. I. (Org.). **Psicologia da Educação III.** 03 ed. Santa Maria: MEC/SEESP/UFSM, 2005, v. 03, p. 25-55.

COSTAS, F. A. T. TONINI, A. Educação Inclusiva: as contribuições de Vygotski para a compreensão da diferença. In: FREITAS, S. N. **Tendências contemporâneas de inclusão.** Santa Maria: Ed. UFSM, 2008. p. 91–112.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** 2ª edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREITAS, S.N. **Tendências contemporâneas de inclusão.** Santa Maria: Ed. UFSM, 2008.

GAUTHIER C. [et al.] . **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GARCIA, R. M. C. **A educação de sujeitos considerados portadores de necessidades educacionais especiais: contribuições vygotkianas.** Ponto de vista, 1999, p. 4-90.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. Introdução. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos.** São Paulo: Loyola, 2006. p. 7-24.

GONÇALVES, T. V.; GONÇALVES, T. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.) **Cartografia do Trabalho Docente: professor (a) pesquisador (a)**. Mercado das Letras: Campinas, SP, 1998.

INBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ISAIA, S. M. A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional, In: MOROSINI, M. (Org.) **Professor do ensino superior. Identidade, Docência e Formação**. 2 ed. Brasília: Plano, 2001, p. 35- 60.

_____. Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de profesoress. **Anais**. XIV ENDIPE 2008, p.618-635.

LIBÃNEO, J.C.; PIMENTA, S.G. Formação dos profissionais da educação - visão crítica e perspectivas de mudança. In: **Educação e Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Formação de profissionais da Educação. Políticas e Tendências, CEDES, Porto Alegre, 1999.

LINHARES, M. B. M., SANTA MARIA, M. R., ESCOLANO, A C. M. & GERA, A. A. **Avaliação cognitiva assistida: Uma abordagem promissora na avaliação cognitiva de crianças**. Temas em Psicologia, 7(3), 1998, p. 231-254

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Ed. EPU, 2008. 11ª reimpressão.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

MARTINS, L. A. R. Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva. In: BAPTISTA, Cláudio R.; JESUS, Denise M. (Org.) **Avanços em políticas de inclusão**. Porto Alegre: Mediação, 2009 p.153 – 173.

_____. Um olhar para a formação docente na perspectiva da Educação Especial Inclusiva. In: MARQUEZINE, M.C.; MANZINI, E.J.; BUSTO, R. M.; TANAKA, E. D.O.; FUJISAWA, D.S. (orgs.). **Políticas Públicas e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial**. Londrina: ABPEE, 2009 p.107 – 118.

_____. A visão de licenciandos sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade dos alunos. In: BAPTISTA, C.R.; CAIADO K. R. M; JESUS, D. M. (Orgs.) **Professores e Educação Especial formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011 p.51– 63.

MATTOS, N. D. **Cidadania, necessidades educacionais especiais e política educacional no Estado de Sergipe: 1979-2001**. São Paulo: UFSCAR, 2004. Tese (Doutorado em educação) Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos, 2004.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. **Escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006)**. In: 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambu. Educação no Brasil: o balanço de uma década, 2010. p. 1-17.

MENDES, I. S. **Educação Inclusiva: Concepções de professores e diretores**. 2004, p. 227–234.

_____. A Formação do Professor e a Política Nacional de Educação Especial. In: CAIADO, K. R. C.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. **Professores e Educação Especial: formação em foco**. (orgs.), Porto Alegre: Mediação/ CDV/FACITEC, 2011, p. 131–146.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; DENARI, M. P. R. C. Professores de Educação Especial e a Perspectiva da Inclusão Escolar: uma nova proposta de formação. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M.A. (orgs) **Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, p.123 – 140, 2010.

MICHELS, M.H. Paradoxo da formação docente na política em educação inclusiva: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. **Anais**. IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Conhecimento & Margens. Gramado: RS, 2008.

MINAYO, M. C. S (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOREIRA, M. **Eu era feliz e sabia**. Disponível em <http://sitedepoesias.com/poesias/17928> Acesso: 23/02/2013 às 10:18.

MÓRES, A. Os saberes docentes frente à complexidade do processo educativo. In: OLIVEIRA, V. F. (org.). **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: Unijuí, 2000.

NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, A.S. Inclusão Escolar e Formação de Professores: O embate entre o geral e o específico. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M.A. (orgs) **Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, p. 141–150, 2010.

OLIVEIRA, M. K .de. Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. **Caderno de Pesquisa**, n. 81, p. 67-74, 1992.

_____. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PIMENTA, S. G. A Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M; OLIVEIRA, M.R. (org.). **Alternativas do Ensino de Didática**. Campinas: Papirus, 1997

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo Cortez, 2005

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002

PIRES, J. Formação para a inclusão: a aprendizagem da construção de uma identidade inclusiva através das relações pedagógicas estabelecidas no processo formativo professor – educador. In: MARTINS, L. A. R; PIRES, G. N. L (orgs.) **Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas**. Natal: EDUFRN, p.53-72, 2009.

REGO, C.R. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 16ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. de C. **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Ed. Avercamp, 2003.

ROSSETO, M. C. Falar de inclusão... falar de que sujeitos? In: LEBEDEFF, T. B.; PEREIRA, I. L. e S. **Educação Especial – olhares interdisciplinares**. Passo Fundo: Ed. UFP, 2005.

ROSSETTO, E. **Sujeitos com deficiência no Ensino Superior: Vozes e Significados**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós- graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.33

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004. - (Coleção questões da nossa época; v. 120).

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, António, **“Os Professores e sua Formação”**. Portugal (Lisboa): Publicações Dom Quixote, 1995 (2.a edição).

SILVA, K. W. Inclusão escolar: Levantando possibilidades, encarando dificuldades. In: MEDEIROS, I. L.; MORAES, S. C. N.; SOUZA, M. D. **Inclusão escolar: práticas & Teorias**. Porto Alegre: Ed. Redes Editoras, 2008.

SILVA, M. C. V.; SILVA, M. M. P. **Revista Nova Escola e a Inclusão de Alunos com Deficiência no Sistema Regular de Ensino**. IX AMPED SUL. Caxias do Sul. 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial**. São Carlos, 2012.

VAN DER VER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky. Uma síntese**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VIGOTSKY, L. S. A. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

_____. **Fundamentos de Defectología**. Obras Completas, Tomo V, Ed. Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, Cuba, 1995.

_____. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996. v. 3.

_____. **Fundamentos de Defectología.** Obras Escogidas V. Madrid: Visor, 1997.

_____. **A Formação Social da Mente** 6ª edição. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M.

BARRETO e SOLANGE C. **Afeche.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Teoría de las emociones.** Estudio histórico-psicológico. Ediciones Akal Universitária, 2004

_____. A Defectologia e o Estudo do Desenvolvimento e da Educação da Criança Anormal. Tradução de SALES, D. R., OLIVEIRA, M. K., MARQUES, P. N. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VITALINO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2007, vol. 13, n. 3, pp. 399-414. ISSN 1413-6538.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: EDUCA, 1993.

ANEXOS

ANEXO I – Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: DECORRÊNCIAS DO PROCESSO FORMATIVO COM VISTAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO FAZER PEDAGÓGICO DE EGRESSOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSM

Pesquisador responsável: Fabiane AdelaTonetto Costas

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone para contato 55-91494026

Local da coleta de dados: residência dos entrevistados

(Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas)

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa de forma totalmente **voluntária**.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- A pesquisadora deverá responder todas as suas dúvidas antes de você decidir participar do estudo.
- Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: conhecer o impacto que a disciplina de Fundamentos da Educação Especial exerce nas práticas pedagógicas desenvolvidas por esses profissionais frente ao processo de inclusão escolar.

Procedimentos. Os procedimentos da pesquisa consistirão na análise de entrevistas realizadas com professores egressos dos cursos de licenciatura da UFSM que cursaram a disciplina Fundamentos da Educação Especial e que desenvolvem sua ação pedagógica frente ao processo de inclusão escolar.

Benefícios. Esta pesquisa acredita-se, trará maior conhecimento sobre a ação

pedagógica desenvolvida por professores que receberam formação para atuar no processo de inclusão escolar.

Riscos. A sua participação nesta pesquisa não representará qualquer risco, porém existe a possibilidade de desconforto psicológico.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os nomes dos sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Além disso, os participantes terão o direito de se manterem atualizado sobre os resultados obtidos a partir da pesquisa, podendo buscar informações desta na sala 3340B, no prédio 16-Centro de Educação-, na Universidade Federal de Santa Maria, localizada na Av. Roraima, nº 1000, Santa Maira - RS.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, 19 de dezembro de 2012.

Assinatura do sujeito de pesquisa

N. identidade

(Somente para o responsável da pesquisa)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria, 19 dezembro de 2012.



Prof. Dr. Fabiane Adela Tonetto Costas
Coordenador da Pesquisa

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM

Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 – Santa Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

ANEXO II – Termo de confidencialidade - TC**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: Decorrências do processo formativo com vistas à educação inclusiva no fazer pedagógico de egressos dos cursos de licenciatura da UFSM.

Pesquisador responsável: Prof.^a Dr.^a Fabiane Adela Tonetto Costas

Instituição/Departamento: UFSM/Centro de Educação

Telefone para contato: (55) 91494026

Local da coleta de dados: 06 professores egressos dos cursos de licenciatura da UFSM


Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos professores cujos dados serão coletados em entrevista semiestruturada gravado e posteriormente transcritos. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3340-B no Centro de Educação/UFSM, prédio 16, localizado na Av. Roraima, nº 1000, Santa Maira – RS, por um período de 2 anos a partir da conclusão do projeto, sob a responsabilidade da Sr.^a Fabiane Adela Tonetto Costas. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/...../....., com o número do CAAE

Santa Maria,dede.....



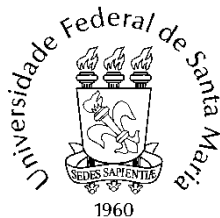
Fabiane Adela Tonetto Costas

ANEXO III - Ementa da Disciplina Fundamentos da Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria

|  | UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA PROGRAMA DE DISCIPLINA | | | | | | | |
|---|---|-------|-----|----------|----------------------------------|-------|--|--|
| DEPARTAMENTO: <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">EDUCAÇÃO ESPECIAL</div> | | | | | | | | |
| IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA: | | | | | | | | |
| <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 20%;">CÓDIGO</th> <th style="width: 60%;">NOME</th> <th style="width: 20%;">I-P</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">RDE 1001</td> <td style="text-align: center;">FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</td> <td style="text-align: center;">(4-0)</td> </tr> </tbody> </table> | CÓDIGO | NOME | I-P | RDE 1001 | FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL | (4-0) | | |
| CÓDIGO | NOME | I-P | | | | | | |
| RDE 1001 | FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL | (4-0) | | | | | | |
| OBJETIVOS - ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de: | | | | | | | | |
| <div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <p>Proporcionar conhecimentos básicos-práticos sobre os fundamentos da educação especial no mundo e no Brasil, as necessidades educacionais especiais e contexto escolar e a legislação e Políticas Públicas.</p> </div> | | | | | | | | |
| PROGRAMA: | | | | | | | | |
| TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES | | | | | | | | |
| <p>UNIDADE 1 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</p> <p>1.1 - Antiguidade. 1.2 - Idade média. 1.3 - Do século XVI aos dias de hoje. 1.4 - Educação Especial no Brasil.</p> <p>UNIDADE 2 - NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E CONTEXTO ESCOLAR</p> <p>2.1 - Conceitos. 2.2 - Classificações. 2.3 - Habilidades, potencialidades e dificuldades das pessoas com necessidades especiais e implicações.</p> <p>UNIDADE 3 - LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS</p> <p>3.1 - Determinantes culturais, econômicas, políticas e ideológicas. 3.2 - Legislação(municipal, estadual e federal). 3.3 - Documentos de cunho mundial.</p> | | | | | | | | |

APÊNDICES

APÊNDICE I – Entrevista semiestruturada

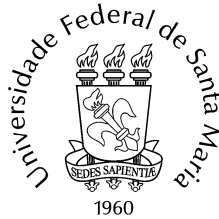


Centro de Educação Programa de Pós - Graduação em Educação Linha de Pesquisa Educação Especial – LP3

Entrevista semiestruturada:

- 1) Fale sobre sua ação pedagógica frente ao processo de inclusão escolar:
- 2) Qual a importância dos conhecimentos adquiridos na disciplina de Fundamentos de Educação Especial nessa atuação?
- 3) Quais carências e/ou contribuições são percebidas na formação inicial e também na disciplina de Fundamentos de Educação Especial que repercutem no seu fazer pedagógico?
- 4) Você considera que a disciplina contribui para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular?
- 5) Cite algum/alguns saberes adquiridos em sua formação acadêmica e na disciplina de Fundamentos de Educação Especial que contribui/ contribuem em sala de aula

APÊNDICE II - Roteiro de Atividade Final da Disciplina



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Disciplina: Fundamentos da Educação Especial
Professora: Clarissa Oliveira

ATIVIDADE FINAL

Chega-se ao fim de um semestre, onde foi possível discutir, questionar e, espero, aprender um pouco sobre Educação Especial e suas concepções.

Então, é chegada a hora de saber o que você conseguiu concluir.

Questões a serem respondidas individualmente:

1) Escreva sobre como se dá a sua concepção de necessidades educacionais especiais atualmente e, se a mesma sofreu mudanças após a disciplina, relate:

2) Você acredita que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais seja possível? Comente:

Atividade a ser apresentada pelas duplas:

Elabore uma atividade para ser desenvolvida na sala de aula, imaginando ter um aluno incluído que apresenta a necessidade educacional especial sorteada. Defina o conteúdo e a série em que será trabalhada. (Essa atividade é para ser apresentada na nossa aula).