

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**GABRIELA MARIA BARBOSA BRABO**

**FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E O ENSINO  
AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA EM CLASSE COMUM  
NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**Porto Alegre**

**2013**

**GABRIELA MARIA BARBOSA BRABO**

**FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E O ENSINO  
AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA EM CLASSE COMUM  
NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutorado em Educação.

Orientadora:  
Profa. Dra. Marie Jane Carvalho

Coorientadora:  
Profa. Dra. Maria Helena Degani Veit

**Porto Alegre**

**2013**

***Às minhas filhas, meus eternos amores.***

## AGRADECIMENTOS

São tantos agradecimentos... tantas pessoas importantes que fizeram parte desta caminhada, cada uma com um ensinamento, um sorriso, uma oração, uma palavra de conforto.

Acima de todas as coisas, agradeço a Deus, começo e fim de tudo. Agradeço seu amor que, por ser Pai, sei ser incondicional.

Agradeço à minha família: às minhas filhas, que fazem tudo o que vivo ganhar sentido; ao Gabriel, que mergulhou na aventura de viver arduamente, mas com muitas alegrias.

À minha mãe, pelo cuidado a distância, pelas orações, pela torcida. A meu pai (*in memoriam*), que escolheu viver em outra dimensão para poder cuidar melhor dos filhos. Aos meus irmãos, pelos risos que sempre estão presentes nos encontros cheios de saudade. Agradeço a todos pela infância feliz que tive e que me deram a base para ser a pessoa feliz que sou.

À Glauce, minha irmã que colocou a si mesma a incumbência de ser meu anjo da guarda na Terra, para cuidar de minha vida a distância.

Aos amigos queridos, próximos ou distantes, que me aliviam o peso da sobrecarga de trabalho, que eu insisto às vezes em carregar. Em especial, à Dária, que soube silenciar para me ajudar a escrever a tese, pelo carinho e amizade de sempre.

Aos colegas de estudo, de grupo de pesquisa, verdadeiros estimuladores de momentos de aprendizagem, mas também de companheirismo e parceria.

Aos meus sujeitos da pesquisa — queridos alunos que abrilhantaram minha trajetória docente com suas ideias, com seus debates e disposição em aprender... e ensinar também. Aos coordenadores dos cursos de licenciatura, que pararam suas atividades para me atender e compartilhar seus sentimentos, emoções e ideias comigo. Aos colegas professores, que viram na pesquisa potência para fortalecer sua luta por uma universidade inclusiva.

À minha banca de avaliação, três professoras que se dispuseram a ler minha tese e abrilhantar com sua presença um momento tão importante que é a defesa de tese, com suas contribuições importantes.

Aos professores com quem estudei durante o curso, que se mostraram sempre abertos às minhas ideias e dispostos a contribuir para com o meu conhecimento e aprendizagem. Em especial, ao Prof. Dr. Claudio Baptista, que me acolheu em seu grupo de orientação para que eu pudesse compartilhar

minhas dúvidas e angústias nesse campo tão instigante que é a Educação Especial. Agradeço ainda pela disponibilidade em me fornecer todas as informações e sugestões para melhorar meu estudo.

À equipe do PPGEdu, pelo auxílio nos momentos de dificuldade.

Ao Dr. Bóris, que tornou possível a continuidade de meus estudos.

Em especial, agradeço a duas grandes mulheres:

- À minha orientadora Profa. Dra. Maria Helena Degani Veit, incansável nos auxílios, orientações, sugestões, mas principalmente na força que me deu, nos elogios e incentivos que não me fizeram desistir, mostrando-se maternal e amiga. Não tenho palavras para agradecer!
- À minha orientadora Profa. Dra. Marie Jane Soares Carvalho, por me acolher num momento de angústia e ter se mostrado amiga, mesmo a distância. Muito obrigada.

A todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a minha caminhada, agradeço sempre.

The experimenter has to be a detective, an inventor, a schemer, a cunning fellow, and a creator of traps, and to be totally flexible and daring.

(VYGOTSKY, 2007, p. 16)

## RESUMO

A tese aqui apresentada aborda o processo de pesquisa realizado entre os anos de 2008 e 2012, no decorrer do curso de doutorado, que foi direcionado para o estudo sobre a formação docente inicial e o ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da Educação Inclusiva. Tal pesquisa teve como objetivo principal analisar o percurso da formação docente inicial — tomando como base a disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais, ofertada pela Faculdade de Educação – FACED — voltada para o ensino/atendimento ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva, no contexto da Universidade brasileira, e mais especificamente o da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. A abordagem escolhida foi de natureza qualitativa baseada na pesquisa histórico-cultural, que percebe os sujeitos como “criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela” (FREITAS, 2002, p. 22). Desse modo, o contexto da pesquisa se configurou no espaço da UFRGS, e em particular, na FACED. Os sujeitos investigados se subdividiram em três grupos distintos: ex-alunos da disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais, durante os semestres 2009/2, 2010/1 e 2010/2; coordenadores dos cursos de licenciatura da UFRGS, perfazendo um total de dezessete profissionais, correspondendo às dezessete áreas de conhecimento que esses cursos abrangem; e os professores da referida disciplina. Os instrumentos metodológicos utilizados foram: análise de documentos; entrevista semiestruturada; experiência pessoal; e diário de campo. O estudo apresenta como aportes teóricos as obras de dois autores: Basil Bernstein e sua sociologia da educação, e Lev Semionovich Vygotsky e sua teoria histórico-cultural. A pesquisa possibilitou uma percepção de avanços discretos, ainda que tardios, no que diz respeito à atuação educacional da UFRGS com vistas a desenvolver, cada vez mais, ações que propiciem o acesso e a permanência de alunos com deficiência em seus cursos; propiciem principalmente o incremento de uma formação docente que responda à demanda dos futuros professores que irão trabalhar com alunos com deficiência em classes comuns das escolas regulares, e também à ampliação de projetos de pesquisa e extensão que contemplem esse campo de conhecimento. Para tanto, o papel da disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais é crucial, como espaço de mediação entre alunos, professores e a prática pedagógica. Espaço também de interação com outros professores, cursos e departamentos, apostando numa visão dialética de inclusão, através da criação de culturas inclusivas, da produção de políticas inclusivas e do desenvolvimento de práticas inclusivas. E que a Universidade brasileira se torne um campo de recontextualização pedagógica que leve à transformação social, e o professor seja o autor de seu discurso pedagógico.

**Palavras-chave:** Formação docente inicial. Intervenção pedagógica. Inclusão. Aluno com deficiência. Universidade. Basil Bernstein. Lev Vygotsky.

## ABSTRACT

This doctoral dissertation addresses the research process that has taken place during graduate school from 2008 to 2012. It was directed to the study of early teacher education and education to the people with disabilities in regular classes from the perspective of Inclusive Education. This research aimed at analyzing the course of early teacher education, which has been built when teaching Educational Intervention and Special Education Needs academic subjects, offered by the College of Education (FACED) which are focused on teaching people with disabilities in regular classes from the referred perspective in the context of Federal University of Rio Grande do Sul — UFRGS, a Brazilian university. The chosen approach was that of qualitative research, carried out through cultural-historical research, which conceives the actors as “creators of ideas and conscious of producing and reproducing the social reality and simultaneously produced and reproduced by it” (FREITAS, 2002, p. 22). Thus, the research context has taken share at UFRGS, particularly at the College of Education — FACED. The subjects investigated were subdivided into three distinct groups: alumni of Educational Intervention and Special Education academic subjects, during 2009/2, 2010/1 and 2010/2 semesters; coordinators of UFRGS undergraduate courses preparatory for teaching, totaling seventeen professionals corresponding to the seventeen various areas of knowledge covered in these courses; and the professors of Educational Intervention and Special Needs Education academic subjects. The methodological tools used were document analysis, semi-structured interviews, the researcher’s personal experience in Special Education and field diary. The study provides the theoretical contributions of two authors: the sociological approach of Basil Bernstein and its sociology of education and the cultural-historical theory of Lev Semionovich Vygotsky. This research allowed a discrete realization regarding to the educational role of UFRGS in order to develop increasingly actions that ease the access and permanence of people with disabilities in their courses; principally promoting an increase of early teacher education that responds to the prospective teachers’ demands who will teach people with disabilities in regular classes in regular schools; and it has also broaden research and extension projects in this field of knowledge. Therefore, the role of Educational Intervention and Special Education Needs academic subjects is of crucial relevance, as a place of mediation among students, teachers and pedagogical practice. It is also a place for interaction with other professors, courses and departments, focusing on a trialetic vision of inclusion through the creation of inclusive cultures, the production of inclusive policies and the development of inclusive practices. The aim is that the Brazilian universities become a pedagogic recontextualized field that leads to social transformation and that the teachers become the authors of their pedagogical discourse.

**Keywords:** Early Teacher Education. Educational Intervention. Inclusion. People with disabilities. University. Basil Bernstein. Lev Vygotsky.



## RESUMEN

La tesis doctoral que aquí se presenta se refiere a la investigación llevada a cabo entre 2008 y 2012, durante el posgrado, dirigido al estudio de la formación inicial del profesorado y educación a los estudiantes con discapacidad en el aula regular desde la perspectiva de la Educación Inclusiva. Esta investigación tuvo como objetivo examinar el curso de formación inicial del profesorado — basándose en la disciplina de Intervención Pedagógica y Educación Especial, ofrecido por la Facultad de Educación – FACED — orientados a la enseñanza / servicio a los estudiantes con discapacidad en clases regulares en perspectiva la educación inclusiva en el contexto de la universidad brasileña, y más específicamente de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul – UFRGS. El método elegido fue de carácter cualitativo basado en la investigación histórico-cultural, se da cuenta de que los sujetos como "creadores de ideas y de la conciencia, para producir y reproducir la realidad social, son producidos y reproducidos por ella" (FREITAS, 2002 p. 22). Por lo tanto, el contexto de la investigación se configura en el espacio UFRGS, y ante todo en. Los sujetos estudiados fueron subdivididos en tres grupos distintos: ex alumnos de la disciplina de Intervención Pedagógica y Educación Especial, durante los semestres 2009/2, 2010/1 y 2010/2; coordinadores de la UFRGS pregrado, para un total de 17 profesionales, que representan a las cinco áreas de conocimiento que estos cursos cubren, y los maestros de esta disciplina. Las herramientas metodológicas utilizadas fueron: análisis de documentos, entrevistas semi-estructuradas, la experiencia personal y diario de campo. El estudio proporciona aportaciones teóricas como las obras de dos autores: Basil Bernstein y su sociología de la educación, y Lev Vygotsky Semionovich y su teoría histórico-cultural. Los avances en la investigación permitió una realización discreta, aunque tarde, con respecto a la función educativa de la UFRGS con el objetivo de desarrollar cada vez más las acciones que faciliten el acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidad en sus cursos; conducente principalmente al aumento una formación docente que responda a la demanda de los futuros maestros que trabajan con estudiantes con discapacidades en las clases regulares en las escuelas normales, así como la expansión de los proyectos de investigación y extensión que se ocupan de este campo de conocimiento. Por lo tanto, el papel de la disciplina de Intervención Pedagógica y Educación Especial es crucial, como un espacio de mediación entre estudiantes, profesores y la práctica pedagógica. El espacio también interactuar con otros profesores, cursos y departamentos, apostando por una visión de inclusión, mediante la creación de culturas inclusivas, que producen las políticas de inclusión y el desarrollo de prácticas inclusivas. Y la universidad brasileña se convierte en un campo pedagógico recontextualización que conduce a la transformación social, y el profesor es el autor de su discurso pedagógico.

**Palabras clave:** Formación inicial del profesorado. Intervención pedagógica. Inclusión. Estudiante con discapacidades. Universidad. Basil Bernstein. Lev Vygotsky.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS LEGAIS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS</b> .....	<b>15</b>
<b>3 A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL</b> .....	<b>22</b>
3.1 A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL PARA O ENSINO AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA .....	23
3.2 A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E A FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – FAGED/UFRGS .....	29
<b>4 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>36</b>
4.1 BASIL BERNSTEIN (1924-2000).....	37
4.2 LEV S. VYGOTSKY (1896-1934) .....	48
4.3 BERNSTEIN E VYGOTSKY: UM POSSÍVEL DIÁLOGO? .....	56
<b>5 METODOLOGIA</b> .....	<b>60</b>
5.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS .....	61
<b>5.1.1 Objetivo Geral</b> .....	<b>62</b>
<b>5.1.2 Objetivos Específicos</b> .....	<b>62</b>
5.2 A PESQUISA QUALITATIVA.....	64
5.3 A PESQUISA HISTÓRICO-CULTURAL .....	68
5.4 CONTEXTO DA PESQUISA.....	70
5.5 SUJEITOS DA PESQUISA .....	75
5.6 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS .....	77
<b>6 TRAJETÓRIA DA PESQUISA</b> .....	<b>79</b>
<b>7 A PESQUISA</b> .....	<b>86</b>
<b>8 ANÁLISES E DISCUSSÕES</b> .....	<b>100</b>
8.1 UMA DISCIPLINA SÓ NÃO FAZ VERÃO.....	104
8.2 UM COMEÇO, AINDA QUE TARDIO, SEMPRE É UM COMEÇO.....	114
8.3 CULTURA TAMBÉM SE MUDA... ..	123
<b>9 CONCLUSÃO</b> .....	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>137</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>147</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>152</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*“Eu não fui preparado para atender a esse aluno”...*

Tenho ouvido essa frase ser repetida indefinidamente, do norte ao sul deste país, desde que se iniciou a articulação de ações para a implementação de uma educação pautada em uma perspectiva inclusiva. Os pronunciadores de tal frase, em sua maioria, se constituem nos professores do ensino comum. O aluno em questão é o sujeito com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais.

Minha trajetória profissional foi quase toda sedimentada trabalhando como funcionária estadual lotada na Secretaria de Educação do Estado do Pará, mais especificamente no Departamento de Educação Especial – DEES. Nele, iniciei realizando avaliação diagnóstica em alunos com indícios de deficiência, condutas típicas ou superdotação, encaminhados por escolas, clínicas ou famílias, aplicando testes de QI.

A partir da formação recebida em 1990, baseada na teoria histórico-cultural de Lev S. Vygotsky, passei a trabalhar interdisciplinarmente com outros profissionais — pedagogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos etc. — na identificação das potencialidades e necessidades dos alunos a nós encaminhados, procurando orientar suas famílias e dar sugestões pedagógicas a seus professores. Mesmo tendo desenvolvido um espaço de avaliação que propiciava uma melhor interação dialógica com os alunos, utilizando jogos e brinquedos, sentíamos que esse ainda não era o modelo ideal de ensino dirigido a tais alunos.

Os bons ventos da Declaração de Salamanca de 1994 chegaram até nosso departamento, e com eles, surgiu a necessidade de ressignificar mais uma vez nossa prática e repensar uma nova forma de trabalhar com nossos alunos de modo a não estigmatizá-los no espaço das classes especiais, espaço esse de caráter temporário, mas que na prática, acabava por mantê-los segregados dentro do ambiente escolar, separados do convívio com outros alunos.

No início do presente século, participei ativamente da implantação do projeto de inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais nas escolas estaduais situadas em Belém, capital do estado do Pará. Esse projeto foi idealizado pela equipe de técnicos e professores do Departamento de Educação Especial, onde eu trabalhava, após um ano inteiro de avaliação das escolas que contemplavam os pré-requisitos para abrigar um projeto tão arrojado e, de certa forma, solitário.

A fim de levarmos adiante de maneira mais efetiva nosso projeto, decidimos transferir nossas atividades para dentro das escolas regulares. A partir de então, passamos a ser chamados de *assessores técnicos para o processo de inclusão escolar e social do aluno com necessidades educacionais especiais*. Trocando em miúdos, tornamo-nos o que se convencionou denominar “agentes de inclusão”, responsáveis por propagar a boa nova da inclusão ao ensino regular. Na prática, isso significava desenvolver uma gama de atividades no contexto escolar, desde a sensibilização de toda a comunidade escolar para o acolhimento dos alunos com deficiência até a formação em serviço para professores da classe comum<sup>1</sup>, passando pela participação na elaboração do projeto político pedagógico da escola e no plano de ensino dos professores, avaliação diagnóstica, orientação familiar etc.

Em um primeiro momento, como reação inicial à nossa entrada “sem bater às portas das escolas”, recebemos da comunidade escolar um misto de rejeição e indiferença. A sensação que tínhamos era que, de uma hora para outra, havíamos nos tornado invisíveis, tanto quanto nossos alunos o eram no contexto escolar, quando ainda frequentavam as classes especiais, cujo espaço geralmente se restringia às salas mais isoladas da escola.

Quando passamos a contar presença na rotina da escola ou, em outras palavras, quando nossa presença passou a ser finalmente notada — por conta das ações desenvolvidas que, de alguma forma, começaram a chamar a atenção —, ou, drasticamente falando, quando perceberam que a inclusão de alunos com deficiência se configurava em um movimento que parecia não ter

---

<sup>1</sup> Convencionou-se chamar de classe comum à classe pertencente ao *Ensino Regular*, em contraposição à classe especial que, embora localizada no espaço da *escola regular*, tem sido vista historicamente pertencente à Educação Especial. Além do termo “classe comum”, tem-se empregado também os termos “escola comum” e “ensino comum”, tanto em textos específicos da área quanto em documentos e políticas.

mais volta, a segunda reação foi demonstrada por meio dessa frase: “Não recebi formação para atender a esse aluno”. E com ela, a criação das mais variadas tentativas de “sabotar” a possibilidade de êxito do projeto inclusivo — seja tratando com indiferença aos nossos alunos ou a nós mesmos, seja não colaborando com as ações pedagógicas por nós sugeridas para um melhor acolhimento aos alunos, seja pela ausência nos cursos de capacitação.

No Rio Grande do Sul, estado para onde me transferi em 2005 com a finalidade inicial de realizar meu mestrado, tive a oportunidade de ministrar diversas formações, palestras e oficinas em diferentes municípios (a convite de seus órgãos de educação ou acompanhando meu primeiro orientador de mestrado, Prof. Dr. Hugo Otto Beyer), tendo como temática principal a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Em quase todos os ambientes, essa mesma frase — *“Eu não fui preparado para atender a esse aluno”* — era pronunciada de maneira enfática, geralmente acompanhada de outras duas: “A inclusão só acontece por força da lei”; e “Nós dormimos excludentes e acordamos inclusivos”.

A primeira frase dessas duas últimas citadas, grosso modo, quer dizer, na concepção desses educadores, que se não fosse por uma imposição legal, a inclusão escolar (e aqui, refiro-me especificamente à inclusão do aluno com deficiência) não teria acontecido<sup>2</sup>. No entanto, como a escola não quer sofrer sanções legais, nem passar por politicamente incorreta, acaba aceitando, até certo ponto forçadamente, alunos com deficiência. Com relação à segunda frase, indica que, segundo os professores, o processo de inclusão foi algo que aconteceu da noite para o dia, pegando a todos da escola de surpresa, sem ter havido nenhuma discussão ou debate a respeito. Ou, reportando-me à frase inicial, sem ter havido tempo hábil para o professor se preparar devidamente para atender a esse alunado em sua sala de aula.

Já se vai pelo menos uma década desde que passamos a conviver com políticas e programas educacionais que apostaram em uma educação que cultive os valores democráticos de uma sociedade para todos, com todos e por

---

<sup>2</sup> Sobre questões relativas à legislação no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência, ver SOUSA, Gabriela Maria Brabo. **Avaliação Inicial do Aluno com Deficiência Mental na Perspectiva Inclusiva**. Dissertação – (Mestrado) – Universidade do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação – Porto Alegre, 2007.

toda a vida<sup>3</sup>. A inclusão escolar tem se configurado em um paradigma em desenvolvimento que permeia as ações educacionais em nosso país. Realidade ou ficção, de forma precária ou adequada, o fato inegável é que cada vez mais alunos com deficiência têm tido acesso à educação, chegando inclusive até a Universidade, o que há bem pouco tempo era um fato raro de se observar.

Partindo da constatação de que, embora o processo de inclusão escolar ocorra de forma diferenciada nos mais variados contextos em nosso país, é um processo que a cada dia se fortalece e mobiliza diversos segmentos para além do âmbito educacional, bem como fomenta ações que vão desde o plano legal, político, sociocultural até o metodológico, sinto-me instigada com relação a vários questionamentos, tais como: o que tem sido feito em termos de formação docente para que a suposta falta de preparo dos professores do ensino comum, no que tange ao atendimento ao aluno com deficiência, seja superada? Como os cursos de formação têm preparado o futuro professor da classe comum para o ensino/atendimento ao aluno com deficiência em uma perspectiva inclusiva? Qual é o papel da Universidade na implementação de uma política educacional inclusiva? E que contribuições, em última instância, ela pode trazer no sentido de construir uma sociedade mais justa, que respeite as diferenças e acolha a diversidade?

Tenho consciência de que tais questionamentos possuem uma amplitude e profundidade cujo alcance vai além de uma única pesquisa de doutorado. Contudo, isso não impede que sejam realizados estudos procedendo a um corte temporal-espacial, em instituições de ensino superior, em faculdades, em departamentos acadêmicos, em cursos de graduação, no sentido de fomentar discussões quanto à formação docente inicial e avançar no processo de implementação de uma política educacional inclusiva.

---

<sup>3</sup> Tivemos na gestão presidencial de Fernando Henrique Cardoso o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 a 2003), e na gestão de Luís Inácio Lula da Silva, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2003), ambos com uma concepção de Educação Inclusiva.

## 2 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS LEGAIS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A partir do momento em que se começou a pensar em uma educação brasileira que adotasse os princípios da educação inclusiva, mesmo que saibamos que esta não se restringe à escolarização de pessoas com deficiência, mas abrange todo e qualquer sujeito que se encontre excluído do processo escolar, na maioria das vezes em que se discute sobre inclusão, o primeiro aluno que é lembrado é o aluno com deficiência.

Esse aluno, até então, era considerado “da educação especial”, à época um nível de ensino<sup>4</sup> que assumia um atendimento de caráter substitutivo ao ensino regular, o que fazia com que o processo de escolarização de tal aluno se realizasse de forma paralela e isolada dos demais, mesmo que frequentassem a mesma escola, como acontecia com as classes especiais. O aluno não era da escola, o professor não era da escola, a classe não era da escola, embora estivessem todos ali, presencialmente.

Vizim (2003) já avaliava as condições precárias do sistema de ensino brasileiro, demonstrando que as escolas, em vez de cumprirem seu papel de educar para a transformação social, têm perpetuado o modelo de reprodutoras das ideologias dominantes. Em se tratando de educação especial, a questão se torna mais grave, tanto pelas dificuldades que os alunos têm para prosseguir com seu processo de escolarização na educação regular, quanto por todo um histórico de preconceito, discriminação e não-aposta que eles carregam, o que influencia em suas relações escolares.

O advento da educação inclusiva demandou um redimensionamento da educação especial, imprimindo-lhe um caráter **transversal** a todos os níveis e modalidades de ensino e **complementar** ao ensino comum (concepções presentes nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001). Esse caráter de transversalidade e complementaridade implica dizer, entre outras coisas, que o aluno com deficiência deverá desenvolver seu processo de escolarização na escola regular, em classe

---

<sup>4</sup> A Educação Especial só passaria a ser considerada uma modalidade de ensino a partir da LDB nº 9.394/96.

comum, em conjunto com outros alunos e com professores do ensino comum. E aí, voltamos à frase inicial que motivou toda esta tese...

A própria formação de professores para as áreas da educação especial, historicamente denominados especialistas, contribuiu para a permanência das pessoas com deficiência no campo da educação especial. A alegação dos professores “não especialistas” de não receberem, em sua formação acadêmica, informações pertinentes à área de educação especial fortaleceu, e vem fortalecendo, a resistência ao processo de inclusão, ainda que mudanças venham ocorrendo no currículo acadêmico (VIZIM, 2003, p. 65).

A Política Nacional de Educação Especial de 1994, desenvolvida durante o governo de Itamar Franco, já acusava haver o despreparo dos professores e técnicos das escolas regulares para atender o alunado da educação especial, provocado pela inadequação curricular dos cursos de formação de magistério, em níveis de 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> Graus (BRASIL, 1994a, p. 32).

As diretrizes gerais da referida Política indicavam:

Produzir, em parceria com órgãos de ensino superior, amplo programa de formação e/ou especialização de recursos humanos na área de educação especial (p. 57).

Promover articulações com os conselhos estaduais de educação, para a inclusão de disciplinas ou de itens em disciplinas do currículo, além de estágios em educação especial, na grade curricular dos cursos de formação de magistério a níveis de 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> Graus, bem como em todos os cursos superiores (3<sup>o</sup> e 4<sup>o</sup> Graus) (p. 57).

Capacitar e apoiar recursos humanos do ensino regular para o atendimento educacional aos portadores de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades (p. 58).

Assegurar aos profissionais e/ou acadêmicos, estágio com atuação prática na área de educação especial, nas instituições educacionais (BRASIL, 1994a, p. 59).

A partir das diretrizes da mencionada Política, foi assinada pelo então ministro da educação, Murilo de Avellar Ringel, a Portaria Ministerial MEC nº 1793 de 27 de dezembro de 1994, que **recomendava**<sup>5</sup> a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da

---

<sup>5</sup> Segundo Chacon (2004), “Ainda que vista como uma área carente de formação de recursos humanos, não se pode obrigar, por força de lei, os cursos a adotar esta ou aquela disciplina, motivo pelo qual pode ter sido encaminhada a Portaria nº 1.793 em forma de *Recomendação*” (CHACON, 2004, p. 335).



Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Prieto (2003), embora reconheça o mérito da referida portaria, observa algumas pendências com relação à sua implementação:

Uma refere-se à própria implantação de estratégias para assegurar que disciplinas ou conteúdos sobre o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais às classes comuns façam parte de todos os cursos de licenciatura, de saúde e demais, posto que se configuram como recomendações. Outra pendência diz respeito à indicação da forma mais adequada a ser adotada para formar os professores com conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, se por meio da inserção de disciplinas ou conteúdos sobre esse tema nos diversos cursos (PRIETO, 2003, p. 136-137).

Prieto ainda problematiza sobre a adoção de disciplinas ou conteúdos: se forem adotados conteúdos sobre o tema, quais seriam tais conteúdos, e como seriam assegurados nas ementas das disciplinas, visto que não há como obrigar os professores a desenvolvê-los? E se, por outro lado, optar-se pela inclusão de disciplina, como serão definidos os conteúdos, os objetivos e a ementa? Sem contar que o professor que irá lecionar tanto os conteúdos quanto a disciplina precisa estar capacitado para desenvolvê-los.

Ainda no ano de 1994, mesmo ano da Portaria nº 1793, no âmbito internacional, a Declaração de Salamanca se configurou em um marco na educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Já no início de seu texto, ela apelava aos governos com vistas a “[...] assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas [...]”.

Em suas Linhas de Ação em Nível Nacional, no item C – Recrutamento e Treinamento de Educadores, a Declaração dedica sua atenção à formação docente para o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais em quatro subitens, a saber:

38. Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. Além disso, a

importância do recrutamento de professores que possam servir como modelo para crianças portadoras de deficiências torna-se cada vez mais reconhecida.

39. Os programas de formação inicial deverão incutir em todos os professores, tanto da escola primária quanto da secundária, uma orientação positiva sobre a deficiência, que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio. Os conhecimentos e as aptidões requeridos são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para tender a um maior número de aptidões, etc. [...].

41. As habilidades requeridas para responder as necessidades educacionais especiais deveriam ser levadas em consideração durante a avaliação dos estudos e da graduação de professores.

46. Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento (BRASIL, 1994c).

Pela redação estudada, observa-se que o entendimento relativo à formação docente não passa apenas pela aprendizagem de técnicas para o melhor atendimento ao aluno com deficiência na sala comum, mas diz respeito a uma mudança de pensamento a respeito da deficiência (chamada de orientação positiva), de modo que a conduta do professor possa servir de modelo às crianças com deficiência (penso que aqui, possa incluir a crença desse professor na potencialidade de seu aluno).

Outra observação que penso ser digna de atenção diz respeito ao papel majoritário atribuído à Universidade, vista como agência fomentadora de pesquisa, avaliação e preparação de formadores de professores. Assim, a Universidade assume uma posição de vanguarda no que diz respeito à propagação e implementação das políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva.

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, em seu artigo 59º, pertencente ao Capítulo V dedicado à Educação Especial, recomenda que os sistemas de ensino devam assegurar aos educandos com necessidades educacionais, professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como **professores do ensino regular capacitados para a**

**integração desses educandos nas classes comuns.** Ainda no artigo 62º, a referida lei afirma que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Assim, mais uma vez se vê o papel importante no Ensino Superior para a formação do professor que irá atender ao aluno com deficiência no ensino comum. Esse papel é referendado na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação. Em seu item III, subitem 8, relativo à Educação Especial, o plano recomenda a inclusão de conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior. No item IV, subitem 10, referente à formação dos professores e valorização do magistério, recomenda incluir, em quaisquer cursos de formação profissional, de nível médio e superior, conhecimentos sobre educação das pessoas com necessidades especiais, na perspectiva da integração social.

Esse importante papel é ratificado pela Resolução CNE/CEB n. 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica.

Inicialmente, a Resolução indica, em seu artigo 7º, que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, seja em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. No artigo 8º, indica que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover, na organização de suas classes comuns, professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. E logo adiante, no artigo 18, § 1º, tal resolução nos aponta quem são os professores aptos a atuar com alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns:

[...] aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001).

As resoluções acima descritas contemplam dois aspectos que considero essenciais para a atuação do professor que deverá trabalhar com alunos com deficiência: o desenvolvimento de competências, posto que trabalhar com esse alunado exige conhecimentos teóricos e práticos para que haja consistência em sua execução, e o desenvolvimento de valores, pois não há como implementar ações educativas sem ressignificar seus conceitos, suas crenças, modos de ver o mundo, o homem, a educação. Outro ponto significativo para mim se refere à recomendação de uma atuação em equipe, uma vez que, em uma escola inclusiva, os alunos devem ser vistos como alunos da escola, e não de um só professor, o que significa que cada aluno (e seu processo de aprendizagem) é responsabilidade de todos.

Ainda nessa trajetória, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, tendo uma perspectiva de educação inclusiva, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimento sobre as especificidades dos alunos. Dessa forma, cabe à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a responsabilidade por desenvolver as diretrizes de formação do professor para a educação básica.

[...] portanto, é nessa instância que a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação [...] (SEESP/MEC) compreende que devam ser tratadas as indicações sobre as competências requeridas do professor do ensino comum que vai atender em sua classe também a alunos com necessidades educacionais especiais (PRIETO, 2003, p. 131).

Por fim, há o Parecer CNE/CEB nº 13/2009, que institui a obrigatoriedade da matrícula dos alunos, público-alvo da Educação Especial, na escola comum do ensino regular e da oferta do atendimento educacional especializado – AEE. Ora, se há tal obrigatoriedade, há mais um motivo para que se invista na formação docente do professor que irá trabalhar com esses alunos na escola comum.

### 3 A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

Antes de demonstrar os resultados do levantamento realizado em torno das pesquisas sobre formação docente inicial na perspectiva inclusiva, bem como relatar o percurso que empreendi desde que me tornei professora substituta na graduação para lecionar na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, gostaria de voltar ainda mais no tempo. Pretendo aqui lembrar minha própria graduação em Psicologia, ocorrida na Universidade Federal do Pará – UFPA, entre os anos de 1981 e 1986. Mais especificamente, busco fazer conexões entre as disciplinas por mim cursadas naquela época e as existentes no currículo atual da FAGED – UFRGS, no que tange à formação docente inicial para o ensino ao aluno com deficiência.

É necessário que se diga que em minha graduação, de toda a grade curricular, havia apenas uma disciplina voltada para o estudo a respeito do aluno com deficiência, chamada de Psicologia do Excepcional. Ao cursá-la, estudei as diversas terminologias existentes na época para designar as pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. A abordagem era totalmente clínico-psicológica, com ênfase no diagnóstico baseado em testes de inteligência, e o atendimento era estritamente terapêutico. Lembro ainda que o livro-base para estudo dessa disciplina era *O Indivíduo Excepcional*, de Charles W. Telford e James M. Sawrey<sup>6</sup>. Era uma espécie de cartilha para quem tivesse interesse em trilhar pelo caminho do atendimento a esse indivíduo.

Devo admitir que meu interesse pela referida disciplina foi imediato, a ponto de escolher em meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC na licenciatura em Psicologia o tema “O Superdotado”. Entretanto, pelo fato de ter cursado apenas uma disciplina voltada para essa área, tive dificuldades quando, em 1989, passei a trabalhar no Departamento de Educação Especial (DEES) da Secretaria de Educação do Estado do Pará, na Divisão de Diagnóstico. Uma única disciplina na graduação não era suficiente para me oferecer uma base teórica sólida, para que eu pudesse realizar uma avaliação

---

<sup>6</sup> TELFORD, Charles W. e SAWREY, James M. **O Indivíduo Excepcional**. 3. ed. São Paulo: Ed. Zahar, 1978.

educacional consistente e recomendar de forma segura o melhor plano educativo ao aluno por mim avaliado.

Pensei ser pertinente fazer esse caminho de volta ao meu passado acadêmico por dois motivos: porque demonstra que meu interesse pela formação inicial (principalmente de disciplinas voltadas ao atendimento a alunos com deficiência) não é recente, mas, sim, tem suas raízes em minha própria formação. Depois, porque se torna possível traçarmos um paralelo entre aquele período e a situação atual em que se encontra a formação inicial para o ensino a esses alunos. Isto posto, agora posso voltar-me ao levantamento de dados de pesquisa a respeito do tema, assim como ao relato histórico mais recente que une minha atuação docente e minha escolha do tema de pesquisa para estudar em meu doutorado.

### 3.1 A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL PARA O ENSINO AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

No capítulo anterior desta tese, percorri o histórico das políticas públicas e dos marcos legais que têm instituído a necessidade de formação docente — inicial, continuada e em serviço — para o ensino ao aluno com deficiência, bem como para o atendimento educacional especializado a esse aluno. Neste momento, volto-me para o histórico de pesquisas desenvolvidas em nosso país relativas ao tema.

Acredito ser promissor iniciar minha busca a partir da década de 2000, uma escolha facilmente justificável: antes dessa década — mais precisamente antes de 1996, quando foi aprovada a Lei nº 9.394, a LDB —, não se encontram registros significativos sobre formação docente direcionada à inclusão escolar, já que as discussões a respeito de inclusão só tomaram impulso a partir dessa Lei. Com ela, o Plano Decenal de Educação Para Todos, criado em 1993 — na esteira da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 —, ganhou força e maior exequibilidade.

Dessa forma, realizei meu levantamento no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, referente ao ano de 2001 a 2010. A princípio, procurei

combinar descritores para conseguir o maior número de dados, para depois ir filtrando até chegar aos textos que realmente apresentavam relação direta com o tema desta tese. Os descritores pesquisados foram os seguintes: Formação de Professores; Educação Especial; Inclusão Escolar; Formação Inicial. Com relação aos primeiros anos pesquisados, precisei incluir entre os descritores a Formação continuada, devido ao fato de haver pouca produção relativa à Formação inicial.

Os resultados do levantamento podem ser vistos na tabela apresentada a seguir<sup>7</sup>:

**Tabela 1 – Teses e Dissertações – 2001 a 2010**

<b>BASE DE DADOS: CAPES</b>		
<b>ANO BASE</b>	<b>DISSERTAÇÕES</b>	<b>TESES</b>
2001	06	01
2002	10	02
2003	02	-
2004	04	01
2005	11	01
2006	11	-
2007	08	-
2008	07	01
2009	08	02
2010	06	02
<b>TOTAL</b>	<b>73</b>	<b>10</b>

Dentre os textos pesquisados, observei que os estudos realizados tendo como foco a formação docente inicial são reduzidos. Muitas vezes, esse tema serve apenas de panorama de fundo para temas considerados prioritários nas pesquisas. Há um número considerável de relatos de professores da Educação Especial sobre sua prática, a partir da inclusão de alunos com deficiência em

<sup>7</sup> Para a realização desse levantamento, obtive o auxílio precioso da bolsista do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE, Mayara Costa da Silva, que forneceu toda a base do levantamento.



classe comum. Da mesma forma, há depoimentos de professores de classe comum que começaram a receber em suas turmas alunos com deficiência. Existem textos que pesquisam a prática docente direcionada a uma categoria específica de deficiência. Outros enfocam a trajetória das políticas e leis voltadas para a inclusão escolar. Outros, ainda, falam sobre formação inicial, mas acabam por concentrar seu foco na formação continuada ou restringem seu campo de pesquisa ao curso de licenciatura em Pedagogia.

Em verdade, analisando as obras que foram pesquisadas, parece haver uma preocupação muito grande com a formação de professores que já se encontravam em sala de aula, quando ingressaram alunos com deficiência nela, para saber o que pensam a respeito da inclusão, para relatarem seu mal-estar, para falarem de seu despreparo. No entanto, num primeiro momento, não observei a mesma preocupação com a formação de futuros professores nos cursos de licenciatura, em sua preparação para ensinar a esses mesmos alunos com deficiência.

O estudo que primeiramente deu visibilidade para o tema aqui pesquisado foi *Formação de recursos humanos em educação especial: respostas das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1793 de 27/12/1994*, de Chacon (2001). Nele, o autor procura verificar os possíveis efeitos que a referida Portaria teria causado na formação inicial, a princípio nos cursos de Pedagogia e Psicologia das universidades federais de todo o Brasil, e das estaduais e particulares dos estados de Mato Grosso e São Paulo. Ao final, ele identifica alterações curriculares em 13 cursos e sugere um modelo de ementa de disciplina específica em Educação Especial.

Após esse estudo, desenvolveram-se várias pesquisas nos anos seguintes. Em sua maioria, tiveram o curso de Pedagogia como contexto, como procurarei relatar. Assim foi a pesquisa de Cestari (2002), que investigou as concepções de licenciandos desse curso sobre a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino; o mesmo ocorreu com a pesquisa sobre formação de professores para a diversidade nos cursos de Pedagogia das IFES mineiras, realizada por Santiago (2002). Burigo (2002) pesquisou a formação generalista com os graduandos de Pedagogia da UNIJUÍ (RS) e a formação especialista com os graduandos de Pedagogia com

Habilitação em Educação Especial da UNIPLAC (SC), enfatizando o referencial histórico-cultural.

Em 2004, em sua tese de doutorado, Michels analisou a formação de professores para a Educação Especial em nível de graduação oferecida pelo curso de Pedagogia da UFSC-SC, na qual observou ambiguidades que perpassam a formação docente no país e constatou a reiteração da perspectiva médico-psicológica. Mendonça (2006) procurou compreender como se tem dado o processo de construção da identidade do aluno docente no curso de formação inicial, e se ela é inclusiva. Seus sujeitos foram os professores-formadores do curso de Pedagogia e alunos-docentes dos segundo, quinto e sétimo períodos desse curso. Já em 2009, Santos analisou os cursos de Pedagogia em sua inserção no contexto da Educação Inclusiva, por meio da formação inicial, procurando conhecer como tais cursos organizam sua matriz curricular e articulam as práticas à teoria para que essa formação aconteça. Braga (2009) trabalhou a formação de professores no curso de Pedagogia e sua relação com a Educação Especial, tendo como base o pensamento materialista histórico-dialético. Em sua tese, Caetano (2009) pesquisou, no curso de Pedagogia da UFES-ES, através da disciplina Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica, a formação docente inicial na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência.

Em 2010, houve mais três pesquisas tomando como contexto os cursos de Pedagogia: a de Faitanin, que problematiza as políticas públicas de formação docente e educação especial na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência; a de Macedo, que procura compreender de que maneira a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem sido contemplada nos cursos de Pedagogia das três Universidades Públicas Estaduais de São Paulo; e o estudo de Fonseca-Janes, que investiga as atitudes sociais dos alunos do curso de Pedagogia da UNESP com relação à inclusão e a estrutura curricular desse curso.

As pesquisas que não apresentam uma ligação direta com os cursos de Pedagogia — mas apresentam com meu estudo — são os seguintes:

- Em 2005, Barby procurou conhecer o que os futuros professores da Educação Básica pensavam sobre a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, através da aplicação de um

questionário a 70 formandos de 14 turmas dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Centro-Oeste, de Guarapuava. Os resultados mostram que a maioria deles teve acesso limitado a informações sistematizadas e poucos momentos de discussão sobre a inclusão escolar, em seus cursos de formação inicial. Apesar de apresentarem concepções diversas (do romantismo ao fatalismo), a maioria dos futuros professores mostrou-se favorável à inclusão, manifestando interesse em conhecer recursos metodológicos, linguagens alternativas e participar de eventos nessa área.

- Almeida (2005) investigou como os cursos de licenciatura das universidades de Mato Grosso do Sul incorporam as disciplinas de Educação Especial em seus currículos, na perspectiva da educação inclusiva. Concluiu-se que, mesmo após as orientações e diretrizes apontadas pela legislação pertinente, movimentos organizados e Fóruns de educação especial, a universidade cumpre parcialmente seu papel social. Ao não oferecer em todos os cursos de licenciatura disciplinas de educação especial, as universidades deixam uma lacuna na formação docente.
- Decker (2006) trabalhou com textos narrativos de acadêmicos de diferentes cursos de licenciatura, matriculados na Universidade do Oeste Catarinense, procurando conhecer e problematizar os discursos que estão circulando e constituindo o olhar desses acadêmicos sobre a inclusão escolar, bem como problematizar as verdades produzidas sobre o tema. Foi possível observar que os currículos dos cursos de licenciaturas, quando abordam tal temática, não aprofundam os saberes que produzem a necessidade da inclusão, nem mesmo abordam as condições históricas que estão imprimindo à inclusão o caráter de uma condição a ser conquistada.
- Silva (2006) analisou o papel de um curso de educação inclusiva sobre o desempenho de alunos de licenciatura de uma universidade pública. Conferiu a eficiência de conteúdos inclusivos ministrados a distância via Internet, bem como a organização do próprio curso para a definição de seus limites e possibilidades. A pesquisa demonstrou que a eficiência do curso em promover o ensino sobre

esse tema está diretamente associada ao grau de interatividade que ele proporciona entre seus participantes e seus professores.

- Mesquita (2007) analisou as novas propostas de formação de professores pelos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Pará, elaboradas no contexto da vigência das políticas de educação inclusiva e legislações decorrentes. Os resultados demonstram que a inclusão não foi um princípio que orientou o processo de reestruturação curricular desses cursos, e mesmo estando presente como conteúdo ou disciplina na maioria dos currículos, ela não tem orientado o processo de formação, o que leva a concluir que a inclusão aparece no Projeto Político Pedagógico de tais cursos apenas como cumprimento às prescrições oficiais.
- Em 2008, Silva investigou a questão das políticas públicas de formação de professores e a educação inclusiva, focada na escolarização das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física na escola comum, realizando uma leitura transversal dos referenciais teóricos que sustentam tal formação e analisando os currículos de sete cursos de licenciatura da UFG, UFMT, UFMS, UFU e UNB. Ficou demonstrado que a inserção da temática relativa à escolarização dessas pessoas nos referidos currículos encontra-se em processo inicial, necessitando ser debatida institucionalmente, pois esta não é uma demanda relativa a um curso da instituição, mas o é de toda a instituição, de todas suas licenciaturas.

Além desse levantamento de dados, foi também importante para a pesquisa a consulta aos livros que fazem parte do acervo do Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, formado por três grupos de pesquisa em Educação Especial vinculados a três universidades: UFSCar-SP; UFES-ES; e UFRGS-RS. Particularmente, foram muito úteis os livros *Professores e Educação Especial: formação em foco*, volumes 1 e 2 (2011), que contêm as produções de vários pesquisadores em Educação Especial (BAPTISTA; CAIADO; JESUS; BUENO; MENDES; DORZIAT; VICTOR; etc.), com enfoque voltado para a formação docente — inicial e continuada — direcionada ao ensino e atendimento aos alunos sujeitos da Educação Especial, numa perspectiva inclusiva.

A partir dessa pesquisa em torno do tema de meu estudo, foi possível avançar em direção a uma investigação mais consistente e com possibilidades de análise da formação docente inicial com maior número de elementos.

### 3.2 A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E A FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – FACED/UFRGS

Em julho de 2009, fui selecionada para trabalhar como professora substituta da graduação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FACED/UFRGS, lecionando as disciplinas Psicologia da Educação I e II. Quando já havia sido informada de quantas turmas teria e em quais horários e dias da semana daria minhas aulas, recebi uma solicitação para lecionar a disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais, em substituição ao Professor Claudio Baptista, responsável pela mesma. Acredito que tal solicitação me foi feita devido ao fato de ter minha prática educacional voltada prioritariamente à Educação Especial, o que era do conhecimento do referido professor. Admito que senti-me significativamente motivada ante a expectativa de poder discutir com futuros docentes (a maioria maciça de alunos pertence às licenciaturas) sobre os conceitos referentes a esse campo da educação, suas concepções acerca dos alunos com deficiência e, principalmente, sobre as possibilidades de atuação pedagógica em uma perspectiva inclusiva. Dessa forma, aceitei o desafio.

Considero importante ressaltar que além da turma que foi a mim confiada, havia mais uma, cuja professora também era substituta, com a diferença de que não possuía uma trajetória em Educação Especial. Essa informação é importante, na medida em que torna real a preocupação de Prieto (2003), exposta no capítulo anterior, no que tange à devida capacitação do professor para lecionar a disciplina<sup>8</sup>.

Quando comecei a lecionar a disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais, ela fazia parte da área de Psicologia do Departamento de Estudos Básicos – DEBAS. Poderíamos dizer que se trata de

---

<sup>8</sup> Diferentemente, o então responsável pela disciplina acima citado possui uma ampla vivência na área, tanto no ensino quanto na pesquisa, sendo professor de pós-graduação em Educação pertencente à linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos e coordenador do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE.

uma disciplina classificada dentro de uma perspectiva mais *generalista* (BUENO, 1999a) de atendimento ao aluno com deficiência no ensino regular, visto que a Faculdade de Educação conta também com disciplinas mais específicas, como a Educação de Surdos e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, voltadas *a priori* para o atendimento a alunos surdos.

A disciplina em questão, quando criada a partir da Portaria Ministerial MEC nº 1.793 de 27 de dezembro de 1994, tinha o nome de “Integração e Normalização da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, vindo a mudar sua designação para o nome atual há alguns anos, quando passou a trabalhar mais intensamente com a perspectiva da educação inclusiva<sup>9</sup>.

Além da referida disciplina, existem mais duas que compõem o quadro de disciplinas do curso de licenciatura em Pedagogia, que são as seguintes: “Educação Especial e Inclusão” e “Educação Especial, Docência e Processos Inclusivos”. A diferença da primeira para estas duas últimas, é que aquela é ofertada também aos demais cursos de licenciatura da UFRGS.

A súmula correspondente a cada disciplina<sup>10</sup> é:

1. Educação Especial e Inclusão – Análise histórica da Educação Especial e das tendências atuais, no cenário internacional e nacional. Conceitos e paradigmas. Os sujeitos do processo educacional especial e inclusivo. A educação especial a partir do projeto político-pedagógico da educação inclusiva. Os alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica: questões de interdisciplinariedade, currículo, progressão e gestão escolar.
2. Educação Especial, Docência e Processos Inclusivos – Políticas de inclusão escolar, legislação e desdobramentos para a ação pedagógica. Construção de conhecimento em ambientes sociais e escolares de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, considerando as relações e a prática pedagógica como elementos centrais em percursos que dão prioridade

---

<sup>9</sup> As informações citadas neste projeto com relação ao histórico da disciplina foram fornecidas pelo professor Claudio Baptista, que me apresentou um documento por ele elaborado e que foi enviado à Pró-Reitoria de Graduação da UFRGS em abril de 2010, cujo objeto foi a “solicitação justificada de garantia de oferta de formação — disciplina específica — na área da educação especial para os alunos da UFRGS matriculados em cursos de licenciaturas ou cursos que formam outros profissionais da educação”.

<sup>10</sup> Informação retirada diretamente do site da UFRGS.

ao ensino comum. Apoios especializados, ação docente, planos de ensino individualizado, docência compartilhada e demais desafios que envolvem o currículo.

3. Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais – A disciplina visa à reflexão crítica de questões ético-político-educacionais da ação docente quanto à integração/inclusão escolar de pessoas com necessidades educativas especiais. Analisa a evolução conceitual, na área da educação especial, assim como as mudanças paradigmáticas e as propostas de intervenção. Discute as atuais tendências, considerando a relação entre a prática pedagógica e a pesquisa em âmbito educacional.

Como é possível observar, os tópicos desenvolvidos nas três disciplinas se inter-relacionam e, em determinados momentos, dialogam entre si. O aspecto comum às três, sem dúvida, é a ênfase na educação inclusiva no que se refere ao atendimento ao aluno com deficiência.

Atualmente, estamos vivendo um momento histórico na caminhada dessas disciplinas — mais especificamente naquela que lecionei pelo período de três semestres — marcado por três fatos recentes:

- A primeira seleção de professor substituto especialmente para a mencionada disciplina;
- O primeiro concurso para professor adjunto em Educação Especial (vinculado a essa mesma disciplina);
- A criação da área de Educação Especial dentro do DEBAS, formada por quatro professores.

Por conta desses fatos, penso ser possível perceber mudanças que podem ser determinantes não só para o futuro da disciplina — em termos de sua consolidação e ampliação —, mas para o futuro da própria Faculdade de Educação como difusora de uma perspectiva educacional inclusiva (e indiretamente, para o futuro da formação docente inicial ofertada por essa faculdade). Um exemplo de mudança se faz notar pelo fato de que no semestre letivo (2013/1), a disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais ampliou sua oferta para doze turmas, perfazendo um total de 125 vagas que contemplam os seguintes cursos de licenciatura:

**Quadro 1 – Disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas  
Especiais nos Cursos de Licenciatura – UFRGS (2013/1)**

LICENCIATURAS	CARÁTER	ETAPA
ARTES VISUAIS	Alternativa	3
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Eletiva	Sem etapa
CIÊNCIAS SOCIAIS	Obrigatória	6
CIÊNCIAS SOCIAIS (noturno)	Obrigatória	6
DANÇA	Obrigatória	3
EDUCAÇÃO FÍSICA	Eletiva	Sem etapa
EDUCAÇÃO FÍSICA (manhã)	Eletiva	Sem etapa
EDUCAÇÃO FÍSICA (tarde)	Eletiva	Sem etapa
FILOSOFIA (noturno)	Obrigatória	8
FÍSICA	Obrigatória	6
FÍSICA (noturno)	Obrigatória	6
GEOGRAFIA	Obrigatória	7
GEOGRAFIA (noturno)	Obrigatória	7
HISTÓRIA	Obrigatória	5
HISTÓRIA (noturno)	Obrigatória	7
LETRAS Língua Alemã e Literatura de Língua Alemã	Obrigatória	6
LETRAS Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola	Obrigatória	6
LETRAS Língua Francesa e Literatura de Língua Francesa	Obrigatória	6
LETRAS Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa	Obrigatória	5
LETRAS Língua Italiana e Literatura de Língua Italiana	Obrigatória	6
LETRAS Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa	Obrigatória	6
LETRAS Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Alemã e Literatura de Língua Alemã	Obrigatória	7
LETRAS Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola	Obrigatória	7
LETRAS Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Francesa e Literatura de Língua Francesa	Obrigatória	7
LETRAS Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Grega e Literatura de Língua Grega	Obrigatória	6
LETRAS Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa	Obrigatória	7
LETRAS Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Italiana e Literatura de Língua Italiana	Obrigatória	7
LETRAS Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Latina e Literatura de Língua Latina	Obrigatória	6



MATEMÁTICA	Obrigatória	6
MATEMÁTICA (noturno)	Obrigatória	8
MÚSICA	Obrigatória	6
PEDAGOGIA	Eletiva	Sem etapa
PSICOLOGIA	Alternativa	1
QUÍMICA	Alternativa	5
QUÍMICA (noturno)	Alternativa	5
TEATRO	Obrigatória	6

Além desses cursos de licenciatura, a referida disciplina também é ofertada em diversos cursos de bacharelado. O Quadro 2 a seguir apresenta que cursos são esses:

**Quadro 2 – Disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais nos Cursos de Bacharelado – UFRGS (2013/1)**

BACHARELADOS	CARÁTER	ETAPA
CIÊNCIAS SOCIAIS	Eletiva	Sem etapa
CIÊNCIAS SOCIAIS (noturno)	Eletiva	Sem etapa
EDUCAÇÃO FÍSICA – Esporte e Lazer	Obrigatória	3
EDUCAÇÃO FÍSICA – Lazer e Saúde	Obrigatória	3
FILOSOFIA	Eletiva	Sem etapa
FONOAUDIOLOGIA	Eletiva	Sem etapa
HISTÓRIA	Eletiva	Sem etapa
HISTÓRIA (noturno)	Eletiva	Sem etapa
MUSEOLOGIA	Eletiva	Sem etapa
POLÍTICAS PÚBLICAS	Eletiva	Sem etapa

No Quadro 1, é possível observar que de forma maciça, a disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais figura como obrigatória nos cursos de licenciatura existentes na UFRGS. Uma significativa evolução se compararmos com a realidade apresentada no ano de 2009/2, quando aceitei lecioná-la. Naquele momento, a maioria dos cursos de licenciatura tinha a disciplina em seu currículo como eletiva. É o que apresenta o Quadro 3, correspondente àquela época:

**Quadro 3 – Disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais nos Cursos da UFRGS (2009/2)**

<b>CURSOS</b>	<b>MODALIDADE</b>	<b>CARÁTER</b>
ARTES VISUAIS	Licenciatura	Alternativa
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Licenciatura	Eletiva
DANÇA	Licenciatura	Obrigatória
EDUCAÇÃO FÍSICA	Licenciatura	Eletiva
FÍSICA	Licenciatura	Obrigatória
FÍSICA	Licenciatura - Noturno	Obrigatória
FONOAUDIOLOGIA	Bacharelado	Eletiva
LETRAS	Licenciatura - Língua Moderna - Alemão	Eletiva
LETRAS	Licenciatura - Língua Moderna - Espanhol	Eletiva
LETRAS	Licenciatura - Língua Moderna - Francês	Eletiva
LETRAS	Licenciatura - Língua Moderna - Inglês	Eletiva
LETRAS	Licenciatura - Língua Moderna - Italiano	Eletiva
LETRAS	Licenciatura - Português e Grego	Eletiva
LETRAS	Licenciatura - Português e Latim	Eletiva
LETRAS	Licenciatura - Português e Literatura Portuguesa	Eletiva
LETRAS	Licenciatura - Português - Alemão	Eletiva
LETRAS	Licenciatura - Português - Espanhol	Eletiva
LETRAS	Licenciatura - Português - Francês	Eletiva
LETRAS	Licenciatura - Português - Inglês	Eletiva
LETRAS	Licenciatura - Português - Italiano	Eletiva
MATEMÁTICA	Licenciatura	Obrigatória
MATEMÁTICA	Licenciatura - Noturno	Obrigatória
MUSEOLOGIA	Bacharelado	Eletiva
MÚSICA	Licenciatura	Obrigatória
PEDAGOGIA	Licenciatura	Eletiva
QUÍMICA	Licenciatura	Alternativa
QUÍMICA	Licenciatura - Noturno	Alternativa
TEATRO	Licenciatura	Obrigatória

O desafio de lecionar uma disciplina pedagógica para dezesseis cursos de licenciatura distribuídos de forma heterogênea em várias turmas perpassa por três fatores, no mínimo: a diversidade de concepções que deles advêm acerca de educação, deficiência e inclusão; a responsabilidade em corresponder às expectativas dos alunos que se matricularam nessa disciplina para os quais ela é eletiva; o cuidado em tornar a disciplina significativa para a formação acadêmica de quem a cursa pela obrigatoriedade. Por outro lado, tal desafio não deixa de ser instigante, pela possibilidade de fomentar um debate mais amplo acerca das temáticas discutidas e disseminar cada vez mais os ideais de uma educação inclusiva que contemple o aluno com deficiência como sujeito de direitos.

## 4 REFERENCIAL TEÓRICO

Para podermos entender melhor sobre as relações existentes entre a construção de uma disciplina e seu reflexo na prática pedagógica, lançamos mão das contribuições de Basil Bernstein e de Lev S. Vygotsky. Vygotsky e Bernstein se aproximam quando admitem que as relações sociais estão no cerne tanto da constituição do sujeito e suas funções psicológicas superiores, como da produção do discurso pedagógico, sendo ambos uma construção social e histórica. Vygotsky voltou-se mais aos processos que envolvem o desenvolvimento e a aprendizagem, à mediação semiótica e à importância da escolarização para o funcionamento psicológico; Bernstein nos fornece o estudo das relações sociais onde essas atividades educacionais ocorrem e como essas relações e seus efeitos socioinstitucionais irão ser determinantes para tal funcionamento.

Daniels (2001) explicita que, para verificar os efeitos socioinstitucionais da escolarização, Bernstein forneceria o nível estrutural de análise de tais efeitos e Vygotsky proporcionaria a estrutura teórica que explicaria a posição do indivíduo. A partir dessas considerações iniciais, procuro empreender um diálogo entre os conceitos de discurso pedagógico, controle simbólico e seus mecanismos de Basil Bernstein com os conceitos de interação social e mediação de Lev Vygotsky.

Através dos conceitos acima mencionados, procuro estabelecer as devidas conexões entre ambos os autores, conexões essas que represento simbolicamente aqui por meio de um quadro conceitual, que servirá de base para minha explanação e me auxiliará a compreender o que busco com esta pesquisa:

### Quadro 4 – Quadro Conceitual

<b>Autor</b>	<b>Noção Central</b>	<b>Conceito Específico</b>
Basil Bernstein	Discurso pedagógico	Recontextualização pedagógica
Lev S. Vygotsky	Interação social	Mediação

#### 4.1 BASIL BERNSTEIN (1924-2000)

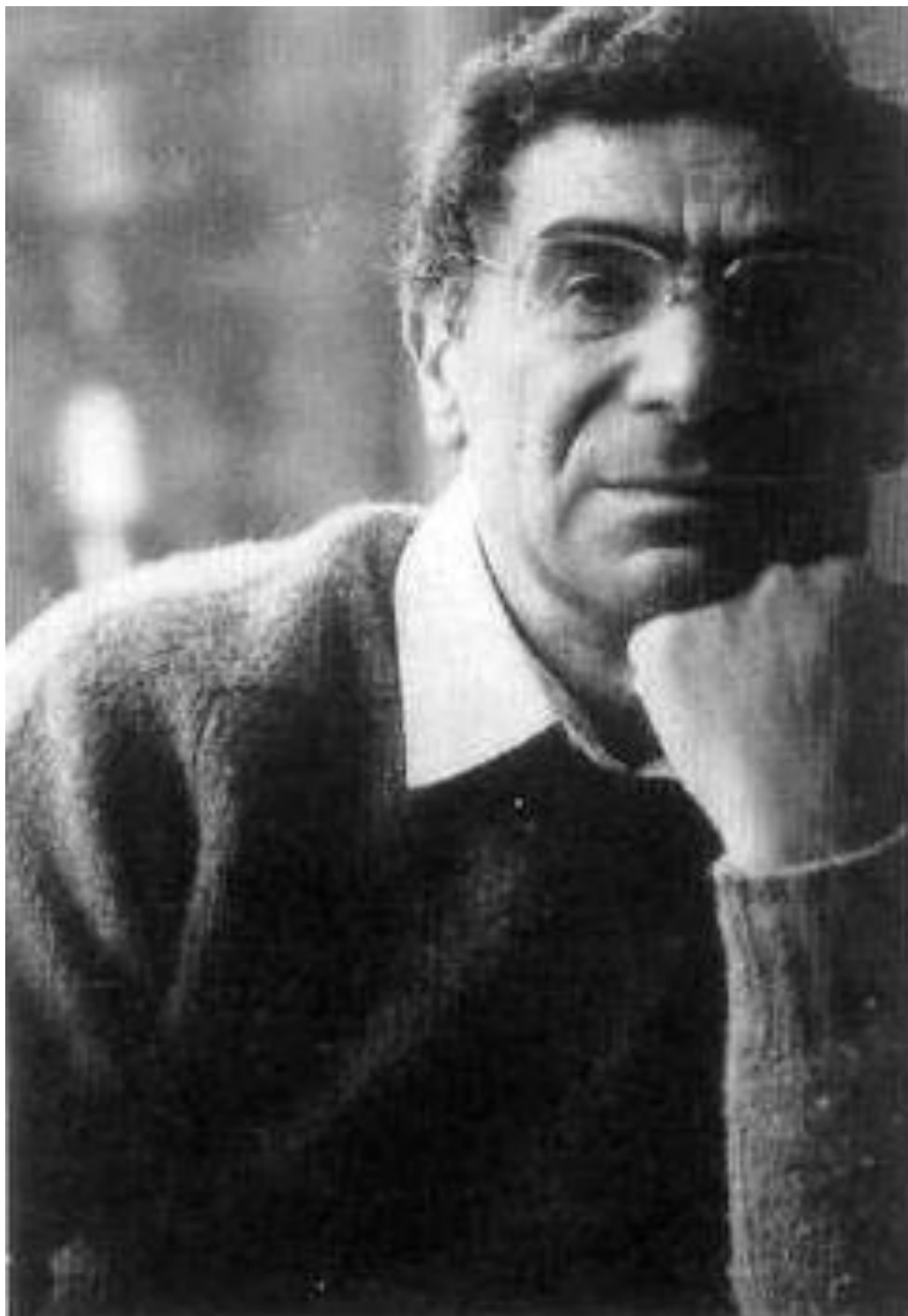


Fig. 1 – Basil Bernstein. Fonte: Domínio público Google.

Basil Bernstein foi um sociólogo inglês que teve seu nome vinculado ao movimento que ficou conhecido como Nova Sociologia da Educação, que tem como marco o lançamento do livro *Knowledge and Control* (1971). Nele, procurou-se investigar a relação entre o poder, a ideologia, o controle social e a forma como os conhecimentos são selecionados, organizados e tratados pela escola. Seus autores partem do pressuposto de que os conteúdos escolares, expressos nos livros didáticos, guias curriculares ou outros materiais pedagógicos e na prática escolar contribuem para a manutenção das desigualdades sociais.

Nesse livro, que foi organizado por Michael Young, Bernstein escreveu o artigo *On the classification and framing of educational knowledge*<sup>11</sup>, no qual traz conceitos importantes que analisou ao longo de sua obra escrita, como por exemplo, classificação e enquadramento, relacionados às concepções que possuía a respeito de poder e controle, respectivamente, associados à estrutura educacional.

A Nova Sociologia da Educação foi um movimento que teve sua constituição atrelada ao contexto educacional da década de 1960. A visão mais corrente nesse período se baseava quase que exclusivamente em uma educação compensatória, que apontava o aluno como o principal responsável pelo seu próprio fracasso escolar, seja por razões meritórias (o aluno “fracassa” porque não se esforça), seja por determinismo social (o aluno “fracassa” por pertencer a uma classe social menos favorecida, por não ter uma alimentação adequada, por ter uma família desestruturada etc.). Dessa forma, a escola — com todos os seus elementos (currículo, didática, prática pedagógica, políticas e planos educacionais) — e toda a estrutura de ensino se isentaria de qualquer responsabilização por tal fracasso.

Dessa forma, a Nova Sociologia da Educação fazia a crítica à influência positivista e funcionalista na educação, que ora reduzia os aspectos curriculares a uma visão a-histórica que mascarava as relações sociais desiguais, ora limitava a realidade educacional apenas a relações subjetivas entre professor e aluno. Conforme Dias (2000),

---

<sup>11</sup> “Na classificação e enquadramento do conhecimento educacional”.

A Nova Sociologia da Educação, assim como outras vertentes críticas educacionais pautou seus estudos no sentido de avaliar como a educação (principalmente escolar) produz e reproduz as desigualdades sociais, questionou a natureza do conhecimento escolar e faz avançar nossa compreensão sobre o papel político desempenhado pela escolarização<sup>12</sup>.

A afirmação da autora acima mencionada ganha força quando podemos ler a crítica do próprio Bernstein (1971) acerca das relações de poder e sua influência na educação:

O modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais (BERNSTEIN, 1971 apud FORQUIN, 1993, p. 85).

Embora tenha causado impacto no meio educacional, a Nova Sociologia da Educação teve curta duração, dissolvendo-se por meados da década de 70 e se desdobrando em várias outras correntes teóricas (FORQUIN, 1996). Bernstein deu continuidade à sua reflexão sobre os processos de ensino, cujo modelo teórico tinha por objetivo desvelar a complexidade das práticas escolares, percebidas em permanente articulação com contextos sociais mais amplos. Dessa forma, evitava cair na armadilha de um “sociologismo redutor”, e da recusa radical da cultura e da razão (FORQUIN, 1995, p. 92). Assim, Bernstein se preocupou em desenvolver um modelo teórico que pudesse “elaborar uma linguagem especial, capaz de recuperar as macrorrelações, a partir das microinterações [...] para mostrar formalmente como se conformam na prática as relações dominantes de poder e de controle, enquanto formas de comunicação”<sup>13</sup> (BERNSTEIN, 1998a, p. 37).

De Bernstein, portanto, tomo emprestado a consistência com que construiu as relações entre os sujeitos e as estruturas sociais e a forma como essas instâncias lidam com o poder. Em seu modelo, conforme Lloyd (1995),

[...] as estruturas sociais são o conjunto emergente de regras, papéis, relações e significados dentro do qual as pessoas

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~hans/mh/educ.html>>. Acesso em: 14 set. 2010.

<sup>13</sup> Traduzido da versão em espanhol: “elaborar un lenguaje especial, capaz de recuperar las macrorrelaciones a partir de las microinteracciones”; “para mostrar formalmente cómo se conforman en la práctica las relaciones dominantes de poder y de control en tanto que formas pedagógicas de comunicación” (Loc. cit.).

nascem, e que lhes organiza o pensamento e a ação, e pelos quais é, por sua vez, reproduzido e transformado (LLOYD, 1995, p. 60).

Para podermos analisar como Bernstein concebe a estrutura escolar, é preciso que esclareçamos sobre alguns conceitos que são essenciais em sua teoria, como discurso pedagógico, recontextualização pedagógica e controle simbólico.

Sobre controle simbólico, Bernstein definiu:

[...] é o meio pelo qual a consciência recebe uma forma especializada e é distribuída através de formas de comunicação, as quais conduzem, transportam uma determinada distribuição de poder e categorias culturais dominantes (BERNSTEIN, 1996, p. 190).

Domingos et al. (1986) esclarecem que o controle simbólico é composto de “regras, práticas e agências que regulam por meios simbólicos [...] a criação, distribuição, reprodução e mudança legítimas da consciência” (p. 345), legitimando e mantendo a distribuição de poder e a categoria cultural dominante. Essa distribuição de poder é, pois, resultante de disputas entre os diferentes grupos sociais pelo direito de impor socialmente suas construções culturais. As relações de poder são “expressas em termos de discurso e o discurso em termos de relações de poder” (BERNSTEIN, 1996, p. 190).

O campo do controle simbólico abrange “[...] um conjunto de agências e agentes que se especializam nos códigos<sup>14</sup> discursivos que eles dominam” (p. 190). Os agentes do controle simbólico seriam os agentes que dominam as decisões respeitantes aos significados, contextos e possibilidades dos recursos discursivos, especializando-se em formas de comunicação que constituem os próprios princípios de comunicação e/ou as relações sociais, práticas e disposições. A sua consciência é fundamentalmente constituída pelas relações

---

<sup>14</sup> “Código, para esse autor, designa um conjunto de princípios, de aquisição tácita, que regulam as interações comunicativas, em instâncias oficiais ou locais, conferindo diferencialmente legitimidade e relevância para os significados propostos pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Ao regular os processos de comunicação, regula também a formação de identidades e práticas, posicionando os sujeitos nos contextos comunicativos em que atuam. A definição dos padrões desse código é fruto de disputas pelo domínio do controle simbólico, na medida em que determina o que é legítimo e o que é ilegítimo, o que é pensável e o que é impensável nas interações dos contextos escolares. O código pedagógico conforma, portanto, as relações pedagógicas, segundo questões mais amplas de poder e controle da sociedade” (LEITE, 2004, p. 33).



sociais da educação e fracamente regulada pelas relações sociais da produção (BERNSTEIN, 1996).

Já por agências de controle simbólico, entende-se serem as agências que regulam discursos especializados de comunicação. Elas operam com códigos discursivos dominantes, os quais regulam as relações sociais, a consciência e as disposições. Tais agências podem ser públicas ou privadas (BERNSTEIN, 1996, p. 197). Existem vários tipos de agências e agentes de controle simbólico:

- Reguladores – sua função consiste em definir, supervisionar e manter os limites das pessoas e das atividades. Exemplos: o sistema legal e agências religiosas;
- Reparadores – sua função é diagnosticar, prevenir, reparar, isolar o que se considera como ‘falhas’ do corpo, da mente e das relações sociais. Exemplo: medicina, psiquiatria, serviços sociais<sup>15</sup>;
- Reprodutores – neste tipo se encaixa a educação (sistema escolar) e os professores;
- Difusores – relacionam-se com os meios de comunicação de massa;
- Modeladores – definem agentes em atividades de desenvolvimento ou transformação das formas simbólicas que ocorrem dentro das ciências e das artes. Exemplos: universidades, conselhos de investigação, fundações privadas;
- Executores – encontram-se em função administrativa, mas também em todas as agências. Exemplos: administração pública, governos central ou local (BERNSTEIN, 1996).

Como agência reprodutora, a instituição escolar pode ser analisada utilizando o controle simbólico como forma de manter a relação de poder entre os saberes, e assim, firmar a divisão social do trabalho, marcando certa hierarquia existente entre esses saberes. A educação, portanto, gera as divisões sociais do trabalho, através do controle simbólico existente no discurso<sup>16</sup> pedagógico instaurado (CARDOZO, 2006).

---

<sup>15</sup> Em determinados momentos, alguns agentes reparadores podem funcionar como reguladores, como também podem entrar em conflito com estes.

<sup>16</sup> O entendimento de discurso para Bernstein consistia na expressão oral e escrita realizada pelos sujeitos das interações comunicativas, cuja regulação o autor buscou compreender através do modelo teórico que desenvolveu (LEITE, 2004).

Quanto ao discurso pedagógico, Domingos et al. (1986) referem tratar-se do discurso especializado cujos princípios internos, regulando a produção de objetos específicos (transmissores/aquisidores) e a produção de práticas específicas, regulam o processo de reprodução cultural. Lopes (2005) completa dizendo que

Para Bernstein, o discurso pedagógico também é um conjunto de regras, não é um conteúdo a ser transmitido ou um conjunto de enunciados. Mais precisamente é um princípio de recontextualização de outros discursos que serão seletivamente transmitidos e adquiridos (LOPES, 2005, p. 54).

Ainda sobre o discurso pedagógico, diríamos que a escola é a sede de tal discurso. Devido sua vinculação com uma instituição, o discurso pedagógico se apresenta como um dizer institucionalizado, garantindo a sua origem, mantendo-se como tal (ORLANDI, 2003).

O discurso pedagógico consiste nas regras para embutir um discurso instrucional num discurso regulativo. O discurso instrucional regula as regras que constituem a variedade legítima, as características internas e relacionais das competências especializadas. Esse discurso está embutido num discurso regulativo, discurso cujas regras regulam o que conta como ordem legítima entre transmissores, adquirentes, competências e contextos, bem como o que conta como ordem legítima no interior desses elementos (BERNSTEIN, 1996, p. 265).

O discurso instrucional, portanto, consiste no discurso das destrezas ou discurso especializado das disciplinas e dos conhecimentos específicos (o que e o como transmiti-los). O discurso regulativo possui um cunho ideológico (discurso da moral e de transmissão de valores, identidades) e é determinante na ordem interna do discurso da instrução e também na ordem social, uma vez que incide sobre os modos de conduta e sobre as regras sociais. Bernstein (1998) afirma que esse discurso regulativo pode ter um caráter de discurso dominante (LOPES, 2005; MAINARDES e STREMEL, 2010).

Na construção final de seu modelo do discurso pedagógico, Bernstein distinguiu três campos, cada um deles com seus agentes especializados, às vezes competitivos: produção (construção de novo conhecimento), recontextualização (onde o novo conhecimento é apropriado e transformado,

*des e realocado*) e reprodução (prática pedagógica nas escolas) (DAVIES, 2003).

Bernstein ainda divide o campo recontextualizador em dois outros campos: o campo recontextualizador oficial e o campo recontextualizador pedagógico. “O primeiro é criado e dominado pelo Estado; o segundo, é composto por educadores nas escolas e universidades, bem como por produtores de literatura especializada e fundações privadas de pesquisa” (LOPES, 2005, p. 54).

No complexo quadro da recontextualização, Bernstein ainda indica a influência do campo internacional, as relações deste com o Estado, com os campos de produção material e de controle simbólico como constituindo o dispositivo pedagógico. De acordo com o autor, dispositivo pedagógico “pode ser considerado como o conjunto de regras hierárquicas, distributivas, recontextualizadoras e avaliativas. Essas regras constituem sua gramática interna” (BERNSTEIN, 1996, p. 293).

O dispositivo pedagógico, então, converte-se no ambiente propício para que se desenvolvam o controle, a apropriação e o conflito, gerados pelas relações de poder, que encontram-se presentes no contexto escolar e, mais especificamente, na sala de aula. Dessa forma, segundo Bernstein, o dispositivo pedagógico é “a condição para a produção, reprodução e transformação da cultura” (BERNSTEIN, 1996, p. 254). A um mesmo tempo, ele “constitui um governador simbólico (da consciência) e é o meio de sua transformação” (BERNSTEIN, 1996, p. 295).

Com base em um primeiro diagrama elaborado por Bernstein (Quadro 5 a seguir), podemos vislumbrar o caminho percorrido: (a) na produção do discurso pedagógico, desde sua geração, influenciada pelo campo internacional (movimentos), definido pelo campo do Estado (leis), recontextualizado pelos campos de recontextualização oficial (secretarias e órgãos oficiais) e pedagógica (departamentos de universidades, escolas etc.); e (b) em sua reprodução/mudança na prática pedagógica em si, no espaço da sala de aula, chegando, por fim, ao contexto da família e da comunidade<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Organização de texto fornecida pela Profa. Dra. Maria Helena Degani Veit, em orientação acadêmica. Porto Alegre, dezembro de 2010.

**Quadro 5 – Etapas da Construção do Discurso Pedagógico**

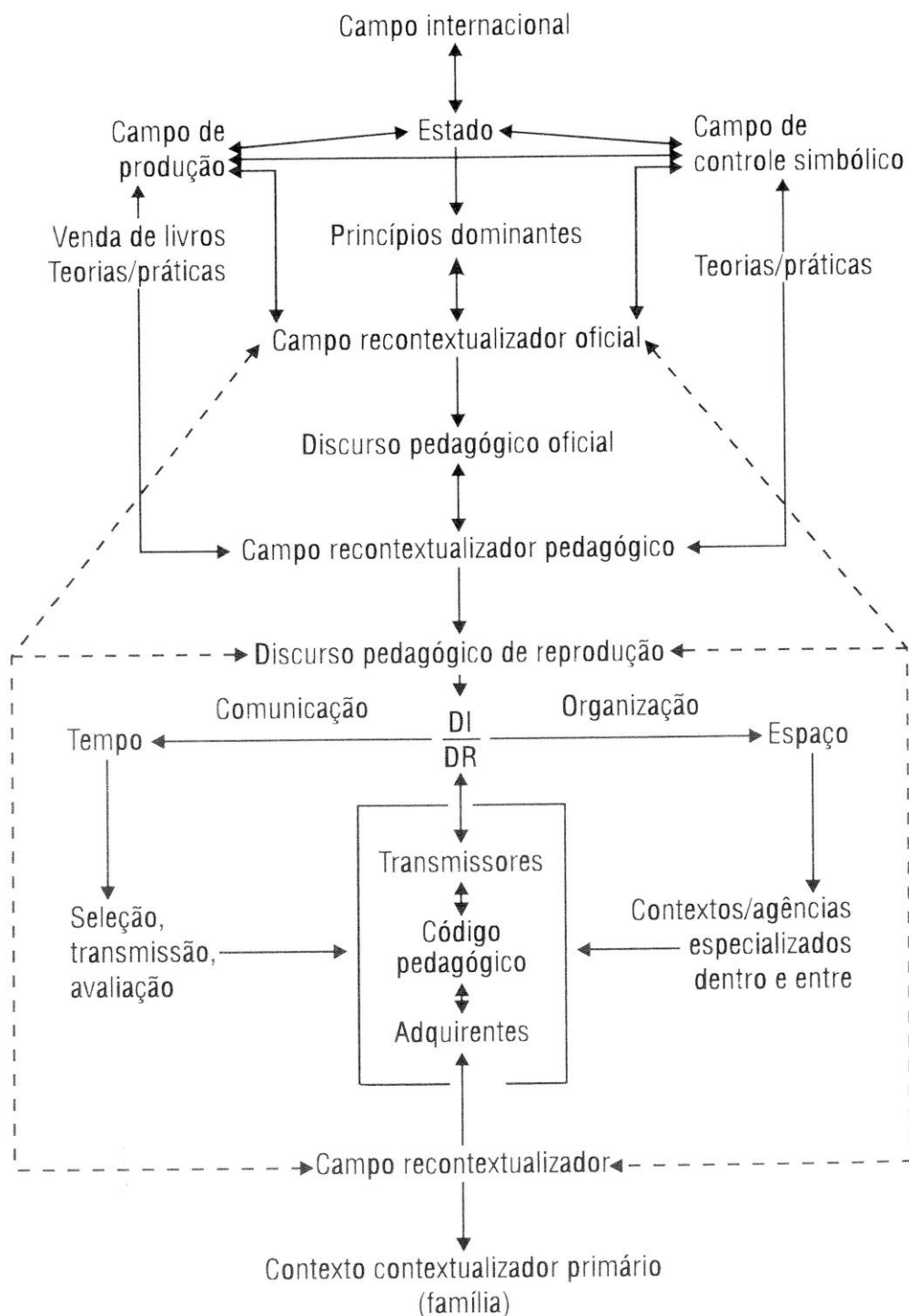


Fig. 2 - Modelo do discurso pedagógico de Bernstein (1986, Adapt. por MORAIS & NEVES).

Em se tratando do discurso pedagógico que permeia meu objeto de pesquisa – a formação docente inicial –, no campo internacional posso citar como influências a Convenção Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e mais recentemente, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009). Quanto ao campo do Estado, foram apresentadas no capítulo 3 as leis e políticas que têm fundamentado a implementação da inclusão escolar: a Constituição Federal/1988, a LDBEN/96, resoluções e pareceres etc. No campo de recontextualização oficial, temos o Ministério da Educação – MEC e a Secretaria de Educação Especial – SEESP. Sobre o campo recontextualizador pedagógico, cito o Departamento de Educação Básica – DEBAS e a Área da Educação Especial, aos quais a disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais se encontra vinculada atualmente. E no campo da reprodução/mudança do discurso pedagógico, a minha própria prática pedagógica, em sala de aula, com meus alunos.

Bernstein desenvolveu um segundo modelo de construção do discurso pedagógico, no qual dá ênfase ao dispositivo pedagógico e às regras a ele concernentes:

#### Quadro 6 – Modelo de Construção do Discurso Pedagógico

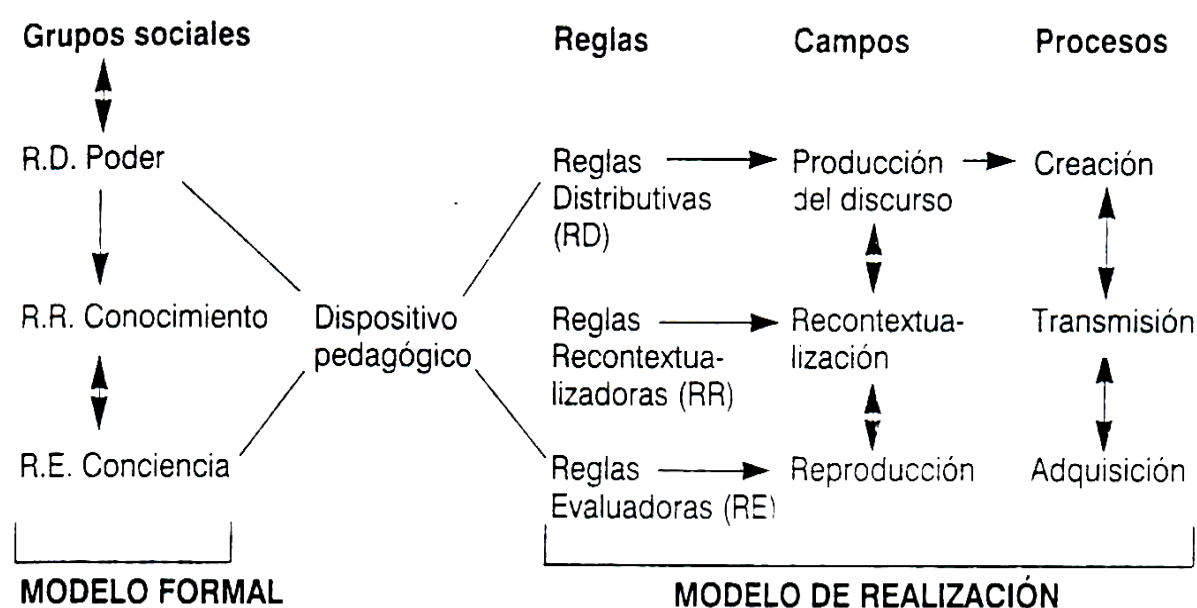


Fig. 3 – As relações-chave do modelo (1998, p. 145).

Mainardes e Stremel (2010) assim descrevem o modelo desenvolvido por Bernstein:

[...] as regras do dispositivo pedagógico são: distributivas, recontextualizadoras e avaliativas, as quais estão relacionadas aos campos de produção do conhecimento, reprodução e recontextualização. Importante ressaltar que essas regras estão hierarquicamente vinculadas, de tal forma que as regras distributivas regem as recontextualizadoras e estas, por sua vez, regem as avaliativas (MAINARDES e STREMEL, 2010, p. 12).

As regras distributivas, como o próprio nome diz, distribuem formas distintas de conhecimento a grupos sociais diferentes, repartindo, assim, formas diferentes de consciência a grupos distintos. Elas dão acesso ao conhecimento impensável (possibilidade de novos conhecimentos) e ao conhecimento pensável (conhecimento oficial).

As regras recontextualizadoras, por sua vez, constroem o discurso pedagógico, o “quê” e o “como” desse discurso. Em outras palavras, tais regras deslocam o discurso do contexto original onde ele é produzido (leis, livros didáticos etc.) para outro contexto (departamentos, escolas etc.), onde ele será modificado, conforme a influência da ideologia desse contexto.

Por fim, as regras avaliativas regulam a transformação do discurso em prática pedagógica, definindo os tempos, espaços e textos que são concretizados na escola, através da transmissão e distribuição aos distintos grupos de alunos em diferentes contextos.

Ainda com relação ao campo de recontextualização pedagógica, Bernstein (2003) refere que o mesmo é composto de posições opostas e complementares, tornando-se assim uma “arena” de conflito e de luta por controle. Partindo desse ponto de vista, Sadovnik (2001) conclui que, para os funcionamentos internos dos tipos de prática educativa, “Bernstein contribuiu para uma melhor compreensão de como as escolas reproduzem aquilo que ideologicamente são chamadas a erradicar — as vantagens de classe social na escola e na sociedade” (SADOVNIK, 2001, p. 5)<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Traduzido da versão em espanhol: “Bernstein contribuyó a un mejor entendimiento de cómo las escuelas reproducen aquello que ideológicamente están llamadas a erradicar — las ventajas de clase social en la escuela y en la sociedad”.

Por fim, utilizo-me das palavras de Moraes (2004) para demonstrar a importância da teoria de Bernstein para o papel do professor como agente de transformação e para sua prática pedagógica:

Consideramos que o modelo do discurso pedagógico de Bernstein (BERNSTEIN, 1990, 1996) permite uma análise sociológica abrangente dos processos e relações que caracterizam o desenvolvimento curricular aos níveis macro e micro. Permite também a exploração da autonomia que é dada aos professores e autores de compêndios escolares, no interior do sistema educacional. Pensamos que quer os professores quer os autores devem estar conscientes de que as potencialidades e limites da sua intervenção pedagógica, em termos de inovação, dependem das recontextualizações que podem ocorrer aos vários níveis do sistema educacional. Os professores não são necessariamente apenas reprodutores do currículo, eles podem ser também construtores do currículo. Contudo, se pretenderem introduzir inovações, têm que reconhecer o contexto e as possíveis influências que têm que ser tomadas em conta na sua atividade, refletindo criticamente nos múltiplos caminhos que lhes estão abertos (MORAIS, 2004, p. 9).

#### 4.2 LEV S. VYGOTSKY (1896-1934)



Fig. 3 – Lev. Vygotsky. Fonte: Domínio público Google.



Vygotsky, teórico e educador<sup>19</sup> russo, embora tenha tido uma vida curta (morreu aos 37 anos), teve uma produção científica intensa, tal foi sua dedicação em estudar diversas áreas do conhecimento e seu interesse pelos mais diversos assuntos, como se tivesse consciência do pouco tempo que teria para desenvolver tais atividades. Seu legado é extenso, fundamentado em uma concepção histórico-cultural de desenvolvimento.

Fichtner (2009) é enfático ao afirmar:

Hoje Vigotski não teria nenhuma chance de entrar no corpo acadêmico de uma universidade européia, norte-americana ou brasileira porque nunca se formou em psicologia, pedagogia ou menos ainda psiquiatria. Vigotski, autodidata, foi um pesquisador que se fez no estudo e na pesquisa, sem passar pelos nossos costumeiros processos de apropriação de saberes e de seleção de sujeitos falantes, para usar uma chave foucaultiana. De imediato, esta experiência pessoal do autor nos coloca uma questão relevante para avaliarmos nossas universidades e academias: como conseguiu ele chegar ao nível mais alto das diferentes disciplinas, sem nunca ter tido uma formação acadêmica?

Não seria exagero se atribuíssemos tanto prestígio e poder de penetração em um campo restrito, como é o campo científico, à ampla gama de conhecimentos que Vygotsky acumulou tanto em suas leituras quanto em sua vivência profissional e pesquisa empírica. Some-se a isso uma boa dose de carisma, como já foi relatado em várias ocasiões por seus colaboradores:

Sem dúvida Vygotsky era um gênio. Depois de mais de 50 anos de trabalho científico, não saberia denominar uma outra pessoa que chegasse perto da sua lucidez mental e da sua capacidade incrível de clarificar problemas complexos, de escolher e desenvolver uma linha adequada e de antecipar as etapas futuras do desenvolvimento da ciência. Encontrei Vygotsky pela primeira vez em 1924, no Segundo Congresso de Neuropsicologia. Eu vi esse jovem subir ao palanque sem nenhuma folha para anotações. A clareza da sua palestra, tratando alguns problemas fundamentais entre os reflexos condicionados e o comportamento humano consciente. Lembro da inesquecível facilidade e segurança das suas palavras – Vygotsky era um orador dotado – deixou uma impressão profunda no auditório. Ficou claro que esse desconhecido estudioso, vindo de uma pequena cidade de província, da Rússia, Gomel, ficaria em pouco tempo uma pessoa dominante

---

<sup>19</sup> Vygotsky transitou por vários campos do conhecimento, mas optei por ressaltar seu lado educador, por considerar que esse teórico transformou todo ato investigativo de suas pesquisas em um ato educativo.

na psicologia e pedagogia soviética (A. R. LURIJA apud FICHTNER, 2010, p. 11)<sup>20</sup>.

Tomando como suporte a teoria de Vygotsky, pretendo discorrer sobre dois conceitos que, interrelacionados, formam a base do complexo processo de ensino-aprendizagem – a interação social e a mediação.

A interação social está no cerne do desenvolvimento humano. É lugar comum afirmar, principalmente dentro das ciências humanas, que o homem é um ser social. Em suas obras, vemos vários autores se referirem à dimensão social da mente. Entretanto, eles não necessariamente consideravam a *gênese social* do funcionamento mental especificamente humano. E aí vemos bem marcante a visão de Vygotsky com relação à interação social para explicar a emergência histórica do psiquismo humano e a dinâmica de seu funcionamento (SMOLKA e MAGIOLINO, 2010).

Segundo Vygotsky, o funcionamento psicológico é fundamentado nas interações sociais que, por sua vez, se desenvolvem no interior da cultura e num processo histórico. Logo, o funcionamento psicológico tem uma base cultural, porque envolve os meios socialmente estruturados pela cultura, bem como os instrumentos e a linguagem, que são produtos culturais. E tem também uma base histórica, visto que tais produtos foram criados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem. Sem contar que esse funcionamento deve ser visto sempre em processo de mudança, ou seja, historicamente.

O processo que faz com que o ser humano se desenvolva através das interações sociais foi denominado por Vygotsky *internalização*. O autor assim afirma: “Chamamos de Internalização a reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 2003, p. 74). Nesse caso, a operação externa à qual Vygotsky se refere se dá por meio da interação social. Em seu livro “A formação social da mente” (2003), ele descreve como ocorre o processo de internalização<sup>21</sup>, na seguinte sequência:

---

<sup>20</sup> Relato de Luria em sua autobiografia sobre a apresentação de Vygotsky no Congresso Internacional de Neuropsicologia em Petrograd, em 6 de Janeiro de 1924, quando proferiu a palestra intitulada “A metodologia da investigação reflexológica e psicológica”. Vygotsky tinha 28 anos.

<sup>21</sup> Alguns estudiosos da teoria vygotskiana têm adotado outra terminologia para esse processo, como “apropriação” (SMOLKA) e “conversão” (PINO).

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente [...].
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal [...].
- c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (VYGOTSKY, 2003, p. 75).

Entretanto, é preciso que se reflita que nem todas as situações de interação social conseguem proporcionar avanços no desenvolvimento da criança. Sarmiento (2008) já alertava ser necessário romper com uma visão simplista de que todas as interações provocam ou desencadeiam processos de desenvolvimento e aprendizagem, ou até mesmo possuem um valor formativo. Sobre tal posicionamento, Rubtsov (2006) afirma que:

Para beneficiar-se da interação social e receber efeitos de diferentes interações sociais, isto é, para encontrar-se no espaço de desenvolvimento e dar um passo em direção às realizações, a criança é capaz somente quando seu nível atual é suficiente para encontrar as demandas da interação social. É necessário ter em mente que o nível atual de uma criança é, por sua vez, resultado de interações sociais prévias (RUBTSOV, 2006, p. 39).

Diante de tais afirmações, é quase impossível não associarmos o processo de desenvolvimento via interação social ao contexto escolar. Afinal, ele cumpre, no mínimo, duas funções com relação ao desenvolvimento: proporciona de maneira intencional a apropriação do conhecimento, bem como promove a socialização, que levará ao aprendizado de regras sociais e modos de conduta. Góes (2008) consegue fazer essa correlação em sua afirmação:

O postulado de Vygotski sustenta que o sujeito é na vida social, e que, portanto, suas possibilidades de desenvolvimento estão nele e noutros membros da cultura em que vive. Lidar com uma noção de efetiva interdependência constitui sempre um desafio. Não é incomum deparar-se com argumentos nos quais a assunção da grande importância do meio vem acompanhada de uma atenção exclusiva ao ambiente imediato das interações face a face, ou vem ligada a uma ideia subjacente de que a relação social afeta o sujeito – na condição de uma instância independente que afeta uma outra. Ora, a “relação social” somente pode ser assim nomeada se o sujeito *estiver nela*, e não apartado dela. Com essa observação não se pretende diluir o individual no social, mas ressaltar que a relação se dá entre o eu e o outro, em encontros presenciais ou não. Penso

que a distintividade da contribuição da abordagem histórico-cultural encontra-se nesse ponto central, em decorrência do qual a educação escolar deve ser considerada uma das instâncias fundantes do processo formativo do sujeito, e, como qualquer outra instância, não tem um mero efeito de influência exterior (GÓES, 2008, p. 38).

A educação, então, se vale da interação social, que é um poderoso instrumento para a transformação de seus envolvidos em sujeitos multiculturais. Bernardes (2006) complementa essa ideia, demonstrando como se processa a internalização na relação ensino-aprendizagem, bem como de que forma o que é internalizado é devolvido para o meio social:

Por meio das relações interpessoais decorrentes da educação em geral – e particularmente as relações entre o ensino e a aprendizagem escolar – a cultura, os elementos que compõem as diferentes formas de linguagem, os conceitos espontâneos e científicos são apropriados pelos sujeitos e passam a fazer parte dos seus sistemas de comunicação. Passam a ser considerados próprios aos sujeitos, intrapessoais, sendo manifestados através do uso da linguagem interna e a externa, nas formas de linguagem oral e a escrita, entre outras (BERNARDES, 2006, p. 37).

Por tudo o que foi até agora exposto, é errôneo se supor que nas interações sociais o papel de cada envolvido esteja demarcado, ou que haja um que somente transmita e outro que somente receba a transmissão. Conforme a teoria de Vygotsky, o processo de interação remete à existência de uma ação partilhada entre os sujeitos na qual ambos se constituem em sujeitos ativos (e interativos) neste processo. Conforme Sarmiento (2008),

Tal processo, de cunho essencialmente social, precisa ser compreendido dentro de uma dinâmica entre os sujeitos, na qual os significados emergem em decorrência de uma ação conjunta, resultante dos (des)encontros de diferentes níveis de conhecimento. O desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos vão sendo potencializados pelas divergências, pela comparação e defesa de hipóteses e por (des)acordos. Portanto, é necessário assegurar que os espaços e as práticas educativas viabilizem a interação entre parceiros com diferentes níveis de experiências. Isso rompe com a ideia de turmas homogêneas e aponta para a heterogeneidade como mecanismo propulsor de desenvolvimento.

A interação no contexto escolar proporciona aos alunos a oportunidade de expandir seu processo de aprendizagem para além da relação professor-aluno, mas também entre pares, exercitando assim a cooperação entre eles. Strandberg (2009) nos dá exemplos de como a interação entre pares pode resultar em aprendizagem colaborativa:

#### **Pergunta a três amigos**

Este método visa habituar as crianças a pedir ajuda a outras. As crianças habitualmente voltam-se para o adulto por nunca terem aprendido que é correto perguntar a um amigo. As crianças incentivadas a “perguntar a três amigos” descobrem que acontecem coisas boas se se atreverem a perguntar: os amigos podem ajudar.

#### **Os três devem saber**

Desafiamos as crianças a resolver tarefas em conjunto e não ficarem satisfeitas até todos os elementos do grupo as saberem fazer. As crianças são encorajadas a tornar-se professores uns dos outros e demonstraram ter jeito para se ajudarem umas às outras, se tiverem essa oportunidade (STRANDBERG, 2009, p. 18).

Outro conceito vygotkiano que está interligado à interação é a *zona de desenvolvimento proximal*<sup>22</sup>. Van Oers (2009) refere que esse conceito apresenta uma evolução na teoria de Vygotsky. Inicialmente, foi utilizado como um indicador de potencial intelectual, baseado no que a criança é capaz de aprender em condições ótimas (por exemplo, com apoio). Depois, passou a ser um conceito voltado para a educação.

A maioria das definições parte da definição operacional da zona como a diferença entre a resolução independente de problemas e os desempenhos da criança com o apoio de adultos ou de colegas com maiores conhecimentos. No entanto, esta “regra da discrepância”, ao centrar-se no desempenho de tarefas específicas por uma determinada criança, atraiçoa as verdadeiras intenções educativas do conceito. A importância que Vigotsky atribui ao apoio de outros mostra que a zona não é uma qualidade específica da criança, nem uma qualidade específica do ambiente educativo ou dos educadores. Pelo contrário, é essencialmente uma atividade partilhada, produzida em colaboração, na interação da criança com outros mais conhecedores (VAN OERS, 2009, p. 15-16).

---

<sup>22</sup> Zona Blizhaisnego Razvitiya. Termo russo usado para identificar a zona de desenvolvimento proximal.

A partir do conceito de ZDP, Vygotsky definiu que a boa educação é aquela que se adianta ao desenvolvimento, investindo no potencial de aprendizagem da criança por meio da interação. Segundo ele,

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 2003, p. 117).

Ao professor, portanto, cabe a função de organizar, selecionar, planejar e propor situações de aprendizagem, as quais instiguem a interlocução e a partilha de experiências e conhecimentos. E assim, chegamos ao nosso último conceito, intimamente ligado aos demais já explicitados: a mediação, uma vez que o professor, ao tornar prática essa função, torna-se mediador no processo de aprendizagem do seu aluno.

Mas o que seria mediação para Vygotsky? Segundo Fichtner (2010), uma das principais teses da abordagem vygotskiana centra-se no pressuposto de que

As relações dos homens com o mundo não são relações diretas, mas profundamente relações mediadas. A transformação do mundo material, mediante o emprego de ferramentas, estabelece as condições da própria atividade humana e sua transformação qualitativa em consciência. A atividade do homem é pressuposto desta transformação e ao mesmo tempo o resultado dela (FICHTNER, 2010, p. 16).

Braga (2010) comenta que para Vygotsky, a mediação é a marca da consciência humana. “A compreensão da emergência e da definição dos processos mentais especificamente humanos e da ligação entre os processos sociais e históricos e os processos individuais é alicerçada nessa noção” (p. 23). Oliveira (2010) refere que a ideia de mediação não deixa de ser mesmo uma ideia de intermediação, ou seja, de que existe algo interposto entre uma coisa e outra. A mediação é feita por meio de instrumentos e signos.

A mediação por instrumentos é o fato de que nos relacionamos com as coisas do mundo usando ferramentas, ou instrumentos

intermediários. Por exemplo, se vou cortar um pão, uso uma faca; se vou cortar uma árvore, uso um machado, uma motosserra. Então, esses instrumentos da tecnologia estão fazendo uma mediação entre minha ação concreta sobre o mundo e o mundo. Os signos são formas posteriores de mediação, que fazem uma mediação de natureza semiótica, ou simbólica. Fazem uma interposição entre o sujeito e o objeto do conhecimento, entre o psiquismo e o mundo, o eu e o objeto, o eu e o mundo, de uma forma que não é concreta, como fazemos com os instrumentos, mas de uma forma simbólica (OLIVEIRA, 2010, p. 28).

Indo mais além, Oliveira afirma que a mediação de forma simbólica nos proporciona transitar por dimensões de tempo, pensar em coisas que já nos aconteceram, antecipar coisas futuras, assim como pensar coisas que estão em outro espaço. Isso tudo, por meio desse trânsito simbólico desses mediadores que fazem a intermediação entre nossa pessoa e o mundo.

Além dos instrumentos e signos, o Outro também se torna mediador, a partir do momento em que ele medeia a nossa relação com o mundo, com as outras pessoas e com nós mesmos (BRAGA, 2010). Vygotsky (2003) já dizia que o caminho do objeto até a criança e dessa criança até o objeto passa por outra pessoa, que não necessariamente precisa estar presente fisicamente, mas sim, incorporado no processo de apropriação dos signos e instrumentos, quando os utilizamos socialmente.

Yudina (2009) nos explicita essa ideia:

A ideia de mediação explica a importância da comunicação no desenvolvimento da criança. Por exemplo, a criança tem de aprender a comer com uma colher. A maneira como um adulto próximo (normalmente a mãe) usa a colher é o mediador para a criança aprender a comer, porque a criança só pode dominar a maneira cultural de fazer alguma coisa com a mediação do adulto. Às vezes a mãe ajuda, outras demonstra como se faz, outras ainda, apoia. A criança desenvolve a aptidão para agir (fazer alguma coisa) de forma humana na interação com o adulto, que é muito mais competente no modo cultural de agir. A interação – a comunicação com outros – é, por conseguinte, muito importante na aquisição de instrumentos culturais (YUDINA, 2009, p. 5)

Voltamos, então, a falar sobre o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem do aluno. Martins (1997) afirma que a apropriação da cultura pelo aluno não acontece de forma passiva: a internalização dos

significados dos conceitos trabalhados na escola promove nesse aluno uma síntese pessoal que, por sua vez, propicia transformações na própria forma de pensar. A aprendizagem desenvolvida na escola é uma fonte importante de expansão conceitual, visto ser um ambiente privilegiado no sentido de fornecer o suporte necessário a ricas e profundas interações com o conhecimento socialmente elaborado, possibilitando “[...] não só a apropriação do legado cultural, a construção das funções psicológicas superiores e a elaboração de valores que possibilitam um novo olhar sobre o meio físico e social, como também sua análise e eventual transformação” (MARTINS, 1997, 119).

Por fim, concluo este capítulo com os dizeres de Oliveira (2010):

O sujeito não percorreria caminhos de desenvolvimento sem ter experiências de aprendizagem, resultado da intervenção deliberada de outras pessoas na vida dele. Interferir intencionalmente no desenvolvimento das crianças é importantíssimo na definição de seu desenvolvimento. Então, o sujeito depende dessa intervenção para se desenvolver adequadamente nos rumos que aquela cultura supõe como os rumos adequados para o desenvolvimento. Desenvolver-se numa sociedade que tem escola, é diferente de desenvolver-se numa sociedade que não tem escola. Então, escola, numa sociedade escolarizada é um lócus cultural extremamente importante, para a definição dos rumos de desenvolvimento. E a intervenção pedagógica é essencial na definição do desenvolvimento do sujeito (OLIVEIRA, 2010, p. 37).

#### 4.3 BERNSTEIN E VYGOTSKY: UM POSSÍVEL DIÁLOGO?

Bernstein teve a possibilidade de conhecer e estudar a teoria de Vygotsky, inclusive, segundo Diaz (2003)<sup>23</sup>, de ser influenciado por ela:

La influencia de Vygotsky y Luria aporta a Bernstein una perspectiva de análisis micro-social. Así, a partir de estos autores es capaz de explicar características diferenciales sintácticas y semánticas de los códigos de cada clase, por ejemplo en función de una variable como la mayor o menor variedad de intereses compartidos entre los hablantes, que apunta a su mayor o menor identificación mutua (DIAZ, 2003, p. 314).

---

<sup>23</sup> Segundo esse autor, há pelo menos seis referências sobre a “escola psicológica soviética de Vygotsky e Luria” na obra de Bernstein.



Bernstein chegou a escrever o prefácio do livro “Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos”, de Harry Daniels (org.) (1994), no qual descreveu o seguinte trecho:

Vygotsky, aqui, é mais um catalisador do que um fornecedor de uma teoria acabada, o que obviamente não é, nem nunca aspirou a ser. Em sua curta vida, Vygotsky lançou largas pinceladas para esboçar novas imagens. O importante é que Vygotsky fala diretamente aos professores e ao desenvolvimento de base e os faz confiarem em sua própria intuição. Talvez uma contribuição seja fornecer uma nova contribuição para pesquisas (BERNSTEIN, 1994, p. 21-22).

Em seu próprio texto intitulado “A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização”, Bernstein (2003), quando faz críticas às teorias desenvolvimentistas ou, em suas próprias palavras, ao “biologismo progressivista”, voltadas para o conceito de competência (Chomsky, Piaget, Lévi-Strauss, Garfinkle, Dell Hymes), faz o seguinte comentário:

O vigotskismo (isto é, a recontextualização de Vygotsky pelos norte-americanos; Wertsch, 1985, 1985a) possibilitou a introdução de uma base social para as teorias de desenvolvimento pelo papel da linguagem, salientando a atividade do aprendiz na relação pedagógica. Foi, assim, dada a ênfase à instrução, em vez de se acentuar a importância da maturação, ênfase aos conteúdos pedagógicos em um contexto no qual o “pedagogizado” é um parceiro ativo e no qual a aprendizagem aparece como resultado dessa relação (BERNSTEIN, 2003, p. 80-81).

Procurando estabelecer possíveis relações entre ambos os autores que utilizo neste projeto, parto, primeiramente, do paradigma emergente que permeia toda a minha pesquisa e também minha prática profissional: a inclusão escolar. Com relação a ela, Vygotsky mostrou-se enfático em defendê-la, quando desaconselhou a segregação dos alunos com necessidades educacionais especiais em escolas separadas. Para ele, a vivência em sociedade é essencial para a transformação do homem de ser biológico em ser humano.

É pela aprendizagem nas relações com os outros que a criança constrói os conhecimentos que permitem seu desenvolvimento. E o segmento social mais adequado para essa aprendizagem é a escola. É através dela e do

aprendizado cultural que ela proporciona, que parte das funções psicológicas elementares (com as quais a criança nasce, como os reflexos e a atenção involuntária) se converte em funções superiores, como a consciência, o planejamento e a deliberação, que são características exclusivas do ser humano.

A separação da criança com necessidades educacionais especiais das demais crianças só faz acumular as características negativas imputadas à sua deficiência. O autor relaciona o desenvolvimento insuficiente das funções superiores ao desenvolvimento cultural insuficiente dessa criança, quando segregada do meio cultural circundante, o que a impede de ser “alimentada” pelo mesmo.

Bernstein vê a educação como fundamental para os conhecimentos básicos e comuns da sociedade, dos grupos sociais e das pessoas, alçando-a ao mesmo patamar da saúde, quando a chama de instituição pública. Preconiza, assim, várias condições necessárias para uma educação a serviço da democracia e os direitos pedagógicos para uma democracia eficaz, a saber: o direito ao *enhancement*<sup>24</sup> (ampliação das capacidades do indivíduo); o direito à inclusão social, intelectual, cultural e pessoal (que levam à independência e autonomia); e o direito à participação (na construção, manutenção e modificação da ordem).

Indo além, Bernstein (1996) afirma que para falar com seriedade sobre democracia, cultura e educação, há que se levar em conta “as limitações e o poder das realidades reguladas pela classe social” (p. 30). Dessa forma, denotam-se inter-relações no pensamento dos dois teóricos no que diz respeito à ênfase no contexto social para o processo educativo.

Vygotsky via que os problemas cotidianos podiam ser resolvidos para alcançar resultados voltados àquele momento específico, resultados esses limitados (relativos aos conceitos espontâneos), ao passo que na escola, lugar de excelência onde se desenvolvem os conceitos científicos, os problemas resolvidos possibilitariam a melhoria das funções cognitivas, o que, em outras palavras, levaria situações concretas de aprendizagem. Bernstein nos aponta a

---

<sup>24</sup> Este termo foi traduzido para a versão espanhola como sendo “refuerzo del individuo”. Por não haver uma tradução publicada para a língua portuguesa, optei por mantê-la na versão original (inglês).

oportunidade de aprofundar esse tema quando estuda o processo de recontextualização do conhecimento no ambiente escolar, por conta de formas específicas de prática pedagógica.

Em outras palavras, no que tange ao discurso pedagógico, Vygotsky centraliza seu estudo nas relações sociais que o produzem e nas ferramentas semióticas<sup>25</sup> utilizadas, enquanto Bernstein enfoca a regulação de sua estrutura e os vários modos de sua recontextualização.

Ainda com relação à origem do discurso pedagógico, observa-se mais uma aproximação entre os dois autores, que vai dar nas inter-relações que permeiam tal discurso. Se Bernstein (1996) aponta para a ação de um grupo de agentes especializados que operam em um cenário especializado em termos de interesses, amiúde rivais, desse cenário, Vygotsky utiliza o conceito de intersubjetividade como um palco de tensões, conflitos e interesses, no qual o discurso vai se formando.

Termino, enfim, este capítulo, transcrevendo a frase com que Bernstein encerra o prefácio que escreveu sobre Vygotsky:

A primeira vez que me deparei com Vygotsky foi no final dos anos 50, por meio da tradução de uma seção de Thought and speech, feita por Luria, publicada em 1939, em Psychiatry 2. É difícil descrever o estado de excitação, de emoção, de revelação que esse trabalho despertou. Literalmente, um novo universo se abriu (BERNSTEIN, 1994, p. 22).

---

<sup>25</sup> Vygotsky aponta como ferramentas semióticas tanto instrumentos externos (tais como relógio, calendário, sinais de trânsito, agenda etc.), quanto instrumentos internalizados (a linguagem natural, essencial em todos os grupos humanos, assim como outros sistemas de signos, como a escrita, os conceitos e paradigmas científicos etc.).

## 5 METODOLOGIA

Já afirmava a professora e estudiosa em Educação Especial e Inclusiva Rosita Carvalho que a Metodologia de uma pesquisa se assemelha a um convite. Assim, se for um convite de casamento, deverá constar o nome dos noivos, seus pais, local do casório; se tiver festa, onde, horário, traje, cumprimentos, endereço dos noivos etc. Adotando esse ponto de vista, na primeira parte deste texto, procurei contar um pouco de minha caminhada profissional como professora, pesquisadora e técnica atuando na Educação Especial.

Procurei relatar de forma breve como foi implantado o projeto inclusivo nas escolas estaduais situadas na capital Belém do Pará, do qual fiz parte ativa em várias frentes, o que me valeu uma experiência significativa para além do imaginado, no que diz respeito ao processo inclusivo e à identificação das vantagens e dificuldades que permeiam esse novo paradigma. Compartilhei meu incômodo diante da frase “Eu não fui preparado para atender a esse aluno”, tantas vezes escutada em contextos diferentes, seja em meu estado de origem, o Pará, seja no estado do Rio Grande do Sul, para onde me mudei com o propósito de realizar meus mestrado e doutorado.

Relatei também como cheguei até o cargo de professora substituta de graduação da Faculdade de Educação da UFRGS, como passei a lecionar a disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais e, finalmente, como cheguei, através dela, até meu objeto de pesquisa: a formação docente inicial. Não se trata, porém, de uma formação docente inicial qualquer, mas, sim, para o ensino ao aluno com deficiência na classe comum.

A partir deste momento, procurarei descrever quais os caminhos metodológicos por mim percorridos, desde a escolha do tipo de pesquisa que seria mais adequado para meus objetivos, com quais sujeitos trabalhei, em que contexto o estudo foi desenvolvido, até os instrumentos metodológicos utilizados, condizentes com os referenciais teóricos adotados, assim como com as questões de pesquisa que foram por mim levantadas.

## 5.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Meu plano inicial de pesquisa partiu da experiência por mim vivida durante o período em que atuei como professora da disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais, procurando retratar o ambiente de sala de aula, as discussões e reflexões que foram feitas acerca dos conceitos, políticas e estratégias pedagógicas para o aluno com deficiência, em uma perspectiva inclusiva.

Inicialmente, portanto, meu objetivo principal consistiu em conhecer e analisar o que meus alunos — futuros docentes — pensavam/pensam a respeito do ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva, e qual a influência da disciplina por mim lecionada sobre seu pensamento. Esse objetivo acabou por se expandir, na medida em que o número de sujeitos da pesquisa foi ampliado, abrangendo também os coordenadores dos cursos de licenciatura da UFRGS e os atuais professores da referida disciplina. Por se tratarem de sujeitos exercendo outras funções, conseqüentemente os objetivos que impulsionaram minha busca foram também pluralizados, bem como minhas inquietações de pesquisa foram redimensionadas.

No capítulo introdutório desta tese, formulei alguns questionamentos de caráter mais geral com relação ao tema aqui discutido, a saber: o que tem sido feito em termos de formação docente para que a suposta falta de preparo dos professores do ensino comum, no que tange ao atendimento ao aluno com deficiência, seja superada? Como os cursos de formação têm preparado o futuro professor da classe comum para o ensino/atendimento ao aluno com deficiência em uma perspectiva inclusiva? Qual é o papel da Universidade na implementação de uma política educacional inclusiva? E que contribuições, em última instância, ela pode trazer no sentido de construir uma sociedade mais justa, que respeite as diferenças e acolha a diversidade?

Após a delimitação do contexto da pesquisa, voltado para UFRGS, e tendo minha disciplina como ponto de partida, minhas inquietações se tornaram mais específicas:

- De que maneira a disciplina por mim lecionada — Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais — pode contribuir

para a formação docente inicial do futuro professor que irá receber em sua classe comum o aluno com deficiência?

- Que outras possibilidades, além da referida disciplina, podem ser viabilizadas no sentido de melhorar a formação desse futuro professor, para amenizar a queixa recorrente quanto à falta de preparo para ensinar/ atender a esse aluno?
- Quais medidas podem ser pensadas para que a Universidade brasileira como um todo (em específico, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul) possa desenvolver uma prática docente que esteja condizente com a perspectiva da Educação Inclusiva?

As inquietações aqui compartilhadas me levaram a formular os seguintes objetivos de pesquisa:

### **5.1.1 Objetivo Geral**

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar o percurso da formação docente inicial — tomando como base a disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais — voltada para o ensino/atendimento ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva, no contexto da Universidade brasileira, e mais especificamente, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

### **5.1.2 Objetivos Específicos**

Como objetivos específicos que nortearam este estudo, temos os seguintes:

- Investigar quais são as ideias que os sujeitos possuem a respeito do tema estudado e de outros que se encontrem relacionados a esse primeiro, tais como: deficiência, educação especial, inclusão escolar, políticas educacionais de inclusão etc.;
- Conhecer os sentimentos que os sujeitos possuem acerca da inclusão de alunos com deficiência na classe comum;
- Verificar que alternativas ou estratégias pedagógicas podem ser implementadas para melhorar a formação docente inicial no ensino

- superior de modo concernente à perspectiva da educação inclusiva;
- Analisar a atuação da Universidade quanto à implementação de uma política educacional inclusiva;
  - Analisar a prática pedagógica da professora/pesquisadora com relação à formação docente inicial e à inclusão escolar do aluno com deficiência;
  - Procurar contribuir para a discussão sobre o papel da Formação Docente Inicial com vistas ao ensino do aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva.

Uma vez expressas minhas inquietações e traçados os objetivos a serem alcançados com este estudo, devo reconhecer que, como pesquisadora, minha responsabilidade diante dos resultados tornou-se duplamente significativa, visto que minha participação não se restringiu à mera observação dos sujeitos e seus movimentos. Penso que o diferencial deste estudo seja justamente este: além de minha própria trajetória profissional, a minha inserção no contexto da pesquisa em um papel que é determinante para o seu próprio andamento e significação, como uma professora que sempre procurou fomentar momentos de debate e reflexão, e que pensa na educação como processo de transformação social.

No que tange a essa duplicidade de papéis, Rosa (2007) refere sobre a importância de se exercitar o distanciamento necessário à investigação, quando o pesquisador se encontra pessoalmente envolvido na situação da pesquisa, como é o caso deste estudo, em que me encontro nas posições de pesquisadora e professora. Entretanto, como a referida autora afirma, tal fato não desmerece a relevância do tema a ser investigado, nem sua possibilidade de contribuição para melhorar e ampliar a formação docente inicial, o que, conseqüentemente, contribuirá também para o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência.

Outro aspecto que ratifica a relevância desta pesquisa situa-se no fato de que minha prática pedagógica não se constitui no único foco de investigação e análise. Ao contrário, em muitos momentos ela se configurou em coadjuvante para que pudesse emergir, de maneira mais efetiva, a participação dos sujeitos, dando-lhes voz — sejam eles coordenadores dos cursos de licenciatura, professores da disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais e, principalmente, os ex-alunos dessa

disciplina —, num movimento dialético que tem como elemento de mediação a própria subjetividade de cada um deles. Dessa forma, procuro estar de acordo com os conceitos vygotskyanos selecionados no referencial teórico, buscando aplicá-los no processo educacional que será por mim descrito e que são essenciais para que minhas inquietações, apresentadas anteriormente, possam ser devidamente respondidas.

Assim, procurei estar em consonância com a linha de pesquisa à qual me filiei inicialmente para cursar este doutorado — O Sujeito da Educação: conhecimento, linguagem e contextos. Na medida em que, por meio desta pesquisa, procurei promover a escuta de todos os segmentos envolvidos no processo de formação docente inicial (alunos, professores e coordenadores dos cursos de licenciatura), procurei proporcionar-lhes as devidas condições para que pudessem se posicionar a respeito do tema, tornando-se verdadeiramente “sujeitos da educação”.

## 5.2 A PESQUISA QUALITATIVA

Por todo o caminho até aqui trilhado, não há como não considerar esta pesquisa como sendo de cunho qualitativo. Por pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln (2006) apresentam o seguinte conceito:

A pesquisa qualitativa é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas. A pesquisa qualitativa é muitas coisas ao mesmo tempo. Tem um foco multiparadigmático. Seus praticantes são suscetíveis ao valor da abordagem de múltiplos métodos, tendo um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana. Ao mesmo tempo, trata-se de um campo inerentemente político e influenciado por múltiplas posturas éticas e políticas (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 21).

Os autores acima mencionados também apresentam as fases pelas quais passa uma pesquisa qualitativa: tudo principia pelo (a) próprio pesquisador, “o qual fala a partir de uma determinada perspectiva de classe, de gênero, de raça, de cultura e de comunidade étnica” (p. 32). Por ele perpassam, por exemplo, questões relacionadas ao gênero, à cultura na qual



se encontra inserido, que por sua vez influenciam em sua forma de ver o mundo e na construção de suas ideias. Esse pesquisador empreende seu estudo a partir de um (b) paradigma através do qual ele interpreta a realidade. Seguindo Bateson (1972), diríamos que o pesquisador é “preso dentro de uma rede de premissas epistemológicas e ontológicas, as quais — independente da verdade suprema ou da falsidade — tornam-se parcialmente autovalidadoras” (p. 314). A essa rede chamamos de paradigma. Tomando-o como guia, o pesquisador parte para o planejamento de seu estudo, criando suas (c) estratégias de pesquisa — estudo de caso, etnografia, história de vida, pesquisa-ação etc. Depois, ele busca os (d) métodos e instrumentos de coleta de dados e análise, que podem ser múltiplos — entrevistas, observação, análise documental, grupo focal, métodos visuais etc. Por fim, o pesquisador chega (e) à interpretação e avaliação de tudo o que coletou. Tal interpretação é construída e transmitida por meio de um texto que pode assumir diversas formas — formal, literária, crítica, confessional, analítica etc. (DENZIN e LINCOLN, 2006).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as características básicas de uma pesquisa qualitativa são as seguintes:

1. Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 47-50).

A pesquisa qualitativa se impõe pela noção de movimento, por isso o interesse prioritário no processo. Movimento visto tanto nos sujeitos (e nos dados que fornecem), em suas relações com o pesquisador, quanto no próprio pesquisador em si (e nos conceitos, valores e crenças que traz consigo), em suas relações com os dados coletados. Costumo pensar no pesquisador como Geertz (1989) citando Max Weber — como um animal suspenso em teias de significação que ele próprio teceu. Pensando desse modo, reconheço que o

pesquisador está indissociavelmente ligado ao seu objeto de pesquisa e se torna fatalmente uma parte da realidade que estuda.

Bresler (2007) enumera doze características relativas à pesquisa qualitativa, das quais selecionei algumas que me parecem ser pertinentes à ação investigativa por mim empreendida:

1. Contextual e holística. Os contextos incluem:
  - a) microcontextos – a experiência de vida dos professores, crenças, compromissos, a experiência de vida dos estudantes;
  - b) contextos intermediários – estruturas institucionais e metas;
  - e c) macrocontextos – os valores maiores da cultura [...].
2. Envolve perspectivas múltiplas de participantes situados em [contextos] diferentes.
3. É tipicamente dirigida para um caso. Um caso pode ser um professor, um estudante, uma sala de aula, um currículo de uma cidade [...].
5. Envolve compromisso [...] com os campos de pesquisa.
6. Há uma sobreposição constante entre coleta e análise de dados. Embora planejado, o design da pesquisa é emergente, responsivo ao tópico investigado [...].
8. É interpretativa e empática. A pesquisa qualitativa está preocupada com os diferentes significados que ações e eventos adquirem para diferentes pessoas, suas referências, seus valores, prestando atenção às intenções daqueles que são observados [...].
9. O investigador é o instrumento fundamental. [...] As subjetividades — compromissos, valores, crenças — deveriam ser reconhecidas ao invés de suprimidas.
10. A análise dos dados é indutiva. [...] a direção dos assuntos e os focos emergem frequentemente durante a coleta de dados. A situação pesquisada adquire forma quando as partes são examinadas (BRESLER, 2007, p. 11-12).

O campo que foi pesquisado abrangeu os três contextos descritos por Bresler, se pensarmos da seguinte maneira: com relação ao microcontexto, trabalhei na captação da experiência de vida e das crenças tanto dos alunos (via seus trabalhos realizados durante o período em que lecionei a disciplina) quanto dos professores e coordenadores de cursos (via entrevistas semiestruturadas); ao pesquisar principalmente os coordenadores de curso, acabei por pesquisar os contextos intermediários, visto que eles — e seus cargos — se encontram vinculados à estrutura institucional denominada UFRGS; enfim, penso ter atuado também num macrocontexto, a partir do momento em que minha pesquisa procurou investigar, através dos sujeitos, concepções e valores que a referida instituição de ensino superior — e sua

comunidade educacional como um todo — possui acerca dos alunos com deficiência e sua inclusão na classe comum.

Não posso também deixar de pensar que minha pesquisa envolveu sujeitos que durante a coleta de dados apresentaram múltiplas perspectivas, de acordo com o microcontexto — e consequente ponto de vista — do qual fazem parte: os alunos, com sua visão de formandos, a maioria deles sem experiência docente; os professores da disciplina, com sua visão de formadores, responsáveis pelos futuros professores de alunos com deficiência; e os coordenadores de curso, com a visão de gestores.

O estudo dirigiu-se a um caso, que começou pelos alunos de uma disciplina pedagógica, se ampliou aos professores dessa disciplina e alcançou os coordenadores dos cursos de licenciatura de uma universidade. Paralelamente, podemos dizer que o estudo começou por uma disciplina pedagógica de uma faculdade, se expandiu à formação docente inicial para o ensino ao aluno com deficiência na classe comum e acabou por abranger uma universidade e sua concepção de inclusão escolar. Desse modo, ocorreu uma sobreposição entre a coleta e a análise de dados, que tomou proporções as quais não haviam sido pensadas em seu início.

Também é inevitável pensar na importância desta pesquisadora como instrumento fundamental, cujas subjetividades — construídas não só por anos de vivência na educação especial, na convivência com alunos com deficiência, mas sobretudo pela experiência vivida como professora dessa disciplina pedagógica — foram reconhecidas e ressignificadas. Por isso mesmo, assumiu o compromisso de compreender o processo estudado e obter respostas para si mesma e para a comunidade pesquisada.

Ratificando os princípios expostos relativos ao caráter desta pesquisa, Moreira (2002), em sua visão sobre pesquisa, também fornece um sumário com seis itens que caracterizam a pesquisa qualitativa, quais sejam:

- 1) A interpretação como foco. Nesse sentido, há um interesse em interpretar a situação em estudo sob o olhar dos próprios participantes;
- 2) A ênfase na subjetividade. Assim, o foco de interesse é a perspectiva dos informantes;
- 3) A flexibilidade na conduta do estudo. Não há uma definição *a priori* das situações;

- 4) O interesse no processo e não no resultado. Segue-se uma orientação que objetiva entender a situação em análise;
- 5) O contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; e
- 6) O reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da situação de pesquisa.

Por fim, trago aqui uma frase de Denzin e Lincoln (2006), com a qual os autores deixam claro qual seria o ideal do pesquisador de nosso tempo: “Nossa luta hoje é no sentido de relacionar a pesquisa qualitativa às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma sociedade democrática livre” (p. 17).

### 5.3 A PESQUISA HISTÓRICO-CULTURAL

Finalmente, pretendo complementar a concepção de pesquisa qualitativa através de minha matriz teórica — a histórico-cultural<sup>26</sup> fundamentada em Vygotsky —, por percebê-la presente em minha maneira de conceber tal pesquisa qualitativa. Freitas (2002) refere que a preocupação de Vygotsky consiste em

[...] encontrar métodos de estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. [Vygotsky] percebe os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela (FREITAS, 2002, p. 22).

Assim, se para Vygotsky, todo conhecimento é sempre construído na inter-relação das pessoas, então, “produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento” (p. 25). A autora também afirma que “Vygotsky vê a pesquisa como uma relação entre sujeitos, relação essa

---

<sup>26</sup> No texto referência de Freitas (2002), a autora utiliza a nomenclatura sócio-histórica. Decidi substituí-la por “histórico-cultural”, por ser a terminologia mais utilizada entre os estudiosos brasileiros desse referencial.

que se torna promotora de desenvolvimento mediado por um outro” (p. 25). Sendo uma relação entre sujeitos, portanto, podemos inferir que os sujeitos desta pesquisa devam ser vistos como parceiros da pesquisadora. Conseqüentemente, modifica-se a concepção de pesquisa *sobre* sujeitos para a de uma pesquisa *com* os sujeitos.

A proposta de Vygotsky é estudar os fenômenos humanos em seu processo de transformação e mudança — ou seja, em seu aspecto histórico. Assim, a preocupação do pesquisador deve ser maior com o processo em observação do que com o seu produto ou resultado. Como é possível observar, mais uma vez Vygotsky revoluciona a prática da pesquisa, por meio de sua visão de pesquisador-mediador, que provoca alterações no comportamento dos sujeitos da pesquisa, ao mesmo tempo em que esse sujeito é um participante ativo no andamento dessa pesquisa, desconstruindo de vez o mito da neutralidade científica.

Freitas também se remete a Bakhtin para complementar essa ideia. Segundo este último autor,

[...] o critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Disso também resulta que o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. Ele se ressignifica no campo. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa (FREITAS, 2002, p. 25-26).

Com base nessas premissas, Oliveira (1999) enfatiza o potencial do enfoque histórico-cultural para a pesquisa educacional (e com a qual eu concordo):

É interessante observar que essa contribuição metodológica de Vygotsky é particularmente importante para a educação. Uma vez que a situação educativa consiste de processos em movimento permanente, a transformação constitui exatamente o resultado desejável desses processos, os métodos de pesquisa que permitem a compreensão dessas transformações são os métodos mais adequados para a pesquisa educacional (OLIVEIRA, 1999, p. 63).

## 5.4 CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto da pesquisa que foi escolhido é a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, e em particular, a Faculdade de Educação – FACED.

### A) A UFRGS

A UFRGS começa a contar sua história a partir de 1934, ano em que foi criada a Universidade de Porto Alegre através do Decreto Estadual nº 5.758 de 28 de novembro do mesmo ano. Entretanto, seu início remonta ao ano de 1895, quando foi fundada a Escola de Farmácia e Química, sendo seguida pela Escola de Engenharia. Além delas, foram criadas a Faculdade de Medicina de Porto Alegre e a Faculdade de Direito, em 1900.

No começo, a UFRGS era integrada pela Escola de Engenharia, com os Institutos de Astronomia, Eletrotécnica e Química Industrial; Faculdade de Medicina, com as Escolas de Odontologia e Farmácia; Faculdade de Direito, com sua Escola de Comércio; Faculdade de Agronomia e Veterinária; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e pelo Instituto de Belas Artes. Em 1947, quando passou a ser denominada Universidade do Rio Grande do Sul — UFRGS, ela incorporou as Faculdades de Direito e de Odontologia de Pelotas e a Faculdade de Farmácia de Santa Maria, que depois se separaram para formarem, respectivamente, a Universidade de Pelotas e a Universidade Federal de Santa Maria.

Em dezembro de 1950, a Universidade se tornou uma universidade federal, passando à esfera administrativa da União e sendo chamada, desde então, de Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Atualmente, ela ocupa uma posição de destaque no cenário educacional, sendo a primeira em publicações e a segunda em produção científica entre as universidades federais, tomando como referência o número de professores. Abrange uma área territorial de 21.948.812 m<sup>2</sup>, possui 89 cursos presenciais de graduação, 71 programas de Mestrado e 68 programas de Doutorado, cujas vagas são pleiteadas por estudantes de todo o país.

Em 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP criou o Índice Geral de Cursos (IGC), com o objetivo de

avaliar os cursos de graduação, de pós-graduação, a qualidade do corpo docente, a organização didático-pedagógica e a infraestrutura institucional. O processo de avaliação é complexo e abrange mais de duas mil instituições de ensino superior. Desde a primeira edição, a UFRGS sempre obteve lugar de destaque, e na última, relativa a 2011 — realizada entre as 2.136 universidades, faculdades e centros universitários avaliados —, de forma inédita, ela conquistou o maior IGC contínuo: 4,28 (NETTO e OPPERMANN, 2012). Esse resultado fez a referida instituição avançar do 13º para o 11º na lista das instituições de ensino superior com melhor resultado na avaliação em nosso país.

No que diz respeito ao nosso estudo, penso ser importante referir que na UFRGS existem atualmente cursos de licenciatura em 17 áreas, que são as seguintes: artes visuais, ciências biológicas, ciências sociais, dança, educação física, enfermagem, filosofia, física, geografia, história, letras, matemática, música, pedagogia (educação infantil e séries iniciais), psicologia, química e teatro. Os professores que são formados por esses cursos atuam predominantemente em escolas de educação básica (educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental, e ensino médio).

O órgão que coordena os cursos de licenciatura no âmbito da UFRGS é a Coordenadoria das Licenciaturas – COORLICEN. Trata-se de um órgão colegiado vinculado à Pró-Reitoria de Graduação dessa universidade. Sua criação, em 11 de outubro de 2000, decorreu das atividades que vinham sendo desenvolvidas pelo Fórum de Licenciaturas – FORUMLIC, por sua vez criado pela PROGRAD, em 1994, tendo descendência direta do Programa de Licenciaturas – PROLICEN, promovido pela Secretaria de Educação Superior do MEC, na década de 1990.

Durante os seis anos de sua existência, o FORUMLIC desenvolveu uma série de iniciativas com o intuito de estabelecer diálogo e possíveis parcerias com os diferentes setores governamentais ligados à área da educação, assim como refletir sobre a construção da docência, tomando como base a interação entre a Universidade e a Escola Básica. Tais articulações resultaram na institucionalização do FORUMLIC, agora nomeado como Coordenadoria das Licenciaturas, em 1999.

De acordo com o próprio site do órgão<sup>27</sup>, o principal objetivo da COORLICEN é “articular o Projeto Institucional da Universidade no que se refere à formação de professores com os Projetos Pedagógicos específicos dos 17 cursos de licenciatura da UFRGS”. Suas equipes coordenadoras têm trabalhado para consolidá-la como um espaço institucional que possa articular as questões relativas à formação de professores, permanecendo, pois, atento às demandas legais que surgem.

Quanto à inclusão de alunos com deficiência, há referências no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI para o período de 2011 a 2015, instituído através da Decisão nº 493/2010 do Conselho Universitário – CONSUN<sup>28</sup>. Em sua página 10, o Plano diz o seguinte:

Uma Universidade de excelência deve não apenas respeitar a diversidade social e cultural como valorizá-la ao tomar a qualidade das diferenças entre os segmentos culturais que a integram como fonte de aprendizagem e de produção de conhecimentos. Do mesmo modo, deve respeitar as diferenças culturais advindas dos processos de socialização de pessoas com necessidades especiais, e aprender com elas. Coerentemente com isso, impõe-se à nossa Universidade uma política permanente de inclusão e acessibilidade, atendendo a legislação específica e minimizando barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação, de modo a ampliar e dar sustentação às iniciativas hoje existentes e possibilitar a criação de uma estrutura institucional que garanta a efetividade dessas ações (UFRGS, PDI, 2010, p. 10).

No capítulo III do mencionado plano, referente ao Projeto Pedagógico da Instituição, no item 25 da seção voltada para a Graduação, o texto aponta para a criação e manutenção de um programa de inclusão de alunos com necessidades especiais, com especificidades culturais, bem como daqueles que ingressaram na UFRGS a partir de políticas de ações afirmativas. Mais adiante, no capítulo IX relativo ao Corpo Docente, o Plano reforça essa intenção, comprometendo-se com a busca pelos meios de atendimento às necessidades básicas de moradia, alimentação, material pedagógico, assistência social e psicológica etc.

No capítulo VI, sobre Responsabilidade Social, a UFRGS se compromete, em consonância com a política nacional de inclusão, a aprimorar

---

<sup>27</sup> Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/forumlic/>>.

<sup>28</sup> Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/arquivos/pdi-2010>>.



suas ações com vistas a atender “pessoas portadoras de necessidades especiais”. De acordo com o texto, tais ações envolvem obras físicas, com adaptação dos prédios existentes e projeto arquitetônico compatível para prédios novos. Envolvem também a implantação de programas de acessibilidade e apoio às iniciativas sociais nessa área.

Por fim, transcrevo aqui as palavras do atual reitor, Carlos Alexandre Netto, sobre essa instituição de ensino superior:

A UFRGS, como instituição pública a serviço da sociedade e comprometida com o futuro e com a consciência crítica, respeita as diferenças, prioriza a experimentação e, principalmente, reafirma seu compromisso com a educação e a produção do conhecimento, inspirada nos ideais de liberdade e solidariedade (NETTO, 2012, s/p)<sup>29</sup>.

## B) A FACED

A página de apresentação do site da Faculdade de Educação da UFRGS se inicia com a seguinte frase:

A FACED, em consonância com o princípio estabelecido no Art. 2º do Estatuto da UFRGS, é expressão da sociedade democrática e pluricultural, inspirada nos ideais de liberdade, de respeito ao outro e de solidariedade, constituindo-se em instância necessária de consciência crítica, na qual a coletividade possa repensar suas formas de vida e suas organizações sociais, econômicas, políticas e culturais.<sup>30</sup>

A Faculdade de Educação – FACED foi criada no ano de 1970 na UFRGS. No entanto, quando esta última ainda se chamava de Universidade de Porto Alegre, já trabalhava com formação docente: primeiramente, a partir de 1936, com a Faculdade de Educação, Ciências e Letras e, depois, em 1942, com a Faculdade de Filosofia. O curso de Mestrado em Educação começou em 1972 e o de Doutorado em 1975. O Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU foi credenciado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) em 1982.

---

<sup>29</sup> Informações colhidas diretamente do site da UFRGS. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/apresentacao>>.

<sup>30</sup> Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/#>>.

A FACED divide-se em três Departamentos, a saber: Departamento de Estudos Básicos (DEBAS); Departamento de Ensino e Currículo (DEC); e Departamento de Estudos Especializados (DEE). Possui também três comissões educacionais: Comissão de Extensão (COMEX); Comissão de Graduação (COMGRAD); e Comissão de Pesquisa (COMPESQ). O DEBAS é subdividido nas seguintes áreas: Filosofia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação e a mais recente Educação Especial, composta por quatro professores. O DEC atua com as áreas de Ensino e Currículo. O DEE é constituído pelas áreas de Política e Administração da Educação, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Psicopedagogia e Tecnologia em Educação.

A FACED atua em várias frentes, como por exemplo: forma professores nos níveis de Graduação e Pós-Graduação *strictu e lato sensu*; estimula a pesquisa e a publicação científica; fomenta a extensão por meio da realização de cursos, seminários e simpósios. No que tange à Graduação, a FACED oferece a cada semestre 60 vagas para o Curso de Pedagogia. Além disso, colabora para a formação docente dos 17 Cursos de Licenciaturas da UFRGS, por meio de suas disciplinas pedagógicas, que faz com que convirjam para seu interior alunos de diferentes áreas de conhecimento, com seus valores, suas ideias e culturas diversificadas.

O PPGEDU possui três eixos norteadores, dentro dos quais as linhas de pesquisa se agrupam. São eles: (1) Conhecimento, Subjetividade e Práticas Educacionais, com seis linhas de pesquisa; (2) Políticas de Formação, Políticas e Gestão da Educação, contendo também seis linhas de pesquisa; e (3) Cultura, Currículo e Sociedade, com quatro linhas de pesquisa.

No eixo 1, encontra-se a linha de pesquisa à qual esta tese se encontrou inicialmente vinculada — O Sujeito da Educação: conhecimento, linguagem e contextos. Além dela, considero ser importante citar a linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos, pertencente ao eixo 2, em virtude de dois aspectos: por trabalhar, desde sua criação, com o estímulo à pesquisa na perspectiva da educação inclusiva; e por conter o grupo de pesquisa Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE, do qual esta pesquisadora é membro integrante desde o ano de 2006.

## 5.5 SUJEITOS DA PESQUISA

Uma vez explicitado o tipo de pesquisa a que me propus realizar, bem como o contexto por mim selecionado, exponho agora quais foram meus sujeitos de pesquisa, dentro de um corte espaçotemporal. Os sujeitos deste estudo estão divididos em três grupos distintos:

A) Ex-alunos da disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais, durante o período em que eu a lecionei, ou seja, nos seguintes semestres: 2009/2; 2010/1; e 2010/2, período em que atuei como professora substituta de graduação na Faculdade de Educação da UFRGS.

A seguir, apresento na Tabela 2 a quantidade de alunos que cursaram a disciplina no referido período, divididos por semestre e pelo curso no qual estavam matriculados.

**Tabela 2 – Alunos que estudaram a disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais em minhas turmas**

LICENCIATURAS	2009/2	2010/1	2010/2	TOTAL
Artes Visuais	2	7	9	18
Ciências Biológicas	-	1	1	2
Dança	1	2	-	3
Filosofia	2	-	1	3
Física	-	-	1	1
Fonoaudiologia <sup>31</sup>	1	-	1	2
História	-	-	1	1
Letras	1	2	-	3
Matemática	10	11	2	23
Música	10	1	-	11
Pedagogia	-	1	1	2
Psicologia	-	-	1	1
Química	2	1	2	5
Teatro	12	5	2	19
<b>TOTAL</b>	<b>41</b>	<b>31</b>	<b>22</b>	<b>94</b>

<sup>31</sup> Embora não seja uma licenciatura, a disciplina é ofertada a esse curso.

B) Coordenadores dos cursos de licenciatura da UFRGS, perfazendo um total de dezessete profissionais, correspondentes às dezessete áreas de conhecimento que esses cursos abrangem: artes visuais, ciências biológicas, ciências sociais, dança, educação física, enfermagem<sup>32</sup>, filosofia, física, geografia, história, letras, matemática, música, pedagogia, psicologia, química e teatro. Desse total, sete coordenadores são do sexo masculino e dez do sexo feminino.

C) Professores da disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais, ao todo quatro docentes, sendo um do sexo masculino e três do sexo feminino. Dois possuem graduação em Psicologia, um em Pedagogia e um em Educação Especial. Penso ser relevante descrever algumas características referentes a cada um deles:

- O mais antigo dos sujeitos como professor dessa disciplina começou a lecioná-la no início da década de 2000, e foi o seu segundo professor. Antes dele, quem a lecionava era a professora Cleonice Rech, que se aposentou. Atualmente, ele não leciona essa disciplina, pois se encontra como professor titular de outra disciplina pedagógica voltada para a inclusão escolar, exclusiva do curso de Licenciatura em Pedagogia. Embora não lecione mais a disciplina em estudo, ele foi selecionado como sujeito desta pesquisa em virtude de ter sido seu professor titular por muitos anos, por possuir lembranças valiosas a respeito de sua história, e principalmente por ter se tornado, no contexto desta pesquisa, uma referência no que tange à inclusão escolar do aluno com deficiência.
- O segundo sujeito — no que se refere ao tempo em que se encontra lecionando a disciplina — foi contratado como professor substituto em 2010, após passar por seleção especificamente para lecionar essa mesma disciplina. Ele assumiu suas turmas no segundo semestre daquele ano<sup>33</sup>, que também foi o último semestre em que a lecionei.

---

<sup>32</sup> No momento de realização da pesquisa, o curso de licenciatura em Enfermagem se encontrava suspenso, passando por uma reestruturação curricular.

<sup>33</sup> Considero importante informar que ao final da escrita desta tese, esse sujeito teve seu contrato como professor substituto terminado. No início do ano corrente, encontra-se em aberto um novo processo de seleção para professor substituto da disciplina pesquisada.

- O terceiro sujeito foi aprovado em concurso público<sup>34</sup>, também em 2010. Portanto, tornou-se o primeiro professor oficialmente aprovado para essa disciplina, após intensas negociações internas, tendo como principal argumento a inclusão da referida disciplina nos currículos de todas as licenciaturas a partir de 2010/2, o que demandaria um maior número de professores para lecioná-la. A partir de sua entrada no DEBAS, foi criada a área de Educação Especial.
- O quarto sujeito a compor o quadro de professores da disciplina pesquisada veio transferido da Universidade Federal do Pará, onde já lecionava uma disciplina com currículo semelhante ao de Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais. Com sua chegada, a disciplina ficou composta por três professores, e a área de Educação Especial, por quatro profissionais.

Um aspecto que considero relevante — e que pode fazer a diferença no que diz respeito à análise sobre a disciplina— refere-se ao fato de todos esses sujeitos possuírem formação e vivência em Educação Especial, e trabalharem em prol da inclusão escolar dos alunos com deficiência.

## 5.6 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

De acordo com Denzin e Lincoln (2006), “o pesquisador dispõe de diversos métodos [ou instrumentos metodológicos] para a coleta de materiais empíricos”. Tais métodos “variam da entrevista à observação direta, passando pela análise de artefatos, documentos e registros culturais e pelo uso de materiais visuais ou da experiência pessoal” (p. 36-37). Os instrumentos metodológicos utilizados nesta pesquisa foram adaptados conforme os grupos de sujeitos selecionados. São eles os seguintes:

- Análise de documentos – este instrumento foi utilizado de duas maneiras: uma delas, pelo exame minucioso realizado nos documentos legais que foram coletados ao longo da pesquisa, tanto no que se refere à legislação brasileira existente voltada para o tema aqui pesquisado, quanto à movimentação interna da própria UFRGS em torno dele. A

---

<sup>34</sup> Edital de Abertura nº 15, de 13 de maio de 2010, publicado no Diário Oficial da União – D.O.U. do dia 17 de maio de 2010, Seção 3, p. 93-94.

outra maneira diz respeito ao material empírico obtido através de meus ex-alunos da disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais — trabalhos escritos, sínteses críticas, roteiros de intervenção pedagógica etc. que eles realizaram durante o período em que cursaram essa disciplina, e que foram devidamente guardados por esta pesquisadora. Por meio desse material, foi possível conhecer suas concepções a respeito dos temas aqui discutidos, como por exemplo, alunos com deficiência, paradigma inclusivo, políticas educacionais, inclusão escolar, formação docente etc.

- Entrevista semiestruturada – instrumento empregado na coleta de dados com os sujeitos coordenadores dos cursos de licenciatura e com os professores da disciplina já mencionada. Através das entrevistas, foi possível conhecer não só um pouco da vida de cada um, sua trajetória profissional, seus sentimentos com relação ao cargo que ocupam, mas também suas ideias a respeito dos temas discutidos, bem como que estratégias pensam para melhorar a formação docente inicial para o ensino ao aluno com deficiência na classe comum. Essas entrevistas foram devidamente gravadas em áudio e transcritas para análise.
- Experiência pessoal – este instrumento é considerado de relevância para a análise neste estudo, uma vez que a pesquisadora não ocupou uma posição de mera observadora de fatos, mas, sim, de professora formadora que além de observar seus sujeitos, também fomentou o debate, transmitiu conhecimentos, trabalhando o discurso pedagógico e atribuindo valorização aos seus trabalhos. Tais ações docentes valem a pena serem analisadas.
- Diário de campo – as impressões colhidas e anotadas sempre são de extrema valia não só para o exercício de rememoração dos fatos decorridos durante a coleta de informações, mas também para organizar o pensamento, no preparo para a escrita da tese.

## 6 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Neste capítulo, descreverei o percurso trilhado por mim antes de iniciar a pesquisa propriamente dita, ou seja, antes de utilizar-me dos instrumentos metodológicos escolhidos para a coleta de material empírico com os sujeitos selecionados. Considero esse percurso importante para a compreensão de todo o processo da pesquisa, bem como para a análise posterior que farei com as informações coletadas.

Uma vez definidos o espaço da pesquisa, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e os sujeitos de pesquisa, a saber: (1) os ex-alunos que cursaram a disciplina pedagógica Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais que constituíram as três turmas no período em que a lectionei; (2) os coordenadores dos cursos de licenciatura que têm essa disciplina em oferta; e (3) os atuais professores da referida disciplina —, o primeiro movimento a ser empreendido foi sair à procura de tais sujeitos para convidá-los a participar do estudo. Esse movimento se dividiu em várias ações, que procurarei relatar a partir de agora.

### A) Ex-alunos da disciplina

Durante o período em que atuei como professora da disciplina aqui mencionada, período esse que durou três semestres, tive a possibilidade de entrar em contato com três turmas de alunos de diferentes licenciaturas<sup>35</sup>. Minha intenção inicial (conforme apresentado no projeto de pesquisa) consistia em tomar esses alunos — aqueles que se dispusessem a colaborar espontaneamente — como sujeitos de meu estudo, os quais seriam investigados em três grupos distintos, de acordo com a turma (semestre/ano) a que pertenceram.

Com esses sujeitos, intentei trabalhar utilizando dois instrumentos metodológicos:

- Grupos de discussão, buscando utilizar-me de reuniões com cada um dos três grupos de ex-alunos (uma reunião para cada grupo),

---

<sup>35</sup> Cf. Tabela 2.

para que pudessem trocar ideias acerca do que estudaram durante a disciplina e seus possíveis efeitos sobre sua forma de pensar quanto aos temas debatidos (deficiência, formação, preconceito, inclusão, política pública, educação etc.). Nesses grupos, a ênfase recai na interação de grupo. O papel do pesquisador é o de mediador, apresentando o objetivo da reunião e instigando o grupo a falar. “Sua posição é de observação e de escuta, inclusive dos possíveis momentos de silêncio que se produzam no processo do grupo” (MEINERZ, 2012, p. 496).

- Análise documental, tomando como documentos os trabalhos e roteiros de intervenção pedagógica que os sujeitos desenvolveram durante os semestres em que cursaram a disciplina. Neles se encontram materiais riquíssimos de análise e reflexão não só a respeito das temáticas aqui já explicitadas, mas também sobre minha atuação como docente e minha relação com o alunado.

Para realizar a primeira parte de minha proposta — trabalhar com grupos de discussão —, tomei a iniciativa de entrar em contato com meus ex-alunos. Eu havia conservado as listas de matrícula correspondentes às turmas para as quais eu havia lecionado, que se encontram disponíveis no portal da UFRGS para seus docentes. Nessas listas, é possível verificar o nome completo, o e-mail e situação final (aprovado, reprovado etc.) de cada aluno. Além desse recurso, eu ainda possuía em meu endereço eletrônico os e-mails de vários alunos que tinham por hábito me enviar seus trabalhos via internet. Por último, recebi o auxílio do professor titular da disciplina para resgatar uma dessas listas no referido portal.

Após reunir todos os e-mails dos alunos nas respectivas listas, comecei a enviar mensagens coletivas (para cada lista) pela internet, nas quais inicialmente procurava lembrá-los de quem eu era. Depois, esclarecia sobre o motivo do contato — a pesquisa de doutorado — e, por fim, os convidava a participarem da pesquisa, por meio de encontros coletivos (um por turma, três no total) nos quais se discutiriam os temas que estão sendo abordados neste estudo.



As respostas às mensagens enviadas, num primeiro momento, foram muito reduzidas numericamente. Os primeiros alunos que responderam foram aqueles que durante o exercício da disciplina, mostraram-se mais interessados em cursá-la. Então, decorrido um tempo de espera entre uma e duas semanas, voltei a enviar nova mensagem, ressaltando a importância da participação deles e de sua contribuição para a melhoria da formação docente inicial na perspectiva inclusiva.

As respostas a esse segundo contato foram mais numerosas, havendo poucas sem retorno. Entretanto, isso não significou sucesso quanto a arregimentar os ex-alunos para a pesquisa. Alguns deles responderam para dizer que não poderiam participar do estudo. Dentre as justificativas que deram, estão as seguintes: abandonaram ou trocaram de curso; transferiram-se da licenciatura para o bacharelado do mesmo curso; encontravam-se com filho pequeno para cuidar e não tinham tempo para se reunir; mudaram de cidade ou de estado; etc.

Com efeito, a maior dificuldade encontrada para reunir os ex-alunos em grupos de discussão se deu por conta de dois fatores: a disponibilidade de tempo dos participantes e a conciliação de datas. Havia um número significativo de pessoas com agendas (dias, horários, locais) completamente diversificadas e irreconciliáveis. Ao final das negociações, chegou-se à conclusão da inviabilidade para a execução de tal instrumento metodológico. Dessa forma, decidiu-se por trabalhar com esses sujeitos somente por meio da análise de material documental, constituídos pelos trabalhos e roteiros de intervenção pedagógica que desenvolveram durante sua participação na disciplina. A análise desse material será descrita no capítulo seguinte.

#### B) Coordenadores dos cursos de licenciaturas

A princípio, a possibilidade de participação dos coordenadores dos cursos de licenciatura da UFRGS como sujeitos deste estudo não havia sido pensada no período de elaboração do projeto de pesquisa. No entanto, durante a defesa de projeto do doutorado, foi sugerido pela banca de avaliação que fossem realizadas entrevistas com os coordenadores desses cursos de licenciaturas, no sentido de procurar conhecer qual seu pensamento a respeito

da disciplina mencionada, bem como sobre a formação docente inicial para o ensino ao aluno com deficiência e sobre a própria inclusão escolar.

Confesso que fiquei bastante animada com a possibilidade de ampliar meus sujeitos de pesquisa para os coordenadores dos cursos de licenciatura, e explico o porquê: durante a implantação do projeto inclusivo nas escolas estaduais — aquelas que se localizavam dentro do município de Belém do Pará —, implantação essa da qual participei ativamente como integrante da equipe, optamos por realizar uma avaliação nessas escolas para saber quais delas apresentavam condições para abarcar o projeto. Desenvolvemos um conjunto de critérios para aprovação, como por exemplo, a estrutura física das escolas, acessibilidade, número de funcionários e professores etc., e a aceitabilidade do gestor foi um deles.

Durante a avaliação, observamos que nas escolas onde os gestores se mostravam contrários à inclusão dos alunos com deficiência, ou demonstravam má vontade com relação à implantação do projeto, encontramos dificuldade para implantá-lo e mantê-lo, pois sempre esbarramos em entraves de caráter administrativo ou burocrático. Assim, aprendemos com a prática quão importante era contar com a aceitação de um gestor.

O primeiro passo dado para poder contar com a participação dos coordenadores dos cursos de licenciatura na pesquisa foi procurar saber o nome de todos eles e as coordenações correspondentes por eles assumidas. Foi solicitada uma lista atualizada contendo todas as coordenações das licenciaturas da UFRGS — com seus devidos contatos — à secretaria da FACED<sup>36</sup>. Além disso, procurei os mesmos dados no portal da Universidade, através do acesso às páginas de todas as licenciaturas.

Sobre as dificuldades relacionadas à obtenção do contato de todos os coordenadores, penso ser importante relatá-las com maiores detalhes, já que, no decorrer da pesquisa, me tomaram um tempo precioso para a coleta de material empírico com esses sujeitos:

- A primeira dificuldade diz respeito à desatualização e/ou incorreção de informações tanto na lista quanto nas páginas virtuais, que vão desde o próprio nome do coordenador (alguns

---

<sup>36</sup> Para tanto, contei com a ajuda de uma amiga — Dária dos Santos —, na época funcionária da Universidade, que se dispôs a colaborar com minha busca por informações.

nomes ainda se referiam ao antigo coordenador, que já havia deixado o cargo) até seu e-mail ou número de telefone. Na lista que me foi fornecida, por exemplo, não constavam informações sobre o curso de licenciatura em Dança, talvez — e isso é apenas uma inferência minha — por ser um curso novo em comparação aos demais.

- Outra dificuldade ocorreu em razão de que, na maioria das vezes, os e-mails ou números de telefone fornecidos se reportavam às salas da COMGRAD dos cursos, e não aos contatos pessoais dos coordenadores. Assim, havia alguns sujeitos que não acessavam esses e-mails; conseqüentemente, não me respondiam. Ou que, quando eu ligava para os números de telefone fornecidos (última tentativa de contato por mim empreendida), geralmente não se encontravam nas salas. Resolvi, então, procurar qualquer pista sobre e-mails pessoais ou números de telefones deles na internet, em sites de busca, obtendo êxito com alguns. Além disso, recorri à intermediação de pessoas próximas aos sujeitos.

Expostas as dificuldades, retomo a trajetória da pesquisa anterior à coleta de material empírico. De posse da lista com o nome de todos os coordenadores e seus contatos, elaborei uma mensagem padronizada para todos eles — na qual me apresentava como pesquisadora da pós-graduação, explicava o motivo de minha iniciativa de contato, explicitava em linhas gerais o tema da pesquisa e solicitava sua contribuição para com ela, através da realização de uma entrevista a ser feita com cada um deles. Enviei a mensagem para cada e-mail individualmente.

Num primeiro momento, recebi resposta de aproximadamente metade dos coordenadores, em que se dispunham a participar da pesquisa. Entretanto, todos colocaram como dificuldade a disponibilidade de tempo para me atender, por conta dos inúmeros compromissos inerentes ao cargo que ocupam. Com o decorrer do tempo, essa dificuldade aumentou, pois além dos afazeres rotineiros que já tinham, atravessamos um período de greve na Universidade quando nos encontrávamos na metade da coleta de informações, fato que contribuiu para o acúmulo de atividades em torno desse cargo. Após um breve

tempo de ajuste de datas e horários, consegui montar um cronograma de entrevistas com esses primeiros contatos.

Considero importante ressaltar que em meio aos coordenadores que me deram retorno ao contato, alguns demonstraram ter dúvidas quanto a serem as pessoas adequadas para participarem da pesquisa, seja por não estarem atualizados a respeito do tema de pesquisa, seja por não se sentirem seguros com relação aos aspectos que permeiam o curso de licenciatura e seus desdobramentos, ou ainda por terem assumido recentemente o cargo de coordenadores e não se sentirem familiarizados com sua rotina de trabalho.

Dessa forma, alguns dos coordenadores sugeriram o nome de outras pessoas (que eles consideravam mais adequadas, geralmente o antigo coordenador) para substituí-los no fornecimento de informações nas entrevistas. Insisti que para além da simples coleta de informações, era fundamental para o bom encaminhamento da pesquisa, conhecer a opinião e o pensamento dos gestores das licenciaturas no que tange à formação docente inicial, às disciplinas pedagógicas que compõem o currículo de seus cursos (em especial, a disciplina de que a pesquisa trata) e à educação inclusiva.

Enquanto iniciava meu cronograma de entrevistas com os primeiros coordenadores, continuava com minha tentativa de contato com os outros. Enviei mais mensagens durante a greve para seus e-mails com o mesmo conteúdo da primeira mensagem e obtive algumas respostas, refazendo o cronograma. Ao final da greve, escrevi nova mensagem aos que ainda não haviam respondido, e mais uma vez alguns retornaram. Fui adaptando meu cronograma conforme sua disponibilidade de tempo (geralmente escasso) e dispendo-me ir aonde eles estivessem.

Meu período de coleta de informações planejado para esse grupo de sujeitos estava terminando, e ainda não havia conseguido retorno de alguns sujeitos. Pensei em restringir tal grupo aos que haviam já me respondido, pois já havia ultrapassado a metade do total de coordenadores, porém resolvi tentar um último recurso: contato pelo telefone. Como já expus anteriormente, tal empreendimento não foi nada fácil, em vista de não se encontrarem todo o tempo nas salas da COMGRAD de seus cursos.

Devo fazer aqui uma observação que talvez mereça uma atenção melhor no capítulo de análise: notei que quando telefonava para os números

das COMGRADs, geralmente era atendida por secretários ou bolsistas. Quando me apresentava como aluna de doutorado, percebi que relatavam uma série de entraves que indisponibilizavam meu contato com os sujeitos. Quando me apresentava como professora, conseguia contatá-los com mais facilidade. E uma vez em contato com eles, tive a rara surpresa de ser bem recebida, contrariando minhas expectativas pessimistas.

Assim, me foi possível realizar todas as entrevistas planejadas em meu projeto e previstas em meu cronograma — embora com atraso — com esse grupo de sujeitos.

### C) Professores da disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais

A decisão de entrevistar os professores da disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais — e procurar conhecer como eles veem seu trabalho docente e seus alunos no que tange ao tema aqui pesquisado — foi tomada em acordo com minha orientadora. Percebemos que a opinião desses sujeitos seria de grande valia para formar um todo integrado em torno do tema pesquisado, possibilitando-me uma análise mais aprofundada a respeito da situação da formação docente inicial em meu contexto de pesquisa.

Dos três grupos de sujeitos, o de professores da referida disciplina foi o que se apresentou com mais facilidade para ser reunido, devido ao fato de nos conhecermos previamente, de serem ou já terem sido colegas de pós-graduação, de trabalho ou de grupo de pesquisa<sup>37</sup>. Dessa forma, não foi difícil entrar em contato para convidá-los a participarem do estudo, convite que aceitaram prontamente. Arrisco-me a dizer que alguns sujeitos demonstraram de modo evidente desejarem falar a respeito do trabalho que vêm desenvolvendo não só lecionando a disciplina, mas como profissionais engajados no movimento inclusivo.

---

<sup>37</sup> NEPIE - Núcleo de Estudos sobre Políticas de Inclusão Escolar.

## 7 A PESQUISA

Neste capítulo, procurarei fazer um breve relato sobre as ações desenvolvidas durante minha coleta de material empírico. Novamente, vou dividir essas ações conforme o grupo de sujeitos investigados, uma vez que cada grupo desempenhava papéis diferentes na estrutura acadêmica — ex-alunos, coordenadores das licenciaturas e docentes do ensino superior. Para cada grupo, houve procedimentos — e, conseqüentemente, resultados — diferentes.

### A) Ex-alunos da disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais

Para proceder ao relato desse momento de pesquisa, faz-se necessário voltar no tempo, haja vista que trabalharei com a análise documental tomando como base os trabalhos que esses ex-alunos fizeram e entregaram durante o período em que estudaram a referida disciplina, e que eu arqueei para uma posterior análise. Dessa forma, torna-se inevitável que, ao rever tais trabalhos, voltem-me à memória os momentos iniciais de planejamento da disciplina, os temas selecionados para apresentar em sala de aula, os materiais didáticos utilizados para apresentá-los, as trocas de conhecimentos, os momentos de diálogos, debates, reflexões, enfim, todo o contexto educacional criado para pensarmos juntos a respeito de um tema tão atual, como é a inclusão escolar do aluno com deficiência.

Meu planejamento pedagógico seguiu praticamente o mesmo roteiro nos três semestres em que lecionei a disciplina:

- Histórico da Educação Especial até chegar ao movimento inclusivo no Brasil;
- Os paradigmas que permearam a Educação Especial até o paradigma inclusivo;
- Leis que instituem a inclusão escolar do aluno com deficiência na classe comum;
- A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva;
- Os sujeitos da Educação Especial;

- Conceitos de normalidade, deficiência, incapacidade e desvantagem;
- As categorias de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades;
- O atendimento educacional especializado ao aluno com deficiência;
- Intervenções pedagógicas na classe comum.

Para que tais assuntos fossem trabalhados, lancei mão de diversos textos de autores que têm escrito a respeito da Educação Especial, sobre deficiência e inclusão escolar<sup>38</sup>, bem como de leis e políticas educacionais que tratam do assunto, como por exemplo: a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994c); a Convenção da Guatemala (BRASIL, 2001); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); etc.

Além dessas leituras, preocupei-me em utilizar textos reflexivos que proporcionassem aos meus ex-alunos a oportunidade de pensar e trocar ideias sobre os temas estudados em sala de aula. Por se tratarem de turmas bastante heterogêneas, com alunos dos mais variados cursos e com as mais variadas concepções a respeito do que estávamos estudando — ou, por outro lado, por se tratarem de temas que comumente não se encontram presentes nos currículos de seus respectivos cursos —, tais textos (escritos em linguagem simples, por vezes metafórica) serviram de fomentadores de discussões e reflexões em torno de uma realidade da qual não há como escaparem, da feita que enveredarem pelo caminho da docência: lidar com a diversidade.

---

<sup>38</sup> Dentre esses autores, destaco os seguintes:

ALVES, Denise de Oliveira; GOTTI, Marlene de Oliveira. Atendimento Educacional Especializado – concepção, princípios e aspectos organizacionais. In: **Ensaios pedagógicos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre Crocodilos e Avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998, pp. 11-30.

BEYER, Hugo Otto. Educação especial e inclusão: um olhar sobre a história e os paradigmas. In: \_\_\_\_\_. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2007, 128p. p 11-26.

CARMO, Sônia Maria do. **Um breve panorama do que já foi feito pela educação especial no Brasil e no mundo**. Pedago Brasil: O futuro do planeta em suas mãos [on line] – Educação Especial. Disponível em: <[www.pedagogobrasil.com.br/educacaoespecial/umbrevepanorama.htm](http://www.pedagogobrasil.com.br/educacaoespecial/umbrevepanorama.htm)>.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal de. Como formar professores para uma escola inclusiva? In: **Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais / Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. p. 67-72.

Apresento aqui dois textos por mim utilizados para os objetivos anteriormente descritos:

- *O banco de atendimento especial*<sup>39</sup> — o texto descreve uma assembleia em um banco no qual o gerente, o Sr. Soares, propõe aos sócios a implantação de medidas de “discriminação positiva” devido à incidência recente de clientes deficientes no banco. Tais medidas consistem na construção de rampa de acesso, organização de sala especial e treinamento específico de pessoal de forma a atenderem melhor esses clientes — em separado. O texto se configura em uma metáfora sobre a educação especial e seu ensino ao aluno com deficiência em contextos separados. Ao final, o texto faz a seguinte pergunta: “Você votaria a favor ou contra a proposta do Sr. Soares?”.
- *Inclusão escolar e aprendizagem*<sup>40</sup> — nesse texto, a autora faz um resumo da situação da educação de alunos com deficiência no Brasil nas últimas décadas, em direção à educação inclusiva. Depois, aponta para os caminhos que devem ser percorridos pelos professores, a comunidade escolar e todo o sistema educacional para atuar dentro de uma perspectiva inclusiva, tendo como ponto de partida o reconhecimento e a abordagem da diversidade.

A dinâmica de estudo dos tópicos selecionados em meu planejamento pedagógico, via de regra, seguia estes passos: apresentação em slides ou leitura em grupo dos textos; debate em sala de aula (algumas vezes, utilizava dinâmicas de grupo ou dramatizações envolvendo aspectos relativos aos temas discutidos); elaboração de sínteses críticas desses textos, que serviam para que eu pudesse acompanhar o pensamento dos alunos a respeito dos tópicos estudados. Algumas vezes, incentivava meus alunos a se manifestarem (oralmente ou por escrito) a partir de frases curtas, como por exemplo: (a) Eu me sinto excluído quando... Eu me sinto incluído quando...; (b) Na sua opinião, como seria um paradigma inclusivo?; (c) Uma escola inclusiva consiste em...

---

<sup>39</sup> Cf. Anexo F – Texto 1.

<sup>40</sup> Cf. Anexo G – Texto 2.



A participação nos debates e a elaboração das sínteses críticas faziam parte da avaliação dos alunos ao longo do semestre. Como avaliação final, dava a seguinte tarefa:

- os alunos deviam dividir-se em grupos de duas a quatro pessoas (excepcionalmente, havia grupos de cinco pessoas, mas nunca de uma sozinha);
- cada grupo iria elaborar um roteiro de intervenção pedagógica voltada para o ensino de uma série do ensino fundamental, selecionando um assunto pertencente a uma determinada disciplina, de preferência relativa ao curso que estavam realizando;
- o roteiro de intervenção devia prever a presença de um ou mais alunos na turma imaginada que apresentasse uma categoria de deficiência. Assim, a intervenção deveria ser elaborada de forma a ser acessível a todos os alunos, dentro de uma perspectiva inclusiva.
- nos dois últimos dias letivos de cada semestre, em sala de aula, os grupos entregavam-me o roteiro e simulavam suas intervenções para a turma, que participava dela como se fossem seus alunos. Um ou mais alunos simulavam apresentar a categoria de deficiência que constava no roteiro. Cada grupo se apresentava em 15 minutos aproximadamente. Logo após, a turma era convidada a comentar sobre a intervenção.

Em termos de agrupamento para a construção da referida tarefa, a tendência era os alunos buscarem seus colegas de curso. Outra tendência observada diz respeito à categoria de deficiência escolhida. Em sua maioria, a escolha recaía sobre a deficiência visual e sobre a surdez. Poucas atividades eram dirigidas aos alunos com deficiência física. Finalmente, no terceiro semestre, dois grupos desenvolveram seu roteiro voltado para alunos com deficiência mental<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Embora atualmente a nomenclatura mais utilizada em documentos oficiais e artigos científicos seja *deficiência intelectual*, decidi continuar utilizando o termo deficiência mental. Em minha dissertação, já argumentava da seguinte maneira: “De minha parte, questiono essa nova terminologia, visto que, por considerar o fator social muito mais preponderante do que o orgânico para a determinação de tal deficiência, não seria coerente, a meu modo de

O primeiro grupo pensou em um jogo da memória de cores utilizando cartões coloridos e um ábaco com argolas coloridas. O jogo foi pensado para uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. O segundo grupo imaginou uma atividade de desenho utilizando folhas de papel, pincéis de diversos tamanhos, nanquim de qualquer cor e barbante. A atividade foi pensada para uma turma do Ensino Médio.

Em sua maioria, as atividades criadas pelos alunos apresentaram características lúdicas, envolvendo jogos, brincadeiras e elementos artísticos, como músicas, dramatizações etc., com ênfase na experimentação e no uso de material concreto. Portanto, acabaram por tornarem-se atividades prazerosas para as turmas, que participavam espontaneamente.

#### B) Coordenadores dos cursos de licenciatura

A coleta de informações por meio de entrevistas com os coordenadores foi feita em vários espaços, conforme disponibilidade dos entrevistados. Na maioria das vezes, foi realizada em seus próprios locais de trabalho, em seus respectivos campi, em salas reservadas, com raras interrupções.

Do total de sujeitos, dois se dispuseram a conceder a entrevista na própria FACED, fato esse que me facilitou a coleta, uma vez que não sou familiarizada com o Campus Agronomia (local onde ocorreu mais de um terço das entrevistas) e tive certa dificuldade em circular por ele e localizar os prédios e salas combinados. Na FACED, foi-me cedida a sala de videoconferência do PPGEDU, que ainda se encontrava desativada, em fase de montagem. Um coordenador marcou o local da entrevista em um café, pelo motivo de ter um compromisso anterior nesse espaço. Nele, ficamos isolados em um reservado, onde a entrevista ocorreu sem maiores perturbações.

A maioria dos sujeitos deste grupo, ao que parece, cultivou a expectativa de que as perguntas de meu roteiro<sup>42</sup> girariam em torno de questões burocráticas e estatísticas ligadas ao seu cargo, como por exemplo, qual o número de alunos no curso, quais as atribuições inerentes a esse cargo, quais

---

ver, reduzi-la apenas à questão intelectual; até porque, assumindo que se trata apenas de um atraso no funcionamento do intelecto, estaria atribuindo sua causa exclusivamente à pessoa que apresenta tal atraso, sendo ela a responsável exclusiva por seu próprio 'defeito' (SOUSA, 2007, p. 40-41).

<sup>42</sup> Cf. Apêndice B.

os índices de aprovação, conclusão, evasão etc. Assim, a primeira pergunta — de caráter informal e subjetivo — servia para surpreendê-los e deslocar o foco de sua atenção: “Como foi seu dia ontem?”<sup>43</sup>. A segunda pergunta, “Quem é o ..... (e eu referia o nome do sujeito)?” — outra pergunta subjetiva — impunha-lhes um certo momento de reflexão para responderem. Alguns perguntavam se eu me referia à pessoa ou ao profissional, e eu dizia que isso ficava a critério deles. A partir daí, em geral, era criada toda uma ambientação para que pudessem expressar suas ideias e descrever seus sentimentos a respeito dos temas por mim levantados de forma mais próxima e clara.

Quanto à pergunta “Como você se sente com relação ao seu trabalho?”, percebi — e isso já durante o período de entrevistas — que as respostas caminharam em direção a duas tendências: uma, geralmente proveniente dos coordenadores mais jovens, de olharem seu cargo como uma consequência natural, inerente à docência de uma instituição de nível superior. Alguns enfatizaram, inclusive, ser necessário passar pela coordenação para se adquirir, de modo mais completo, o conhecimento de toda a estrutura de um curso de graduação a fim de se poder trabalhar se forma mais consciente em prol desse curso. A outra tendência, vinda geralmente de coordenadores mais experientes (alguns, inclusive, já haviam assumido esse cargo anteriormente), parecia consistir em um certo cansaço ou desânimo com relação não só ao cargo, mas também à incerteza de poderem dar conta das demandas que dele provêm. Parece haver algo de descrença quanto à possibilidade de melhorar ou transformar a situação encontrada ao assumirem a coordenação, relativa a vários aspectos, por exemplo: falta de verbas; excesso de burocracia; pouco reconhecimento pelo trabalho de um coordenador etc.

Em determinadas entrevistas, observei certa tensão por parte dos sujeitos ao se procurar conhecer o que eles pensavam sobre as disciplinas pedagógicas de seu curso<sup>44</sup>. Alguns deles deixaram evidente seu descontentamento com relação a essas disciplinas. Convém ressaltar que

---

<sup>43</sup> Foi-me sugerido utilizar essa pergunta, à época da coleta de material empírico de minha pesquisa de mestrado — durante o segundo momento de entrevista, mais subjetivo — pelo então orientador, Prof. Dr. Claudio Baptista. Decidi utilizá-la na entrevista com os coordenadores, devido ao efeito positivo que teve na primeira experiência.

<sup>44</sup> Lembrando, aqui, que as disciplinas pedagógicas referem-se àquelas em que os alunos se deslocam de seus campi em direção à FACED para cursá-las, como é o caso da disciplina em estudo.

todos os sujeitos reconhecem a importância delas para o currículo dos alunos, futuros professores. Seu descontentamento, portanto, deve-se a outros motivos, tais como:

- alguns coordenadores se queixam da distância geográfica que há entre o campus central da UFRGS, onde fica a FACED, e os outros campi, obrigando os alunos a deslocamentos longos para poderem estudar, o que prejudica sua rotina estudantil e ocasiona atrasos frequentes às aulas;
- outros sujeitos reclamam dos horários oferecidos pela FACED para os alunos das outras licenciaturas cursarem as disciplinas pedagógicas, pois acabam coincidindo com os horários de suas próprias disciplinas;
- outros afirmam ainda que os conteúdos transmitidos por meio dessas disciplinas não condizem com a formação docente dos alunos; isto é, os temas abordados por essas disciplinas não satisfazem às demandas específicas de seus cursos e não possuem aplicabilidade prática;
- indo mais além, há sujeitos que se queixam do modo arbitrário com que a FACED cria suas disciplinas pedagógicas e as impõe aos cursos de licenciatura de forma obrigatória, sem procurar ouvir seus coordenadores e sem estabelecer comunicação com o alunado<sup>45</sup>.

No que tange à opinião dos sujeitos quanto à inclusão escolar — e, mais especificamente, à inclusão de alunos com deficiência em classe comum —, em sua maioria, eles se mostraram favoráveis a ela, como forma de se cumprir a lei e se fazer justiça para com esse alunado. Por outro lado, eles observam que a atuação da universidade como um todo quanto a essa inclusão — e como disseminadora de uma política educacional na perspectiva inclusiva — tem sido mínima.

---

<sup>45</sup> Em verdade, o que pude perceber, com base nos relatos de parte desses sujeitos, é que há um conflito de poder entre a FACED e os cursos de licenciatura sobre quem possui a prerrogativa de criar as disciplinas pedagógicas — por conseguinte, quem é o detentor do discurso pedagógico. No capítulo seguinte, farei uma análise mais detalhada sobre este dado observado.

Observei um certo ceticismo em vários sujeitos quanto a possíveis iniciativas vindas da UFRGS em direção à inclusão dos alunos com deficiência, em decorrência principalmente de dois aspectos: a dificuldade em criar condições de acesso físico, removendo as barreiras arquitetônicas hoje existentes; o despreparo do corpo docente e de toda a universidade para atender a esses alunos. A maioria dos sujeitos afirmou não conhecer o Programa Incluir<sup>46</sup>, nem que tipo de trabalho ele desenvolve.

Quando estimulados a pensar que estratégias podem ser desenvolvidas para proporcionar uma melhor formação docente visando à inclusão, os sujeitos apostaram primeiramente na ampliação de carga horária da atual disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais. Depois pensaram na criação de uma segunda disciplina sequencial a ela, na qual os alunos poderiam aprofundar os temas que foram estudados de forma generalizada na primeira.

Alguns sujeitos pensaram também na possibilidade de criarem, no currículo de seus próprios cursos, disciplinas com esse mesmo objetivo; entretanto, esbarrariam mais uma vez na dificuldade em encontrar, em seu quadro docente, professores que estejam preparados para lecionarem essas disciplinas. A possibilidade de criação de seminários, cursos de extensão, e especialização também foi cogitada por alguns coordenadores, assim como possíveis parcerias tanto internas — com o auxílio dos professores da referida disciplina ou dos profissionais do Programa Incluir, ou mesmo do NEPIE — quanto externas como, por exemplo, através da articulação com profissionais das secretarias de educação em nível municipal ou estadual que atuem na educação inclusiva para, quem sabe, uma possível assessoria.

Quanto à última pergunta do roteiro, “Qual o seu maior sonho como educador?”, os sujeitos, em sua maioria, apontaram suas respostas para as

---

<sup>46</sup> O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às IFES. Tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. Desde 2005, o programa lança editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas IFES. Os núcleos melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas (Cf. o Portal do MEC, disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12257&Itemid=496](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12257&Itemid=496)>).

seguintes direções: que os alunos se interessem cada vez mais pelo curso que escolheram cursar e que tenham consciência de sua responsabilidade como futuros educadores; que sua profissão seja valorizada não somente por esses alunos, mas dentro das escolas; e que sua área de conhecimento receba o devido reconhecimento pela universidade, seja no repasse de verbas, seja no reforço de sua infraestrutura etc. Em algumas entrevistas, percebi que no momento dessa resposta, alguns sujeitos chegaram a se emocionar enquanto falavam, demonstrando quão comprometidos se encontram com seus cargos.

### C) Professores da disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais

As entrevistas realizadas com este grupo de sujeitos ocorreram na própria FACED, durante os intervalos de suas atividades docentes nessa faculdade. Como já foi referido anteriormente, não houve qualquer dificuldade em sua arregimentação para a coleta de material empírico, pelo contrário, todos se mostraram dispostos a participar e interessados com o resultado final da pesquisa, uma vez que envolve seu próprio caminho profissional e suas escolhas educacionais, como por exemplo, a docência no ensino superior e a sua atuação em prol da educação inclusiva.

O primeiro item do roteiro de entrevista, “Fale-me um pouco do ..... (e eu referia o nome do sujeito)”, suscitou nos sujeitos uma reflexão sobre si mesmos, sua subjetividade, e já se tornou o primeiro momento de expressão de seus sentimentos. Depois, fizeram um pequeno relato de sua formação profissional e sua trajetória até o momento em que assumiram a disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais. Em virtude da proximidade que tenho com esses sujeitos, alguns fatos e informações que eles forneceram me soaram, até certo ponto, familiares. Entretanto, considero de grande importância conhecer qual a ênfase e o sentido que atribuem a tais fatos em suas narrativas, uma vez que cada ponto de vista é único e pessoal. Assim, embora me soando familiares, tais fatos apresentaram detalhes só experienciados por quem os contou.

Quanto ao sentimento que os sujeitos possuem como professores dessa disciplina, todos afirmaram que se sentem bem; que estarem nesse lugar faz parte de sua busca e de sua história educacional. Afirmaram ser esse um lugar

de grande responsabilidade e desafio. Desafio por conta do incômodo inicial que os alunos demonstram, devido a não entenderem a princípio porque precisam cursar uma disciplina que eles não conseguem encaixar no currículo de seus cursos. Entretanto, no decorrer da mesma, em sua maioria, os alunos parecem mudar de opinião, mostrando-se interessados pelos temas estudados. A incidência de evasão é mínima, e mesmo assim, ainda no início da disciplina.

Um dos sujeitos refere ainda que ser professor dessa disciplina é um lugar frágil dentro da Universidade em toda sua abrangência, na formação dos alunos, no discurso dos outros professores. Por isso, é preciso sobretudo que haja gentileza da parte dos professores dessa disciplina para com todos. Durante esse momento da entrevista, através da resposta desses sujeitos, observei que todos eles parecem ter a consciência de que fazem parte de algo muito maior do que a própria disciplina em si, mas do próprio futuro da educação na perspectiva inclusiva.

Quando indagados sobre quais conteúdos seriam fundamentais para o ensino da disciplina, foi possível perceber que, mesmo adotando referenciais teóricos diversos, os sujeitos seguem quase o mesmo roteiro de conteúdos: histórico da Educação Especial; aspectos legais relativos a ela; políticas educacionais; definição de quem são os sujeitos da Educação Especial; principais conceitos; a ação docente/pedagógica. Além desses temas, alguns outros são abordados por um ou outro professor, como por exemplo: a questão do diagnóstico em Educação Especial; a medicalização do ensino; o fracasso escolar; etc.

Com tais respostas, foi possível ainda observar que os roteiros desses sujeitos não diferem do roteiro que desenvolvi nos três semestres em que lecionei essa disciplina. Acredito que o fato de possuímos uma trajetória na Educação Especial — embora a trajetória de cada um apresente suas particularidades —, bem como a convicção em uma educação pautada pelo ideário inclusivo, convicção essa compartilhada em nosso grupo de pesquisa, faz com que pensemos de forma semelhante no que tange aos conteúdos a serem transmitidos aos alunos, futuros professores.

Outro fator que pode ter auxiliado essa proximidade na escolha de conteúdos está relacionado ao encontro que os professores da disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais empreenderam

em 2011, no qual começaram a compartilhar entre si as intenções da disciplina, para conversarem a respeito de seus procedimentos docentes, sua metodologia, para planejarem um caminho pedagógico e também, segundo a fala de um dos sujeitos, *“criando forças para também criar raízes dentro da disciplina”*.

Sobre as vantagens e desvantagens que os professores observam com relação à disciplina, as respostas seguiram na direção de perceberem só vantagens, e elas foram as mais diversas, mas todas girando em torno da potência que a disciplina possui. Uma delas decorre do fato de ser essa uma disciplina única, portanto, sem referência anterior pela qual possa se guiar. E aí está a potência: ela se torna a sua própria referência, com os professores tendo uma autonomia bem ampla no que tange à inclusão de tópicos que percebiam serem importantes para o estudo. Outra vantagem se refere ao caráter interdisciplinar da disciplina, sua possibilidade de circular por diversos cursos e, ao mesmo tempo, congregar em uma única sala de aula, alunos de diversos campos de conhecimento, a trocarem ideias a respeito de sua própria formação docente, da formação de um professor contemporâneo, das concepções do que é ser professor.

Além dessas vantagens, um dos professores afirma que a potência da disciplina está justamente no fato de ela ser uma disciplina, que compõe uma área de conhecimento, que por sua vez possui uma vinculação a um departamento de uma faculdade e para a qual se faz um concurso específico e uma seleção para professor temporário, cujos critérios de aprovação exigem que o candidato a professor tenha uma trajetória e uma produção dentro dessa área de conhecimento. Uma disciplina que é constituidora de uma área, e ao mesmo tempo, faz parte dela. Sem contar que por intermédio dela, os alunos têm acesso a temáticas que possivelmente não verão em outra disciplina.

Os sujeitos combinam entre si quanto à questão do tempo da disciplina, que identificam como sendo pouco — 30 horas ao total, sendo duas horas a cada 15 encontros —, sendo esse aspecto não uma desvantagem, mas apenas uma limitação. De qualquer forma, como um deles afirma, *“é o que a gente tem no momento”*, imprimindo um caráter prospectivo em sua fala, como um ponto de partida, haja vista ser essa uma disciplina nova: *“Essa disciplina é um bebê (risos)”*.



Os sujeitos se manifestaram sobre a relevância da disciplina, por fazer parte de todo um movimento histórico que tem ocorrido de forma processual, que é o movimento inclusivo, e que é vantajoso não só para o aluno com deficiência, mas para todo o alunado, a partir do momento em que fortalece a premissa de que *“educar não é ampliar a tutela sobre o outro”*. Essa deveria ser a premissa de toda disciplina de formação — *“não somos tutores de ninguém”*. Isso significa uma quebra de paradigma, principalmente com relação à educação do aluno com deficiência, que sempre foi permeada pelo cuidado superprotetor.

A resposta à disciplina pelos alunos se dá pelo interesse que demonstram pelos temas estudados, pela continuidade da disciplina. Um sujeito afirma que se os alunos questionam: “- Mas como, a gente não vai mais ver isso?”, a disciplina já conseguiu cumprir sua função. Quando os alunos começam a perceber coisas que nunca haviam percebido — um semáforo sonoro, uma calçada adaptada, uma rampa etc. — tais percepções se configuram em pistas de que ocorreram mudanças neles. Outro sujeito diz perceber que os discursos de seus alunos mudam ao longo da disciplina. Eles mudam sua postura, desenvolvem uma outra ética.

No que se refere à formação docente para a inclusão, os sujeitos dizem que, na UFRGS, tal formação ocupa um lugar frágil, porque é muito voltada para cada área específica de conhecimento, e com concepções de ensino ainda tradicionalistas, desvinculadas da aprendizagem. Especificamente na disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais, afirmam que há um paradoxo: ao mesmo tempo em que se coloca a legislação em vigor e abre-se concurso para professor da disciplina — e sabe-se que abrir concurso, criar uma área de conhecimento é um avanço significativo —, tal concurso é insuficiente, pois aprovou um docente, quando as turmas, pela obrigatoriedade da disciplina, estão cada vez maiores. Por outro lado, os sujeitos entendem que cada pequena conquista faz parte de um processo, e isso é só o começo de uma longa caminhada.

Como estratégias para melhorar essa formação docente, os sujeitos pensaram nas seguintes ações: intensificar o diálogo entre os professores da disciplina para o planejamento de atividades em conjunto; trabalhar conjuntamente para que a disciplina seja reconhecida também internamente,

pela própria FACED, para depois se fortalecer em face dos alunos e demais cursos; tensionar forças para promoverem um maior encontro entre a FACED e os cursos de licenciatura, que pode ocorrer sob a forma de conferências, fóruns, seminários, atividades de extensão, uma disciplina complementar eletiva, enfim, espaços de debate; realizar uma nova edição do seminário da disciplina com os alunos<sup>47</sup>; pensar na possibilidade de unir o conhecimento desenvolvido na disciplina com alguma aproximação com a prática, trabalhando com casos reais de crianças com deficiência de forma contextualizada, quem sabe numa disciplina de 4 créditos ou num estágio em docência em Educação Especial e/ou Educação Inclusiva; criar um espaço voltado para o Atendimento Educacional Especializado não só para atender aos alunos da UFRGS, mas que sirva de campo de atuação do futuro professor; etc.

Sobre a atuação da UFRGS com relação à inclusão do aluno com deficiência, mais uma vez os sujeitos concordam entre si que é uma atuação ainda mínima, frágil, inicial, com avanços discretos, como por exemplo, o Programa Incluir e a contratação de pessoas exclusivas para o programa. Há a necessidade de um serviço de Atendimento Educacional Especializado, mas quem trabalharia nele? Com a ampliação da política de cotas, mais alunos com deficiência irão entrar na universidade, mas como ela está se organizando para isso? E as adaptações de acesso, principalmente ao currículo, como serão feitas em cada curso, cada disciplina, se não há um movimento de preparo e discussão entre os professores, nas COMGRADs?

Como forma de solucionar tais fragilidades e promover a inclusão mais amplamente no contexto da UFRGS, os sujeitos dão as seguintes sugestões: investir em mais formação; ampliar a discussão sobre o assunto nos cursos; criar fóruns de discussão sobre o dia a dia do fazer do professor; criar espaços de trabalho da área da Educação Especial, como por exemplo, o Salão de Iniciação Científica; empreender uma reforma na estrutura física da instituição; realizar um trabalho de sensibilização da comunidade universitária como um todo para o tema; tentar sensibilizar e buscar ajuda das outras faculdades da UFRGS, para promover uma interlocução de saberes; expandir o movimento

---

<sup>47</sup> Cf. Anexo E.

de cotas; valorizar a pesquisa, que possibilita a visão de construção contínua, de incompletude, de formação constante; finalmente, buscar a pluralidade do alunado, sem perder o perfil de excelência.

Quanto à última pergunta da entrevista, “Qual seu maior sonho como educador?”, cada um dos sujeitos expressou assim seus sentimentos: poder ver os efeitos com o que se trabalha, isto é, ver o fortalecimento da área de Educação Especial na direção daquilo em que se acredita — da ampliação de oportunidades, do investimento na mudança de paradigma, que o que se estabeleceu como promessa, como meta, tenha enfim viabilidade; que se cultive um pouco mais de generosidade para com o outro e que se transmita isso aos alunos, para que eles possam perceber a potência desse lugar de professor, e que entendam que essa potência passa pelo olhar generoso, de quem empresta ao outro a palavra, o sentido, a hospitalidade; por fim, o sonho é ver os professores se deliciando no ato de ensinar, pois se o ato de ensinar é prazeroso para eles, irão produzir esse mesmo efeito em seus alunos. *“Eu acredito muito no professor”*.

## 8 ANÁLISES E DISCUSSÕES

Para este momento de escrita da tese, utilizo-me da análise textual discursiva, que consiste em uma abordagem de análise de informações que procura transitar entre as duas formas mais conhecidas de análise existentes na pesquisa qualitativa — a análise de conteúdo e a análise de discurso (MORAES, 2006). Seria, portanto, uma metodologia relacionada à pesquisa qualitativa, cuja intenção maior não é a de testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final, mas sim, a de *compreender* — e aqui, acrescento compreender dinamicamente, ou seja, uma compreensão que se dá no e pelo movimento.

Moraes (2006) afirma que a análise textual discursiva é uma metodologia exigente, e que demanda uma intensa impregnação por parte do pesquisador. Ao longo do processo, ele é desafiado a reconstruir as concepções que possui acerca de ciência e de pesquisa, no mesmo movimento em que reconstrói e torna mais complexo seu entendimento sobre os fenômenos que investiga. A análise textual discursiva, portanto, cria espaços para a emergência do novo, que o autor chama de “uma tempestade de luzes” surgindo do caos criado dentro do processo.

De acordo com esse mesmo autor (2003), a análise textual discursiva

[...] pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do “corpus”, a *unitarização*; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a *categorização*; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES, 2003, p. 2).

A partir dessa sequência recursiva, esta abordagem de análise passa a ser organizada em quatro focos de argumentos: (a) desmontagem dos textos; (b) estabelecimento de relações; (c) captando o novo emergente; e (d) um processo auto-organizado.

A (a) desmontagem dos textos, também chamada de processo de unitarização, consiste na fragmentação dos materiais colhidos na pesquisa, procurando novos sentidos em sua leitura, não perdendo de vista a polissemia

que os mesmos contêm, o que pode levar a diferentes tipos de leitura. Por isso, é imprescindível que o pesquisador, antes de tudo, se impregne e se envolva intimamente com tal texto, a fim de que não incorra em interpretações errôneas sobre ele.

Moraes (2003) refere que “os textos não carregam um significado a ser apenas identificado; são significantes exigindo que o leitor ou pesquisador construa significados a partir de suas teorias e pontos de vista” (p. 194). Para isto, é preciso que o pesquisador se assuma como autor das interpretações, e que elas possuam uma íntima relação com suas concepções e vivências. A partir dessas interpretações, ele desmonta os textos, tirando deles as unidades de análise, ou de significado, para as quais irá atribuir um nome ou título. Inicia-se o delineamento das categorias/eixos de análise.

O estabelecimento de relações (foco b) ocorre quando o pesquisador passa a agrupar as unidades de análise em categorias (nesta tese, foi utilizada a terminologia eixos de análise), sendo (re)montadas pelo critério de semelhanças entre seus elementos. As categorias são, assim, consideradas como os elementos de organização na produção de um metatexto. Mas para que isto ocorra, essas categorias devem possuir algumas propriedades, tais como: validade ou pertinência (capacidade de representar adequadamente as informações categorizadas); homogeneidade (que sejam construídas a partir de um mesmo princípio ou conceito); flexibilidade das unidades (aceitação de uma mesma unidade em mais de uma categoria); etc.

Nesse foco, a teoria assume um importante papel, uma vez que ela irá transitar sempre pela escrita dessa análise. É ela que vai influenciar o agrupamento de unidades (categorização) e que vai dar conta da argumentação do autor. A argumentação, por sinal, é o elemento que diferencia a análise textual qualitativa da quantitativa, que se baseia prioritariamente em números. Entretanto, Moraes (2003) atenta para o fato de que tal argumento não deva se limitar a ser linguístico, mas que possua uma fundamentação consistente, o que pressupõe uma vivência acadêmica sólida do pesquisador dentro dessa fundamentação.

Depois que se volta a estabelecer relações, levando à categorização, parte-se para a construção de um metatexto que possua as conclusões emergentes de uma primeira desconstrução e posterior reagrupamento. Essa

construção é feita por meio da descrição e interpretação dos significados e sentidos que o pesquisador atribui ao *corpus* com o qual trabalha, e tem como características a incompletude e necessidade de crítica constante no sentido de sua qualificação. Por isso, é imperativo que tal pesquisador retome periodicamente suas produções, reformulando-as sob um olhar crítico.

Ressalte-se que nesta abordagem, descrever consiste em “apresentar as categorias ou subcategorias, fundamentando e validando essas descrições a partir de interlocuções empíricas ou ancoragem dos argumentos em informações retiradas dos textos” (MORAES, 2003, p. 15). Da mesma forma, interpretar “é um exercício de construir e de expressar uma compreensão mais aprofundada, indo além da expressão de construções obtidas a partir dos textos e de um exercício meramente descritivo” (p. 15). Uma vez descrito e interpretado, procura-se validar o texto, tornando-o confiável, por meio de uma teorização consistente e um rigor com que se conduz cada etapa da análise.

Por último, o caos inicial (resultante da desconstrução dos textos) dá lugar a um novo emergente, que se concretiza em forma de um metatexto. Este, por sua vez, através de um movimento de compreensão envolvendo a descrição e a interpretação, leva a um processo auto-organizado de construção de novos significados acerca de determinados objetos de estudo, quando de sua divulgação, que geram novas aprendizagens.

Basicamente, o processo de análise pode ser resumido em dois movimentos: primeiro, procedemos à desconstrução, à desmontagem dos sentidos e conhecimentos existentes, configurando a aproximação ao caos. Depois, passamos à reconstrução, à organização das unidades de sentido produzidas pela desconstrução, da qual emergem categorias e textos que expressam as novas compreensões que foram sendo construídas no processo. Tais movimentos acontecem sempre. Às vezes nos dedicamos mais a um ou mais a outro em determinado momento da análise. A desconstrução é sempre uma reconstrução, e as produções delas decorrentes apresentam sempre um aspecto de incompletude, inacabamento, o que deixa margem para que sejam constantemente reescritas e aperfeiçoadas. “Realizar uma análise textual discursiva é saber movimentar-se em espaços entre ordem e caos” (MORAES, 2006, p. 125).

Como não poderia deixar de ser, a linguagem ocupa um papel crucial nesse tipo de análise. Ela está no cerne do movimento de construção e reconstrução do texto. Por sermos sujeitos de linguagem, por sermos constituídos por ela, a linguagem tem a capacidade de construir e ampliar nossos campos de consciência pessoais, trançando-os com os campos de outros sujeitos — sujeitos da pesquisa, sujeitos leitores do texto, sujeitos pesquisadores. Através dela e com ela, construímos novos sentidos para a fala de nossos sujeitos, construindo um novo texto no qual tecemos artesanalmente interjeições, pausas, inferências, suposições etc.; no qual trançamos as convicções dos sujeitos às nossas próprias concepções; no qual ‘borramos’ nossas fronteiras de conhecimento e cultura. Consequentemente, a cada pesquisa renovamos nossos conceitos científicos, rompemos paradigmas internos e estendemos nosso olhar para além do conhecido.

Os relatos mostram que se envolver no tipo de análise proposto pela análise textual discursiva exige reconstrução dos entendimentos de ciência, superando paradigmas e solicitando construção de caminhos próprios de pesquisa. Isso implica em uma dialética entre insegurança e satisfação, entre prazer e angústia, exigindo aprender a lidar com a insegurança ao longo da pesquisa (MORAES, 2006, p. 119).

Metaforicamente falando, realizar uma análise textual discursiva é como mergulhar em um rio — o rio da linguagem —, nadar nele, ao sabor de suas marés, fazer parte dele, deixar-se envolver pelas águas, mas não se afogar nele. Em meu fazer interpretativo, mergulhei em meu objeto de pesquisa — a formação docente inicial —, nadei ao sabor das marés da educação inclusiva e constituí-me em sujeito pesquisador pesquisado. A partir de agora, irei recompor meu caos — trabalhos de alunos, entrevistas de coordenadores de cursos, entrevistas de professores, somado a conceitos científicos, leis, políticas —, colocar as lentes de meus referenciais (teóricos e pessoais) e desdobrar tudo em eixos de análise e pontos para reflexão.

Dividi minha análise em três eixos, a saber: um primeiro, voltado para a disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais; o segundo, relativo à formação docente inicial; e o terceiro, referente à atuação da universidade na inclusão escolar do aluno com deficiência.

## 8.1 UMA DISCIPLINA SÓ NÃO FAZ VERÃO...

Início minha análise deste eixo, que tem por objeto de discussão e reflexão a disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais, fazendo uma livre adaptação de um dito popular bastante conhecido: “Uma andorinha só não faz verão”, que teve sua origem na filosofia, com Aristóteles<sup>48</sup>, mas que foi redimensionado pela cultura popular. Seu significado consiste no pensamento de que quanto mais se trabalha sozinho, menores são as possibilidades de alcançarmos êxito. Em complementação a este, poderíamos citar outro ditado: “A união faz a força”.

A partir do ditado aqui empregado, procuro fazer uma analogia com a situação da disciplina mencionada. No grande grupo das disciplinas pedagógicas que a FAGED oferta a todos os cursos de licenciatura, ela se move, até certo ponto, isolada em meio às disciplinas voltadas para a Psicologia, Sociologia, Filosofia, Didática, Estágios Supervisionados etc. Em minha pesquisa pelos cursos de licenciatura que contêm essa disciplina, descobri algumas outras que poderíamos classificar como disciplinas afins a essa. Cito aqui algumas delas:

- Acessibilidade e tecnologia assistiva na educação inclusiva;
- Educação especial, docência e processos inclusivos;
- Educação especial e inclusão;
- Educação de surdos;
- Educação: a criança e o adolescente excluídos da escola;
- Pessoa portadora de necessidades especiais: normalização e integração;
- Aspectos psicossociais da inclusão;
- Psicologia da diferença e inclusão social;
- Diversidade e desenvolvimento humano;
- Psicologia do excepcional II;

---

<sup>48</sup> Aristóteles fez menção ao ditado no livro *Ética a Nicômano* (384-322 a.C.). Originalmente, o filósofo grego escreveu “uma andorinha só não faz primavera”, cujo contexto vem da história de um rapaz que gastou sua fortuna em jogos e luxúria. Quando ficou pobre, restou-lhe somente uma capa para protegê-lo do frio. Ao ver uma andorinha no céu, ele concluiu erroneamente que a primavera estava chegando e resolveu vender a capa para recuperar sua fortuna. Infelizmente, o inverno foi implacável. Sem a capa, o rapaz morreu congelado. A alusão à andorinha não é por acaso. As andorinhas costumam voar em grandes grupos (até 200 mil). No início do outono elas costumam migrar para a América do Sul, de onde voltam no início de abril, prenunciando a primavera.



- Fundamentos da educação física especial.

Das onze disciplinas citadas, a primeira delas que aparece em minha lista vem sendo ofertada em alguns cursos, tais como a História e a Química, por exemplo. Ela trabalha com uma abordagem específica, que trata do uso da tecnologia assistiva em forma de recursos que irão proporcionar a eliminação de barreiras para a inclusão da pessoa com deficiência, como é o caso de softwares, equipamentos de comunicação alternativa, leitores de voz, próteses etc. As cinco disciplinas seguintes pertencem ao quadro curricular da Pedagogia. As outras quatro subseqüentes são do quadro curricular da Psicologia. Finalmente, a última faz parte da Educação Física.

A única disciplina voltada para o ensino/atendimento ao aluno com deficiência que é ofertada a todos os cursos de licenciatura (e alguns de bacharelado), que possui um caráter mais generalista, é a disciplina em estudo. Além dela, há ainda a disciplina de LIBRAS, que apresenta o mesmo poder de alcance e obrigatoriedade. Entretanto, é uma disciplina direcionada ao atendimento de uma categoria específica, que são os alunos surdos. Além disso, seus professores apresentam concepções diferentes sobre a inclusão e o ensino/atendimento a esses alunos, inclusive com vinculações a departamentos diferentes (DEE).

Então, voltamos à nossa “andorinha”, que é relativamente nova, mas possui antecedentes: a disciplina Introdução à Educação Especial, criada na década de 1990 no curso de licenciatura em Pedagogia, sendo pertencente ao DEE e ministrada pelos professores doutores Carlos Skliar e Hugo Beyer. Ainda na mesma década, foi criada a disciplina Integração e Normalização da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais, cuja titular era a profa. Cleonice Rech. Logo depois, essa disciplina alterou sua designação para a atual — Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais. Seu espaço àquela época era bem restrito sendo, a princípio, obrigatória apenas para a Pedagogia e a Matemática. Além destes cursos, a disciplina aparecia como eletiva para algumas outras licenciaturas, porém o número de alunos que a cursavam não era significativo.

Em uma sessão de 23 de março de 2005, numa ação inovadora, a UFRGS aprovou no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE a Resolução nº 08/2005, que alterou o artigo 1º da Resolução nº 04/2004 do

CEPE, que regulamenta as Diretrizes para o Plano Pedagógico das Licenciaturas da UFRGS. A alteração se deu pela inclusão, no artigo 1º, de dois parágrafos, o 4º e o 5º, nos quais se exige a obrigatoriedade de uma disciplina “que capacite o futuro docente a atender estudantes que apresentem necessidades educacionais especiais, visando ao desenvolvimento de tal competência” (UFRGS, 2005). Além disso, estabelece um prazo de dois anos para que os cursos de licenciatura da UFRGS se adaptassem a essa obrigatoriedade.

Num primeiro momento, direcionou-se tal obrigatoriedade para o ensino da disciplina de LIBRAS e fomentou-se a contratação de professores para ela. A disciplina de meu estudo continuava com pouca projeção, fazendo parte da área da Psicologia no DEBAS e sem professores — à exceção do titular — específicos para lecioná-la, além de figurar como eletiva em quase todos os cursos de licenciatura.

Em 2009 — exatamente o ano em que assumi como professora substituta da referida disciplina —, criou-se todo um movimento interno em torno dela, através da COMGRAD de Pedagogia e, sobretudo, da COORLICEN no sentido de discutir institucionalmente sobre a necessidade de ampliação dessa disciplina, em decorrência de a mesma ter sido eleita a disciplina à qual se referia Resolução nº 08/2005. Então, conforme a Ata nº 07/2009 da COORLICEN-UFRGS — quatro anos após a Resolução —, deliberou-se a inclusão obrigatória da disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais nos currículos de todos os cursos de licenciatura no semestre letivo de 2010/2.

Essa deliberação ocasionou, como já relatamos anteriormente, uma reação em cadeia, embora um tanto discreta: a primeira seleção para professor substituto específico da disciplina e a abertura de edital de concurso para o primeiro professor de Educação Especial na FACED, bem como o aumento de turmas ofertadas aos cursos, uma maior circulação de alunos por ela, maiores possibilidades de debates a respeito dos temas relativos a inclusão, deficiência e educação especial. Para os professores, a possibilidade ímpar de trabalhar a recontextualização do conhecimento por meio de um discurso instrucional e regulativo sem tantas marcas ou referências de outras áreas, já que, de certa maneira, ela se configura em disciplina quase inédita dentro de seu contexto

educacional. Fora isso, a diversidade de cursos, representados por seus alunos em cada turma, pode viabilizar de forma mais ampla a compreensão de conceitos como diversidade, preconceito, respeito às diferenças etc.

Com a inserção crescente da disciplina na rotina curricular dos cursos de licenciatura, mais a ampliação das discussões referentes à inclusão escolar por meio de fóruns e seminários e da mídia em geral, talvez seja possível que gradativamente, os alunos que cheguem à FACED para cursar essa disciplina comecem a encará-la com menos estranhamento e preconceito, visto que, em seu ambiente, podem vislumbrar a oportunidade de discutir temas que se encontram na ordem do dia do fazer pedagógico.

Rosa (2007), em sua tese, consegue descrever brilhantemente o estranhamento demonstrado pelos licenciandos ao chegarem à FACED, “esperando aprender técnicas e metodologias de ensino inovadoras, ou chegam com visões preconceituosas com relação à região da Educação em função” (p. 133). A autora nos fornece a caracterização do discurso horizontal<sup>49</sup> que permeia as disciplinas pedagógicas da FACED. Segundo a autora, esse discurso é constituído pelas ideias a seguir:

- 1) centralidade do aluno e do processo de aprendizagem na relação pedagógica;
- 2) valorização da criatividade para o desenvolvimento de metodologias e de materiais didáticos para o ensino;
- 3) crítica aos conteúdos de livros didáticos;
- 4) valorização dos debates e discussões como forma de construção de perspectivas críticas;
- 5) desvalorização da posição hierárquica de autoridade do professor;
- 6) valorização da noção de professor como *facilitador* da aprendizagem;
- 7) desvalorização da transmissão de conteúdos (ROSA, 2007, p. 133-134).

A mencionada autora continua sua descrição do estranhamento sentido pelos alunos das licenciaturas (em sua tese, especificamente, ela trabalhou com alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, mas é perfeitamente aplicável aos demais cursos), ao se depararem com outras

---

<sup>49</sup> De acordo com a teoria de Bernstein (1996), o discurso horizontal abrange o conhecimento cotidiano ou mais comumente chamado de conhecimento do senso comum. Consiste em um conjunto de estratégias locais, que são organizadas de forma segmentada e dependente de um contexto específico.

formas de organização do ensino às quais não estão acostumados: a valorização do debate e da capacidade argumentativa, bem como a confrontação de valores oriundos de outros grupos de alunos; a organização do espaço físico, geralmente com as cadeiras dispostas em círculo para facilitar as discussões, mas que também expõe os alunos uns aos outros; e o contato com palavras do jargão da Pedagogia com as quais não estão tão familiarizados, como “sujeito”, “epistemologia”, “cognição” etc. (ROSA, 2007). No caso específico da disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais, acrescentam-se outras palavras mais, próprias do linguajar da Educação Especial, como por exemplo: diferença; diversidade; desvantagem; limitação; incapacidade; deficiência; avaliação; inclusão; etc.

O estranhamento desses alunos acaba sendo potencializado pelas relações que algumas comissões de graduação de determinados cursos mantêm com a FACED, nem sempre amistosas. As queixas são as mais variadas possíveis, e vão desde aspectos relacionais até formas de dominação do discurso pedagógico. Passam pela falta de diálogo por parte dos professores da faculdade de educação na criação de disciplinas pedagógicas e sua distribuição pelos currículos dos diversos cursos de licenciatura. Pela desconexão entre os saberes das licenciaturas e das disciplinas pedagógicas. Pela montagem de horários em que elas são ofertadas. Pela própria disparidade de pensamento entre os professores de uma mesma disciplina pedagógica, o que ocasiona uma quebra na sequência de conhecimentos a serem trabalhados, principalmente quando há disciplinas sequentes (I, II, III etc.). Pelo distanciamento entre o que discutem e o ambiente da sala de aula que os licenciandos encontrarão, quando formados.

Em minhas entrevistas, ouvi as opiniões emitidas pelos sujeitos-coordenadores a respeito das disciplinas da FACED, e identifiquei uma espécie de reserva — às vezes, animosidade — direcionada a essa faculdade e seus professores. Há relatos bem contundentes a esse respeito, quando eu perguntava a opinião deles sobre as disciplinas pedagógicas, como poderemos ver a seguir:

*Eu acho péssimas. As disciplinas da Faculdade de Educação são as piores. A Faculdade de Educação, no meu entender, contribui muito negativamente com a formação dos nossos*

*professores. São muito ruins as disciplinas, os professores são ruins, os alunos sempre reclamam. As disciplinas dadas por nós são muito boas, nós temos gente muito competente, mas da faculdade de educação, eu tenho muita queixa. Por exemplo, aluno que nunca frequentou as aulas e passa com conceito A. Isso é histórico. Dez anos atrás, quando eu fui coordenador, já era assim. Trinta anos atrás, quando eu comecei a lecionar aqui, já era assim (sujeito-coordenador<sup>50</sup>).*

Há sujeitos-coordenadores que reconhecem a importância de se estudar as disciplinas pedagógicas do currículo, no entanto avaliam as dificuldades pelas quais essas disciplinas passam com relação ao curso e ao alunado:

*Eu ouço falar, em contato com os alunos, que na maior parte das vezes, elas [as disciplinas pedagógicas da FACED] são dispensáveis. Eu não concordo com isso, honestamente. Eu acho que grande parte dos conteúdos pode se sobrepor, e aí o que a FACED assume, alguns professores daqui poderiam assumir, como é o caso dos estágios, por exemplo, que alguns deles já estão sendo dados pelos professores da casa. Mas acredito que algumas disciplinas sejam de competência da educação, por uma questão óbvia: eu não espero que venha alguém da faculdade de educação me dizer o que eu devo ensinar aos meus alunos do ponto de vista da teoria, então eu também não me sinto credenciado para dizer aos especialistas da educação o que eles devem ensinar pros seus alunos — pros nossos alunos, inclusive, no que diz respeito à formação pedagógica. Então, eu tento não entrar nesse debate, que para mim é mesquinho. De qualquer modo, eu acho que uma distribuição mais racional das disciplinas dentro do currículo do curso fizesse alguma diferença, porque da maneira como estão colocadas, elas parecem não fechar muito bem com uma ideia que o aluno tem de uma licenciatura, com aquilo que se pratica em geral aqui. Há, portanto, um abismo muito grande entre duas perspectivas de pesquisa e de abordagem em geral, o que pode criar uma certa tensão (sujeito-coordenador).*

Com relação às tensões voltadas para os aspectos relacionais, também colhi relatos que descreviam os professores da FACED, nas reuniões de COMGRAD ou de COORLICEN, como pessoas arrogantes e resistentes ao diálogo, como neste que segue:

*Eles [professores da FACED] pareciam estar em outro mundo — ‘eu sou muito importante, eu é que sei, eu é que ensino’. Eu nunca vi tanta arrogância junto. Não era um grupo que estava*

---

<sup>50</sup> Neste capítulo de análise das informações, optei por não enumerar ou nomear cada sujeito individualmente. Para fazer a diferenciação entre eles e preservar seu anonimato, decidi nomeá-los de acordo com seu grupo: sujeito-aluno; sujeito-coordenador; e sujeito-professor.

*lá para compartilhar. Era um grupo só para dizer: 'Olha, é assim' (sujeito-coordenador).*

Por todas as narrativas coletadas, observou-se haver um relativo desgaste nas relações estabelecidas entre a FAGED e os cursos de licenciatura da UFRGS, um desgaste que parece vir de muitos anos e que cria impasses que prejudicam a formação docente como um todo. Ora, tal desgaste também acaba alcançando a disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais, que aos olhos de quem empreende a contenda, perde sua identidade como uma disciplina recente, que possui um discurso pedagógico próprio e que foi criada com o objetivo de atender a necessidades educativas que se encontram na ordem do dia, que é o ensino a alunos com deficiência que têm chegado progressivamente às classes comuns das escolas regulares de ensino.

Assim, justificam-se as manifestações iniciais de estranhamento por parte dos alunos. Partindo da argumentação de Rosa (2007) — confrontação desses alunos com um discurso horizontal característico das disciplinas pedagógicas e formas de organização do ensino diferentes —, soma-se a antipatia generalizada que muitos desses alunos demonstram por todas as disciplinas pedagógicas da FAGED, sem distinção. Para além desses argumentos aqui expostos, penso ser importante acrescentar outros, e esses específicos da disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais: o preconceito historicamente enraizado com relação os alunos com deficiência e o desconhecimento (por anos de silêncio e isolamento) de quem sejam e de como trabalhar pedagogicamente com eles.

Para além desses argumentos mais próximos, há um que se encontra intrinsecamente ligado à questão do domínio do discurso pedagógico dentro de uma instituição educacional. A prerrogativa de quem se encarrega pela recontextualização pedagógica de um campo de conhecimento — e com isso, domina o discurso pedagógico — traz vantagens tanto com relação a esse campo de conhecimento quanto com relação à visibilidade dentro dessa instituição. A existência de uma disciplina, portanto, tem sua reverberação na área onde se insere e no departamento onde se vincula. Na faculdade como um todo, abre espaço para novas atividades ligadas à pesquisa e extensão.

Quanto mais se amplia, mais conhecimento; quanto mais conhecimento, mais poder — e maior abrangência do discurso.

Quanto ao aspecto institucional, um dos sujeitos-professores apresentou o seguinte pensamento:

*Me inquieta essa animosidade entre a FACED e outras faculdades. As pessoas sabem que ter espaço nas grades curriculares é ter poder político na instituição. Ter uma disciplina significa contratar professor. Então, se eu tenho a disciplina — mesmo que seja para lecionar para a Matemática ou para a Educação Física, por exemplo —, o professor vai ser nosso, e nós é que vamos decidir quem é esse professor. E eu espero que agora, com a instituição de um espaço de discussão que começou a acontecer [através da área da Educação Especial], mas tímido ainda, que as pessoas tornem seriamente isso, pois senão haveria um enfraquecimento não da disciplina, mas um enfraquecimento da FACED dentro da UFRGS, e isso seria muito ruim (sujeito-professor).*

Pessoalmente, acredito que o poder de alcance dessa disciplina só tenda a aumentar, não porque de uma hora para a outra a comunidade educacional da UFRGS se conscientizou da importância de estudar sobre um tema atual e emergente, que possui uma política governamental apoiando, ou porque inesperadamente todos conseguiram ultrapassar a barreira do desconhecimento ou do preconceito e passaram a apoiar a inclusão escolar do aluno com deficiência. Acredito, por conseguir vislumbrar um processo dinâmico se desenvolvendo na minha frente, como um rio e seus afluentes caminhando todos para uma foz: a criação de uma disciplina, sua obrigatoriedade nos currículos das licenciaturas, o acesso cada vez maior de pessoas com deficiência à escolarização em classes comuns, a demanda de profissionais com formação para ensiná-los/atendê-los, o aumento do número de pesquisas em torno do tema, uma política educacional e uma legislação a favor da inclusão, o interesse crescente do alunado sobre assuntos da Educação Especial etc.

Com relação ao interesse dos alunos sobre esse tema, poderia dar como exemplo a realização do I Seminário de Intervenções Pedagógicas e Inclusão Escolar, que aconteceu nos dias 21, 23, 24 e 25 de maio de 2012, na sala 601 da FACED<sup>51</sup>. Foi uma iniciativa em conjunto dos professores da

---

<sup>51</sup> Cf. Anexo E.

disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais, mas em resposta às solicitações de seus alunos, que queriam aprofundar alguns tópicos da disciplina para os quais não havia espaço nela. A cada noite, eram convidados dois profissionais para palestrarem sobre os temas escolhidos — alunos com surdez no ensino regular, tecnologias digitais acessíveis, educação profissional e a pessoa com deficiência etc. Cada aluno só tinha a obrigatoriedade de se inscrever em uma das noites do evento, em substituição à aula daquela semana. Entretanto, vários deles se inscreveram em mais de uma noite, perfazendo um total de 150 alunos inscritos, e num período de paralisação pelo qual a Universidade passava<sup>52</sup>. Ora, penso que esses dados queiram dizer algo — quem sabe, que culturas estejam sendo mudadas e que paradigmas estejam sendo quebrados.

Penso também que como forma de direcionar tanta diversidade de pensamentos e concepções, que advêm dos alunos das turmas da disciplina, que a maioria dos professores não deixe de proceder ao que Bernstein (1996) coloca como o domínio do discurso regulador sobre o instrucional. Ou seja, que se trabalhe preferencialmente os valores e concepções que compõem o discurso pedagógico. E com uma visão de professor mediador de que Vygotsky fala. Isso fica claro quando um sujeito-professor afirma:

*Primeiro, eu trabalho a questão da sensibilização. Eles [os alunos] têm de estar sensíveis ao tema, se encontrar com o tema da diversidade, se implicar com isso. Sem isso, o resto é acúmulo de papel. Acho que a principal questão é eles poderem se encontrar com esse lugar de professor, lugar de ensinante, lugar da diversidade. [...] Depois, eu trabalho temas que podem ajudá-los com seus alunos [...]. Mas se tu não passas pelo primeiro, não chegas aos outros. Não têm sentido os outros. É preciso que tu tenhas entendido isso (sujeito-professor).*

Fica claro que não basta apenas dominar competências de como ensinar/atender a um aluno com deficiência na classe comum; é preciso estar sensibilizado para a situação de ensino do aluno com deficiência, ter a convicção de que esse aluno tem direito a essa educação junto aos outros

---

<sup>52</sup> Houve vários momentos de paralisação dos funcionários da UFRGS durante o primeiro semestre de 2012, que precederam a greve pela qual as universidades brasileiras passaram, no segundo semestre do mesmo ano.



alunos, e que sua inclusão, por mais desafiadora que seja, é possível e benéfica não só para ele, mas para toda a comunidade escolar e sociedade.

Os textos reflexivos que utilizei durante o período em que lecionei a disciplina traziam, ainda que não explicitamente, esse objetivo. Os exercícios de reflexão, por meio de perguntas-chave, davam a possibilidade de os sujeitos-alunos se colocarem no lugar da pessoa com deficiência. Como foi o caso do exercício no qual solicitei que completassem a frase: “Eu me sinto excluído quando.....”/ “Eu me sinto incluído quando.....”. Através dele, eles puderam pensar a respeito das situações em que se sentem excluídos e do quanto tal sensação é incômoda. As respostas foram variadas, e se procurarmos ler com atenção, poderemos perceber que elas poderiam ter sido fornecidas por quaisquer pessoas com deficiência em situação de exclusão:

*Eu me sinto excluído quando:*

- *estou em ambientes com pessoas desconhecidas e as mesmas estão discutindo assuntos que não são do meu conhecimento e, além disso, não procuram me incluir na conversa [...];*
- *sou julgada precipitadamente pelo meu jeito sincero, atrelado ao tom de voz alto;*
- *não participo das decisões e assuntos que me dizem respeito;*
- *decidem por mim;*
- *sou colocado de lado pelo grupo em que estou, minhas opiniões e sugestões não são aceitas ou sequer levadas em conta;*
- *me julgam incapaz de realizar uma determinada ação, baseado somente em aparências externas;*
- *em um grupo, alguém que está falando para todos, dirige-se e interage com todos, menos comigo;*
- *não consigo me comunicar com outras pessoas e não tenho minhas necessidades mínimas de relacionamento e compreensão atendidas (sujeitos-alunos).*

Por fim, penso que embora “uma disciplina só não faça verão” — ou seja, embora uma única disciplina não dê conta da abrangência de uma formação docente para o ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva inclusiva —, a disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais apresenta um potencial de expansão, por toda a argumentação que venho expondo neste eixo de análise. Exponho, então, meu último argumento: a forma como os professores dessa disciplina vêm trabalhando em conjunto, a articulação entre seus saberes e concepções.

Como já foi relatado anteriormente, antes de se iniciar o ano letivo de 2012, esses professores se reuniram para que pudessem compartilhar suas intenções com relação à disciplina, discutir a respeito de suas ideias, procedimentos docentes, metodologia, para planejarem seu fazer pedagógico, e principalmente para criarem forças entre si e raízes dentro da disciplina, dentro da FACED, nas parcerias com as outras disciplinas pedagógicas e nas articulações com os outros cursos em que ela é ofertada. Esse é o princípio da intersubjetividade, da forma como foi explorado por Vygotsky. Não se trata de negar o conflito, mas de buscar uma espécie de entendimento — e por que não, de parceria? — para além do conflito.

São professores que possuem interesses, campos de conhecimento e referenciais teóricos distintos e, ao mesmo tempo, interligados. Vêm da Psicologia, da Pedagogia e da Educação Especial. Trabalham com autores como Freud, Bateson, Foucault e Deleuze. O que é importante ressaltar é que mesmo com essas diferenças, todos eles possuem vivência em Educação Especial que os credencia para o cargo. E principalmente, possuem premissas que os unem, como por exemplo, o reconhecimento dos direitos dos alunos com deficiência a uma educação de qualidade e que não os segregue, e que têm uma tarefa significativa para a sedimentação da disciplina, que é buscar parceiros que comunguem dessas mesmas premissas.

Dessa forma, a diversidade de conhecimentos e referenciais, em vez de ser um fator de dificuldade para o andamento da disciplina, acaba por se tornar benéfica, uma vez que irá constituir um discurso pedagógico mais abrangente, o que fará com que todos saiam ganhando.

## 8.2 UM COMEÇO, AINDA QUE TARDIO, SEMPRE É UM COMEÇO...

Neste eixo de análise, proponho uma espécie de enigma: como já havia anunciado anteriormente, o eixo pretende analisar a formação docente inicial. A partir daí, pode surgir o questionamento: mas a qual começo o subtítulo se refere? A formação docente inicial não existe há tempos na UFRGS, contexto de nosso estudo? Sim, existe. Entretanto, estou me referindo aqui a uma formação docente inicial voltada para o ensino ao aluno com deficiência em

classe comum na perspectiva da educação inclusiva. Aí, sim, podemos considerar um começo. Ainda que tardio.

Por que um começo? Basta nos restringirmos ao contexto da Universidade pesquisada — a UFRGS — para que justifiquemos nossa afirmação. A disciplina que sustenta essa formação docente inicial — a disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais — é uma disciplina recente. Até o período em que eu a lecionei na FACED, entre os anos de 2009 e 2010, ela se restringia a duas turmas; era classificada como disciplina eletiva na maioria das grades curriculares dos cursos de licenciatura, embora sua obrigatoriedade tivesse sido instituída desde 2005, através da Resolução nº 08/2005 CEPE/UFRGS; não possuía uma área própria dentro do DEBAS, era considerada um “apêndice” da área da Psicologia; não possuía um professor específico para ela, aprovado em concurso público.

Com todas as mudanças que ocorreram a partir de sua criação, podemos considerar que, em relação às disciplinas pedagógicas da FACED, “ela é um bebê”, como afirmou um dos sujeitos-professores. Lecioná-la, portanto, tem sido um desafio pela sua novidade (e estranhamento que o novo provoca nas pessoas), pelos seus passos ainda inseguros no que tange à seleção dos conteúdos a serem trabalhados, pela visibilidade que precisa adquirir para se firmar como disciplina de excelência, dentro e fora da FACED. Entretanto, penso que seu maior desafio se encontra justamente no peso que lhe foi colocado nos ombros: ser a disciplina responsável pela formação docente que irá (supostamente) preparar os alunos para atuarem como professores da educação básica numa perspectiva inclusiva.

E por que um começo tardio? Porque, como foi explanado no capítulo 2 desta tese, temos todo um histórico educacional permeado por leis, decretos, resoluções, bem como políticas e programas governamentais, que desde a década de 1990 vêm aprovando, sancionando e apresentando em seus textos uma linguagem voltada para um ensino pautado pela perspectiva da educação inclusiva, contendo orientações quanto à formação docente que esteja de acordo com essa perspectiva. A questão que nos surge agora é: como dar conta, em pouco tempo de criação, de uma formação docente inicial em direção a uma política que já vem se desenvolvendo há um tempo relativamente significativo, e que impulsionou o acesso de alunos com

deficiência às classes comuns, que estimulou a busca pelo conhecimento de seus direitos e a exigência de seu cumprimento?

Todos esses desafios aqui apresentados não pesariam tanto se, como suporte da disciplina em estudo, houvesse toda uma estrutura de formação docente sólida e consolidada. Parece que a realidade não se apresenta dessa forma, e isso pode ser ratificado pela fala dos sujeitos da pesquisa. Um dos professores da referida disciplina argumenta: *“A fragilidade não está somente na disciplina. O que está frágil é a própria formação de professores, é o projeto de formação docente da UFRGS. Há situações em que a disciplina tem de ser oferecida, em outras não precisa... Como assim?”* (sujeito-professor).

Talvez, então, fosse o caso de se pensar — quem sabe, numa análise mais aprofundada sobre o tema — que o que se encontra no cerne da questão, ao que parece, seja a própria formação docente e a qualidade de ensino nos cursos de licenciatura, cursos que formam o futuro professor. Leite et al. (1998) afirmam que um currículo para essa formação deverá contemplar pelo menos três esferas do saber humano, que deverão dialogar entre si: (a) senso comum — memória e autorreflexão para a formação do ensinador interativo; (b) ciência — para formação do pesquisador e ensinador técnico-profissional; e (c) crítica filosófica — para a formação do crítico radical do conhecimento, de si e da sociedade.

Durante minha coleta de material empírico, observei dois fatos intimamente ligados que pretendo descrever aqui.

O primeiro fato diz respeito ao alunado que ingressa nos cursos de licenciatura. Observei que uma parcela significativa dos alunos que recebi em minhas turmas de Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais não possui a pretensão, necessariamente, de ser professor. Algumas vezes, optaram por um curso de licenciatura porque, segundo informações colhidas por alguns deles, os cursos de licenciatura “são os mais fáceis de possibilitar o ingresso na Universidade”<sup>53</sup>. Em decorrência, vários alunos migram para outros cursos, cursam as disciplinas de forma lenta, concluindo a

---

<sup>53</sup> Vem-me à lembrança, no início do ano de 2010, quando estava dando aula em uma turma da Pedagogia na FACED, um alarido de vozes do lado de fora. Não consegui distinguir o que gritavam, e pedi ajuda aos alunos para descobrir. Os alunos (em sua maioria mulheres) me olharam um pouco constrangidos e explicaram que eram alunos recém-ingressados no curso de Direito que, numa forma de provocar os alunos de Pedagogia, passavam pelo prédio gritando: “Segunda opção! Segunda opção!”.

graduação muito tempo depois, ou simplesmente evadindo-se. Aparentemente, tais cursos não exigem um nível de conhecimento tão alto no concurso vestibular quanto outros cursos tradicionais, como por exemplo, Medicina ou Direito. Com esses alunos, torna-se difícil exigir um compromisso com a docência e com a qualidade do curso de licenciatura no qual ingressaram.

Um dos sujeitos da pesquisa assim afirma:

*Como coordenador, me sinto um pouco frustrado, pois a gente não consegue influir no input de alunos. Os nossos alunos em geral, quando entram na licenciatura, não são os melhores alunos do vestibular. [...] Então, isso é um pouco frustrante. Você não consegue melhorar o input de alunos. Então, o output, a quantidade de alunos que a gente forma não é muito grande. Embora eu ache que a gente faz um bom trabalho. Mas a gente gostaria de ter alunos mais qualificados na entrada (sujeito-coordenador).*

Mesmo quando ingressam convictos do que querem nos cursos de licenciatura, alguns alunos demonstram muita dificuldade em desenvolver uma consciência de professor e o que significa sê-lo. Também lhes é difícil desenvolver a noção de que ensino e aprendizagem fazem parte de um mesmo processo, e que um está ligado ao outro. Lembro que numa aula, na qual procurava desmistificar a ideia errônea de turma homogênea e reafirmava o esforço do professor em encontrar metodologias que sejam adequadas aos alunos para que nenhum fique excluído desse processo, um aluno interrompeu e falou: *“Eu não tenho de aprender tudo isso. Eu só preciso aprender minha matéria, chegar na sala e dar a minha aula”* (sujeito-aluno).

O segundo fato tem a ver com o próprio andamento dos cursos de licenciatura. Durante as entrevistas com os sujeitos-coordenadores, tomei conhecimento de que vários cursos estavam passando por uma reestruturação curricular, devido a estarem com seus conteúdos defasados, o que fazia com que não fossem atraentes para cursá-los, ou por apresentarem uma fraca demanda. Há inclusive um curso que foi suspenso até segunda ordem, somente após ser devidamente reestruturado.

*Não havia alunos. Os alunos não terminavam o curso. Diversos outros coordenadores tinham tentado, tinham feito muito esforço de arrecadar pessoas, de tentar... E as pessoas entravam e não concluíam. Quando eu peguei [a coordenação],*

*acho que nós tínhamos uns quatro alunos da licenciatura. Entravam pouquíssimos. Até entravam mais, mas logo em seguida, quando conseguiam o primeiro emprego, saíam. A licenciatura só era útil porque eles ficavam vinculados à universidade, tinham acesso à biblioteca, tinham alimentação... Mas não concluíam. Então essa foi uma situação que nós pegamos aqui, que já era assim. E a única coisa que fiz foi suspender o oferecimento da licenciatura para evitar novas entradas e novas frustrações (sujeito-coordenador).*

Nunca é demais lembrar que uma possível causa para essa situação esteja relacionada às origens e às formas como os cursos de licenciatura se estabeleceram. Em nosso país, os cursos de licenciatura foram criados atrelados às antigas faculdades de filosofia, a partir da década de 1930, tendo como objetivo principal a regulamentação do preparo de docentes para a escola secundária. O currículo se constituía da seguinte forma: os três primeiros anos dedicados às disciplinas conteudistas, e somente no último ano, o ensino das disciplinas pedagógicas, cujas matérias apresentavam uma justaposição de umas sobre as outras, sem evidenciarem qualquer inter-relação ou conexão entre si.

No contexto selecionado pela pesquisa, temos acompanhado um esforço por parte das coordenações das licenciaturas no sentido de ofertarem, cada vez mais cedo, as disciplinas pedagógicas em seus currículos. O maior impasse, na voz dos sujeitos deste estudo, fica por conta da justaposição ou desconexão entre os temas trabalhados nessas disciplinas pedagógicas e nas próprias de cada curso. Portanto, não seria totalmente absurdo fazer uma analogia entre a formação docente como ainda se apresenta e a metáfora que Jacques Busquet (apud PEREIRA, 1999) utiliza para criticá-la:

Imagine uma escola de natação que se dedica [...] a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal (JACQUES BUSQUET apud PEREIRA, 1999, p. 112).

A comparação que Busquet faz entre a escola de natação e os três momentos da formação docente inicial — estudo das disciplinas teóricas, estágios supervisionados, e finalmente, a prática ao final — toma contornos muito mais sérios se, quando lançados ao mar (que é a escola) em um dia de temporal, os futuros professores ainda tenham a possibilidade de se deparar com “seres marinhos” os mais diferentes e variados possíveis, cada qual com suas particularidades, potencialidades e dificuldades, e todos solicitando sua atenção, nisso que seria nadar no mar da inclusão.

Encontramo-nos num impasse quando falamos de formação docente inicial voltada para o ensino ao aluno com deficiência em classe comum: à luz da teoria de Bernstein, falamos de uma agência recontextualizadora (a UFRGS) que não procedeu como um todo à recontextualização do discurso pedagógico oficial que lhe chegou às mãos, que é o discurso da inclusão (sobre isso, falaremos mais no terceiro eixo). Mais grave é identificar um discurso pedagógico a ser transmitido nos cursos de licenciatura no qual há um discurso regulador baseado em uma ideologia que procura vir na contramão de tudo o que já se desenvolveu em termos de concepções sobre os alunos com deficiência, de que eram incapazes, inferiores e deveriam aprender em separado.

Vivenciamos um momento em que há uma aposta na capacidade de aprendizagem desses alunos e o incentivo ao desenvolvimento de suas potencialidades. Cabe ao professor buscar adequações ao seu processo de aprendizagem. Até aí, tudo bem. Até o momento em que se pergunta o que se faz com o discurso instrucional, ou seja, que conjunto de destrezas compõe esse discurso e que supostamente dará suporte para o fazer pedagógico do futuro professor em sala de aula.

Afinal, como Glat et al. (2006) alertam, há inegavelmente uma realidade inclusiva que bate à porta da Universidade e cobra dela uma melhor formação docente:

O fato é que, de maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores com uma orientação inclusiva de atuação profissional. Isso é preocupante, pois os alunos bem ou mal estão sendo incluídos e cada vez mais as salas de aula se diversificam, embora, evidentemente, não no ritmo desejado [...]. Em outras palavras, trata-se de uma inclusão precarizada (GLAT et al., 2006, p. 6).

Assim, é imprescindível que, para abarcar um projeto tão amplo como é o da educação inclusiva, é preciso que os cursos de formação docente inicial se fortaleçam e se tornem bem sedimentados, investindo em uma formação teórica sólida, que ultrapasse a simples aquisição puramente tecnicista, acelerada e pouco reflexiva, que logicamente não contribui para o processo educacional como um todo, seja o aluno com ou sem deficiência. Essa visão é reforçada pelas palavras de Barbosa e Prista (2010):

Nesse contexto, a formação inicial como preparação profissional tem um papel inicial para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário. A formação de um profissional de educação tem que estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas (BARBOSA e PRISTA, 2010, s/p).

Uma das alternativas para o investimento na formação docente inicial se dá através da criação de disciplinas — como a pesquisada neste estudo — nos cursos de licenciatura. Bueno e Marin (2011), a partir de informações colhidas junto a acadêmicos envolvidos com a Educação Especial, afirmam haver atualmente um número significativo de Universidades e instituições de ensino superior que decidiram pela inclusão, nos currículos das licenciaturas, de disciplinas voltadas para o estudo de temas relativos à Educação Especial ou Educação Inclusiva, contendo abordagens bem diversificadas.

Uma outra forma de investimento consiste em fomentar a pesquisa acerca da formação docente, abrangendo a organização curricular de cursos de formação inicial que procurem contemplar, por exemplo, estudos sobre as deficiências e sobre os processos de inclusão escolar. Há também a possibilidade de instalação de fóruns permanentes de discussão sobre os cursos de formação docente, estimulando o debate nas instituições de ensino superior e a realização de propostas para os cursos de licenciaturas (MARQUES e PEREIRA, 2011).

Outra ideia seria estimular o aspecto transversal da disciplina, atuando em conjunto com as licenciaturas, fazendo conexões entre elas e articulando a



possibilidade de práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão, quem sabe por meio de estágios supervisionados em espaços onde os alunos possam entrar em contato com ambientes inclusivos.

O que fica evidente é que da maneira como vem se ampliando o quadro de matrículas de alunos com deficiência nas classes comuns e se expandindo a construção de espaços para o Atendimento Educacional Especializado, urge que haja um redimensionamento do papel do professor universitário na formação docente inicial. Essa exigência demanda novas atribuições ao professor formador, à Universidade como agente recontextualizador pedagógico, fomentando investigações de novos referenciais teóricos que possam investir em ações de ensinar e aprender relativas à educação na perspectiva inclusiva. E não é possível parar o tempo para empreender uma formação docente em sua total plenitude, quando existem alunos que precisam de um ensino inclusivo agora.

Isso me faz lembrar um fato que ocorreu em sala de aula, durante um dos semestres em que lecionei a disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais, em cuja turma havia um aluno cego. Estávamos justamente discutindo sobre formação docente e sobre estratégias de intervenção pedagógica, quando um aluno resolveu se manifestar, alegando que do jeito que ocorreu o processo inclusivo nas escolas da educação básica, da noite para o dia<sup>54</sup>, não houve tempo para que se preparasse de forma mais adequada para receber os alunos com deficiência nas classes comuns. E continuou argumentando que deveria ter havido antes toda uma discussão em nível nacional acerca da viabilidade de um projeto inclusivo, que deveria ter tido tempo para os professores se formarem, para se remover barreiras arquitetônicas, produzir materiais adaptados etc. Aí sim, se procederia à inclusão. Ao que o aluno cego rebateu: *“Está certo. E enquanto isso, o que é*

---

<sup>54</sup> Já se comentou, na introdução desta tese, que além da frase que desencadeou em mim o desejo de pesquisar sobre formação docente inicial — *Não fui preparado para atender a esse aluno* — há uma frase subsequente, que seria: *“Nós dormimos excludentes e acordamos inclusivos”*. Esta última frase nos induz erroneamente a acreditar que a inclusão escolar tenha ocorrido de forma rápida, da noite para o dia. Tal crença não leva em conta todo um movimento em prol da inclusão escolar, que vem desde as agências internacionais, se estendeu pelos setores de educação especial e se intensificou nas associações de pessoas com deficiência. Para esses segmentos, a luta pela inclusão escolar tem sido longa, árdua e tardia.

*que eu faço? Fico trancado no quarto, esperando?*”. Fez-se um silêncio na sala. Só consegui pensar isto: *“O tempo não para”*.

Mas afinal, o que faz parte do currículo de um curso de formação docente inicial pautado na perspectiva inclusiva? E que tipo de professor se quer formar sob essa perspectiva? Há realmente alguma preparação efetiva para ensinar o aluno com deficiência na classe comum? Skliar (2006) pondera a respeito: “Parece que ainda não existe nenhum consenso sobre o que significa ‘estar preparado’, e muito menos, acerca de como deveria se pensar a formação quanto às políticas de inclusão propostas em todo o mundo” (SKLIAR, 2006, p. 31).

Ferreira (2006) também nos aponta que “o novo perfil do professor para inclusão ainda é uma incógnita para os sistemas educacionais e suas características escapam aos acadêmicos, [...] às comunidades escolares e, também, aos próprios professores” (p. 230).

Dorziat (2011) nos dá pistas sobre a dificuldade em traçar um perfil docente inclusivo e aposta numa abordagem sistêmica, a partir da qual todos os aspectos que permeiam a formação se encontrem interligados e vistos em seu todo:

A indefinição do perfil docente para a inclusão é, nesse sentido, decorrente da dificuldade de uma abordagem sistêmica sobre formação de professores, que envolva todos os alunos, e não apenas os alunos com deficiência. Essa abordagem pode permitir ao professor desenvolver a capacidade de compreender e praticar o acolhimento às diferenças, com uma postura e abertura às singularidades humanas na experiência prática, a fim de poder planejar aulas que levem em conta tais informações (DORZIAT, 2011, p. 150).

É preciso, pois, buscar uma nova concepção de professor que possa atuar em situações práticas de forma reflexiva. Que não se restrinja a questões meramente instrumentais, mas que considere a complexidade dos fenômenos educativos. Que vise à ruptura de paradigmas, ao pensamento de uma nova escola, com uma nova proposta de formação docente. Que esteja consciente de que sua prática envolve uma atitude de observação, de reflexão crítica e reorganizações de duas ações.

Nas palavras de Mizukami (2002),

[...] aprender a ser professor, nesse contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva constante. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos (MIZUKAMI, 2002, p. 12).

### 8.3 CULTURA TAMBÉM SE MUDA...

Se eu tivesse uma visão pessimista acerca do que estou pesquisando, poderia intitular este eixo com outra frase: “A moda da inclusão”. Vou contar aqui uma pequena história para explicar:

*Início do século XXI, tínhamos (a equipe de Educação Especial do então Departamento de Educação Especial do Estado do Pará, da qual eu fazia parte) implantado o projeto-piloto de inclusão escolar nas escolas estaduais situadas no município de Belém, procurando nos adaptar a duas situações novas: trabalhar diretamente nas escolas, assessorando professores, gestores e técnicos, dando formação em serviço aos educadores, sensibilizando a comunidade escolar para a inclusão; trabalhar internamente com o significado de nos tornarmos agentes de inclusão, e todos os desdobramentos que essa posição carregava, para o bem e o mal. Quando já havíamos passado um primeiro ano turbulento por conta das adaptações, resistências e embates no ambiente escolar e caminhávamos em direção a um patamar de aceitação e um vislumbre de um trabalho colaborativo, estava andando pela rua e reencontrei casualmente uma ex-professora de minha graduação. Após abraços efusivos e perguntas sobre a vida de cada uma, veio a primeira pergunta: “Ainda estás no DEES?”, ao que eu respondi que sim. Então, veio a pergunta fatal: “E aí, vocês ainda continuam com essa moda de inclusão?”.*

Essa última frase ficou ressoando por muito tempo em minha mente, a tal ponto que ainda agora, quando estou analisando a atuação da universidade na inclusão escolar do aluno com deficiência, ela continua a reverberar em minha memória. Fiquei, durante um bom tempo, questionando o porquê de as universidades brasileiras — e principalmente as universidades federais, que são mantidas pelo governo federal — não terem tomado para si a tarefa de implementar ações inclusivas em seu interior e disseminá-las para os outros níveis de ensino à época em que as políticas educacionais com viés inclusivo

foram lançadas, como geralmente ocorre quando se lançam políticas educacionais do governo. Afinal, as universidades sempre foram as agências de vanguarda e disseminadoras de ações educacionais, que vão se estendendo para os outros níveis de ensino.

Mas tal questionamento nunca tinha me provocado tanto até o momento em que me tornei professora substituta de uma universidade brasileira reconhecidamente de prestígio, onde constatei que a disciplina que iria lecionar se constituía na única disciplina de formação docente, de caráter generalista, que tinha o encargo de transmitir conteúdos afinados com tais políticas educacionais inclusivas. Como? Não há outras? E espaços de pesquisa, de estágio, de extensão? E o que pode uma disciplina?

Mais impactada ainda eu fiquei quando, ao pesquisar a respeito do assunto, formação docente inicial, utilizei-me da teoria de um autor da sociologia da educação — o sociólogo Basil Bernstein —, que descreve a trajetória de construção do discurso pedagógico desde a origem até chegar à sala de aula<sup>55</sup>. Tomei o quadro relativo ao processo de construção do referido discurso e fui aplicando a ele o discurso voltado para a inclusão escolar do aluno com deficiência.

Parti da origem, o campo internacional, e identifiquei nele todos os movimentos ocorridos em meados/finais do século passado e no início deste século em direção à educação inclusiva, como por exemplo, a Convenção Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). No campo do Estado, revi todas as leis, decretos, resoluções e políticas que têm dado o suporte legal para a implementação da inclusão escolar. No campo de recontextualização oficial, de onde parte o discurso pedagógico oficial, consegui identificar o Ministério da Educação – MEC e a Secretaria de Educação Especial – SEESP, que distribuem esse discurso para o campo recontextualizador pedagógico. Quanto a este campo, localizei o Departamento de Educação Básica – DEBAS da Faculdade de Educação – FACED e a sua área mais recentemente criada, a Área da Educação Especial, aos quais a disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais se encontra vinculada. No que tange à reprodução/mudança do discurso

---

<sup>55</sup> Cf. o Quadro 5.

pedagógico, localizei a prática pedagógica exercida pelos professores dessa disciplina, que são os responsáveis pela seleção dos conteúdos a serem transmitidos em sala de aula.

Quando terminei a identificação da trajetória do discurso pedagógico no quadro fornecido por Bernstein, me dei conta de que, em algum momento, um elemento se perdeu nesse quadro (e na história da trajetória do discurso pedagógico voltado para a inclusão): a Universidade como um todo. Embora tenha identificado um departamento que contém uma área de conhecimento dentro de uma faculdade de educação que se identifica com tal discurso, não se consegue identificar esse discurso abrangendo toda a Universidade. Esse fato me causou estranhamento, se partirmos do pressuposto de que as universidades, principalmente as públicas, se constituem nos contextos considerados de vanguarda em termos de inovação educacional e de disseminação de políticas governamentais. De acordo com Bernstein (1996), constituem-se em agências modeladoras, responsáveis diretas pelo desenvolvimento ou transformação das formas simbólicas que ocorrem dentro das ciências e das artes.

Rossetto (2009) já havia refletido a esse respeito em sua tese sobre a inclusão de sujeitos com deficiência no ensino superior, quando refere:

[...] vemos hoje uma Universidade que, embora fosse de seu conhecimento haver uma política nacional de educação pautada nos princípios inclusivos há pelo menos oito anos, parecia “dormir em berço esplêndido” no que se refere à adesão como um todo a tal política, restringindo seu campo de pesquisa e formação a poucas linhas de pesquisa. Ressalte-se que, como instituição formadora de profissionais (dentre eles, professores), como agência formadora de opinião no que diz respeito à implantação de novos padrões culturais e vanguarda no campo científico, era de se esperar que essa Universidade tivesse tomado a frente em tal empreitada, principalmente as Universidades públicas, que teriam relações mais estreitas com quaisquer políticas governamentais. No entanto, o que se tem visto, no geral, é uma Universidade despreparada diante da inserção cada vez maior de alunos com deficiência no ensino superior, ultrapassando todas as previsões pessimistas quanto ao seu sucesso educacional (ROSSETTO, 2009, p. 220-221).

Descobrir as possíveis causas dessa lacuna deixada pela Universidade torna-se uma tarefa complexa. Cristalização de práticas docentes tradicionalistas que não dão espaço a novos discursos? Desarticulação com os

órgãos oficiais para a implantação dessas práticas? Dificuldade de interação dialógica entre os órgãos internos (faculdades, departamentos, campos de conhecimento etc.) para viabilizar um trabalho conjunto? Conflito em torno de quem possui o controle simbólico? Descrédito quanto à possibilidade de ingresso do aluno com deficiência no ensino superior? Descrédito quanto à possibilidade de tal política “vingar”, como se fosse uma moda, com os dias contados para passar?<sup>56</sup>

As possibilidades de justificativas são muitas. Entretanto, dedicar-me a elas, neste momento, seria até certo ponto infrutífero e poderia me desviar do que penso ter potencial para analisar. Então, retorno ao subtítulo deste eixo de análise. E vou contar mais uma história:

*Havia eu sido convidada, pelos idos de 2006, para palestrar sobre educação inclusiva em uma instituição educacional de uma rede municipal de ensino. Poucas pessoas, em sua maioria representantes de diversos setores da educação. Após minha exposição, passamos às perguntas, todas elas voltadas para a famosa “Cartilha do Ministério Público”<sup>57</sup>, que segundo essas pessoas, mandava fechar todas as escolas especiais. Todos queriam saber minha opinião a respeito do fechamento ou não de suas escolas especiais, e eu mansamente falei: “Se essas escolas trabalham com base em um modelo clínico terapêutico, penso que devam ser transformadas em instituições especializadas; se tiverem um modelo pedagógico [que, segundo essas pessoas, era o adotado], acredito que possam se transformar em escolas regulares com classes comuns”. Mal terminei de falar, começaram a surgir manifestações de todos os lados, com todos falando ao mesmo tempo, inconformados. Os questionamentos eram das ordens mais variadas possíveis, passando por formação docente, atitudes preconceituosas, até a gratificação específica para a educação especial. A cada questionamento, eu procurava argumentar calmamente, pois havia alguns ânimos exaltados. O último questionamento era de que pais com filhos ditos normais nunca iriam querer matriculá-los em uma escola onde tradicionalmente sempre estudaram crianças com deficiência. A essa altura, eu já estava rouca, e não conseguia mais me fazer escutar, em meio a tantas vozes. Foi então que um rapaz,*

<sup>56</sup> O que tem se verificado, nos processos de implantação de projetos inclusivos em redes de ensino ou em instituições educacionais em nosso país, é que tais processos, em sua maioria, não ocorrem como iniciativa dessas redes ou instituições como um todo. Geralmente, são iniciativas isoladas de órgãos ou de profissionais ligados à Educação Especial. Ao que parece, na UFRGS esse processo vem acontecendo da mesma maneira.

<sup>57</sup> MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (orgs.). 2. ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

*representante discente, único homem na sala e que tinha permanecido todo o tempo calado, levantou a mão diante dos olhares espantados e falou: “Gente, cultura também se muda...”. E naquele momento, fiquei com vontade de dar-lhe um grande abraço...*

Se há uma convicção que eu tenha — e que criei não só por estar em consonância com o referencial teórico que adotei, mas porque a vivência tem me demonstrado —, é a de que a cultura se encontra sempre em processo de mudança. E não poderia ser diferente, partindo do referencial histórico-cultural. Vygotsky baseou sua teoria justamente nos processos culturais pelos quais o homem passa, não como ser passivo a eles, mas ativo no sentido de produzi-los, e ao mesmo tempo, estar neles imerso. “Cultura é, simultaneamente, o produto da vida social e da atividade social dos homens” (VYGOTSKY apud PINO, 2005, p. 18).

Como o próprio nome diz, a teoria histórico-cultural acaba por estudar os processos culturais ao longo da história — que podem ir desde a história microgenética, por exemplo, da aquisição de um comportamento dentro da história de desenvolvimento de uma pessoa, até a história filogenética, da evolução da espécie. A marca da cultura é a marca do humano.

Então, quando me perguntam, por exemplo, se eu acredito na inclusão, eu costumo dizer que sim, mas não numa visão romântica de inclusão, com todos vivendo harmoniosamente e aprendendo tudo, ou da mesma maneira. Até porque esse é um processo complexo que envolve muitos aspectos — políticos, históricos, atitudinais, econômicos, estruturais etc. Mesmo assim, acredito nela com as credenciais de quem já possui um percurso de mais de duas décadas trabalhando na educação especial, e que vem observando transformações, ao longo desse percurso, em direção a uma educação cada vez mais inclusiva.

Alguns sinais são observáveis ao longo desse período, como é o caso do ingresso, a cada dia mais numeroso, de alunos com deficiência na classe comum. Como o interesse gradual, embora insuficiente, das universidades pelos temas inclusivos ou da educação especial. E se me dizem que a inclusão é utopia (eu prefiro antes olhá-la dialeticamente), costumo me lembrar de um poema de Galeano, que citei em minha dissertação de mestrado.

Ela está no horizonte.  
 [...] Me aproximo dois passos,  
 ela se afasta dois passos.  
 Caminho dez passos  
 e o horizonte corre dez passos.  
 Por mais que eu caminhe,  
 jamais a alcançarei.  
 Para que serve a utopia?  
 Serve para isso:  
 para caminhar.  
 (EDUARDO GALEANO)

Não é tanto o resultado que conta; é o caminho. É o que penso retratar o texto de um ex-aluno:

*[...] Vista assim, a inclusão parece tarefa de gigantes, e talvez seja, e cada um terá de assumir uma parte deste emaranhado de nós e ir desatando aos poucos. Uma coisa é certa: este é um caminho sem volta. Temos de trilhar buscando levar adiante as ações necessárias, aproveitando todas as frestas para avançar, procurando agregar, ampliar as relações sociais para construir conhecimento, desenvolver cidadania, reinventar novas formas de interação e convivência com as diferenças não somente nas escolas, mas também na sociedade como um todo (sujeito-aluno).*

Quando perguntado sobre o que fazer para proporcionar uma maior inclusão na Universidade, um professor respondeu:

*A política [nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva] é recente. A gente precisa de tempo para a lei reverberar. As universidades são tradicionais, as estruturas são muito rígidas. Algumas mudanças irão acontecer, mesmo sem as estruturas mudarem. Talvez uma saída seja exatamente a entrada cada vez maior de alunos com deficiência, que entram apesar do nosso desconforto, convocando ao debate. A partir dessa pressão, da entrada por obrigação da lei, também nos sentiremos obrigados a rever nossas estratégias, nossos espaços, o compromisso do professor em sala de aula, dos grupos de pesquisa, interinstitucionais, nas diferentes instâncias. Os sujeitos da Educação Especial e nós, professores da área, vamos “esburacando” os muros. Por isso, precisamos da UFRGS, de um projeto político pedagógico que nos dê sustentação (sujeito-professor).*

Ao final da análise deste eixo, quero compartilhar minha forma de pensar a inclusão escolar do aluno com deficiência e de que maneira a escola (neste caso, a Universidade e, mais especificamente, a UFRGS) pode trabalhar para



tornar-se um espaço de excelência para o ingresso e permanência de seu aluno, seja ele com deficiência ou não. Tomo por base o *Index para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*, um material criado pelos autores ingleses Tony Booth e Mel Ainscow, em 2000 (primeira versão), como forma de auxiliar o processo de inclusão escolar no Reino Unido. Segundo os autores, inclusão escolar envolve:

- Valorizar igualmente todos os estudantes e Pessoal.
- Aumentar a participação de estudantes e reduzir sua exclusão das culturas, currículo e comunidades das escolas locais.
- Reestruturar as políticas, culturas e práticas nas escolas de forma que respondam à diversidade de estudantes na localidade.
- Reduzir barreiras à aprendizagem e à participação para todos os estudantes, e não apenas aqueles com impedimentos ou categorizados como tendo “necessidades educacionais especiais”.
- Aprender a partir das tentativas de superar as barreiras ao acesso e participação de certos estudantes, a fim de promover mudanças que beneficiem os estudantes de modo mais geral.
- Enxergar as diferenças entre estudantes, vistas como recursos de apoio à aprendizagem, ao invés de serem vistas como problemas a resolver.
- Reconhecer o direito que os estudantes têm a uma educação em sua localidade.
- Melhorar as escolas tanto para o Pessoal como para os estudantes.
- Enfatizar o papel das escolas na construção da comunidade, no desenvolvimento de valores, bem como no aumento do sucesso (escolar).
- Alimentar relações mutuamente sustentáveis entre as escolas e as comunidades.
- Reconhecer que a inclusão em educação é um aspecto da inclusão na sociedade (BOOTH & AINSCOW, 2002, p. 7).

O *Index para a Inclusão* oferece uma visão dialética de como trabalhar a inclusão, por meio de três dimensões que interagem entre si e que precisam ser trabalhadas com a mesma intensidade. São estas as três dimensões: (a) Produzindo POLÍTICAS inclusivas; (b) Desenvolvendo PRÁTICAS inclusivas; e (c) Criando CULTURAS inclusivas. Essas dimensões interligadas são a base, a meu ver, de qualquer trabalho em prol da inclusão escolar.

Tendo como base essa visão dialética, procurei situá-la no contexto por mim pesquisado, e verificar que possíveis avanços podem ser vislumbrados a partir dela. Com relação à produção de Políticas inclusivas: temos uma política

recente sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que não se reduz a essa temática. Como Política educacional, ela pode muito bem ser aplicada a todos os níveis de ensino, devido ao caráter transversal que a Educação Especial assume, transitando por todos eles. É uma diretriz que tem apoiado as ações governamentais e as criações de programas educacionais. Por isso mesmo, é imprescindível sua leitura, seu entendimento e compartilhamento em todos os ambientes educacionais, e não que se limite aos profissionais da Educação Especial ou a pesquisadores da área. Conhecer a política e disseminá-la já significa um avanço dentro das ações inclusivas.

Com relação ao desenvolvimento de Práticas inclusivas: penso que estejamos ainda bem no início neste item, se percebermos que tais práticas restringem-se basicamente a um programa (o Incluir), que em minha pesquisa ficou constatado ser do desconhecimento da maioria; a uma disciplina de formação docente inicial, generalista, que não pode nem tem a pretensão — por sua reduzida carga horária, número insuficiente de docentes etc. — de desenvolver práticas pedagógicas para além do espaço da sala de aula; a disciplinas esparsas no currículo da Pedagogia; à disciplina de LIBRAS que, ao que parece, também não proporciona uma aplicabilidade em campo; etc. Entretanto, quero acreditar que isso seja apenas o começo. A tendência é a disciplina se expandir, quem sabe criar desdobramentos dentro da FACED ou mesmo nos outros cursos e departamentos, conforme o interesse dos alunos, devido a uma possível ampliação no mercado de trabalho que a inclusão — e com ela, a demanda por atendimento adequado — possam trazer.

Agora, quero acreditar que a potência — e o maior desafio — que se tem em direção à inclusão escolar seja por meio da criação de Culturas inclusivas. E explico: embora sempre mude, a cultura não costuma operar mudanças de forma acelerada e harmônica. Em geral, mudanças culturais ocorrem lentamente, aos poucos, por vezes quase imperceptivelmente, principalmente para quem se encontra dentro do processo de mudança. Assim foi que precisei me distanciar de meu objeto de pesquisa para poder perceber um movimento de pequenas mudanças, mas que, quando conectadas, demonstram que de forma discreta, culturas estão sendo criadas. Seja pela obrigatoriedade da disciplina, que impôs aos licenciandos temáticas com as quais não tinham contato, e agora se encontram na urgência de discuti-las;

seja pelo ingresso de alunos com deficiência na UFRGS, o que impõe buscar por conhecimento e por outras formas de proceder educacionalmente; seja pelo trabalho gradativo e incessante de professores, pesquisadores e de pessoas que acreditam no devir de uma Universidade mais acessível, mais aberta, mais humana, e que procuram preencher todos os espaços possíveis de reivindicações (fóruns, seminários, assembleias etc.), na esperança de serem ouvidos; seja por isso tudo junto e muito mais...

Os pequenos sinais de mudanças na cultura podem ser vistos. Na crescente naturalização da presença da disciplina nos currículos dos cursos; no despertar para o que antes era imperceptível, como alguns sujeitos narraram — um semáforo sonoro, uma rampa, um banheiro adaptado —, e com esse despertar, o cultivo de sensibilidade para com a diferença e de indignação para com a injustiça; o interesse pela pesquisa nesse campo de conhecimento; a solicitação por aprofundamento de temas, como o I Seminário de Intervenções Pedagógicas e Inclusão. “Culturas sempre mudam” — e essa é a nossa aposta.

Inclusão não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em *todas* as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido de garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres (SANTOS, 2003, p. 81).

## 9 CONCLUSÃO

Ao final desta tese, como é comum acontecer com o pesquisador ao fim da escrita do texto, em que perpassam por ele vários pensamentos, ideias, sentimentos, lembranças, empreendo uma volta ao começo, para me reencontrar com o momento inicial que motivou toda a minha viagem em busca de conhecimento.

Penso ser significativo falar de meu exercício como professor-formador de turmas constituídas por alunos de licenciaturas — futuros professores —, lecionando uma disciplina que carrega consigo um grande desafio. E não se trata de formar os futuros professores para o ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva. Seria muita pretensão para uma disciplina de trinta horas e dois créditos. O grande desafio dela é *instigar*<sup>58</sup>. Não tem a ver com repassar conhecimentos, pois uma simples busca em sites de periódicos ou bibliotecas virtuais já podem conter mais informações que um professor consiga repassar a seus alunos. Trata-se de despertar o aluno para um tema com o qual ele não tenha contato, e o faça ter curiosidade de conhecê-lo. Esse é o primeiro desafio. O segundo é mais complexo ainda. Consiste em sensibilizar esse futuro professor para a inclusão escolar e para o ensino de qualidade a todos os alunos que por acaso ele encontre em seu percurso docente.

Mas os desafios não ficam por aí. Esses são os desafios internos à disciplina, circunscritos à sala de aula. Para além dela, há o desafio de expandir essa disciplina em seu próprio departamento, na faculdade de educação e, mais além, nos diversos cursos de graduação. E, quem sabe, para além dos muros da UFRGS, articulando sua ação docente com grupos de pesquisa e instituições que possam apoiá-la e torná-la mais consistente. Sem pressa... sem movimentos abruptos.

Como Rubem Alves, penso que o professor de hoje seja um “professor de espanto”. No entanto, no que diz respeito a essa disciplina, vejo mais além: é preciso ser um professor de sensibilidade. E a melhor maneira de formar um

---

<sup>58</sup> Instigar: Incentivar alguém ou um grupo de pessoas a realizar uma determinada atividade.

futuro professor de sensibilidade, é sendo um professor sensível. Sensível à fala dos alunos, aos sinais que demonstram em sala de aula, às tensões, às desacomodações, ao interesse.

Lembro-me de que na primeira aula, quando eu me apresentava, costumava dizer a meus alunos que aquela sala de aula era um território livre, onde todos poderiam dar sua opinião sem patrulhamento de pensamento. É claro que eu não tinha a ingenuidade de pensar que realmente não houvesse algum tipo de controle, posto que somos constituídos por modos de pensar, por subjetividades, ideologias diferentes, sem contar que viemos de campos de conhecimento que possuem discursos diferentes também. E a sala de aula, como toda situação de intersubjetividade, é palco de tensões. O que eu queria deixar claro é que cada aluno, em minha aula, teria espaço para poder se expressar, mesmo que seu ponto de vista fosse contrário ao meu. E que em vez de ouvir críticas, iria ser incentivado a discutir, a problematizar.

É nesse momento que vejo o quanto se aproximam os conceitos de mediação e de recontextualização, respectivamente de Vygotsky e Bernstein. Vejo um professor que, diante da dupla possibilidade de só reproduzir um discurso pedagógico vigente ou de recontextualizá-lo a fim de promover uma verdadeira transformação social, aposta nesta última. Um professor que aposta na capacidade de aprender de seu aluno, e leva a sério o compromisso de mediar a relação entre o aluno e o objeto a conhecer, sabendo que nessa relação, ninguém sai imune/impune — nem ele, nem o aluno, nem o objeto. E que se gratifica em aprender com quem ele ensina. E aqui, chego ao ponto que desencadeou toda esta tese.

Num primeiro momento, cheguei a pensar que meu ponto de partida tinha sido a formação docente inicial e as práticas pedagógicas dela decorrentes. Afinal, tenho reafirmado na tese ser ela — a formação — meu objeto de pesquisa. E continuo a reafirmá-lo. No entanto, percebi que não foi ela o meu ponto de partida. O meu ponto de partida, que me fez dar o primeiro passo em direção à pesquisa que desenvolvi, se encontra muito mais além do que se iniciou aqui, na UFRGS, num grupo de pesquisa, no exercício da docência ou num curso de doutorado.

Pensei que havia sido a pesquisadora-professora que havia gerado todo o caminho de estudo. Mas algo dentro de mim soava incompleto. Então, voltei

mais atrás no tempo, e compreendi: o que me fez caminhar não foi o desejo de ensinar; foi o desejo de aprender.

Eu trabalhava na Educação Especial em Belém do Pará, quando nosso Departamento — o Departamento de Educação Especial – DEES — tomou a iniciativa de implantar o projeto inclusivo nas escolas estaduais que se localizavam dentro do município. Com a implantação, mudamos toda a sistemática de trabalho, nos deslocando para as escolas e trabalhando diretamente com a comunidade escolar em geral, em várias frentes. Era uma nova realidade que nos causou estranhamento e, na maioria das vezes, resistência por parte das escolas para onde transferimos nosso local de trabalho.

Nos primeiros meses, tivemos o cuidado de reservar as sextas-feiras no próprio Departamento para nossas reuniões de estudo e para trocarmos ideias a respeito das experiências que vivenciávamos em cada escola (cada profissional ficou em duas escolas). Eram momentos ricos e estimulantes, pois sempre havia uma dúvida a satisfazer, uma motivação para estudar a respeito do que se apresentava diariamente em nossos ambientes de trabalho.

No entanto, à medida que o tumulto inicial decorrente de nossas entradas nas escolas ia diminuindo e uma rotina começava a se estabelecer, as reuniões das sextas-feiras começaram a sofrer reduções no tempo de estudo, ficando quase totalmente exclusivas para bate-papos, trocas de informações burocráticas e avisos institucionais. A necessidade de estudo e aprimoramento de nosso trabalho parecia não ser bastante para voltarmos às leituras de textos e apostilas.

Com o passar do tempo, a insatisfação foi tomando conta de mim. Sentia minha prática desprovida de sentido, por não investir em uma fundamentação teórica que lhe desse suporte. Aos olhos de vários colegas, eu dominava a teoria histórico-cultural, à qual havia me filiado para apoiar meu fazer pedagógico. Para mim, não era suficiente. Teoria não é um rio represado, de águas paradas, Ela é dinâmica, aí estão os pesquisadores para comprovar. Sempre há um novo ponto de vista, um novo olhar sobre o que um autor formulou, porque a vida é dinâmica, as práticas evoluem, os sujeitos, os contextos mudam.

Cheguei a empreender um esforço para juntar um pequeno grupo de estudo à parte, no qual aprofundaríamos algum tema que estivesse na ordem do dia, porém não obtive apoio. E minha insatisfação aumentava. Tinha uma vida confortável, um emprego estável, ganhava o suficiente para manter minha família. Mas não bastava.

Em buscas por sites e portais de universidades pela internet, percorri programas de pós-graduação, linhas de pesquisa, até encontrar a extinta linha Processos de Exclusão e Participação em Educação Especial e descobrir nela um pesquisador que estudava o mesmo que eu e possuía o mesmo referencial teórico: Prof. Hugo Beyer. Não tive dúvidas: inscrevi-me para a seleção de mestrado e no começo de 2005, estava eu morando em Porto Alegre, em um quarto de pensão, deixando temporariamente minha família em casa de avós, em Belém.

Voltar à academia, debater, ler, trocar ideias... Tudo isso me é prazeroso, me revigora, dá frescor ao meu trabalho. Quando comecei a lecionar aqui, nada mais fiz do que continuar a trocar ideias, debater e continuar a aprender — agora, com meus alunos e no lugar de professor. Um professor que adora aprender, mesmo que tenha poder para ter a prerrogativa do discurso. Daí, não parei mais. Continuei meus estudos, agora no doutorado, desse mesmo que a partir de hoje começo a me despedir. Quanto mais disposição tenho para aprender, mais tenho a compartilhar, pois esse é o verdadeiro significado de aprender: poder compartilhar.

A vontade de pesquisar só faz sentido quando penso na possibilidade de aprimorar cada vez mais essa relação mediadora que se faz entre aluno, objeto de conhecimento e professor, em que todos eles se influenciam mutuamente. É assim que, sendo aprendiz, eu me encontro sendo professor. Um professor que acredita no discurso pedagógico como transformador social.

Um professor que tem em sua incompletude sua maior virtude. Foi a incompletude, a sensação de inacabamento, que me fez chegar aqui, que me trouxe do outro lado do país para buscar conhecer — conhecer teorias, pontos de vistas e, principalmente, pessoas. E não ter medo do novo, do incômodo, de procurar aprender com esse incômodo, de querer descobrir novas formas de pensar, novas fronteiras culturais. Que aprendeu que não saber não é o fim, não é o fracasso — é só **ainda** não saber.

Assim, quando ouço a frase: “Não fui preparado para atender a esse aluno”, eu penso só comigo: “Ainda bem!”. Eu poderia discorrer indefinidamente sobre esse assunto, mas prefiro deixar aqui as palavras de um grande educador:

[...] o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. E que, para ser-se, funcionalmente autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 2004, p. 68).



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. **A Educação Especial nos Cursos de Licenciatura nas Universidades de Mato Grosso do Sul**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco, 2005.

ALVES, Denise de Oliveira; GOTTI, Marlene de Oliveira. Atendimento Educacional Especializado – concepção, princípios e aspectos organizacionais. In: **Ensaio pedagógico**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre Crocodilos e Avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998, pp. 11-30.

BARBY, Ana Aparecida de Oliveira Machado. **Inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino: o pensar dos futuros professores**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná – Educação, 2005.

BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem**. 2006. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. Tradução: Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 75-110, novembro/ 2003.

BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Teoría, investigación y crítica. Madrid: Morata, 1998a.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: classe, códigos e controle**. Editora: Petrópolis/Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. Prefácio. In: DANIELS, Harry. **Vygotsky em foco: pressupostos e desdoramentos**. Campinas: Papirus, 1994.

BERNSTEIN, Basil (1971). On the Classification and Framing of Educational Knowledge. In: FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2007, 128p.

BOOTH, Tony Booth & AINSCOW, Mel. **Index para a Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Traduzido por:

Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – LaPEADE. UFRJ, Programa de Pós-graduação em Educação. Edição revisada de setembro de 2002.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, Denise Rodinski. **Formação Inicial de Professores para o Trabalho com a Educação Especial nas Classes do Ensino Regular**. Dissertação de Mestrado. Universidade Tuiuti do Paraná, 2009.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. A Construção Social do Desenvolvimento. **Revista Educação**. Coleção História da Educação vol. 2 – Lev Vigotski. São Paulo: Ed. Segmento, 2010, p. 20-29.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994a. 66f.**

\_\_\_\_\_. **Portaria Ministerial MEC nº 1.793**, de 27/12/1994. Diário Oficial da União, 1994b.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e prática em educação especial**, de 10 de junho de 1994c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 1 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1/2002**, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica. 2002.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 13/2009**. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade

Educação Especial. 2009.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 2009a.

BRASIL. **O banco com atendimento especial**. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental Necessidades Especiais em Sala de Aula. MEC – SEESP. [s/d].

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/especiais1.pdf>>.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. Trad. Sérgio Figueiredo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 16, 7-16, mar. 2007. Disponível em: <[http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/revista16/revista16\\_artigo1.pdf](http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/revista16/revista16_artigo1.pdf)>. Acesso em: 13 dez. 2012.

BUENO, J. G. e MARIN, A. J. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Vol 2. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999a.

\_\_\_\_\_. Educação inclusiva: princípios e desafios. **Revista Mediação**, n. 1, p. 22-28, 1999b.

BURIGO, Simone Aparecida Couto de Oliveira. **Educação Inclusiva e a formação de professores na abordagem histórico-cultural**. Dissertação de Mestrado. Univ. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Educação nas Ciências, 2002.

CAMPOS, B. P. **Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autônomas**. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2002.

CARDOZO, Adriana de Oliveira Limas. **A constituição do sujeito e a construção da escrita: Uma análise discursiva de histórias produzidas por crianças**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2006.

CARMO, Sônia Maria do. **Um breve panorama do que já foi feito pela educação especial no Brasil e no mundo**. Disponível em: <[www.pedagogobrasil.com.br/educacaoespecial/umbrevepanorama.htm](http://www.pedagogobrasil.com.br/educacaoespecial/umbrevepanorama.htm)>.

CESTARI, Miriam. **A formação inicial e a educação inclusiva: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional de Blumenau – Educação, 2002.

CHACON, Miguel Claudio Moriel. **Formação de recursos humanos em educação especial**: respostas das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1793 de 27/12/1994. Tese de Doutorado. Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília – Educação – 2001.

CHACON, Miguel Claudio Moriel. Formação de Recursos Humanos em Educação Especial: Resposta das Universidades à *Recomendação* da Portaria Ministerial nº 1.793. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Set.-Dez. 2004, v. 10, n. 3, p. 321-336.

DA HISTÓRIA das disciplinas ao mundo do ensino: entrevista com Ivor Goodson. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 121-126, jun. 2007.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2001.

DANIELS, Harry. **Vygotsky em Foco**: Pressupostos e Desdobramentos. São Paulo: Papirus, 1994.

DAVIES, Brian. Bernstein, Durkheim e a Sociologia da Educação na Inglaterra. Trad. Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 51-74, novembro/ 2003.

DECKER, Alice. **Inclusão**: o currículo na formação de professores. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: \_\_\_\_\_. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens**. 2. ed. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

DIAS, Maria Helena Pereira. **HIPERTEXTO – O LABIRINTO ELETRÔNICO UMA EXPERIÊNCIA HIPERTEXTUAL**.

DÍAZ, Antonio Crego. **K. MARX Y L. WITTGENSTEIN: ELEMENTOS PARA UNA TEORÍA SOCIOPSICOLÓGICA DEL CONOCIMIENTO**. Tese de Doutorado. Orientador: Florencio Jiménez Burillo. Universidade Complutense de Madrid, Facultad de Psicología, Madrid, 2003. ISBN: 84-669-2365-9.

DOMINGOS, Ana Maria; BARRADAS, Helena; RAINHA, Helena; NEVES, Isabel Pestana. **A Teoria de Bernstein**: em Sociologia da Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

DORZIAT, A. A formação de professores e a educação inclusiva: desafios contemporâneos. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Vol. 2. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. p. 147-159.

FAITANIN, Gisela Paula da Silva. **Formação e educação inclusiva: as concepções do Curso de Pedagogia/ Universidade Federal Fluminense/Niterói.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, 2010.

FERREIRA, W. B. Inclusão X exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (org.) **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006. p. 212-238.

FICHTNER, Bernd. **Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores.** Porto Alegre: UFRGS, 2010. Disponível em: <[http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda\\_eventos/docente/PDF\\_SWF/26Reader%20Vygotskij.pdf](http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/docente/PDF_SWF/26Reader%20Vygotskij.pdf)>. Acesso em: 13 ago. 2010.

FICHTNER, B. **Metodologia da Abordagem Histórico-Cultural.** [S.l.: s.n.], 2009. Mimeografado. Paginação irregular.

FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier. **A formação dos estudantes de Pedagogia para a educação inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo.** Dissertação de Mestrado. Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília-SP, 2010.

FORQUIN, J-C. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 21, n. 1, p.187-198, 1996.

FORQUIN, JeanClaude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, S. N. e MOREIRA, L. C. A universidade frente à formação inicial na perspectiva da inclusão. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco.** Vol. 1. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. p. 65-73.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa,** n. 116, julho/2002, p. 21-39.

\_\_\_\_\_. A Nova Sociologia da Educação na Grã-Bretanha: orientações, contribuições teóricas, evolução (1970-1980). In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Sociologia da Educação.** Dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GLAT, Rosana; SANTOS, Mônica Pereira dos; SOUSA, Luciane Porto Frazão; XAVIER, Kátia Regina. Formação de professores na educação inclusiva: Diretrizes políticas e resultados de pesquisas. XIII ENDIPE- XIII Encontro

Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Anais...** Recife-Pernambuco, 2006. ISBN: 85-376-0068-3.

GLAT, Rosana e PLETSCHE, Márcia Denise. O Papel da Universidade Frente às Políticas Públicas para Educação Inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, ano 10, nº 29, p. 3-8, 2004. Disponível em: <[http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros\\_artigos/pdf/papel\\_univer.pdf](http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/papel_univer.pdf)>. Acesso em: 21 ago. 2010.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Morena; JESUS, Denise Meyrelles (Orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 37-46.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal de. Como formar professores para uma escola inclusiva? In: **Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais / Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. p. 67-72.

LEITE, D.; BRAGA, A. M.; GENRO, M. E.; FERLA, A. A. Avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. **HEURESIS**. Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa, Vol.1, nº2, 1998. Disponível em: <<http://www2.uca.es/HEURESIS>>.

LEITE, Miriam Soares. **Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC, 2004.

LLOYD, Christopher. **As estruturas da história**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

LOPES, Alice Casimiro. POLÍTICA DE CURRÍCULO: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p.50-64, Jul/Dez 2005. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

CAETANO, Andressa Mafezoni. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

MACEDO, Natalia Neves. **Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos-SP, 2010.

MAINARDES, Jefferson e STREMELE, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 11 • n. 22 • xxx-yyy • maio/agosto 2010.

MARQUES, C. A.; PEREIRA, J. E. D. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. **Edu. Soc.**, 2002, v. 23, n. 78, p. 117-142.

MARTINS, João Carlos. **Vigotski e o papel das interações sociais na sala de aula**: reconhecer e desvendar o mundo. *Idéias*, São Paulo, n. 28, p.111-122, 1997. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_28\\_p111-122\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf)>. Acesso em: 28 ago. 2010.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A educação inclusiva e a universidade brasileira. In: **Espaço**, nº 18/19 (dezembro/2002-julho/2003). Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0065.html>>. Acesso em: 28 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. A formação do professor e a política nacional de educação especial. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Vol 2. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

MENDONÇA, Ana Flávia Teodoro de. **A Construção de uma Identidade Docente Inclusiva e os Desafios ao Professor-Formador**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. **A Formação Inicial do Professor e a Educação Inclusiva**: um olhar sobre os projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura da UFPA. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará, 2007.

MICHELS, Maria Helena. **A Formação de Professores de Educação Especial na UFSC (1998-2001)**: Ambiguidades Estruturais e a Reiteração do Modelo Médico-Psicológico. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (orgs.). 2. ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

MIZUKAMI, M. das G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**: Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

MORAIS, A. M. & NEVES, I. P. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Revista Práxis Educativa**, 2 (2), 115-130, 2007.

MORAIS, Ana Maria. Basil Bernstein: Sociologia para a Educação. In: TEODORO, A. & TORRES, C. (Orgs.). **Educação crítica & utopia – Perspectivas para o século XXI**. Lisboa: Edições Afrontamento, 2004. Lisboa: Edições Afrontamento (2004).

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NETTO, Carlos Alexandre e OPPERMANN, Rui Vicente. A qualidade da universidade pública. **Jornal do Comércio** online, notícia da edição impressa de 17/12/2012. Disponível em: <<http://jcrs.uol.com.br/site/noticia.php?codn=111352>>.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Lev Vygotsky**. 2010. Disponível em: <[http://tudosobre.com/concursos/videos/Texto\\_Marta\\_Kohl\\_Vygotsky.pdf](http://tudosobre.com/concursos/videos/Texto_Marta_Kohl_Vygotsky.pdf)>. Acesso em: 21 abr. 2010.

OLIVEIRA, M. K. Três questões sobre desenvolvimento conceitual. In: OLIVEIRA, M. B.; OLIVEIRA, M. K. (orgs.). **Investigações cognitivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 55-64.

ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed.. São Paulo: Pontes, 2003. 276p.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas para a formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68/especial, p. 109-125, dez. 1999.

PINO, Angel. Cultura e desenvolvimento humano. **Viver Mente&Cérebro**, Coleção Memória da Pedagogia, n. 2: Liev Semionovich Vygotsky – Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, p. 14-21.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: SILVA, Shirley e VIZIM, Marli (orgs.). **Políticas Públicas: Educação, Tecnologias e Pessoas com Deficiências**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003, p. 125-151.

RIBEIRO, Lorena Bárbara da Rocha. **Inclusão Escolar e Aprendizagem**. Saber Coletivo: Discutindo e Entendendo a Pedagogia. Domingo, 30 de agosto de 2009. Disponível em: <<http://sabercoletivopedagogia.blogspot.com.br/2009/08/inclusao-escolar-e-aprendizagem.html>>.

ROSA, Russel Teresinha Dutra da. **Formação Inicial de Professores: análise da Prática de Ensino em Biologia**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do



Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, BR-RS, 2007. 417f.

ROSSETTO, Elisabeth. **Sujeitos com deficiência no Ensino Superior: vozes e significados.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, RS, 2009.

RUBTSOV, V. Interações sociais e aprendizagem. In: CONFERÊNCIA SOBRE O ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL, 2006, Santo André. **Anais...** Santo André: [s.n.], 2006. p. 35-48.

SADOVNIK, Alan R. Basil Bernstein (1924-2000). Paris. UNESCO: Oficina Internacional de Educación, p. 1-17, 2001 (originalmente publicado em **Perspectivas:** revista trimestral de educación comparada, vol. XXXI, nº 4, diciembre 2001, p. 687-703).

SANTIAGO, Mylene Cristina. **Formação de Professores nas IFES Mineiras: a diversidade em questão.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora – Educação, 2002.

SANTOS, Ana Lucia dos. **O Desafio da Formação do Professor para a Atuação com a Inclusão de Pessoas com Deficiências, no Ensino Comum:** Análise dos Cursos de Pedagogia em sua Inserção no Contexto da Educação Inclusiva. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009.

SANTOS, Mônica Pereira dos. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista da Faculdade de Educação da UFF**, nº 7, maio 2003, p.78-91.

SARMENTO, Dirléia Fanfa. Lev Vygotsky: A interação social no processo do desenvolvimento infantil. Entrevista concedida à **Revista do Instituto Humanitas Unisinos On-Line** em 10/11/2008. Disponível em: <[http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_tema\\_capa&Itemid=23&task=detalhe&id=1421](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_tema_capa&Itemid=23&task=detalhe&id=1421)>. Acesso em: 18 ago. 2010.

SILVA, Josiberti Flávio Aparecido Monteiro da. **Educação inclusiva em cursos de licenciatura:** um estudo sobre possibilidades e limitações da Educação a Distância (EaD) para a formação de professores. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, 2006.

SILVA, Lázara Cristina da. **Políticas públicas e formação de professores:** vozes e vieses da educação inclusiva. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação:** doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante e MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. Modos de Ensinar, Sentir e Pensar. **Revista Educação**. Coleção História da Educação vol. 2 – Lev Vigotski. São Paulo: Ed. Segmento, 2010, p. 30-39.

SOUSA, Gabriela Maria Brabo. **Avaliação Inicial do Aluno com Deficiência Mental na Perspectiva Inclusiva**. Dissertação – (Mestrado) – Universidade do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação – Porto Alegre, 2007.

STRANDBERG, Leif. Vigotsky, um amigo da prática. Redescobrir Vigotsky. Destacável da Revista **Noesis nº 77**. Abril-Junho 2009, p. 17-19.

VAN OERS, Bert. A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. Redescobrir Vigotsky. Destacável da Revista **Noesis nº 77**. Abril-Junho 2009, p. 15-16.

VIZIM, Marli. Educação Inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade. In: SILVA, Shirley e VIZIM, Marli (orgs.). Políticas Públicas: Educação, Tecnologias e Pessoas com Deficiências. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003, p. 49-71.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

YUDINA, Elena. A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky. Redescobrir Vigotsky. Destacável da Revista **Noesis nº 77**. Abril-Junho 2009, p. 4-5.

UFRGS. **Resolução nº 08/2005**, de 23/3/2005. Altera o artigo 1º da Resolução nº 04/2004 do CEPE, que regulamenta as DIRETRIZES PARA O PLANO PEDAGÓGICO DAS LICENCIATURAS DA UFRGS. UFRGS-CEPE, 2005.

## APÊNDICES

## Apêndice A – Termo de Consentimento Informado



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, \_\_\_\_\_,  
abaixo assinado (a), portador (a) da carteira de identidade nº. \_\_\_\_\_ expedida por \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, autorizo a utilização das informações por mim fornecidas em entrevistas, reuniões, observações, relatos por escrito e documentos, para análise, discussão e divulgação da pesquisa acadêmica que está sendo desenvolvida pela pesquisadora Gabriela Maria Barbosa Brabo, intitulada **“Formação Docente Inicial e o Ensino ao Aluno com Deficiência em Classe Comum na Perspectiva da Educação Inclusiva”**, com a condição de que minha privacidade seja protegida pela não identificação como informante, pela autora da pesquisa.

Estou ciente de que a minha participação na pesquisa é voluntária, sem qualquer vantagem financeira, por se tratar de uma pesquisa acadêmica desenvolvida em nível de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela aluna Gabriela Maria Barbosa Brabo, que tem por objetivo analisar a formação docente inicial que ocorre nas licenciaturas da referida universidade para o ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva.

Também estou ciente de que me é assegurado o direito de não participar ou de me retirar da pesquisa, a qualquer momento, sem que isso represente qualquer tipo de prejuízo profissional.

Quaisquer dúvidas sobre o andamento da pesquisa, a pesquisadora fica à disposição para esclarecimentos. Fica garantido o bom uso das informações para o avanço do conhecimento e o bem-estar das pessoas.

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2012

---

Assinatura

Pesquisadora:

Profa. Gabriela Brabo

Telefone:

Orientadora:

Profa. Dra. Maria Helena Degani Veit

Telefone:

Entrevistado (a):

Telefone:

## **Apêndice B – Roteiro de Entrevista 1 (coordenadores dos cursos de licenciaturas)**

### **Roteiro de Entrevista 1**

- 1 – Como foi o seu dia ontem?
- 2 – Quem é o..... (nome do sujeito)?
- 3 – Qual a sua trajetória profissional até chegar a esta coordenação?
- 4 – Como você se sente com relação ao seu trabalho?
- 5 – Qual a sua opinião a respeito do curso de licenciatura?
- 6 – O que você pensa sobre as disciplinas pedagógicas do curso?
- 7 – O que você pensa sobre uma disciplina que forme o futuro professor para ensinar o aluno com deficiência na classe comum (no caso, Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais)?
- 8 – Como você se sente a respeito de um aluno com deficiência?
- 9 – Qual sua opinião a respeito da inclusão escolar do aluno com deficiência?
- 10 – Como você vê a atuação da universidade quanto a essa inclusão?
- 11 – Que estratégias/alternativas você pensaria para proporcionar uma maior inclusão?
- 12 – E em termos de formação docente?
- 13 – O que o deixa satisfeito/insatisfeito nesse contexto?
- 14 – Se você tivesse a possibilidade de mudar algo em seu trabalho com relação a esse tema, o que mudaria?
- 15 – Qual o seu maior sonho como educador?

**Apêndice C – Roteiro de Entrevista 2 (professores da disciplina  
Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais)**

**Roteiro de Entrevista 2**

- 1 – Fale-me um pouco do ..... (nome do sujeito).
- 2 – Faça um pequeno relato de sua formação.
- 3 – Conte como chegou até a disciplina IPNEE.
- 4 – Como você se sente como professora dessa disciplina?
- 5 – Quais conteúdos que você acredita serem fundamentais para o ensino dessa disciplina?
- 6 – Que vantagens e desvantagens você vê com relação a essa disciplina?
- 7 – O que você pensa sobre uma disciplina que forme o futuro professor para ensinar o aluno com deficiência na classe comum (no caso, IPNEE)?
- 8 – Como você avalia seus alunos com relação a essa formação docente?
- 9 – Como você avalia a atuação da UFRGS com relação a essa formação docente?
- 10 – Que estratégias/alternativas você pensaria para proporcionar uma melhor formação docente para o ensino do aluno com deficiência na classe comum na perspectiva inclusiva?
- 11 – Como você avalia a atuação da UFRGS com relação à inclusão do aluno com deficiência?
- 12 – Que estratégias/alternativas você pensaria para proporcionar uma maior inclusão na UFRGS? E na universidade como um todo?
- 13 – O que o deixa satisfeito/insatisfeito nesse contexto?
- 14 – Se você tivesse a possibilidade de mudar algo em seu trabalho com relação a esse tema, o que mudaria?
- 15 – Qual o seu maior sonho como educador?

**ANEXOS**



**Anexo A – Portaria Ministerial MEC nº 1793 de 27/12/1994****Portaria Ministerial MEC nº 1793 de 27/12/1994  
Diário Oficial da União de 28/12/1994**

Tema: Portador de Deficiência  
Subtema: Educação superior

Recomenda a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto na Medida Provisória nº. 765 de 16 de dezembro de 1994 e considerando: a necessidade e 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-POLÍTICOEDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Art. 2º Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos Aspectos-Éticos-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especialidades.

Art. 3º Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial.

Art. 4º Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

*Murilo de Avellar Ringel.*

**ANEXO B – Resolução nº 08/2005****CEPE**

Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

**RESOLUÇÃO Nº 08/2005**

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, em sessão de 23/3/2005, tendo em vista o constante no processo nº 23078.000727/05-59, nos termos do Parecer nº 06/2005 da Comissão de Diretrizes do Ensino, Pesquisa e Extensão,

**RESOLVE**

alterar o artigo 1º da Resolução nº 04/2004 do CEPE, que regulamenta as DIRETRIZES PARA O PLANO PEDAGÓGICO DAS LICENCIATURAS DA UFRGS, nos seguintes termos:

“Art. 1º ~ ...

§1º ~ ...

§2º ~ ...

§3º ~ ...

§4º ~ Deverá ser oferecida disciplina de caráter obrigatório, que capacite o futuro docente a atender estudantes que apresentem necessidades educacionais especiais, visando ao desenvolvimento de tal competência.

§5º ~ É de 02 (dois) anos, contados da entrada em vigor desta Resolução, o prazo para os cursos de Licenciatura da UFRGS adaptarem-se ao disposto no parágrafo anterior.

Porto Alegre, 23 de março de 2005.

(o original encontra-se assinado)  
JOSÉ CARLOS FERRAZ HENNEMANN,  
Reitor.

## **ANEXO C – Regimento Interno da Coordenadoria das Licenciaturas da UFRGS**



### **PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO Coordenadoria das Licenciaturas**

#### **Regimento Interno da Coordenadoria das Licenciaturas da UFRGS**

##### **TÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

Art. 1º - O presente Regimento disciplina a organização e o funcionamento da Coordenadoria das Licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – COORLICEN da UFRGS.

##### **TÍTULO II DA DEFINIÇÃO**

Art. 2º - A Coordenadoria das Licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul é um órgão colegiado, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, articulador das ações referentes à formulação, à execução e à avaliação do Projeto Institucional de Formação de Professores da UFRGS, base para os Projetos Pedagógicos específicos dos cursos de Licenciatura.

##### **TÍTULO III DAS COMPETÊNCIAS**

Art. 3º - Compete à Coordenadoria das Licenciaturas:

I – articular a formulação, execução e avaliação do Projeto Institucional de Formação de Professores da UFRGS, base para os Projetos Pedagógicos específicos dos Cursos de Licenciatura;

II – apoiar a Formulação de Programas Especiais de Formação de Professores, a partir de iniciativas das Unidades da UFRGS;

III – encaminhar ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, através da Câmara de Graduação, normatizações relativas às Licenciaturas da UFRGS;

IV – estudar e propor inovações nos Cursos de Licenciaturas da UFRGS;

V – promover a articulação dos Cursos de Licenciatura da UFRGS com os Sistemas de Ensino responsáveis pela Educação Básica no Estado do Rio Grande do Sul.

VI - promover a articulação e participação da UFRGS em Fóruns relacionados à Formação de Professores para a Educação Básica, no âmbito do Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério.

#### TÍTULO IV DA COMPOSIÇÃO

Art. 4º - A Coordenadoria das Licenciaturas da UFRGS tem a seguinte composição:

I – um representante docente de cada um dos Cursos de Licenciatura, indicado pela respectiva Comissão de Graduação;

II – um representante da Pró-Reitoria de Graduação;

III – um representante da Faculdade de Educação, indicado pela direção da mesma;

IV – um representante da Coordenação dos Estágios de Docência da Faculdade de Educação da UFRGS;

V – representação discente, eleita por seus pares na forma da lei;

VI – um representante do Colégio de Aplicação da UFRGS;

VII – um representante da Secretaria de Educação à Distância;

VIII – um representante do Programa de Formação e Titulação de Professores Leigos, quando este programa estiver em vigor;

IX – um representante do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul;

X – um representante da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul;

XI – um representante da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre;

XII – um representante de cada entidade sindical de professores da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul;

XIII – um representante patronal da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul.

§ 1º - Os representantes definidos nas alíneas de I a VIII deste artigo serão considerados membros internos; apenas esses com direito a voto;

§ 2º - Os representantes definidos nas alíneas de I a IV estão aptos a concorrerem aos cargos de Coordenador e de Coordenador Substituto da Coordenadoria das Licenciaturas;

§ 3º - Os representantes definidos nas alíneas de IX a XIII deste artigo serão considerados membros externos;

§ 4º - Todos os membros da Coordenadoria das Licenciaturas terão suplência.

Art. 5º - A Coordenadoria das Licenciaturas da UFRGS elegerá o Coordenador e o Coordenador Substituto eleitos pela maioria de seus membros internos.

§ 1º - Serão elegíveis os membros definidos no parágrafo 2º do Artigo 4º;

§ 2º - A representação de cada Comgrad deverá ser encaminhada em até 15 dias após a posse do seu novo Coordenador;

§ 3º - A indicação dos demais membros deverá ocorrer em até 15 dias após a eleição do Coordenador e do Coordenador Substituto da Coordenadoria das Licenciaturas;

§ 4º - Três (03) faltas consecutivas ou cinco (05) alternadas sem justificativa da representação dos membros internos implicará na perda do mandato.

§ 5º - O mandato do Coordenador e do Coordenador Substituto será de 2 (dois) anos, permitida uma recondução em ambos os casos.

Art. 6º - O mandato dos membros natos da Coordenadoria das Licenciaturas será de 2 (dois) anos, salvo o da representação discente que será de 1 (um) ano, permitida uma recondução em ambos os casos.

Art. 7º - O mandato dos membros externos da Coordenadoria das Licenciaturas será de 2 (dois) anos.

#### TÍTULO V DO FUNCIONAMENTO

Art. 8º - A Coordenadoria das Licenciaturas reunir-se-á por convocação de seu Coordenador, em sessões ordinárias, mensalmente, e, extraordinariamente, com indicação

precisa da matéria por tratar, quando assim o entender o Coordenador ou por solicitação de pelo menos 1/3 (um terço) dos seus membros internos.

Art. 9º - As sessões da Coordenadoria das Licenciaturas serão presididas pelo seu Coordenador ou Coordenador Substituto.

Art. 10º - As deliberações nas sessões da Coordenadoria das Licenciaturas serão por maioria simples, presente 2/3 dos membros internos.

**Parágrafo Único:** Nos casos de empate deverá ser convocada nova sessão.

## **ANEXO D – Ementa da Disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS BÁSICOS**

**INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS –  
EDU 01013 créditos: 02**

### **SÚMULA**

A disciplina visa à análise das origens históricas e das concepções teóricas que subsidiam os processos de inclusão/integração das pessoas com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino.

### **OBJETIVOS**

- Investigar as origens das concepções sobre os sujeitos com necessidades especiais desde a idade antiga até os nossos dias, analisando as influências destas ideias no contexto educacional atual.
- Desenvolver a análise relativa à integração/inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino comum: a proximidade educação/educação especial.
- Análise de experiências educativas que promovam a integração/inclusão social e escolar.

### **TEMÁTICAS:**

O contexto da inclusão escolar  
Os sujeitos da inclusão escolar  
A vida humana, nós sujeitos e as diferenças  
Processos inclusivos e as políticas de educação

### **METODOLOGIA**

- Leitura e discussão dos textos propostos.
- Análise de filmes relativos à temática.
- Palestras com convidados que estejam trabalhando com as temáticas em discussão.

### **AValiação**

Será desenvolvida a partir da elaboração de trabalhos por parte do aluno, no sentido de integrar a temática da disciplina, as reflexões individuais e as experiências em âmbito educacional.

### **BIBLIOGRAFIA:**

AMARAL, Lígia. Sobre crocodilos e avestruzes: falando das diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio (org.) **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

AMARAL, Ligia. **Incluir para quê?** Temas de desenvolvimento. V. 7, n. 39, p. 52-55, 1998.

AQUINO, Julio Groppa (org.). **Diferenças e preconceito na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

BANKS-LEITE, Luci & GALVÃO, Isabel (org.). **A educação de um selvagem.** São Paulo: Cortez, 2000.

BAPTISTA, Claudio R. **A integração dos alunos portadores de deficiência e o atual contexto educacional italiano:** pressupostos e implicações. V Seminário de Pesquisa em Educação Especial, Niterói, 19 a 21 de junho de 1996. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>.

BAPTISTA, Claudio R. **Educação Inclusiva.** Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 161-172. 2002.

BAPTISTA, Claudio R. Ciclos de Formação, educação especial e inclusão: frágeis conexões? In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Ciclos na vida, tempos na escola:** criando possibilidades. Porto Alegre, Artmed, 2004.

BAPTISTA, Claudio R. Integração e autismo: análise de um percurso integrado. In: BAPTISTA, Claudio R. & BOSA, Cleonice (orgs.). **Autismo e Educação:** reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: ARTMED, p.127-139. 2002.

BAPTISTA, Claudio. (Org.) **Inclusão e escolarização:** múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BUENO, José Geraldo Silveira. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (org.). **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2006.

CARNEIRO, Maria Sylvia C. Diferentes concepções de deficiência ao longo da história. In: \_\_\_\_\_. **Alunos considerados portadores de necessidades educacionais especiais nas redes públicas de ensino regular:** integração ou exclusão? Florianópolis, 1996, Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSC. p. 15-28.

CARVALHO, Rosita. **Removendo barreiras para a aprendizagem:** educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (orgs.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação:** Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Vol. 3, Cap. 1 (Marchesi e Martin).

EIZIRIK, Marisa. **Educação e construção de mundos:** por onde passa a escola regular? Projeto: **Revista de Educação:** inclusão. Porto Alegre, v. 5, n. 7, out. 2003.

EIZIRIK, Marisa Faerman. **Por que a diferença incomoda tanto?** [online] Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_por\\_por\\_que\\_a\\_diferenca.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/art_por_por_que_a_diferenca.asp)>.

FERREIRA, Júlio Romero, A nova LDB e as necessidades educacionais especiais. **Cadernos Cedes,** Editora: Unimep São Paulo, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. São Paulo, Cortez, 1997.

KASSAR, Mônica de Carvalho M. Políticas nacionais de educação inclusiva - discussão crítica da Resolução n. 02/2001. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.3/4, p. 13/25, 2002.

MASELLI, Marina e DI PASQUALE, Giovanna. A integração escolar dos alunos portadores de deficiência na Itália. In: SILVA, L.; AZEVEDO, J.; SANTOS, E. (org.s) **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre, SMED - Prefeitura de Porto Alegre, 1997.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

REILY, Lucia. Fundamentos e pressupostos: Cultura, linguagem, mediação, ensino e aprendizagem. In: **Escola Inclusiva: Linguagem e Mediação**. Campinas, SP: Papirus, 2004. – (Série Educação Especial). Cap. 1, p. 13 – 23.

SANTOS, Mônica. P. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Vol. II, n° 3, 1995, p.p. 21-29.

TEZZARI, Mauren L.; BAPTISTA, Claudio Roberto. Vamos brincar de Giovani? A integração escolar e o desafio da psicose. In: BAPTISTA, Claudio Roberto Baptista; BOSA, Cleonice (orgs). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

#### **Sites de interesse:**

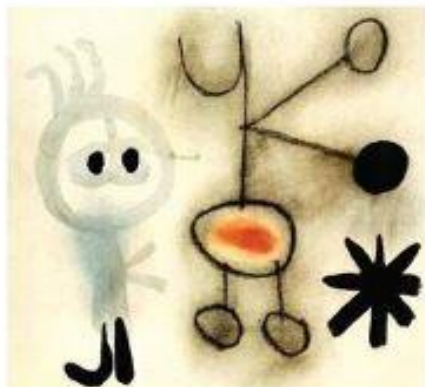
<[www.ufrgs.br/faced/pesquisa/nepie](http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/nepie)>.

<[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>.

<[www.redalyc.org](http://www.redalyc.org)>.



## Anexo E – Seminário “Intervenções Pedagógicas e Inclusão Escolar”



Joan Miró

### S E M I N Á R I O

#### **Intervenções Pedagógicas e Inclusão Escolar**

**21, 23, 24 e 25 de maio de 2012**

**Sala 601 - FACED/UFRGS**

**Horário - 19h às 22h**

**DEBAS/NEPIE**

**Faculdade de Educação**

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

**e-mail para inscrições:  
edu01013@gmail.com**

#### **\_\_21 de maio de 2012 [segunda-feira]**

19h.: Abertura do Seminário Intervenções Pedagógicas e Inclusão Escolar

Professora Liliane Ferrari Giordani, Professora do Departamento de Estudos Especializados – DEE/FACED/UFRGS e Membro do Programa Incluir da UFRGS.

Técnica em Assuntos Educacionais Fabiana Flores Guedes, Membro do Programa Incluir da UFRGS.

Professor Claudio Roberto Baptista, Coordenador da Área de Educação Especial – DEBAS/FACED/UFRGS.

#### **\_\_23 de maio de 2012 [quarta-feira]**

19h.: A Educação profissional e a pessoa com deficiência.

Professora Daisy Braighi

20h30min.: Alunos com surdez no ensino regular: relatos de experiência  
Professor Carlos Henrique Soares

#### **\_\_24 de maio de 2012 [quinta-feira]**

19h.: Tecnologias digitais acessíveis: suporte aos processos de ensino aprendizagem

Professora Graciela Rodrigues

Professora Magali Dias de Souza

#### **\_\_25 de maio de 2012 [sexta-feira]**

19h.: Intervenções Pedagógicas e Inclusão Escolar: amarrações, fios e proposições para seguir o debate

Professora Marisa Eizirik

Professor Adilson Luis Pimentel Corlassoli

## Anexo F – Texto 1

### O BANCO COM ATENDIMENTO ESPECIAL

Tinha sido uma manhã quente e aborrecida, mas o último ponto da agenda ia ser finalmente tratado. O Sr. Soares apresentou-o com certa ansiedade, sabendo que alguns acionistas eram muito sensíveis a esta questão. Assim, decidiu fazer uma pequena introdução ao tema. Explicou que havia notado, como gerente do banco, um aumento significativo de clientes deficientes, possivelmente devido à abertura de um lar na vizinhança e à política de integração de uma escola secundária.

Fosse qual fosse a causa, o aumento desse tipo de clientes era um fato. O porteiro tinha-se queixado de ter que ajudar pessoas em cadeiras de rodas e subir as escadas, o pessoal do balcão relatou dificuldades em perceber o que dois clientes desejavam e mais recentemente o Sr. Veloso, um bom cliente, havia se queixado pessoalmente ao Sr. Soares porque o tempo dispensado às pessoas deficientes o levava a perder muito tempo à espera de sua vez. Conhecendo o Sr. Veloso, e embora este não o tivesse admitido claramente, pensava não lhe ser agradável encontrar-se no SEU banco com pessoas deficientes. A última gota d'água foi quando a Sra. Fonseca, chefe do pessoal de balcão, quase morreu de chorar por ter desconfiado da assinatura de um cliente e vir a saber que este a escrevera com a mão esquerda por ter sofrido um ataque que lhe tinha paralisado a direita. Sem dúvida que o “erro” da Sra. Fonseca não justificava o engano de que se considerava vítima.

Depois dessa introdução, o Sr. Soares apresentou aos acionistas uma proposta para o banco tomar medidas de “discriminação positiva” em relação aos seus clientes deficientes. Um dos empregados do balcão, que tinha um irmão deficiente, ofereceu-se para frequentar um curso de preparação. Tinha-se também obtido licença para construir uma nova entrada com uma rampa – uma entrada pela parte de trás do edifício, onde a rampa facilita a saída e entrada das cadeiras de rodas, numa rua com pouco movimento. Esta rampa conduzirá a uma sala apenas destinada aos deficientes e onde tudo estará preparado para atendê-los.

Nesta altura, o Sr. Soares ficou bastante surpreendido porque um acionista perguntou se os deficientes ficariam satisfeitos com essas medidas e se seria essa a melhor forma de dar resposta às suas necessidades. Com muita paciência, o Sr. Soares explicou as vantagens a obter: uma maior proporção de empregados para os clientes deficientes permite dispor de mais tempo para cada um; a concentração de recursos numa sala própria proporciona um melhor atendimento com menores custos; os outros clientes são também melhor atendidos e todos os empregados ficam mais satisfeitos. Depois de algum debate, a proposta foi posta em votação.

#### **Você votaria a favor ou contra a proposta do Sr. Soares?**

Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental Necessidades Especiais em Sala de Aula. MEC – SEESP. [s/d].

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/especiais1.pdf>>.

## Anexo G – Texto 2

### Inclusão Escolar e Aprendizagem

Lorena Bárbara da Rocha Ribeiro

Nas últimas décadas, educadores de todo o país lutaram para que a escola incluísse crianças e jovens com deficiências. Reconhecendo a importância fundamental da diversidade, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva avança através da Portaria Ministerial nº 555/2007, constituída por um grupo de trabalho formado por professores pesquisadores da área da educação especial, sob a coordenação da Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC, inserindo-se no contexto histórico, avaliando, produzindo e implementando caminhos a serem percorridos em sintonia com os princípios educacionais inclusivos.

Entretanto, a inclusão de crianças e jovens com deficiência nas escolas durante muito tempo foi deixada de lado. Antigamente, os alunos com deficiência eram considerados indignos de uma educação escolar. A partir dos anos 50 é que se percebe a importância de incluir essas pessoas no âmbito escolar, através da criação das primeiras escolas especializadas e das classes especiais. E nos anos 70, com o surgimento da proposta de integração, é que se começa a pensar e admitir nas classes regulares – comuns – alunos com deficiência.

Porém admitir, pensar e reconhecer a importância de incluir crianças e jovens com deficiência nas escolas regulares não é, de fato, incluir. É preciso lhes garantir, além de condições de acesso, aprendizagem. E algumas escolas ainda não estão preparadas para tais situações, por muitos motivos, seja pela falta de estrutura física – adaptações que assegurem a acessibilidade –, seja pela falta de preparo de seus docentes – na sua formação – e funcionários.

É importante que a escola, em especial o professor, reconheça o valor de seu papel no processo de inclusão escolar e conseqüentemente, no processo de aprendizagem das crianças e jovens com deficiências. E para que isso aconteça, é necessária uma formação docente que ofereça competência técnica e compromisso profissional.

Para que realmente haja aprendizagem a partir da inclusão escolar, é preciso que toda a equipe escolar – do porteiro à diretora – participe desse processo; que as redes de ensino reconheçam o seu papel no processo de inclusão, onde o foco é a aprendizagem; um bom planejamento das aulas; estrutura adequada das escolas; criatividade e boa vontade dos professores; e, principalmente, uma parceria afinada entre a escola e as famílias dessas crianças. Portanto, a proposta da inclusão é necessariamente participativa, por isso, todos têm que estar envolvidos.

Quando o sistema educacional conseguir promover um ajuste relevante que responda de forma efetiva à diversidade da população escolar, é que a escola estará de fato assegurando o direito de todos a uma educação de qualidade. Neste sentido, o reconhecimento e a abordagem da diversidade constituem o ponto de partida para evitar que as diferenças se transformem em desigualdades e desvantagens entre estudantes.

Em suma, a educação inclusiva pressupõe que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas condições pessoais, culturais ou habilidades e potenciais diferenciados, abrangendo aqueles com algum tipo de deficiência.

Saber Coletivo: Discutindo e Entendendo a Pedagogia

Domingo, 30 de agosto de 2009.

Disponível em: <<http://sabercoletivopedagogia.blogspot.com.br/2009/08/inclusao-escolar-e-aprendizagem.html>>.