

A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COM A PALAVRA, O PROFESSOR FORMADOR

Gabriela Maria Barbosa **Brabo** – UFRGS

Agência Financiadora: CAPES

Resumo

O presente artigo se configura num recorte da pesquisa realizada em meu doutorado, que teve como início a frase: “Não fui preparado para ensinar esse aluno”, pronunciada por professores do ensino comum sobre o aluno com deficiência. Tornou-se urgente, pois, pensar numa reestruturação curricular nos cursos de formação docente inicial de ensino superior — com ênfase nas licenciaturas — para que os futuros professores possam sair, se não preparados, ao menos familiarizados com os conceitos relativos à Educação Especial e sensibilizados pelos princípios da Educação Inclusiva. Para investigar essa temática, tomei como campo de pesquisa a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); os sujeitos foram os professores da única disciplina generalista dessa formação — *Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais*. Embora se tenha consciência de que “uma andorinha só não faz verão”, a referida disciplina apresenta um potencial de expansão, servindo como ponto de partida para uma formação docente inicial consistente e consonante com o ideário da Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Formação docente inicial. Educação Especial. Educação Inclusiva. Universidade.

A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COM A PALAVRA, O PROFESSOR FORMADOR

INTRODUÇÃO

O artigo ora apresentado se configura em um recorte da pesquisa que serviu de base para minha tese de doutorado, realizado entre os anos 2008 e 2013.

A pesquisa tomou como ponto de partida uma frase repetida muitas vezes, desde que as políticas educacionais em nosso país aderiram à proposta de educação inclusiva

trazida pelos documentos internacionais e fortalecida pelos movimentos de luta das pessoas com deficiência em prol de sua inclusão efetiva em todos os segmentos de nossa sociedade. A frase é a seguinte: “Não fui preparado para ensinar esse aluno”.

Os pronunciadores de tal frase têm se constituído, em sua maioria, nos professores do ensino comum. E o aluno em questão tem sido o aluno sujeito da Educação Especial: com deficiência, com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) ou com altas habilidades/superdotação¹.

Ao longo do processo de implantação da política educacional inclusiva nas escolas, têm sido realizados, paralelamente, vários programas de formação continuada e em serviço aos professores da educação básica com vistas a melhor prepará-los para o ensino dos alunos com deficiência, bem como amenizar a lacuna temporal que ocorreu entre tal preparação (que deveria ter sido anterior à inclusão) e a inserção desses alunos nas classes comuns.

Concomitantemente a isso, tornou-se fundamental e urgente pensar em uma reestruturação curricular nos cursos de formação inicial de ensino superior — com ênfase nas licenciaturas — para que os futuros professores da educação básica possam sair minimamente, se não preparados, pelo menos familiarizados com os conceitos referentes à Educação Especial e sensibilizados pelos princípios que norteiam a Educação Inclusiva. Se tal reestruturação não for efetivada, é bem possível que a frase “Não fui preparado para ensinar esse aluno” continue ressoando por muito tempo, agora pronunciada pelos novos professores, saídos dos cursos superiores de formação inicial.

Torna-se imprescindível, portanto, que se reflita quanto à importância que a Universidade assume, a partir de então, não só como principal agência fomentadora de pesquisa, avaliação e formação de professores. É crucial que a Universidade assuma uma posição de vanguarda, que é sua por direito e história, no que diz respeito à propagação e implementação das políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva, desenvolvendo tanto uma cultura inclusiva quanto ações pedagógicas que envolvam todos — gestores, docentes, técnicos, apoio, alunos etc. — num mesmo ideário por uma sociedade mais justa e equânime.

Para tanto, urge perguntar: o que tem sido feito em termos de formação docente inicial para que a suposta falta de preparo dos professores do ensino comum, no que tange ao ensino ao aluno com deficiência, seja superada? Como os cursos de formação

¹ Doravante, eles serão citados neste artigo como “sujeitos da Educação Especial” ou “alunos com deficiência”, de modo generalizado.

têm preparado o futuro professor da classe comum para o ensino ao aluno com deficiência em uma perspectiva inclusiva? E qual o papel do professor formador nesse contexto?

MARCOS LEGAIS E POLÍTICOS

Em nosso país, uma maior preocupação com a formação docente inicial voltada para uma perspectiva inclusiva foi evidenciada somente a partir das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial de 1994, desenvolvida durante o governo de Itamar Franco, que 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^o e 3^o Graus, bem como em todos os cursos superiores (3^o e 4^o Graus) (BRASIL, 1994a, p. 57).

Nesse mesmo ano, foi assinada pelo então ministro da educação, Murilo de Avellar Ringel, a Portaria Ministerial MEC nº 1.793 de 27 de dezembro de 1994, que recomendava 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.

Ainda no ano de 1994, 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 [...]”.

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, no artigo 59º, 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**. E a formação desses professores “... far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura,

de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996, art. 62º).

A 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, 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.

A Resolução CNE/CEB n. 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no artigo 18, § 1º, aponta que os professores aptos a atuar com alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns são aqueles que comprovem que, em sua formação, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para, entre outras coisas, “perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva” (BRASIL, 2001).

Ainda nessa trajetória, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, 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.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem como um de seus objetivos específicos a formação de professores para o atendimento educacional especializado e **demais profissionais da educação para a inclusão escolar**. Supõe-se que aí se incluam os professores de classe comum.

O CONTEXTO DA PESQUISA

Para investigar como tem sido efetivada a formação docente inicial na perspectiva inclusiva, tomei como campo de pesquisa a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mais especificamente a Faculdade de Educação (FACED), por se tratar do contexto onde se desenvolvem as disciplinas pedagógicas dessa Universidade e para onde convergem todos os alunos dos cursos de licenciatura para cursar tais disciplinas.

Em investigação prévia no que tange ao tema Educação Especial, verificou-se que a FACED possui em seu currículo três disciplinas comuns a todas as licenciaturas: *Educação de Surdos, Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais*. As duas primeiras possuem um caráter mais

específico, voltadas *a priori* para o atendimento a alunos surdos. Portanto, a terceira e última delas pode ser classificada dentro de uma perspectiva mais *generalista* (BUENO, 1999) de atendimento ao aluno com deficiência no ensino regular.

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.

Além da referida disciplina, existem mais duas com propostas semelhantes que compõem o quadro de disciplinas da FACED: *Educação Especial e Inclusão* e *Educação Especial, Docência e Processos Inclusivos*. A diferença da primeira para estas duas últimas, é que aquela é ofertada a todos os cursos de licenciatura da UFRGS, enquanto que as duas são restritas ao curso de licenciatura em Pedagogia. Conclui-se, então, que *Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais* constitui-se na única disciplina generalista de formação docente inicial que trabalha com temas da Educação Especial numa perspectiva inclusiva.

Durante a realização desta pesquisa, a mencionada disciplina contava com quatro professores (um titular, um adjunto, um assistente e um substituto) e passava por várias mudanças, por exemplo:

- A primeira seleção de professor substituto especialmente para lecioná-la;
- O primeiro concurso para professor adjunto em Educação Especial (vinculado a essa disciplina);
- A criação de uma área — Educação Especial — dentro do Departamento de Estudos Básicos (DEBAS) devido à ampliação do número de professores da disciplina;
- Ampliação da oferta de turmas da disciplina para doze;
- A disciplina tornou-se obrigatória para a grande maioria dos cursos de licenciatura.

Após a delimitação do contexto da pesquisa, voltado para UFRGS, e tendo a disciplina *Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais* como ponto de partida, minhas inquietações se tornaram mais específicas:

- De que maneira a referida disciplina pode contribuir para a formação docente inicial do futuro professor que irá receber em sua classe comum o aluno com deficiência?
- 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:

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 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 – UFRGS.

Objetivos Específicos:

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

- 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;
- 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.

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).

Denzin e Lincoln (2006) 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).

Complemento a concepção de pesquisa qualitativa através de minha matriz teórica — a histórico-cultural 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 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. 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).

SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos deste estudo foram os 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.

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.

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 os seguintes: Análise de documentos, instrumento utilizado por meio do exame minucioso realizado nos documentos legais que foram coletados ao longo da pesquisa; Entrevistas semiestruturadas, através das quais 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; e o Diário de campo, com as impressões colhidas e anotadas de extrema valia.

TRAJETÓRIA DA PESQUISA

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 pela percepção de 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.

As entrevistas realizadas com esses sujeitos ocorreram na própria FACED, durante os intervalos de suas atividades docentes nessa faculdade. 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.

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, ao longo do semestre, em sua maioria, os alunos parecem mudar de opinião, mostrando-se interessados pelos temas estudados. A incidência de evasão é mínima.

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 que haja, sobretudo, 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, 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.

Acredito que o fato de todos eles possuírem uma trajetória na Educação Especial — embora a trajetória de cada um apresente suas particularidades —, bem como a convicção em torno de uma educação pautada pelo ideário inclusivo, faz com que pensem 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 somente 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. Torna-se benéfica sua possibilidade de circular por diversos cursos e, ao mesmo tempo, congrega 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, 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 insuficiente — 30 horas ao total, sendo duas horas a cada 15 encontros. Mas ao mesmo tempo, identificam esse aspecto não como 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*”. 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; 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 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*”.

UMA DISCIPLINA SÓ NÃO FAZ VERÃO...

Início minha análise 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, 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, como a única voltada para o ensino ao aluno com deficiência que é ofertada a todos os cursos de licenciatura (e alguns de bacharelado), que possui um caráter mais generalista.

Nossa “andorinha” é relativamente nova, mas possui antecedentes: a disciplina *Introdução à Educação Especial*, criada na década de 1990 no curso de licenciatura em Pedagogia. Ainda na mesma década, foi criada a disciplina *Integração e Normalização da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais*. Logo depois, essa disciplina alterou sua designação para a atual — *Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais*. Seu espaço àquela época era bem restrito sendo obrigatória apenas para a

Pedagogia e a Matemática. Além desses 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, 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 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.

Pessoalmente, acredito que o poder de alcance dessa disciplina só tenda a aumentar. 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. Foi uma iniciativa em conjunto dos professores da 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. 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 possa direcionar seu trabalho mais para a transmissão de valores do que técnicas. 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 evidente que não basta apenas dominar competências de como ensinar 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 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.

CONCLUSÕES TEMPORÁRIAS

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 artigo. Exponho, então, meu último argumento: a forma como os professores dessa disciplina vêm trabalhando em conjunto, a articulação entre seus saberes e concepções.

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 da disciplina, na FACED, nas parcerias com as outras disciplinas pedagógicas e nas articulações com os outros cursos. 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. 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.

REFERÊNCIAS

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.

_____. **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>>.

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, 1999.

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.

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

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.

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.

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