

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

Márcia Beatriz Cerutti Müller

***O IMAGINÁRIO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
NO ENSINO SUPERIOR:
UM PERCURSO DE SIGNIFICADOS E RESSIGNIFICAÇÕES***

**Porto Alegre
2005**

Márcia Beatriz Cerutti Müller

***O IMAGINÁRIO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO
ENSINO SUPERIOR:
UM PERCURSO DE SIGNIFICADOS E RESSIGNIFICAÇÕES***

**Dissertação apresentada
ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Faculdade de
Educação da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul-
UFRGS, como requisito para
obtenção do título de Mestre
em Educação.**

Orientador:

Prof. Dr. Hugo Otto Beyer

**Porto Alegre
2005**

M685i Müller, Márcia Beatriz Cerutti

O imaginário Docente na Perspectiva da Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Superior : um percurso de significados e significações / Márcia Beatriz Cerutti Müller. – Porto Alegre : UFRGS, 2005.

f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005, Porto Alegre, BR-RS.

Orientação de Hugo Otto Beyer.

1. Inclusão escolar – Necessidades educacionais especiais. 2. Imaginário social – Professor – Ensino superior – Prática pedagógica. 3. Educação especial. I. Beyer, Hugo Otto. II. Título.

CDU – 378.124:376

Márcia Beatriz Cerutti Muller

***O IMAGINÁRIO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO
ENSINO SUPERIOR:
UM PERCURSO DE SIGNIFICADOS E RESSIGNIFICAÇÕES***

**Dissertação 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 Mestre em
Educação.**

Aprovado em

Prof. Dr.....-
Orientador

Prof. Dr.....
(Professor da FACED)

Prof.
Dr.....
(Professor visitante)

Prof.
Dr.....
(Professor visitante)

AGRADECIMENTOS

Esse é um espaço muito significativo e deveras especial, onde relembro e faço uma reflexão sobre diferentes sentimentos e situações ocorridas no percurso desse trabalho, agradecendo a todas as pessoas que de diferentes formas, contribuíram para a realização desse estudo, a colaboração dos profissionais bem como, da Instituição onde a pesquisa foi realizada.

Agradeço...

À minha família, que com paciência e amor, soube reconhecer os momentos singulares pelos quais passei;

Aos docentes do Ensino Superior que aceitaram o desafio proposto de rever-se;

À Instituição, que permitiu que esta pesquisa fosse realidade em seu espaço.

Aos meus colegas e amigos dos espaços onde trabalho, pelo apoio nesse processo;

Aos meus colegas e amigos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que tão atenciosamente me ouviram e contribuíram nessa construção;

Ao Professor Dr. Hugo Otto Beyer, que, orientou-me na construção desse trabalho.

Meu carinho e gratidão.

Traduzir-se

*Uma parte de mim é todo mundo:
outra parte de mim é ninguém:
fundo sem fundo.*

*Uma parte de mim é multidão:
outra parte estranheza e solidão.*

*Uma parte de mim pesa, pondera:
outra parte delira.*

*Uma parte de mim almoça e janta:
outra parte se espanta.*

*Uma parte de mim é permanente:
outra parte se sabe de repente.*

*Uma parte de mim é só vertigem:
outra parte, linguagem.*

*Traduzir uma parte na outra parte – que é
Uma questão de vida ou morte – será arte?*

(Ferreira Gular)

SUMÁRIO

RESUMO	9
.ABSTRACT	10
INTRODUÇÃO	11
PARTE I - A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	15
CAPÍTULO I - Contextualizando o tema	15
CAPÍTULO II - Educação Especial e os Sujeitos que nela Habitam - Uma Visão Histórica	22
CAPÍTULO III - A Educação Especial e a Educação Inclusiva	27
CAPÍTULO IV - O Sujeito Sóciohistórico e o Imaginário Social	33
4.1. os mitos	33
4.2. o sujeito sociohistórico	34
4.3. a linguagem	36
4.4. o imaginário social	38
CAPÍTULO V - O contexto do Ensino Superior	45
PARTE II - O PERCURSO DA PESQUISA	52
CAPÍTULO VI - A caminhada	52
5.1. os atores e o local da pesquisa	56
5.2. os instrumentos	57
5.3. procedimentos na pesquisa	57
5.4. análise dos dados	58

5.5. navegar é preciso_____	60
PARTE III - OS ENTENDIMENTOS_____	61
CAPÍTULO VII- O Imaginário Instituído-buscando a compreensão_____	61
7.1. os percursos de aprendizagens e os sujeitos com necessidades educacionais especiais_____	62
7.1.1. os percursos_____	62
7.1.2. os sujeitos com necessidades educacionais especiais	66
7.1.2.1. os valores_____	67
7.2. os saberes docentes, a formação e a prática_____	68
7.2.1. os saberes_____	68
7.2.2. a formação docente_____	73
7.2.2.1. os sentidos que emergem_____	76
7.2.3. a prática pedagógica_____	78
7.3. o processo inclusivo no ensino superior e as inquietações dos docentes_____	81
CAPÍTULO VIII- Ressignificando a Prática a partir do Imaginário Instituinte_____	87
PARTE IV - CONCLUSÕES FINAIS_____	100
CAPÍTULO IX - Inclusão e Imaginário Docente para refletir_____	100
.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS_____	108
ANEXOS_____	112

RESUMO

Este é um estudo sobre o imaginário social dos docentes do ensino superior em relação aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Apresenta-se como problema de pesquisa: quais discursos vêm influenciando o imaginário social dos docentes e suas implicações nas práticas pedagógicas. A finalidade dessa investigação é pesquisar o docente como um ser social inserido em um contexto histórico, seu imaginário e as conexões estabelecidas nas práticas pedagógicas, os processos de ressignificação e possíveis rupturas acerca dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior. Para compor o referencial teórico, os principais autores utilizados foram Beyer, Carvalho, Glat, Moita, Nóvoa, Oliveira, Tardif e Vygotski, entre outros. E, para os pressupostos teóricos acerca do imaginário social, apoio-me em Cornélius Castoriadis, cujo conceito central é o imaginário como uma produção subjetiva. O imaginário é, portanto, socialhistórico e psíquico. A investigação é de cunho qualitativo, evidenciado através das entrevistas semi-estruturadas e nas histórias de vida utilizadas no estudo. Fiz essa opção metodológica, por possibilitar conhecer o sujeito e de o sujeito conhecer-se devido à reflexão que se estabelece no momento em que se toma consciência sobre a própria história. Dessa forma, é proporcionado um espaço para dar voz aos docentes, para que possam refletir sobre seus saberes e sua práxis, estabelecendo um diálogo e a possibilidade de reflexão sobre os mesmos. Após a análise, constatou-se que os docentes pesquisados, têm em sua formação, histórias construídas a partir de diferentes experiências e vivências sendo necessário conhecer os sentidos que cada um dá aos fatos que surgem. A inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais é ainda um desafio e como desafio, tem suscitado diferentes ações aos docentes, apoio das assessorias especializadas e do investimento do próprio docente na busca de maiores entendimentos a respeito dessa questão, pois cada sujeito é único. O processo de formação dos docentes é constante e envolvente. Essa realidade faz com que a prática seja pensada e repensada diariamente, fato esse que parece ser de extrema relevância para que o processo de inclusão ocorra e também, no dizer dos docentes, essa realidade é motivadora, enriquecedora, faz ir além, faz repensar conceitos e valores. Os docentes reconhecem e valorizam a importância das assessorias e apoios, que recebem, a respeito dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, nesse espaço. Porém, fica evidenciada a necessidade de maiores discussões, para que as dúvidas quanto à demanda sejam mais esclarecidas, principalmente no que se refere às necessidades que não são tão visíveis e quanto à profissionalização desses sujeitos.

Palavras chave: Inclusão no ensino superior- imaginário docente-formação-saberes.

ABSTRACT

This is a study about the social imaginary of the professors of superior education in relation to the special educational necessities students. It is presented as research problem: which speeches come influencing the social imaginary of the professors and this implications in the pedagogical practice. The purpose of this investigation is to search the professor as an inserted social being in a historical context, his imaginary and connections established in the pedagogical practice, the resignification processes and possible ruptures concerning students with special educational necessities students in superior education. To compose the theoretical reference, the main authors had been Beyer, Carvalho, Glat, Moita, Nóvoa, Oliveira, Tardif and Vygotski, among others. And, for the estimated theoreticians concerning the social imaginary, I support myself in Cornélius Castoriadis, whose central conception is the imaginary as a subjective production. The imaginary is, therefore, social, historic and psychic. The investigation is qualitative, evidenced through the semi-structuralized interviews and in used histories of life in the study. I made this methodological option, for making possible to know the person and for the person to know himself due to reflection that establish at the moment where it takes conscience on own history. Therefore, a space to the professors voice will be proportionated, so they can reflect about what they know and their praxis, establishing a dialogue and the possibility of reflection. After the analysis, evidenced that the searched professors, have in their formation, histories constructed from different experiences being necessary to know the sense that each one gives from the facts that appears. The inclusion of academics with special educational necessities is still a challenge and as a challenge, has excited different actions from the professors, support the specialized assessor-ships and the own professors investment in the search of bigger agreements about this question. The process of formation of the professors is constant and involving. This reality makes that the practice will be thought and rethought daily, this fact that seems to be of extreme relevance to the inclusion process also occurs and, the professors, this reality is motivated, enriched, makes to go beyond, makes to rethink conceptions and values. The professors recognize and appreciate the importance of the assessor-ships and supports, that receive, regarding the persons special educational necessities, in this space. However, it is evidenced the necessity of bigger quarrels, to the doubts about the demand be more clarified, mainly as for the necessities that are not so visible and about the professionalization of these citizens.

Keywords: inclusion in superior education - imaginary professor-formation-knowledge

INTRODUÇÃO

O tema dessa Dissertação é o Imaginário Social dos docentes do ensino superior em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, e tem como título “O Imaginário docente na perspectiva da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior: um percurso de significados e ressignificações”.

Por que estudar os imaginários sociais? Esse é um tema tão complexo e ao mesmo tempo envolvente e instigante que, no decorrer da pesquisa, adentra na subjetividade das pessoas envolvidas. Por que ir, então, por esse campo?

O Imaginário Social que a pesquisa aborda refere-se a um sistema de significações que toda e qualquer sociedade possui, ou seja, refere-se a dimensão simbólica, pois o imaginário utiliza-se do simbólico para se manifestar, traduzindo as crenças e os mitos que as pessoas e as sociedades têm. Escolhi para essa investigação o espaço do ensino superior, por ser um espaço novo no que se refere à temática da inclusão educacional e por ser este um dos espaços onde exerço minha práxis.

Por que escolher estudar os imaginários sociais? Saber se há relações e que relações podem ser estabelecidas nas práticas pedagógicas? Como estudando esse tema poderei estar desvelando os mitos existentes acerca dos sujeitos com necessidades especiais e estabelecer possíveis rupturas?

Creio que para responder a essa questão e dar significado ao meu interesse por essa área devo referir-me a minha caminhada profissional como educadora e psicopedagoga e ao desejo de olhar o profissional docente como um todo, como um sujeito social e histórico, inserido em um contexto.

A definição pelo ensino superior se deve a experiência que venho vivenciando em minha trajetória e as escassas pesquisas nesta área. Quem são então os sujeitos dessa investigação? São dois professores do ensino superior que tem em suas salas de aula, alunos com necessidades educacionais especiais.

Percebo que nos diferentes espaços educacionais onde trabalho, ou trabalhei, encontro ou encontrei professores de diferentes áreas de formação. Alguns com habilitação para a Educação Especial, outros não. Podia então observar que ter a formação específica não fazia com que um professor se diferenciasse do outro que não a tinha, no que se refere ao respeito à diferença, ao respeito ao processo de aprendizagem e à singularidade dos sujeitos. Havia algo mais, algo mais profundo que fazia com que alguns professores conseguissem andar junto com seus alunos, acompanhando-os em sua construção de conhecimento, e outros não.

A vivência no espaço do ensino superior colocou-me frente às necessidades que os professores das diversas áreas de formação apresentam de conhecimento pedagógico para dar conta das pessoas com necessidades especiais. Alguns professores disponibilizam-se aos novos saberes, outros apresentam certa resistência às novas aprendizagens e aos sujeitos ditos “diferentes”. Essas posturas ou reações são também observadas nas salas de aula dos cursos de graduação, onde atuo como professora.

Muitas são as perguntas que podem ser formuladas: como contribuir para que um projeto de educação inclusiva se efetive? Como levar as pessoas a conhecer e poder perceber os sujeitos com necessidades especiais e respeitá-los em suas diferenças, acreditar nas potencialidades de cada um?

Surge, também, a questão: a oportunidade de refletir sobre suas próprias aprendizagens, sobre seus saberes, construídos em seu percurso de formação, contribuiria positivamente para a ressignificação desses?

Penso que refletir sobre a história de aprendizagens, visualizando seus imaginários, crenças e mitos, pode ser uma forma de os docentes das mais diversas áreas de formação pensarem sobre os saberes necessários para que sua prática seja efetivamente mediadora entre o sujeito e o objeto de estudo, constituindo-se como forma de estabelecer possíveis rupturas.

A busca dessas respostas e de outras tantas me convocam a pesquisar mais e desejar sempre maior conhecimento. O lugar da dúvida é inquietante e instigante.

Nesse estudo vou apoiar-me num referencial sociohistórico, assim como em teóricos que possibilitem analisar o imaginário social que está constituindo as histórias dos educadores e refletindo em sua prática.

A definição do referencial teórico dessa investigação não foi fácil, pois trabalhar com Cornélius Castoriadis não é uma simples tarefa, é sim adentrar numa concepção onde a subjetividade é olhada, onde o simbólico é utilizado para dar sentido às mais diversas manifestações que os sujeitos apresentam no decorrer de suas trajetórias. Vou apoiar-me em seu conceito de Imaginário social, na dimensão de instituído e instituinte que possibilita compreender e analisar questões evidenciadas na instituição escolar, e deverá delinear a trajetória da pesquisa, pensando uma educação que objetiva a formação global dos sujeitos, ou seja, pensar na construção da cidadania.

Essa Dissertação está composta por quatro partes, cada uma delas subdividida em capítulos que abordam temáticas específicas. Nove capítulos compõem essa dissertação.

A primeira delas se refere à construção do objeto de pesquisa, sendo composta por cinco capítulos que explicitam o objeto da pesquisa, bem como o referencial teórico abordado, que foi subdividido em temáticas para fins didáticos. O primeiro capítulo aborda a contextualização do tema, o segundo apresenta a educação especial e os sujeitos que nela habitam. O terceiro capítulo fala sobre a educação especial e a educação inclusiva, e o quarto capítulo trata do sujeito sociohistórico e o imaginário social. O quinto capítulo vai contextualizar o ensino superior.

A segunda parte dessa Dissertação aborda o percurso da pesquisa e é composta por quatro capítulos. O quinto capítulo, na seqüência, traz a caminhada realizada. Na parte III, o sétimo capítulo apresenta a análise dos dados, com o título: o imaginário instituído – buscando a compreensão, e, no capítulo oitavo, é abordado o imaginário instituinte.

Na quarta parte, a nível de conclusão, porém, não é para finalizar e sim, para instigar novas reflexões, com a intenção de apontar perspectivas futuras, mas não de concluir, surge o nono capítulo, com o título: Inclusão e Imaginário docente: para refletir...

PARTE I - A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZANDO O TEMA

A palavra de ordem é equidade, [...]. (Carvalho, 2004)

Neste capítulo trabalho com uma questão que se apresenta tematicamente de forma prioritária na educação brasileira, ou seja, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, procurando refletir sobre o saber, o fazer e o imaginário docente em conexão com as práticas pedagógicas presentes no cotidiano escolar, tendo como pano de fundo a educação especial e os sujeitos que nela habitam.

O fazer docente coloca-nos inúmeros questionamentos. É importante refletir, nesse momento, sobre as práticas pedagógicas, tendo um olhar crítico para a formação docente que está sendo oferecida. Estaria a formação adequada à demanda dos alunos com necessidades educacionais especiais¹? Qual a concepção de ensino que se tem?

¹ “... necessidades educacionais especiais refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem”. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 3).

Essa discussão tematiza a aprendizagem humana, o ser humano que é essencialmente social, emocional e cognitivo, enfim, o ser cognoscente, que pensa, age e sente para aprender e que esse aprender é objetivo e subjetivo, individual e coletivo.

A aprendizagem acontece a vida toda. Todos os sujeitos estão aptos a aprender da sua forma, sendo necessário que o desejo de aprender também seja viabilizado pelo outro, através de propostas educacionais comprometidas com uma aprendizagem significativa, considerando a visão de mundo que o aluno tem.

Nesse sentido, as palavras de Carvalho (2000) conferem um significado singular ao aluno na relação de ensino-aprendizagem.

Especiais devem ser considerados todos os alunos, reconhecidos em suas individualidades, o que significa que todo o professor, como profissional da aprendizagem que é, deve ser especialista no aluno, enquanto ser que evolui, que constrói conhecimentos, que tem sentimentos e desejos e que traz para a escola sua bagagem de experiências de vida e de informações. (p.168).

Para pensar em educação inclusiva, é preciso pensar desde a formação dos profissionais. Significa proporcionar, no espaço escolar, o conhecimento para todos. Conhecer os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem escolar torna-se imprescindível para saber quais procedimentos pedagógicos devem ser adotados.

Estar inserida numa instituição inclusiva motivou-me a buscar ressignificar antigos saberes e desejos a respeito da diversidade humana e das representações imaginárias que se constituem nos diferentes espaços. Também me motivou na construção desta Dissertação, pois o objeto de estudo está em minha práxis. A articulação entre a ação docente, a reflexão sobre os saberes, a desconstrução e a construção de novas ações, constituem o foco de interesse da pesquisa.

Assim, me situo na perspectiva de Freire (1996, p.154), onde “o sujeito se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se

confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da História”.

Penso que incluir alunos em todos os níveis pressupõe a formação de professores para recebê-los e dar conta da demanda. É desse lugar que desenvolvo a pesquisa. Acredito que o conhecimento construído nessa investigação poderá colaborar para as discussões sobre a educação inclusiva, contribuindo para a acessibilidade dos sujeitos com necessidades educacionais especiais aos espaços escolares.

Muito se fala em inclusão de alunos nos espaços educacionais. Como será? O que se deve fazer? Quem são esses sujeitos? Essas e outras perguntas surgem, nos causando certa insegurança e inquietação. Porém, precisam ser respondidas, pois os sujeitos com necessidades educacionais especiais estão presentes nesses espaços

A partir da Declaração de Salamanca (1994), onde as discussões versaram sobre as pessoas com necessidades educacionais especiais, aumentou o debate sobre a sociedade inclusiva, que é entendida como uma sociedade para todos. Enquadra-se nesse conceito a educação inclusiva, que também pressupõe uma escola para todos, dando conta das necessidades de seus educandos, onde os desafios relativos à tarefa de ensinar dizem respeito à educação como um todo.

Pensando sobre uma sociedade inclusiva, Werneck, (apud Sasaki 1997, p.163), afirma: “A sociedade para todos, consciente da diversidade da raça humana, estaria estruturada para atender às necessidades de cada cidadão, das maiorias às minorias, dos privilegiados aos marginalizados.”

A literatura referente a esse tema (Werneck, 1997, Carvalho, 2000 e 2004, Beyer, 2005, entre outros), mostra a importância de se considerar os sujeitos em suas especificidades, principalmente valorizando seus saberes, respeitando-os, propondo igualdade de oportunidades, a acessibilidade ao conhecimento, à formação profissional, ao ensino superior, ao trabalho, ao exercício da cidadania.

Portanto, pensar em escola inclusiva, em educação para todos, em igualdade de oportunidades é, antes de tudo, estar aberto para o novo, reconhecer e respeitar as diferenças, é romper paradigmas, é desacomodar-se e disponibilizar-se para as demandas atuais.

Pois entrar em uma sala de aula e encontrar sujeitos “ditos diferentes” é um desafio que, algumas vezes, causa reações de insegurança, desconforto, medo, preconceito, impotência, apontando para uma resistência inicial por parte dos professores.

Ao pensar nas relações existentes entre as pessoas, é preciso pensar em seus medos, preconceitos e dificuldades. É preciso, portanto, ter coragem para vencer preconceitos, medos, incertezas, poder rever objetivos e o fazer docente para dar conta deste sujeito “diferente” que está ali.

Parte dos profissionais formados nas mais diversas áreas do conhecimento não tem idéia clara do que é uma pessoa com necessidades educacionais especiais e poucos sabem sobre o fazer docente no seu dia-a-dia de docente.

Os professores falam sobre o não conhecimento ou o pouco conhecimento sobre as pessoas com necessidades educacionais especiais. A maior reclamação daqueles é que não possuem os conhecimentos necessários para atender a demanda e, ao entrarem para o mercado de trabalho, muitos professores esbarram nestas dificuldades.

Frente às situações novas que estão sendo apresentadas na educação brasileira, a partir desse novo paradigma, é importante pensar na formação dos professores e, mais especificamente, na formação dos professores para atuarem numa instituição inclusiva. A inclusão objetiva a igualdade de oportunidades e de uma escola para todos, onde os sujeitos tenham condições de construir conhecimentos, a partir de um ensino e de uma escola adequada às suas necessidades.

Os discursos dos educadores sobre os sujeitos com necessidades educacionais especiais, os quais vinham até então sendo configurados como somente falta de formação, fizeram com que eu pensasse mais atentamente sobre as questões que eram apresentadas em minha práxis. Sendo assim, passei a refletir para além da formação e percebi que é preciso pesquisar, antes de tudo, as questões que estão postas no imaginário dos educadores para, a partir daí, pensar na ressignificação dos seus saberes e numa pedagogia inclusiva de suporte ao professor do ensino superior. Para que possa ver este “outro que é diferente de mim” e que é preciso ser respeitado nessa sua diferença. Essa é uma inquietação que tenho, ou seja, poder entender quais os discursos que vêm constituindo o imaginário dos professores e o quanto esses discursos estão interferindo nos cursos de formação em que atuam como docentes e configurando as práticas pedagógicas.

Pensar em inclusão educacional, visando uma oportunidade para todos, em todos os níveis de ensino, pressupõe a adequada formação de profissionais para atender a demanda. Como deve ser essa formação?

Desejo apontar aqui algumas questões que me impulsionam a pesquisar esse tema, refletindo sobre as diferentes possibilidades existentes para a formação do educador. Penso que é importante elencar a necessidade de estudar a forma como se configura o imaginário e as representações que os professores têm. Quais os possíveis mitos que estão presentes? É possível pensar a educação somente a partir de textos legais, de uma teoria extremamente racional, onde os sentimentos e os imaginários não são considerados? É pertinente pensar qual a representação que isso tem para o docente, como ele se insere nesse processo de inclusão? E a sua subjetividade, não está em jogo?

Trago as palavras de Durand (1993), para explicitar minha fala expressa acima:

Parafraseando a famosa frase <ciência sem consciência não é mais do que ruína da alma>, poderíamos escrever que a cosmologia simbólica de Bachelard nos dita que <ciência sem poética, inteligência pura sem compreensão simbólica das finalidades humanas, conhecimento objectivo sem expressão do sujeito humano, felicidade sem felicidade apropriadora,

não é mais do que alienação do homem>. A imaginação humana volta a colocar o orgulho humano do conhecimento fastuoso nos felizes limites da condição humana. (DURAND 1993, p.66)

Peres (2004, p.18) cita Durand para dar significado ao tema: “Todo pensamento humano é representação, isto é, passa pelas articulações simbólicas”.

Essa investigação objetiva pesquisar o docente como um ser social inserido em um contexto histórico, seus imaginários, as conexões estabelecidas nas práticas pedagógicas e possíveis rupturas. Ou seja, conhecer o imaginário social dos docentes em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais e como isso se reflete na sua prática, bem como oportunizar elementos para a ressignificação dos saberes iniciais, a partir da reflexão sobre a sua história de aprendizagens, seu imaginário social e sua prática.

Falar em educação para todos, em educação inclusiva, ainda hoje causa impacto a alguns profissionais. Quem são os sujeitos com necessidades especiais? Que necessidades são essas? Como fazer? Como trabalhar nessa diversidade? Sabe-se que a educação inclusiva pressupõe uma escola adequando-se às necessidades de seus educandos.

É fato que estamos começando a perceber que existe um ser humano possível, real e não, simplesmente o ideal, o padrão, mas conviver com as diferenças ainda não é natural para nós. A história é recente, até bem pouco tempo, os sujeitos com necessidades especiais, eram segregados, excluídos da sociedade, não eram vistos, não eram considerados, não havia um “lugar” neste espaço. Havia um padrão de normalidade cristalizado na sociedade. Grande parte da população não conviveu com esses sujeitos. Desta forma, torna-se relevante, construir um novo conceito, uma nova narrativa a este respeito, dando-lhes um “lugar”.

Carvalho (2002, p.17) cita o Informe Delors (1996), relatório preparado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o séc. XXI, o qual afirma: “a educação é um tesouro, embora esteja, ainda por ser descoberto, tamanhas são as desigualdades e as perversas formas de exclusão, com as quais convivemos”.

A autora citada, ao analisar a educação ontem, hoje e no futuro, lança desafios que deverão servir de estímulo para mudar. Entre eles, destaco os seguintes:

Investir na educação do ser humano tornando-a acessível para todos sem exceções. A educação não pode servir somente, ao cumprimento de metas econômicas.

Expandir e modernizar as ofertas educacionais com igualdade de oportunidades para todos, independentemente das diferenças individuais existentes. (CARVALHO, 2002, p.32).

A inclusão só será possível se estivermos abertos à diversidade, isto é, a Instituição como um todo, e não somente o professor dando conta dos alunos, mas, sim, todas as pessoas envolvidas no processo de aprender dos sujeitos. Além disso, será possível se formos capazes de adequar nossas metodologias e nossos recursos a todos os alunos. É preciso que se ofereça a cada um o que ele necessita. Assim, poderemos incluir.

Nesse sentido, Bausá (2000), afirma:

A qualidade da educação e do ensino, que é a melhor forma de respeitar a diversidade, refere-se às respostas que os professores devem realizar em cada um dos elementos curriculares nos diferentes níveis e âmbitos de concretização do currículo. Dessa forma, a atenção educativa para a diversidade refere-se a todos e a cada um dos alunos e, conseqüentemente, compromete todos os professores e seus órgãos de governo e de coordenação, motivo pelo qual não deve ficar reduzido à competência exclusiva dos serviços e recursos especializados. BAUSÁ (apud MONEREO, SOLÉ E COLS. 2000, p.78)

O paradigma da inclusão escolar objetiva proporcionar às pessoas uma escola mais justa e uma educação diferenciada e de qualidade para todos. A acessibilidade à escola, ao conhecimento, à aprendizagem deve ser construída com seriedade.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS SUJEITOS QUE NELA HABITAM: ²

UMA VISÃO HISTÓRICA

Se a exclusão fazia parte da “normalidade das sociedades”, não mais desejamos que continue assim, tanto sob o aspecto físico, espacial no qual segregam-se grupos ou pessoas, quanto nas formas simbólicas de exclusão. (Carvalho, 2004)

A evolução do homem se dá devido às relações estabelecidas entre eles e da forma como se organizam. Portanto, refletir sobre essas relações e sobre os participantes dessa história é pertinente pelo fato de que os mitos e crenças que as pessoas têm são gerados também nessas interações. Sendo assim, as imagens e os discursos que as sociedades constroem vem daí.

Segundo Castoriadis (1982),

Tudo o que se nos apresenta, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico. Não que se esgote nele. Os atos reais, individuais ou coletivos – o trabalho, o consumo, a guerra, o amor, a natalidade – os inumeráveis produtos materiais sem os quais

² Reportando ao momento histórico ao qual está sendo descrito, entende-se os sujeitos da educação especial marcados por deficiências, segregados ou institucionalizados.

nenhuma sociedade poderia viver um só momento, não são (nem sempre, não diretamente) símbolos. Mas uns e outros são impossíveis fora de uma rede simbólica. (p.142)

Historicamente, temos a questão do binarismo existente nas relações, ou seja, as diferenças estão sempre atreladas à dicotomia normal/anormal, feio/bonito, saúde/doença, e, a partir daí, entende-se as diferentes práticas de exclusão de que, ao longo da história, temos conhecimento, inclusive o extermínio dos que não estavam adequados a um padrão de normalidade vigente.

A possibilidade de uma concepção plural, na qual a multiplicidade de idéias e de práticas são pensadas para as interações entre pessoas existentes, até bem pouco tempo não existia. Essa é uma visão recente e, portanto, desafiadora e difícil de ser construída e consolidada. Vejamos, então, um breve percurso histórico.

Inicialmente, as pessoas que nasciam com alguma deficiência eram consideradas como a personificação do mal e eram passíveis inclusive de morte.

Conforme Ribeiro (2003, p.42), o que predominava na história das pessoas com deficiência na antiguidade era “a filosofia da eugenia, e as pessoas excepcionais, consideradas degeneração da raça humana, deveriam ser expostas ou eliminadas pelo grande transtorno que representavam para a sociedade”.

Sentimentos de tolerância e certa aceitação foram sendo desenvolvidos, devido à influência do cristianismo. Essas “pessoas deficientes” precisavam da caridade, da alimentação, da moradia e da segregação. Deviam viver confinadas para pagar os pecados que as levaram a ter tal deficiência. Há notícias de que castigos, torturas, crueldade eram imputadas a essas pessoas devido às concepções que imperavam na época.

Para ilustrar de forma breve essa temática, trago as palavras de Lígia Assumpção Amaral (1994), onde destaca dois aspectos: “A Política do avis-struthio” e “O leito de Proscuto”. Aqui estão contidas algumas idéias, segundo a autora, tais como as da segregação, integração e normalização.

O que é essa Política, e quem é avis-struthio, então ? Bom, o avis-struthio é o avestruz. “Sua política significa: obstinação em não ver ou considerar o lado desagradável das coisas; significa enterrar a cabeça na areia”. (ibidem, 1994, p. 41).

Posição essa que acompanhou durante séculos a história dos sujeitos com necessidades especiais, sendo que o ponto alto da segregação podia ser o extermínio, podendo ser vista também de outra forma, ou seja, conforme a política do avis-struthio:

O avestruz-sociedade enfia a cabeça na areia, isolando o “estranho”, o diferente, o deficiente, seja criando ativamente locais de confinamento, seja esperando que esse ser desconfortável, tenha a “gentileza” de tornar-se invisível para os olhos sensíveis, “recolhendo-se à sua insignificância”, modestamente colocando-se em “seu devido lugar” – o mais longe possível dos cidadãos comuns. (IBIDEM, 1994, p.42).

Ou seja, o outro, o diferente pode até existir desde que não seja visto por mim, que não incomode que não me desafie e não ponha em dúvida os meus saberes, portanto pode existir desde que permaneça invisível.

E o Leito de Proscuto, o que é? Segundo a autora, citada anteriormente:

Uma antiga lenda grega nos conta sobre um homem rico, poderoso, obsequioso e cortês, de nome Proscuto, que tinha por hábito convidar estranhos para seu palácio. O hóspede era recebido com requinte: túnicas primorosamente talhadas, vinhos muito especiais, iguarias inesquecíveis e... um leito suntuoso. Ao visitante, porém um único problema se apresentava: encaixar-se perfeitamente no leito. Se houvesse qualquer discrepância, entre os tamanhos da cama e do convidado, este era cortado ou esticado para que se adequasse às proporções devidas. A morte era quase certa! Só poucos e raros convidados absolutamente adequados à dimensão pré-estabelecida, alcançavam a velhice. (IBIDEM, 1994, p. 44)

Essa é mais uma história macabra, mas é um dos aspectos da normalização, ou o sujeito se adequa às normas, e a diferença é apagada, ou está fora dos espaços e dos entendimentos da sociedade:

Outra questão, sobre a normalização apontada por Amaral (1994), é o que ela chama de o segundo leito de Proscuto, “... é o leito que obrigará a pessoa portadora

de deficiência³ a ter o tamanho do herói”. O sujeito com necessidades especiais precisa superar todas as barreiras, é “a encarnação da onipotência” (ibidem, p.44).

E um terceiro leito, citado pela autora, significaria o sujeito com necessidades especiais ser do tamanho da vítima, ou seja, incompetente, infeliz, capaz de receber a benevolência e piedade daqueles que a reconhecem como inferior. “É a encarnação da impotência” (ibidem, p.45)

Essas e tantas outras histórias podem ilustrar a temática, isto é, estamos pensando e falando em e de seres humanos, em e de seres históricos sociais que estão envolvidos em culturas.

Voltando um pouco aos momentos históricos por onde perpassaram e foram narrados os sujeitos, Aranha (2004), destaca que à medida em que a medicina foi avançando, a deficiência passou a ser vista como doença incurável. Sendo assim, as pessoas deficientes passaram a ter um atendimento em instituições onde ficavam segregadas. Sendo que até a década de 50, tivemos o paradigma da Institucionalização. Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), um novo olhar passou a ser dado às pessoas com deficiência e à forma de tratar as pessoas, quando em seu texto aponta: “[...] todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência⁴, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (art.1º).

Já na década de 60, o destaque era dado aos serviços de reabilitação para pessoas com deficiência, objetivando prepará-las para a integração na comunidade. Sendo assim, entre os anos de 1960 e 1970, desencadeou-se um processo de integração social na perspectiva da reabilitação para o convívio em sociedade.

Na década de 80, com os avanços da medicina, com as pesquisas e com a educação, novas transformações aconteceram. Com esses avanços, os imaginários sociais dos professores foram permeados também pelos diagnósticos e pela fala

³ Termo usado pela autora.

⁴ Retrata um período onde a preocupação era com os Direitos Humanos e não referentes à singularidade dos sujeitos. Eram iniciais e raras as discussões envolvendo as diferenças.

médica. Houve evolução em alguns aspectos, no âmbito social, do trabalho, da cultura, da assistência social e, na década de 90, começou-se a pensar sobre as diferenças no sentido de que elas enriquecem e humanizam a sociedade, quando são reconhecidas e respeitadas em suas especificidades.

É preciso refletir sobre o que se tem, porque a história é recente, as mudanças paradigmáticas são desafiadoras, e, para que aconteçam, não bastam textos legais, é necessário que se pense nas representações e nos imaginários sociais que as pessoas têm construído, ao longo do tempo, acerca dos sujeitos com necessidades educacionais especiais. Há poucos anos, esses sujeitos não eram vistos como sujeitos. Eram narrados como anormais como pessoas incapacitadas para a aprendizagem, para o convívio social, enfim, para a vida.

Portanto, as representações da deficiência que eram validadas antigamente ainda apresentam uma aproximação com o que temos na atualidade, ou seja, continuam determinando as formas de se olhar para a diferença. Por conta disso, muitos preconceitos e estereótipos persistem.

A relação que se estabelece entre educando e educador vai determinar a trajetória de aprendizagens, ou não, do educando. O imaginário do educador está permeado pelas crenças constituídas em seu contexto.

Castoriadis (1982, p. 360) afirma: “A perspectiva psicogenética, por si só, é radicalmente incapaz de explicar a formação do indivíduo social, do processo de socialização da psique”. Não é possível reduzir o psíquico ao biológico, ignorando o imaginário das pessoas.

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA - POR ONDE PERPASSA

A AÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES.

O direito à igualdade de oportunidades [...] não significa um modo igual de educar a todos e, sim dar a cada um o que necessita em função dos seus interesses e características individuais.
(Carvalho, 2004)

Como vimos no capítulo anterior, historicamente, o atendimento às pessoas com deficiência era realizado de forma assistencialista e institucionalizado, baseado em um modelo médico, no qual a deficiência era tratada como doença e o “deficiente” como um incapaz, sem nada a contribuir para a sociedade. Devia, assim, ficar segregado, sendo cuidado por suas famílias ou internado em instituições especializadas e protegidas, isto é, segregado, separado das demais pessoas “normais”.

Desenvolveram-se estudos a respeito das pessoas portadoras de deficiência, surgindo, então, algumas propostas educacionais, acreditando que os “deficientes” podiam aprender. Criaram-se, então, escolas e classes especiais onde foram desenvolvidas metodologias, práticas pedagógicas, recursos especiais, e

investimento na formação de professores. Assim, as pessoas com necessidades educacionais especiais poderiam freqüentar um espaço escolar também especial.

Algumas escolas especiais foram, em certo sentido, desgastando-se devido à forma como trabalhavam e às concepções que tinham a respeito dos sujeitos que dela faziam parte, ou seja, algumas escolas especiais costumavam trabalhar com a falta, com a deficiência, com a doença, num enfoque organicista. Essa forma de pensar acarretava um currículo pobre. Era preciso sair da doença e investir na saúde. Muitos movimentos e discussões foram ocorrendo em diversas partes do mundo para que se iniciasse um processo de mudança.

De acordo com Beyer (2005,p.16), a história da educação especial nos mostra “uma sucessão de paradigmas”, sendo possível destacar dois campos, de um lado predomina o pensamento médico e, de outro, a emergência do resgate pedagógico com a concepção da educação inclusiva.

Em 1994, com a Declaração de Salamanca, que foi elaborada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO, em Salamanca (Espanha), consagrou-se o conceito de escola inclusiva. Ela representa o desafio de se pensar num trabalho pedagógico de qualidade, onde deve ser oferecida a oportunidade de aprendizagem a todos os sujeitos. Acontece, aqui, uma mudança paradigmática, isto é, a escola deve adequar-se às especificidades dos alunos. O texto dá sustentação à implementação de políticas públicas desenvolvidas para atender aos sujeitos com necessidades educacionais especiais. (Aranha, 2004, p. 15)

Sendo o Brasil um país membro da ONU e signatário dos documentos, com exceção da Declaração de Salamanca, ele os reconhece e adota algumas políticas públicas educativas nessa perspectiva.

A Constituição Federal, em 1988, (a qual assumiu os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948) estabelece o princípio de igualdade como fundamental numa sociedade democrática e justa, quando em seu

Art.5º cita: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do Direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. E em seu Art.208, III, que nos aponta para as práticas inclusivas, quando cita: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (Ibidem, 2004, p. 18)

Já a Lei de Diretrizes da Educação Nacional – LDB 9394/96, que dispõe sobre a Educação Básica Brasileira, em seu artigo 58, define a educação especial como modalidade de educação escolar que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos que apresentam necessidades educacionais especiais. Perpassa todos os níveis de ensino, ou seja, da educação infantil ao ensino superior, devendo as instituições adequarem-se para atender todos os alunos.

Esse artigo representa grande avanço, mas, em contrapartida, causa grande apreensão aos professores do ensino regular, pois remete a um novo paradigma educacional: o paradigma da inclusão. Configura-se, aqui, um grande desafio à educação brasileira, suscitando um redimensionamento na forma de pensar a educação.

A sustentação legal existe, entretanto, ela não é garantia para que o processo ocorra de forma adequada. Garantir a matrícula, ou seja, o acesso desses alunos à escola regular não lhes assegura efetivamente condições de construção de conhecimento.

Segundo Beyer (2005):

Atualmente a educação especial encontra-se numa situação de crise de identidade. O monopólio histórico da educação especial na área do ensino de crianças com deficiência parece estar chegando ao fim. Cada vez mais há pressões sociais no sentido da abertura de espaços, para que as pessoas com deficiência saiam de redutos segregados, dentre eles as oficinas de trabalho protegidas e as escolas especiais, e coloquem-se nos espaços comuns da sociedade, isto é, nas escolas regulares, públicas e privadas, e também no mercado de trabalho. (p.11).

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares vai além da garantia de ingresso. Ela envolve uma mudança de paradigmas, um ressignificar do espaço escolar, repensar as metodologias, as práticas pedagógicas, o currículo e a avaliação. Enfim, um repensar a escola para que efetivamente se torne um espaço de construção de conhecimentos para todos. Um espaço onde as práticas pedagógicas viabilizem a valorização e o respeito às diferenças e o acolhimento de todos os sujeitos que a procurarem, pensando a construção de uma escola de qualidade para todos, onde sejam valorizados o acesso, o ingresso, a permanência e que essa, efetivamente, seja de qualidade.

A proposta de educação inclusiva pressupõe que as escolas pensem nas diferenças e permitam que elas existam, não promovendo o apagamento das mesmas para manter um padrão. Esse é um grande desafio e um exercício constante. Para tanto, se faz necessário que a escola assuma uma postura reflexiva, adote uma pedagogia que respeite a singularidade do aluno, invista na formação permanente dos seus professores para que tenham, segundo Santos (2004), uma consciência inclusiva. Nesse sentido, o autor citado afirma:

Ao nos situarmos num contexto de mudança paradigmática na contemporaneidade, sem nos enredar nas armadilhas de um relativismo absoluto que tudo dissolve na nadificação dos *holismos*, podemos verificar que é sintomático, no mínimo, a pregnância de determinados eventos. Uma consciência *ecológica* privilegia a biodiversidade como garantia de funcionamento de ecossistemas. Uma consciência *democrática* privilegia a pluralidade dos segmentos sociais como garantia de funcionamento de democracias. Uma consciência *inclusiva* privilegia o atendimento a alunos portadores de necessidades educativas especiais como garantia de funcionamento de uma escola para todos. (SANTOS, 2004, p.32)

Não basta que os textos legais existam. É preciso que haja também uma consciência inclusiva, onde o professor e toda a comunidade escolar possam rever-se e refletir sobre alguns aspectos. Por exemplo: como eu me incluo nesse processo? Como me vejo nessa proposta inclusiva? Como me percebo e como percebo a diferença? Ela é respeitada e atendida ou eu procuro trazer todos para um processo de homogeneização?

É necessário que o professor disponibilize-se para o novo, para novos saberes. Assim, o projeto inclusivo pode efetivar-se. Pois, segundo Beyer (2005,p.27) “[...]educar é confrontar-se com esta diversidade”.

Nas palavras de Masini (2002), pode-se refletir sobre o educador eficiente.

Ser educador eficiente requer: disponibilidade para o outro e para rever-se, vontade de aprender, de pensar, de enfrentar problemas e situações com conhecimentos e critérios. Além disso, é necessário que se considerem as especificidades de cada situação, no que diz respeito às características da criança, dos pais e do contexto social. (p.79)

Dessa forma, torna-se importante o educador conhecer seu aluno com deficiência⁵, porém é mais importante lembrar que ele tem mais semelhanças que diferenças com aqueles sem deficiência.

Considero a educação uma construção coletiva e permanente, de respeito, de valorização, de busca de conhecimento através de uma metodologia adequada que contribua para a autonomia, buscando a humanização e a mudança social.

Beyer (2005, p. 62) afirma que todos os sujeitos “[...] têm direito a um acesso universal e irrestrito à escola da maioria. Contudo, a condição de acesso e permanência na escola não pode significar a não-distinção ou, melhor dito, a não identificação da criança e de suas necessidades na aprendizagem”.

Sendo assim, acredito numa concepção de educação para todos, em que deve haver o reconhecimento e valorização da diversidade como elemento enriquecedor do processo escolar. Acredito também que os sujeitos podem aprender juntos, embora com objetivos e processos diferentes, objetivando sempre uma educação de qualidade.

De acordo com a perspectiva dialética, sujeito e objeto de conhecimento se relacionam de modo recíproco (um depende do outro) e se constituem pelo processo histórico-social. O homem faz parte da natureza e a recria em suas idéias, a partir de sua interação com ela. (REGO,1995, p.98).

⁵ Termo usado pelo autor.

O paradigma sociointeracionista, segundo Vygotski (1997), valoriza o indivíduo, pois acredita que ele seja sujeito de sua construção e reconstrução de conhecimento na troca dialética com o meio, pois é entendido como único, como singular, diferente dos demais e capaz de construir os próprios saberes na interação com o meio sociocultural.

O sujeito é visto como produtor de seu conhecimento e não como um mero receptáculo que absorve e contempla. É na sua ação com o meio, com o objeto de estudo, que vai reconstruindo, em seu pensamento, o mundo. O conhecimento, então, envolve um fazer e um atuar do homem sobre o meio em que vive.

CAPÍTULO IV

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SOCIO-HISTÓRICO E O IMAGINÁRIO SOCIAL

Qualquer situação humana só é caracterizável quando se tomam em consideração as concepções que os participantes têm dela, a maneira como a experimentam, suas tensões e como reagem a essas tensões assim concebidas".
(Manheim, 1968, apud Minayo, 2000)

Os Mitos

Ao pensarmos numa relação de aprendizagens, não podemos esquecer de forma alguma todos os medos, os preconceitos, os mitos que as pessoas têm a respeito das pessoas com necessidades educacionais especiais. Esses mitos, no entender de Eliade, (1994, p.11) são “[...] uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas e complementares”. O mito é considerado uma história verdadeira, pois ele sempre se refere a realidades.

Nós vivemos num mundo carregado de mandatos míticos, de crenças que nos são apresentadas a todo o momento, até como forma de poder ver uma situação sem que essa nos desestabilize, sem precisar questionar os conceitos que estão postos, inclusive como forma de manter o discurso coletivo.

Os mitos vêm carregados de algo oculto, que vão ocupando um lugar em que no momento não há uma definição e, por não serem questionados, vão ocupando o status de “verdades” nos espaços onde circulam.

O sujeito sociohistórico

A evolução dos homens se dá em função das relações estabelecidas entre eles, e da forma como se organizam. Portanto, refletir sobre essas relações e sobre os participantes dessa história é pertinente pelo fato de que os mitos que as pessoas têm são gerados também nessas interações. Nesse sentido, as imagens e os discursos que as sociedades constroem vêm daí. O sujeito traz consigo sua cultura porque ele é constituído dentro de um contexto sociocultural.

Pain (1996, p.22), diz que “[...] a cultura recria o mundo e nós, em nossa fantasia, fazemos o mesmo”. Diz ainda:

O homem é um ser histórico; move-se na ordem de uma perpetuação. Essa perpetuação não termina com a reprodução do indivíduo, mas prossegue pela transmissão de formas de ser, de formas de crer. Portanto o simbólico se transmite ao mesmo tempo que o conhecimento dito ‘científico’. (p. 22)

O sujeito a que me refiro, é o sujeito sócio-histórico determinado, isto é, que não se limita ao biológico e nem somente ao abstrato, mas aquele sujeito que é constituído e constituinte nas e pelas relações sociais.

Valho-me do apoio da teoria vygotskiana que também vai dar suporte a esse estudo. Lev S. Vygotski⁶, psicólogo russo, nascido em 1896 e falecido em 1934, vítima de tuberculose, realizou estudos envolvendo a evolução da espécie humana, a filogenia, e o desenvolvimento do indivíduo, a ontogenia. (Oliveira, 1997).

Molon (2003), traz algumas reflexões sobre Vygotski. Afirma que as relações sociais são constitutivas do sujeito, mas com isto não está apontando para um

⁶ Vygotski, forma da escrita do nome do autor, utilizada por esta autora e, é esta escrita que vou utilizar no decorrer da Dissertação sempre que me referir a ele, somente deverá aparecer a escrita do nome de forma diferente, quando for citado por outros autores utilizados para compor o texto.

determinismo sociocultural, como também não está anulando o psicológico. Diz ainda, que sujeito e subjetividade “só existem como objetos psicológicos quando apanhados na sua natureza social”. (p. 117).

A mesma autora nos diz que: “Afirmando a constituição sócio-histórica dos processos psicológicos, Vygotsky não perde o sujeito nem a subjetividade, pois os fenômenos psicológicos são relações sociais convertidas no sujeito pela mediação semiótica” (ibidem, p.117). Nessa perspectiva, os fenômenos psicológicos são mediados e constituídos nas e pelas relações sociais, mas não somente produtos dela.

Este sujeito adquire singularidade em relação com o outro, sendo o outro uma complexidade que se apresenta e se representa de diferentes modos, quais sejam, o outro corporificado, o outro imaginário, o outro difuso, o outro simbólico, outro anônimo, o outro generalizado, o outro oculto, o outro e o outro eu. (IBIDEM, p.120).

Continuando nesse pensar, a autora anteriormente citada, afirma:

Assim, ser reconhecido pelo outro é ser constituído em sujeito pelo outro, na medida em que o outro reconhece o sujeito como diferente e o sujeito reconhece o outro como diferente. Eu me torno o outro de mim e me constituo a partir do outro. Então, a subjetividade significa uma permanente constituição do sujeito pelo reconhecimento do outro e do eu. (IBIDEM, p.120).

Ainda segundo Molon (2003), é possível ver o mundo como um espaço de constituição de subjetividades, considerando-se, aqui, o mundo físico, biológico, imaginário, simbólico e social.

Na perspectiva histórico-cultural, o ser humano é entendido como um ser histórico que se constrói através de relações com o mundo. Portanto, a nossa maneira de agir é determinada pelo grupo social ao qual estamos inseridos. Com a convivência, vamos construindo nossa identidade e nossas especificidades. Ao estudarmos os diferentes comportamentos que os sujeitos apresentam, seus mitos, suas crenças, sendo eles seres socialmente influenciáveis, podemos ver como se

forma sua concepção de mundo, sua vinculação com a linguagem e a forma como os valores são assimilados pelo sujeito.

A Linguagem

Ela é um instrumento simbólico, sociocultural, que foi construído pela humanidade no decorrer dos tempos. Pode-se dizer que a linguagem é um instrumento de interação social.

Segundo Vigotski (1999), os homens primitivos faziam uso de uma linguagem deveras concreta que era composta pela fala e gestos. Devido ao desenvolvimento da cultura, a linguagem passa também a ser caracterizada por um vocabulário mais específico e tem ligação com o desenvolvimento do pensamento humano.

A conquista da linguagem é um marco no desenvolvimento do ser humano. Os signos e as palavras são um meio de interagir com as pessoas, isso é, um meio de contato social.

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. (VIGOTSKI, 1999, p. 33)

Vale dizer que a linguagem tanto pode expressar o pensamento como organizá-lo. Para os seres humanos, a principal função da fala é o contato social e a comunicação. Pode-se afirmar que a necessidade de comunicação que temos impulsiona o desenvolvimento da linguagem.

Para Vigotski (1999), a fala primitiva da criança é social. A maior mudança na forma da criança usar a linguagem como instrumento para resolver problemas acontece quando a fala socializada é internalizada. A linguagem, então, adquire “uma função intrapessoal além do seu uso interpessoal”. (p. 37).

Posteriormente, com o surgimento da função planejadora a criança consegue ir além das experiências imediatas, ela planeja a ação. É importante citar que os “signos e a palavra constituem para as crianças [...] um meio de contato social com outras pessoas”. Nesse sentido, o autor afirma: “As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais”. (Vigotski, 1999, p. 38).

A linguagem é extremamente importante para que os seres humanos desenvolvam os processos psicológicos superiores. No dizer de Vygotski (apud Oliveira 1997, p.42), “[...] caracterizam o pensamento tipicamente humano – ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional – são processos mediados por sistemas simbólicos”.

A linguagem, conforme Oliveira (1997, p. 34), “é o sistema simbólico básico de todos os seres humanos”. Baseada na teoria vigotskiana, esta autora refere-se às relações da linguagem com o pensamento. Evidencia duas funções básicas na linguagem. A principal é o intercâmbio social. Para que haja comunicação é necessário o uso de signos. Através deles as pessoas traduzem suas idéias, sentimentos, enfim, seus pensamentos. A segunda função é a do pensamento generalizante. “A linguagem ordena o real” (Oliveira, 1997, p. 43). Essa função torna a linguagem um instrumento do pensamento, ou seja, “[...] a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento”. (ibidem, p.43).

Vigotski (1993), referindo-se à comunicação, afirma que:

[...] a verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizante que constitui um estágio avançado do desenvolvimento do significado da palavra. As formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada. (p.5)

Ainda, segundo Vigotski (1999),

Quando analisado dinamicamente, essa amálgama da fala e ação tem uma função muito específica na história do desenvolvimento da criança; demonstra, também, a lógica da sua própria gênese. Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são retratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.(p.40).

A linguagem é uma atividade mental que abrange dois níveis de experiência: a simbolização e a conceituação. Ela surge quando acontece a associação entre o significante (os sons e as imagens) e o contexto que traz o significado (as idéias ou as experiências que se quer comunicar). Sendo assim, o ser humano utiliza um código lingüístico para se comunicar, e esse código é utilizado por um grupo de pessoas ou por um povo de determinado local.

O Imaginário Social

Como havia referido anteriormente, Vygotski (1998) afirma que a linguagem é o sistema simbólico básico dos seres humanos. Nesse sentido, Castoriadis (1982) afirma que é nela que o simbólico é encontrado primeiro. “As significações imaginárias sociais nos colocam diante de um modo de ser primário, originário, irreduzível [...]” (ibidem, p.409), e que devemos refletir a partir dele mesmo, não o submetendo a esquemas lógicos previamente disponíveis.

Uma sociedade só pode existir se uma série de funções são constantemente preenchidas (produção, gestão e educação, gestão da coletividade, resolução dos litígios, etc) mas ela não se reduz só a isso, nem suas maneiras de encarar seus problemas são ditadas uma vez por todas por sua “natureza”, ela inventa e define para si mesma tanto novas maneiras de responder às suas necessidades, como novas necessidades. (CASTORIADIS,1982,p.141).

Sendo assim, vamos construindo nosso imaginário social apoiado no simbolismo existente, pois o imaginário deve utilizar-se do simbólico para exprimir-se e para existir, para sair do virtual. Assim, como o inverso também é verdadeiro, o simbolismo pressupõe uma capacidade imaginária. Para Castoriadis (1982), o simbólico é “a maneira de ser sob a qual se constitui a instituição”(p.141).

Segundo Castoriadis (1982):

Tudo o que se nos apresenta no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico. Não que se esgote nele. Os atos reais, individuais ou coletivos – o trabalho, o consumo, a guerra, o amor, a natalidade – os inumeráveis produtos materiais sem os quais nenhuma sociedade poderia viver um só momento, não são (nem sempre, não diretamente) símbolos. Mas uns e outros são impossíveis fora de uma rede simbólica. (p.142)

O simbólico, segundo Castoriadis (1982, p. 142), é encontrado primeiro na linguagem, mas o encontramos também, nas instituições que “não se reduzem ao simbólico” (p. 142), mas não podem existir fora dele e constituem a sua rede simbólica, ou seja, ligam os símbolos e dão significados, fazendo-os valer naquele contexto.

Segundo Castoriadis (1982), a importância do simbólico só raramente é reconhecida e, quando o é, a tendência é limitá-la. “Ou o simbolismo é visto como simples revestimento neutro [...], (p.143), podendo se adequar a uma expressão preexistente ou, é reconhecida a existência de uma “lógica própria” (p. 143) que é vista como “a inserção do simbólico em uma ordem racional” (p.143). Explicando melhor, “um símbolo não se impõe como necessidade natural” (p.144), assim como não pode privar-se de toda referência do real. Portanto, o simbolismo não pode ser neutro nem totalmente adequado. Não pode usar qualquer signo e nem pegá-lo em qualquer lugar. O sujeito tem diante de si uma linguagem já constituída e atribui um sentido à palavra. Não faz dentro de uma liberdade ilimitada, mas deve apoiar-se em algo que já existe, assim como a sociedade, embora de forma diferente.

Segundo o autor, a sociedade constitui seu simbolismo com alguma liberdade. Ele surge do natural e do histórico, ou seja, participa do racional fazendo com que surjam relações entre significantes e significados que não estavam previstos.

O autor afirma que “não podemos jamais sair da linguagem, mas nossa mobilidade na linguagem não tem limites e nos permite tudo questionar, inclusive a própria linguagem e nossa relação com ela” (Castoriadis, p.153), o mesmo

ocorrendo com o simbolismo institucional, ou seja, “nada no próprio simbolismo institucional, exclui seu uso lúcido pela sociedade” (ibidem, p.153).

Castoriadis (1982) fala do sentido do termo imaginário:

[...] falamos de imaginário quando queremos falar de alguma coisa “inventada” – quer se trate de uma invenção ‘absoluta’ (‘uma história imaginada em todas as suas partes’), ou de um deslizamento, de um deslocamento de sentido, onde símbolos já disponíveis são investidos de outras significações que não suas significações ‘normais’ ou ‘canônicas’ (...). (IBIDEM, p.154).

As relações entre o simbólico e o imaginário estabelecem-se na medida em que, segundo o autor, “[...] o imaginário deve utilizar o simbólico, não somente para “exprimir-se”, o que é óbvio, mas para “existir”, para sair do virtual a qualquer coisa a mais”. (ibidem, p. 154).

Não podemos afirmar que “[...] o imaginário só representa um papel porque há problemas “reais” que os homens não conseguem resolver [...]” (ibidem, p.162). É preciso lembrar que os indivíduos só conseguem resolver os problemas reais porque são capazes do imaginário.

Segundo Castoriadis (1982), para compreender a história humana é necessário entrar na categoria do imaginário.

É preciso considerar que o imaginário⁷ dos educadores é constituído em seus contextos, vem consolidando verdades através dos tempos e pode estar interferindo em seu fazer docente. Portanto, é importante valorizar a subjetividade dos docentes, para que esses possam rever-se e, quiçá, ressignificar sua prática docente, que é permeada pelos desejos, angústias, medos, anseios, enfim, é marcada pelos sentidos.

A subjetividade aqui abordada segue o conceito de Castoriadis (1982) que, embora baseado num referencial psicanalítico, vai além deste. Segundo Rey (2003),

⁷ Imaginário entendido como construção subjetiva a partir dos pressupostos teóricos de Castoriadis.

para Castoriadis, a subjetividade surge dentro de uma perspectiva dialética complexa. Não concorda com o universalismo das construções de Freud e Lacan. Para ele, toda a situação produzida dentro de uma prática de conhecimento é uma situação aberta, a um momento de uma práxis que não tem uma significação final. Castoriadis apóia-se em duas fontes teóricas, Marx e Freud. Apesar das críticas que faz de ambos, organiza sua teoria a partir daí. Faz teoria social abordando a subjetividade como questão essencial, porém seu conceito central é o imaginário, que é uma produção subjetiva.

Rey (2003), ao referir-se a obra de Castoriadis, afirma:

Uma categoria essencial na obra de Castoriadis, que trata de um aspecto da sociedade e dos seres humanos, e que tem sido muito ignorada dentro das ciências econômicas, sociais e na própria psicologia, é a questão do imaginário. Com esta categoria, o autor delinea a existência de estruturas significantes e de significados que não respondem ao real, assim como também não têm a função de ajudar a pensar o real: são formas de organizações simbólicas e de sentido, que formam um fim em si mesmas, e que geram sentido, coesão e organização dentro do complexo tecido social. O imaginário social é uma criação humana, seu valor está no sentido que gera para os sujeitos que o compartilham, e não na designação de um fenômeno real externo ao sujeito. (IBIDEM, p. 104)

A necessidade de estudar o imaginário social se deve ao desejo de olhar a educação como um todo, ou seja, de ver e valorizar o sujeito-educador, esse ser histórico, desejante, sonhador e construtor de sua aprendizagem no social. Olhar esse sujeito com seus mitos e crenças, com suas verdades, com seus saberes iniciais, construídos em seus diferentes espaços de formação, poder refletir sobre os mesmos e, a partir daí, poder olhá-los e ressignificá-los. Estudar o imaginário social contribui, portanto, sobremaneira, para um novo olhar, um ressignificar das aprendizagens e dos significados que cada um tem. Pois estamos em permanente construção em nosso processo de aprendizagem.

Rey (2003), afirma ainda, que:

A capacidade geradora de significados e de sentidos é a de um sujeito que pensa e sente, um sujeito que produz dentro do contexto único de uma história de vida e que aparece em uma multiplicidade de formas, estando

constituído em uma multiplicidade de configurações e processos atuais.(IBIDEM,p.103)

Fazendo uma aproximação entre Castoriadis e Vygotski, Rey (2003), ao abordar o tratamento dado ao tema do significado pelos autores, afirma:

A forma com que Castoriadis trata o tema significado nos remete à forma com que Vygotsky situava o sujeito ao analisar o pensamento, expressando que o pensamento não se pensa em si mesmo, mas que é o processo de um sujeito com motivos, com projetos, eu diria, é um pensamento que ativamente se constrói por meio de um sujeito portador de sentidos (IBIDEM, p.103)

Nossa práxis é permeada pelo simbólico, pelos significados que damos aos diferentes temas abordados, às diferentes situações enfrentadas e pelas crenças que temos, crenças essas, que são construídas nos contextos sociais em que estamos inseridos. Castoriadis (1982, p. 94) define práxis da seguinte maneira: “Chamamos de práxis este fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia”.

Nesse sentido, o autor afirma:

A práxis é, por certo, uma atividade consciente, só podendo existir na lucidez; mas ela é diferente da aplicação de um saber preliminar (não podendo justificar-se pela invocação de um tal saber – o que não significa que ela não possa justificar-se). Ela se apóia sobre um saber, mas este é sempre fragmentário e provisório. É fragmentário, porque não pode haver teoria exaustiva do homem e da história; ele é provisório, porque a própria práxis faz surgir constantemente um novo saber, porque ela faz o *mundo falar numa linguagem ao mesmo tempo singular e universal*⁸.(CASTORIADIS, 1982, p.95)

Considerando a dimensão simbólica da sociedade e transpondo à instituição universidade os pressupostos teóricos deste autor, é possível identificar a multiplicidade de formas, desejos, expectativas, mitos, anseios, crenças e também as possibilidades em torno dos sujeitos com necessidades educacionais especiais.

⁸ Os grifos em itálico, são do próprio autor.

Os estudos do Imaginário Social, apoiado em Castoriadis, (apud Oliveira, 1995, p. 58), “[...] explicitam não somente a dimensão do que está e do que é a realidade, mas também do instituinte, da possibilidade do novo”. Dessa forma, o acesso ao imaginário instituído vai dar suporte para entender como os docentes vêem os seus alunos com necessidades educacionais especiais. O imaginário instituinte pode representar uma possibilidade de ressignificar uma realidade que está posta e uma que está sendo construída, ou, no dizer de Castoriadis (1982, p. 131), “[...] é a união e a tensão da sociedade instituinte e da sociedade instituída, da história feita e da história se fazendo”.

Neste sentido, Castoriadis (1982) afirma:

O mundo das significações tem que ser pensado, não como uma réplica irreal de um mundo real; não como um outro nome para um sistema hierárquico de “conceitos”; não como formado pelo que, das representações individuais, é “exprimível” – ou como o que deve ser postulado como correlato “objetivo” (*entgegen-stehend*) das noeses subjetivas; finalmente, não como sistema de relações que se acrescentariam a sujeitos e objetos plenamente determinados sob outros aspectos e modificariam, em tal ou qual contexto histórico, suas propriedades, efeitos, comportamentos. Temos que pensá-lo como posição primeira, inaugural, irreduzível do social-histórico e do imaginário social tal como se manifesta cada vez numa sociedade dada; posição que se presentifica e se figura na e pela instituição das significações – sempre instrumentada nas instituições do *legein* e do *teukhein* – que coloca, para cada sociedade, o que é e o que não é, o que vale e o que não vale, e *como* é ou não é, vale ou não vale, o que pode ser ou valer. (IBIDEM, p. 413).

O autor diz ainda que é preciso “[...] pensar um modo de ser à parte deste mundo – destes mundos – de significações em sua especificidade e sua originalidade, sem ‘substancializá-los’, mesmo metaforicamente, nem transformá-los em sujeitos de uma outra ordem”. (ibidem, p. 413). Ou seja, quando falamos em sócio-histórico e em imaginário social, é preciso compreender que não estamos falando em substantivo ou em adjetivos que “o imaginário social não é nem substância, nem qualidade” (ibidem, p. 414).

Dessa forma, busco, então, estudar o imaginário social dos docentes universitários em relação aos acadêmicos com necessidades educacionais especiais

que estão, ou estiveram, em suas turmas de alunos, nos variados cursos na universidade.

CAPÍTULO V

O CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR

*O ensino superior insere-se no contexto o social global que determina e é determinado também pela ação dos sujeitos que aí atuam.
(Pimenta e Anastasiou, 2002)*

Historicamente, pode-se observar nas universidades no Brasil, a influência de modelos europeus: o jesuítico, o francês e o alemão, influências essas que, até hoje, permeiam os espaços universitários.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), o modelo jesuítico, tem como referência o método escolástico, existente desde o século XII, método em vigor na Universidade de Paris, onde Inácio de Loyola (fundador da Companhia de Jesus e quem iniciou o processo de escolarização no Brasil) e demais jesuítas realizaram seus estudos. Este modelo era pautado no registro das aulas, onde os alunos faziam suas anotações para serem memorizadas em exercícios. As aulas ocorriam em período integral. O elemento fundamental para a eficácia desse método era a formação e a personalidade de cada professor, um sacerdote. “A fim de garantir a ordem e o sucesso, toda anarquia discente e docente devia ser evitada: as normas eram rigidamente seguidas” (ibidem, 2002, p.146). Havia uma hierarquização na organização dos programas de estudos, não sendo permitido avançar sem que a etapa anterior estivesse dominada.

O conhecimento era algo posto e acabado, não havendo discussão. Deveria ser repassado, sendo a memorização a operação principal e o recurso básico para o ensino e a aprendizagem. O material de ensino era comum a todas as escolas jesuíticas, independentemente da sua localização. Aos professores cabia cumprir o documento estipulado. O fazer docente era transmitir o conteúdo a ser memorizado acompanhado de exercícios que o aluno deveria resolver, e a avaliação constituía um controle rígido e preestabelecido. Tinha “como resultado, o aluno passivo e obediente, que memoriza o conteúdo para a avaliação, numa estrutura rígida de funcionamento do processo ensino-aprendizagem” (ibidem, 2002, p.147).

O sistema universitário francês, napoleônico, traz um modelo de universidade centralizadora e fragmentada, caracterizando-se por ser “uma organização não universitária, mas profissionalizante, centrado em cursos e faculdades, visando à formação de burocratas para o desempenho das funções do Estado” (ibidem, 2002, p.149). A finalidade desse modelo era a unificação ideológica.

.No Brasil, o modelo francês é evidenciado nas faculdades isoladas, cuja preocupação central na formação dos quadros profissionais era atender principalmente as elites. Esse modelo não altera a postura em sala de aula, evidenciada no modelo jesuítico. O professor é o transmissor do conhecimento, havendo aceitação passiva por parte dos alunos. Evidencia-se a importância da memorização, a força da avaliação como elemento classificatório.

O modelo alemão ou humboldtiano é criado no final do século XIX, no momento em que a Alemanha perde o pioneirismo da Revolução Industrial, surgindo, aí, a universidade num processo de edificação nacional. Evidencia-se o avanço da ciência por meio da pesquisa das questões nacionais, como forma de estruturar a autonomia nacional e a não dependência, estando a universidade comprometida com a integração nacional e a “incorporação da cultura alemã à civilização industrial” (ibidem, 2002, p.150). Portanto, pode-se observar uma universidade que é voltada para a resolução de problemas nacionais, que através da ciência busca unir professores e alunos pela pesquisa, através de dois espaços de atuação:

Os institutos, visando à formação profissional, e os centros de pesquisa, que seriam regidos por situações essencialmente opostas ao modelo francês, a saber: a autonomia ante o Estado e a sociedade civil; busca desinteressada da verdade como caminho também do autodesenvolvimento e autoconsciência; atividade científica criativa, sem padrões preestabelecidos; caráter humanitário da atividade científica; processo cooperativo entre os docentes e entre estes e os discentes; docência como atividade livre; associação cooperativa entre professores e alunos sem forma exterior de controle e organização acadêmica.(PIMENTA E ANASTASIOU 2002,p. 151).

Estabelece-se, então, uma relação de parceria entre professor e aluno, onde não há prevalência tão marcada de transmissão de conhecimento. Dessa forma, surge um novo papel para o aluno no que se refere à construção do conhecimento. Esse modelo, que destaca a produção de conhecimento e o processo de pesquisa, é assimilado pelo sistema de ensino superior norte-americano e chega ao Brasil no texto da Lei 5.540/68, conduzindo às reformas educacionais. Nesse momento, separa-se a pesquisa do ensino, ficando a graduação com a responsabilidade de formação dos quadros profissionais e a pós-graduação com a responsabilidade da pesquisa.

Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam,

Reforça-se todo um ambiente adequado a uma pedagogia calcada na transmissão de saberes, num papel docente centralizador, numa relação de reprodução do conhecimento tido como verdadeiro e na não-problematização e crítica da realidade social, cultural, econômica e científica. (IBIDEM,p.153)

A Lei 5.540/68 vigorou até 1996, quando foi votada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, onde “a docência no ensino superior será preparada (e não formada) preferencialmente nos programas de pós-graduação *stritu-senso*” (ibidem, 2002,153).

Atualmente, percebe-se que os espaços universitários ainda encontram-se permeados pelos modelos jesuítico e francês, que muitas vezes impedem que a universidade avance no cumprimento de seu papel, ou seja, oportunizar a construção de conhecimento. No entanto, várias experiências têm sido evidenciadas, no sentido de fazer da universidade um espaço de construção de cidadania, formação profissional e comprometida com o desenvolvimento nacional e regional. Muitas

ações precisam ainda ser revistas, pois estamos num mundo em constante transformação, onde a pluralidade cultural, a singularidade dos sujeitos, a especificidade de cada situação precisa ter um espaço de permanente discussão e ressignificação.

O mundo atual nos fala de uma sociedade para todos e de igualdade de oportunidades. Isto nos leva a uma reflexão, que remete à educação, pois talvez, através desta poderemos chegar a uma sociedade inclusiva, onde poderá ser possível falar em igualdade de oportunidades, de respeito à singularidade..

A inclusão de todos os sujeitos nos espaços escolares ou nos espaços sociais, sendo entendida como uma atitude de respeito e de direito a diferença, torna possível perceber uma sociedade, uma escola e uma universidade que se adequam para receber todos os sujeitos que nelas chegam. Oportuniza que todos possam responder adequadamente, conforme suas especificidades, às demandas, tendo em vista uma sociedade menos excludente.

Sobrinho (2005, p. 164), ao se referir à universidade, à sociedade e à democracia, afirma que somos obrigados a “refletir sobre a globalização”. Nesse sentido, é “arriscado traçar qualquer cenário seguro para as futuras transformações da universidade”(ibidem, p.164). Afirma, ainda, que não há, até o momento, um consenso entre universidade e sociedade, e que “uma universidade não está fora, separada, mas está dentro da tessitura complexa e contraditória da sociedade, em relações de mútuas interatuações” (ibidem, p.164).

É preciso, portanto, compreender o processo, ter um entendimento sobre os problemas que estão colocados nos espaços escolares e nos diversos contextos da sociedade, para repensar o fazer docente e as práticas pedagógicas no ensino superior.

Muitos são os documentos legais que embasam o projeto inclusivo. Entre eles destaque, em âmbito Internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que reconhece que “todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos”; a Declaração de Jomtien (1990), Tailândia, a Conferência

Mundial sobre Educação para Todos; a Declaração de Salamanca (1994), a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (UNESCO); a Convenção da Guatemala (1999), Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

E, em âmbito nacional, destaco a Constituição Federal de 1988, que assume os mesmos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); a Lei nº 8.069; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20.12.1996 que estabelecendo as diretrizes; o Decreto nº 3.298 (1999) que traz a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências; a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

Faço um destaque à LDB 9394/96, que definiu a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar que perpassa todos os níveis de ensino, isto é, da educação infantil ao ensino superior, devendo as instituições adequarem-se para atender todos os alunos.

Dar sentido positivo e mais elevado às ações humanas significa pensar a globalização na perspectiva da ética universal, é instaurar o sentido da solidariedade aos destinos de todos os homens e mulheres do mundo. O futuro da humanidade, cada vez mais aberto e imprevisível, depende crescentemente das relações mundiais. Se a globalização centrada no mercado estendeu a toda a parte a competitividade, é preciso fazer valer uma globalização fundada na ética da solidariedade mundial. Aí emerge mais um elemento de compreensão do conceito de cidadania. Além da cidadania nas dimensões individual (privada) e civil (pública) existente na realidade material, agora há que se acrescentar o significado de uma cidadania existente na realidade virtual. (SOBRINHO, 2005, p. 171)

Nesse sentido, a Universidade deve pensar na formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel numa sociedade plural.

Para nós brasileiros - certamente também para todos os povos de países pobres e emergentes, que, aliás, correspondem a 80% da população mundial, a responsabilidade da educação superior deve significar relevância

científica e pertinência, fortalecimento da vida democrática e da justiça social, aprofundamento da ética e do sentido estético da sociedade. O sentido essencial da responsabilidade social da educação superior consiste em produzir e socializar conhecimentos que tenham não só mérito científico, mas também valor social e formativo. Portanto, que sejam importantes para o desenvolvimento econômico que tenha sentido da cidadania pública. (IBIDEM, p.172).

Para esse autor, a formação que o ensino superior promove não deve sobrepor a técnica à ética. O conhecimento e a formação devem cumprir requisitos universais, sendo relevantes para o contexto da região bem como para o contexto nacional. Sobrinho afirma ainda que a “educação superior que realmente seja um bem público e efetivamente desenvolva o conhecimento e a formação como bens comuns e direito de todos” (ibidem, 2005, p.172). Sendo assim, a formação deve visar a construção da cidadania, através de uma participação democrática, pensando em todas as dimensões da vida.

A cada dia mais alunos com necessidades educacionais especiais chegam à Universidade. Isso causa certo desconforto a alguns docentes que, até então, em sua maioria, não haviam convivido com essa realidade. O ensino superior é ainda pensado, muitas vezes, como um espaço de formação de profissionais para atender a um setor do mercado. Muitas ações diferenciadas, para que atendam as demandas dos sujeitos não são consideradas, vindo a desconsiderar uma formação que pense a dignidade humana. A inclusão no ensino superior é um grande desafio, pois é preciso pensar para além da sala de aula. É preciso pensar na formação do sujeito crítico, cidadão que faz parte de uma sociedade, assim como na sua profissionalização, de forma adequada às suas especificidades.

Para tanto, este espaço universitário, onde a pesquisa ocorre, deve desenvolver várias ações que visam dar suporte tanto aos alunos que nela chegam como aos professores que os têm em suas salas de aula. Deve contar com as assessorias para as diversas especificidades que os sujeitos com necessidades especiais apresentam, objetivando a construção de conhecimento para todos. As assessorias desenvolvidas demandam ações que vão desde o processo seletivo vestibular, até dar acesso aos alunos, sua permanência e que esta seja efetivamente de qualidade e construções. Observo, nesse espaço, a oportunidade de ouvir os

sujeitos e, também, a partir de suas demandas, pensar nas ações que devem ser elencadas. Porém, sabe-se que há muito a fazer, muitas ações precisam ser pensadas e refletidas a partir do momento em que as situações são apresentadas, principalmente quando estamos nos referindo a seres humanos, seres historicamente constituídos nas e pelas relações sociais,

É preciso avançar, as discussões acontecem, mas, as inquietações dos docentes estão presentes nos espaços, pois não há receitas, há sim possibilidades para os diferentes sujeitos e essas possibilidades precisam ser mais discutidas, lembrando sempre que cada sujeito, é um sujeito único, e para cada sujeito, possivelmente haverá uma ação dependendo da demanda que surgir.

PARTE II – O PERCURSO DA PESQUISA

CAPÍTULO VI - A CAMINHADA

*Se eu fosse um objeto, seria objetivo;
como sou um sujeito, sou subjetivo.
José Benjamin, in Savater 2000.*

A finalidade dessa investigação é a de estudar o docente do ensino superior, como um ser social inserido num determinado contexto histórico. A principal preocupação é a de elencar os meios para se ter acesso ao imaginário dos docentes acerca dos alunos com necessidades especiais, imaginário esse que pode estar influenciando o seu fazer docente. Outra questão importante é a de investigar a viabilidade do processo de inclusão no ensino superior. Pois a Universidade, enquanto instituição que deve possibilitar a construção de conhecimentos deve ser também um espaço de investigação do aprender dos sujeitos, enquanto reflexão sobre seus próprios saberes.

O imaginário, os mitos, as crenças, as relações simbólicas, a subjetividade, entre outros termos nessa linha, até bem pouco tempo não eram cientificamente aceitos, ou melhor, estavam fora do que se considerava ser um pensamento científico e legítimo, pois o conhecimento científico era aquele que deveria ser comprovado. Sendo assim, estas expressões pertenciam a um campo de

conhecimentos imprecisos, não eram vistos como passíveis de comprovação, não sendo, portanto, aceitos. Santos (2002) afirma:

O conhecimento do paradigma emergente tende assim a ser um conhecimento não dualista um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjectivo/objectivo, colectivo/individual, animal/pessoa. Este relativo colapso das distinções dicotômicas repercute-se nas disciplinas científicas que sobre elas se fundaram. Aliás sempre houve ciências que se reconheceram mal nestas distinções e tanto que se tiveram de fracturar internamente para se lhes adequarem minimamente. Refiro-me à antropologia, à geografia e também à psicologia. Condensaram-se nelas privilegiadamente as contradições da separação ciências naturais/ ciências sociais. (p.39)

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa sobre o imaginário docente no ensino superior. Sua natureza qualitativa evidencia-se através das histórias de vida e das entrevistas semi-estruturadas que foram utilizadas.

Segundo Minayo (2000), as metodologias de pesquisas qualitativas são entendidas como:

[...] aquelas capazes de incorporar a questão do SIGNIFICADO e da INTENCIONALIDADE como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas,⁹ (p.10)

Entende-se pesquisa qualitativa como aquela que apresenta uma forma de compreender os significados e as características socioculturais e históricas, apresentadas pelos sujeitos participantes. Essa modalidade de pesquisa surgiu no contexto educacional, apontando para a necessidade de um novo olhar para as questões apresentadas e que a abordagem quantitativa não contemplava. A pesquisa qualitativa evidencia os valores, as representações, os mitos, as crenças e os ritos que as pessoas têm, atitudes essas que contribuem para que o pesquisador tenha condições de compreender fenômenos que ocorrem num contexto sociocultural, assim como a complexidade que os envolvem. Minayo (2000) cita Manheim, que afirma: “O desprezo pelos elementos qualitativos e a completa

⁹ Os grifos são da autora.

restrição da vontade não constitui objetividade e sim negação da qualidade essencial do objeto” (p.252).

Fiz a opção pelo método biográfico, histórias de vida (oral e escrita), por possibilitar conhecer o sujeito e de o sujeito conhecer-se, devido à reflexão que se estabelece no momento em que se toma consciência sobre a própria história.

Segundo Minayo (2000, p.126), “a história de vida pode ser escrita ou verbalizada”, pode ser também, segundo Denzin, completa (conjunto de toda a experiência vivida por uma pessoa, um grupo ou uma instituição), ou tópica (a ênfase é dada em determinada etapa ou setor da vida pessoal ou da organização). Nesta pesquisa, as histórias de vida são escritas e verbalizadas e faço uso da forma tópica de história de vida ao proceder a análise.

A história de vida é utilizada por muitos cientistas como forma complementar às entrevistas, questionários e observações. Becker, citado por Minayo (2000), “amplia o âmbito de sua importância” e sugere que “ela sirva como pedra de toque, através da qual teorias, hipóteses e pressuposições possam ser avaliadas” (p.127). Pois,

Na medida em que acrescenta dados pessoais e visões subjetivas a partir de determinado lugar social, permite abrir caminhos de investigação em áreas que pareciam resolvidas, tanto no campo das rotinas institucionais como dos processos e relações sociais. Além disso, tem o potencial de conseguir dados difíceis e quase inacessíveis através da experimentação ou “surveys” retrospectivos. (IBIDEM,p.127)

Nesse sentido, MOITA (2000) fala sobre as histórias de vida:

Esta abordagem permite compreender de um modo global e dinâmico as interações que foram acontecendo entre as diversas dimensões de uma vida. Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos. (IBIDEM, p. 116)

Penso que para refletir sobre determinadas temáticas em educação é importante conhecer a história por onde os conhecimentos até então construídos passaram, especialmente se o objetivo é discutir questões que de alguma forma nos afetam, como é o caso do reconhecimento das diferenças, tema tão difícil para muitos indivíduos.

Baseados no método biográfico histórias de vida (oral e escrita), é proporcionado um espaço para dar voz aos professores, para que possam refletir sobre seus saberes e sua práxis, estabelecendo, assim, um diálogo e a possibilidade de reflexão sobre os mesmos. Dessa forma, o autor se conta, se narra, tem a oportunidade de narrar a sua vida, tendo alguma interferência da pesquisadora. Nesta narrativa o sujeito reconstrói sua trajetória de vida, contando e recontando fatos ocorridos, refletindo, relacionando, enfim, revendo-se, dando significado e ressignificando fatos vividos, abrindo, quem sabe, a possibilidade para rupturas.

Sendo os educadores sujeitos históricos que constroem seus saberes dentro de um contexto sociocultural, penso que as suas histórias de vida nos dão a possibilidade de conhecer as suas trajetórias e os significados construídos ao longo do seu processo de formação.

Segundo Castro e Vilela (2003):

Ao narrar seu percurso individual, as professoras refletem sobre ele, reconstruem o passado, trazendo para o presente aspectos importantes de sua vida profissional, às vezes relegados a um canto da memória e que, no momento da entrevista, são recolocados para depois serem analisados e interpretados. (p.226)

Trago a reflexão que Moita (2000, p. 116) faz sobre este tema, pois “numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as “transferências” de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do cotidiano”.

Objetivando contribuir para a formação continuada dos professores, busco conhecer os saberes iniciais a respeito dos sujeitos com necessidades educacionais

especiais, construídos a partir de suas trajetórias profissionais e pessoais, valorizando-os para que os ressignifiquem à medida que possam olhá-los de forma crítica, tenham a oportunidade de acesso a novas informações, possibilitando, assim, novas produções a partir dos saberes iniciais.

Segui uma linha teórica em que busquei significados e símbolos através de uma análise de autores, como: Castoriadis, Rey, Oliveira, Pain, Beyer, Carvalho, Vygotski, Moita, Tardif entre outros, pois esses autores contribuíram com a análise realizada a respeito da possibilidade de uma educação inclusiva, os diferentes discursos, os mitos que as pessoas têm, as questões de ética e as diferentes formas de narrar os sujeitos com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, possibilitando analisar os imaginários sociais que constituem as histórias dos educadores, a sua formação e podem fazer eco, por sua vez, em suas práticas pedagógicas cotidianas.

5.1. Os atores e o local da pesquisa

O primeiro passo para a realização dessa pesquisa, após o aceite de participação da Instituição escolhida, foi elencar os atores que fariam parte desse estudo, bem como a sua disponibilidade para a participação.

A pesquisa desenvolveu-se num Centro Universitário, próximo a Porto Alegre. A escolha se deu devido à proposta de trabalho desenvolvido junto aos docentes dos acadêmicos com necessidades educacionais especiais. Essa Instituição tem uma história de atendimento aos sujeitos com necessidades educacionais especiais. Sua caminhada está prevista no Regimento, nas propostas de trabalho desenvolvidas, no Programa de Pedagogia Universitária. Há um Projeto de Educação Inclusiva e assessorias conforme a especificidade de cada sujeito, com o intuito de que esse projeto seja viabilizado.

Penso que, para essa Instituição, o trabalho de pesquisa proposto poderá dinamizar as discussões e práticas pedagógicas dos educadores, permitindo uma

reflexão sobre as mesmas e, assim, pensar na formação dos docentes das mais diversas áreas de formação.

A pesquisa foi realizada com dois professores que ministram aulas nos cursos de graduação, e tem em suas turmas, alunos com necessidades educacionais especiais, de ordem sensorial.

Vou convencionar, sempre que referir-me a eles, no decorrer das análises, como docente 1 (**D1**) e, docente 2 (**D2**).

5.2. Os instrumentos

A história de vida foi relatada através de entrevista semi-estruturada, realizada individualmente com os docentes previstos, registrada em gravador e posteriormente transcrita. Essa entrevista semi-estruturada objetivou coletar dados, utilizando a experiência dos atores envolvidos com o objeto de estudo em questão. Ou seja, objetivou resgatar os imaginários nas falas dos professores, por exemplo, as concepções, como lidam com os sujeitos com necessidades educacionais especiais, como ressignificam os saberes a partir da provocação.

Após a transcrição, a mesma foi entregue aos professores, para que eles pudessem refletir sobre suas aprendizagens, ressignificando, assim, quem sabe, sua prática.

5.3. Procedimentos na pesquisa

Os procedimentos a seguir descritos referem-se a um roteiro flexível, ou seja, poderiam ser modificados de acordo com as necessidades e rumos que a pesquisa estivesse tomando. Sendo assim, propus que inicialmente o trabalho tivesse uma função exploratória.

Vale lembrar que o processo de escuta acompanhou todos os momentos da pesquisa, ou seja, desde a fase de aproximação até a fase de sistematização das histórias relatadas pelos sujeitos envolvidos.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os professores, com a intenção de colher dados acerca de:

- sua história de vida, envolvendo seu percurso enquanto aluno e enquanto professor, assim como os imaginários que perpassam sua prática docente a respeito da aprendizagem e dos sujeitos com necessidades especiais;
- suas expectativas quanto à docência e a aprendizagem dos sujeitos;
- suas inquietações quanto à docência junto a alunos com necessidades especiais;
- demais questões que os professores quisessem abordar.

Essas entrevistas foram gravadas e transcritas. Após a transcrição, foram devolvidas ao professor para que pudessem analisar suas falas e refletir sobre os seus “ditos”. A pesquisadora ao fazer a análise das entrevistas, elaborou novas questões, que puderam ser retomadas com os entrevistados no momento da devolução da transcrição.

Os seguintes aspectos foram elencados como importantes para serem analisados, pois contemplam o tema abordado: o imaginário social, a formação envolvendo a experiência e as práticas pedagógicas.

5.4. Análise dos dados

A análise das falas dos docentes foi realizada, num primeiro momento, a partir da transcrição dos dados coletados nas entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Foi feita uma leitura detalhada, na qual foram destacadas expressões e

conceitos que apareceram com maior frequência, que posteriormente serviram para as categorias de análise¹⁰.

O tratamento dado aos dados em uma pesquisa qualitativa, é comumente expresso através de *análise de conteúdo* que pode ser definida, segundo Bardin, citado por Minayo (2000), como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (p.199).

A análise de conteúdo parte, na sua operacionalização, de uma literatura de primeiro plano para atingir um nível mais profundo. Para isso, relaciona “estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados” (Minayo, 2000. p. 203). Segundo a autora citada, articula os textos com os fatores que vão determinar as suas características, que podem ser o contexto cultural, o processo de produção da mensagem e características psicossociais.

Uma segunda fase de análise ocorreu após a entrega da transcrição, ao docente, na qual esse teve a oportunidade de rever-se, podendo ressignificar alguns saberes. A pesquisadora tenta compreender os fatos, buscando pistas e recorrendo sempre aos referenciais teóricos que dão suporte a este estudo.

A análise concentra-se em dois pontos:

Inicialmente identificar a relação dos imaginários dos professores em conexão com os saberes e, conseqüentemente, com as práticas pedagógicas adotadas,

Num segundo momento foi estabelecido um diálogo com os autores que abordam o imaginário social, a reflexão em torno da formação e ressignificação dos saberes, sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais na universidade.

¹⁰ Categorias analíticas “(...) são aquelas que retém historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais”. (Minayo, 2000, p. 94)

A partir da análise dos dados foram confrontadas teoria e prática, onde busquei dar significado, tendo o cuidado de não perder de vista as questões que nortearam essa pesquisa, ou seja, qual é o imaginário dos docentes a respeito dos alunos com necessidades educacionais especiais e qual é a relação existente entre esse imaginário e as práticas pedagógicas utilizadas.

5.5. Navegar É Preciso.....

Nessa etapa, após realizadas as leituras das histórias de vida, evidencio os elementos a partir dos quais passo a refletir no sentido de organizar as categorias que vão surgindo. Analiso-as, então, a partir de duas dimensões: a dimensão instituída, onde se sobressaem os mitos, as crenças e as construções imaginárias; e a dimensão instituinte, onde aparecem as possibilidades de ressignificações.

III PARTE

CAPÍTULO VII - O IMAGINÁRIO INSTITUÍDO - BUSCANDO A COMPREENSÃO

*Educar não é fabricar adultos segundo um modelo,
mas liberar em cada homem o que o impede de ser ele mesmo,
permitir que ele se realize segundo seu 'gênio' singular.
Oliver Reboul (in Savater 2000, p.114)*

Inicia-se, nesse momento, um mergulho nas histórias de vida dos dois docentes universitários participantes da pesquisa. Neste capítulo, é abordada a representação que os docentes universitários revelam sobre os seus sentidos a respeito dos sujeitos com necessidades educacionais especiais. Narram o seu percurso de formação desde o seu ingresso na escola, a sua trajetória enquanto alunos, e como docente, os seus discursos, os seus imaginários e as suas práticas.

Neste mergulho nas histórias de vida dos docentes torna-se relevante refletir sobre as aprendizagens e as vivências ocorridas nos seus percursos de formação para que se possa entender a relação estabelecida diante do processo de inclusão no ensino superior.

A intenção, nesse momento, é tentar reconstruir as representações imaginárias surgidas nas histórias de vida, em que é construída a formação do sujeito, e organizar as categorias que foram se impondo no decorrer da leitura, o que já se constitui como um momento de análise dos fatos relatados.

Foram elencadas, então, três grandes temáticas provocadas pelas falas dos docentes, que me pareceram extremamente importantes num momento em que se pensa em inclusão nos espaços educacionais do ensino superior, onde os alunos com necessidades educacionais especiais estão chegando, fato que, até bem pouco tempo, raramente acontecia. Assim, penso no sujeito educador, em como ele se inclui nesse processo, como ele se vê frente a toda a diversidade atual em termos educacionais.

A partir dessas temáticas, após a análise detalhada das falas dos dois docentes participantes da pesquisa, surgiram novas subdivisões para que fosse possível contemplar e problematizar algumas das questões abordadas pelos docentes, visto que, em uma história de vida, a riqueza dos dados é significativa. Nesse sentido, tenho a clareza de que sempre estarão emergindo novas significações a partir de uma problematização.

Passo, então, a dissertar, sobre as temáticas e problematizá-las pensando na finalidade dessa investigação, que assim se compõe: 1) estudar o docente do ensino superior, como um ser social inserido num determinado contexto histórico; 2) ter acesso ao imaginário desses docentes acerca dos alunos com necessidades educacionais especiais; 3) investigar e avaliar a viabilidade do processo de inclusão no ensino superior.

7.1. OS PERCURSOS DE APRENDIZAGEM E OS SUJEITOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

7.1.1. Os percursos

Para Pierre Dominicé (apud Nóvoa, 2000, p. 24):

A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda a reflexão teórica. [...] o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo.

Pensar sobre o próprio percurso de aprendizagens faz com que os docentes narrem sua história e reflitam sobre ela. Vale lembrar da importância de se ter conhecimento sobre o saber da formação e quais as relações com as práticas docentes, tendo o entendimento de que os saberes buscam sentido na relação com a prática social do sujeito, que é expressa cotidianamente.

Cada narrador tece a sua história, que é singular e pautada nas suas experiências de vida cotidiana. Essas experiências são determinadas por perspectivas do grupo social no qual o sujeito está inserido, sendo definidas pela sociedade e pela cultura de determinado espaço.

Nesse sentido, Moita (2000, p. 117) afirma que “cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único. Tentar elaborar conclusões generalizáveis seria absurdo”.

Seguindo nessa linha de pensamento, afirma Dominicé (apud Moita 2000, p. 117). “Nesse caso a verdade não cabe na generalização. Existe uma singularidade de cada história de vida, que não permite que se considere como verdadeira toda a generalização que não tenha em conta essa singularidade”.

Não houve intencionalidade na hora da escolha dos dois docentes para participarem da pesquisa, até porque não havia o conhecimento das suas histórias. Além disso, a condição para a participação era de o docente ter acadêmicos com necessidades educacionais especiais em suas turmas, bem como a sua disponibilidade para a pesquisa. No momento em que cada um narrava sua história, comecei a perceber as diferenças e as semelhanças existentes nas realidades

vividas e construídas por esses dois sujeitos. Sendo assim, passei a considerar essas histórias a partir das falas dos docentes, contextualizando-as com as temáticas elegidas para este estudo, tendo, constantemente, como foco, o significado dos fatos para o percurso pessoal e profissional dos sujeitos.

Os sujeitos da pesquisa estão finalizando os seus cursos de doutorado em diferentes áreas e universidades. Ambos são docentes do ensino superior e não têm formação específica para trabalhar com sujeitos com necessidades educacionais especiais. Um deles tem em seu percurso de aprendizagem escolar uma história de “inclusão natural”¹¹, na qual convivia com colegas com diferentes necessidades especiais. O outro docente, não teve uma aproximação maior, nas escolas e na universidade que freqüentou, com exceção de um colega com deficiência física, já no final do Ensino Fundamental. Ao falar sobre a presença de sujeitos com necessidades educacionais especiais nos espaços escolares, os docentes relatam:

D1- Eu tive, uma menina que tinha epilepsia, a professora ensinou o que era para fazer quando ela caía, [...], ninguém tinha medo, ela morava perto da escola. Essa proximidade geográfica, aí com a própria escola e, com os próprios professores, fazia com que encarássemos o fato com normalidade. E um menino que tinha uma sensibilidade muito grande, ele era digamos assim, um especial diferente. Para mim sempre foi muito difícil lidar com essa discriminação, qualquer um que fosse, porque ele além de ter essa sensibilidade toda, ele era uma criança muito pobre. Eu estudei num grupo escolar, e aí a gente tinha uma mistura de níveis sociais, e as crianças não discriminavam, mas quem discriminava eram os próprios professores. A menina, que tinha a epilepsia, depois, ela fez uma cirurgia e aí a deficiência afetou o lado esquerdo, [...] eu não me lembro de outras crianças quando eu estudei.¹²

A não convivência com colegas com necessidades educacionais especiais, fez com que este docente, **D2**, não tivesse conhecimento da existência desses sujeitos, até a idade de mais ou menos 12 ou 13 anos, fato esse que o deixou impressionado ao encontrar um grupo de surdos fora do ambiente escolar, sendo esse o seu primeiro contato com essa realidade.

D2- Na minha faixa etária, imagino que pelo menos onde eu morava, [...], não tinha, não existia essa perspectiva da inclusão. E naquele período escolar, de 1ª

¹¹ Termo usado por um dos sujeitos pesquisados.

¹² Foi adotado este procedimento para as transcrições das falas dos docentes, para diferenciá-las das citações.

série, 2ª série, até a 8ª série do ensino fundamental não lembro de alunos incluídos. O curioso é que eu me dei conta dessa realidade, da pessoa com algum tipo de deficiência, de necessidade especial, quando eu estava na oitava série, eu já tinha uns 12, 13 anos. E um dia eu peguei um ônibus, e de repente, entraram crianças surdas. Na hora eu não entendi o que era, mas elas entraram pela frente, gritavam, [...] eu acho que foi aí nesse momento que eu me dei conta da pessoa diferente, e onde elas estão. Porque eles iam todos para uma escola de surdos. Eu não tinha contato com isso, porque na minha família, sempre se tem alguém com algum tipo de problema, mas nada muito severo. Víamos muito pouco e nos relacionávamos muito menos com essa realidade. Tinha na escola um colega, que tinha uma deficiência física também, mas num determinado ano, lembro vagamente dele, ele usava uma prótese na perna e tinha uma deficiência física, ou um problema físico na mão também, [...] ele estava muito próximo da gente, como se fosse como qualquer outro aluno, ao menos para mim, não se via uma diferença no relacionamento. Creio que foi em torno da oitava série. E depois, no ensino médio nada, e quando eu vou para a faculdade, entrei na educação física, novamente nada de alunos de inclusão.

Essa realidade faz esse docente refletir sobre os seus sentimentos a respeito do fato evidenciado, num momento de sua vida, e que se reflete ao longo de sua formação escolar, assim como aponta para a importância do convívio com pessoas com necessidades educacionais especiais, traduzindo com a seguinte fala:

D2 – Isso é fundamental, tem que ter um contato, de alguma maneira a gente tem que criar estes espaços de contato. Por que a resistência, a tolerância, o respeito, a alteridade, assim tu reconhece que existe essa diferença.

Pode-se perceber que as diferentes realidades evidenciadas nas falas dos docentes apontam para épocas e espaços diferentes vivenciados ao longo da nossa história educacional. **D1**, que tem mais idade, fala-nos de uma inclusão natural¹³, na qual as crianças freqüentavam as escolas mais próximas de suas casas. Esse também é um princípio da inclusão educacional atualmente, no qual as crianças devem freqüentar as escolas inseridas em seu contexto, em seu bairro. Essa realidade, vivida em um momento histórico, de onde emergem as subjetividades daquelas pessoas que conviviam naquele contexto, onde a inclusão de sujeitos com necessidades educacionais especiais na escola era feita e era considerada de forma natural¹⁴, não advinda de textos legais como vivemos atualmente, como podemos observar na fala que segue:

¹³ Termo usado pelo docente participante da pesquisa.

¹⁴ Forma utilizada pelo docente participante da pesquisa ao referir-se ao processo inclusivo em sua época de estudante.

D1 - Havia inclusão e acontecia naturalmente¹⁵, não era imposta por lei, se a criança tinha condições de ir pra escola, ela ia.

7.1.2. Os sujeitos com necessidades educacionais especiais.

Ao referirem-se aos sujeitos com necessidades educacionais especiais, um dos docentes afirma que necessidades especiais todos nós temos, dependendo do momento e da necessidade que as pessoas têm podemos observar esse aspecto nas seguintes falas:

D1 – Todos, e inclusive eu, tu, porque da maneira como a gente vê e encara o mundo, sempre tem, porque a gente é um ser social. Ninguém se basta por si mesmo. Eu acredito que buscamos maneiras de se bastar, de precisar menos dos outros. Eu acho que quando a gente não tem uma deficiência muito acentuada ou mesmo que a tenha, encontramos sempre uma maneira de ser especial, de precisar de uma atenção especial. Eu não acredito que existe alguém que não precise, [...] acho que todo mundo é especial, tem necessidades especiais.

Nesse sentido, Carvalho (2000, p.17), afirma que não se nega que alguns apresentem diferenças maiores, e que a diferença não é específica das pessoas com deficiência ou das superdotadas, afirma ainda. “Todos somos absolutamente diferentes uns dos outros e de nós mesmos, à medida que crescemos e nos desenvolvemos. Somos todos especiais!”

D2, que praticamente não teve a oportunidade de conviver com sujeitos com necessidades educacionais especiais, nos espaços escolares, afirma:

D2 – Eu acho muito legal, ainda que com muitas dificuldades, desafios e problemas, eu acho que é importante isso, das pessoas se darem conta de que essas pessoas são como nós. No geral, dependendo do tipo. Porque tem algumas coisas que eu sei lidar bem, têm outras, que eu tenho minhas dúvidas, [...], por exemplo, no caso da deficiência mental, não sei bem como é lidar com essa realidade. Porque tem umas coisas que são muito tranquilas também, [...] com os surdos, e os cegos, já é mais tranquila e o deficiente físico, dependendo o tipo de deficiência está sendo mais tranquilo.

¹⁵ Termo usado pelo docente participante da pesquisa.

O docente, que foi convencionado como **D2**, evidencia o cuidado que se deve ter para não naturalizar demais, pois a diferença precisa ser respeitada.

D2 – A gente acaba convivendo de forma mais natural, às vezes, até naturalizada demais, é como se fosse a mesma coisa, mas não é. Tem que respeitar as diferenças, tem que se dar conta da diferença dele.

Pode-se perceber a sua preocupação com este “convívio de forma natural”, é necessário ter cuidado, pois esta naturalização não deve tomar o lugar da normalização, que por tantos anos reinou soberana nos espaços sociais e educacionais, gerando as mais perversas formas de exclusão dos indivíduos nos diferentes contextos. O reconhecimento do outro é fator primordial nas relações, como afirma o docente, as diferenças precisam ser respeitadas.

7.1.2.1. Os valores

Outra questão apontada é a construção de valores que, na perspectiva do docente, atualmente, não está acontecendo de forma adequada, **D1** ressalta isso na seguinte fala:

D1 – o resgate que tem sido buscado hoje, não sei, acho que está muito imposto e valor tu não impõe. É como o poder, te delegam, tu não busca. [...] E hoje vejo uma coisa que se fala muito de exclusão e inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais, e como é que ficam as pessoas que não tem necessidades especiais aparentes, que não é nem uma deficiência, mas é muito grave, que é revoltado, que é rebelde [...].

Dessa forma é em Carvalho (2004) que encontro respostas para esse questionamento. Ela afirma que “educação é ato pedagógico e também político” (p.25) e concorda que o traço mais marcante no âmbito da educação atualmente, “é a valorização da pessoa do educando enquanto aprendiz e como ser histórico, político e social, isto é, como cidadão” (p. 25).

Falar em valores nos remete à moral e à ética. Novamente trago as palavras de Carvalho (2004), que traduzem tão bem essa idéia:

Uma nova ética se impõe, conferindo a todos igualdade de valor, igualdade de direitos, - particularmente os de equidade – e a necessidade de superação de qualquer forma de discriminação por questões éticas, sócio-econômicas, de gênero, de classes sociais ou de peculiaridades individuais mais diferenciadas (IBIDEM, p. 34).

Torna-se necessário lembrar que educar não é simples transmissão de conhecimento, é, também, formação. Os movimentos atuais vêm contribuindo para um novo pensar, para um ressignificar da escola no sentido de que ela seja para todos. Segundo Carvalho (2004, p.34) “... uma escola inclusiva vai além do “eu”, do “nós” objetivando o “todos nós”. E afirma ainda,

Uma escola inclusiva não “prepara” para a vida. Ela é a própria vida que flui devendo possibilitar, do ponto de vista político, ético e estético, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos-cidadãos que nela estão, em qualquer das etapas do fluxo escolar ou das modalidades de atendimento educacional oferecidas (IBIDEM p. 35).

A possibilidade de conviver com as diferenças, de reconhecer e valorizar a diferença numa escola para todos é o que um dos sujeitos pesquisados referia, quando em sua formação nunca teve esta situação. A riqueza das trocas, a sensibilidade, as questões de ética que estão presentes nestes espaços são parte da formação que uma escola deve proporcionar aos sujeitos que ali se encontram. Quem sabe na fala de D1 possa haver certa provocação para que se pense no “outro”, numa formação de sujeito sensível onde haja a possibilidade de construir uma sociedade mais humana e de respeito. Um lugar onde é proporcionada uma educação de acordo com as necessidades de cada sujeito, onde sejam valorizadas as suas potencialidades.

7.2. OS SABERES DOCENTES, A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

7.2.1. Os saberes

Tardif (2002), afirma que o saber docente é um saber plural, em que concorrem, de forma mais ou menos coerente: os saberes oriundos da formação profissional (conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação); os saberes disciplinares (correspondentes aos variados campos do conhecimento, emergem da cultura e dos grupos sociais); os curriculares (correspondentes a programas escolares que o professor deve apropriar-se, refere-se aos discursos, conteúdos, objetivos e métodos) e os experienciais (os professores desenvolvem no seu fazer cotidiano, esses saberes surgem a partir da experiência e são por ela validados, incorporando à experiência individual e coletiva). E, a partir daí, dessa pluralidade, os docentes devem pautar o seu fazer cotidiano.

Tardif (2002, p.228), defende o seguinte postulado: “Os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. Ou seja, os professores são considerados sujeitos que produzem e utilizam saberes específicos no seu trabalho, ocupando, na escola, um papel fundamental, pois “são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares” (ibidem, p.228).

O autor citado afirma ainda:

Nesse sentido, interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros atores educacionais. (IBIDEM, p.228)

Integra-se, nessa discussão, Charlot (2000, p. 78), que vem somar com sua contribuição acerca dessa temática, quando afirma: “A relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como *conjunto de significados*, mas, também, como *espaço de atividades*, e se *inscreve no tempo*”¹⁶. Portanto, o mundo é oferecido ao sujeito através daquilo que ele percebe, imagina, pensa, sente, deseja, como um conjunto de significados compartilhados com outros sujeitos.

¹⁶ Os grifos são do autor.

Charlot (2000) afirma:

O homem só tem um mundo porque tem acesso ao universo dos significados, ao “simbólico”; e nesse universo simbólico é que se estabelecem as relações entre o sujeito e os outros, entre o sujeito e ele mesmo. Assim, a relação com o saber, forma de relação com o mundo, é uma relação com sistemas simbólicos, notadamente, com a linguagem. (p. 78).

“Apropriar-se do mundo é também apoderar-se materialmente dele, moldá-lo, transformá-lo” (ibidem, p.78). Porque o mundo não é somente um conjunto de significados, é também um espaço de atividades. Assim, a relação com o saber supõe a atividade do sujeito. Segundo o autor, a relação com o saber também se inscreve no tempo. Tempo esse que é de uma história, a história da espécie humana, que é transmitida de geração a geração. Tempo esse que não é homogêneo, tem momentos e tem rupturas.

Portanto, “analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal” (Charlot, 2000, p. 79). Vale dizer que a relação com o saber é construída a partir de relações sociais de saber.

Essa reflexão é significativa, então, para entender o imaginário instituído dos docentes, qual a relação saber/fazer, no sentido de que muitos conceitos que estão permeando os espaços educacionais foram construídos nos diferentes espaços em que cada sujeito está ou esteve inserido.

Nesse sentido, volto-me novamente para as falas dos docentes, sujeitos dessa pesquisa, nas quais relatam a sua relação com os sujeitos com necessidades educacionais especiais em seus percursos de formação profissional.

Um dos sujeitos da pesquisa, em sua trajetória como aluno, sempre teve colegas com necessidades educacionais especiais, e, ao iniciar sua prática, também vivenciou as experiências em sua docência, porém, com algumas diferenças. Pode-se perceber que os tempos eram outros, outras realidades, outras concepções, outros valores, outras formas de ver as diferenças existentes no contexto social e educacional.

A questão, então, é: qual era o lugar ocupado e o significado que era dado a esses sujeitos? Como citado anteriormente, segundo Charlot (2000), a relação com o saber se inscreve no tempo, que não é homogêneo.

D1 - quando fui trabalhar no Jardim de Infância, eu tinha várias crianças com problemas, com dificuldades especiais e era muito difícil lidar com os pais. Porque os pais escondiam, e aí a gente percebia, na totalidade das crianças, essa diferença. Chamávamos a mãe para conversar, mas ela não aceitava.

Essa declaração reflete o que, historicamente, sabe-se: as crianças com necessidades educacionais especiais ficavam segregadas. Algumas iam para instituições especializadas e outras ficavam aos cuidados das famílias. Pode-se perceber que situações de inclusão existiam lado a lado com situações de exclusão. Essas, através desses relatos, se pode perceber que eram decorrentes da situação familiar, mas que também eram de ordem social.

D1 – Os pais, que não tinham condições, não levavam os filhos para a escola eles os colocavam nas ruas para pedir esmolas, e aqueles que tinham condições faziam de conta que não acontecia nada, que não tinham nenhuma deficiência. E, aqueles que tinham uma maior, então esses nem de casa saiam, [...].

As crianças com necessidades educacionais especiais que freqüentavam as escolas, na percepção de D1, não eram discriminadas, como se pode ver na seguinte fala:

D1 - Eu não via a criança discriminada, eu não lembro disso, de ter visto, eu lembro que elas vinham, como a gente vinha. O relacionamento era diferente, eu acho, do que hoje acontece, os valores eram diferentes.

Já **D2**, relata que, poucas experiências vivenciou ao longo de seu percurso de formação, inclusive, no ensino superior, muito pouco se falava sobre essa temática, como se pode observar a seguir:

D2 – comecei a estudar na graduação em 91, peguei o final das discussões sobre a nova LDB, e depois que me formei, no ano seguinte, foi aprovada a nova LDB. Nesse período, vai começar todo o debate sobre a inclusão, quando eu concluía a graduação, [...]. Nunca estudei muito sobre a inclusão, nem sobre a psicomotricidade na faculdade. [...] era algo distante sabia que existia, mas não lidava. E depois, na faculdade, acaba-se, discutindo um pouco teoricamente algumas coisas: porque esse perfil de normalidade? Por que aceitar? E por que não aceitar? Onde estão os alunos “diferentes”? Onde eles estão se não estão aí com a gente? Quer dizer, onde é que essas pessoas estão?

Aos poucos, o conhecimento sobre esses outros, que não estiveram presentes nos mesmos espaços educacionais, passou a ter um olhar, mesmo que de forma um tanto distanciada. Isso trouxe informações, que passaram, de certa forma, a provocar reflexões, mesmo que, de início, ainda não houvesse uma autorização para agir. Como podemos perceber nas seguintes falas:

D2 – Vou descobrir que uma professora, tinha um projeto na escola de surdos e um colega meu fez um estágio, trabalhou ginástica aeróbica com surdos. Eu não fiz a essa vivência na época, [...] tinha coisas que eu resistia essa questão dos surdos eu fiquei com receio. [...]. Uma professora, tinha um projeto onde ela atendia as crianças com paralisia cerebral. [...], ela trabalhava com estimulação e psicomotricidade. É muito impactante, entrar numa sala, ver as crianças e ela trabalhando, [...] naquela época, não me afinava muito também com essa área de psicomotricidade. Houve uma viagem que eu fiz para um congresso. No ginásio onde ficamos hospedados havia uma equipe de cadeirantes jogando basquete, jogavam muito. [...] Foi outra coisa que me despertou o interesse [...]. Então começo a pensar: essas pessoas têm alta capacidade, por que a gente não trabalha com elas? No mestrado (1997-2002) eu passo a ouvir algumas coisas sobre o tema, [...] passo a discutir as proposições pós LDB, referentes à inclusão nas escolas regulares e o futuro das escolas especiais.

Essa declaração reforça a idéia de Postic (1993, p.26), para o qual o imaginário “se alimenta da realidade”, sendo a realidade da escola constituída por fatos vividos pelos sujeitos partícipes daquele espaço. Nesse caso, não houve a convivência com os sujeitos com necessidades educacionais especiais, não havendo, assim, a possibilidade de conhecimento de parte da diversidade humana. Fato que causa um estranhamento ao sujeito, ao deparar-se com as diferenças, que, muitas vezes, o impede de agir, por não conhecer, por ser algo adverso ao seu universo de conhecimento. Aos poucos, esse conhecimento, passa a ser ressignificado a partir do momento que é vivido.

Ao falarmos em conhecimento, é importante frisar que ele não é algo pronto, acabado, mas está em constante construção. A oportunidade de conhecer diferentes espaços de atuação profissional constitui-se igualmente como espaço de formação, de reflexão e ressignificações,

D2 – [...] fiz algumas viagens com o pessoal da educação especial, [...] e comecei a construir alguns entendimentos sobre a questão da inclusão, da educação especial, das escolas especiais, das salas de recursos, coisas que eu não conhecia porque eu não tinha uma vivência no estado.

Na fala desse docente, pode-se perceber a história que estava posta e a história se fazendo, ou seja, ele questionava as práticas de suposta exclusão devido à experiência vivida em seu tempo de escola.

D2 – Se você nunca cruza com essa realidade, quando é que vai se mobilizar para ela e entender um pouco mais? Às vezes, eu conversava sobre isso e o pessoal da educação especial ficava um pouco resistente, hoje entendo, que realmente acabar com as escolas especiais, acabar com classe especial, é uma utopia muito grande, por que existe a necessidade, [...], ao mesmo tempo ficava muito receoso quando ouvia aquele discurso: tem que ter a escola especial, minha preocupação era achar um jeito das pessoas conviverem, porque senão acabamos não nos dando conta que as pessoas existem, para mim há um risco em se criar nichos, guetos para aqueles que são “diferentes”, [...]. Mas ao mesmo tempo, eu defendia muito ter a inclusão dentro do espaço comum, porque eu lembrava da minha experiência, lá do início.

Destaco um trecho da fala de **D2**, que explicita seu pensar sobre as possibilidades de conviver com os sujeitos devido às experiências que teve e que está tendo no decorrer de sua formação:

D2 - Então acho que é importante nessa perspectiva de inclusão no espaço comum, o conviver junto depende de se ter essa possibilidade de conhecer o outro. E quando, depois de determinado tempo, encontrar, é diferente, se tu cresce junto, vive junto. Eu vejo pelos orientandos aqui na faculdade, muitos que procuram ler alguma coisa, fazer um trabalho de conclusão sobre a inclusão é porque tem alguma história. E eu sempre resgato isso.

7.2.2. A Formação Docente

É importante destacar que a formação do docente é construída ao longo de sua vida. Moita (2000), afirma:

o conceito de formação é tomado não só como uma actividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como a acção vital de construção de si próprio (Pineau, 1983) onde a relação entre os vários pólos de identificação é fundamental. (p.114).

Pimenta e Anastasiou (2002), afirmam:

O ensino superior insere-se no contexto social global que determina e é determinado também pela ação dos sujeitos que aí atuam. Em se tratando da discussão das finalidades da universidade, é preciso situá-la, analisá-la como instituição social que tem compromissos historicamente definidos. As alterações que a instituição universitária vem experimentando no decorrer das últimas décadas põem em discussão esses compromissos e a sua relação com a sociedade em que está inserida. (p.161).

A natureza da formação docente tem sido determinada a partir de modelos de conhecimento científico que, muitas vezes, são insuficientes frente às necessidades que a sociedade atual demanda. Nessa fala, pode-se ver um pouco disso:

D1 – E a academia se fecha um pouco, tem professores que acreditam em um conhecimento superior, quando eu acho que não existe conhecimento superior, existe conhecimento diferente.

Emerge daí a necessidade de se pensar de forma diferenciada a formação docente, valorizando o sujeito educador, pois ele é o ator competente, o sujeito do conhecimento e, para tanto, é preciso que sua subjetividade seja colocada no centro das discussões. Segundo Tardif (2003),

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (p. 230)

Estar em formação pressupõe um investimento pessoal, no qual são desenvolvidos diferentes percursos e projetos, em que cada sujeito vai construindo a sua identidade profissional. Para Nóvoa (2000, p. 17), “O processo identitário

passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho”. A identidade profissional é construída cotidianamente nas interações com colegas, na sociedade, com os seus sentimentos, com a busca de saberes e com a sua própria história.

A esse respeito, pode-se observar, nas seguintes falas, a autoria dos docentes, frente aos desafios encontrados em sua prática cotidiana, desafio esse que é tido como motivador de novas formas para trabalhar os conteúdos da disciplina, bem como de relacionar-se com as pessoas.

D2 – Eu procurei dar uma atenção para ele ainda que não soubesse muito bem como. Então olhava, na outra faculdade, o pessoal, usava uma venda na disciplina de inclusão, de Educação Física Adaptada, eu mandei fazer vendas iguais, aí eu comecei a criar atividades que dava para fazer com a venda. Olhei alguns livros, comprei um livro que falava sobre inclusão, [...] e fui tentando achar alternativas para trabalhar com ele.

D1 - Eu tenho por experiência de vida trabalhar, eu não tenho nenhuma preocupação além dessa. Eu permito que eles façam dentro daquilo que eles podem. Eles podem fazer aquilo que melhor fica para eles, podem trabalhar em grupo, onde colegas vão fazer aquilo que eles não podem fazer, mas eles participaram intensamente, com pertencimento e eles não perdem o individualismo. E isso tem que ser respeitado. Então eu acho bastante complicado para o professor universitário, quando se trata de avaliação, tem muita preocupação. Eu não sou preocupada com a avaliação, nem um pouco, porque eu acho que sempre tem tempo para aprender, então não é aquela memória imediata que vai dizer se tu sabe, ou se tu não sabe.

Sobre essa questão da avaliação, tema tão complexo e relevante Carvalho (2005), afirma:

Quanto ao aproveitamento na aprendizagem, tudo o que se tem criticado sobre a avaliação como aferição do rendimento escolar, aplica-se a qualquer aluno. A avaliação não deve ter o papel de prática rotuladora que estigmatiza e segrega, mas, necessariamente, o de sinalizar as mudanças que precisam ocorrer. (p.28)

A avaliação deve acontecer em todos os momentos do percurso acadêmico do sujeito, ou seja, ela deve ser processual e contínua. É preciso entender o ser humano em sua processualidade. Tudo na vida é processo sendo necessário que essa situação seja entendida pelos profissionais participantes dos espaços educacionais.

Retorno às falas dos docentes, citadas anteriormente quando se referem ao desafio e ao desejo de encontrar formas outras, para trabalhar. Vale lembrar, que a capacidade de desejar, de querer, de imaginar é própria do ser humano, por mais que em alguns momentos queiram alienar a vontade do sujeito, ele se constitui como sujeito de desejos.

Encontro em Pain (1996), esta citação que é muito significativa nesse momento:

A objetividade instaura a realidade, isto é, aquilo que nós consideramos real, que está fora de nós, cujas leis não podemos modificar. Podemos repensar, mas não podemos anular essas leis. Por outro lado, o subjetivo se instaura na irregularidade, se constitui na esfera do desejo e é o que nos diferencia como pessoa singular. O desejo é algo que falta; não existe na realidade. Para que haja desejo tem de haver falta. (p.21).

7.2.2.1. Os sentidos que emergem.

Jacky Beillerot, citada por Fernández (2001,p.29), assinala: “A formação (do professor) relaciona-se com toda a sua pessoa: suas capacidades conscientes, assim como sua afetividade, seu imaginário e seu inconsciente total. Isto é, fantasmas, resistências, inibições, etc.”

Seguem-se algumas falas dos docentes a respeito dessa temática e que precisam ser olhadas e entendidas em suas especificidades, para que, no momento de entrar em sala de aula, esse docente tenha um suporte melhor para dar conta da demanda que deverá surgir mediante as situações que lhe forem apresentadas.

D1 – eu tenho, no primeiro momento me cuidar porque eu vou sondar esse aluno, vou ver como chegar mais perto dele, [...].

A história feita e a história se fazendo, a reflexão a partir da história vivenciada:

D1 – No primeiro momento eu me assusto, [...] Eu era muito mimada e isso às vezes incomodava os outros. Eu fui uma criança muito doente, eu quase posso dizer que era uma criança especial, eu fui uma criança especial. Eu acho que com essas pessoas, tem que ter muito cuidado. Eu parto desse princípio, assim como Heidegger diz: - aquele cuidado, tu trabalhar dentro daquele sentido de cura, não de fazer a pessoa deficiente ouvir de novo, ou enxergar de novo, mas, ela aceitar a limitação dela e ver o que ela pode fazer dentro disso. Ela pode fazer muita coisa. Eu sou muito desse cuidar, e de deixar o outro ir.

Ao saber que teria um aluno com necessidades educacionais especiais, **D2** faz as seguintes afirmações:

D2 - Uma coisa é falar, te preocupar, entender, mas até certo ponto distante, porque eu não tinha nenhum caso mais próximo, nem familiar [...], aí de repente aparece um aluno na graduação, que é um aluno de inclusão, que tem uma necessidade educacional especial, e que vai ser teu aluno. Como eu vou fazer isso? Eu me preocupei bastante [...], tinha uma série de dúvidas [...]. A primeira reação é pensar como é que tu trabalha?

Segundo Glat (1998, p. 29), o diferente perturba a estabilidade e a previsibilidade que é estabelecida nas relações sociais. Ela afirma que “o desviante – no caso o deficiente – não corresponde às expectativas sociais”.

A angústia, a insegurança ou outros sentimentos que podem vir a surgir em relação à presença de acadêmicos com necessidades educacionais especiais nas salas de aula comumente é relacionada à falta de informação ou à falta de formação específica. Porém, é preciso considerar as representações presentes no imaginário social instituído, que também podem interferir.

D2 – tem a coisa do professor se sentido desestabilizado, e aí também têm riscos nisso, porque as pessoas têm histórias diferentes de formação, de trajetórias. Alguns professores se desestabilizam, é coisa desagradável, incomoda que pode gerar até certa resistência com esse aluno.

É preciso ter consciência de que todo desenvolvimento é processo e que o desenvolvimento profissional não foge à regra, e que, como todo processo há momentos de crise. O encaminhamento a ser dado vai depender do

comprometimento do docente com o seu fazer, buscando, a partir das inquietações, novas alternativas de ação.

Vale lembrar que, a formação de um sujeito não se dá somente pelo acúmulo de cursos, técnicas ou conhecimentos, mas através de reflexão sobre a sua prática. Torna-se importante, nesse espaço, fazer referência aos saberes da experiência, que já foi abordado nesse estudo, mas é retomado nesse momento, devido à relevância que a temática traz. Tardif (2003) nos ajuda nesse sentido, ao referir-se aos saberes experienciais, afirmando:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes, atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (IBIDEM, p. 49).

7.2.3. A Prática Pedagógica

O docente, ao entrar em uma sala de aula, traz suas próprias representações, que vêm sendo construídas ao longo de seu percurso de formação, formal e informal, e essas vão servir de base para seu fazer docente.

Segundo Oliveira (2004, p. 18), a relação dos professores com os saberes, os imaginários e representações sociais, apresentam-se de forma interacional com a realidade vivenciada: “O fato deles/as experienciarem diversas formas de saber no seu contexto socioeducacional contribui para que construam não só um imaginário sobre o que deve ser ensinado, como expressem essa imagem na sua práxis cotidiana escolar”.

E **D1**, ao referir-se ao discurso sobre inclusão educacional, afirma: “a prática falada, é muito bonita, mas quando essas palavras são colocadas na prática, elas se tornam tão compridas e quase que indecifráveis, é muito difícil”.

Quando se refere ao seu fazer docente, **D1** afirma: “eu tento ver ele com maior normalidade possível”.

D1 - E eu consigo trabalhar bem com essas pessoas primeiro, tentando ver como eu chego nelas, como elas vão se sentir melhor, prestando atenção em como elas interagem, se já tem algum amigo, [...] e depois então, tratar da maneira mais normal possível, não chamar atenção. E ela (ao referir-se à acadêmica, sua aluna) está conseguindo acompanhar, porque eu acho que aí ela pertence, ela não se sente tão diferente, ela participa de todas as atividades, ela desfila (referindo-se a especificidade do curso que a acadêmica com necessidades educacionais faz). Nos projetos, ela ajuda a fazer, ela monta, ela constrói, ela reconstrói, ela se sente naquele grupo. [...] Observo, porque aí sim eu vou poder repensar esse mundo dela, para poder rever o meu pensamento, [...] repensar essa realidade, como é que a gente vai trabalhar, porque sempre que a gente tem uma pessoa especial, isso causa um pouco de medo num primeiro momento de não fazer a coisa certa. Eu acho que não seria certo, deixar essa pessoa discriminada.

Ao se referir as pessoas que, no decorrer de seu processo, tiveram algum evento que as tornou pessoas com necessidades educacionais especiais, afirma:

D1 - a partir do momento que tu assimila isso como um desafio eu acho que se pode ajudar bastante, mostrando para essa pessoa que isso que ela está fazendo agora, embora totalmente diferente daquilo que ela fazia antes é muito legal é muito bom [...].

Sobre as diferentes formas de trabalhar com os diferentes sujeitos, não se tem respostas para tudo. Cada sujeito é único, cada realidade é uma realidade. É preciso investir, discutir, ressignificar, ouvir e olhar. E essa é uma das questões apresentadas, pois trabalhar com a diversidade de sujeitos deve envolver uma disponibilidade dos docentes para o desafio, que, às vezes, é traduzido como um desconforto que faz produzir e ir em busca de outras formas de ensinar. Questão essa tão bem expressa nas falas dos docentes:

D1 – Quando eles não podem falar, eles escrevem, mas, seria bom professor ter menos alunos para ele poder tratar todos na sua individualidade [...]. Trabalhar com as diferenças é fascinante. [...]. Eu acredito que quando nos damos conta que não temos

alunos que passaram no vestibular e que a partir daí, todos têm o mesmo conhecimento [...], nós temos, na sala de aula, diferentes mundos, totalmente diferentes, com diferentes conhecimentos, com diferentes necessidades com diferentes despertares.

D2 - Eu particularmente me considero uma pessoa que gosta deste desconforto, é bom e é produtivo. Tem essa coisa do diferente, não o diferente, da necessidade especial, mas tem algo que motiva, faz refletir. Eu acho isso muito bom, eu gosto disso, [...] isto faz pensar, não tem como tu não pensar.

Pela sua vivência, **D1** tem observado a determinação que seus alunos com necessidades educacionais especiais, presentes em suas salas de aula até então, vêm apresentando, contrastando com os demais alunos, que não as têm. E traduz isso da seguinte forma:

D1 - Essas pessoas especiais elas já superam, 500 mil barreiras para chegar na universidade, elas são determinadas, [...] vêm com determinação de superar os limites, [...] e se igualar àqueles que não tem nenhuma deficiência.

Muitos sujeitos com necessidades educacionais especiais têm, em seu imaginário, que foi e é constituído nas e pelas relações sociais, de que precisam sempre estar se superando, e superando aos demais, ou buscando a normalidade para aproximarem-se de um padrão. Mito esse que estava presente nos espaços sociais e educacionais até bem pouco tempo, pois quem não estava de acordo com os padrões de normalidade vigente, precisava adequar-se a uma norma para que lhe fosse permitida a permanência nesses espaços.

Com propriedade, Carvalho (2004), afirma:

Constata-se na histórica odisséia do sujeito com deficiência, que uma das formas de enfrentamento de sua diferença, como fator de exclusão social, tem sido a busca da “normalidade”, em vez da defesa de seus direitos de ser “autorizado”, socialmente, como diferente, sem preconceitos e discriminações. (p. 47)

Bem lembrado, pelo docente, o seu importante papel nessa relação, pois reconhecer o outro vai fazer com que elabore formas diferentes para que os diferentes sujeitos construam conhecimento dentro das suas possibilidades. Essa temática será abordada novamente no próximo item.

7.3. O PROCESSO INCLUSIVO NO ENSINO SUPERIOR E AS INQUIETAÇÕES DOS DOCENTES

Para Carvalho (2004, p. 34) “uma escola inclusiva vai além do “eu”, do “nós”, objetivando o “todos nós””.

Carvalho (2004, p.35) afirma ainda. “O direito à igualdade de oportunidades e que defendemos enfaticamente, não significa um modo igual de educar a todos e, sim, dar a cada um o que necessita em função de seus interesses e características individuais”.

D1 - Inclusão é válida. Será que nós somos tão normais, que todo mundo tem que ser igual? Será que não seria o momento de deixar essas crianças, assim como todas as outras, eu vejo assim, todos deveriam participar dentro das suas capacidades sendo desafiadas, mas dentro daquilo que elas têm possibilidade de realizar? [...] Essa já é uma necessidade que ele está suprimindo, uma necessidade especial de pertencimento, então eu acho que sim, o cuidado a gente tem que ter com ele. Aquela coisa que já falei da cura de Heidegger, mas no sentido de ser, de pessoa [...]. Sempre vai ter aquele aluno, eu acho que é até um pouco leviano se falar hoje, ah! Inclusão! sempre teve aquele aluno que era “inclusão”, sempre teve aquele aluno que não se adapta, que te desafia, [...]. Só que essas pessoas de repente não vem com recomendação. Eu acho importante hoje, quando já se sabe que tem esta pessoa, na sala de aula, tentando encontrar uma maneira adequada de trabalhar com ela.

Respeitar o outro na sua diferença é fator principal em qualquer relação, e certamente que uma relação de aprendizagem deve ser pautada no respeito à forma de aprender de cada um, ou seja, na especificidade dos sujeitos que dela fazem parte.

Ao referir-se à forma como que as assessorias estão estruturadas na Instituição em questão, cita o fato de os professores receberem orientações antes do início das aulas, quando terão acadêmicos com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula. Essa postura é justamente para evitar, ou minimizar o primeiro impacto, principalmente àqueles professores que nunca vivenciaram determinadas realidades até o momento, e que podem ficar impactados ou deixar os estudantes em situação desconfortável. Vale lembrar, sempre, que os

sujeitos com necessidades educacionais especiais presentes nos espaços educacionais devem construir conhecimento e não somente estar nesses espaços, ou melhor dizendo, deve haver a garantia de acesso, de permanência e que essa permanência seja com qualidade. Para isso, o acompanhamento é contínuo, ao docente e ao aluno, que podem e devem recorrer às assessoras sempre que delas necessitarem. Isso não quer dizer que o docente não deva buscar alternativas em sua prática profissional.

D1 - Acho que deve ser avisada, para se ter uma certa consciência, vou saber lidar com isso ou não? É sempre um novo aprendizado, a gente aprende a cada dia com eles, eles surpreendem sempre. A partir do momento que tu assimila essa tua diferença, ela passa a fazer parte, ela não te atrapalha, mas isso é toda uma educação, uma coisa que vem de casa já.

Uma das questões que me instigou a pesquisar sobre essa temática é ver como o docente se inclui, ou não, nesse processo inclusivo. Como que é trabalhar com a diversidade humana? É um desafio, que pode ser imobilizante ou ser um desafio, no sentido que motiva, que ressignifica alguns saberes, que vai além de simples informações, mas que provoca transformações na maneira de ver e acreditar nos diferentes sujeitos. Porém, é preciso conhecer o educador, e o educador conhecer-se. Nesse sentido, volto a afirmar que não bastam textos legais, formação, informação, enfim, é preciso olhar esse docente, considerando a sua subjetividade, ou seja, o seu imaginário instituído que é constituído a partir das relações que são ou que foram estabelecidas ao longo de seu percurso de formação.

A inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino superior é causadora de angústias, pois representa o novo, o desafio, o diferente e é preciso autorizar-se para conhecer novas realidades. Pode-se perceber, que para esse docente, mesmo sendo realidades angustiantes em alguns momentos, não são fator de mobilização. Ao contrário, elas fazem com que novas estratégias, novos conceitos sejam construídos, assim como muitas reflexões a esse respeito sejam elaboradas.

D2 - Me faz criar estratégias diferentes, mas como é que eu crio essas estratégias diferentes, então isso foi uma coisa que me mobilizou bastante e eu tenho pensado sobre isso agora, como é que eu faço?

Outra questão que preocupa, no dizer do docente, é a profissionalização desses alunos com necessidades educacionais especiais, a responsabilidade e a seriedade que a questão pede. Isso no que se refere à formação que a universidade pode oferecer, à estrutura e às condições que essa formação realizada vai dar ao sujeito quando fizer uso dela em sua prática profissional.

Vale lembrar que os saberes são construídos, também, com as experiências de vida. Fato esse relevante ao se pensar na formação profissional dos sujeitos. Lembrando, ainda, que a formação inicial é quando o futuro profissional vai adquirir conhecimentos científicos e pedagógicos, construindo, assim, suas competências para atuar na carreira docente.

Essa formação inicial é extremamente significativa no processo de construção do futuro profissional, devendo ser foco de reflexão permanente, como faz esse docente participante da pesquisa. Porém, somente a formação inicial não é suficiente. O ser docente, como é o caso da inquietação desse sujeito em relação ao seu aluno com necessidades educacionais especiais, envolve uma formação que deverá realizar-se durante toda a sua vida, pois os saberes práticos, os saberes teóricos, bem como os conhecimentos profissionais devem estar em permanente revisão e evolução. Sendo assim, o profissional deve estar em constante formação. Esse processo não se finda nos bancos acadêmicos, porém, os conhecimentos ali construídos serão relevantes e base para a busca de mais conhecimentos, sendo que os conhecimentos científicos juntamente com os técnicos são passíveis de revisão e aperfeiçoamento. Essa formação, que deve ser continuada, caracteriza o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos.

As dúvidas são freqüentes entre os docentes, pois pensar num projeto inclusivo envolve uma reflexão permanente, um desacomodar, um acreditar e um pensar em outras formas de ver os sujeitos, que não aquelas que nos foram apresentadas no decorrer de nossas vidas. Pensar num ensino superior inclusivo pressupõe pensar também em diferentes maneiras de trabalhar e diferentes possibilidades para a formação e atuação profissional.

D2 - Eu conseguia vê-lo participando, acho que isso era tranquilo, mas aí me surge uma dúvida, como é que esse sujeito vai ser professor de educação física? [...] Como isso vai funcionar do ponto de vista da carreira profissional dele. [...] Uma coisa é trabalhar com o ensino fundamental, o médio que habilita para conhecer, para ler o mundo, mas não está habilitando para ter uma profissão, uma carreira, ou criar uma expectativa de ser um profissional. [...] Eu acho que ele pode ser melhor que o professor que vê, mas tem que pensar nessa questão.

Pensar a formação profissional passa, no meu entender, necessariamente, pela possibilidade de considerar o ser humano na sua processualidade, ou seja, poder vê-lo como um sujeito subjetivado nas práticas cotidianas, que podem ser sociais ou institucionais. E não somente pensar na possibilidade de trabalhar teorias, leis e organizações metodológicas ou curriculares. Penso que, dessa forma, é possível avançar em termos educacionais e sociais.

D2 - Não estou dizendo que ele não pode. A questão é também, fechar os olhos e dizer, não ele pode muito mais que os outros, mas como assim, naturalmente? Então nesse sentido acho que a inclusão no ensino superior tem que ter essa preocupação. Debater muito francamente até porque são adultos. No caso desse aluno, [...] acho que ele tem clareza de algumas coisas, ele está buscando, construindo o espaço dele dentro da sua realidade.

A Universidade, aqui compreendida como um espaço que está sujeito às determinações econômicas, políticas, sociais e culturais, deverá assumir um novo papel nesta sociedade. Posição essa que só poderá acontecer se não ficar reproduzindo comportamentos, atitudes e preconceitos, mas assumir uma atitude de questionamentos, de ruptura, propondo novas atitudes e comportamentos éticos. A subjetividade dos docentes deve vir para o centro das discussões, pois os significados que são dados às mais diversas formas de encarar os desafios, são construídos por cada um dos sujeitos envolvidos nesse processo. Sendo assim, é extremamente importante poder olhar esse docente que está na instituição produzindo conhecimento, e que esse conhecimento é investido de significados.

A relação de professores/as com os saberes imaginários e representações sociais se apresenta, assim, de forma interacional com a realidade vivenciada. O fato deles experienciarem diversas formas de saber no seu

contexto socioeducacional contribui para que construam não só um imaginário sobre o que deve ser ensinado, como expressem essa imagem na sua práxis cotidiana escolar. Os/as professores/as na sua prática pedagógica não são meros seres passivos e receptivos, mas apresentam atitudes de resistências ao instituído ao construírem um saber-fazer educativo proveniente do processo de comunicação com o outro, com as leituras acadêmicas, com o experienciado na sociedade e na reflexão sobre a prática educativa desenvolvida na escola. (OLIVEIRA, 2004, p. 18)

Mergulhando, na história dos docentes, principalmente do docente que não teve convívio com sujeitos com necessidades educacionais especiais, evidencia-se a importância do convívio entre as pessoas, sendo que, esse, deve ser oportunizado.

Ao se referir às diferentes possibilidades de haver interação, para que os acadêmicos tenham a oportunidade de conhecer e de trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, o docente relata a experiência que está acontecendo num determinado projeto na instituição,

D2 - Agora se tem uma estrutura, se tem a possibilidade de um diálogo maior, eu não sei se necessariamente a escola específica, acho que talvez a escola que tem espaços específicos, que talvez pudesse ter algum tipo de interação. Eu vejo, até pela própria realidade daqui do projeto, os alunos que vêm da escola especial, da escola de surdos vem pra cá e, os nossos alunos vão dar aula pra eles, a maioria nunca teve contato com surdo, eles ficam extremamente curiosos e aí passam a fazer contato com uma outra cultura.

E ao referir-se à inclusão no ensino superior e pensando também nos demais alunos da turma, reflete o quanto essa realidade é, de certa forma, inquietante e também enriquecedora, pois faz com que os alunos se dêem conta da diferença. Além disso, também se refere às diferentes possibilidades que as pessoas têm e que não se costuma perceber. Lamenta, no entanto, o não convívio com os sujeitos surdos lá na sua infância e adolescência, pois, hoje, percebe como é enriquecedora essa convivência.

D2 – Eu acredito que é positivo, talvez alguns acreditem que não, que se sintam mal com isso. Tem duas situações: o aluno também se sente incomodado com isso por mais que ele não diga, [...] é uma pessoa diferente, [...] e faz com que o aluno também se dê conta da diferença, nesse sentido é bem produtivo. Por isso também aquela idéia dos surdos, se eu tivesse convivido com eles, eu acho que me relacionaria melhor. Hoje convivendo com pessoas com necessidades eu realmente

vejo, aprende-se muito, te dá conta de outros sentidos, de coisas que a gente deixa de perceber, no dia-a-dia, por não estar aberto, não estar acessível. A gente se dá conta das várias possibilidades que as pessoas têm, que não se explora porque nos centramos numa única [...].

As diferentes possibilidades de vivenciar diversas situações e aprender com elas passa pela disponibilidade do sujeito para perceber e apropriar-se de novos conceitos, de rever paradigmas, de refletir, de ressignificar antigos saberes. Isso é estar aberto para novas possibilidades, para novos conhecimentos.

E pensando na reação dos alunos frente a um colega com necessidades educacionais especiais, o docente afirma:

D2 – Eu nunca tive uma resistência dos alunos, [...]. Acho que no início houve um estranhamento, e ao longo do semestre foi bom para eles. Por que viram uma outra realidade e se deram conta do que era necessário, quando pedia para fazer uma atividade e eles tinham que pensar uma atividade e uma referência que fosse própria para aquela realidade. Então não era simplesmente dizer as coisas,[...].

A fala, a seguir, aponta para a necessidade de equilíbrio que essa realidade traz. Num certo momento, as crenças são umas e, num próximo, a situação muda totalmente e o que era válido, não mais o é.

Valho-me de Carvalho (2004, p. 46) para contextualizar essa questão, quando afirma que “se a exclusão fazia parte da “normalidade das sociedades”, não mais desejamos que continue assim, tanto sob o aspecto físico, espacial no qual segregam-se grupos ou pessoas, quanto nas formas simbólicas de exclusão”.

D2 – Antes, incluir ninguém falava hoje se falar em não incluir, vira crime. Passa para o outro lado. Eu acho que também não pode ser assim, porque senão acaba indo para os extremos, lá na curvatura da vara do leme, antes a vara estava de um lado, agora ela vai totalmente para o outro, e a gente vai ter que achar um equilíbrio.

Outra questão, não menos importante, e que também segue nesse sentido, como é traduzida, acima por **D2**, é a necessidade de poder ouvir as pessoas com necessidades educacionais especiais e saber como elas se vêm nesse processo e nesse espaço do ensino superior, temática essa para outra pesquisa.

CAPÍTULO VIII

RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA A PARTIR DO IMAGINÁRIO INSTITUINTE

*Não é possível fazer uma escola para todos dentro de uma sociedade para alguns".
Vasconcelos (apud Gadotti, 2003)*

Estudar o imaginário social nos possibilita constatar o que está instituído na sociedade, nas instituições e nas diferentes trajetórias dos sujeitos.

Oliveira (1995) afirma que o limite da constatação é que a análise termina onde deveria começar. Sendo assim, conhecer o que está instituído no imaginário dos docentes é o que vai dar condições de conhecer quais são os mitos, as crenças, os medos, as expectativas, os sonhos, os desejos e os símbolos numa dimensão instituinte. Isso porque a dimensão do imaginário possibilita pensar, imaginar novas formas a partir das que já foram criadas e estabelecidas na realidade.

Poder imaginar situações diferentes, isto é, uma universidade diferente, constitui um processo de construção imaginária. Construção essa que para acontecer precisa ir além de um discurso instituído, sendo que para isso é preciso que o sujeito tenha autonomia para poder projetar, ir além do que é constatado nos

discursos cotidianamente encontrados nas instituições, principalmente quando o tema central é a inclusão de sujeitos com necessidades educacionais especiais. É preciso ir além do que está posto, visto, pensado e referendado.

Castoriadis (1982) apresenta, a partir da categoria de autonomia, a proposta de criação histórica, ou seja, a possibilidade do sujeito ir além, projetar. A partir da sua capacidade imaginária, tem a possibilidade de propor fatos novos, novas formas, novos comportamentos.

Autonomia, para Castoriadis (1982), significa:

[...] a autonomia não é eliminação pura e simples do discurso do outro, e sim elaboração desse discurso, onde o outro não é material indiferente porém conta para o conteúdo do que ele diz, que uma ação intersubjetiva é possível e que não está fadada a permanecer inútil ou a violar por sua simples existência o que estabelece como seu princípio.(p. 129).

Segundo Oliveira (1995, p.203), “a concepção de autonomia de Castoriadis desmistifica a idéia de instituição como uma forma que não pode ser transformada, recriada, substituída por outra forma (eidos)”.

Nesse sentido, ressignificar a prática significa repensar os conceitos, os discursos, as crenças e os mitos sobre a aprendizagem dos sujeitos com necessidades educacionais especiais. Analisar a própria história é uma forma de poder conhecer-se para, assim, conhecer o outro.

Nessa pesquisa, a interferência da pesquisadora se deu no momento de provocar a parada, para possibilitar ao docente um momento de refletir sobre as suas aprendizagens, de rever-se, de rever conceitos, de olhar suas práticas e suas crenças, de falar sobre elas, de lê-las e de analisá-las. Não foi pensada uma interferência direta da pesquisadora, mas, sim, a possibilidade de proporcionar esse momento de reflexão, isto é, do educador poder rever-se e olhar de forma diferenciada para as suas “verdades”, ou melhor, para o seu imaginário instituído e refletir sobre isso no momento em que emerge, podendo provocar um processo de transformação.

Pensar na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior faz os docentes refletirem sobre o seu saber/fazer, que nessa realidade deve ser constantemente colocado no centro de discussões, ou seja, debatido, questionado, redimensionado e ressignificado. Incluir pressupõe construção de conhecimento de todos os sujeitos, e, para que esse processo se efetive se faz necessária essa discussão. Os docentes precisam pensar nas diferentes possibilidades que devem ser oferecidas para que todos tenham a oportunidade dessa construção.

Como havia referido anteriormente, poder imaginar situações diferentes constitui um processo de construção imaginária, que, para acontecer, o sujeito precisa sair de um discurso instituído. Ele precisa ter autonomia para projetar e ir além do que é constatado nos discursos cotidianamente encontrados nas instituições.

A inserção do sujeito em uma sociedade instituída não se dá de forma passiva e linear, pois ele é capaz de pensar na sua inserção nessa sociedade instituída através do imaginário radical. Imaginário radical é entendido como a “capacidade de criação e de poder instituir outro caminho que não seja o instituído na sociedade” (Oliveira, 1995, p. 203). Ou seja, as formas sociais que existem foram criadas pelo homem, portanto podem ser modificadas, podem ser criadas outras, a partir de outros significados.

Vale dizer que o processo de criação é elaborado a partir das condições preexistentes e é condicionado por elas. Ele não é feito do nada, mas não é determinado por essas condições. A sociedade cria seu mundo, organiza para si um conjunto de significações que se manifesta num espaço, tempo e com objetos significativos.

Segundo Castoriadis, a sociedade se institui em duas dimensões conjuntas, a dimensão identitária e a dimensão imaginária. A primeira apóia-se num estrato natural, e a segunda é independente deste. Por exemplo a questão do tempo. O tempo identitário apóia-se sobre o tempo

cósmico (tempo calendário), e o tempo imaginário é criação de cada sociedade (datas comemorativas, significações). (OLIVEIRA, 1995, p.204).

Segundo Oliveira (1995), o processo é constantemente a criação de um mundo para um sujeito, tomando a forma de multiplicidade, que pode ser diferença ou alteridade. A diferença entendida como “condições determinadas que produzem um objeto a partir do outro” (p.204), e a alteridade, “quando se cria um objeto outro” (p.204), é a multiplicidade criadora, a possibilidade de transformar-se em outro, isto é, a emergência do novo.

No por-vir-a-ser emerge o imaginário radical como alteridade e como “originação” perpétua de alteridade que figura e se figura, é figurando e se figurando, criação de “imagens” que são o que são e tais como são como figurações ou presentificações de significações ou de sentido. (CASTORIADIS, 1982, p.414).

A universidade, como já abordado no capítulo seis dessa Dissertação, tem sua história. Ela é uma criação histórica que vem se configurando a partir de um momento histórico e social, e vem assumindo diferentes funções através dos tempos. O imaginário instituído em relação a ela, na sociedade atual, foi ou é construído a partir de significações dadas pelos sujeitos envolvidos nessa sociedade, a partir dos sentidos que foram depositados nessa criação.

Sobre a universidade imaginária, a universidade desejada, surge, então, a emergência do novo, do vir-a-ser. Seleciono algumas falas dos docentes que ilustram esse momento de criação e de possibilidade de ir além.

D1 – [...] tem que deixá-los ser como eles são. Porque eu também sou diferente. Eu não tenho dois alunos iguais. Eu acho que isso é um pouco que a gente tinha que trabalhar com o professor universitário, essa percepção de que eu não aprendo igual ao outro [...], eu não sei tudo. Isso às vezes é difícil para um adolescente que chega à universidade. Ele passou no vestibular, ele superou 97% dos outros brasileiros, e aí o professor universitário se acha mais ainda, e daí complica tudo. [...] sou otimista ridícula, sempre fui. [...]. Eu acho que as coisas vão dar certo. Eu não sei também o que é certo e o que é errado, mas é o que a gente se propõe.

D2 – Tinha esperança que ele, em outros momentos descobrisse o que ele quer e como vai fazer. Acho que ele deu um salto bastante grande [...]. Aquilo que ele quer fazer e como ele vai fazer e, ele tem tido várias experiências. Ele está desenvolvendo um trabalho voluntário com judô, ele está vindo trabalhar na piscina com os alunos. Quando ele começou a trabalhar no projeto com a natação, uma coisa que a gente não se dava conta também, e quando ele vai para a piscina, com

os outros alunos, como que é a atuação dele com os outros alunos? como é que ele dá conta? E ele está tendo esse processo. Acho que é o ele queria.

É importante destacar essa fala, e a citada na página seguinte, porque a visão de superação, ou seja, de que os sujeitos com necessidades educacionais especiais devem se superar, ser melhores que os demais, existiu, e estava muito arraigada no imaginário das pessoas, até bem pouco tempo. Ela ainda permeia muitos espaços educacionais e sociais na percepção de alguns docentes.

Outra questão importante, e que deve ser considerada, até porque foi referida anteriormente por um dos docentes, é a preocupação, com a formação profissional de seu aluno com deficiência visual, isto é, como ele, professor iria resolver questões como, por exemplo, o que ele (aluno) pode fazer? O que é melhor para ele, no que se refere à profissionalização. E o aluno, ao seu tempo, está respondendo às inquietações do docente, certamente que esse processo não ocorre por acaso, é necessário um grande investimento em sua formação, como se pode perceber na fala que segue:

D2 – Ele é um aluno como os outros, vai ter limites no trabalho dele como profissional. Eu como profissional sei que tenho limites. [...]. No geral, teria mais facilidade porque eu enxergo, porque eu caminho, porque eu falo, porque eu ouço, então é fácil tu fazer o básico. Ele tem uma dificuldade porque ele é deficiente visual, então ele tem que pensar como, concretamente, ele lida com essa dificuldade, no dia a dia do fazer dele, e ele está desenvolvendo isso no curso. Então isso me tranqüilizou bastante, ele já estava elaborando mais essa fala: Eu quero fazer isso, quero dar aula daquilo. Outro dia ele veio dizer que quer dar aula de judô para cegos. Ele está tendo uma afinidade dentro da área dele. [...]. Então o projeto está sendo uma boa para ele, porque ele está tendo oportunidade de dar aula para cegos, e ele tem uma afinidade com os cegos que eu não tenho. Eu olhei ele fazendo, eu não tinha pensado em fazer isso, ele pensa porque ele tem aquela realidade, então nesse sentido ele pode muito melhor que aquele professor, que enxerga, mas isso não se dá espontaneamente, e aí o curso de formação tem que ter essa perspectiva também.

Aqui é apontada, também, uma questão relevante, ou seja, os cursos de formação devem ter essa perspectiva inclusiva, isto é, serem flexíveis, e, ao mesmo tempo complexos e completos, se é que se pode usar este termo. Devem oportunizar aos diferentes sujeitos condições para que construam também a sua formação profissional, de acordo com as suas especificidades, oferecendo condições nas diferentes disciplinas e/ou atividades, para que os sujeitos

experenciem tanto quanto possível, os conhecimentos teóricos que foram construídos. Isso porque os sujeitos, ao se depararem com a sua realidade, tendo como base os conhecimentos adquiridos durante o curso, com o desejo de conhecer e apoiados pelos docentes, deverão, eles próprios, com autonomia, construir sua prática da forma que lhes seja favorável. Não deve ser somente o professor a pensar em maneiras para que o aluno realize uma prática, pois a realidade de cada um é uma, a experiência e a necessidade de cada um é singular, é própria. Diante dessa realidade evidenciada, parece clara a função da universidade atualmente, ou seja, proporcionar espaços de formação adequados aos diferentes sujeitos que ali chegarem, dando subsídios para que possam construir sua profissionalização com autonomia e entrar no mercado de trabalho competitivo.

D2 – No geral, eu acho que é muito positivo isso, no sentido, de ver, de criar, desmistificar alguns preconceitos, desmistificar aquele mito da pessoa que tem alguma deficiência de ser menor, ser mais frágil, ter menos capacidade, isso acho que já passou também essa fase, não tenho muita certeza porque não converso muito com as pessoas sobre isso, então não sei, no fundo, o que a pessoa está pensando, mas que um pouco acho que já se superou isso, de ver o outro como alguém inferior, um coitadinho. Um dos exemplos, é que essas pessoas que hoje estão participando dessa sociedade, e tem algum tipo de deficiência, fazem com que a gente se dê conta disso, ou seja, elas têm alta capacidade. Agora tem desafios, bem grandes, e esses desafios eu acho que são bons, mas a gente tem que pensar neles não dá só para deixar eles aí. Porque, senão, a gente não avança. Acho que fazer de conta que está dando certo é muito ruim, é tão ruim como não fazer nada.

Destaco nessa fala de D2, pela especificidade deste estudo, encontrada num dos mergulhos em sua história, que se torna relevante, a seguinte frase: “Acho que tu fazer de conta que está dando certo é muito ruim, é tão ruim como não fazer nada”. Essa fala relaciona-se com a idéia de que a educação inclusiva pressupõe o acesso, a permanência e construção de conhecimento com qualidade.

D2 –Eu imagino que cada vez a gente vai ter mais, [...] como é que nós vamos fazer, [...] ele ensina capoeira, ele nada, ele dança porque não pode fazer o curso, pode como é que nós vamos lidar com ele? Bom aí é outra questão. Dizer que vai encontrar ou como é que ele vai construir a sua profissionalidade, a carreira no futuro, depois que ele sair daqui, como é que ele vai se virar. Acho que a tendência é aumentar, agora temos desafios.

Reconhecer o outro, pressupõe-se uma relação de alteridade. A alteridade vem sendo discutida por várias correntes de pensamento e está presente em vários estudos. É uma questão importante, pois, é na presença do outro que a identidade e a diferença são produzidas. Vale lembrar que a construção da alteridade é progressiva e voltada a uma construção que vai alternando o lugar do desejo e do medo. Essa multiplicidade criadora e imaginária traz a emergência do novo. Várias falas dos docentes traduzem essa idéia de criação de novas formas de pensar e de trabalhar a partir da diferença que as pessoas apresentam. Reconhecer o outro em suas especificidades, ou seja, reconhecer as diferenças individuais, faz refletir sobre as diferentes formas de trabalhar, os conteúdos em sala de aula. Por exemplo, criar estratégias diferentes, que venham a contemplar os diversos sujeitos que estão presentes nos espaços educacionais, assim como poder ouvir os desejos e as ansiedades que cada sujeito tem, respeitando suas especificidades.

Ao se referir à aprendizagem e às estratégias a serem pensadas para contemplar as necessidades do acadêmico presente em suas aulas, os docentes afirmam:

D1 – [...] quando eu falo, que é aula expositiva, quando eu levo texto para eles lerem, quando eu levo filme para eles verem, ou então eu levo uma música para eles ouvirem, vai depender da deficiência que essa pessoa tem. Por exemplo, se ela é surda, não adianta eu levar para ela uma música, se eu não permitir que ela ponha a mão no aparelho onde está saindo a vibração da música. Esse preparo o professor deveria ter.

D2 – Me faz criar estratégias diferentes, mas como é que eu crio essas estratégias diferentes? Então isso foi uma coisa que me mobilizou bastante e eu tenho pensado sobre isso agora como é eu faço? Ainda é uma dúvida sempre. Eu vou dar uma aula, e a minha aula está toda pensada em cima de um estímulo que é o vídeo, e ele não enxerga como é que eu faço? No caso de uma aula, assim a idéia era trabalhar um vídeo, ia trabalhar salto em altura e, bom, ele vai estar na aula, eu não posso dizer para ele: - vai dar um passeio, e aí eu peguei um bonequinho [...], com os bracinhos flexíveis, arrumei uma maquete, de outro semestre. A minha idéia era colocar ele sentado com alguém, e ele tentar visualizar através do boneco qual era o movimento do corpo que os outros estavam vendo através do vídeo.

Ao se referir aos alunos surdos freqüentando escolas regulares, e à língua de sinais, o docente afirma:

D2 – É diferente, é difícil eu acho, que bom seria se num futuro a gente tivesse todas as turmas bilíngües, todas as criança ouvintes e não ouvintes usando a língua de sinais, [...]

Ao encontrar o relato, abaixo mencionado, fez-me lembrar de Carvalho (2000, p. 48), quando em seu texto, refere-se à proposta de educação inclusiva e à educação especial. Escreve que, numa escola de boa qualidade para todos, “todos seriam usuários do especial da educação e não da educação especial como um subsistema a parte”. Transpondo essa afirmação para o ensino superior, é o que se pode observar na fala de **D2**, quando afirma:

D2 - Acaba pensando um pouco do ponto de vista do outro sujeito, como é que ele vê o mundo, como é que ele percebe as coisas [...]. Isso por um lado é bom também, porque obriga a ter estratégias diferenciadas que servem para todos os alunos, [...], porque também tem essa coisa da gente se acomodar e fazer as coisas sempre iguais. Então, faz uma aula diferente e, os alunos gostam dessa aula diferente, porque tem um estímulo diferente, tem uma forma de perceber diferente. [...] no doutorado, tenho falado um pouco sobre a questão da intuição, e descobri uns autores que falam de intuição. E tem uma coisa, a gente se habituou a depender basicamente de um ou dois sentidos.

A diferença causa espanto, mesmo nos meios acadêmicos. Volto a falar das diferentes oportunidades a serem experienciadas pelos sujeitos, tanto pelos acadêmicos com necessidades educacionais especiais, quanto pelos acadêmicos que não as têm. **D2** não viveu essa realidade em seu período escolar e universitário, porém, a partir do momento em que recebeu, em sua sala de aula, um aluno com necessidades educacionais especiais, foi em busca de maiores conhecimentos. Ele estava aberto para essas novas informações e está reescrevendo sua história, de outra forma, oportunizando experiências importantes, tanto ao seu aluno com deficiência visual quanto aos outros acadêmicos como quando relata a participação, com seu aluno com deficiência visual, em um evento recente,

D2 – Tive uma experiência interessante, nisso de como as pessoas reagem, que foi ir num congresso com ele, foi num salão de extensão e, chegando lá, caminhando com ele, para o pôster, percebia o olhar diferente das pessoas. Teve uma sensação bem diferente, porque era um espaço acadêmico, com alunos, com professores universitários. No dia em que eu fui, ele era único que tinha uma necessidade, [...]. As pessoas olhavam com uma expressão de: o que ele faz aqui? Talvez imaginando que ele fosse alguém que participava de projeto, que foi ali para dar um testemunho, ou alguma coisa assim, e os outros, talvez perguntando será que ele é um aluno? Será que ele é da graduação? +[...], eu me dei conta que ao longo de todos esses

anos que eu participo de eventos e congressos, como eu nunca participava de eventos voltados para essa realidade específica, eu nunca tinha percebido alunos, ou alguém com necessidade especial num evento desses. Então, aí tu nota que são poucos os que estão indo nesses espaços universitários e convivendo no meio acadêmico.

Carvalho (2000) nos ajuda a refletir sobre a fala citada acima, quando afirma que a evolução e a realização do sujeito se dá quando os aspectos biopsíquicos e a essência de ser social se encontram.

Toda a construção de um projeto de educação, seja qual for, precisa ser um projeto coletivo, necessita de momentos para se refletir e avaliar constantemente, para que realmente se efetive com qualidade. Oportunizar as vivências, conhecer os diferentes, é uma questão apontada como importante no percurso dos docentes e futuros profissionais. Só conhecendo as diferentes realidades é que nós, seres humanos, vamos nos dar conta das diferenças existentes, ressignificar alguns conceitos em nosso imaginário e também ter condições de criar estratégias a partir de um fato que surge e que nos desafia.

D2 – Quando tu vê o deficiente, as necessidades especiais, tu vai ver as crianças nas oficinas, ou na piscina, eles estão ali, não tem como tu dizer que não estão, eles estão ali, tu tem que dialogar com eles, tem que saber se tu abraça, se tu diz oi, se tu abana, como é que tu faz, e aí tu vai aprendendo algumas coisas. Isso é fundamental tem que ter um contato, de alguma maneira a gente tem que criar estes espaços de contato.

No dizer de **D1**, ser percebido e o sentimento de pertencimento é essencial ao ser humano. E questiona: “Como ele se sente pertencendo a esse grupo que não pertence a ele?” Encontro, novamente em Carvalho (2000), quando se refere ao convívio com o outro, um conceito interessante:

É o viver com os outros que vai nos permitir dar significados e significações a tudo o que nos cerca. Para tanto, é preciso que cada qual, no seu viver com o outro, se sinta aceito e “situado”, garantindo-se a formação de auto-imagem positiva, com o sentimento de pertencer e o desejo de participar, contributivamente. (p. 22).

Nessa reflexão de **D1**, pode-se observar o importante espaço de convívio e interação, para dar significado às questões de cada sujeito.

D1 - a gente vê hoje, o esporte nacional é julgar: aquela é bonita, aquela é feia, aquela é gorda é aquela magra. A partir do momento que tu te percebe, vai aprender o mundo e vai repensar essa realidade tornando ela melhor para ti, [...].

As diferentes possibilidades para que os sujeitos com necessidades educacionais especiais acessem o conhecimento também são levantadas pelos docentes. Lembram que inclusão é oferecer o que os sujeitos necessitam, conforme a sua especificidade:

D2 – Acho que todo mundo pode fazer tudo só que com alguns cuidados senão daqui a pouco a gente cria uma fantasia, todo mundo pode ser isso, todo mundo pode ser aquilo. De um lado é uma coisa boa, de saber que as pessoas podem estar aqui dentro, podem, mas também tem que se dar conta que elas podem passar, mas onde elas vão depois. Tem seus limites. Porque senão, tu cria a expectativa de que todo mundo vai passar e sair igual. Não é a faculdade que vai tornar as pessoas iguais, não é a escola. As pessoas vão continuar sendo diferentes, então, nesse sentido, eu acho que é importante a gente ver o outro como um sujeito que tem todo o direito de estar aqui, como o eu tenho, agora ele tem diferenças. Isso, acho que é o princípio da inclusão, tu perceber que existem diferenças e lidar com elas, perceber e, algumas pessoas não gostam de admitir isso, mas eu não sou totalmente normal, que eu tenho as minhas coisas, pode ser maior ou menor.

Segundo Castoriadis (1982), a sociedade é auto-alteração. Nas palavras do autor,

Enquanto instituinte e enquanto instituída, a sociedade é intrinsecamente histórica – ou seja, auto-alteração. A sociedade instituída não se opõe à sociedade instituinte como um produto morto e uma atividade que o originou; ela representa a fixidez/estabilidade relativa e transitória das formas figuras instituídas em e pelas quais somente o imaginário radical pode ser e se fazer ser como social-histórico. (CASTORIADIS, 1982. p. 416)

Para Castoriadis (1982, p. 418), a autotransformação da sociedade tem a ver com o fazer social, que é também político, das pessoas nessa sociedade. Sendo assim, “o fazer pensante e o pensar político – o pensar da sociedade como se fazendo – é um componente essencial disso”.

Apoiada nessa fala de Castoriadis (1982), as análises realizadas nessa pesquisa mostram o docente do ensino superior fazendo sua história, inscrevendo

os fatos num novo paradigma educacional. Pensar os sujeitos com necessidades educacionais especiais no espaço do ensino superior, parafraseando o autor, envolve um fazer social que é também político, das pessoas que estão envolvidas.

A proposta dessa pesquisa era captar o imaginário docente no ensino superior. Foram sugeridas, a princípio, duas análises. Uma delas realizada após a transcrição das histórias de vida, e, a outra, após a leitura das histórias pelos docentes pesquisados. Essa leitura foi feita individualmente, sem a interferência da pesquisadora. Optei por essa forma, para que os sujeitos participantes tivessem o tempo necessário para elaborar suas falas, agora lidas. Vale dizer que os dois docentes não se sentiram confortáveis ao ler suas falas. Houve a necessidade de organizá-las para que a leitura se tornasse mais tranqüila. É interessante mencionar como a linguagem falada é percebida e como ela provoca um processo de reflexão a partir da sua leitura, ou seja, a partir da sua visualização.

As respostas que me foram enviadas pelos docentes, a partir dessa leitura, levam-me a refletir sobre alguns aspectos. Um deles é que reforçam as suas falas. Esse dado, eu, como pesquisadora e conhecedora da realidade dessa instituição, onde a pesquisa ocorreu, creio ser em virtude das discussões que são feitas nesse espaço, mesmo que, a princípio, pontuais, e do freqüente ingresso de acadêmicos com necessidades educacionais especiais no ensino superior.

Sempre estaremos em formação e em constante ressignificação de nossos saberes iniciais e, conseqüentemente, da nossa prática cotidiana. Esse processo ocorre quando as pessoas têm autonomia, constroem seu saber/fazer, são autores de suas histórias.

Constato que, quando os docentes relatam que se faz necessário maior espaço para pensar a diferença, pensar as práticas, pensar o seu fazer pedagógico, essa fala já indica uma necessidade de mudança. A ela já foi destinado um tempo de reflexão. Portanto, nessas falas que os docentes colocam como importantes para a sua construção e para a sua atuação profissional está, também, colocado o trabalho que é realizado na instituição, no sentido de que todos os sujeitos que têm acesso, podem permanecer nesse espaço de formação, com qualidade, construindo

conhecimento. Eles não estão simples e fisicamente, mas são sujeitos que participam e com os quais os docentes têm um envolvimento muito grande.

As falas nos mostram o comprometimento e o desejo de conhecer mais e ir além, de ter mais certezas do que dúvidas. Vale lembrar que a nossa formação, pessoal e profissional, é permanente, e que as diferenças individuais são muitas. Precisamos estar em constante movimento de busca de significados e de ressignificações.

A partir da leitura de sua história, um dos docentes afirma:

D1 - Acredito que a significação do que seriam “alunos especiais” seria um bom começo para todos os professores, principalmente aqueles que trabalham no nível de 3º grau. Acredito também que a significação de valores, a reificação do aluno e do próprio professor no nosso contexto deveria ser tema de muitos debates e seminários. Penso que teríamos na ética e na filosofia grandes aliadas! Eu penso muito sobre o meu “fazer” em sala de aula. Preocupo-me muito, em saber como este aluno se sente. Acredito que falta muito para que realmente saibamos como agir, da melhor forma, com este aluno, mas, continuo pensando, aprendemos de diferentes formas, e, todos querem ser percebidos, todos querem “pertencer”!

Penso que nas falas dos professores pesquisados se pode evidenciar, como vimos anteriormente, a história do ensino superior, que também passou por muitas concepções e transformações, transformações essas que também permeiam o imaginário dos docentes.

D1 – Como é essa aceitação? Até aonde ele consegue aceitar isso, até onde faz bem para ele? [...] também cabe ao professor, cuidar um pouco para que eles não se frustrem, em função de não conseguir.[...]. Eu acho que é muito mais pelo caminho de se valorizar isso que ele consegue fazer, [...] a valorização de tudo aquilo que o aluno consegue fazer, [...].

A necessidade de mais espaço para discussão, para entender quem é esse outro, que está na sala de aula, quais as demandas, quais as possibilidades de profissionalização nas diferentes áreas de formação também é apontada como necessária, nesse processo. Como aponta **D2**:, em uma de suas falas: “eu acho que

a Instituição aqui tem essa possibilidade: ter um apoio, ter estrutura, falta talvez, um pouco mais de discussão sobre isso”.

D2 - Ao mesmo tempo em que fui recontando minha história, creio que já fui ressignificando algumas coisas [...]. Talvez o mais significativo de tudo isso que conte, sejam duas coisas: primeiro como as situações que ocorrem em nossa vida são imprevisíveis, e, às vezes, acabam muito tempo depois, tomando um significado diferente daquilo que imaginávamos. Até pouco tempo atrás, não pensava que vivenciaria todas essas situações, todos esses processos de ensino e aprendizagem ligados às pessoas com necessidades educacionais especiais. Quem diria que daquele primeiro contato na minha adolescência, hoje estaria envolvido da maneira que estou com essa temática. Segundo, acredito que minha trajetória, acaba por denotar algo que acredito, nossa aprendizagem são processos. Não é a quantidade de conhecimentos ou conteúdos que estudamos que efetivamente fazem a diferença em nossa aprendizagem, mas sim a qualidade com que vivemos esses conhecimentos e conteúdos. Não estou desmerecendo ou menosprezando o papel do estudo, mas penso, que é preciso relativizar a excessiva valorização que damos ao acúmulo de conhecimentos e conteúdos estáticos e distantes da realidade. Muito do que li, ou estudei, pouco teve sentido em determinados momentos de minha vida profissional, e, muito do que hoje *sei* foi construído conforme a necessidade e os desafios que apareceram em minha trajetória. Aprender a viver com a diferença é algo muito complexo, e, que não pode ser trabalhado somente pelo âmbito da teoria, é na práxis, na articulação entre o prático e o teórico, que aprendemos efetivamente a reconhecer e respeitar o outro, sendo que este não é um exercício fácil e demanda vontade e sensibilidade.

É com esse relato de **D2**, que finalizo esse capítulo. O docente evidencia aqui, a importância da formação permanente, bem como, o destaque que é dado ao saber experiencial apontado por Tardif (2002). No capítulo anterior, foi abordado o tema, onde o autor afirma que o saber do docente é plural, e, concorrem de forma mais ou menos coerente, os saberes oriundos da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os experienciais, esses são desenvolvidos pelo docente em seu fazer cotidiano, eles surgem a partir da experiência prática, e, por ela são validados. A partir dessa pluralidade, o docente vai pautar o seu fazer.

Fica evidente, também, como me propus, desde o início desta pesquisa, o importante espaço de reflexão, das pessoas olharem para si, e perceber o seu processo de formação, apontando possibilidades futuras. Olhar a história que está construída e enxergar as possibilidades de uma nova história em construção. Poder criar poder reescrever uma história, transformar algo, ou fazer diferente, supõe um sujeito autônomo, com condições de ser autor de sua história.

PARTE IV – CONCLUSÕES FINAIS

CAPÍTULO IX

INCLUSÃO E O IMAGINÁRIO DOCENTE - PARA REFLETIR...

*(...) a esperança de poder construir uma realidade diferente e de que a escola
pode contribuir para a concretização desta
sociedade mais humana.
Vasconcelos (apud Gadotti, 2003)*

À medida em que se encaminha para o final de um estudo, percebe-se que há, ainda, muito a ser pesquisado, muitos mitos a serem desvelados e muitos questionamentos. Porém, tenho a convicção de que o processo de formação dos diferentes sujeitos precisa ser constantemente imbuído de reflexões, de significações, pois estamos em permanente estado de mudança.

Nesse estudo, tive a oportunidade de trabalhar com histórias de vida, o que foi muito significativo, pois, à medida que o sujeito vai narrando sua história, vai desvelando seus mitos, vai fazendo novas descobertas, vai resignificando, vai estabelecendo novas relações e conexões com as temáticas abordadas. A expressão na face do entrevistado é algo também para se observar, pois, conforme

as lembranças vão emergindo os questionamentos e os significados também vão surgindo em tempo real nas formas como o sujeito os expressa.

Por isso, ao ser questionada sobre o tempo para a ressignificação dos saberes, o qual poderia ser pouco no espaço previamente destinado a essa fase, fiquei um pouco preocupada. A minha prática apontava para outro olhar, ou seja, não desejo “mudar cabeças”, não quero impor. Isso seria muita pretensão de minha parte. Desejo, sim, oportunizar, aos educadores, participantes da pesquisa, alguns espaços para reflexão e, a partir das provocações, que se sintam convocados a pensar, repensar a partir de outra perspectiva que não somente a que estava de certa forma, cristalizada em seu imaginário.

Uma conclusão possível, a partir da interlocução com os docentes pesquisados, dos mergulhos nas suas histórias de vida e dos teóricos que deram suporte e deste estudo, é estar no caminho certo, se é que se pode afirmar isso: Caminho certo, talvez, não exista. O que realmente quero afirmar é que a caminhada é longa, mas que, imbuída de significados, deverá ser pensada, também a partir dos docentes. Isto é, para pensar um novo paradigma, novos conhecimentos, novos conceitos sobre os sujeitos com necessidades educacionais especiais, sobre a inclusão no ensino superior, é preciso que a subjetividade do docente esteja envolvida na discussão.

Cada sujeito tem sua história que, ao longo do tempo, foi sendo construída em seus contextos, a partir das suas experiências e vivências. Para tanto, se faz necessário conhecer os sentidos que cada um dá aos fatos que surgem numa sociedade, já que os sentidos existem mesmo que não se reflita sobre eles. Eles estão onde estão os sujeitos.

Sendo a educação considerada mediadora entre a cultura e o sujeito, tem ela a responsabilidade, a partir do entendimento de que os sujeitos são sujeitos simbólicos, de “contribuir com um trabalho que tem como valor a imaginação simbólica” (Oliveira, 1995, p. 209).

O imaginário docente foi captado a partir da formação inicial de cada um dos sujeitos participantes da pesquisa, entendendo como formação, todos os momentos vivenciados pelos mesmos em seu percurso de vida. Verificar o imaginário através das vivências ou experiências dos docentes, relacionadas aos sujeitos com necessidades educacionais especiais, oportunizou perceber que, no que se refere à construção dos saberes, a principal referência se deu na experiência prática.

Tendo por base as narrativas dos docentes, verifica-se que não ter a formação específica para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais não os impediu ou impede de trabalhar e aceitar esse desafio, colocado pela proposta de educação inclusiva. Evidencia-se, na postura de ambos, o reconhecimento da sua incompletude e a permanente busca de conhecimento. Essa postura revela a necessidade de romper paradigmas e ir em busca de mais saberes.

Uma conclusão possível é essa que foi apresentada, ou seja, o momento para reflexão é significativo, e, a partir daí, poder procurar significados nos sentidos emergentes torna-se compromisso dos sujeitos. O docente traz para o espaço educacional todo o simbolismo que o envolve, pois ele não é somente o sujeito do trabalho, ele é, também, simbólico.

Outra conclusão que pode ser destacada é a relevância de se ter conhecimento desses sentidos, que estão em cada um dos seres humanos. Poder pensar em um espaço de permanente discussão sobre esses “outros” que estão presentes nos espaços do ensino superior, e por não serem significados, passam a causar estranhamento entre os docentes, que se sentem inseguros ao trabalhar com essa realidade, que não é aparente, como é no caso de uma diferença sensorial ou física.

Outra questão que é causadora de inquietações é a profissionalização dos sujeitos com necessidades educacionais especiais que concluem seus cursos na universidade e vão em busca de um lugar no mercado de trabalho.

Para pensar em educação inclusiva não se pode imaginar algo pronto e individual. Sendo a universidade um lugar em que deve ser compartilhada a

experiência, torna-se oportuno refletir sobre os saberes experienciais, que poderiam estar em interlocução, pois, o docente, discutindo o seu saber/fazer, tem a possibilidade de construir novos saberes a partir das trocas.

Para Castoriadis (1982), a sociedade instituinte está em construção e ele propõe a categoria de criação histórica para os sujeitos e também para a sociedade, para que os mesmos ressignifiquem, a partir de sua autonomia, da capacidade imaginária, isto é, do imaginário radical, da imaginação criadora.

Novamente recorro a Castoriadis (1982), que ao referir-se ao processo de autonomização das instituições, afirma:

Não temos, portanto que “explicar” como e porque o imaginário, as significações sociais imaginárias e as instituições que as encarnam, se autonomizam. Como poderiam elas não se autonomizarem, já que elas são o que estava sempre aí “no início”, o que, de um certo modo, está sempre aí “no início”? A bem dizer, a própria expressão “se autonomizar” é visivelmente inadequada a esse respeito; não estamos lidando com um elemento que, primeiro subordinado, “se desliga” e torna-se autônomo num segundo tempo (real ou lógico), mas como *o elemento que constitui a história como tal*. (p.192).

Fernández (2001) cita Castoriadis, ao referir-se à autonomia:

A autonomia no plano individual consiste no estabelecimento de uma nova relação entre si mesmo e o próprio inconsciente; não o eliminamos, mas conseguimos filtrar o que se transmite dos desejos aos atos e às palavras...necessitamos de instituições de autonomia, instituições que concedam a cada um uma autonomia efetiva em qualidade aos membros da coletividade e que permitam desenvolver sua autonomia individual.(p.117)

Nesse contexto, o compromisso da pesquisadora em proporcionar um espaço de reflexão e ressignificação de uma situação, ao constatar-la através da investigação, foi o de voltar ao espaço de pesquisa e provocar modificações significativas, com os quais os sujeitos pudessem estabelecer rupturas. O que, inicialmente, ocorreu no momento em que os docentes realizaram a leitura de suas histórias de vida, que foram narradas, gravadas e transcritas, e que, posteriormente, deve ocorrer no sentido de sugestão à Instituição, sobre formas diferenciadas de

proporcionar momentos de formação aos docentes. Para Castoriadis (1982), a autonomia requer a reflexão do processo de simbolização.

A influência decisiva do imaginário sobre o simbólico pode ser compreendida a partir da seguinte consideração: o simbolismo supõe a capacidade de estabelecer um vínculo permanente entre dois termos, de maneira que um “representa” o outro. Mas é somente nas etapas muito desenvolvidas do pensamento racional lúcido que esses três elementos (o significante, o significado e seu vínculo *sui generis*) são mantidos como *simultaneamente unidos, e distintos, numa relação ao mesmo tempo firme e flexível.*(IBIDEM,p.155)

Seguindo nessa idéia, o autor afirma, ainda, que o uso correto da função simbólica supõe a função imaginária bem como o seu domínio pela função racional.

A sociedade, portanto, deve possibilitar ao sujeito encontrar sentido na significação social, proporcionando um espaço preservado de autonomia. Nesse sentido, a educação pode contribuir na construção da autonomia. A autonomia pressupõe um sujeito autor, construtor de sua história, um sujeito autônomo, que vai além e cria.

Segundo Oliveira (1995),

A autonomia tem a sua dependência na capacidade de imaginar, pois é uma propriedade do ser enquanto agente desejante. [...] somos seres livres, até mesmo para escolher o caminho da alienação, da submissão a modos de vida que tenham como perspectiva uma unidimensionalização do ser, anulando assim, a pluralidade que nos constitui enquanto sujeitos desejantes.(p. 231)

Os estudos acerca do imaginário e das representações nos ajudam a conhecer os percursos históricos e culturais e a entender o que faz com que os diferentes sujeitos respondam a determinadas situações que lhes são apresentadas. Nesse contexto, ajuda-nos a conhecer as representações e concepções que os docentes pesquisados têm a respeito dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, e a possibilidade, através do imaginário instituinte, de estabelecer rupturas.

As atividades desenvolvidas sofrem influência de um mundo simbólico no qual estamos inseridos, e o fazer docente não escapa disso. Somos seres simbólicos e, sendo assim, movemos-nos num mundo imbuído de simbolismo, somos construídos e, ao mesmo tempo, construímos-lo.

Dessa forma, para captar o imaginário, os sentidos que num processo de formação podem emergir no sujeito, faz-se necessário olhar o seu percurso histórico. Para tanto, é preciso utilizar a dimensão simbólica, porque é aí que o imaginário se expressa, mostrando-nos os sonhos, os desejos, as angústias, os medos, os mitos que são construídos a partir dos sentidos atribuídos aos fatos em determinado tempo e espaço.

E a subjetividade do professor?

Segundo Rey (2003),

A categoria de sentido subjetivo permite a representação de cada experiência do sujeito em sentidos diferentes, segundo sua inclusão em outros registros de sentido já constituídos no nível subjetivo. O sentido é responsável pela grande versatilidade e formas diferentes de expressão no nível psíquico das experiências histórico-sociais do sujeito. (p. 252).

Uma questão relevante a ser pensada, e que foi foco de discussão nessa pesquisa, é justamente poder olhar esse sujeito educador, também observando e considerando a sua subjetividade, Quem sabe, assim, o processo inclusivo no ensino superior aconteça de forma mais tranqüila, no qual os docentes são olhados e significados a partir de seus conceitos, para que possam vê-los e ressignificá-los.

Penso que falar em inclusão é, acima de tudo, falar em concepção, como se pensa a aprendizagem, quem são os sujeitos envolvidos, quais as realidades e quais as verdades que cada um tem. Sendo assim, acompanhar o docente se torna imprescindível, ter um entendimento sobre o seu processo, bem como sobre a sua singularidade. A história de cada um foi construída singularmente.

As oportunidades de convivência, de estar junto, de conhecer e reconhecer o processo do outro, uma relação de alteridade que é estabelecida entre as pessoas.

O percurso de formação de cada um é único, singular, e os significados que cada um dá são diferentes, bem como as oportunidades que cada um tem também são diferentes. Porém, num processo de formação, sempre é preciso ter clareza da incompletude dos sujeitos e a disponibilidade para novos conhecimentos.

Quando fiz referência à questão de encontrar, em meu percurso profissional, professores que tinham cursos específicos para trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais e outros não, queria afirmar que esse fato não era o que os diferenciava no sentido de estar junto dos alunos na sua construção do conhecimento. Não foi intenção, de forma alguma, evidenciar a não formação específica, e, sim, evidenciar a disponibilidade do educador para trabalhar com as diferenças. Poder pensar como eu, um educador, incluo-me nesse processo, como vejo o outro, como reconheço a diferença que ele tem.

Para isso, não bastam textos legais, nem formação específica, é necessário o comprometimento do sujeito, a sua autonomia e a sua práxis.

Como preparamos, nós, educadores, as pessoas para a vida, para esse mundo plural? Como evitar os estigmas numa sociedade que vem sendo excludente através dos tempos? Penso que o papel do educador é complexo, é desafiante, podendo ser imobilizante, como se teve a oportunidade de perceber nas falas dos docentes. Porém, tem-se um compromisso permanente de rever conceitos, rever posturas, reconhecer as diferenças e os tempos das pessoas.

Penso que para isso se faz necessário conhecer-se. Retomando, as palavras de Ferreira Gulart, no início dessa Dissertação, que traduzem um pouco desse pensar, onde o conhecer-se se faz necessário para que possamos conhecer o processo do outro. Através dessa experiência, desenvolvemos sensibilidade para reconhecer o outro em suas diferenças.

Para finalizar, o desafio de conhecer o imaginário social dos docentes, através das histórias de vida, oportunizou-me rever a minha própria história de vida,

ampliando o conhecimento do meu próprio imaginário e da minha maneira particular de representar a realidade.

Porém, o estudo do Imaginário Social não se reduz somente à constatação do que está instituído, mas, sim, consiste na possibilidade de se pensar novas formas, novas maneiras de olhar os fatos e transformá-los. Esse processo poderá ocorrer se o sujeito tiver autonomia para trabalhar. Assim, pode-se falar no sentido de práxis, pois, para Castoriadis, práxis é onde há um fazer em que os outros são considerados seres autônomos. Nesse sentido, toda a situação produzida dentro de uma prática de conhecimento é uma situação aberta, um momento de uma práxis que não tem uma significação final.

E... para não finalizar, mas para continuar refletindo... reportando-me aos sujeitos pesquisados, pode-se pensar nos discursos que, ao longo do percurso de cada um, vêm influenciando seu imaginário social e a influência destes nas práticas pedagógicas.

Um dos docentes, sempre, em sua vida, teve contato com sujeitos com necessidades educacionais especiais e, em sua vida profissional, o reconhecimento do outro já era evidente, assim como o respeito à singularidade. O outro docente, somente a partir de determinada etapa de sua vida passou a conhecê-los. Mesmo que não houvesse um convívio regular, pode-se perceber, através dos relatos, o respeito e o reconhecimento do outro, quando em sua vida profissional teve esta oportunidade, evidenciou sua preocupação e seu comprometimento com esta situação nova que surgiu.

Penso que algumas palavras, já citadas ao longo do texto, merecem novamente um espaço, pois, considero-as cruciais nessa discussão, principalmente quando, a partir da reflexão anterior, desejo evidenciar os discursos, o imaginário e as práticas, são elas: autonomia, autoria, alteridade, concepção, incompletude, práxis. Significados que parecem claros para os docentes pesquisados, que ao longo de sua história sabendo de sua incompletude, ressignificam seus saberes e sua prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Lúgia Assumpção. **Pensar a diferença: deficiência.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

ARANHA, Maria Salete Fabio (org.). **Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica: v.1.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BAUSÁ, Vincent Tirado. A organização e o funcionamento da escola: chaves para uma resposta educativa diversificada. In: MONEREO, CHARLES. **O assessoramento psicopedagógico: uma perspectiva profissional e construtivista.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola: de alunos com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL, Política Nacional de Educação Especial. Brasília. MEC/SEESP, 1994.

_____. CORDE. Declaração de Salamanca e Linha de Ação. Brasília: CORDE, 1994.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **Uma promessa de futuro: aprendizagem para todos e por toda a vida**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. **Educação Inclusiva com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. Educação Inclusiva: do que estamos falando? **Revista Educação Especial/** Universidade federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Educação Especial. N.26, Santa Maria, p.19-30, 2005.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTRO, Magali de e VILELA, Rita A. T. in ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de, VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DURAND, Gilbert. **A Imaginação Simbólica**. Lisboa-Portugal: Edições 70, 1993.

ELÍADE, Mircea. **Mito e Realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os Idiomas do Aprendente: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLAT, Rosana. **A Integração Social dos Portadores de Deficiências: Uma Reflexão**. Rio de Janeiro: Livraria Sete Letras, 1998.

MASINI, Elcie F. Salzano (org.). **Do sentido...pelos sentidos...para o sentido...**Niterói: Intertexto; São Paulo: Vetor, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Transformação. In: NÓVOA, Antônio (org.) **Vidas de Professores.** Porto-Portugal: Porto Editora Ltda, 2000.

MOLON. Susana Inês. **Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NÓVOA, Antônio (org.) **Vidas de Professores.** Porto-Portugal: Porto Editora Ltda, 2000.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imaginário Social e a escola de segundo grau: um estudo com adolescentes.** Porto Alegre: UFRGS, 1995. 221f. Tese (Doutorado. Em Educação) Programa de Pos Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **VYGOTSKY: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Ivanilde A. **Saberes, Imaginários e representações na educação especial.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PAIN, Sara. **Subjetividade e Objetividade: Relações entre Desejo e Conhecimento.** Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz , CEVET, 1996.

PERES, Lúcia Maria Vaz. Aportes para a Formação do Docente de Crianças Surdas: na espreita do “Entre-saber”. **Revista ESPAÇO**, Rio de Janeiro, p.18-23, jun.2004.

PIMENTA, Selma G. e ANASTASIOU, Lea das Graças C. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

- POSTIC, Marcel. **O Imaginário na Relação Pedagógica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1993.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotski: uma perspectiva histórico-cultural da Educação**. Petrópolis,Rj:Vozes, 1995.
- RIBEIRO, Maria Luisa S. e BAUMEL, Roseli Cecília R. de C. **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.
- REY, Fernando Gonzalez. **Sujeito e Subjetividade**. Trad. Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 2002.
- SANTOS, Marcos Ferreira. **Crepusculario: conferências sobre mitohermenêutica e educação em Euskadi**. São Paulo: Zouk, 2004.
- SASSAKI,R.K. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos**. Rio de janeiro: WVA, 1997.
- SOBRINHO, José Dias. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, São Paulo, p.164-163,jan/fev/mar/abr 2005.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas V. Fundamentos de Defectologia. Madrid: Visor, 1997.

ANEXOS

ANEXO I

QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

1. Como foi seu processo de aprendizagem?
2. Você teve colegas em sala de aula, com necessidades especiais?
3. Se respondeu sim. Como você via isso?
4. Se não. Qual sua opinião?
5. Atualmente, como você vê esses alunos em sala de aula no ensino superior? (Que conceitos os professores têm a respeito dos sujeitos com necessidades especiais? como vê os alunos?)
6. Trabalhar com alunos com necessidades especiais em sala de aula te causa estranhamento? Como é organizar essas aulas? (qual a pedagogia utilizada?)
7. Como você acha que o sujeito aprende? (qual a concepção de ensino que o professor tem?)
8. Como é trabalhar com as diferenças? (como lidam com as diferenças?)
9. como se vê no processo de inclusão?
10. Como ressignificam a partir das provocações?
11. Como ressignifica isso na sua docência?

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO

Os itens marcados com * devem ser preenchidos obrigatoriamente

TÍTULO DA PESQUISA: *“O IMAGINÁRIO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR:UM PERCURSO DE SIGNIFICADOS E RESSIGNIFICAÇÕES”.*

Eu,, anos, portador/a do RG....., residente (rua, número, CEP).....

..... abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário/a do projeto de pesquisa supra-citado, sob a responsabilidade da pesquisadora Márcia Beatriz Cerutti Müller, professora do ICHLA – Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes, do Centro Universitário Feevale., Mestranda em Educação pela UFRGS. Pesquisa essa que faz parte da Dissertação de Mestrado da Pesquisadora.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1 - O objetivo da pesquisa é verificar o imaginário social, dos professores em relação aos alunos com necessidades especiais e como isso se reflete em sua prática docente, oportunizando elementos de ressignificação dos saberes iniciais a partir de reflexão sobre a sua história de aprendizagens. Os dados serão coletados através de entrevistas semi-estruturadas.

2- Fui informado de que esta Pesquisa pretende conhecer o imaginário social dos sujeitos através das suas histórias de aprendizagem possibilitando dar subsídios para discussões em diferentes disciplinas de formação de professores, subsidiando discussões sobre a educação inclusiva e a formação de professores.

3- Estou ciente de que os resultados desta pesquisa serão divulgados através de publicações na própria dissertação, em periódicos especializados, apresentação em eventos de Educação em geral.

4- Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.

5- Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, com o compromisso de avisar com uma semana de antecedência sobre a desistência;

6 - Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima,

7 - Poderei entrar em contato com o responsável pela pesquisa, Profa. Márcia Beatriz Cerutti Müller sempre que julgar necessário pelo telefone (...).

8- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com a pesquisadora responsável.

Novo Hamburgo, ____ de _____ de 200__.

Assinatura do Voluntário.

.....

.....
Márcia Beatriz Cerutti Müller
Pesquisadora responsável pelo estudo