



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO: (re)elaborações de sentidos sobre pessoas com deficiência

CONCEPCIONES DE DOCENTES EN FORMACIÓN:
(re)elaboraciones de sentidos sobre personas con discapacidad

TEACHERS IN TRAINING'S CONCEPTIONS:
(re)elaborations of senses about people with disabilities

Luciana de Abreu Nascimento
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas - IFSULDEMINAS
luciana.nascimento@ifsuldeminas.edu.br

Maria de Fátima Carvalho
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP
fatima.carvalho@unifesp.br

Resumo: Ao tratar da escolarização da pessoa com deficiência, as diretrizes para formação docente transitam entre posições genéricas sobre diversidade e a instrumentalização para o atendimento educacional especializado, versando sobre o professor generalista, amparado pelo especialista, sem que se aprofunde em como se dão suas formações. Assumindo os cursos de formação docente como espaços privilegiados de (re) construção de saberes para a prática educacional, neste artigo, propõe-se a investigação dos modos como estudantes de cursos de Pedagogia elaboram questões relacionadas à educação da pessoa com deficiência e ao papel da graduação na construção de conhecimentos sobre o tema. Fundamentado pela Psicologia Histórico-cultural e pelos estudos da linguagem numa perspectiva dialógico-enunciativa, o trabalho envolveu a elaboração/conceituação da ideia de concepção e a realização de rodas de conversas com graduandas de três universidades paulistas sobre a escolarização de estudantes com deficiência. A análise e discussão a partir da áudio-gravação das rodas evidenciam como concepções elaboradas pelas estudantes trazem significados sobre deficiência; sobre a formação na universidade; e sobre a escola e o fazer docente, arrematados pelas indefinições do tema, constituindo-se não como conceitos, mas como saberes em elaboração. A reflexão aqui proposta contribui para a problematização da formação com vistas à transformação de expectativas e práticas que orientam a relação de professores em formação com conhecimentos sobre a pessoa com deficiência e sua educação. Ainda, apontam-se as rodas de conversa como potencial espaço formativo em uma perspectiva dialógica de reelaboração de saberes e práticas.

Palavras-chave: Psicologia histórico-cultural. Formação de Professores. Inclusão Educacional.

Resumen: Al tratarse de la escolarización de las personas con discapacidad, los lineamientos para la formación docente transitan entre posiciones genéricas sobre la diversidad y la instrumentalización para la atención educativa especializada, ocupándose del docente generalista, apoyado por el especialista, sin profundizar en cómo se desarrolla su formación. Asumiendo los cursos de formación docente como espacios privilegiados de (re)construcción de saberes para la práctica educativa, este artículo propone la investigación de los modos



en que los estudiantes de los cursos de Pedagogía elaboran cuestiones relacionadas con la educación de las personas con discapacidad y el papel de la graduación en la construcción conocimiento sobre el tema. Basado en la psicología histórico-cultural y los estudios del lenguaje en una perspectiva dialógico-enunciativa, el trabajo implicó la elaboración/conceptualización de la idea de concepción y la realización de círculos de conversación con estudiantes de tres universidades de São Paulo sobre la escolarización de los estudiantes con discapacidades. El análisis y discusión a partir de la grabación de audio de los círculos muestran cómo los conceptos desarrollados por los estudiantes traen significados sobre la discapacidad; sobre la formación en la universidad; y sobre la escuela y el trabajo docente, completado por la falta de definiciones del tema, constituyéndose no como conceptos, sino como saberes en desarrollo. La reflexión aquí propuesta contribuye a la problematización de la formación con miras a transformar las expectativas y prácticas que orientan la relación de los docentes en formación con los saberes sobre las personas con discapacidad y su educación. Aún así, las ruedas de conversación se señalan como un potencial espacio de formación en una perspectiva dialógica de reelaboración de saberes y prácticas.

Palabras clave: Psicología histórico-cultural. Formación de profesores. Inclusión Educativa.

Abstract: When dealing with the schooling of people with disabilities, the guidelines for teacher training move between generic positions on diversity and instrumentalization for specialized educational care, dealing with the generalist teacher, supported by the specialist, without delving into how their training takes place. Assuming teacher training courses as privileged spaces for the (re)construction of knowledge for educational practice, this article proposes the investigation of the ways in which students of Pedagogy courses elaborate questions related to the education of people with disabilities and the role of graduation in building knowledge on the subject. Based on historical-cultural psychology and language studies in a dialogic-enunciative perspective, the work involved the elaboration/conceptualization of the idea of conception and the carrying out of conversation circles with students from three universities in São Paulo about the schooling of students with disabilities. The analysis and discussion based on the audio-recording of the circles shows how concepts developed by the students bring meanings about disability; about training at the university; and about the school and the teaching work, completed by the lack of definitions of the theme, constituting not as concepts, but as knowledge in development. The reflection proposed here contributes to the problematization of training with a view to transforming expectations and practices that guide the relationship of teachers in training with knowledge about people with disabilities and their education. Still, conversation circles are pointed out as a potential training space in a dialogical perspective of re-elaboration of knowledge and practices.

Keywords: Cultural-historical psychology. Teacher training. Educational Inclusion.

Introdução

Em 2006, o Conselho Nacional de Educação define as diretrizes para os cursos de graduação em Pedagogia, atribuindo-lhes a responsabilidade pela formação de professores para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Em decorrência dessa ampla gama de possibilidades de atuação, as matrizes curriculares dos cursos de graduação em Pedagogia, segundo Gatti e Barretto (2009), se convertem em verdadeiros quebra-cabeças onde se tem de rearranjar uma série de conteúdos em um reduzido espaço de tempo. Condição esta que, de acordo com as referidas autoras, resultou em incorporações de novos conteúdos de forma pouco clara, em simplificações das áreas e em indefinições sobre o perfil do pedagogo.



Como estratégia para formação de um profissional com amplas atribuições, a resolução direciona os currículos no sentido de extinguirem o regime de habilitações e unificarem a formação do pedagogo em torno da docência, atividades administrativas e pesquisa, deslocando para os cursos de pós-graduação a formação do especialista em áreas, entre outras, voltadas à educação da pessoa com deficiência.

No intuito de abarcar a heterogeneidade escolar em uma formação generalista, vemos nas diretrizes curriculares a recorrência de termos genéricos como democratização e diversidade. A exemplo, estabelece-se que o egresso do curso de Pedagogia deverá “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (BRASIL, 2006, art. 5º), englobando todos os que não respondem de forma homogênea às demandas educacionais e concorrendo para uma desconsideração, na escola, do que é específico em cada sujeito, constituindo o que alguns autores têm apontado como postura e políticas de tolerância (LAPLANE, 2004).

Esse perfil amplo não é alterado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (BRASIL, 2015) publicadas na década seguinte e que segue estabelecendo que a formação de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, incluindo a formação de professores para a Educação Especial, deve ser realizada nos cursos superiores de Pedagogia. Desse modo, as novas diretrizes não se desdobram em alterações mais profundas nos currículos dos cursos de Pedagogia que, muitas vezes, seguem lacunares e com “uma limitada atenção específica e efetiva para atender às demandas do contexto atual, especificamente do público alvo da Educação Especial” (PEREIRA; GUMARÃES, 2019, p. 583).

De modo semelhante, as diretrizes vigentes (BRASIL, 2019) seguem tratando da formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e prevendo que os cursos de Pedagogia sejam opção para graduação de profissionais para atuarem em áreas diversas, como a administração escolar ou a supervisão e a orientação educacional para a Educação Básica. A resolução prevê ainda as licenciaturas voltadas especificamente para a docência na modalidade de Educação Especial.

De acordo com as diretrizes traçadas pelo governo federal (BRASIL, 2019), espera-se que os cursos de formação inicial de professores garantam a construção de competências docentes, discriminadas em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Está incluído nesse processo formativo o compromisso com a escolarização do aluno com deficiência por meio do estudo de temas relacionados aos



“marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais” (BRASIL, 2019, art. 12, inciso V).

Esse perfil generalista com a previsão de inserção de conteúdos ou disciplinas específicas para tratar da escolarização do aluno com deficiência pode perpetuar o perfil de formação evidenciado por Garcia (2013, p. 116), associado “à carência de debate pedagógico e de discussões acerca do trabalho do professor”, relegando pouco espaço à necessária reflexão sobre fundamentos e princípios relacionados ao tema.

Partindo das expectativas e do perfil de formação apontados pelas diretrizes nacionais, questionamo-nos sobre os modos como estudantes de pedagogia concebem a pessoa com deficiência e suas possibilidades de escolarização e que papel atribuem à graduação nesse processo. Esses modos de conceber se definem para nós como categoria de análise a partir da assunção do referencial teórico metodológico da Psicologia Histórico-cultural, definidor da qualidade de relação que conferimos à cultura e ao meio no desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2005), do modo como buscamos compreender a deficiência a partir dos significados que a ela são socialmente aferidos (VIGOTSKI, 1997) e da relevância que atribuímos ao processo de (re)elaboração de sentidos vivido pelas participantes desta pesquisa durante nossos encontros.

Constituindo nosso referencial teórico, nos aproximamos complementarmente dos estudos realizados pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002 e BAKHTIN, 2003), sobre a palavra como elemento concreto vinculado ao processo de interação (falante-interlocutor), assumidas as convergências e divergências entre esses escritos e aqueles, anteriormente, desenvolvidos por Vigotski.

Emprestando as proposições de Vigotski e do Círculo de Bakhtin, conceituamos a ideia de concepção como processo/produto discursivo de/em constante reelaboração de enunciados e vivências, compartilhados com o outro. Sendo ao mesmo tempo o processo e o que dele resulta, as concepções se consubstanciam em nossos modos de pensar e participar em sociedade, constituindo diferentes formas de interação entre o eu e o outro em constante relação, como possibilidade de compreensão gerada a partir do socialmente posto, em movimento, permanentemente revista pelas experiências e referências pessoais.

Concepções que aqui são analisadas a partir de três rodas de conversa (VÓVIO, 2007) realizadas com estudantes do curso de Pedagogia de três universidades paulistas. Concepções que sintetizam e relatam o esforço de discutir, a partir do que nos contam as participantes desta pesquisa, os modos como os professores em formação concebem



a pessoa com deficiência e suas possibilidades de escolarização, problematizando, para tanto, a histórica construção de significados sobre o aluno com deficiência, sobre sua educação e sobre a formação docente.

A natureza social das concepções: conceituação de uma categoria de análise

A fim de apresentar os argumentos que fundamentam nossa ideia de concepção, trazemos, inicialmente, os estudos de Vigotski sobre o processo de significação como prática social sistematizados na obra *Pensamento e Linguagem* (VIGOTSKI, 2005). Ao teorizar sobre a estrutura do pensamento na criança, o autor parte de investigações sobre as gêneses da significação, trazendo também importantes contribuições sobre a linguagem, principalmente, ao questionar a compreensão dessa como mero sistema de códigos.

Nesse livro, como característico dos estudos realizados pelo autor, vemos a articulação entre diferentes campos constituir a base para a teorização sobre o desenvolvimento humano. Para falar sobre o pensamento da criança, sobre a significação e sobre a formação de conceitos, são postos em debate cultura, história, linguagem e outras questões relacionadas ao conhecimento.

No capítulo *Pensamento e Palavra*, que encerra o referido livro (VIGOTSKI, 2005), evidencia-se um dos esforços teóricos centrais da obra: a discussão do significado. Ao traçar a relação entre o pensamento e a fala nos estágios iniciais do desenvolvimento filogenético e ontogenético e ao examinar o papel do significado da palavra no processo de pensamento, Vigotski propõe a unidade desses no que denomina pensamento verbal, afirmando que o significado de uma palavra, historicamente construído, representa um estreito amálgama do pensamento e da linguagem, caracterizando-se como o modo pelo qual a realidade é nessa/por essa generalizada, um modo completamente distinto de refletir a realidade na consciência.

Entremeado nessas discussões, focando-se a dinamicidade dos significados, da palavra em uso na relação entre os falantes, vemos emergir o conceito de sentido. Atrelado ao contexto, o sentido aparece como possibilidades de enriquecimento do significado da palavra na situação concreta, sendo o significado seu traço mais estável, um dos sentidos possíveis.

Proposições organizadas de forma original por Vigotski e que, segundo Smolka (2004), produzem um deslocamento conceitual que torna possível uma nova compreensão da significação como prática social, do signo e, portanto, da palavra, como instrumento



psicológico que se produz na relação. Ponto em que se encontra um “núcleo-chave do pensamento de Vigotski, aliás, profundamente compartilhado com Bakhtin: a palavra como signo que não resulta da ação de apenas um indivíduo, mas da (inter)ação de pelo menos dois.” (SMOLKA, 2004, p. 43).

Palavra que retomamos, conforme sistematizado em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, em sua “pureza semiótica, sua neutralidade ideológica, sua implicação na comunicação humana ordinária, sua possibilidade de interiorização, como fenômeno acompanhante, em todo ato consciente” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p. 38). Neutralidade que aparece na palavra apenas enquanto recurso linguístico, permitindo ao falante servir-se dessa em seu enunciado.

Complementarmente, em *Estética da Criação Verbal*, ao falar dos aspectos expressivos do enunciado, do estilo individual a ele atribuído, Bakhtin propõe que

o enunciado absolutamente neutro é impossível. A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado [...], mas todos esses recursos enquanto recursos da língua são absolutamente neutros (BAKHTIN, 2003, p. 289).

Nessa mesma obra, ao pensar sobre os gêneros do discurso, o autor aponta que, ao escolher recursos para realização de nossa intenção comunicativa, não tomamos as palavras neutras do sistema da língua, mas outros enunciados, elos na cadeia da comunicação discursiva do campo em que desejamos transitar, enunciados congêneres com o nosso e que trazem em si temas típicos da comunicação verbal e, assim, replicam “contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta” (BAKHTIN, 2003, p. 293), possibilitando o que o autor denomina de expressões típicas, que parecem sobreporem-se às palavras.

Essa expressividade, contudo, não pertence à palavra enquanto recurso linguístico seria essa uma função metonímica em que se tomam determinadas enunciações pelo uso de uma palavra ou expressão típica dessas. Ampliamos, então, para construção de nossa argumentação, a discussão iniciada pela palavra para o âmbito do enunciado, tomando, para isso, o que se apresenta em *Estética da Criação Verbal*.

Ao definir o enunciado como unidade da comunicação discursiva em oposição às unidades da língua (palavra e oração), Bakhtin (2003, p. 272) o apresenta como compreensão responsiva ativa, que “pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte)”.



Estendendo essa discussão, no que tange ao tema e à significação, em Marxismo e Filosofia da Linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002), ao discorrer sobre o signo linguístico e os enunciados, os autores propõem a significação como o sentido historicamente convencionado de um termo em virtude de seu uso reiterado, seu sentido dicionarizado. Num estágio superior da capacidade de significar, está o tema, sentido único indissociável da enunciação.

No capítulo 7 da referida obra, Bakhtin/Volochinov (2002) apresentam nove características fundamentais do tema. Temos, assim, (1) o tema como propriedade do enunciado como um todo, (2) como o sentido do enunciado completo e, como tal (3) não reiterável e (4) irreduzível à análise, como (5) um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento, (6) como expressão de uma situação histórica concreta da qual se originou o enunciado, e (7) tão concreto como o instante histórico ao qual esse pertence, como (8) resposta (9) determinada não só pelas formas linguísticas (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações) que a compõem, mas em mesma medida, pelos elementos não verbais da situação.

Nossa ideia de concepção se aproxima, portanto, da conceituação de tema, sendo também o sentido do todo do enunciado concreto e não uma composição de significados. A elaboração de concepções é ato responsivo marcado pelas relações imediatas (no caso dessa pesquisa, rodas de conversa) e pelo contexto mais amplo, escolha que não prescinde, contudo, dos elementos linguísticos que as compõem (palavras, frases próprias ou citadas) e que possui sempre um índice de valor social de natureza interindividual.

Retomando a proposição bakhtiniana, caberia, como faz Cereja (2005), falar da significação como elaboração de natureza abstrata que tende à permanência, em oposição ao tema, concreto e histórico que, partindo do sistema de significação o recria. Seria para nós, ao pensarmos a elaboração de concepções, a significação, aquilo que permite a inteligibilidade e certa comunhão de sentido, enquanto que o tema a dinamicidade dessas. Essas proposições nos levam a pensar que mais instável é a concepção, quanto forem indefinidos e controversos seus fundamentos.

Sustentadas por essa argumentação, podemos dizer que ao enunciar instauramos possibilidades de sentido balizadas por significados históricos, mas que trazem também a palavra do interlocutor (imediate ou ausente) e lhe possibilitam a réplica. Sentidos estes que são sociais, mas em certo ponto, particularizados pelas experiências do indivíduo, revelando o socialmente convencionado e o vivenciado.



Instáveis e reelaboradas pela relação com o outro, pelo experimentado ou pelo apreendido, as concepções são por nós compreendidas, a partir do referencial exposto, como aquilo que não se estabelece como conceito, dado o esforço de conciliar o contraditório, de afirmar o incerto e de constantemente recriar significados como decorrência, até, de uma instabilidade social do tema. É possibilidade de compreensão gerada a partir do socialmente posto, em movimento, permanentemente revista pelas experiências e referências pessoais.

Processos que integram e mobilizam as possibilidades de elaboração sobre temas complexos ainda não dominados pelo sujeito, que expandem generalizações e remetem a situações e a conceitos, ainda não se constituindo como tal. Possibilidades que, em nossa pesquisa, são perpassadas pelas experiências vividas por cada uma de nossas participantes e pelos sentidos que àquelas são atribuídos. Sentidos que não remontam, necessariamente, à formação acadêmica, mas sobre os quais acreditamos que a universidade pode/deve cumprir papel crucial.

Do referencial exposto, do diálogo entre Bakhtin e Vigotski, concluímos nossa proposição de concepção como categoria para análise do que elaboram professores em formação. Apropriações (inter)ativas dos sentidos compartilhados em nossa sociedade, saber docente em elaboração conformado não como unidade teórica ou conceitual, mas como múltiplas significações que produzem também múltiplos sentidos.

Abrindo a roda: aspectos metodológicos da pesquisa

Para realização da pesquisa aqui relatada, reunimos um grupo de seis participantes, estudantes do 4º ano de cursos de Pedagogia de três universidades paulistas. Aleksandra, de 21 anos, estudante de uma universidade federal, cursou uma eletiva sobre “Educação Especial na Perspectiva da Política de Inclusão”, tem experiência docente como estagiária em uma escola privada de educação infantil aberta junto a um clube da cidade.

Também da universidade federal, Nina, 19 anos, estagiária em uma escola de educação infantil da rede privada e Natasha, 58 anos, sem experiência docente cursaram a mesma disciplina eletiva. De uma universidade particular, Sonia, 22 anos, atua como auxiliar de sala em uma escola de ensino fundamental da rede privada, onde trabalha com alunos com deficiência, tendo cursado uma disciplina obrigatória sobre Educação Especial. Com experiência parecida, de uma universidade estadual, Anna, 19 anos, também estagiária da rede privada, atua em uma sala com um aluno autista, tendo cursado uma disciplina optativa na área.



Por fim, da mesma universidade estadual, Katerina, 20 anos, ainda sem experiência na área da educação, compõe o grupo com o qual foram realizados três encontros de cerca de uma hora de duração cada um. Nesses encontros foram estruturadas rodas de conversas (VÓVIO, 2007), momentos em que acreditamos ser possível (re)viver processos de troca e formação acerca do tema da escolarização do aluno com deficiência, sendo nesses/desses encontros que buscamos os sentidos em elaboração por nossas participantes sobre sua formação e prática, sobre a pessoa com deficiência e sobre suas possibilidades de escolarização. Material este ao qual retornamos a partir de nosso referencial teórico, das leituras de documentos oficiais e legislações e de estudos sobre o tema em busca de indícios dos modos como, frente também a seus referenciais, vivências e leituras, nossas participantes elaboram concepções sobre a pessoa com deficiência e sua escolarização.

Cada roda foi organizada em torno de um tema, a saber: (1) conceitos e termos específicos - educação especial, educação inclusiva, deficiência e necessidades educacionais especiais; (2) proposições legais - terminalidade específica, flexibilização curricular e Atendimento Educacional Especializado; e (3) formação de professores - curso, expectativas no ingresso, disciplinas e atividades complementares, fragilidades e sensação de preparo.

A pesquisa de natureza qualitativa, como sistematizam Ludke e André (1986), caracterizou-se pela coleta descritiva dos dados por meio de gravador de voz e bloco de notas, pelos quais registramos as conversas e nossas percepções das reações de nossas participantes, de suas falas, interjeições e gestos. Como segunda característica do método, voltamos-nos ao processo e não ao produto como eixo organizador do trabalho de investigação, tendo o momento das rodas, de relação com as participantes, como cerne do estudo, em razão do qual muitos dos esforços de revisão bibliográfica se realizaram e a partir do qual se ressignificam.

A partir de nossa perspectiva teórica, a abordagem qualitativa tem seus contornos refinados. Pelo referencial da Psicologia Histórico-cultural, percebemos as participantes desta pesquisa como sujeitos “históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura, como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela” (FREITAS, 2002, p. 26), sendo ao mesmo tempo em que afetados por questões relacionadas ao aluno com deficiência, (re)produtores dessas, ao mesmo tempo em que participantes, propositores nas rodas de conversa.



Foi nessa postura que, a cada encontro, buscamos deixar a critério do grupo o tempo destinado a cada tópico, bem como os percursos das discussões, a inserção de novos temas, ou mesmo, a substituição de assuntos por nós sugeridos. A partir das intervenções feitas pelas estudantes, daquilo que se produziu nas rodas, nos encontros seguintes, alguns tópicos específicos foram por nós introduzidos sob a forma de indagações e provocações.

Após a realização das três rodas, os dados foram transcritos e organizados para análise preliminar. Nesse esforço, construímos três categorias (escolarização, deficiência e formação acadêmica) para leitura dos dados e construção de hipóteses sobre os modos como as estudantes participantes dessa pesquisa concebem a pessoa com deficiência e suas possibilidades de escolarização.

Nesse processo, percebemos as categorias se entremearem. Ao exemplificarem, retomarem o visto em cursos, citarem filmes ou contarem o que vivenciam e ouvem sobre a sala de aula, as participantes constroem casos, falam de alunos e não de categorias isoladas. Ao dizerem da deficiência, falam do aluno; ao falarem da escola, trazem a experiência formativa e seus estágios; enfim, enunciam sobre a pessoa com deficiência, escola e formação e, nesse processo, elaboram suas concepções, sem que seja possível, ou ao menos o melhor caminho, a divisão das transcrições em categorias.

Para o presente relato, retomamos o conjunto dos dados e trazemos algumas discussões a partir de um episódio que consideramos representativo do conjunto dos dados e que nos permite acessar as concepções em elaboração dentro do contexto em que foram produzidas, retomando os diálogos em suas contradições, discordâncias e réplicas.

Um emaranhar de vozes: apresentação das concepções em elaboração

Em diálogo com as diretrizes nacionais (BRASIL, 2006), ao analisarmos os projetos pedagógicos das três universidades nas quais estudam as participantes desta pesquisa, identificamos projetos de formação que abarcam tanto as funções docentes, quanto as de gestão e pesquisa em educação. As matrizes curriculares remontam ao modelo generalista e, no esforço de lidar com a necessidade de formar um profissional que atue em diversas áreas nas quais se faça necessário o conhecimento pedagógico, acabam por pulverizar as discussões sobre determinadas especificidades em dispersas disciplinas específicas.



No que cabe à formação específica para escolarização do aluno com deficiência, vemos figurar entre as disciplinas obrigatórias oferecidas pelas três universidades a exigida disciplina de Libras, cabendo ao tema, contudo, maior espaço entre as eletivas num esforço de abordagem tanto teórica, quanto prática do assunto, numa possível superação da desarticulação criticada por Gatti e Barretto (2009).

Emergem das grades curriculares perfis de cursos e disciplinas que refletem escolhas. A escolha ora pela psicologia, ora pela abordagem social da escola, ora pelo foco na infância, ora pela fundamentação de base teórica, ora pela prática. Escolhas que devem ser assumidas como recortes, representações de diversos campos de saber adotadas pelos cursos e que contingenciam a prática do profissional egresso.

Nesses cursos, pedagogos em formação, como as seis estudantes que participaram desta pesquisa, são confrontados com as posições, os saberes e os conhecimentos teóricos e práticos do campo educacional que, propostos, complementados, elaborados e reelaborados no decorrer de suas trajetórias acadêmicas, concorrem para a construção de modos de conceber o aluno com deficiência e sua escolarização.

A partir desse contexto formativo, iniciamos a apresentação de um dos episódios escolhidos para análise, extraído da primeira roda de conversa. Após conversas em torno dos tópicos educação especial, educação inclusiva, deficiência e necessidades educacionais especiais, tentamos adensar a discussão sobre a (in)aptidão dos estudantes com deficiência para cursar o ensino regular, por ser essa uma questão levantada pelas participantes em momentos anteriores e recorrente quando pensamos a escolarização do aluno com deficiência. Com esse fim, indagamos sobre a “possibilidade de identificarmos um aluno apto ou não para frequentar a escola”.

Quadro 1 – Episódio 2: O que se faz na escola para todos?

(...)

Sonia: para ver se está apto...tem que adequar... mas o currículo tá adequado? Não... o professor além daquelas 35 crianças que tem na sala vai conseguir lidar com mais uma com uma deficiência com um aluno especial? Não... o que você faz? Coloca num canto da sala... espera que ele não cause nenhuma confusão reza... e vai

Aleksandra: a gente discute muito em políticas né/... quando a gente discute a universalização da escola você garante o acesso... mas e a permanência?

Anna: você tem uma exclusão dentro da sala de aula ou acaba levando para fora para fazer outra coisa... a gente falou disso nesse curso que eu fiz e a resposta que eu tive foi é... em primeiro lugar a criança está lá para se desenvolver então se está lá em uma aula que ela não vai aproveitar então porque você não tira... ela faz uma coisa que vai ser boa para ela depois ela volta e tem um tempo com todo mundo... eu não sei se tá/ certo tirar ela da sala ou fazer isso não sei... vou descobrir com o tempo só que a intenção da escola com a inclusão pelo que me disseram na verdade é a lei... é a lei da sociedade... então você saber se comportar numa sociedade... não é mais o conhecimento... é para você criar essa relação



Aleksandra: acho que o caráter assistencialista que a gente falou antes né/... de saber se portar à mesa... de conversar com os outros sem agarrar... ainda existe só que hoje em dia não tem esse nome entendeu? A escola recebe o aluno... recebe... mas o aluno consegue se inserir na sociedade de uma forma melhor do que se ele não tivesse recebido aquela instrução? Só que é a mesma coisa... não mudou muito com a lei é a mesma coisa... eles não estão ali para ganhar conhecimento eles estão ali para serem moldados

Anna: então... mas aí é uma crítica? Por que você já deu aula para um autista ou alguma coisa do tipo? Então eu acho muito legal essa coisa de pensar todo mundo que ele vai sentar... vai prestar atenção... que ele vai tá/ lá... não vai ser...

Sonia: sei lá... eu sou a favor da adequação curricular... eu acho que se tem um momento... eu... eu... com a fala... pensando no meu trabalho... eu não tive nada na faculdade ainda de educação especial... o que eu sei é bem por fora é pela minha prática e agora eu estou indo atrás... então na minha escola em que eu trabalho eles têm adaptação curricular... tem muitos... tem várias inclusões... quase toda sala tem inclusão... essa Maria que é a menina da minha sala... ela tem problema cognitivo... motor... então... ela tem uma escoliose muito forte nas costas e ela usa umas barras de ferro... então é motora cognitiva... ela não tem a fala bem desenvolvida é... ela não tem motor... é coordenação... e ela precisa de uma adaptação curricular... imagina essa criança na sala sentada o dia inteiro... ela não tá/ desenvolvendo nada ali, não tá/... ela precisa de um monte de atividades fora... então o que acontece? Essa semana as crianças trouxeram coisas para coleção... é um projeto dela... sabe aqueles bonequinhos da Turma da Mônica de plástico? Toda quinta feira eles trazem... aí ela vai... ela separa por cor... ela vai... entendeu?

Katerina: dentro da sala?

Sonia: dentro da sala com ela... eu fico separada durante a aula de matemática

Katerina: que não deixa de ser uma habilidade matemática

Sonia: ahan... mas adaptada... totalmente adaptada

Katerina: é primeiro agrupamento... agora conta... vamos separar as cores

Sonia: ela tá/ lá... do jeito dela... tá/ aprendendo... vou pedir para ela escrever uma redação? Vou ter que ficar do lado dela... porque para fazer o número eu tenho que segurar na mão dela... e ela espera... ela sabe que vai escrever... então me espera... mas se der um caderno para ela... ela não vai fazer... ela não tem habilidade... não sei se é habilidade que fala... ela não tem o desenvolvimento

Anna: ela não tá/ pronta ainda...

Sonia: talvez nunca esteja

Aleksandra: mas você vai trabalhar nas oportunidades... não vai quere ver o que ela não sabe...

(...)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ainda que tentemos redirecionar as discussões para o debate sobre o perfil do aluno anunciado como apto a cursar o ensino regular, sobre o “todos” autorizado pela escola para todos, no episódio, as participantes parecem manter o tema da adaptação da escola ao aluno, da prática docente que marcaria a escola para todos, remetendo-se, apenas ao fim das discussões, ao aluno de forma explícita pela ideia de prontidão.



Ao falar da (in)aptidão do aluno, as participantes falam sobre a escola inclusiva, sobre currículo, sobre políticas (políticas públicas de educação?) e, nessa direção, sobre as condições de escolarização dos alunos. Apontam para temas que reformulam a direção original da questão para: o que se faz na escola para todos? A que ela se propõe? Como faz “inclusões”? Há limites para sua ação?

Na fala de Sonia, uma inversão com relação ao debate anterior (episódio 1) emerge. Já não se fala sobre quem se adapta, a escola ou a criança, mas se o aluno se adéqua a uma sala com 35 crianças; persiste a polarização criança–escola, como se essas não se afetassem, não se interconstituíssem.

Retomamos para essa discussão nosso pressuposto teórico. Para Vigotski (1997), a criança com deficiência, desde seus primeiros anos de vida, ocupa uma posição social marcada pelo déficit, de modo que as relações que se estabelecem com ela sejam perpassadas por esse local, marcadas pelas significações que o orgânico suscita.

Desse modo, junto ao/a partir do aspecto biológico (direta), constituem-se relações sociais (secundária) responsáveis, essas sim e não o déficit diretamente, pelo desenvolvimento das funções especificamente humanas, transformações das funções biológicas pela mediação do outro. É justamente sobre os fatores secundários, ordenados também pela escola e não distintos a elas (as relações sociais), ou nelas polarizados, que incide a ação educativa.

Pela inserção na cultura a criança se faz sujeito histórico, não sendo plausível falar de um aluno que se adéqua ou não à escola, posto que é, justamente, na complexidade das relações que novos processos psicológicos são formados. Limitadas oportunidades interferem no desenvolvimento das funções superiores, redundam em complicações secundárias, em um desenvolvimento tido como insuficiente (ela não tem o desenvolvimento, diz Sonia), em um “não aprender nada”.

É nessa direção que podemos entender a afirmação de Aleksandra de que “a escola deve atuar na oportunidade” essa afirmação parece subentender que a inadequação se dá pela suposta homogeneidade, característica a priori (da escola e do aluno) tida como imutável. A ênfase no “que ele não sabe” remete à inflexibilidade da escola vista como instituição da homogeneidade, em que os conteúdos naturalmente selecionados são transmitidos por métodos naturalmente construídos e ao entendimento da criança com deficiência como aquela que traz uma dificuldade de acompanhamento definida pelo déficit. Relação da qual resulta, invariavelmente, a inadequação, o fracasso escolar.



Na fala de Anna persiste a discussão sobre como a escola se adapta, a qual pode ser ampliada para o que compete à escola quando falamos desses alunos. São possibilidades (observadas, ouvidas, imaginadas?) de adaptação, segundo Anna, a exclusão dentro da sala de aula onde a criança “não vai aproveitar” ou a ação fora de sala, em que a criança “faz uma coisa que vai ser boa para ela” e depois volta para ter “um tempo com todo mundo”, “saber se comportar numa sociedade... não é mais o conhecimento... é para você criar essa relação”.

Nessa concepção de escolarização estaria uma leitura do AEE? Ao falar do momento fora de aula, Anna pode se referir ao complementar, ao suplementar que extrapola o ensino regular e cabe à educação especial. É no AEE que o aluno aprende, faz o que é bom? Reduz-se o papel da classe comum à socialização, ao convívio com o normal que traga de volta esse aluno para rede de relações da qual escapa? Seria essa, então, a função da escola para todos?

Outra possibilidade de escolarização que se constrói no episódio é a adequação curricular, possibilidade de “ela tá/ lá... do jeito dela... tá/ aprendendo” em resposta à concepção de que “ela não vai fazer... ela não tem habilidade... não sei se é habilidade que fala... ela não tem o desenvolvimento”. Mais uma vez pontua-se a polarização criança-escola, Sonia segue com a ideia, à qual respondem Anna, Katerina e Aleksandra em diferentes tons, de que há “um limite, um limite que é muito grande” no aluno, ao qual a escola pode responder com a adequação curricular, dentro de sala, ao contrário do que apontara Anna.

Podemos pensar essa posição de Sonia como resposta à prática realizada no estágio, à ideia que traz, anteriormente, de que o visto nas disciplinas da graduação deve ser adequado à ação cotidiana, ao visto no curso em uma disciplina sobre Educação Inclusiva marcada pelo debate sobre o uso de tecnologias para educação, ao discurso oficial que preconiza (e posteriormente condena) as adequações curriculares.

Seja como for, a adequação curricular parece ser vista como garantia de oportunidade no episódio, realizada por práticas que nos remetem, contudo, à crítica feita por Vigotski (1997) a práticas de educação especial que muitas vezes se voltam ao treino, ao exercício sensorial e motor (“é um projeto dela... sabe aqueles bonequinhos da Turma da Mônica de plástico? Toda quinta-feira eles trazem... aí ela vai... ela separa por cor”), em atividades artificiais descaracterizadas do processo pedagógico.

A concepção de que o aluno tem que estar na sala fazendo o que quer que seja nos remete à análise realizada por Laplane (2006) sobre as Diretrizes para a Educação Espe-



cial (BRASIL, 2001). Ao definir o processo de inclusão, a autora identifica na lei uma tendência à ideia de que essa garantiria a todos do acesso contínuo ao espaço comum da vida em uma sociedade orientada por relações de acolhimento à diversidade humana “apaga o fato de que a sociedade não se caracteriza por essa orientação e simplifica, na forma de uma prescrição ingênua, um complexo conjunto de relações que, como vimos, diz respeito a fatores sociais, econômicos, políticos, culturais, étnicos, religiosos etc.” (LAPLANE, 2006, p. 705).

O que passa a ser, frente a isso, ter “várias inclusões” na sala de aula? Seria a educação inclusiva a presença desses alunos? A ingênua constatação de que tê-lo em sala faz a inclusão, orienta, por si só, uma sociedade inclusiva? Por trás dessa concepção, alinhada a de que a escola “tem que aceitar”, “tem que se desenvolver para a criança”, temos a instituição, e ela somente, como responsável por um projeto complexo de inclusão?

Enfocamos, nesse episódio, algumas questões que parecem retomar a discussão sobre a normalidade. Questões que se repetem em outros momentos das rodas, mas que aqui se expressam de forma pontual em enunciados como o de Sonia, ao falar da presença do aluno com deficiência em sala de aula e da reação do professor que, despreparado, o “coloca num canto da sala, espera que ele não cause nenhuma confusão, reza... e vai”.

Pontuamos nessa concepção sobre a pessoa com deficiência e sua (im)possibilidade de escolarização (revista no decorrer do episódio) frente a atual situação da escola, a ideia da anormalidade, tal como vista em nossa revisão histórica, não como construção sustentada em bases patológicas, genéticas ou neurológicas, mas também, e principalmente, nos valores comportamentais esperados.

É da apropriação dos enunciados sobre o aluno ideal e a homogeneidade, pretensamente necessária para educação, sobre as especificidades do desenvolvimento e sobre as necessidades educacionais especiais, que se constituem essas concepções sobre a pessoa com deficiência e sua, aparentemente consequente, impossibilidade de cursar com êxito a escola quando desamparado de atendimento especializado.

Concluimos essa análise abordando a ideia de prontidão que se constitui durante os dois episódios e se sintetiza na fala de Anna e Sonia sobre uma estudante que “não tá/pronta ainda”, que “talvez nunca esteja”, ao que retomamos os trabalhos de Vigotski sobre defectologia (1997) e a crítica que o autor tece à posição teórica centrada no pressuposto de que o desenvolvimento é pré-requisito para aprendizagem. Posição esta presente também em Pensamento em linguagem (VIGOTSKI, 2005) como filiado a uma visão maturacionista do desenvolvimento psicológico.



Ao elaborarem questões sobre a deficiência, as participantes recorrem ao referencial estudado, ora falando de um indivíduo marcado por limitações, ora tentando entretecer as esferas social e genética, considerando escola, família e sociedade como atuantes no desenvolvimento desses alunos, ora falando de um desenvolvimento pré-estabelecido, ora de metas individuais. Tais incoerências refletem o histórico embate entre saberes no campo educacional e na própria legislação.

Como elemento para essa discussão, trazemos o discurso oficial, tal como expressado pelo governo federal na Resolução CNE/CEB nº 02/01 ao definir os educandos com necessidades educacionais como aqueles que, “durante o processo educacional, apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares” (BRASIL, 2001, art. 5º), sem que se avance no esforço de deslocar essas dificuldades do aluno para as relações de aprendizagem, ou de se questionar sobre a definição, construção e realização desse currículo.

Essa indefinição, como relatam Santos e Bartalotti (2002), se concretiza historicamente pela percepção da deficiência ora como algo maléfico a ser evitado, ora como uma situação que impulsiona a superação; ora como característica incapacitante, ora como legítima expressão da diversidade. As estudantes que participaram dessa pesquisa tentam lidar com tais incoerências.

Em todos esses casos, como alerta Bakhtin (2003), não estamos diante de uma palavra isolada como unidade da língua nem do significado de tal palavra, mas de um enunciado acabado e com sentido concreto. Esse enunciado se conforma, a nosso ver, pela contundente marca da instabilidade e (in)coerência (histórica e conceitual?), como concepções sobre a pessoa com deficiência.

Procurando desenvolver nosso argumento teórico, focamos, nesse momento final, nos modos de falar, nas singularidades que mostram como esse percurso comum foi vivido e produzido pelas estudantes, não como ouvintes passivos, mas participantes (inter)ativas das rodas propostas para esta pesquisa, da comunicação discursiva que, na vida, constitui sua formação.

Concepções sobre a escolarização da pessoa com deficiência: (re)elaborações de sentidos

Durante nossos estudos, buscamos refletir sobre os modos como os professores em formação concebem a pessoa com deficiência e suas possibilidades de escolarização, discutindo, para tanto, a histórica construção de significados sobre o aluno com deficiência e sua educação e a formação docente.



Nesse processo, percebemos enunciados marcados por teorizações, por elementos de nossa legislação, pelo discurso oficial, dos quais vemos emergir a concepção do aluno com deficiência como sujeito de direitos, como aquele que ainda não está pronto, como o que tem possibilidades e demanda oportunidades, como o incapaz de lidar com a emoção, como o anormal, como o diagnosticado, como o diferente, como o aluno de inclusão, como o que suscita “o material adaptado”, como o que tem limites, como o excluído, como expressão da diversidade, como o “déficit”, como “extremamente inteligente”, como a criança problema.

Coexistem nos enunciados das estudantes que participaram desta pesquisa diversos outros enunciados definidos por posicionamentos algumas vezes contraditórios entre si, mas que interagem em igualdade de posição, sem que haja um centro único e definidor, característica, possivelmente, decorrente da falta de conclusão e que nos leva a definir esses enunciados como concepções. Similarmente à polifonia apresentada por Bakhtin (2003), o todo ganha forma pela justaposição de diversos enunciados, pela simultaneidade que não se define como um conceito, mas se mantém como processo de elaboração.

Ainda que as concepções não se unifiquem, ao contrário do pontuado em outros estudos, parecem apontar para a superação de uma visão organicista da deficiência. Se Oliveira (2004) identificou, entre seus entrevistados, a predominância da concepção individual da deficiência, em que essa é interpretada como um atributo inerente ao indivíduo, ainda que não sobressaia em nossa pesquisa aquilo que ela denomina como concepção interacionista, em que a deficiência é interpretada com base na complexidade das interações sociais, ao falar do aluno com deficiência, as participantes desta pesquisa parecem apontar para o que a autora define como concepção psicossocial da deficiência, em que essa é interpretada como decorrente de fatores sociais (educacionais), sendo o foco da interpretação ainda o déficit localizado no indivíduo, embora os fatores para sua explicação sejam, também, externos.

No que cumpre à escolarização dos alunos com deficiência, emerge do processo de elaboração de concepções vivido nas rodas, de forma similar à apontada por Sant’ana (2005), a relação entre a deficiência e a necessidade de apoio de equipes especializadas, possivelmente, pela consonância dessa concepção com o discurso oficial e pela histórica associação da educação do aluno com deficiência ao campo médico e às instituições especializadas, cabendo ao professor papel acessório nesse processo.

Ainda sobre a escolarização, entre o esperado e o constatado pelas participantes, aparecem concepções marcadas pelo brincar, pela socialização, pelo desenvolvimento



das potencialidades individuais, pelo moldar, pela adaptação curricular, pela mediação, pela naturalização da diferença, pela inclusão (educacional e social). Trata-se de concepções sobre a possibilidade confrontadas pela referência aos limites de ação dentro da atual escola.

Defende-se a inclusão, traçam-se algumas ressalvas a essa e elaboram-se concepções que parecem se situar entre as correntes, tal como as postuladas por Prieto (2006), que encaram a inclusão escolar como um processo amparado pelo atendimento especializado e as que falam da inclusão total como ruptura histórica (superação da integração), de modo que a escola deva, imediatamente, responsabilizar-se pela aprendizagem de todas as crianças (pois todos estão aptos).

Essas concepções remontam, tal como vemos definir-se historicamente, a uma postura favorável à presença do aluno com deficiência em sala de aula, desde que essa seja acompanhada de apoio especializado ofertado em tempo e espaço distintos ao ensino regular. No que cabe aos detalhes e especificidades dessa escolarização, dados de forma bastante genérica, parecem repetir-se antigos enunciados sobre as potencialidades, a autorrealização e a individuação do déficit.

Ao dispor-se a tratar do público-alvo da educação especial, o discurso oficial parece seguir falando do aluno com deficiência como aquele incapaz de cursar a escola regular com êxito, a não ser que amparado por intervenção técnica particularizada e pautada por suas necessidades individuais, sem que se chegue, contudo, a problematizar princípios e pressupostos referentes à educação como um todo.

Esse discurso oficial é reelaborado pelas participantes desta pesquisa em/pelas suas concepções sobre a pessoa com deficiência e sua escolarização, marcando-as com as indefinições, contradições e incoerências que, como vimos, comumente integram a abordagem do tema no que tange ao discurso oficial, tanto em nossa legislação, quanto nas orientações governamentais sobre a ação docente.

Passamos para a discussão das concepções das participantes acerca do papel que o curso de Pedagogia exerce no processo de elaboração de questões sobre a escolarização do aluno com deficiência. Iniciamos essa discussão pela proposição do discurso oficial de formação de um professor generalista, que desloca para os cursos de pós-graduação a formação do especialista na educação da pessoa com deficiência, proposta que não nos parece concorrer para a efetivação de um projeto de educação inclusiva.

Historicamente, as especificidades da escolarização do aluno com deficiência estiveram apartadas dos cursos de Pedagogia, encontrando espaço nas formações pontuais



promovidas pelas secretarias de educação (e, algumas vezes, de assistência e saúde) e por instituições como as Sociedades Pestalozzi e as APAEs. Posteriormente agregada à formação docente como habilitação, cursos de pós-graduação, ou mesmo licenciaturas específicas, a capacitação do professor para a atuação junto aos alunos com deficiência parece perpetuar-se como adendo ao currículo generalista.

Dentro das propostas de inclusão escolar apresentadas pelo discurso oficial, é sugerida como possível resolução dessa questão a incorporação de ideais vagos aos currículos dos cursos de Pedagogia, como o de uma sociedade justa ou de atuação na diversidade, de modo que, como apontado em nossa revisão, muitas vezes, os profissionais da educação não considerem ter havido influência da sua formação na atuação profissional com alunos com deficiência, posto que tal assunto não chegara a ser abordado.

Em nossa pesquisa, o papel do curso de graduação no processo de elaboração de questões sobre o aluno com deficiência e sua escolarização é percebido por nossas participantes de distintas maneiras. Aleksandra, por exemplo, acredita que, ainda que tenha cursado apenas uma eletiva sobre a educação especial, o que não lhe garantiu todo o conhecimento, tenha sido essa responsável por fazê-la “enxergar a escola e a educação de um jeito muito diferente...”, possibilidade que lamenta não ter sido complementada pela experiência prática, criticando o enfoque do curso naquilo que denomina “regra” e a ausência de matérias que tratem das especificidades de cada deficiência.

Ainda sobre o papel do curso, Natasha, expressa posição que se aproxima da assumida por Nina e, ainda que criticando a falta de tempo para disciplinas específicas, reconhece o potencial de disciplinas pedagógicas e fundamentos como a Sociologia, História, História da Infância, Psicologia e Políticas Públicas. Disciplinas estas que Sonia também julga serem importantes para a atuação docente, já que “a gente adapta né/ para inclusão... né/... assim na hora de aplicar”.

Anna e Katerina, ao contrário, consideram que as disciplinas cursadas não contribuíram em quase nada para sua atuação junto aos alunos com deficiência, posto que os professores não souberam abordar temas pertinentes, ou traçar relações práticas ao que se ensinava, mas trazem em suas falas elementos da graduação, do visto em aula ou produzido para essa.

Imbricam-se nos posicionamentos de nossas participantes as três questões que fundam nosso estudo, constituindo-se umas às outras. As concepções de pessoa com deficiência e de deficiência entremeiam-se às sobre as possibilidades de escolarização, tendo papel definidor na (re)elaboração do que os cursos ofertam, sendo, ao



mesmo tempo, (re)definidas pelos cursos. Os modos de conceber o papel do curso podem ser compreendidos como possibilidades de elaboração que o próprio curso contingencia. As concepções em circulação sobre o tema ao mesmo tempo em que ressignificam as disciplinas cursadas, são devedoras dessas, perpassando-as e sendo perpassadas por elas.

Contrariamente ao que declaram as professoras entrevistadas por Marques (2001), as participantes desta pesquisa, em sua maioria, reconhecem o papel do curso em sua formação, percebem as disciplinas específicas e de fundamentos como relevantes para a educação dos alunos com deficiência e estabelecem relações entre essas. Contudo, apesar do declarado, ao buscarmos, nas concepções em elaboração, algo que nos remeta aos cursos de graduação, deparamo-nos com a quase nulidade de referência e citações que remontem a esse percurso da trajetória formativa, predominando a alusão ao senso comum, à experiência, aos relatos. Esse aspecto pode ser associado ao fato de as participantes desta pesquisa serem, ainda, estudantes do 4º semestre, faltando-lhes metade da graduação a ser cursada.

Acreditamos que, ao ingressarem no curso de graduação, os professores em formação trazem uma gama de experiências e conhecimentos à qual se espera que, no decorrer do curso, seja acrescido outro sistema a partir do discurso científico ao qual estão expostas. A formação de concepções dá-se circunscrita, mas também converte essas possibilidades existentes pela reelaboração das experiências, dos enunciados que circulam em nossa sociedade, do vivido no percurso de formação acadêmica, ampliando-os ou restringindo-os.

Ao pensar a prática pedagógica no Ensino Superior, Lopes (2010) aponta que os processos de expansão, diversificação e flexibilização vividos pela universidade contemporânea conduziram a mudanças nas finalidades e formas do ensino de graduação. Essas mudanças são marcadas por contradições frente à multiplicidade de funções que a universidade passa a assumir e resultam no que alguns autores denominam de crise frente à necessidade de transformação dos processos de ensino-aprendizagem.

São pensados novos papéis, mas não se prescinde do Ensino Superior. É criticado o caráter restritivo e reducionista das práticas, mas são buscadas abordagens reflexivas, novas relações entre professores, alunos e conhecimentos, frente à função social que a universidade assume/deve assumir “a de propiciar aprendizagens, de desenvolver ensino e, na construção de outras condições, contribuir para a transformação dos indivíduos e da sociedade” (LOPES, 2010, p.3).



Considerações Finais

Em seus estudos sobre pensamento e linguagem, Vigotski nos traz elementos para pensarmos a dinamicidade da palavra em seu uso na relação entre sujeitos, cunhando o conceito de sentido, atrelado às situações concretas de enunciação. É a partir dessa compreensão de negociações de sentidos como prática social, da interação entre sujeitos, que discutimos a ideia de concepção e que buscamos entender o que nos contam as graduandas que participam dessa pesquisa.

Pelo presente estudo, podemos dizer que são constitutivas das concepções de pessoa com deficiência as práticas próprias da formação acadêmica e da experiência docente, ainda que incipientes, bem como aquilo que diz respeito ao discurso oficial, à moral e religião, ao senso comum, ao veiculado pela mídia e, ainda, no momento do encontro, às relações que se estabelecem com o outro, pesquisadoras e demais participantes. Outros ausentes e presentes imersos numa sociedade e cultura determinadas.

Ao longe deste artigo, evidenciam-se modos como professoras em formação lidam com diversos enunciados em circulação e os reelaboram no momento das rodas de conversa em suas concepções sobre a pessoa com deficiência e sua escolarização. Elas (re)elaboram concepções com base nos conhecimentos sistematizados nos cursos de graduação e, aparentemente de forma mais contundente, pelo exemplo, pelos casos vividos ou relatados, pelas histórias vistas em filmes, lidas em livros ou notícias e pelas experiências próprias ou de amigos.

Essa diversidade de fontes que se consubstanciam nas concepções nos leva a pensar recursos e métodos que podem ser úteis à formação inicial ou continuada de docentes. Inicialmente, podemos inferir que, para além das bases conceituais, a possibilidade de vivências e de discussão dessas compõe o percurso formativo de professores. Complementarmente, aquilo que se diz para além do ambiente acadêmico, é elemento central dos sentidos sobre o fazer docente. Dessa forma, podemos pensar as rodas de conversa um espaço de resignificação do experienciado e dos enunciados que circulam em nossa sociedade

Ainda que não definamos caminhos, nos posicionamos no sentido de que há um papel da universidade no processo de elaboração de concepções, o de criação de novas possibilidades. Com suas vivências e aprendizagens, cada uma das participantes desta pesquisa se apropria e reelabora enunciados em circulação, cabendo aos cursos de pedagogia, por nós assumidos como *locus* privilegiado para debate e construção de saberes sobre a edu-



cação de todos os alunos, apoderar-se desse lugar permitindo-lhes novas possibilidades de (re)elaboração.

Todavia, o que podemos pensar sobre esses espaços frente a diretrizes de formação docente que apontam como habilidade componente da dimensão do conhecimento profissional a aplicação de “estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências” (BRASIL, 2019, p. 15)? Qual espaço para a construção de saberes em um discurso que reduz o conhecimento profissional a estratégias?

A garantia de uma escola para todos passa pelo fortalecimento dos cursos de formação de professores como espaço de reconstrução de sentidos sobre a educação e o fazer docente, superando propostas pautadas na mera instrumentalização.

Referências

BAKHTIN, Mikhail/ VOLOCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Biblioteca Universal).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, **Resolução n. 2 de 11 de fevereiro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Conselho Pleno. **Resolução n. 1 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Brasília: CNE/CEB/CP, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE/CEB/CP, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: CNE/CEB/CP, 2019.

CEREJA, William. Significação e tema. In. BRAIT, Beth.(Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2005.



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

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília; LAPLANE, Adriana Lia Friszman. (Orgs.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educação & Sociedade**, n. 96, v.6, p. 689-715, Campinas, out, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. Prática pedagógica e emancipação no ensino superior: reflexões sobre a aprendizagem e desenvolvimento do jovem/adulto. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, IV, 2010, Laranjeiras –SE. **Anais do IV Colóquio Internacional: educação e contemporaneidade**. ISSN 1982-3657. Laranjeiras, 2010, p. 1-11

MARQUES, Luciana Pacheco. **Professor de alunos com deficiência mental: concepções e práticas pedagógicas**. Juiz de Fora: EFJP, 2001. 1986.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. O conceito de deficiência em discussão: representações sociais de professores especializados. **Revista Brasileira de Educação especial**. Marília, n.1, v.10, p. 59-74, jan-abr, 2004.

PEREIRA, Cláudia Alves Rabelo; GUIMARÃES Selva. A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação especial**. Marília, n.4, v.25, p. 59-74, out-dez, 2019.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

SANT'ANA, Isabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, n. 2, v. 10, p. 227-234, mai-ago, 2005.

SANTOS, Waldir Carlos Santana dos. dos; BARTALOTTI, Celina Camargo. Diferenças, deficiências e diversidade: um olhar sobre a deficiência mental. **O mundo da saúde**. São Paulo, n.3, v.26, p. 382-388, jul-set, 2002.



SIGNORINI, Inês. O relato autobiográfico na interação formador/formando. In: KLEIMAN, Ângela; MATENCIO, Maria de Lourdes (Orgs.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

SMOLKA, A.L.B. Sentido e significação: Parte A – Sobre significação e sentido, uma contribuição à proposta de Rede de significação. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia; SILVA, Ana Paula Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida. (Orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**: tomo V. Fundamentos de defectologia. Madrid: Portugal: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São paulo: Martins Fontes, 2005.

VÓVIO, Cláudia Lemos. **Entre discursos**: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos. 2007. 287 f. Tese (Doutorado em Linguística aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

Recebido em: 27/04/2023

Aceito em: 16/05/2023