

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

SORAYA DAYANNA GUIMARÃES SANTOS

**AUTOCONFRONTAÇÃO E O PROCESSO DE INCLUSÃO: (RE)VENDO A
ATIVIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

MACEIÓ
2011

SORAYA DAYANNA GUIMARÃES SANTOS

**AUTOCONFRONTAÇÃO E O PROCESSO DE INCLUSÃO: (RE)VENDO A
ATIVIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
como exigência parcial para obtenção do título
de Mestre em Educação Brasileira pela
Universidade Federal de Alagoas.

Orientação: Profa. Dra. Neiza de Lourdes
Frederico Fumes

MACEIÓ
2011

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

- S237a Santos, Soraya Dayanna Guimarães.
Autoconfrontação e o processo de inclusão: (re)viendo a atividade docente na educação superior / Soraya Dayanna Guimarães Santos. – 2011.
131 f.
- Orientadora: Neiza de Lourdes Frederico Fumes.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2011.
- Bibliografia: f. 115-124.
Apêndices: f. 125-131.
1. Atividade docente. 2. Inclusão na educação superior. 3. Psicologia sócio-histórica. 4. Clínica da atividade (Psicologia). I. Título.

CDU: 376

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Autoconfrontação e o Processo de Inclusão: (re)viendo a atividade docente na Educação Superior.

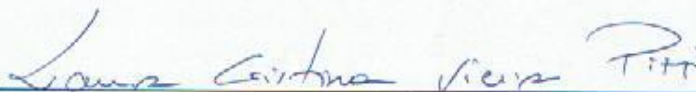
SORAYA DAYANNA GUIMARÃES SANTOS

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 06 de maio de 2011.

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes
(orientadora - CEDU-UFAL)



Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)



Profa. Dra. Claudia Leme Ferreira Davis (PUC-SP)
(Examinadora Externa)

Dedico este trabalho à minha mãe, Benedita Guimarães, por todo carinho, amor, cuidado, proteção, compreensão, doação, perdão, dedicação, alegria, amizade, companheirismo, palavras de conforto...
Mãe, razão do meu viver, eu te amo!

AGRADECIMENTOS

Agradeço de forma especial,

A DEUS, luz do mundo, por me dar coragem para lutar a cada dia.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Neiza Fumes, por toda confiança, reconhecimento, valorização e por ter caminhando sempre ao meu lado para a construção desta pesquisa. Queria registrar meus agradecimentos por você ter sido, um exemplo para mim, ensinando-me a ser uma pessoa “transparente” e principalmente ética. A ética é uma de suas principais virtudes.

Às professoras do PROCAD (UFAL/PUC-SP/UNESA-RJ), em especial: Laura Pizzi, Maria Auxiliadora, Cláudia Davis e Wanda Aguiar.

Aos companheiros do GEEAMA, NEEDI e PROCAD: Márcia Lúcia, Viviane, Sirlene, Jorge Neto, Tarciana, Jaqueline, Thiago, Marily, David, Flávio, Alessandra, Arlete, Isabela, Wanessa, Elaine, pelas vibrantes discussões acadêmicas nos grupos de estudo e pelas inesquecíveis viagens pelo Brasil. Obrigada, também por sempre me nutrirem de otimismo, palavras de carinho e admiração. Sou grata, por tudo que cada um de vocês fizeram por mim!

A toda minha família especialmente: ao meu PAI (Barros), apesar dele não está aqui conosco, ele estará sempre no meu coração e eu serei grata por todo o ensinamento repassado. Pai: “sou seu reflexo. Você foi meu ‘mestre’ e maior incentivador dos meus estudos, dedico essa vitória a você, também”. Agradeço, aos meus irmãos (Roosevelt e Rawinisson), por reconhecerem os meus esforços.

À minha querida amiga, Amélia Viana, por estar presente durante esse processo tão delicado de minha vida acadêmica. Serei grata por todo carinho, dedicação, palavras sinceras, apoio e motivação para os meus estudos, mesmo quando eu não acreditei: “Aquele que leva a preciosa semente, andando e chorando, voltará, sem dúvida, com alegria, trazendo consigo os seus molhos” (Salmos 126:6).

Ao meu sobrinho, Rawinisson de Barros, por conseguir arrebatar um sorriso meu nas horas que eu mais precisei. Titia te ama, meu amor!

Ao Professor Victor, participante deste estudo, pois sem a sua disponibilidade, cooperação e espírito científico, esse tipo de pesquisa jamais poderia ter sido desenvolvida. Aos alunos, por terem confiado em mim. A toda equipe do curso de Licenciatura em Teatro:

coordenação, funcionários e demais professores pelo acolhimento.

À FAPEAL/CAPES, pela bolsa concedida.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, participaram na construção deste trabalho e na minha história pessoal e acadêmica.

Todo inventor, até mesmo um gênio, sempre é consequência de seu tempo e ambiente. Sua criatividade deriva das necessidades que foram criadas antes dele e baseia-se nas possibilidades que, uma vez mais, existem fora dele

(VIGOTSKI, 2009).

RESUMO

Com os avanços verificados nos diferentes níveis de ensino, a discussão sobre a inclusão de alunos com deficiência na educação superior se torna cada vez mais necessária. Parece-nos relevante adentrarmos no universo das Instituições de Ensino Superior para verificarmos como se constrói a inclusão nesse espaço, até porque o avanço no número de matrícula destes/as alunos/as, nesta instância tem sido significativo. Dessa forma, o presente trabalho teve como objetivo entender a atividade docente de um professor da educação superior que tem em suas turmas um aluno com deficiência física. Esta pesquisa foi firmada nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica, que tem como principal representante Vigotski, e da Clínica da Atividade, representada por Yves Clot. Para tal, optamos pela realização de uma pesquisa de natureza qualitativa, com a utilização da técnica da autoconfrontação. Esta pesquisa foi realizada com um professor universitário Victor, docente de um Curso de Licenciatura em Teatro de uma universidade Federal do Nordeste do Brasil, de 54 anos de idade e 23 anos de experiência na educação superior. O procedimento para coleta dos dados consistiu na realização de uma entrevista sobre a história de vida e da autoconfrontação simples. A análise do *corpus* se baseou nos núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006). Em particular, na história de vida foram construídos três núcleos de significação, denominados: “História de vida e reflexões na vida profissional”; “Formação docente e as estratégias de ensino: influências no saber fazer pedagógico”; e, “Partilhando experiências: convivendo com a pessoa com deficiência”. Na autoconfrontação simples foram construídos dois núcleos de significação: “A técnica da autoconfrontação: contribuições para o desenvolvimento profissional”; e, “A inclusão do aluno com deficiência e as transformações na atividade de um professor de Teatro”. Como resultados, pudemos constatar que o uso da técnica metodológica da autoconfrontação simples engendrou movimentos produtores de novos sentidos para a atividade docente e para a inclusão no âmbito educacional. Consideramos que a possibilidade de (re)ver a própria atividade e de ter acesso ao real da atividade ampliou as possibilidades de reconhecimento do professor em relação à sua atividade, uma vez que ele teve a oportunidade de refletir sobre a sua prática de ensino. Sendo assim, ponderamos que esta pesquisa aponta para a necessidade de formação docente, no âmbito da educação superior, a fim de que os professores recuperem seu poder de agir e aumentem as estratégias viáveis para lidar com o real da atividade em um contexto inclusivo.

Palavras-chave: Atividade docente. Inclusão na educação superior. Psicologia Sócio-Histórica. Clínica da atividade.

ABSTRACT

The verified breakthroughs in different levels of education make the discussion about the inclusion of disabled students in higher education increasingly necessary. It seems relevant for us to enter the universe of Higher Education Institutions to verify how the inclusion process is built in that space, even because the growth in the number of registrations in this instance by these students has been significant. Thus, this study aimed to understand the teaching activities of a higher education professor who have in their classes a student with physical disabilities. This survey was based in the theoretical and methodological assumptions from the Socio-Historical Psychology, whose main representative is Vigotski, and from the Clinic of Activity, represented by Yves Clot. To this end, we have carried out a qualitative survey, using the technique of the self-confrontation. This survey was conducted with an university professor: Victor, a lecturer in the Bachelor's Degree in Theatre from an university in northeastern Brazil, 54 years old and 23 years of experience in higher education. The procedure for data collection consisted of an interview about his life's history and simple self-confrontation. The analysis of the corpus was based on the meaning cores (AGUIAR; OZELLA, 2006). In particular, there were built three meaning cores in the live's story: "Live's history and reflection on career"; "Teacher education and teaching strategies: influences on educational know-how"; and "Sharing experiences: living with the disabled person". In the simple self-confrontation there were built two meaning cores: "The self-confrontation technique: professional development contributions" and "Inclusion of students with disabilities and the changes in a drama teacher's activity." As a result, we found that the use of the self-confrontation technique engendered movements that produce new meanings to the teaching activity and inclusion in education. We considered that the possibility of (re)viewing the activity itself and of having access to the real activity has increased the recognition possibilities of the teacher in relation to his activity, since he had the opportunity to think about their teaching practice. We, then, ponder that this research points to the teacher training need within the higher education so that teachers recover their power to act and increase the available strategies for dealing with the real activity in an inclusive context.

Keywords: Teaching activity. Inclusion in higher education. Socio-Historical Psychology. Activity clinic.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACS	Autoconfrontação Simples
AME	Atrofia Muscular Espinhal
CFE	Conselho Federal de Educação
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade
CNPq	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
GEEAMA	Grupo de Estudo e Extensão em Atividade Motora Adaptada
IES	Instituições de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEEDI	Núcleo de Estudo em Educação e Diversidade
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PROSUP	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares
PROUNI	Programa Incluir de Acesso a Universidade
PSH	Psicologia Sócio-Histórica
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESU	Secretaria de Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	A FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR.....	18
2.1	Formação pedagógica do professor para o ensino superior.....	19
2.2	Possibilidades de formação para o professor de ensino superior.....	22
2.3	Formação do professor de ensino superior na perspectiva da educação Inclusiva.....	25
2.4	A Prática docente no ensino superior e a pessoa com deficiência.....	30
3	A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E A CLÍNICA DA ATIVIDADE... 	36
3.1	A Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para perspectiva educacional... 	36
3.1.1	Concepção de homem.....	38
3.1.2	Historicidade como categoria central para a Psicologia Sócio-Histórica.....	41
3.1.3	Categoria mediação: contribuições para entender a atividade docente.....	44
3.1.4	Algumas considerações sobre o desenvolvimento e aprendizagem.....	47
3.2	Algumas considerações sobre a Clínica da Atividade.....	49
4	PERCURSO METODOLÓGICO.....	54
4.1	Os participantes da pesquisa.....	54
4.2	Instrumentos para coleta de dados.....	56
4.2.1	Entrevista.....	57
4.2.2	Análise Documental.....	58
4.2.3	Sessão de observação.....	59
4.2.3.1	Sessão de observação com videogravação.....	59
4.2.4	Sessão de autoconfrontação.....	60
4.2.4.1	Autoconfrontação simples.....	61
4.3	Procedimentos para coleta de dados.....	62
4.4	Procedimentos de análise dos dados.....	64
4.4.1	Procedimentos para análise através dos Núcleos de Significação.....	64

5	O DOCENTE ENTRA EM CENA: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA PESQUISA.....	67
5.1	Análise das informações iniciais do curso, do professor, da turma, do aluno com deficiência e do ambiente em que foi realizada a pesquisa.....	67
5.1.1	Caracterização da instituição e dinâmica do curso de licenciatura.....	67
5.1.2	Descrevendo o ambiente das aulas.....	72
5.1.2.1	Laboratório de expressão cênica.....	72
5.1.3	Conhecendo Richard: o aluno com deficiência.....	73
5.1.4	Conhecendo o professor Victor.....	75
5.2	Núcleos de significação.....	76
5.2.1	Análise dos núcleos de significação da história de vida.....	76
5.2.1.1	Primeiro núcleo de significação: História de vida e reflexões na vida profissional.....	76
5.2.1.2	Segundo núcleo de significação: Formação docente e as estratégias de ensino: influências no saber fazer pedagógico.....	80
5.2.1.3	Terceiro núcleo de significação: Partilhando experiências: convivendo com a pessoa com deficiência.....	84
5.2.2	Análise dos núcleos de significação da autoconfrontação simples.....	88
5.2.2.1	Episódio 1 – Roubando o lugar do outro.....	89
5.2.2.2	Autoconfrontação simples do Episódio 1 “Roubando o lugar do outro”	92
5.2.2.2.1	1º Núcleo de significação da ACS: A técnica da autoconfrontação: contribuições para o desenvolvimento profissional.....	93
5.2.2.2.2	2º Núcleo de significação: A inclusão do aluno com deficiência e as transformações na atividade de um professor de Teatro.....	102
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
	REFERÊNCIAS.....	115
	APÊNDICES.....	125

1 INTRODUÇÃO

Algumas palavras iniciais são primordiais para explicar o meu trajeto acadêmico e meu entusiasmo em realizar esta pesquisa. Logo que terminei o Ensino Médio, ingressei no Ensino Superior (2004), no Curso de Educação Física da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

No primeiro ano do curso, fiz parte das reuniões do Grupo de Estudo e Extensão em Atividade Motora Adaptada - GEEAMA. Esse grupo de pesquisa dedicava-se ao estudo de possíveis estratégias para o atendimento à diversidade em situação de ensino, mais especificamente na área da Educação Física. Preocupava-se, ainda, em analisar a formação profissional para a escola inclusiva e, por fim, as questões relacionadas à manutenção e/ou ao incremento da qualidade de vida e saúde das pessoas¹ com deficiência, em que a atividade física adaptada era o foco. Nesse grupo, realizei inúmeras pesquisas, todas voltadas para área de Educação Física e a pessoa com deficiência. Dentre essas pesquisas, a que mais se destacou foi: “Opiniões de alunos com deficiência física acerca das aulas de Educação Física em escolas regulares de Maceió”, apresentada em 2007, no maior Encontro Regional de Pesquisa em Educação do Norte/Nordeste e publicada em uma Revista Internacional de grande conceito na área da Educação Física Adaptada.

No ano de 2006, fui convidada para participar como colaboradora do PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (2006/2007), cujo estudo buscava trabalhar “A prática pedagógica de professores de Educação Física em turmas consideradas inclusivas”, com o objetivo de analisar os saberes dos professores de Educação Física de turmas com alunos com deficiência inclusos nas escolas públicas estaduais da cidade de Maceió, em relação às estratégias para atender à diversidade do alunado, mais particularmente àqueles com algum tipo de deficiência, bem como analisar a prática pedagógica nessas turmas. Com essa pesquisa, conheci a realidade das escolas regulares públicas de Maceió e da atuação dos professores nesse nível de ensino. Sendo assim, comecei a indagar: como seria essa atividade docente, na Educação Superior?

Em 2007, recebi o convite para ser bolsista PIBIC/CNPQ², realizando a pesquisa³

¹ Adotamos o termo “pessoa com deficiência” em respeito ao direito de escolha delas, que em um grande evento das organizações de pessoas com deficiência, realizado em Recife (2000), conclamaram em público a adotar esse termo. Elas esclareceram que não são “portadoras de deficiência” e que não querem ser chamadas com tal nome (SASSAKI, 2003).

² CNPQ - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

³ Orientada pela Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes - PPGE/CEDU/UFAL.

intitulada: “Inclusão na Universidade Federal de Alagoas: o que pensam os universitários com deficiência?”. A meta era analisar, a partir do olhar do/a universitário/a com deficiência, nomeadamente aquele/a com algum tipo de deficiência (física, sensorial ou múltipla), a sua inclusão na Universidade Federal de Alagoas. Um dos resultados pontuados nessa pesquisa, nas falas dos discentes⁴ com deficiência, foi que os professores de Ensino Superior não estavam preparados para receber o aluno com deficiência, em suas turmas.

[Deveriam] Fazer um trabalho de formação para saber lidar com as pessoas com necessidades especiais, colocar em prática os nossos direitos na universidade. Deveria ter um núcleo para dar um apoio aos alunos com deficiência e aos nossos professores (Ronaldo possuía deficiência visual - Curso: História).

[Com] Professores com condições de ensinar (incluir as pessoas com deficiência), para receber os cegos, os surdos. Se a Universidade tivesse professores qualificados e acessibilidade, acredito que a inclusão estaria sendo completa e seria o ponto chave para que a sociedade muda [...] (George possuía deficiência física – curso: Arquitetura e Urbanismo).

[Precisava ter] Professores mais capacitados, para receber principalmente alunos com deficiência mental, visual, auditivo, para passar conhecimento para todos, Se os professores não passam conhecimentos para todos não é Universidade, não está unindo o diverso ao uno, onde uno é o espaço e diversos são as pessoas que se encontram lá e o conhecimento que elas vão adquirir. Se for restrito o conhecimento não é Universidade (Paulo possuía deficiência física – curso: Direito).

Os relatos acima, feitos pelos universitários com deficiência, mostraram a insatisfação que eles tinham em relação aos professores do Ensino Superior. Foram essas realidades e todas as pesquisas realizadas durante a época da graduação me impulsionaram a investigar, mais profundamente, a atividade do docente no Ensino Superior, quando recebia, em suas turmas, alunos com deficiência.

Essa trajetória, por si só, trouxe inquietações e revelou conhecimentos, que, somados à escassez de estudos sobre o professor de Ensino Superior e às pessoas com deficiência, motivaram-me a realizar as seguintes indagações: como se dá/é a atividade docente, em um Curso de Licenciatura em Teatro de uma universidade federal da região Nordeste do Brasil, diante do processo de inclusão de um aluno com deficiência física? O professor inclui o aluno com deficiência em todas as atividades de aula? São feitas modificações na metodologia desse professor para incluir o aluno com deficiência?

Para responder a esses questionamentos, voltei-me a pesquisar a atividade docente no ensino superior, mas especificamente as relacionadas com a inclusão das pessoas com

⁴ Todos os nomes apresentados no corpo do texto são fictícios com o propósito de garantir o anonimato.

deficiência nesse nível de ensino. Sendo assim, realizei estudos referentes à inclusão e às políticas de inclusão no ensino superior. Recorri, também, às questões referentes à formação e à prática docente no ensino superior, na perspectiva de uma educação inclusiva. Esse estudo ainda envolveu pressupostos teóricos – metodológicos baseados em categorias da Psicologia Sócio-Histórica, articulada com os da Clínica da Atividade.

Esta pesquisa de mestrado constitui-se de uma rede de cooperação científico-acadêmica entre pesquisadores dos seguintes Programas de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – UFAL; Programa Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá – RJ. Pretendeu-se, por meio dessa proposta, desenvolver atividades de pesquisa, de ensino e de formação de recursos humanos em nível de pós-graduação, as quais foram orientadas por um único eixo temático: a Atividade Docente. As tarefas envolviam estudos sobre essa temática, promovendo o desenvolvimento do indivíduo e do coletivo profissional mais amplo a que pertencem, ampliando o olhar para essa categoria, de modo a responder a várias questões relacionadas às atividades dos professores.

Diante desse quadro, a importância desta pesquisa é facilmente justificada, em especial, quando se considera a educação como um dos direitos básicos do ser humano. Parece relevante apresentar as maneiras que os professores intervêm em suas aulas, partindo de suas vivências e perspectivas, relacionados com a pessoa que possui deficiência. Faz-se necessário perceber que o educador precisa trabalhar com as diferenças individuais de seus alunos, tornando-se capaz de favorecer, por meio de métodos diversos, o desenvolvimento de suas possibilidades sociais, cognitivas, afetivas e motoras, assegurando assim, uma formação integral de seu aluno.

A inclusão no ensino superior constitui um dos debates mais calorosos no cenário nacional educacional no país atualmente. Apesar do pouco tempo de discussões acerca dessa temática, há um número crescente de trabalhos relacionados aos alunos com deficiência no ambiente universitário. Entretanto, poucas são as pesquisas referentes ao professor de ensino superior que recebem os alunos com deficiência.

A realidade do Ensino Superior no Brasil, em relação aos professores que ensinam pessoas com deficiência, aponta a necessidade de prepará-los para trabalhar com a diversidade, garantindo uma educação para todos. A declaração de Salamanca (1994) diz que

é fundamental a:

Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. As seguintes ações poderiam ser tomadas. Além disso, a importância do recrutamento de professores que possam servir como modelo para crianças portadoras de deficiências torna-se cada vez mais reconhecida.

As pessoas com deficiência almejam chegar ao Ensino Superior para tentar diminuir o preconceito, a exclusão, vivida no Ensino Básico (FERREIRA, 2007), além de adquirir uma formação no Ensino Superior, obtendo um diploma que habilite a ingressar no mercado de trabalho. Mas quando chegam ao Ensino Superior, deparam-se com algo que já se fazia presente no Ensino Básico: o despreparo de professores em lidar com a diversidade.

Existe uma carência de reflexões sobre o ensino superior e, na maioria das vezes, essa carência reforça a ideia de que os professores não têm informação a respeito das pessoas com deficiência, nem estão atualizados, faltando ainda, ampliação ou complementação de competências, as quais poderão ser adquiridas por meio de formação continuada. Essa formação ajudará o professor a perceber a importância de modificar sua metodologia de ensino para que seus alunos sejam incluídos em suas aulas.

Caberá ao professor e ao ambiente educacional garantir o direito de seus alunos participarem das aulas. Essa ideia é reforçada por Ferreira (2003, p.269), que argumenta “os professores devem estar comprometidos com a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos e atento às suas diversidades, para que essas diferenças não se tornem causa da evasão e exclusão”.

Para haver uma educação de qualidade, é necessária uma prática docente preparada para lidar com a diversidade, bem como projetos e ações que favoreçam a inclusão. Para tanto, deve haver uma preparação de todos os professores para que esses exerçam, com autonomia, sua função e, por conseguinte, possam aplicar seus conhecimentos na adaptação do currículo e nas mudanças que se fizerem necessárias para favorecer o aprendizado de seus alunos, independentemente de suas diferenças.

De acordo com Freitas e Castro (2005), o educador deve aprender respeitar seus alunos, seus interesses, e desenvolver suas atividades a partir disto: ouvindo, formulando desafios e situações novas, acompanhando o processo de desenvolvimento discente. Sendo assim, além do investimento na formação pedagógica, é fundamental a dedicação dos professores e, sobretudo, seu compromisso diante da função social que desempenha.

Desse modo, Miranda (2009) afirma que compreender o papel do professor em sua totalidade implica considerar a formação profissional para além do desenvolvimento das práticas de ensino, ainda que estas sejam constituintes do que se compreende enquanto papel social, político e histórico do professor. Esse profissional deve ser entendido como um agente singular em um projeto coletivo, de humanização da sociedade e da cultura. Portanto, faz-se necessária a apropriação das determinações sócio-históricas que constituem tanto este profissional, quanto à realidade objetiva a ele e à sua atividade de materialização.

Esta pesquisa teve também como preocupação entender esse professor, esse homem: ser social, histórico, constituído nas e constituinte das relações sociais. Como suporte teórico, adotamos autores nacionais e internacionais que adotam a Teoria Sócio-Histórica em Psicologia e uma proposta da Ergonomia Francesa atual, a Clínica da Atividade. Lemos as obras de Vigotski, Luria, Leontiev e Yves Clot.

A teoria do desenvolvimento vigotskiana parte da concepção de que todo ser humano é ativo e está em contínua interação com as condições sociais. Vigotski (2001) observou que a partir de estruturas orgânicas elementares, formam-se novas e cada vez mais complexas funções mentais, dependendo da natureza das experiências sociais da criança. Nessa perspectiva, o processo de desenvolvimento segue duas linhas distintas: o desenvolvimento biológico que, já ao nascer, se cruza com o desenvolvimento social.

Nesta pesquisa, os fundamentos da Psicologia Sócio-Histórica se entrecruzam com os da Clínica da Atividade. Particularmente, em relação a esse último, utilizaremos as categorias analíticas “real da atividade”, “atividade real”, “tarefa”, “gênero” e “estilo”.

Para responder ao problema proposto por este estudo, definimos como objetivo geral da pesquisa:

- Entender a atividade docente de um professor do ensino superior que tem em suas turmas um aluno com deficiência física.

Os objetivos específicos foram:

- Observar as estratégias didáticas utilizadas pelo docente universitário para atender o aluno com deficiência física;
- Verificar se a técnica de autoconfrontação produz novas significações sobre a atividade docente e as questões relacionadas à inclusão.

Para uma melhor organização deste estudo, além da introdução, das considerações e das referências, contamos com quatro tópicos que vamos apresentar, a seguir, com o intuito de

facilitar a dinâmica da leitura.

Destacamos que dois tópicos desse texto foram destinados para revisão de literatura, fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Foram necessárias leituras diversas para compreensão da formação e da prática docente no ensino superior, diante do processo de inclusão. Para tanto, abordamos essas questões no tópico 2, intitulado: A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR. Nesse tópico, são tratados aspectos referentes à formação do professor, para o ensino superior; são mostradas as possibilidades de formação para o professor de ensino superior, além da prática docente no ensino superior e a pessoa com deficiência.

São tratados no tópico 3, intitulado: A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E A CLÍNICA DA ATIVIDADE, o entendimento sobre alguns conceitos e categorias acerca da Psicologia Sócio-Histórica (PSH), que se relacionam com a educação, dentre elas: a concepção de homem; a categoria historicidade; a categoria mediação e a relação desenvolvimento e aprendizagem – eles, de fato, embasaram a atividade docente. *A posteriori* serão analisados os pilares da Clínica da Atividade, cujo delineamento teórico-metodológico também se fundamenta na PSH.

A apresentação do caminho metodológico da pesquisa se deu no tópico 4, intitulado: PERCURSO METODOLÓGICO. Nesse tópico procuramos delinear os procedimentos adotados desde o início do estudo até os procedimentos da análise dos resultados.

O rico material recolhido na pesquisa de campo precisava de uma análise cuidadosa, que permitisse evidenciar a riqueza da história de vida, das filmagens e da autoconfrontação simples. Portanto, optamos por apresentar essa análise no tópico 5, definido como: O DOCENTE ENTRA EM CENA: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA PESQUISA.

2 A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

O processo de globalização configura-se por um momento marcado pela informatização, por transformações aceleradas e, conseqüentemente, pela emergência de uma nova concepção de mundo, de homem e de sociedade. Como a educação está inserida nesse contexto, faz-se necessário refletir sobre as mudanças que vêm acontecendo na formação docente, especificamente quanto ao perfil do educador que se quer formar e onde deverá ser realizada essa formação (TAVARES, 2004).

Os professores da educação básica, de modo geral, passam por um processo de formação pedagógica, desenvolvido no âmbito do Curso de Licenciatura. Nesta, os professores cursam, entre outras, as disciplinas: Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino, que têm por objetivo formá-los para o desempenho das atividades docentes.

O mesmo não ocorre com os professores do ensino superior. Ainda que, muitas vezes, possuindo títulos como os de Mestre ou de Doutor, os professores que lecionam nas Instituições de Ensino Superior (IES), na maioria dos casos, não passaram por qualquer processo sistemático de formação pedagógica.

Consideramos ser importante fazer uma reflexão mais rigorosa acerca da formação do professor de ensino superior. Diferentemente dos outros níveis de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de que quem sabe fazer, sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes da educação superior (CUNHA, 2010a).

A expansão do número de vagas e a conseqüente ampliação do acesso ao ensino superior cria uma maior heterogeneidade do público que se dirige às instituições de ensino superior. Hoje, portanto, é necessário ao professor saber lidar, também, com uma diversidade cultural, econômica, entre outras, que antes não existia no ensino superior.

Tendo isso em conta, consideramos que devem ser fortalecidos os mecanismos de formação de professores desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Os professores que possuem em sua turma alunos com deficiência devem aprender a trabalhar com a diversidade e com o desenvolvimento de apoios pedagógicos, para que o seu aluno possa dar vazão às suas potencialidades e ter um desenvolvimento positivo.

Nesse sentido, Capellini e Santos (2005) afirmam que em caráter emergencial as universidades devem se reestruturar para receber todas as pessoas, como ainda devem incluir

como componente curricular na estrutura dos cursos de formação de professores a temática relacionada à educação inclusiva.

Sendo assim, este tópico se propõe a discutir aspectos referentes à formação pedagógica do professor para o ensino superior, bem como a sua prática no ensino superior, considerando a inclusão da pessoa com deficiência.

2.1 Formação pedagógica do professor para o ensino superior

Profissionalizar a universidade e desenvolver a formação profissional dos que nela atuam é uma preocupação relativamente recente, especialmente no Brasil. Até há muito pouco tempo, percebia-se a docência universitária, exclusivamente, estabelecida a partir de saberes dos campos profissionais e científicos dos professores. A autoridade dos professores era respaldada por uma hierarquia inquestionável existentes nas instituições que, por sua vez, legitimavam a cultura estabelecida. A universidade representava um perfil definido, atendendo às expectativas tácitas das classes sociais que nela interagiam. Ela não permitia questionamentos sobre seu estatuto de credibilidade. A própria comunidade interna – organizada através de seus órgãos colegiados – definia suas práticas e rituais, sem significativa interferência externa (CUNHA, 2010c).

Diante dessa realidade, Gil (2008) afirma que a maioria dos professores brasileiros que leciona em estabelecimentos de ensino superior não passou por qualquer processo sistemático de formação pedagógica. E, ainda mostra certo vigor na crença de que o fundamental para o exercício do magistério nesse nível é o domínio adequado da disciplina que o professor se propõe a lecionar.

Cunha (2010a, p.29) explicita um valor revelador de que “para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção”. Fernandes, Bastos e Selbach (2010, p.129) corroboram com essa afirmativa e acrescentam que: “No cotidiano da vida universitária, tem sido possível verificar que há preocupação institucional com a competência do profissional na área de sua formação, sem situá-lo historicamente na perspectiva de ser professor”.

Diante disso, é comum encontrarmos alunos que dizem que o professor sabe a matéria/disciplina, porém não sabe como transmiti-la, ou, dizem que o professor não sabe conduzir a aula, indicando-nos que essas situações são tão frequentes que parecem fazer parte

da cultura de qualquer instituição de ensino superior.

Por outro lado, o professor universitário alega que por lidar com adultos não necessita tanto da formação didática quanto os professores da educação básica, que lidam principalmente com crianças e adolescentes. Alega-se, como justificativa a essa situação, que o mais importante para o desempenho do professor universitário é o domínio dos conhecimentos referentes à disciplina que leciona aliado, sempre que possível, à prática profissional.

Essas suposições foram durante muito tempo, aceitas, sobretudo em decorrência do caráter elitista do ensino superior, observado no Brasil desde a constituição dos primeiros cursos. De fato, como os alunos dos cursos universitários eram poucos e selecionados com rigor, seu comportamento de saída tendia a ser considerado bastante adequado. Como consequência, a qualidade da universidade e o desempenho de seus docentes não se tornavam alvo de maiores questionamentos (GIL, 2008).

Nesse contexto, a docência universitária vem se constituindo numa perspectiva artesanal e empírica, como mostram as pesquisas (CUNHA, 2010a; CUNHA, 2010b; CUNHA, 2010c; CUNHA, 2010d; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Os docentes se inspiram, principalmente, nas práticas e valores de seus ex-professores e, com essa condição, vão se tornando professores. Certamente, desenvolvem saberes e realizam práticas com êxito, as quais atendem a muitas das expectativas de seus alunos. Mas, dificilmente teorizam sobre o que fazem e, portanto, se afastam da condição necessária à profissionalização da docência (CUNHA, 2010b).

Felizmente, já se pode vislumbrar alguma mudança nesse quadro. É grande o número de professores universitários que reconhecessem a necessidade de conhecimentos e habilidades pedagógicas para o desempenho adequado da função docente. Além disso, as autoridades educacionais vêm incentivando o desenvolvimento de programas de formação e aperfeiçoamento de professores para o ensino superior (GIL, 2008).

Ao longo de todo esse percurso, não se sabe a quem compete a tarefa de formação do professor de ensino superior. Talvez porque não seja fácil essa resposta no contexto acadêmico contemporâneo. A tarefa de formação ora foi atribuída ao percurso trilhado pelo professor, ora ao trabalho profissional e docente, ou, ainda, a todos os PPGs (PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÕES). Assim, a responsabilidade da formação parece estar diluída em todo o espaço universitário, inclusive, das IES que acolhem esse profissional para o trabalho.

Não há, entretanto, endereço próprio, ou, um lugar, pré-determinado (CUNHA, 2010d).

Desse modo, começamos a questionar a ausência de lugares legitimados para essa formação e a desresponsabilização que as políticas públicas e institucionais vêm tendo nesse processo. Em geral, a construção dos saberes docentes fica sob a responsabilidade individual do professor.

A discussão acerca da docência universitária remete-nos a um grande paradoxo. Para o exercício da docência na educação infantil, fundamental e média, há exigência legal de formação específica. Contraditoriamente, para professores que atuam em cursos de nível superior (dentre estes, os de formação de professores) não há nenhuma formação, nem mesmo exigência legal, que os habilite para tal (BROILO *et al*, 2010).

Broilo *et al* (2010) ainda argumenta que a ausência de um marco legal que organize um espaço formador para a docência universitária, tensionado pela necessidade cotidiana da realidade concreta, abre caminho para entendermos a docência como atividade complexa que exige uma preparação cuidadosa, ou seja, a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação. Exige uma dimensão de totalidade, que se distancia das lógicas das especialidades, tão cara a muitas outras profissões na organização do mundo do trabalho.

Segundo Pachane (2005), a formação do docente da educação superior é ainda agravada pela inexistência de um amparo legal em âmbito nacional que estimule a formação pedagógica dos professores de ensino superior, situação que, ao mesmo tempo, reflete e regulamenta a crença da não necessidade de que esta formação seja oferecida.

Pachane (2005) ainda comenta que, apesar da discussão em torno da necessidade de formação pedagógica do professor do ensino superior ter se ampliado, percebe-se que ainda restam parcelas da comunidade acadêmica e indivíduos responsáveis pelas políticas educacionais nacionais que entendem o preparo pedagógico para o exercício da docência como algo supérfluo. É válido mencionar que nossa legislação educacional é omissa em relação à formação pedagógica do docente do ensino superior.

Sem amparo legal, a formação pedagógica dos professores de ensino superior fica, pois, a cargo dos regimentos de cada instituição responsável pelo oferecimento de programas de pós-graduação.

Segundo Morosini (2000), o governo determina os parâmetros de qualidade institucional e as IES selecionam e desenvolvem uma política de capacitação de seus docentes

orientada por tais parâmetros. A formação docente especifica diretamente cursos de capacitação em pós-graduação, mestrado, doutorado, e inclusive cria índices avaliativos e estabelece prazos.

De acordo com todos esses apontamentos, podemos perceber que a legislação de educação superior apresenta limites quanto à formação pedagógica do professor, constituindo-se em um campo de silêncio.

No tópico, a seguir, descreveremos algumas iniciativas em prol dessa formação.

2.2 Possibilidades de formação para o professor de ensino superior

A formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis de ensino. No entanto, o parecer n. 12/93 do CFE (Conselho Federal de Educação) exige a oferta de uma disciplina sobre metodologia de ensino superior, nos cursos de especialização, resumida a uma duração de 60 horas em média.

Essa disciplina tem sido, para muitos docentes universitários, a única oportunidade de uma reflexão sistemática sobre: a sala de aula, o papel docente, o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, as técnicas de ensino, o processo avaliativo, o curso e a realidade social onde atuam (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

De acordo com Fernandes, Bastos e Selbach (2010), essa disciplina, nem sempre é desenvolvida por profissionais que dominam os saberes necessários à docência, mesmo assim tem ocupado um interessante papel na inserção da educação superior nos estudos pedagógicos. Muitas vezes, produz um movimento de reflexão e inclusão dos sujeitos em processos mediadores mais reflexivos e articulados com os modos de produção de sua própria área específica. Esse conhecimento, também, é muitas vezes compreendido como um receituário de normas e prescrições para resolver problemas de sala de aula.

Outra dimensão, também, considerada de formação para o professor de ensino superior encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996, no seu artigo 66⁵, define que “a preparação” do professor universitário em nível de pós-graduação *stricto sensu*, sem, contudo, explicitar em que esta consiste e nem trata sobre a necessidade de

⁵ LDBEN nº 9.394/96: Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

formação pedagógica como requisito de ingresso na carreira. No artigo 52⁶, desta mesma lei, há uma exigência legal de que todas as IES tenham “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”. Deve ser essa uma das razões para os cursos de pós-graduação *stricto sensu* se tornarem o principal lugar de formação dos docentes universitários, sem enfatizar, nos seus projetos pedagógicos e currículos, a formação para a docência, privilegiando exclusivamente os saberes relativos à pesquisa.

Os programas de pós-graduação, de maneira geral, tendem a priorizar em suas atividades a condução de pesquisas, tornando-se responsáveis, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir e perpetuar a crença de que para ser professor (universitário) precisa-se apenas conhecer a fundo determinado conteúdo ou, no caso específico do ensino superior, ser um bom pesquisador (SILVA, 2006). A própria carreira dos professores da educação superior, na grande maioria dos casos, se alicerça em dispositivos ligados à produção científica, fazendo pouca menção aos saberes necessários ao ensino (CUNHA, 2010a).

Fernandes, Bastos e Selbach (2010) lembram que, na maioria das vezes, essa preocupação fica centrada no espaço da educação formal, quando o professor realiza (com o aval de seu Departamento) cursos de pós-graduação com ênfase na pesquisa, ficando seu desempenho como professor medido por sua produção científica (artigos, pesquisas), mas sem uma reflexão sistematizada, que traga sua prática pedagógica como foco de análise.

Essa discussão em torno da pesquisa, trazida nesse tópico, não se trata de negar a importância da pesquisa para o aprofundamento do campo científico, mas sim de situá-la em sintonia e interpenetração com outras dimensões, tão necessárias e complexas para construção da profissionalidade e identidade do professor.

Confirmando e ampliando esse ponto de vista, Cunha (2010d, p.217) diz que:

Os programas [ciências humanas e educação] em questão não contemplam a formação de professores do ensino superior como uma política institucionalizada. Em geral, apenas oferecem seminários/disciplinas obrigatórias/eletivas para os seus alunos que tratem dos saberes da docência e, com muito menos frequência, para os alunos dos demais Programas.

⁶ LDBEN nº 9.394/96: Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Segundo Franco (2000), falar sobre a formação do professor de ensino superior está se adentrando na questão do acesso ao conhecimento de uma dada área e a socialização deste conhecimento. O acesso ao conhecimento é o primeiro *locus* discursivo-argumentativo que confere justificação e ressalta sua pertinência. O que interessa aqui não é a frequência a qualquer curso de pós-graduação por parte do professor de ensino superior. O ponto crucial é o acesso aos conhecimentos sistematizados que a pós-graduação necessariamente traz consigo, conhecimentos estes que têm a pesquisa em sua gênese. Nessa etapa do processo de formação, o professor de ensino superior não só tem acesso à pesquisa, mas ao conhecimento sistematizado de como desenvolvê-la em sua área específica. Sem a concretude epistemológica de uma dada área e dos métodos de obtenção do conhecimento que lhe são peculiares, não se tem o espaço, não acontece a pedagogia universitária de qualidade. Nesse sentido, a pesquisa na própria área é a mediação para a formação do professor de ensino superior e, também, a base fundacional sobre a qual o ensino na sua face didático-pedagógica é (ou deveria ser) construído.

Dessa forma, concordamos com Neuenfeldt (2006) que a formação para o Ensino Superior é fundamental, importante e inquestionável; no entanto, os profissionais que atuam nessa área hoje são “preparados” apenas pelos cursos de pós-graduação em que é priorizada uma formação para a pesquisa, tornando os pós-graduandos estritamente pesquisadores e especialistas em seus temas de estudo.

Se a pós-graduação *stricto sensu* é reconhecida como o lugar da formação do profissional que quer atuar na educação superior, o que se espera dos programas de Educação, nesse contexto? Pode ser esse um lugar de valorização dos saberes pedagógicos e da produção do conhecimento que lhes dá sustentação? Que responsabilidade terão esses programas em relação aos processos de ensinar e aprender na Universidade? Terão algo a propor aos professores?

Atualmente, dos alunos que cursam pós-graduação (mestrado ou doutorado) com bolsa da Capes, exige-se a participação em atividades pedagógicas e em disciplinas nessa área ou a realização do Estágio de Docência. Esse estágio, de caráter obrigatório, foi definido pela CAPES através da portaria nº 52, de 26 setembro de 2002, que indica no artigo 17, o Estágio de Docência “é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, a qualificação do ensino de graduação e será obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social [...]”. A Portaria define ainda que a duração mínima do estágio

será de um semestre para o mestrado e de dois semestres para o doutorado; compete à Comissão de Bolsa/CAPES, a definição quanto à supervisão e o acompanhamento do estágio. O docente de ensino superior que comprovar atividades docentes ficará dispensado do estágio.

Essa iniciativa põe em discussão a importância da preparação do profissional para o exercício da docência na educação superior, de forma que se evite deixá-lo à própria sorte, improvisando ações que seu bom senso lhe diz serem necessárias, mas nem sempre se configuram como ações educativas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Outra alternativa de formação para o professor está restrita a algumas instituições de ensino superior, que se dizem preocupadas com a profissionalidade docente e em corresponder às expectativas e às demandas da comunidade, que nem sempre correspondem às do mercado. Estas instituições implantaram a função do assessor pedagógico, que visa a “promover a formação pedagógica continuada dos professores e estimular mudanças nas suas concepções e práticas” (RIBEIRO; CUNHA, 2010, p.158).

Diante das possibilidades, lugares e programas de formação, discutidas nesse tópico, podemos compreender que a formação do professor para o ensino superior requer investimentos acadêmicos. Nela se exigirá um ensino que permita ao docente os nexos com o campo e o contexto de produção dos conhecimentos na história e na sociedade. Uma formação que tome o campo social da prática educativa e de ensinar como objetivo de análise, de compreensão, de crítica, de proposição, como forma de aprender.

2.3 Formação do professor de ensino superior na perspectiva da educação inclusiva

Podemos constatar, nos apontamentos anteriores, que não existe uma lei específica que assegure a formação pedagógica do professor universitário; há apenas alguns programas e ações que as IES desenvolvem de forma particulares e isoladas. Diante disso, discutiremos neste tópico, como vem se dando a formação desse professor universitário na perspectiva de uma educação inclusiva, mesmo sabendo que são poucos os estudos que têm sido feitos sobre essa temática no cenário nacional.

O ingresso de alunos com deficiência no ensino superior é uma discussão que tem tomado força na sociedade e nos meios acadêmicos nos últimos anos. Porém, não basta que esse aluno ingresse na universidade, é necessário que o mesmo permaneça e, principalmente,

tenha acesso ao conhecimento e consiga apropriar-se dele. Para que esse processo ocorra com sucesso, algumas medidas se fazem necessárias, entre elas: formação de professores, criação e adaptação de recursos pedagógicos, reformulação do currículo, adaptação das estruturas arquitetônicas, entre outras. Algumas pesquisas reforçam essa ideia, assim como: Moreira, (2004); Castanho e Freitas (2005); Santos e Fumes (2009).

Há, atualmente, vários dispositivos legais referentes ao ensino superior que asseguram os direitos desse aluno com deficiência, são eles: a Portaria nº 1.793 de dezembro de 1994; o Aviso Circular nº 277/MEC/GM, 08 de maio de 1996, importante documento, em relação às condições especiais no processo de seleção da pessoa com deficiência; a Portaria nº 1.679, de 02 de dezembro de 1999, determina que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência; o Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, regulamenta a Lei nº 7.853/89 e propõe equiparação de oportunidades, cabendo às IES oferecer adaptações necessárias no processo seletivo e inclusive tempo adicional para realização das provas, previamente solicitada pelo candidato com deficiência; a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a Libras, mais especificamente a sua inclusão como componente curricular nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia e Pedagogia, ampliando progressivamente para as demais licenciaturas e a Portaria nº 3.284 de 07 de novembro de 2003 dispõe sobre os requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência (física e sensorial) para instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

Moreira (2004) argumenta que estes documentos legais, sem dúvida, são importantes e necessários para uma educação inclusiva no ensino superior brasileiro, muito embora, por si só não garantam a efetivação da inclusão. Uma educação que prime pela inclusão deve ter, necessariamente, investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e estar atento a qualquer forma discriminatória.

Há, também, uma maior necessidade de preparação da comunidade acadêmica para receber os alunos com deficiência. Diante disso, torna-se indispensável, buscar uma maneira para qualificar o profissional no ensino superior, que ao longo de sua trajetória como docente poderá defrontar-se não apenas com a falta de conhecimentos em ensinar esses alunos com deficiência, mas também com dificuldades em lidar com a grande diversidade (cultural, social, econômica, entre outras) desses alunos. Essa situação exige uma preparação que vai

além do conhecimento científico, que é indispensável, mas também, como por exemplo, incertezas, singularidades e conflitos de valores que fazem parte do cotidiano acadêmico, e que o professor deve enfrentar (CASTANHO; FREITAS, 2005).

É inegável o papel social da universidade e seu compromisso de não ser indiferente à diferença e a todos os caminhos que busquem um processo de formação profissional mais justo e democrático. Este é um resgate histórico, uma dívida pública que devem ser assumidos pelos sistemas e pelas políticas educacionais.

Na universidade, o professor geralmente possui conhecimento específico do conteúdo que ministra. Porém, como se demonstraram em algumas pesquisas (MOREIRA, 2004; CASTANHO; FREITAS, 2005; VITALIANO, 2007), para quase a totalidade dos professores brasileiros, falta conhecimento específico acerca dos alunos com deficiência. E, diante dos alunos com deficiência, os professores já apontaram em outros momentos a sua debilidade em conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especificidade docente. Do mesmo modo, já foi possível também evidenciar que esses alunos não estão alheios à essa realidade: percebem que grande parte de seus professores carece, inúmeras vezes, de conhecimento científico-pedagógico e sensibilidade para lidar com tal situação (MOREIRA, 2004).

São raras as iniciativas de formação continuada nas universidades que tenham o ensino e a prática pedagógica como eixo central, mesmo que contemplem grande complexidade e imprevisibilidade. O aluno com deficiência na sala de aula tem representado o imprevisível, o que de certa forma impõe ações pedagógicas inovadoras, construídas a partir da reflexão da própria prática; o que não significa absolutamente encarar a docência de forma amadorística. Mais do que conhecer tecnicamente essa temática, seus apoios e recursos sobre esse assunto, o professor precisa atuar com profissionalismo, semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão.

A formação de professores para a educação inclusiva deve enfatizar aspectos que lhes permitam lidar adequadamente, no cotidiano da universidade, com alunos que apresentem desvantagens ocasionadas pela presença de necessidades mais específicas. A formação continuada de docentes é um dos passos decisivos para a construção de um ambiente educacional inclusivo e de uma prática pedagógica baseada na realidade do discente.

O processo inclusivo exige um redimensionamento na formação do professor universitário. Os cursos de formação de professores, sobretudo, precisam assumir os desafios

e dilemas impostos pelo cotidiano escolar, dentre os quais, a preparação de seus acadêmicos para atuar com todos os alunos. A prática pedagógica com estudantes com deficiência é um dos aspectos que tem sido desconsiderado na formação inicial dos licenciandos.

De acordo com Vitaliano (2007), as universidades deveriam desenvolver, em seus cursos de graduação e de pós-graduação; e em programas de formação continuada, a preparação para os professores e profissionais da educação atuarem frente à diversidade.

A constatação de que a temática ligada às pessoas com deficiência não tem encontrado ancoradouro nos currículos de formação inicial dos professores, assim como os alunos que a representam, fazem parte do mesmo problema, ou seja, do complexo e vicioso processo de exclusão social e educacional presentes em nossas sociedades.

Nessas circunstâncias, as licenciaturas representam um grande desafio, pois, além de uma revisão imediata nos currículos, é importante adequá-las às exigências sociais e educacionais, como é o caso dos princípios inclusivos. Há uma desconsideração nas questões referentes à heterogeneidade e à própria diferença nos currículos dos cursos de licenciatura e de que eles mesmos encontram dificuldades para lidar com as diferenças em sua prática pedagógica. Disso, decorre outro prejuízo, que é a legitimação do despreparo do futuro professor para atuar adequadamente com o aluno que apresenta necessidades mais específicas em sala de aula.

Moreira (2004) discorre sobre essa necessidade de nos cursos de graduação, sobretudo os de formação de professores, incluírem conteúdos e disciplinas na área relacionada à inclusão da pessoa com deficiência em seus currículos. E diz ainda que, por si só, esses conteúdos, não garantem a qualidade profissional dos futuros professores; visto que um conjunto de fatores micro e macroeducacionais compõe esse quadro. Entretanto, a inexistência de espaços no currículo para se abordar essa temática é mais um agravante para não se concretizar uma educação inclusiva a esses alunos.

Vale ressaltar que essa ideia já esteve presente em ações governamentais, como a do MEC/SEESP que no do artigo 1º, da Portaria SEESP/MEC nº 1.793/94, que recomendou a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas, e a inclusão de conteúdos relativos a essa disciplina em cursos da Saúde, no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades. A Portaria ainda recomenda a manutenção e a expansão de cursos

adicionais, de graduação e de especialização nas diversas áreas da educação especial.

Em uma pesquisa realizada por Chacon (2001) que focalizou as respostas das universidades brasileiras à Portaria nº 1.793/94. Para tal, o autor analisou as “grades” curriculares dos Cursos de Pedagogia e Psicologia das Universidades Federais de todo o Brasil, das Estaduais e Particulares dos estados de São Paulo e Mato Grosso, bem como suas respectivas metas e/ou conteúdos. A pesquisa mostrou que, dos 58 Cursos de Pedagogia e Psicologia, apenas 13 apresentaram alterações na grade curricular, o que significa uma quantidade de cursos muito baixa, pois equivale a 22,5% do total de cursos estudados. Esse resultado, segundo Moreira (2004), consagra os estudos teóricos que afirmam que no imaginário social coletivo, em curto prazo, não se modificam representações sociais mentalidades e atitudes. Afirmando que apenas leis não são capazes de mudar a realidade que se apresenta e que a práxis advém da superação de desafios, nesse caso, da mudança cultural.

A inclusão não é discussão de uma disciplina, mas deve perpassar todo o currículo dos cursos de formação dos professores, para desse modo deixar de ter a disciplina que trata daqueles “doidinhos”.

Diante de tudo isso, podemos afirmar que apenas o conhecimento da temática, inclusão, não desencadeará no processo de mudança. Entretanto, não se pode perder de vista que a tomada de consciência, por parte do professor, acerca do que faz ou pensa sobre sua prática pedagógica é influenciada pelas suas vivências e pelo seu conhecimento. Desse modo, uma visão crítica de seus procedimentos e posturas na sala de aula passam pelo conhecer e refletir. Ou, como bem afirma Alarcão (1998, p. 106), “a formação continuada de professores deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa”. Portanto, a formação pedagógica dos professores universitários deve ser pensada de modo a contribuir para que estes desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida ética e politicamente com as exigências do contexto atual.

Com todas essas discussões e apontamentos feitos, podemos verificar que há ausência de espaços para formação do professor de ensino superior para uma educação inclusiva. Diante dessa problemática, questionamo-nos: como será a prática desses professores, que recebem em suas turmas alunos com deficiência, se muitos não tiveram essa formação? Esta é uma temática que tem se revestido de complexidade e, notadamente nos dias de hoje, quando a diversidade de origens sociais e culturais é marcante, como também a

inclusão de todos os alunos e suas respectivas especificidades na sala de aula, a prática pedagógica é um desafio a ser enfrentado em todos os níveis de ensino (MOREIRA, 2004). Sendo assim, no tópico a seguir trataremos especificamente sobre esse assunto.

2.4 A prática docente no ensino superior e a pessoa com deficiência

Tradicionalmente, a sala de aula no ensino superior conformou-se como um espaço onde o professor universitário transmite conhecimentos e experiências aos alunos. De acordo com Pereira (2000), o papel do professor é bem mais complexo do que a tarefa de transmitir conhecimentos já produzidos. Este profissional, durante sua formação inicial e continuada, precisa compreender o próprio processo de construção e produção do conhecimento, entender as diferenças e as semelhanças dos processos de produção do saber científico e do saber escolar.

Torna-se necessário, segundo Neuenfeldt (2006, p.4), pensarmos em um docente que:

Deixe de agir como ‘detentor do saber’ e transmissor de conteúdos e faça de sua sala de aula um espaço propício para a aprendizagem, servindo de mediador entre o conteúdo e os alunos, tornando o espaço de formação um meio propício para o desenvolvimento da criatividade, da construção, da interação e da organização.

Refletir sobre as relações estabelecidas na sala de aula universitária é evidenciar que a prática pedagógica vai além da figura do professor (como aquele que ensina), do aluno (como aquele que deve aprender), da disciplina (o assunto a ser transmitido ao aluno e dominado pelo professor) e do método (a forma como o professor transmite o conhecimento). Na verdade, há um processo de interação com o meio social em que mediação e internalização aparecem como aspectos preponderantes para que ocorra a aprendizagem e, conseqüentemente, o conhecimento (MOREIRA, 2004).

Será que o professor de ensino superior está preparado didaticamente para lidar com essa diversidade em suas turmas? Sabemos que não. Inúmeras pesquisas já constataram esse fato, como as de Rodrigues (2004), Castanho e Freitas (2005); Pacheco e Costas (2005); Casarin e Oliveira (2006); Vitaliano (2007), dentre outras. Andrade, Pacheco e Farias (2006) respondem a esse questionamento afirmando que há falta de preparo e formação dos docentes para lidar com a diversidade e saber utilizar os métodos de ensino e os materiais didáticos

adaptados. A comunicação entre professor e aluno e a aquisição de conhecimento gera uma lacuna que muitas vezes impossibilita o acesso e a permanência do educando com deficiência no ensino superior.

A resistência ainda é grande por parte dos professores para realizar as adaptações necessárias ao processo de aprendizagem de alunos com deficiência. Fato que confirma a necessidade de buscar alternativas para possibilitar aos professores universitários desenvolverem habilidades que venham a favorecer efetivamente a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior (VITALIANO, 2007).

Há ainda de se destacar que o sistema educacional tem vivido um processo de democratização do acesso ao ensino superior, o que tem gerado maior heterogeneidade do corpo discente, o que levam os professores à necessidade de saber lidar com uma diversidade cultural antes não tão acentuada e com turmas cada vez mais numerosas, pois a baixa correlação aluno/professor, antes indicador de qualidade, hoje representa “ineficiência do sistema” (PACHANE, 2005).

Libâneo (2010) argumenta que a urgência de se contar com professores mais bem preparados, capazes de lidar com a diversidade de perfis de alunos que, à luz da nova sociedade, dos conhecimentos ora requeridos e dos muitos e variados universos culturais de seus alunos, consigam oferecer um ensino de melhor qualidade. Aponta, assim, a importância de formar melhor os futuros docentes, dotando-lhes de uma cultura geral mais ampliada, de uma maior capacidade de aprender a aprender, de competência para saber agir na sala de aula, de habilidades comunicativas, do domínio da linguagem informacional, de saber usar meios de comunicação e de articular as aulas com as mídias e multimídias.

Os apontamentos apresentados por Libâneo possibilitam-nos afirmar que a prática pedagógica que almejamos para inclusão de alunos com deficiência combina com esta nova proposta de ensino, pois, devido à inexperience dos professores de ensino superior em ensinar alunos com deficiência, precisamos desenvolver procedimentos educacionais que tenham como base um diálogo constante, a preocupação de identificar como o aluno está se desenvolvendo, bem como a disponibilidade para modificar ou rearranjar situações de aprendizagem.

Beltrame e Ribeiro (2004) argumentam que o professor que se sentir pouco competente para garantir a aprendizagem dos alunos com deficiência terá tendência a desenvolver atitudes negativas, que se traduzem numa menor interação e menor atenção a

estes alunos. Por sua vez, o aluno terá mais dificuldades para resolver as atividades propostas, o que reforçará as expectativas negativas do professor.

Por meio dessas constatações, é possível afirmar que a forma mais segura de melhorar as atitudes e as expectativas dos professores é desenvolver o seu conhecimento sobre a diversidade dos alunos e sobre as competências para ensinar-lhes.

Torna-se necessária uma reflexão coletiva dos professores sobre a adaptação do currículo às necessidades desses alunos, bem como, a adaptação das IES para oferecer uma estrutura, tanto física quanto pedagógica, mais adequada para que estes alunos possam ser acolhidos, ter suas necessidades específicas atendidas e sentirem-se, efetivamente, sujeitos partícipes do processo educacional (ANDRADE; PACHECO, FARIAS, 2006).

Segundo Carvalho *et al* (2008, p.3):

O estímulo à reflexão de conteúdos e às novas metodologias diante da diferenciação da prática docente pode maximizar a capacidade de alunos com ou sem deficiência. A prática de estratégias de ensino personalizado e realizações de projetos permitem considerar a capacidade individual do aluno.

Castanho e Freitas (2005) acreditam que, no universo do ensino superior, a prática docente frente a alunos com deficiência necessita além de políticas públicas, de ações compartilhadas capazes de orientar o educador na formação de sujeitos, valorizando a diversidade em todos os espaços e fazendo valer o verdadeiro sentido da inclusão enquanto processo que reconhece e respeita diferentes identidades e que aproveita essas diferenças para beneficiar a todos e a todas. Dessa forma, cabe às instituições de ensino superior, instituir políticas de inclusão e demover ações de exclusão, valorizando cada vez mais, ações pautadas no respeito à diversidade, considerando o papel que tais ações podem assumir ao longo da história da sociedade.

Portanto, as ações do docente, de acordo com Neuenfeldt (2006, p.5), precisam levar em conta:

Todo o contexto que envolve a sala de aula, servindo, além de mediador do conhecimento e da aprendizagem, de motivador em todo o processo educativo. Além disso, suas experiências devem servir de exemplos que enriqueçam sua prática docente, levando em conta todas as suas construções e vivências anteriores a esse processo e que irão influenciar diretamente nas práticas pedagógicas.

É preciso que os professores repensem suas práticas pedagógicas e, desse modo, possam contribuir para que os alunos com deficiência permaneçam e concluam o ensino

superior sem qualquer barreira, levando-os a desenvolver a própria autonomia.

Porém, para que esse aluno desenvolva essas habilidades e consiga concluir a sua graduação é fundamental que o professor modifique seu método de avaliação. Ainscow (1998) sinaliza a importância da avaliação no contexto inclusivo e a necessidade de responder adequadamente às necessidades dos alunos com deficiência, visto que a indiferença à diferença pode tornar a diferença ainda maior. Portanto, para responder às necessidades dos alunos, o importante não é classificá-los ou concentrar-se em suas limitações, mas conhecer suas potencialidades e respeitar suas especificidades. Essas condições parecem essenciais para uma avaliação mais participativa, diagnóstica e menos classificatória.

Moreira (2004) afirma que apesar de a avaliação, muitas vezes, ainda ser pensada nos seus aspectos técnicos e burocráticos, a presença deste “novo aluno” está provocando a necessidade de se romper o distanciamento entre professor e aluno, comuns do ensino universitário. De certa forma, já é possível perceber um movimento, uma certa reciprocidade, o que pode colaborar para o redirecionamento das práticas avaliativas e, possivelmente, o caminho para uma avaliação mediadora, que, no dizer de Hoffmann (1999), opõe-se ao sentencioso e classificatório; e introduz a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganizar o saber.

Com isso, haveria uma quebra do modelo “transmitir-verificar-registrar” e um evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do professor em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados.

Nesse sentido, além dessa mudança no método de avaliação, segundo Cunha (1998), as práticas de ensino dos professores universitários, também, estão se modificando em virtude da mudança de nosso paradigma científico, de questionamento aos princípios positivistas e, até mesmo, pela adoção de outras posturas científicas substitutivas. Nesta nova proposta de ensino, os professores são mais abertos ao diálogo com seus alunos, eles os ouvem e discutem suas dúvidas, estimulando-os a realizar pesquisa e procuram lidar com o conhecimento de forma interdisciplinar, assumindo que este é transitório e construído historicamente. De acordo com Rodrigues (2004), os professores estão testando uma nova proposta, na qual os alunos têm papel mais ativo, de busca e construção de conhecimento, pois estamos em fase de transição de paradigmas.

Masetto (1992, p.96), sem desconsiderar a necessária e exigida competência na área específica, pondera que quando o professor universitário compreende a sala de aula como um grupo de adultos no qual todos possuem funções, tarefas e experiências diferenciadas, ele assume-se como membro do grupo e, “numa posição de diálogo e de troca, de segurança e de abertura às propostas e críticas dos alunos”, incentiva sua participação e aproxima com coerência seu discurso e sua ação.

A competente prática pedagógica não resulta apenas do domínio de técnicas ou de metodologias; as atitudes e posturas do professor são decisivas à inclusão dos alunos. Portanto, a conquista de tempos e espaços de formação inicial ou continuada resulta na prática da reflexão e a reflexão sobre a prática, elementos indispensáveis à desmitificação da deficiência e da ampliação da ação educativa. A educação inclusiva precisa contar com professores preparados para a docência, como recomenda Bueno (1999); isto significa uma formação teórica sólida e adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvem tanto o “saber”, como o “saber fazer”. Assim, o professor, ou especialista da escola inclusiva, deve ter competência para articular conhecimentos sobre a organização e os fundamentos do trabalho pedagógico e, para tanto, necessita estar ancorado em um sistema de ensino inclusivo na sua totalidade.

Desse modo, o professor que acredita nas potencialidades dos alunos preocupa-se também com sua aprendizagem, com seu grau de satisfação; e suas práticas pedagógicas estarão atendendo a todos esses aspectos. Parece natural que o professor que tenha boa relação com os alunos preocupe-se com os métodos de aprendizagem e procure formas dialógicas de interação (MOREIRA, 2004).

Nogueira e Nogueira (2010) consideram que para os docentes do ensino superior lidarem com a inclusão de alunos com deficiência é preciso não só predisposição para lidar com o novo, mas, supostamente, um reaprender a olhar sobre: o que se ensina, como se ensina; o que se aprende, como se aprende; o que partilhar, como partilhar; o que sentir, como sentir; o que esperar, por que esperar; o que devo fazer, como fazer; o que é meu, o que não é meu; até onde posso ir; até aonde quero ir.

A prática docente do ensino superior almejada para inclusão de alunos com deficiência combina com esta nova proposta de ensino, pois, devido à inexperiência em ensinar alunos com deficiência precisa desenvolver procedimentos educacionais que tenham como base um diálogo constante, a preocupação de identificar como o aluno está se

desenvolvendo, bem como a disponibilidade para modificar ou rearranjar situações de aprendizagem.

3 A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E A CLÍNICA DA ATIVIDADE

Este tópico se propõe a discutir algumas das contribuições da Psicologia Sócio-Histórica⁷ (PSH): a concepção de homem, historicidade, mediação e desenvolvimento e aprendizagem. Todos esses elementos, de fato, são importantes para se conhecer a atividade docente. Além disso, neste tópico serão apresentados os pilares da Clínica da Atividade, a qual é fundada teórica-metodologicamente na PSH.

3.1 Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para entendimento da realidade educacional

Esta pesquisa orienta-se pelos fundamentos teórico-metodológicos da PSH, que teve como fundadores e principais representantes Lev Semynovich Vigotski⁸ (1886-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979).

Esses autores opuseram-se às correntes psicológicas da época, cujos pressupostos teórico-metodológicos oscilavam entre a valorização do interno/externo; da compreensão de fenômenos psíquico/orgânico; da pesquisa de comportamentos/vivências subjetivas; da natureza natural/social das manifestações psicológicas; autonomia/determinação, entre outras.

A PSH apresenta-se, desde seus primórdios, como uma possibilidade de superação dessas visões dicotômicas. O discurso de Vigotski, no II Congresso Pan-Russo de Psiconeurologia, em 1924, sobre o método de investigação reflexológica, demonstrou com clareza, a crítica que se fazia a posições que foram consideradas reducionista, incentivando a produção de uma psicologia dialética.

Por volta de 1928, Vigotski começou a desenvolver os esboços de sua PSH. Suas proposições enfrentaram críticas a princípio. Na verdade, a crescente oposição (ideológica)

⁷ Sócio-histórico, histórico-cultural, sócio-cultural são termos utilizados para designar a teoria construída por Vigotski e seus seguidores. O termo histórico-cultural é utilizado por autores como Fernando Gonzáles Rey, René Van Der Veer e Jaan Valsiner. O termo sócio-histórico tem sido empregado por autores brasileiros para designar o campo da psicologia crítica inspirada na obra de Vigotski, Luria, Leontiev, mas que já recebeu contribuições que ampliam esse campo para além da psicologia russa. O termo sócio-cultural tem sido usado por autores americanos como Wertsch e Cole, entre outros, e é difundido no Brasil por pesquisadores da Faculdade de Educação da UNICAMP como Smolka e Angel Pino (GONZÁLEZ REY, 2009).

⁸ Seguindo-se as publicações mais recentes em português, optou-se pela escrita do nome de Vigotski com dois "is" no corpo deste trabalho. No tópico das referências, respeitar-se-á a grafia usada na publicação.

provocou uma situação em que Vigotski acabou ficando, no início, com muitos poucos colegas simpáticos à sua teoria e contou com o apoio de alguns jovens alunos devotados (VAN DER VEER; VALSINER, 1996).

Entre 1928 e 1931, Vigotski e Luria foram delineando as principais categorias e conceitos da PSH, além de discutirem o método instrumental, buscavam explicar a origem e o desenvolvimento dos processos mentais, tentando compreender a “gênese social do individual”, ou seja, o processo de constituição do indivíduo histórico (DAVIS; AGUIAR, 2010).

Vigotski, também, foi diretor do Departamento de Educação de crianças com deficiência física e deficiência mental em Narcompros (Comitê Popular de Educação). Como percebemos, Vigotski se destacou como defensor de uma perspectiva para a educação e o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Atualmente, muito do que ele postulou está sendo usado em pesquisas e práticas inclusivas na área educacional. A julgar pelo número de publicações e outros critérios pode-se dizer que uma das mais importantes áreas de interesse de Vigotski foi a defectologia⁹.

Segundo Van Der Veer e Valsiner (1996), em seus escritos relacionados com a defectologia, Vigotski opunha-se à ideia de que o desenvolvimento de uma pessoa com deficiência era diferenciado do desenvolvimento daquela que não possuía deficiência. Para Vigotski, o desenvolvimento da pessoa com deficiência segue as leis gerais do desenvolvimento. A diferença está nos seus períodos e ritmos. Já naquele momento, Vigotski chamava a atenção para a necessidade de observar os aspectos qualitativos do desenvolvimento e pôr de lado os aspectos quantitativos.

Durante este período, ainda ministrou cursos na Academia Krupskaya de Educação Comunista, na Segunda Universidade de Moscou e no Instituto Pedagógico Herzen, em São Petersburgo.

Os anos em Moscou marcaram a fase de consolidação e posterior desagregação do grupo de pesquisa de Vigotski, formado por Luria e Leontiev, entre outros. Van der Veer e Valsiner (1996) descrevem que estes últimos anos de sua vida não foram propícios ao seu trabalho científico, devido às suas precárias condições materiais, ao agravamento do seu

⁹ O termo “defectologia” era tradicionalmente usado para a ciência que estudava crianças com vários tipos de deficiência intelectual e física. Entre as crianças estudadas, estavam os surdos, cegos, não-educáveis e as pessoas com deficiências intelectuais (VAN DER VEER; VALSINER, 1996).

estado de saúde¹⁰, à multiplicidade de empregos que possuía, ao acirramento das críticas às suas ideias, por questões ideológicas¹¹, e ao cerceamento decorrente desta situação. Não obstante isto, Vigotski não deixou de produzir durante este período, mesmo quando esteve internado para o tratamento da tuberculose, produziu intensamente até à sua morte prematura. Nessa fase de deterioração da saúde, muitas das suas ideias foram apressadamente ditadas, para que num momento posterior pudessem ser organizadas, ou foram simplesmente esboçadas, sem que tivessem sido suficientemente desenvolvidas, por absoluta falta de tempo de seu autor.

Para além da morte prematura de Vigotski, a sua obra sofreu outros revezes, tais como: a proibição da sua publicação por mais de duas décadas, na antiga União Soviética; e a destruição de parte dela, por conta de sanções do regime. Estes aspectos internos, aliados à enorme desconfiança ocidental face à ideologia comunista e à Guerra Fria, posteriormente instalada, permitem entender a demora dos países ocidentais no acesso às ideias vigotskianas, que ainda hoje se mostram atuais, e que fomentaram (e continuam a fomentar) a produção do conhecimento em diversas áreas, bem como a sua aplicação prática.

Faz-se necessário fazermos alguns comentários acerca da concepção de homem, pois conhecer essa perspectiva sócio-histórica implica, antes de tudo, situá-lo em um momento histórico no conhecimento e na análise de suas determinações. Esse conhecimento deverá oferecer meios de transformação da realidade gerando uma práxis transformadora, bem como promovendo reflexões acerca do entendimento do contexto atual do nosso professor.

3.1.1 Concepção de homem

Saber quem é o homem é uma das questões mais antigas e especulativas das ciências, e principalmente, da Filosofia. É interessante, entender essa constante, intrigante e complexa incógnita (CATTO, 2003). Algumas correntes diriam que o homem é o que é

¹⁰ Vigotski estava com tuberculose desde 1920 e as crises o acompanharam nos anos que se seguiram, levando-o à morte em 11 de junho de 1934.

¹¹ As perseguições políticas desmembraram grupos de pesquisa, perseguiram, prenderam e mataram pesquisadores. Na psicologia, estudar os fenômenos psicológicos de forma idealista ou fenômenos sem uma base material, como por exemplo, a consciência, era razão suficiente para a perseguição política. Vigotski recebeu severas críticas ao seu trabalho sobre a classificação de objetos na Ásia Central, sendo considerado como pseudocientífico, reacionário e antimarxista. Este trabalho só foi publicado, na íntegra, por Luria, 40 anos depois (VAN DER VEER; VALSINER, 1996), devido à proibição imposta pelo governo russo.

graças às determinações herdadas geneticamente; outras poderiam argumentar que as influências sofridas pelo ambiente a que foram expostos moldaram seus comportamentos e maneiras de lidar com a realidade (SILVA, 2007).

Leontiev (1978) afirma que é de longa data que o homem é considerado como um ser à parte qualitativamente diferente dos animais, sendo assim, o desenvolvimento do homem, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas às leis sócio-históricas. Pode-se dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

O desenvolvimento das novas forças produtivas requer um novo homem, um sujeito que transformará a natureza em um grau nunca visto anteriormente na história, e que o fará dentro de novas relações sociais. Nesse desenvolvimento histórico, sobressaem novas práticas econômicas e sociais, implicando novas concepções de mundo e de homem presentes no pensamento moderno. Nesse novo mundo, o homem afirma-se como sujeito, e isso implica a construção da noção de subjetividade (GONÇALVES, 2009).

Em uma sociedade capitalista, o homem é um indivíduo livre, sujeito de sua vida. O desenvolvimento das forças produtivas capitalista põe em relevo o indivíduo, como possuidor de livre-arbítrio, capaz de decidir que lugar ocupar na sociedade. Isso é possível já que a nova sociedade se abre como um mercado no qual todos podem vender e comprar em função de seus próprios talentos. A necessidade de se produzir mercadorias impõe aos homens uma participação na sociedade na forma de indivíduos, produtores e/ou consumidores de mercadorias. O materialismo histórico-dialético¹² não percebe tão tranquilamente esta liberdade de escolha pelo homem.

No materialismo histórico-dialético, base das formulações vigotskianas, o homem é social e histórico. Não há um homem universal, não há um homem que se realize individualmente. Há homens concretos, determinados pela realidade social e histórica e, ao mesmo tempo, determinantes dessa realidade, através da ação coletiva (GONÇALVES, 2009).

¹² O materialismo histórico-dialético é um pressuposto que afirma objetividade e subjetividade como unidade de contrários, em movimento de transformação constante. Sujeito e objeto transformam-se, em um processo histórico em que o sujeito atua sobre o objeto e é transformado nesse processo (GONÇALVES; BOCK, 2009).

Sendo assim, a concepção de homem na perspectiva do materialismo histórico-dialético é determinada pelos contextos econômicos, políticos e culturais, que constroem seu conhecimento na relação indissolúvel da teoria com a prática, com o objetivo de refletir sobre a realidade com o intuito de transformá-la.

Vigotski considera o homem como produto do desenvolvimento histórico, social e cultural. Portanto, estuda-o baseando-se numa linha formativa de desenvolvimento dinâmico e evolutivo, alicerçada nos aspectos natural, social, e cultural (VAN DER VEER; VALSINER, 1996).

Vigotski defendeu uma imagem do homem racional que havia aprendido a submeter seus impulsos e emoções ao controle do intelecto. Ao contrário do homem pré-histórico, dos “selvagens” contemporâneos, e das crianças ocidentais, o adulto culto moderno domina completamente seu comportamento, fazendo uso dos meios que sua cultura lhe proporcionava (VAN DER VEER; VALSINER, 1996).

Mas, o que caracteriza esse homem que estamos descrevendo? Para responder a essa questão vamos contar com a ajuda de dois autores da Psicologia russa e colaboradores de Vigotski: Alexander Luria e Alexis Leontiev.

Luria afirmava que o homem difere dos animais na medida em que pode fazer e transformar instrumentos, os quais não apenas mudam radicalmente suas condições de existência, como também agem sobre o homem enquanto efetivam uma mudança nele e em sua condição física (COLE, 1996).

Segundo Leontiev (1978), o homem é um ser de natureza social: tudo o que de humano há nele provém da sua vida em sociedade e de sua cultura. O autor afirmava que Marx foi o primeiro a dar uma análise científica da natureza do homem, ser ao mesmo tempo natural e social. A sua proposição foi de grande importância para a Psicologia (LINDQUIST, 2003).

Para a Psicologia Sócio-Histórica, o homem além de ser um agente que transforma as circunstâncias, ele próprio se transforma pelas circunstâncias sócio-culturais, tornando-se o produto e o produtor da atividade. Mais especificamente, o homem é o produtor da linguagem, que é um produto histórico constituidor do próprio homem. Assim ele, é sujeito da e na linguagem (CATTO, 2003).

Em suma, a Psicologia Sócio-Histórica parte das categorias trabalho e relações sociais para situar o homem na sua historicidade, entendendo que o homem se constitui

historicamente enquanto homem, por meio da transformação da natureza, em sociedade, para produção de sua existência. Em sua constituição histórica, o homem produz bens materiais e espirituais, ou seja, produz objetos e ideias. (GONÇALVES, 2009).

De acordo com Catto (2003), a história da educação mostra que se pode fazer uma leitura diferenciada da educação, em cada época, e em cada tipo de sociedade, porque ela se modifica com o contexto, o meio e as condições sociais, com o modo de produção e a cultura de cada sociedade.

Não há uma essência humana estática, ela não é dada, não nasce pronta. Ela é construída historicamente, nas ações do homem no mundo e nas relações sociais e se dá basicamente pela busca da satisfação das necessidades, que se transformam pelo movimento histórico.

3.1.2 Historicidade como categoria central para a Psicologia Sócio-Histórica

A noção de historicidade está na base de toda discussão da concepção de homem e de totalidade, ultrapassando a noção de temporalidade. Desse modo, Vigotski considera que a história não se resume a uma sucessão cronológica de fatos. Pelo contrário, os fatos guardam em si um ordenamento significativo e um certo nível de consciência e intencionalidade (PINO, 2002). Baseando-se em Marx, Vigotski (2001) afirma que, primeiramente, a historicidade tem que ser entendida como uma dialética geral das coisas, no sentido de que cada coisa tem sua própria história. Para Vigotski (2001), existe uma dialética que constitui as relações entre os homens, com os meios de produção, os objetos da cultura e que, portanto, é constitutiva da realidade. Mas, a historicidade também diz respeito à noção de temporalidade (apesar de não se limitar a ela), uma vez que as relações acima citadas se constituem dialeticamente no tempo.

A historicidade significa ter como ponto de partida a concepção de que todos fenômenos humanos são produzidos no processo histórico de constituição da vida social. Essa vida social se constitui na materialidade das relações entre os homens e entre os homens e a natureza.

O conteúdo histórico, considerando-se as relações materiais entre os homens e entre os homens e a natureza para a produção da sua existência, é dado pela divisão da sociedade em classes, que acarreta lugares e experiências distintas para os diferentes grupos sociais.

Vigotski (1998), no capítulo 5, do seu livro *A Formação Social da Mente*, traz uma discussão sobre a construção de um método para as pesquisas sobre as funções psicológicas de natureza social e exclusivamente humanas. Para o autor, para compreender estas funções é crucial contemplarmos a premissa da historicidade e para isto é necessário utilizarmos uma metodologia que apreenda a natureza complexa e dinâmica do real. Sendo assim, Vigotski propõe três princípios para formar a base da abordagem na análise das funções psicológicas superiores. O primeiro deles é de “analisar processos e não objetos”, uma vez que aqueles que estão sempre em movimento, diferentemente dos objetos que são fixos e estáveis, e, portanto requerem uma reconstituição dos pontos que compuseram sua constituição. Sobre isso, Vigotski (1998, p.82) diz que:

Se substituirmos a análise do objeto pela análise de processo, então, a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo: deve-se fazer com que o processo retorne aos seus estágios iniciais.

O segundo princípio proposto é o da “explicação versus descrição”. Tal premissa compreende que apenas a descrição do fenômeno não revela seu processo de determinação. A função da ciência é estudar determinado fenômeno visando a desvelar sua gênese e suas bases dinâmico-causais; é transcender à aparência, à manifestação externa. Na exposição desse pressuposto, Vigotski (1998, p. 83) fundamenta-se em Marx e diz que: “se a essência dos objetos coincidissem com a forma de suas manifestações externas, então, a ciência seria supérflua”. Com esse princípio, Vigotski quer garantir que não se confundam dois fenômenos com manifestações externas semelhantes, contudo, com origens ou essências distintas, se não opostas.

O terceiro princípio proposto por Vigotski é “o problema do ‘comportamento fossilizado’”. Comportamentos fossilizados são definidos por Vigotski (1998, p. 84) como aqueles processos que:

Frequentemente, esmaeceram ao longo do tempo, isto é, processos que passaram através de um estágio bastante longo do desenvolvimento histórico e tornaram-se fossilizados. Essas formas fossilizadas de comportamento são mais facilmente observadas nos assim chamados processos psicológicos automatizados ou mecanizados, ou quais, dadas as suas origens remotas, estão agora sendo repetidos pela enésima vez e tornaram-se mecanizados. Eles perderam sua aparência original, e sua aparência externa nada nos diz sobre a sua natureza interna. Seu caráter automático cria grandes dificuldades para a análise psicológica.

Esse princípio sintetiza os anteriores e fundamenta-se no seguinte pressuposto:

alguns processos durante seu desenvolvimento histórico tornam-se naturalizados, mecânicos, automatizados, sendo que sua aparência externa em nada revela sua verdadeira essência, gerando dificuldades para análise. É preciso que o pesquisador faça o esforço de alterar o caráter fossilizado do comportamento, fazendo retornar a sua origem. O passado e o presente, segundo Vigotski (1998), se fundem, e o presente é visto à luz da totalidade. São encontrados simultaneamente dois planos: aquele que é e aquele que foi. A forma fossilizada é “o final de uma linha que une o presente ao passado” (p.85), os estágios superiores do desenvolvimento aos estágios primários.

Vigotski afirma que a questão da historicidade é mal interpretada pela maioria dos pesquisadores que estuda a questão do desenvolvimento humano. Para eles, estudar alguma coisa historicamente significa, por definição, estudar algum evento do passado. Por isso, eles sinceramente imaginam existir uma barreira intransponível entre o estudo histórico e o estudo das formas comportamentais presentes. Estudar um fenômeno historicamente significa estudá-lo no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, uma vez que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (VIGOTSKI, 1998, p.86). Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base.

De acordo com Gonçalves e Bock (2009), a referência na historicidade introduz a esse processo a identificação de uma qualidade, que leva à compreensão de que a subjetividade não está dada, nem para cada indivíduo, nem como processos ou estrutura universais da humanidade, mas configura-se como algo que se constitui nas relações sociais e históricas; é processo que decorre de situações concretas que incluem, necessariamente, a atividade, objetiva e subjetiva, do indivíduo.

Dessa forma, podemos afirmar que o sujeito realiza suas atividades decorrentes de sua ação, de seu pensamento, de sua capacidade de registrar cognitiva e afetivamente todas as suas experiências; da sua capacidade de vivenciar. Suas ações e experiências individuais subjetivas só são possíveis a partir das relações sociais e do espaço da intersubjetividade, pois falamos de um sujeito que é social e histórico. A subjetividade, portanto, não é natural.

3.1.3 Categoria mediação: contribuições para entender a atividade docente

A PSH busca, em última instância, desvelar as mediações constitutivas do sujeito, ou melhor, compreender a relação entre o indivíduo e a sociedade para assim analisar como que estes se constituam mutuamente.

O indivíduo e a sociedade são elementos singulares, diferentes; mas um não se dilui no outro. Ao contrário, um é constitutivo do outro. Ou seja, o homem não se confunde com o mundo social em que vive, ele é parte dele, tal como o homem é parte do mundo social. Todo homem traz, em si mesmo, o social do qual ele se apropriou e todo social é constituído por indivíduos em interação.

A categoria mediação procura explicar que a relação homem/mundo é mais do que uma relação de causa e efeito: é uma relação mútua e recíproca. Na relação mediada, homem e mundo estão contidos um no outro e, desse modo, não se limitam a ser reflexo um do outro. Homem e mundo não existem de forma isolada; estão em permanente relação constitutiva (COUTO, 2007).

Mediação é entendida como uma categoria metodológica e, portanto, uma abstração ou construção ideal, com intencionalidade de explicar a complexa realidade social. Como categoria dialética de compreensão do mundo, é entendida como constitutiva do ser humano; carrega a materialidade e, sem dúvida, as contradições que a compõe, e permite uma apreensão do real que rompe com as dicotomias interno-externo, objetivo-subjetivo, significado-sentido, afastando-nos, assim, de concepções naturalizantes, simplistas e mecânicas da realidade. A relação mediada torna-se uma concepção central nas construções teóricas e metodológicas da Psicologia-Sócio-Histórica, permitindo que se escape das absolutizações que tomam um dos polos de relação e o pensam de forma isolada, constituindo-se a si próprio (AGUIAR *et al*, 2009).

Importante destacar que a categoria mediação não pode ser vista com a função de apenas “ligar” dois elementos, mas sim de ser o centro organizador dessa relação. De acordo com Aguiar (2006), ao utilizarmos a categoria mediação, possibilitamos a utilização, a intervenção de um elemento/processo, em uma relação que antes era vista como direta, permitindo-nos pensar em objetos/processos ausentes até então. A ideia de mediação é a ideia mesmo de intermediação: ter um elemento interposto entre uma e outra coisa. No caso do ser humano, a ideia básica de Vigotski é que a relação do homem com o mundo não é uma

relação direta (por exemplo: chama do fogo – dor – retirada da mão), mas é uma relação mediada (desenho de uma chama – lembrança de não colocar a mão. Prevenção – advertência).

Dessa maneira, Vigotski entendeu esse conceito de mediação na interação homem-sociedade pelo uso de instrumentos e signos. Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números, as técnicas mnemônicas, os mapas, entre outros), assim como o sistema de instrumentos (vara, pedra, garfo, colher, enxada, computadores, robôs, entre outros), são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural.

A função do instrumento, segundo Vigotski (1998), é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade, sendo orientado externamente e deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. Os instrumentos modificam os processos psicológicos do próprio homem, sendo representações mentais de objetos, situações, eventos, construídos a partir de abstrações de características peculiares destes, e que os substituem no mundo real, capacitando o sujeito a superar as restrições impostas pelo tempo e pelo espaço.

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comprar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. Não devemos esperar encontrar muitas semelhanças entre os instrumentos e aqueles meios de adaptação que chamamos signos. O signo, não modifica em nada o objeto da operação psicológica.

O signo é orientado internamente e constitui um meio de atividade, dirigido para o controle do próprio indivíduo. Vigotski (1998) acreditava que a internalização dos signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual.

De acordo com Vigotski (1998, p.75), o processo de internalização consiste numa série de transformações:

a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes; primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual. c) O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente. A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o ‘resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento’.

Nessa relação: sujeito/mundo, há vários outros mediadores, entre eles o professor. Seu papel é articular conhecimentos científicos com aqueles que os alunos trazem de sua experiência cotidiana, desvelando as múltiplas significações, que um determinado fenômeno, estudado pela ciência, teve ao longo da história humana. Dessa maneira, o professor, por meio dos conhecimentos que sua disciplina envolve, possibilitará aos seus alunos os vários significados construídos em sentidos próprios. Ao fazer isso – transformar significados socialmente partilhados em sentidos subjetivos – o aluno estará constituindo-se em humano por construir uma consciência humana, cuja característica mais marcante é a de estar em constante movimento/mudança (COUTO, 2007).

Quando a apropriação se realiza no âmbito educacional, isto é, de forma institucionalizada, o professor desempenha a mediação necessária entre o aluno e o conhecimento. Tanto Leontiev (1978), como Vigotski (1991) apontam essa ação mediadora dos homens no processo de apropriação e objetivação. Esse conceito de mediação dos outros indivíduos do grupo social entre o indivíduo que se forma e o mundo cultural, desenvolvido por Vigotski, é de suma importância para a compreensão do trabalho que se realiza no ambiente educacional (BASSO, 1998).

Basso (1998), ainda, afirma que a mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam a elaboração de entendimento da realidade social e a promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico.

A finalidade do trabalho docente consiste em garantir aos alunos acesso ao que não é reiterativo na vida social. Dito de outra forma, o professor teria uma ação mediadora entre a formação do aluno na vida cotidiana em que ele se apropria, de forma espontânea, da linguagem, dos objetos, dos usos e dos costumes, e a formação do aluno nas esferas não

cotidianas da vida social, dando possibilidade de acesso a objetivações como ciência, arte, moral e possibilitando, ao mesmo tempo, a postura crítica do aluno.

Segundo Goodman e Goodman (1996), redefinir a aprendizagem requer a redefinição do ensino. A aprendizagem ótima requer um ensino que a apoie e facilite sem controlá-la, distorcê-la ou frustrá-la. O professor deve estar presente quando as interações de aprendizagem acontecem, mas sempre na ação de um mediador, apoiando tais interações sem pretender controlar o aprendiz. O papel do professor como mediador é ativo e reflete sua compreensão de que o ensino apoia a aprendizagem, mas não pode forçá-la a acontecer.

Na ótica da teoria sócio-histórica, a educação é, de fato, vista como a principal responsável pelo desenvolvimento psicológico dos indivíduos, por sua transformação e, conseqüentemente, por sua atuação no sentido de transformar a realidade em que estão inseridos. Dessa maneira, é reconhecida a importância da educação nas mudanças sociais que precisam ser feitas para que todos tenham condições de vida melhores e semelhantes, mas ressaltamos que ela sozinha, não pode modificar o real que é sempre multideterminado (RUEDA, 1996).

É importante retomar esta discussão, apontada anteriormente, para tratar da categoria: desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com a PSH, é tarefa do professor promover aprendizagens que impulsionem o desenvolvimento e permitam novas aprendizagens que, por sua vez, impulsionem novamente o desenvolvimento.

3.1.4 Algumas considerações sobre o desenvolvimento e a aprendizagem

Na PSH, o ensino é entendido como um processo central na humanização do sujeito e só pode ser qualificado como bom, segundo Vigotski (2001, p. 331), “quando se antecipar ao desenvolvimento do aluno”. Para a educação, isso significa que o ensino, se bem conduzido, leva à aprendizagem e esta, por sua vez, promove o desenvolvimento psicológico.

A preocupação central do educador, segundo Catto (2003), no processo de ensino do conhecimento formal, acadêmico e científico, deve ser elevar a níveis superiores ou ótimos, o desenvolvimento do seu aluno. Ensinar a uma pessoa aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar por si mesma. Segundo Vigotski (2001), o bom ensino é aquele que ocorre na zona de desenvolvimento

proximal¹³ (ZDP), é aquele que transmite ao aluno aquilo que ele não pode descobrir por si só. A ZDP não fornece nenhuma fórmula definitiva sobre o quê e como ensinar a cada momento do processo escolar.

De acordo com Vigotski (1998, p.113), a Zona de Desenvolvimento Proximal define:

[...] aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, ao invés de ‘frutos’ do desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Aquilo que é Zona de Desenvolvimento Proximal hoje será o nível de desenvolvimento real¹⁴ amanhã – ou seja, aquilo que uma pessoa pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.

Para o ensino superior, preocupação primeira desta pesquisa, Vigotski não desenvolveu estudos específicos, mas muitos dos seus conceitos são pertinentes nesse nível de ensino, principalmente quando se trata do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos.

A atuação do professor na ZDP pressupõe, portanto, que ele saiba, via avaliação, qual é o nível de desenvolvimento real de seus alunos. Com esse dado em mão, ele pode planejar a natureza de auxílio necessário para que o aluno chegue ao nível de desenvolvimento proximal, promovendo atividades em pares ou em grupos, de modo que um possa aproveitar do conhecimento do (s) parceiros (s) mais experiente (s).

A atividade pedagógica do educador é justamente proporcionar condições para que os alunos aprendam, ou melhor, engajem-se em atividades de aprendizagem. Para tanto, o professor é responsável por organizar situações propiciadoras da aprendizagem, levando em conta os conteúdos a serem transmitidos e a melhor maneira de fazê-lo (ASBAHR, 2005).

Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.

O aspecto mais essencial da hipótese, proposta por Vigotski (1998), é a noção de

¹³ A Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1998).

¹⁴ Zona de desenvolvimento real é o nível de desenvolvimento das funções mentais, de uma pessoa, que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados (VIGOTSKI, 1998).

que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximais.

Discutiremos, agora, as contribuições que Clot e a Clínica da Atividade, trouxeram para melhor compreensão da atividade docente.

3.2 Algumas considerações sobre a Clínica da Atividade

A Clínica da Atividade fundamenta-se, em grande medida, em constructos de Vigotski, Leontiev e Bakhtin e teve sua origem a partir de 1990. Destacam-se como seus propositores Yves Clot¹⁵ e Daniel Faita¹⁶, sendo o primeiro a principal referência nesta perspectiva até hoje. A ênfase da Clínica da Atividade está na busca de instrumentos que viabilizem a compreensão da situação de trabalho real para aumentar o poder de agir sobre o mundo e sobre si mesmo, coletivamente e individualmente (CLOT, 2007). Considera o trabalho como uma atividade permanente de recriação de novas formas de viver, e não apenas como tarefa, mas como atividade dirigida, histórica e processual (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011).

A Clínica da Atividade é a denominação adotada por Clot, para o método desenvolvido por ele e que permitiu a análise da atividade. Para a Clínica da Atividade é fundamental analisar a função exercida pelo trabalho, e consequentemente o lugar ocupado por este nas práticas em Psicologia. O trabalho, diz Clot (2007), não é uma atividade entre outras. Ele exerce na vida pessoal uma função psicológica específica que se deve definir. E isto, precisamente, em razão de ser ele uma atividade dirigida.

Em seu livro, *A função psicológica do trabalho*, Clot (2007) aproxima-se do conceito atividade desenvolvido pela escola russa de Vigotski. A partir de tal aproximação, produz-se uma divergência conceitual e metodológica: não basta considerar a atividade, é preciso tomá-la como uma história sempre incompleta, inesperada, em uma visada processual. O objeto da Clínica da Atividade não é exatamente a atividade como tal, e sim o

¹⁵ Yves Clot é Professor Doutor responsável pela Clínica da Atividade no Laboratório de Psicologia do trabalho no Conservatório Nacional de Artes e Ofícios de Paris. Seu delineamento teórico-metodológico também se fundamenta na Psicologia Sócio-Histórica e na Ergonomia do Trabalho. Na abordagem que faz, a atividade do trabalhador ganhar destaque, principalmente no entendimento de sua subjetividade.

¹⁶ O linguista francês Daniel Faita é diretor de pesquisas da IUFM de Aix-Marseille, pesquisador do laboratório de Ergologie APST (Universidade de Provence), associado com o grupo da Clínica da Atividade (CNAM, Paris).

desenvolvimento das atividades do sujeito e seus impedimentos.

Clot (2007) propõe alguns conceitos ao longo de seus estudos, tais como: tarefa, real da atividade, gênero da atividade, estilo da atividade e catacrese, que fizeram suas análises avançarem.

A Clínica da Atividade parte de conceitos e metodologias já existentes no campo da Psicologia do Trabalho e força-os, impregna-os de outros sentidos e usos, principalmente no que tange ao conceito de tarefa e atividade. Nesse intuito, Silva, Barros e Louzada (2011) lembram que Clot retoma, entre outras, as contribuições de Leplat, ao afirmar que o trabalhador não pode ser concebido como um simples sistema de execução da tarefa prescrita. A tarefa se inscreve na história do trabalhador, que visa também, por meio dessa realização, a objetivos pessoais, que podem contribuir para a eficácia do trabalho. Quando o trabalhador realiza uma tarefa, ele a transforma. A atividade se efetiva como elaboração, por parte do sujeito, de sua tarefa. E essa redefinição da tarefa é individual e coletiva, pois os grupos de trabalho vivem segundo regras não escritas, não prescritas pela organização, mas concebidas pelos trabalhadores, negociadas entre ele e, por vezes, com as hierarquias.

Clot (2007) afirma que a tarefa efetiva nunca é tarefa prescrita e os esforços de personalização são sempre, de todo modo, uma antecipação de transformações sociais possíveis. Essa antecipação está, além disso, comprometida quando essa eventualidade se acha obstruída. As regulações dos sujeitos podem então fracassar, quando elas fracassam e alteram as possibilidades de reações e de controle do sujeito sobre si mesmo e sobre suas situações de existência, quando não é mais possível libertar-se de insatisfações, de sofrimentos, de contradições internas, as quais tornadas insuportáveis para ele, são gerados então fenômenos psicopatológicos.

Para o autor, “a tarefa é aquilo que deve ser feito, atividade é o que se faz” (CLOT, 2007, p. 65). Pensamos apenas que a atividade do sujeito não se volta unicamente para o objeto da tarefa, mas também para a atividade dos outros que se baseiam nessa tarefa e em suas outras atividades. Relativamente à atividade realizada - o que se faz - Clot reforça a ideia de que esta não detém o monopólio da atividade. O realizado é uma ínfima parte do que é possível. Clot (2007, p. 116) assim explica a atividade realizada:

Aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir - os fracassos -, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures. É preciso acrescentar a isso – o que é um paradoxo frequente – aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar aquilo que se tem de refazer. A atividade possui assim uma dimensão que uma abordagem demasiado cognitiva de consciência como representação do objetivo, como intenção mental, priva de seus conflitos vitais.

A existência dos sujeitos é tecida nesses conflitos vitais citados acima, em que eles buscam transformar em intenções mentais (CLOT, 2007). Essas transformações, que são parte da atividade, constituem-se em uma prova subjetiva em que cada um enfrenta a si mesmo e aos outros para ter uma oportunidade de conseguir realizar aquilo que tem a fazer. As atividades suspensas, contrariadas ou impedidas, e mesmo as contra-atividades, devem ser admitidas na análise. Por que recusar à atividade não realizada seu caráter de atividade real? A atividade afastada, ocultada ou inibida nem por isso está ausente. A inatividade imposta lança todo o seu peso sobre a atividade presente. Pretender prescindir disso na análise do trabalho equivale a retirar artificialmente aqueles que trabalham dos conflitos vitais de que eles buscam libertar-se no real (CLOT, 2007).

De acordo com Clot (2007), o real da atividade ultrapassa não somente a tarefa prescrita, mas também a própria atividade realizada. Ora, esse real da atividade, ou seja, aquilo que se revela possível, impossível ou inesperado no contato com as realidades, não faz parte das coisas que podemos observar diretamente.

A análise do trabalho situa-nos também diante da interioridade recíproca dos estilos e dos gêneros, conceitos muito debatidos por Clot. Os estilos são a reformulação dos gêneros em situação e os gêneros, o contrário de estados fixos. Melhor dizendo os gêneros são sempre inacabados.

O gênero é também história de um grupo e memória impessoal de um local de trabalho. De acordo com Clot (2007, p. 41), denomina-se gênero “o corpo intermediário entre os sujeitos, um interposto social situado entre eles, por um lado, e entre eles e o objeto do trabalho, por outro” e sempre se tratará das atividades ligadas a uma situação, das maneiras de “apreender” as coisas e as pessoas num determinado meio. A esse título, como instrumento social da ação, o gênero conserva a história. Ele é constitutivo, dessa perspectiva, da atividade pessoal que se realiza através dele (CLOT, 2007).

O gênero de uma situação adquire feições na ação e em contrapartida fixa um modelo para essa ação, impõe em recorte à situação ao lhe propor um simulacro do mundo. O

gênero modela a situação e esta, em contrapartida, remodela o gênero.

Por outro lado, “o estilo é o homem” (CLOT, 2007, p.186). Podemos dizer que o estilo é pelo menos dois homens ou, mais exatamente, o homem e seu grupo social. O estilo é uma modulação do gênero. O estilo individual torna-se, por sua vez, a transformação dos gêneros, por um sujeito, em recursos para agir em suas atividades reais. Em outros termos, é o movimento mediante o qual o sujeito se liberta do curso das atividades esperadas, não as negando, mas através do desenvolvimento delas (CLOT, 2007).

O estilo garante uma flexibilidade e uma plasticidade de execução da ação. Tem como reserva uma capacidade de interposição do sujeito em sua própria atividade profissional.

Clot (2007, p. 184) argumenta que:

O estilo é indissociável da eficácia da ação, é funcional, e ao mesmo tempo sua figura subjetiva [...]. Para nós, um estilo remete sempre ao afastamento do sujeito. Mas num sentido preciso: não pela negação dos pressupostos de sua ação – no gênero social ou na memória pessoal –, mas através de seu desenvolvimento genérico e subjetivo.

Temos ainda outro conceito vinculado ao de estilo: a catacrese, que é a atribuição de uma nova função aos instrumentos e/ou objetos de trabalho, em que estes são utilizados de forma nova e criativa a fim de solucionar uma disfuncionalidade do instrumento adequado e/ou falta do mesmo. Esta nova função de uso é, segundo Clot (2007), alcançada não pela internalização do modo de funcionamento exterior ou das significações já existentes e, sim, por sua recriação, com vistas a lhes dar uma segunda vida, a serviço da atividade atual do sujeito. Segundo Clot (2007), é uma maneira que o trabalhador busca para solucionar problemas/impedimentos no curso de sua atividade, atribuindo um novo sentido/função, diferente daquela prevista, para qual o objeto foi originalmente criado. Isto torna a atividade impossível em possível; nesse sentido, o trabalhador opera uma transformação do objeto, ou seja, existe uma transformação psicológica dos objetos para si, eles se tornam meio de agir para aquela situação específica.

Para análise da atividade, Clot (2007) utiliza-se de alguns recursos metodológicos, assim como: a autoconfrontação simples e cruzada, além da instrução ao sócia, inspirada na experiência de Oddone, na Itália. Técnica útil na compreensão das situações de trabalho em sua complexidade, possibilitando uma aproximação da situação concreta de trabalho.

Então, como a Clínica da Atividade, por meio da metodologia da autoconfrontação,

ajuda-nos na análise do trabalho docente? O que esse dispositivo viabiliza? Visa a levar o trabalhador à posição de observador de seu próprio trabalho e mais importante produzir interlocução, possibilitar que o trabalhador se surpreenda com aquilo que, por muito familiar, já passava despercebido e favorecer que os diferentes modos possíveis de enfrentamento do real da atividade sejam postos em debate, desenvolvendo o gênero e ampliando suas possibilidades como instrumento para a ação de cada um (OSÓRIO, 2007). Esse procedimento será explicado logo a seguir, de forma mais detalhada, no tópico intitulado: Pressuposto Metodológico.

Gostaríamos de enfatizar que as categorias apresentadas, tanto nas discussões da Psicologia da Sócio-Histórica, bem como nas da Clínica da Atividade, nesse tópico, serviram para uma melhor compreensão da atividade docente desse professor de ensino superior, que tem em suas turmas um aluno com deficiência física.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Quando decidimos o objetivo desta pesquisa, percebemos que o trabalho exigia uma metodologia de caráter qualitativo. Minayo, Deslandes e Gomes (2007) afirmam que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, como ainda trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.

Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental a análise do mundo empírico em seu ambiente natural e o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente ou a situação que está sendo estudada. Portanto, o pesquisador que faz uso da abordagem qualitativa deve estar preocupado com o processo e não simplesmente com os resultados da pesquisa. É preciso que ele se atenha aos conhecimentos úteis e relevantes que a pesquisa possa produzir para intervir na prática social e educacional (MOREIRA, 2004).

Outro aspecto para eleição da pesquisa qualitativa para este estudo é o fato de ela privilegiar a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais, realizando um exame intensivo dos dados (MARTINS, 2004).

As pesquisas em educação têm levado grande parte dos pesquisadores a buscar contribuições em outros campos científicos para ampliar as possibilidades de análise dos problemas de pesquisa. Esta busca tem contribuído para a reflexão da instituição escolar, seja ela de qualquer nível ou modalidade de ensino. Sendo assim, esta pesquisa que momentaneamente se apresenta foi realizada no contexto da PSH. Dessa forma, acreditamos que a PSH propõe um método que permite apreender o psicológico como fenômeno complexo, “cujo caráter é multidimensional, recursivo e contraditório” (MARTINEZ, 2005, p.15).

4.1 Os participantes da pesquisa

O processo de construção deste trabalho exigiu recortes para torná-lo possível de ser realizado em um Curso de Mestrado. O primeiro foi delimitar que o estudo seria dirigido a um professor do curso de licenciatura de uma universidade federal da região Nordeste do Brasil, que possuísse em suas turmas um aluno com deficiência. O segundo foi que esse professor fosse efetivo da instituição.

Assim, escolhemos pesquisar e acompanhar a atividade docente de um curso de licenciatura por acreditar ser sua a responsabilidade de formar aqueles que irão atuar na educação. É preciso não perder de vista que um dos desafios dos cursos de formação é preparar profissionais da educação para conceber, executar e avaliar o processo de trabalho pedagógico na escola, com todos os alunos e a todas as alunas.

Para ter acesso ao professor que atendesse ao propósito desta pesquisa, utilizamos os dados de um estudo realizado por Viana (2010). Foi identificado, nesse estudo, que apenas nos cursos de licenciatura em: Ciências Biológicas, História, Física, Matemática, Pedagogia e Teatro, de uma universidade federal do Nordeste do Brasil, possuíam alunos com deficiência auto-declarada.

O Quadro 1 identifica cada um dos universitários, a sua deficiência e o curso de licenciatura frequentado:

Quadro 1- Identificação dos cursos de licenciatura que tinham alunos com deficiência¹⁷

ALUNO	DEFICIÊNCIA	CURSO
João Pedro	Deficiência Física	Matemática
Roberto	Deficiência Visual	História
Herbert	Deficiência Visual	Física
Sarah	Deficiência Auditiva	Pedagogia
Micaela	Deficiência Física	Ciências Biológicas
Richard	Deficiência Física	Teatro

Fonte: Viana, 2009

A partir desses dados preliminares, iniciamos a busca do professor dessa instituição que aceitasse participar da pesquisa e que apresentasse os critérios acima mencionados.

O primeiro curso que foi procurado foi o de Licenciatura em Teatro, que possuía um aluno com deficiência física. Logo no primeiro contato com a vice-coordenadora do curso, ao explicar os objetivos da pesquisa e esclarecer os procedimentos que iriam ser empregados (que seria utilizada videogravações na sala de aula), houve o consentimento e autorização

¹⁷ É fundamental cuidados na divulgação dos dados de um estudo, principalmente quando envolvem depoimentos, filmagens, falas ou histórias de vida dos sujeitos pesquisados (caso particular desta pesquisa). Por isso, decidimos não identificar os nomes dos docentes e dos estudantes que, durante a realização da pesquisa, revelaram uma série de situações que seriam facilmente reconhecidas, caso se declarassem elementos de sua identidade. Bem como, não divulgaremos o nome da Instituição de Ensino Superior.

para realização da pesquisa. Ainda nesse primeiro contato, houve a indicação de alguns professores que poderiam contribuir com a pesquisa. Foi levada em consideração (para a pesquisadora), também, a disponibilidade (horários disponíveis) do participante para participar da pesquisa.

Para a escolha do professor do curso Licenciatura em Teatro, foi estabelecido mais um critério: ministrar uma disciplina teórico-prática. Vale dizer que a escolha de um professor de uma disciplina teórico-prática se deu principalmente pelas características motoras do aluno com deficiência e as possíveis demandas para garantir a sua participação em atividade práticas.

A vice-coordenadora do curso ajudou nesse processo de apresentação e negociação com o professor do curso. A vice-coordenadora forneceu o número do telefone e e-mail do professor Victor, ela o considerou como o mais indicado a participar da pesquisa, além de possuir todos os critérios mencionados.

O primeiro contato com o professor Victor se deu via e-mail e o segundo momento por meio de telefone. No primeiro encontro presencial, foram feitos os esclarecimentos ao professor, dos objetivos da pesquisa e houve explicação sobre a questão do anonimato. O professor pediu mais informações sobre o desenvolvimento metodológico deste estudo e em seguida aceitou participar da pesquisa. Após os esclarecimentos e para que sua participação fosse confirmada e agindo em conformidade com as exigências éticas com seres humanos, pedimos-lhe que assinasse um Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE. Uma descrição geral desse professor será apresentada no tópico: Análise e interpretação da pesquisa: o docente entra em cena, no item 5.1.4.

É importante esclarecer que o foco desta pesquisa é o professor, embora também contamos com a colaboração da vice-coordenadora do Curso de Teatro. Esta colaboradora nos auxiliou com sua participação em uma entrevista que teve como objetivo entender a dinâmica do curso e discutir alguns fragmentos do projeto pedagógico do curso.

4.2 Instrumentos para coleta de dados

Com o objetivo de entender a atividade docente, optamos por fazer o uso dos seguintes instrumentos: entrevista, análise documental, observação, autoconfrontação simples. Passaremos a seguir a descrição desses instrumentos utilizados nesta pesquisa.

4.2.1 Entrevista

A entrevista refere-se às informações construídas diretamente no diálogo com o indivíduo entrevistado e trata da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia, possibilitando conhecer as ideias, crenças, maneiras de pensar, opiniões sentimentos, maneiras de sentir, maneiras de atuar, condutas, projeções para o futuro e razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2007).

Aguiar e Ozella (2006) apontam que a entrevista é um instrumento dos mais adequados para ser utilizado em pesquisas que tenham como finalidade a apreensão de processos psíquicos, dentre os quais, os sentidos que o sujeito produz frente a determinado fenômeno.

Nesta pesquisa, realizamos duas entrevistas: na primeira, buscamos fazer uma entrevista semiestruturada com a vice-coordenadora do Curso de Teatro e, aproveitamos essa oportunidade, para conhecer a dinâmica do Curso de Teatro e discutir alguns fragmentos do projeto pedagógico desse Curso.

É característica desse tipo de entrevista que “questões mais ou menos abertas sejam levadas à situação de entrevista na forma de um guia pelo pesquisador e espera-se que essas questões sejam respondidas livremente pelo entrevistado” (FLICK, 2004, p. 106). A vantagem desse instrumento é que ele permite a mediação do entrevistador, admitindo a interferência do mesmo, em certos momentos, como quando o respondente se afasta do objeto da pesquisa ou quando se faz necessário modificar a ordem das perguntas ou até mesmo excluir e acrescentar outras.

A segunda entrevista foi uma narrativa sobre história de vida¹⁸ realizada com o professor Victor. A utilização desse instrumento foi importante, pois nos permitiu compreender melhor as experiências que Victor teve durante sua infância até sua vida adulta, perpassando pelo ambiente familiar e destacando toda escolarização básica até a sua formação e prática no ensino superior. Posteriormente essas informações foram utilizadas nas análises dos dados, de forma a compreender melhor a atividade docente desse professor.

Segundo Minayo (2000), a história de vida tem tudo para ser um ponto inicial privilegiado porque permite ao informante retomar sua vivência de forma retrospectiva, com

¹⁸ É importante esclarecer que utilizamos apenas alguns fragmentos sobre a história de vida do professor Victor, e não tratamos da história de vida como um “todo”.

uma exaustiva interpretação. Nela, geralmente, acontece a liberação de um pensamento crítico reprimido e que muitas vezes nos chega em tom de confiança. É um olhar cuidadoso sobre a própria vivência ou sobre determinado fato. Esse relato fornece um material extremamente rico para a análise do vivido. Nele, podemos encontrar o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual.

Para Josso (1999), a história de vida é a construção de um saber que parte de um trabalho intersubjetivo, perpassando por um processo de construção de si e dos saberes difundidos pelo seu valor de uso.

A voz do professor reflete os valores, as ideologias e os princípios estruturais que dão sentido às histórias, à cultura e às subjetividades que definem o trabalho na vida diária dos docentes (SANTOS, 2008).

O entendimento construído sobre a história de vida como um relato oral ou escrito, recolhido através de entrevista ou de diários pessoais, objetiva compreender uma vida, ou parte dela, como possível para desvelar e/ou reconstituir processos históricos e socioculturais vividos pelos sujeitos em diferentes contextos (SOUZA, 2006).

Tendo em conta as possibilidades propiciadas pelo uso da história de vida na formação de professores, é preciso rever, mediante a complexidade dos fatos, os pontos subjetivos que estão implícitos na atividade docente.

4.2.2 Análise Documental

Nesta pesquisa, foi feita a análise documental do projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Teatro. A análise documental fornece importantes elementos para melhor compreensão da organização do processo pedagógico no ambiente educacional e, por conseguinte, da atividade docente. Além disso, é necessário conhecer toda prescrição relativa à atividade docente para que possamos justamente promover confrontações entre essas normas antecedentes e o trabalho real dos professores (ALVES; CUNHA 2008).

O documento é qualquer registro escrito que possa ser usado como qualquer fonte de informação, tais como: regulamento, atas de reunião, livros de frequência, relatórios, arquivos, pareceres, planos de aula, plano de curso, registro escolares. Podem ser usados, tanto como uma técnica exploratória, como para checagem ou complementação dos dados obtidos por meio de outras técnicas (MAZZOTTI; GEWANDSNAJDER, 2002).

4.2.3 Sessão de observação

Além das competências da fala e da escuta empregadas nas entrevistas, a observação é outra habilidade diária metodologicamente sistematizada e aplicada na pesquisa qualitativa.

Flick (2004) afirma que o pesquisador deve encontrar um caminho para entrar no campo de interesse; ao observar, sua intenção é influenciar o mínimo possível o desenrolar dos eventos. O observador procura não atrapalhar as pessoas no campo, lutando para se manter o mais invisível possível. Suas interpretações sobre os observados partem do seu horizonte. O observador constrói significados para si mesmo, os quais, ele supõe, direcionam as ações dos atores da forma que ele as percebe.

Em todo esse processo, a observação foi um momento privilegiado, pois permitiu que a pesquisadora tomasse conhecimento da situação que o ambiente da pesquisa apresentava. Foram passados 45 dias nesta pesquisa, realizando observações e fazendo, durante esse período, anotações através do diário de campo¹⁹.

De acordo com Falkembach (1998), o diário de campo possibilita o relato em si, o mais próximo possível dos fatos e a reflexão posterior ao descrito. Instrumento de anotações, um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão, para uso individual do investigador no seu dia a dia. Nele, anotam-se todas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários.

4.2.3.1 Sessão de observação com videogravação

Os dados visuais vêm atravessando um período crescente de redescobrimto na pesquisa qualitativa. Segundo Flick (2004), os motivos para empregá-los, no lugar dos dados verbais, ou somados a estes, são diversos. Primeiro, existe um desejo, por parte do pesquisador de ultrapassar os limites da palavra oral e do relato sobre ações a favor da análise das próprias ações em sua ocorrência natural. Segundo, a vantagem proporcionada por algumas formas de observação funcionar sem a necessidade de o pesquisador intervir no

¹⁹ Também chamado como diário de bordo, notas de campo.

campo em estudo. Por fim, a possibilidade de adquirir conhecimento através da observação, participando e intervindo no campo e, então, observando as consequências neste.

Cada vez mais, leva-se em conta o fato de que não apenas a participação do observador, mas também o meio de comunicação do filme e da câmera enquanto equipamento exercem influência sobre os eventos em estudo e sobre sua apresentação para o observador.

Segundo Cunha, Mata e Correia (2006, p.25), a imagem apenas permite, no entanto, ler uma das dimensões da atividade:

À semelhança de um iceberg, a filmagem apenas mostra a parte “emersa”, visível da atividade. Para descobrir os sentidos e significados das estratégias postas em prática, é preciso ascender aos trabalhadores, que nos explicitam os motivos e as opções que os guiam.

As autoras ainda argumentam que o filme pode então contribuir para o processo de transformação das situações de trabalho ao desencadear a produção de conhecimentos fundamentais para a proposta de novas soluções, de medidas preventivas, de modificações ao nível da organização do trabalho. A partir da filmagem, podem ser colocados em evidência os elementos concretos, tangíveis, demonstrativos da atividade, que funcionarão como argumentos- base, úteis para os investigadores, preventores, conceptores e atores da empresa na modificação das situações de trabalho.

Na presente pesquisa, foram passados três meses e quinze dias realizando videograções. Depois desse período, foi realizada a autoconfrontação.

4.2.4 Sessão de autoconfrontação

A autoconfrontação consiste em compreender o que se faz, através da observação da atividade (de sequências da atividade filmada e apresentadas em vídeo aos trabalhadores) em confronto com o que se pensa que se faz nessa situação. O pensamento acerca do que se faz realiza-se nos comentários emitidos face às situações de trabalho observadas (CUNHA; MATA; CORREIA, 2006).

Ainda, as autoras (2006, p.26) argumentam que esse confronto visa a

Desenvolver um processo de análise pelo trabalhador, capaz de permitir-lhe reconstruir a sua actividade por si mesmo, recorrendo a processos mentais semelhantes aos da análise guiada, mas auxiliando o regresso mental à actividade de trabalho, neste caso, com o recurso a imagens vídeo.

A autoconfrontação é uma técnica que objetiva uma reflexão privilegiada do trabalhador sobre sua própria atividade, juntamente com a pesquisadora, tendo como estímulos as videogravações realizadas em sala de aula. Os momentos das autoconfrontações são muitos ricos, pois podem aparecer comentários sobre os estilos das ações e contradições da atividade docente (MURTA, 2008).

Segundo Clot (2007), podemos falar de três importantes etapas na autoconfrontação, intercorrelacionadas que são: o que se faz, o que se diz do que se faz e o que se faz do que se diz.

Clot (2007), a partir da Clínica da Atividade, propõe duas técnicas denominadas autoconfrontação simples e autoconfrontação cruzada. Faremos uma breve explicação apenas da autoconfrontação simples, pois foi a usada neste trabalho de pesquisa.

4.2.4.1 Autoconfrontação simples

Falamos de autoconfrontação simples na situação em que o trabalhador é confrontado com uma sequência de imagens relativas à sua própria atividade. Os comentários que realiza são, neste caso, dirigidos ao formador ou ao investigador (CUNHA; MATA; CORREIA, 2006).

Segundo Clot (2006) a autoconfrontação simples objetiva a reflexão do trabalhador sobre sua atividade, juntamente com a pesquisadora, tendo como estímulo as videogravações realizadas em seu trabalho. Inicia-se a gravação das sequências da atividade do membro do grupo escolhido, depois se gravam também os comentários que o sujeito confrontado às imagens de sua própria atividade endereça ao pesquisador. A autoconfrontação simples constitui-se da seguinte forma: sujeito/pesquisador/imagens.

Trata-se de uma atividade em si em que o trabalhador descreve sua situação de trabalho para o pesquisador. De acordo com Clot (2007), trata-se de uma atividade dirigida – no sentido como a definimos – em que a linguagem, longe de ser para o sujeito apenas um meio de explicar aquilo que ele faz ou aquilo que se vê, torna-se um meio de levar o outro a pensar, a sentir e a agir segundo a perspectiva do sujeito.

Segundo Clot (2007), a interação sujeito-videogravação-pesquisador possibilita ultrapassar comentários sobre a tarefa prescrita, sobre a atividade realizada e abre passagem para se alcançar o real da atividade, que não pode ser por nós observado diretamente.

A citação de Cunha, Mata e Correia (2006), realizada no tópico anterior (4.2.3.2), sobre o iceberg, responde a esse apontamento feito por Clot. A interpretação da citação nos permite entender que a autoconfrontação pretende desvelar a ponta imersa do iceberg e é nesse momento que compreendemos o real da atividade.

4.3 Procedimentos para coleta de dados²⁰

A pesquisa teve início com o levantamento de dados, na coordenação do Curso de Licenciatura em Teatro (junho de 2009), que, como dissemos, apresentava em seu corpo discente um aluno com deficiência física devidamente matriculado²¹. De posse da carta de encaminhamento da instituição de origem da pesquisadora e de uma cópia do projeto de pesquisa, foi negociado o acesso da pesquisadora ao curso e solicitado as disciplinas que o aluno com deficiência estava cursando. Com isso, objetivou-se identificar os seus professores, para, posteriormente, definir qual seria o professor participante da pesquisa. O professor pesquisado foi o que aceitou os termos propostos pela pesquisadora e que possuía alguns critérios, que já foram mencionados (tópico 4.1).

Foi entregue o TCLE ao docente e aos discentes e explicados os objetivos da pesquisa. A pesquisa começou após os consentimentos do docente e dos discentes. E o processo de coleta procedeu da seguinte forma²²:

Na **primeira etapa** foi realizada uma entrevista com a vice-coordenadora do curso, em que foram destacados aspectos relacionados à dinâmica do curso, principalmente voltados à inclusão da pessoa com deficiência, mais especificamente ao aluno com deficiência física que se encontrava devidamente matriculado naquele curso. Além disso, procurou-se saber também sobre o dia a dia no curso, a dinâmica dos professores. Nesse momento, também, foram discutidos alguns pontos do projeto pedagógico do curso e analisados os aspectos relacionados à inclusão no âmbito educacional naquele espaço contidos. Essa entrevista foi filmada e transcrita na íntegra. Vale lembrar que essa entrevista foi entregue a vice-coordenadora e ela não fez modificações no texto, permitindo que tal instrumento fosse

²⁰ Todas as etapas da pesquisa foram realizadas com os dois professores concomitantemente. Entretanto, apresentaremos apenas dados de um professor, para fins de análises da atividade docente.

²¹ Essa busca do curso com aluno com deficiência aconteceu, pois o foco desta pesquisa estava na atividade docente em situações de inclusão na IES.

²² Durante todas as etapas da pesquisa foi utilizado o diário de campo, em que eram feitas anotações (em um caderno) e considerações acerca de alguns comentários e comportamentos realizados pelo professor e pelos alunos, visto que a câmera não podia capturar todos esses elementos.

utilizado para fins de pesquisa.

Na **segunda etapa** foram observadas as aulas do professor durante 45 dias. Consideramos esse período importante para que os discentes e o docente se adaptassem com a presença da pesquisadora no ambiente de sala de aula.

Na **terceira etapa** foi realizada a entrevista sobre a história de vida com o professor Victor, que ocorreu após o período de observação. A entrevista durou aproximadamente 1 hora e 20 minutos, e tratou sobre aspectos acerca do seu ambiente familiar, a fase de escolarização básica até a sua formação e entrada no ensino superior. Nessa entrevista, buscamos sempre resgatar como a pessoa com deficiência esteve (ou não) presente nessas etapas de sua vida. As perguntas realizadas na entrevista foram previamente formuladas, possibilitando informações para a coleta dos dados. A seguir, foi feita a transcrição dessa entrevista sobre história de vida e foi devolvida ao professor que, após leitura, fez alguns comentários para modificações. As modificações sugeridas pelo professor incidiram sobre algumas questões ortográficas e gramaticais. A transcrição foi literal, de maneira que o conteúdo foi mantido na íntegra.

Após as observações livres, iniciou-se a **quarta etapa** das videograções (filmagens), sendo destinado para essa etapa um período de três meses e quinze dias de filmagens. As gravações se deram em algumas aulas com a câmera acoplada em um tripé. Entretanto, percebendo a necessidade de manter o foco principal na atividade do professor Victor e nas estratégias utilizadas por ele para atender à diversidade no ato educativo, em especial, aquelas relacionadas ao aluno com deficiência, as aulas começaram a ser filmadas com uma câmera de mão, a fim de captar de forma mais precisa, esses momentos. As aulas eram filmadas pela pesquisadora, 2 dias na semana (nas segundas e sextas-feiras), com duração de aproximadamente 2 horas cada filmagem. Vale ressaltar que as videograções foram feitas com a intencionalidade de serem utilizadas nas autoconfrontações. O critério estabelecido para a tomada de foco em cena foi que só seria gravado se houvesse a presença do aluno com deficiência nas aulas²³.

A **quinta etapa** foi destinada para seleção dos episódios (trechos da atividade ‘aula’, com começo, meio e fim) para serem vistos, analisados e comentados pelo docente. Foi escolhido para análise apenas 1 episódio das aulas (o que apresentou uma cena mais

²³ Durante todo o período de videogração, o aluno Richard esteve presente nas aulas.

relevante), dentre todos os vídeos gravados. Os critérios adotados para seleção desse episódio foram os seguintes: procuramos evidenciar diferenças e/ou contradição da atividade do professor (ditas na entrevista sobre história de vida e não realizadas na atividade); buscamos incidir sobre uma situação que poderia ser conduzida de diferentes formas, permitindo explorar as estratégias para o atendimento da diversidade no ato educativo para incluir o aluno com deficiência e que o professor não conseguiu realizá-la.

Na **última etapa** foi realizada a autoconfrontação simples com o professor Victor, que aconteceu na metade do processo de videogravação (novembro de 2009). Foi escolhido para essa autoconfrontação simples, o episódio intitulado: “Roubando o lugar do outro”, com duração de 5 minutos e 39 segundos.

Depois de assistido várias vezes a esse episódio (pela pesquisadora), foi elaborado um roteiro com questões que tinham os objetivos de provocar discussões sobre a atividade docente e sobre aspectos relacionados à inclusão. Após o professor assistir ao seu episódio, eram feitas as seguintes questões, provenientes do roteiro: O objetivo da atividade prescrita foi realizado? O que mais chamou a atenção na atividade? Houve a inclusão do aluno com deficiência na atividade? Faria algo diferente na atividade, se fosse realizá-la novamente? Existiram dificuldades na realização dessa atividade? A atividade saiu como o esperado? Qual o sentimento de ver a cena de novo?

4.4 Procedimentos de análise dos dados

Nesta pesquisa, foram utilizados para a análise dos dados os núcleos de significação, que foram desenvolvidos por Aguiar e Ozella (2009). Essa análise abrangeu a entrevista sobre a história de vida e a autoconfrontação simples.

4.4.1 Procedimentos para análise através dos Núcleos de Significação

A análise foi dividida em algumas etapas:

- **1ª etapa:** Após realizar a transcrição dos materiais videogravados, iniciamos leituras flutuantes, para que pudéssemos, aos poucos, nos familiarizar com seu conteúdo. Essas leituras permitem-nos destacar e organizar o que chamaríamos de pré-indicadores (AGUIAR; OZELLA, 2009).

- **2ª etapa:** A construção dos pré-indicadores dá-se pela criação de temas os mais diversos, caracterizados por uma maior frequência (pela repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas etc. Geralmente, estes pré-indicadores são em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos (AGUIAR; OZELLA, 2009). Como se pode ver nos quadros 2 e 3, que encontra-se no Apêndice.

- **3ª etapa:** Novas leituras permitiram aglutinar os pré-indicadores, por similaridade, complementaridade ou contraposição, de modo que nós tivéssemos uma menor diversidade. Os critérios para aglutinação não são necessariamente isolados entre si; seu uso dão origem aos indicadores, ou seja, articulações de temas que revelam o sujeito com mais propriedade (ver nos Quadros 2 e 3, do Anexo).

- **4ª etapa:** Os indicadores, nessa nova etapa, foram aglutinados, de acordo com os critérios de semelhanças, complementaridades ou contradições, resultando em núcleos de significação (ver nos Quadros 2 e 3, no Anexo 1), que devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem suas determinações constitutivas. São eles que possibilitam uma análise mais consistente, que vai além do aparente e considera tanto as condições subjetivas, quanto as contextuais e históricas.

- **5ª etapa:** Procedimentos para análise dos núcleos de significação. Em geral, este procedimento explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito. Tais contradições não necessariamente estão manifestadas na aparência do discurso sendo apreendidas a partir da análise do pesquisador. Do mesmo modo, o processo de análise não deve ser restrito à fala do informante, ela deve ser articulada (e aqui se amplia o processo interpretativo do investigador) com o contexto social, político, econômico, em síntese, histórico, que permite acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade. Articulados os diversos indicadores, inferiu-se e sistematizou-se os núcleos de significação, e deu-se continuidade ao processo de aproximação das zonas de sentido que constituem o sujeito da pesquisa.

Afirmamos que ao recorrer a algumas das categorias analíticas e metodológicas da Psicologia Sócio-Histórica, criamos condições de ultrapassar a simples descrição dos dados, estabelecer relações que até então não haviam sido feitas, detectar a gênese de alguns fatos, se

afastar de explicações naturalizantes, baseadas numa concepção de homem fundada na existência de uma essência metafísica.

Importante ainda destacar, como afirmam Aguiar e Ozella (2009, p. 23), que para nos aproximarmos de uma apreensão mais global do sujeito:

É necessária articulação de todos os núcleos levantados. Acreditamos que neste movimento de articulação dos núcleos entre si, e com as condições sociais, históricas, ideológicas, condição de classe, gênero, e sem dúvida com os conhecimentos cientificamente produzidos sobre a área em questão, uma nova realidade surge, mais complexa, integrada, reveladora das contradições, movimento este fundamental para a apreensão da constituição dos sentidos.

Podemos utilizar as ideias de Vigostki (1998), em que um corpo só se revela no movimento, ou seja, quando os núcleos são integrados no seu movimento, analisados à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto social e histórico, à luz da teoria.

Parte-se para a organização dos núcleos à luz das categorias da Psicologia da Sócio-Histórica que vai revelando o movimento do sujeito e, consequentemente, a constituição e construção dos sentidos acerca da temática proposta.

Na história de vida foram construídos três núcleos de significação, denominados:

- 1º Núcleo: **História de vida e reflexões na vida profissional**
- 2º Núcleo: **Formação docente e as estratégias de ensino: influências no saber fazer pedagógico**
- 3º Núcleo: **Partilhando experiências: convivendo com a pessoa com deficiência.**

Na autoconfrontação simples foram construídos dois núcleos de significação, do episódio 1 (roubando o lugar do outro) denominados:

- 1º Núcleo de significação: **A técnica da autoconfrontação: contribuições para o desenvolvimento profissional.**
- 2º Núcleo de significação: **A inclusão do aluno com deficiência e as transformações na atividade de um professor de Teatro.**

Após toda essa explicação metodológica, passaremos para as análises dos dados.

5 O DOCENTE ENTRA EM CENA: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA PESQUISA

5.1 Análise das informações iniciais do curso, do professor, da turma, do aluno com deficiência e do ambiente em que foi realizada a pesquisa

Iremos caracterizar a instituição onde foi realizada a pesquisa (curso e ambientes que aconteciam as aulas), bem como conheceremos um pouco do aluno com deficiência e do professor cuja atividade docente analisaremos.

5.1.1 Caracterização da instituição e dinâmica do curso de licenciatura

Esta pesquisa foi realizada em uma universidade federal do Nordeste do Brasil, em um Câmpus com 45 cursos de graduação nas diversas áreas do conhecimento, vinculados a 21 unidades acadêmicas. Estas unidades desenvolviam atividades de ensino, pesquisa e extensão, administrando-as de modo autônomo, sob a supervisão geral da reitoria e de acordo com as diretrizes aprovadas do Conselho Universitário.

À época da coleta de dados, essa universidade possuía dezessete cursos de licenciatura: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Dança, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras/Espanhol, Letras/Francês, Letras/Inglês, Letras/Português, Matemática, Música, Pedagogia, Química, Teatro.

O curso de licenciatura escolhido para a pesquisa foi o de Teatro, implantado no vestibular de 1998. O horário de funcionamento do curso era no turno vespertino, das 13h30 às 18h50, com exceção de uma disciplina eletiva, que acontecia às segundas-feiras, das 19h às 20h40.

O curso situava-se em um prédio²⁴ onde também funcionavam outros cursos de graduação e extensão.

De acordo com a vice-coordenadora do Curso de Teatro, até 2010, já haviam

²⁴ Este prédio era bastante antigo e apresentava vários problemas estruturais provocados pelo desgaste temporal e a falta de uma manutenção permanente. Era um prédio de dois andares, em que o acesso ao primeiro piso, durante muitos anos, deu-se unicamente através de duas escadas, de acentuada inclinação. Apenas há poucos anos, houve a instalação de um elevador ao lado de uma das escadas e que não era para uso de todos.

concluído o curso 85 alunos e encontravam-se devidamente matriculados pelo regime anual 60 alunos e pela habilitação semestral 122 alunos.

No curso, existiam vários grupos de estudos, além de programas de extensão que aconteciam nas periferias da cidade.

Em relação aos motivos para a procura do curso, a vice-coordenadora relatou que “têm alunos que vêm pra cá porque eles gostam do curso, porque eles querem estudar. Têm alunos que vêm, porque não têm um curso de bacharelado. Então, vêm para licenciatura”.

Referente às características socioeconômicas dos alunos que ingressaram no curso, a vice-coordenadora comentou que:

[...] quando eu comecei a dar aula aqui e até há uns quatro anos atrás, os alunos eram muito pobre, de não ter dinheiro para vir ao curso, de passar o dia todo aqui com fome. E, assim, a gente sempre apoiou muito. Tentava conseguir uma bolsa aqui, uma coisa ali [...]. De quatro anos pra cá, parece que as outras classes descobriram nosso curso. A gente tem desde o menino que mora ali, na beira da praia, até o menino de uma periferia. Então, hoje, tem uma diversidade muito grande, nessa questão do poder aquisitivo.

Em relação ao ingresso de alunos com deficiência no curso, ela disse que:

Eu lembro que a gente teve uma menina, que tinha um problema, que eu não sei se pode ser considerado uma deficiência: era um problema de plaquetas no sangue. Eu não sei. Eu não lembro direito. Ela desmaiava na aula e tal. Mas, assim, como a deficiência física, só o Richard.

Nesse caso, podemos considerar que a situação descrita centra-se, basicamente, ao nível da deficiência em órgãos e funções e que, segundo a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF, 2003), descreve a funcionalidade e a incapacidade relacionadas às condições de saúde. Esse aspecto não é suficiente para compreendermos a condição de uma pessoa e identificar o que ela “pode ou não pode fazer na sua vida diária”. É preciso levar em conta, além das funções dos órgãos ou sistemas e estruturas do corpo, as atividades (e suas limitações) e a participação social (e suas restrições) no meio ambiente onde a pessoa vive, seus facilitadores e dificultadores. Essa Classificação introduz um novo paradigma para pensar e trabalhar a deficiência e a incapacidade: elas não são apenas uma consequência das condições de saúde/doença, mas são determinadas também pelo contexto (o meio ambiente físico e social), pelas diferentes percepções culturais e atitudes em relação à deficiência, pela disponibilidade de serviços e de legislação (FARIAS; BUCHALLA, 2005).

A vice-coordenadora esclareceu que com a entrada do aluno com deficiência física

no curso, a coordenação e o corpo docente começaram a perceber que o prédio não possuía acessibilidade arquitetônica. A partir dessa constatação, o Colegiado do Curso se reuniu e começou a debater sobre essa questão. A vice-coordenadora ainda lembrou que:

Descobrimos que tinha uma lei no país que as instituições podem inclusive solicitar uma verba especial. Aí a gente solicitou à universidade que fizesse os ofícios e foi muito demorado. Aí o Richard procurou a gente e disse: ‘eu vou tentar no Ministério [Público]’. Aí a gente disse: ‘Entre. É um direito seu’. Aí a gente mandou alguns ofícios e começou a ter resposta. Veio aqui o engenheiro ver o que precisava, aí depois veio o pessoal para fazer as rampas, não é? Aí eu lembro que algum momento alguém dizia: ‘Ah, não faz a rampa aqui nessa porta não, que nessa porta ele não vai entrar nunca’. E a gente dizia: ‘E se ele entrar algum dia? Pode fazer. Faça’. A gente tem dificuldades com elevador, também. O elevador quebra muito. Aí ele não pode subir escada, ele não pode ter aula em cima e a gente troca e o professor fica dando aula embaixo. A gente tem vontade de fazer, mas não depende só da gente.

Possivelmente, a vice-coordenadora estava comentando sobre o Programa Incluir de Acesso à Universidade (PROUNI). Esse programa é desenvolvido pela Secretaria de Educação Superior (SESU) e Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC e tem como objetivo básico promover o cumprimento do Decreto 5296/04. O Programa Incluir é uma ação afirmativa²⁵ a favor da inclusão na Educação Superior da pessoa com deficiência, financiando projetos com vistas a romper o contexto de exclusão na busca por uma educação de qualidade. A pretensão é beneficiar grandes contingentes da população que apresentam deficiência e promover políticas e ações afirmativas, por parte das instituições de Ensino Superiores Públicas Federais. Este programa, também, procura promover ações que garantam o acesso e permanência de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior; apoiar a criação, reestruturação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior; implementar a política de acessibilidade plena de pessoas com deficiência na educação superior; promover a eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinais, arquitetônicas e de comunicações e a efetivação da política de acessibilidade universal.

Também parece que a vice-coordenadora referia-se à Portaria 3.284/2003 que estabelece os requisitos de acessibilidade para as pessoas com deficiência física e sensorial para instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de

²⁵ As ações afirmativas estão diretamente relacionadas ao combate à discriminação, que ocorre quando somos tratados iguais em situações diferentes e diferentes em situações iguais (PIOVISAN, 2008, p. 890).

Instituições de Ensino Superior, dentre esses compreenderá no mínimo: eliminação de barreiras arquitetônicas; reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço; construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores; adaptação de portas e banheiros; colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros; instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível.

Ainda referente à questão da acessibilidade arquitetônica do prédio em que funcionava o curso, foi identificado que foram poucas as mudanças feitas no seu espaço físico (apesar da vice-coordenadora ter afirmado que a coordenação do curso estava preocupada com a acessibilidade). Apenas as salas de aulas que se encontravam no térreo, apresentavam as medidas contidas na Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT/NBR) 9050 (ABNT, 2004). Os demais espaços apresentaram restrições: os banheiros não tinham largura para entrar uma cadeira de rodas, não tinham rampas, corrimãos e nem lavabos; e o elevador encontrava-se em má situação (com cabinas estragadas ou com a parte técnica comprometida) e com frequência provocava paralisações (os únicos acessos para o 1º andar era através de duas extensas escadas).

A falta de acessibilidade, ou seja, a possibilidade de utilizar com segurança e independência as edificações, o espaço urbano e mobiliário por todas as pessoas demonstram o quanto se está longe de uma sociedade inclusiva. Muito embora, segundo Moreira (2004), o desenho universal ou a arquitetura acessível, universal ou para todos visem atender às necessidades de todas as pessoas, pois procuram projetar ambientes em que as pessoas possam se acomodar, ainda são raros os cursos de formação de arquitetos e engenheiros que tratam adequadamente desse aspecto em seus currículos.

Foi solicitado à coordenação do curso que disponibilizasse o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Teatro para ser discutido e destacado alguns pontos que julgamos relevantes na pesquisa, tais como: existência de aspectos relativos à inclusão no curso; disciplinas relacionadas à temática inclusão; conteúdos e habilidades relacionados à inclusão; estágios para trabalhar com a pessoa com deficiência. A esse respeito foi comentado pela vice-coordenadora que:

Em vários momentos do Projeto a gente fala assim nesse assunto, porque uma das orientações do DCN [Diretrizes Curriculares Nacionais] quer que a gente inclua. E assim o grupo que elaborou o Projeto também é dessa linha de pensamento, porque a gente tem que incluir e se a gente tem que incluir, a gente tem que dizer que tem que incluir.

O exposto acima salienta que em vários momentos do Projeto Pedagógico do Curso há referência à inclusão da pessoa com deficiência. Analisando-o, percebemos que os únicos elementos referentes à inclusão estavam na parte do campo de atuação do licenciado do curso e na oferta da disciplina Libras (Língua Brasileira de Sinais). Quanto a esse campo de atuação, o Projeto informava o seguinte:

O perfil profissional delineado por este projeto pedagógico, [...] permite ao egresso do Curso de Licenciatura a atuação como: Professor de ensino de educação infantil, fundamental e médio; Professor de crianças com necessidades especiais [...] (Dados retirados do Projeto Pedagógico do Curso, 2006, p.2).

Como mencionamos, o curso ofertava apenas a disciplina: Saberes Específicos da Licenciatura: Língua Brasileira de Sinais – Libras²⁶.

De acordo com a lei 10.436 de 24 de abril de 2002 em seu artigo 4º, torna-se obrigatória a disciplina Libras no sistema educacional federal e nos sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal; a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), conforme legislação vigente.

Com relação ao estágio supervisionado, a vice-coordenadora comentou que:

No Estágio Supervisionado, a gente sempre coloca que os alunos devem fazer estágios nas escolas e, na medida do possível, trabalhar com as pessoas que têm algum tipo de, sei lá, de acessibilidade. Eu não lembro exatamente como tá escrito no projeto, mas se você olhar no projeto, você vê. Mas a gente tem essa preocupação, esse cuidado: porque é preciso que esteja escrito, para que as pessoas possam cumprir.

Analisando o Projeto Pedagógico no que tange ao Estágio Supervisionado, nada existia na ementa, de específico, em relação ao graduando estagiar em instituições especializadas com a pessoa com deficiência. A citação abaixo mostra que em nenhum momento o Estágio Supervisionado foi direcionado para trabalhar com a pessoa com deficiência:

²⁶ No projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Teatro, não estava disponibilizada a ementa da disciplina Libras, as únicas informações eram referentes à carga horária da disciplina (60 horas), à obrigatoriedade da disciplina e ao semestre que ela deveria ser ministrada (8º período).

Será realizado em escolas públicas e particulares constituindo-se num momento privilegiado de iniciação profissional no ensino do curso na rede de ensino. No Estágio Supervisionado 1 e 2 será feita observação de aulas e nas escolas e no Estágio Supervisionado 3 e 4 será realizada a prática do ensino do curso em escolas, acompanhada por um professor/a (Dados retirados do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Teatro, p.19, 2006).

No entanto, como a inclusão existe, os graduandos poderão encontrar as pessoas com deficiência na escola regular.

A análise do Projeto Pedagógico do Curso de Teatro demonstra que apenas, pontualmente, há referências às necessidades de um aluno com deficiência. Não há um acompanhamento no desenvolvimento de um aluno com deficiência, sequer algum item que fale sobre o processo de avaliação dos alunos. A formação desse licenciado parece ser muito limitada, se formos considerar as necessidades do aluno com deficiência.

5.1.2 Descrevendo o ambiente das aulas

A pesquisa foi realizada na turma do 6º período, do Curso de Licenciatura em Teatro, composta por 17 alunos, sendo 3 homens e 14 mulheres, com idade média de 22 anos de idade. Segundo o professor Victor, essa era uma turma bastante “complicada”, em que se destacava em participação nas aulas 3 ou 4 alunos. Os demais possuíam interesses diversos e somente se concentravam nas aulas que tratassem das temáticas de suas áreas profissionais.

Vários foram os espaços que aconteceram as aulas e, conseqüentemente, as videograções; tais espaços foram: laboratório de expressão de cênica, o pátio do curso, alguns espaços na rua (praça, centro da cidade, comércio), sala 1, sala 2, sala 3. Dentre todos esses ambientes, iremos realizar a descrição do Laboratório de expressão cênica, pois o mesmo foi o mais utilizado pelo professor em suas aulas práticas:

5.1.2.1 Laboratório de expressão cênica

O Laboratório ficava no primeiro andar do prédio. Espaço amplo, vazio (sem cadeiras no centro), piso de madeira, possuía algumas janelas nas paredes laterais (com pouca ventilação). Em uma das paredes laterais, encontrava-se um armário de madeira que possuía vários espaços para colocar as bolsas e outros pertences, além de possuir um local que guardava um aparelho de som. Na parede frontal, encontrava-se afixado um espelho com

grandes dimensões e uma barra fixa (de ferro), que servia de apoio para realizar diversos exercícios práticos. Na parede do fundo da sala, havia um pequeno quadro branco que durante a pesquisa não foi utilizado. No canto da sala, encontravam-se alguns tatames (desmontáveis e emborrachados), que ficavam empilhados; por cima deles, havia algumas bolas e ao lado quatro cadeiras, também empilhadas.

Havia duas portas na sala, no entanto, uma delas encontrava-se interditada. Para dar acesso a essa sala, havia uma rampa (na sua entrada). Essa sala ficava bem próxima dos banheiros, e às vezes apresentava um odor desagradável, até porque os banheiros eram muitos utilizados, não só pela comunidade acadêmica, mas também pela comunidade local, que passava com frequência naquele recinto, assim, comprometia muito a manutenção desse espaço.

De modo geral, pode-se considerar que era um ambiente bastante amplo, para realizar as aulas práticas. No entanto, tornava-se muito desconfortável, principalmente quando o professor realizava explicações teóricas e os alunos ficavam sentados no chão por muito tempo. Havia reclamações decorrentes da posição desconfortável que os graduandos se encontravam. Além disso, o local era muito quente, apesar de ter quatro ventiladores, os quais nem sempre funcionavam. Os que funcionavam eram com baixa velocidade e não funcionavam de modo suficiente para promover a ventilação. Existiam também dois aparelhos de ar-condicionado, mas estavam sempre desligados, devido a problemas nas instalações elétricas.

5.1.3 Conhecendo Richard: o aluno com deficiência

Richard tinha 20 anos de idade, morava junto com os pais e dois irmãos, vinha de uma família de classe média. A relação que tinha com a família, em alguns momentos, consistia em muitos atritos, pois ele afirmava que não era conservador e que estava muito a frente das ideias de sua família.

Sua mãe era funcionária pública e seu pai ourives. Seu pai sempre o levava de carro para as aulas na universidade, devido à sua limitação que não permitia utilizar os ônibus da cidade, de forma independente.

Tinha uma doença crônica degenerativa, que abrangia todo o sistema neuromuscular, chamada de Atrofia Muscular Espinhal (AME). Essa doença manifestava-se

por hipotonia ou por atraso no desenvolvimento psicomotor, de maneira que Richard não tinha controle de cabeça e seus membros inferiores e superiores eram atrofiados.

Richard era usuário de cadeira de rodas elétrica, que era acionada com o dedo indicador. Tinha uma prancheta fixa na cadeira, para inúmeras utilidades, dentre elas a realização da escrita. Concluiu o Ensino Médio com 17 anos de idade. No mesmo ano ingressou no ensino superior e era um dos alunos mais participativos e responsáveis da turma. Sempre entregava todos os trabalhos nos prazos determinados pelos professores.

Em uma entrevista realizada com Richard, foi perguntado como ele percebia o processo de inclusão:

Se você pensar em inclusão, você tem que incluir todo mundo, tem que ter um projeto pra incluir, você não é igual a mim, você não é igual a nenhuma menina, entendeu? Eu acho que esse projeto de inclusão, tem que incluir. Tem que ter um projeto para incluir todo mundo, tem que ter para inclusão de loiros, morenos, de tudo, homossexuais. Incluir todos em um determinado meio para um objetivo.

Richard avaliou o processo de ingresso na universidade em termos de acessibilidade, da seguinte maneira:

Não tenho nada contra, entendeu? Foi massa! Eu tive uma hora a mais nas provas. Todos os fiscais me ajudavam, eu fazia em escola que é para deficiente, portadores de necessidades especiais.

Foi ainda perguntado ao Richard o que ele considerava ser necessário mudar na universidade para garantir a inclusão do universitário com deficiência.

Acho que deve mudar a preparação do professor, não está preparado, em relação a tudo, ele meio que fica com medo do 'diferente', mas ele não percebe que é 'diferente' a pessoa que está ao lado dele. Porque na verdade, a Universidade é pra mim, os professores e os alunos, independente de reitoria e de qualquer outro cargo. Tem que melhorar os professores e a acessibilidade.

A universidade precisa aprender a lidar com a deficiência, criando alternativas pedagógicas adequadas. E, como base para as reformulações necessárias, tornam-se essenciais investigações sobre as informações e formação dos docentes, as estruturas e serviços existentes para atender as diferentes demandas e os resultados alcançados pelas experiências anteriores de outras instituições, que possam servir de exemplo para garantir a efetivação da inclusão.

A permanência com sucesso no curso escolhido implica a possibilidade de usufruir dos equipamentos e condições necessárias à equiparação das condições oferecidas aos demais

alunos da instituição (MIRANDA; SILVA, 2007). Cabe ressaltar que não basta os alunos terem acesso à universidade, é necessário que esta se prepare para bem atendê-los e, nesse processo, é necessário aprender com eles. O adequado atendimento desses alunos exige que sejam adotadas soluções criativas pelas universidades, de forma a permitir um atendimento mais ágil e eficiente, adotando, por exemplo, a flexibilização de currículos, serviços de voluntários, uso mais intensivo das tecnologias da informação e da comunicação, estudos via internet e disponibilidade dos recursos necessários para sua permanência com sucesso (MAZZONI, 2001).

5.1.4 Conhecendo o professor Victor

Victor tinha 54 anos de idade. Na infância, morava com cinco irmãos, os pais, e a avó, em um bairro localizado no centro da cidade. Sua família, segundo ele, era extremamente humilde. Decorrente dessa má condição financeira [vivida durante a infância], sempre buscou, desde cedo, a sua independência:

Uma vez o meu tio me pegou na porta do estádio [de futebol] vendendo passas de uva, numa caixinha. Eu estava a fim de ganhar uma grana para comprar umas coisas, coisas assim de colégio. [...] eu fazia muito artesanato também na porta da escola ganhava uma granazinha. Então, eu sempre tive olhar negociante.

Estudou em escola pública (estadual) durante toda educação básica. Em termos profissionais, em determinada época achou que seria padre: “foi uma coisa assim, até um tanto cômica essa ideia, mas na época era uma correspondência muito forte, porque eu tinha uma liderança e um estudo muito bem reforçado para Teologia”. No entanto, fez graduação em uma universidade federal da região Nordeste do Brasil, no curso de Filosofia e especialização em uma instituição de ensino superior do estado da Paraíba.

Em 2010, era casado, tinha quatro filhos, sendo três do primeiro casamento e um do atual. Profissionalmente, era professor efetivo do Curso de Licenciatura em Teatro, já havia sido coordenador desse mesmo curso e lecionava no ensino superior há 23 anos. À época da pesquisa, Victor lecionava a disciplina: Laboratório de Teatro de Rua e Performance (teórico-prática), na turma do 6º período de Teatro.

Quanto à inclusão da pessoa com deficiência, Victor já havia ministrado aulas para dois alunos com deficiência física, mas nunca tinha se preocupado em realizar modificações em sua metodologia de ensino para incluí-los, até porque, segundo Victor, a limitação motora

desses alunos permitia que eles fossem independentes nas aulas.

Para esclarecermos melhor essa dinâmica apresentada, passaremos para as análises através dos núcleos de significação

5.2 Núcleos de significação

Serão analisados os núcleos de significação da entrevista sobre história de vida e da autoconfrontação simples.

5.2.1 Análise dos núcleos de significação da história de vida

Na história de vida de professores é necessário entender de um modo integral e dinâmico, os fatos que aconteceram e se os mesmos interagem nas diversas fases da vida, percebendo o sentido das atitudes e do fazer de cada indivíduo, identificando aspectos sociais, históricos e políticos envolvidos nas experiências pessoais que desembocam na vida profissional.

Resgatar a história do sujeito é o primeiro passo para que possamos melhor compreender a atividade realizada.

5.2.1.1 Primeiro núcleo de significação: História de vida e reflexões na vida profissional

Victor relatou a trajetória de sua história de vida desde a infância à vida profissional, desvelando muitas passagens que envolveram a família, amigos, escola e trabalhos.

Victor, em sua infância, morava com seus pais, com cinco irmãos e a avó, em uma casa com dimensões muito pequena. Sua avó sempre mostrou mais afeições por ele do que pelos outros netos: “o meu irmão mais velho era mais querido pela minha mãe. Eu era o mais querido pela minha avó”. Sua família era de classe econômica baixa e a sua residência se localizava nas proximidades do centro da cidade.

Vigotski (2001) afirma que desde os primeiros dias de desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança.

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa. Esta estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Victor considerava-se uma criança muito sensível, medrosa, chorava muito. Quanto a esses comportamentos, lembrou: “eu tinha um irmão que era muito agressivo, muito violento, quando tinha uma briga ele me defendia, mas eu já chorava, era meio medroso”.

Os complexos interrelacionamentos entre todos os membros da família e entre os subgrupos que se formam dentro dela e quaisquer modificações que aí ocorram exercerão sua influência em cada membro individualmente e no grupo como um todo.

De acordo com Barros e Bastos (2010), é através das relações estabelecidas com os integrantes de sua família e das reações destes ao seu comportamento, que a criança tem seu primeiro contato com o mundo e aprende a desenvolver os papéis e atitudes fundamentais ao seu processo de educação e socialização. A família exerce, mais do que qualquer outro grupo social, uma maior influência sobre a vida de seus membros, pois é no convívio familiar, em que as principais barreiras são apresentadas e que se tem diversas experiências como afetividade, respeito e cobranças. Mesmo quando há divergências, a família se porta como peça principal e tudo o que acontece com um dos membros, diretamente ou indiretamente afeta a todos os demais.

Victor estudou em instituição pública durante toda educação básica e no ensino superior. Relatou que teve que fazer o exame de Admissão: “passei, naquela história do Admissão²⁷ que tinha na época da gente, era uma espécie de vestibular mesmo, naquela época. Não passava para o seriado se num passasse no Admissão”.

No Ginásio (atual Ensino Fundamental 2), Victor estudou no Centro de Estudos e Pesquisa. Alegou que nesse período pode vivenciar muitas experiências de estudos, as quais refletiram na decisão de ser professor.

²⁷ Antigamente, o curso primário (Ensino Fundamental 1) tinha 5 anos. Depois, os alunos passavam para o ginásio [Ensino Fundamental 2] - se aprovados e bem classificados. Todos tinham que fazer um exame de conhecimentos gerais - matemática, português, história, geografia e ciências -, que se chamava exame de admissão ao ginásio. A idade dos concursantes variava entre 10 e 12 anos. Era um exame bastante temido, que provocava um nervosismo geral - tanto nos pais como nos alunos. No caso de não alcançar a aprovação e a classificação, o aluno voltava para o colégio primário e cursava um ano mais a sexta série. Esta sexta série era muito mal vista entre professores e estudantes (ALVES, 2011).

No 1º ano do Científico [atual 1º ano do Ensino Médio] eu já estava ensinando os alunos do 2º ano, Matemática, Física e Química. Eu procurei ensinar, porque achava que era muito pouco o que professor dava, sabe? Eu passava à tarde todinha, e eu já tinha visto aqueles assuntos, sabe? Aí eu pegava os livros, lá na biblioteca ou com algumas pessoas de outros anos emprestados. Então, dava uma olhada e via os problemas e resolvia rápido e ia para sala, ficava estudando e meu tempo todinho pendia para os estudos, para ensinar outras pessoas.

Segundo Goodson (2000), os dados sobre as vidas dos professores são um fator importante para os estudos de investigação educacional. As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com as nossas experiências e com os nossos ambientes socioculturais, assim concebemos a nossa prática, que é influenciada por todo o contexto sociocultural.

No caso particular do professor Victor, as suas experiências de vida profissional (durante o Ensino Médio) contribuíram para a decisão de ser professor.

Goodson (2000) argumenta que muitos outros ingredientes se revestem de grande importância na vida e no exercício profissional do professor. O ter sido educado num ambiente sociocultural pode, por exemplo, propiciar conhecimentos e experiências valiosos para o ensino num ambiente semelhante. O ambiente sociocultural e a experiência de vida são aspectos importantes na prática educacional.

Victor lembrou que teve muita dificuldade na escolha do curso de ensino superior:

Quando eu comecei a estudar para passar no vestibular, tinha três opções: Química, que eu dominava muito bem já, e eu achava que passaria de primeira; Odontologia, que eu deixei como último porque seria difícil a gente comprar os equipamentos, pra fazer aquelas coisas. E Enfermagem sobre influência do meu irmão.

Victor alegou que depois de um tempo conseguiu perceber que não tinha empatia alguma com aqueles cursos (mencionados), e que tinha afinidade com o curso de Filosofia:

Porque eu achava que ia ser padre, em um determinado momento da escola, pois eu já tinha uma vivência religiosa. No Ensino Médio, eu conheci grupos de liderança cristã, participei de um grupo da minha comunidade, depois do movimento jovem, aí comecei a liderar, colocar toda essa energia minha na religião católica. Comecei a botar um olhar para Filosofia, para Teologia, estudei muito, muito a Bíblia.

Quando Victor, realmente, decidiu fazer o curso de Filosofia (logo que terminou o Ensino Médio), houve uma rejeição grande por parte de seu pai na escolha do seu curso: “ele ficou muito triste, porque meu pai achava que eu não ia ter futuro, que a Filosofia não ia me dar grana. Queria que eu fosse um advogado, um médico, sabe? alguma coisa assim”.

A escolha do curso superior representava para seu pai, a oportunidade de ver seu

filho diante de uma carreira bem sucedida e capaz de superar os muitos obstáculos que a vida poderia lhe proporcionar.

Já como aluno do curso de Filosofia, Victor participou do projeto RONDON²⁸ e de várias entidades de aperfeiçoamento do CNPQ. “Aí meu pai começou a ver que eu realmente estudava e que ia ter um futuro”. A relação de Victor com o curso pode ser compreendida como algo que lhe constitui afetiva e cognitivamente como pessoa una, integral. Dessa forma, ao falar da sua trajetória no curso, Victor revela, além de afinidade, envolvimento com as atividades acadêmicas.

Victor alegou que no final de seu curso começou a se interessar pelas Artes: “Aí participei do grupo de Teatro, já comecei a ter uma leitura de Teatro. Eu participei do núcleo de Teatro, que nem era um Curso de Teatro, era um núcleo”. Durante a graduação ele participou de uma peça e esse seu envolvimento no núcleo foi percebido positivamente por alguns professores, que admiraram a sua desenvoltura e convidaram-no para ser colaborador do núcleo. Após a conclusão do curso de Filosofia, “depois de dois ou três meses vieram [alguns professores e funcionários da universidade] com uma proposta da abertura de um Curso de Teatro”.

O envolvimento de Victor no núcleo de Teatro levou que alguns professores convidassem-no para ministrar algumas disciplinas no Curso de Teatro. A princípio, ele declinou o convite por não ter experiências no ensino de Teatro. Os professores insistiram e convidaram-no para fazer uma especialização na Paraíba. Victor relatou: “aí foi quando tudo começou. Eu fui me aprimorando, um olhar mais pra jogos, comecei a fazer especializações no sentido de encontro de Teatro, montar peças, fazer projetos e entrei definitivamente no curso”.

Essa escolha feita por Victor [em ensinar em um Curso de Teatro] pode comprometer à formação dos seus alunos. Broilo (2010) corrobora com esse entendimento e argumenta que há, portanto, um forte impacto no fazer de profissionais oriundos de outras áreas de formação na perspectiva de perceberem-se como sujeitos que constroem, aprendem e exercitam conhecimentos do campo da docência e desejam a construção dessa identidade.

²⁸ O Projeto Rondon é uma ação interministerial, coordenada pelo Ministério da Defesa e em estreita parceria com o Ministério da Educação, destinada a incorporar, de forma ativa, a contribuição do estudante universitário na redução das desigualdades sociais e regionais. O projeto envolve atividades voluntárias de universitários visando aproximá-los da realidade do país, além de contribuir para o desenvolvimento de comunidades carentes (MEC, 2011).

Pimenta e Anastasiou (2010) reforçam essa ideia afirmando que na maioria da IES, embora seus professores possuam experiências significativas e mesmo anos de estudos, nem sempre ensinam em cursos relativos à sua formação inicial, predominando o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem.

Durante dois anos de sua vida [após a conclusão de seu curso de Filosofia], Victor trabalhou em uma Cruz Vermelha da região Nordeste do Brasil, primeiro como voluntário, chegando ao cargo de presidente. Victor narra esse episódio:

Eu tive dois anos que marcaram a minha juventude, foi quando trabalhei em uma Cruz Vermelha, foi uma coisa muito boa em minha vida, foi uma experiência muito, muito gratificante. Existiam muitos momentos de ajudar as pessoas, eu sempre gostei de ajudar as pessoas. E foi quando eu aprendi, essas coisas de tá junto, sabe? Aquele grude de monte de gente. E eu já fui mais humanizado, foi humanização absoluta, porque eu entrei nas humanas, e eu não era muito humanizado não, eu era meio, sabe? [...]. A Cruz Vermelha e o Teatro. O Teatro foi o grude total, foi onde eu realmente fui libertado. O primeiro momento teatral meu foi libertário, inclusive tenho as amarras religiosas, tenho as amarras da mãe, as amarras de preconceito, dos rótulos, do casamento. E com a Cruz Vermelha aprendi a cuidar mais das pessoas e a perceber que todo mundo pode, que todo mundo é humano.

Inferimos que essa “consciência humanitária” relatada pelo professor Victor em um determinado momento de sua história de vida, pode ter interferido na sua formação humana e particularmente na sua formação docente, fazendo com que ele tenha um olhar sensibilizado para as diferenças. Nesse sentido, Goodson (2000, p.72) considera que “o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre o modelo de ensino e sobre a prática educativa”.

Diante dessas discussões partiremos para o segundo núcleo de significação.

5.2.1.2 Segundo núcleo de significação: Formação docente e as estratégias de ensino: influências no saber fazer pedagógico

Na história de vida do professor Victor, alguns professores marcaram a sua existência e tornaram-se exemplos de como ser professor.

Tive uma interferência muito positiva de um professor de Matemática, que apesar dele ser muito bruto, ser um policial, ex-representante da força do Exército, ele foi um grande exemplo para mim como professor, pois era muito competente.

Na História, outra pessoa me marcou muito. Eu não lembro o nome dela, mas era a professora de História, que fazia da História um personagem que quando ela narrava um tema, inclusive ela ia muito pouco à lousa, no quadro verde naquela época. Ela

fazia uma sequência assim, como fosse um roteiro. E, sabe, era uma das aulas que eu adorava, marcou muito. Essa professora me marcou positivamente, inclusive ela tinha uma experiência muito boa, assim, de ensinar, de descrever os contos como se ela tivesse dentro da história e envolvia a gente como personagens [...]. E marcou aquilo, sabe? E eu sempre tinha um olhar, que mulher maravilhosa, interpretava, contava as coisas com mais ênfase, ampliava e tudo.

Aspectos presentes na prática pedagógicas destes professores descritos por Victor foram identificados nas suas atividades realizadas (na sala de aula). Podemos perceber que Victor em suas aulas, apesar de ser muito extrovertido e deixar a turma sempre muito à vontade para se expressar (em falas e em comportamento), quando era preciso usava a sua autoridade, às vezes de forma um pouco ríspida, para que a turma refletisse sobre a importância das aulas: “pessoal, vocês precisam entender a importância de um curso superior. Eu não entendo, muitos de vocês saem de casa para brincar e não para estudar” (dados retirados do diário de campo, 02/10/09). Esse comportamento do professor Victor assemelhava-se, um pouco, com a postura de seu ex-professor de Matemática.

No recorte acima, como podemos ver, Victor lembra que sua ex-professora de História ia pouco ao quadro verde, sempre fazia um roteiro para as suas aulas e sabia descrever muito bem os contos. Nas aulas do professor Victor, percebemos que ele nunca utilizava o quadro branco como fazia a ex-professora de História (anotado em todos os diários de campo). Ainda, como exemplo dessa professora, o professor também fazia um roteiro em suas aulas. Pudemos presenciar que em todas as aulas, o professor levava um roteiro de planejamento, em que estava escrito a sequência da aula (os pontos a serem seguidos e discutidos na aula).

Observamos, em vários momentos, que o professor se prendia muito nas sequências de conteúdos descritas no seu roteiro e sua postura de ministrar a aula era muito semelhante ao estilo de conduzir aula apresentado por sua ex-professora de História. Ele utilizava em suas aulas, muitas expressões corporais e descrevia detalhadamente os fatos e conceitos trabalhados, além de sempre trazer exemplos que eram apresentados com grande desenvoltura. Referente a essa posição, Victor alegou: “Eu hoje, até tenho essas artimanhas, de interpretar e falar como ela [professora de História]. Eu danço, movimento, falo muito com o corpo. Somadas essas minhas experiências reais desses professores”.

O professor Victor comentou, também, a existência de uma professora durante a sua formação na educação básica, que marcou de forma negativa a sua aprendizagem:

Tive um trauma, assim absoluto, né? De uma professora de Inglês que eu brincando na sala, porque eu já sabia toda a música, cheguei e subi na janela para cantar essa música inglesa. E ela ficou irritada e me tirou da sala, me levou para diretoria, por essa traquinagem. E quando ela voltou ela disse uma frase, meio que como um repúdio, pela atitude que fiz: ‘olhe você pode até fazer o que você quiser na sala de aula, mas o Inglês você nunca vai falar legal, você não observa as coisas, não fala bem’. Nos cantos que frequente criei certo repúdio às línguas estrangeiras. Eu até entendo melhor o Francês, mas o Inglês ficou uma coisa meio, que sabe? Dolorosa. Quando eu ouvia alguma música em inglês, aí eu lembrava muito dela, foi uma coisa que marcou muito na minha vida.

Se levarmos em conta o que Holly (2000) nos diz que os professores ensinam como foram ensinados; há uma influência poderosa sobre o comportamento que é difícil de alterar; deste modo, as convicções e as experiências da criança são continuadas pelos professores.

O recorte abaixo representa o entendimento de Victor sobre profissão docente:

Eu achava que ser professor era sofrido. Eu achava que era um desespero e que não ia ter domínio nas minhas aulas. O docente deveria buscar mais conhecimento, mais informações. Mas sempre eu tinha domínio, porque eu vejo a docência como uma sequência de conteúdos, que eu sempre topava para responder.

Eu lembro que existiam muitos colegas, de sala, que queriam agredir o professor. Eu ficava logo medroso, com vontade de chorar, sabe? Primeiro, que eu não nunca tive coragem de enfrentar o professor, nunca fui de briga. Segundo, porque eu achava que estava agredindo o professor e eu ficava com pena, uma dor assim, sabe? Como se fosse eu o professor. Eu sempre tentava defender a história da aula, porque eu tentava ser certinho, entendeu? Sempre fui muito cuidadoso, muito atencioso, nunca chegava fora da hora. Depois que eu fui mudando. Isso marcou. E todo esse contexto motivou para a minha opção de ser professor.

Na narrativa do professor Victor, podemos perceber que essa interferência se constituiu positivamente, por mais que acreditasse inicialmente que a profissão de professor fosse “sofrida”. Segundo ele, foram nesses momentos que se imaginou como docente e escolheu ser professor. Segundo Pimenta (2010), essa identidade se constrói pelo significado que cada um, enquanto ator e autor, confere à atividade docente, a partir de seu dia a dia, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e em seus anseios.

Victor relatou as estratégias de ensino repassadas por seus professores, durante a sua graduação no Curso de Filosofia.

O Teatro na Universidade foi o princípio de tudo. A Filosofia, a consciência, depois o Teatro. A especialização, a consciência absoluta, né? De que eu não seria mais o mesmo. Então, eu me separei de princípios, sabe? E paulatinamente passando por todas as dificuldades, mas dando aula, tendo que ir embora só, conviver com outras pessoas estranhas, ora sendo muito bom, ora sendo péssimo, né? Mas fiz tudo isso, pelo olhar teatral. Tive vários colegas, que montaram um grupo de estudo sobre

Marx, para formarem um novo olhar, para a política. Eu não tive coragem de entrar para essa linha. Eu preferi estar na coisa do Teatro, montar peças, fazer leituras de peças. Isso ajudou muito, sabe? Inclusive a ser visto também de uma forma diferente. Há alguns anos atrás, eu dava uma aula e todo mundo ficava sentadinho, aquela coisa retinha, né?

Eu vivi na época da ditadura, existiam muitos desses gerais da universidade. Hoje, eu gosto muito de salas sem cadeira. Inclusive dei aula no Campus e a primeira coisa que eu dizia era: 'primeiro ato cada um pegue uma cadeira, sente. Agora saia com a cadeira, deixe a cadeira lá e volte sem a cadeira'. E deixava a sala nua, para dar aula, entendeu? [...] tive um bom Teatro, imitei alguns deles [os professores]. Eu já sabia lidar, inclusive, temporalmente, corporalmente, imitava alguns no meio da aula.

[...] Eu fui percebendo que com o tempo, fui aumentando meus conhecimentos. Eu fui modificando muito, usando novas regras, novos conhecimentos, novos encontros, novas vivências. Hoje, consigo perceber as coisas muito cuidadosamente. Eu utilizo muitos improvisos. O teatro me ajudou muito, a viver. Eu durante todo esse tempo aprendi a ser formador. Isso foi uma coisa muito positiva de aprendizado e crescimento.

O Curso de Teatro aparece nas falas do professor Victor como algo que atravessou significativamente seu modo de pensar, sentir e agir como aluno e professor. Suas falas revelam algo mais que compromisso com o curso. Revelam compromisso com o seu modo de ser professor, com o seu modo de atuar junto aos seus alunos e, dessa forma, contribuir para que estes tenham uma formação adequada, do seu ponto de vista.

Podemos perceber que Victor se revelou como um professor em processo de transformação. Essa transformação fica clara, quando o professor, na citação acima, descreve o seu desenvolvimento como docente. Ele se revela como um sujeito que se apropria do modo de ser a partir da relação com o mundo, o que o leva a um processo de transformação no seu modo de pensar, sentir e agir ante o espaço de suas relações sociais.

Segundo Duarte (1993, p.35), o que possibilita o desenvolvimento histórico:

[...] é justamente o fato de que a apropriação de um objeto (transformando-o em instrumento, pela objetivação da atividade humana nesse objeto, inserindo-o na atividade social) gera, na atividade e na consciência do homem, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades.

É preciso rever através da complexidade dos fatos e dos pontos subjetivos existentes na realidade que norteia a atividade docente que o contexto de formação do professor está interligado às várias facetas do ser cidadão que reivindica que assume seu espaço, que luta por mudanças significativas em sua profissão e que precisa ter um papel atuante diante das várias intempéries que surgirem.

De acordo com Neuenfeldt (2006, p.5), as ações do docente precisam levar em

conta:

Todo o contexto que envolve a sala de aula, servindo, além de mediador do conhecimento e da aprendizagem, de motivador em todo o processo educativo. Além disso, suas experiências devem servir de exemplos que enriqueçam sua prática docente, levando em conta todas as suas construções e vivências anteriores a esse processo e que irão influenciar diretamente nas práticas pedagógicas.

A pessoa que exerce a ação é elemento oportuno diante do mundo social, transpondo em práticas manifestações de sua subjetividade (NÓVOA, 2000). É através da história de vida que percebemos como estão interligadas as experiências subjetivas com o contexto social, sendo contemplado neste momento, o conhecimento de si mesmo, por meio das relações que são constituídas através de seu processo formativo e com as aprendizagens estabelecidas e adquiridas ao longo da vida.

5.2.1.3 Terceiro núcleo de significação: Partilhando experiências: convivendo com a pessoa com deficiência

Em sua narrativa, Victor afirmou não ter tido contato com pessoa com deficiência na sua infância e adolescência, seja entre familiares ou outros grupos sociais:

Não. Certeza absoluta. Na minha família não tinha ninguém, nunca tive amigos com deficiência. Eu não vi, eu não vi, porque naquela época era muito mais cruel essa história de aparecer uma pessoa deficiente no nosso patamar. Eu lembro na minha rua que tinha uma pessoa que era deficiente, mas ela não estudava. Ela foi aleijada total. Eu não tinha contato com ela [...]. Deve ter existido essas pessoas, mas na minha turma não tinha nenhum. Eu lembro da turma do número 1 até 50.

O professor Victor, após uma semana da realização da entrevista sobre história de vida (04/09/09), ao término de uma de suas aulas (no dia 11/09/09), comunicou a pesquisadora que havia esquecido de falar (no momento da entrevista) que conviveu com um primo que sofreu um acidente de carro e ficou com algumas sequelas. Victor recordou que:

Eu fiquei muito mexido com a história de vida. Foi muito bom, depois eu fiquei refletindo sobre alguns momentos que eu não lembrava mais. Lembrei que na minha adolescência eu tinha muita aproximação com um primo meu e ele sofreu um acidente e perdeu uma perna, teve que usar prótese, mas ele não se adaptou com a mesma. Eu sofri muito com isso, porque a gente brincava muito: jogava bola, andava de bicicleta. E com o acidente ele não podia fazer mais isso. Foi muito dolorosa essa época. Eu lembrei depois que realizei a história de vida, aquele momento da entrevista me fez recordar de muitas coisas. Foi maravilhoso. Fiquei em êxtase. (Dados retirados do diário de campo, 11/09/09).

Percebemos que o desconhecimento (convivência com a pessoa com deficiência) do professor pode ser melhor compreendido se considerarmos que nesse período (década de 1970) as pessoas com deficiência estavam maciçamente fora da escola ou instituições especializadas. Apenas umas poucas se encontravam em escolas regulares. No Brasil, esse período foi marcado pelo assistencialismo e a marginalização da pessoa com deficiência. Caiado (2007, p. 211) diz que:

[...] em nosso país na década de 1970 acostumamos com pessoas deficientes caladas, sem voz. Impossibilitadas de sair de casa por barreiras materiais ou por uma visão de mundo hegemônica que as intitulava de incapazes e culpadas pela condição em que se encontravam vítimas.

Anos depois, já na graduação, o professor lembrava que teve contato com duas pessoas cegas, colegas de grupo de estudo.

Não era do meu curso, mas eu participava do grupo de estudo na época [com eles], realizando um projeto. Eu tive muitos contatos com eles, inclusive um deles dominava muito bem o Braille. Eram tratados como pessoas normais. Teve um que marcou pela competência e a outra marcou pela inconveniência. Eu gostava muito de discutir e debater com eles.

Já como professor da educação básica da rede regular de ensino, de uma cidade da região Nordeste do Brasil, o professor Victor recordou uma experiência em que teve em suas turmas a presença de alguns alunos com deficiência.

Lembro, lembro. Eu ensinei em uma cidade do interior, daí tinha uns meninos que sofreram acidente na retirada da cana, aí não tinha um braço. Depois teve um ano que tive uma, uma menina que tinha umas coisas de ferro, sabe? Porque ela teve paralisia infantil, aí teve que usar aquelas coisas. Inclusive, ela participou de todas as aulas práticas e eu tratei igual. Eu sempre trazia ela pra o centro, entendeu? Nos jogos, eu colocava ela no centro da questão. E abria a cena em torno e fechava em torno dela.

As experiências que Victor relatou em seus trabalhos, como docente da educação básica, se encontram associadas às experiências feitas em outras vivências (como docente da educação superior). Segundo Cunha (2006), essas experiências se enraízam na história profissional e pessoal, integrando a formação da pessoa, sua experiência de vida, seu patrimônio vivido.

Já como docente da educação superior, o professor Victor considerava que a entrada da pessoa com deficiência na IES deveria ser tratada com “normalidade”.

Sinceramente, sinceramente eu não vejo anormalidade, sabe? Eu vejo que a gente deveria ter um certo cuidado humanitário mesmo. Eu cuido normal, pra mim é normal e fazer o que é preciso, né? Se contigo eu facilito, porque você tem locomoção fácil. Se um colega não tem locomoção, eu vou, pego a cadeira, sabe? Se tiver força, eu pego a pessoa, como eu já transferi, né? Participei de situações, né? De lugares que eu tive que transitar alguns doentes.

Essa “normalidade” em possuir em suas turmas alunos com deficiência parecia se resumir, no exposto acima, nomeadamente, a superação de barreiras arquitetônicas. Acreditar nas potencialidades do aluno perpassa por uma preocupação mais generalizada, enquanto o professor deve se comprometer também com a aprendizagem de seu aluno, com seu grau de satisfação, como ainda em desenvolver práticas pedagógicas que atendam a todos esses aspectos (MOREIRA, 2004).

O professor Victor disse que a entrada de um aluno com deficiência em suas aulas não foi motivo de desespero, mesmo sabendo que não teve formação para lidar com a diversidade de alunos.

Eu parto do princípio que está todo mundo 100%, e cada um vai na medida que pode, porque eu não tenho nenhuma informação técnica de corpo, de avaliar, né? A gente não faz avaliação anatômica, de Anatomia, para começar o curso. Eu não vejo os alunos assim, como problemáticos, sabe? Eu parto do princípio de que está todo mundo bem e quem não tem joelho, quem não tem perna, quem não tem capacidade, vá acordando assim, reconhecendo se eu posso dar o pulo, eu pulo. Se eu tenho problema no joelho, que me diga logo antes para assim não destruir. Se eu só tenho essa possibilidade, que venha só com essa possibilidade. Mas eu parto de que não tem um professor específico para tratar a questão de detalhes físicos, de detalhes de voz. Tem alguns médicos que estão sendo contratados com essas especialidades, mas muitas das coisas vão aprendendo e vivenciando em oficinas não é preciso essa especificidade. Então, era uma coisa mais intuitiva, que não cabe ou não tive assim uma orientação, não tive um contato pra dizer: ‘olha você vai ter que lidar assim, sabe?’

Em relação a essa falta de formação docente na perspectiva de uma educação inclusiva, Nogueira (2000, p.36) argumenta que:

Este fato deve-se a que os currículos de formação de professores, em sua grande maioria, possuem reduzida carga horária com informações sobre alunos com necessidades educacionais especiais, tornando-se desta forma difícil, senão impossível, que os professores consigam identificar e trabalhar eficientemente com estes alunos em suas salas de aula.

Segundo Cruz (2005), não se pode ignorar que parte dos professores atuantes em nossas escolas não teve, durante sua formação, acesso a qualquer informação relacionada ao assunto deficiência, particularmente aqueles formados até o final da década de 1980.

Todavia, o professor mostra-se contraditório. Em uma de suas aulas, Victor não

promoveu estratégia metodológica alguma para que Richard viesse a participar da atividade, além de ter desconsiderado a questão da acessibilidade, que ele havia enfatizado anteriormente. O objetivo dessa aula era realizar uma performance nas ruas da cidade. Antes que todos fossem para a rua, o professor deu algumas instruções à turma e ainda durante a explicação do professor, uma aluna preocupou-se ²⁹com a ida de Richard. Ela indagou: “como Richard vai para o comércio? Deveria fazer essa performance mais perto, por conta de toda a dificuldade com acessibilidade”. Nesse momento, o único questionamento do professor a esse respeito, foi o seguinte: “olha, Richard você vai até onde você pode” (dados retirados do diário de campo, 16/10/09).

Ao iniciar a atividade, o professor sai apressadamente, não espera a turma e nem pergunta nada a respeito da ida do Richard. Enquanto isto, algumas colegas tentaram convencer Richard de ir, dispuseram-se a empurrar sua cadeira de rodas, mas não o convenceram. Ele decidiu não ir: “Essa cidade não tem acessibilidade. Ela é toda cheia de buraco, não tem condições de ir “Oxe, olha que sol, vou nada” (dados retirados do diário de campo, 16/10/09). Richard mostrou-se muito triste e revoltado em não ter ido com a turma, pois ele sempre participava das atividades práticas, porém foi impedido de participar dessa, por conta da falta de acessibilidade da região .

A pesquisadora nesse dia acompanhou o trajeto que a turma percorreu e pôde constatar que a região de fato não possuía acessibilidade para uma pessoa que usa cadeira de rodas transitar de forma independente e segura. O trajeto foi relativamente longo (aproximadamente 1 km e com duração de duas horas), com calçadas esburacadas. Em alguns momentos, foi preciso passar por sinais de trânsito, que fechavam com muita rapidez e subir uma ladeira com uma inclinação muito acentuada.

Contudo, o problema central, ultrapassava essas dificuldades, referentes à acessibilidade. Como já foi apontado anteriormente por Moreira (2004), a questão da aprendizagem se sobressai em relação a esse problema de acessibilidade arquitetônica. Deveríamos preocupar-nos mais com as questões pedagógicas e nesse caso, em particular, não houve qualquer preocupação por parte do professor. Sua aula seguiu como se o aluno Richard não tomasse parte do grupo.

Percebemos que o “dito” durante a história de vida “caiu por terra” quando nós temos acesso à atividade real desse professor: “Se um colega não tem locomoção, eu vou,

²⁹ Richard tinha uma boa interação com todos da turma. Sempre recebia ajuda, por parte de seus colegas, para ficar na melhor posição em sua cadeira de rodas.

pego a cadeira, sabe? Se tiver força, eu pego a pessoa, como eu já transferi, né? Participei de situações, né? De lugares que eu tive que transitar alguns doentes”. O professor deveria, ter pensado em como iria levar o Richard ou fazer essa atividade em um lugar com acessibilidade para esse aluno.

Através destas constatações, é possível afirmar que a forma mais segura de melhorar as atitudes e as expectativas dos professores em sala de aula é incentivar o seu conhecimento sobre a diversidade dos alunos e as competências para os ensinar, através de cursos, formações, acesso a informações, entre outros.

A prática docente do ensino superior almejada para inclusão de alunos com deficiência precisa se desenvolver por meio de procedimentos educacionais que tenham como base um diálogo constante, a preocupação de identificar como o aluno está se desenvolvendo, bem como a disponibilidade para modificar ou rearranjar situações de aprendizagem.

Trabalhar com a entrevista sobre histórias de vida foi uma forma enriquecedora para o professor e para a fundamentação desta pesquisa. Ficou evidente na história de vida do professor Victor, que compreender aspectos da vida torna-se relevante e dão sentido para a transformação e reflexão em sua prática educativa.

Foi muito enriquecedora e prazerosa a realização da história de vida com o professor Victor. Percebemos que, de fato, o entrelaçamento da vida pessoal com a profissional é bem marcante, e que as histórias de vida são alicerçadas em formas múltiplas de ações subjetivas que transformam a atividade docente, permitindo um avanço consciente do que é utilizado, compreendendo-os como processos de formação profissional e pessoal.

Vejamos, a seguir, as análises da autoconfrontação simples realizadas com o professor Victor. Mas, será que as autoconfrontações foram capazes de promover movimentos na atividade docente desse professor?

5.2.2 Análise dos núcleos de significação da autoconfrontação simples

Este tópico tem como objetivo realizar a descrição do episódio 1 e, em seguida, a análise, através dos núcleos de significação construídos com base na autoconfrontação simples.

5.2.2.1 Episódio 1 – Roubando o lugar do outro

Essa atividade foi realizada pelo professor Victor, no dia 14 de setembro de 2009, com duração de 57 minutos. Para realização da autoconfrontação foi selecionado e editado apenas um trecho do vídeo que resultou na construção do episódio 1, denominado: “roubando o lugar do outro”, com duração de 5 minutos e 40 segundos. Essa aula foi dividida em dois momentos distintos: o 1º foi realizada a explicação da atividade e o 2º momento foi realizada a atividade propriamente dita. O episódio que será descrito refere-se ao 2º momento, quando foi enfatizada a participação do Richard na atividade³⁰.

Momentos antes da chegada do professor ao laboratório de expressão cênica, os alunos se mostraram bastante apreensivos com a presença da câmera filmadora e fizeram os seguintes comentários:

Esqueci de trazer o meu pó de rosto para ser filmado [falou com um tom de brincadeira] (aluno 1); Será que ela já está filmando? (aluno 2); Olhe não coloque essas observações, extra aula, na sua pesquisa não (aluno 1); Olhe, tem certeza que não está filmando? (aluno 3); Tá filmando agora? (aluno 2); Pare de dançar se não vai sair nas filmagens (aluno 3) (dados retirados do diário de campo, 14/09/09).

Durante esses questionamentos informamos aos alunos que a câmera filmadora estava desligada e só seria ligada com a presença do professor Victor.

Depois de alguns minutos, o professor Victor chegou ao laboratório de expressão cênica e a atividade foi iniciada. No início da aula, o docente realizou um exercício de aquecimento corporal, em que toda turma se movimentava (em várias direções) por todo laboratório, explorando todo o espaço físico desse ambiente por aproximadamente 40 segundos. Richard executou esse exercício com muita facilidade.

Após esse exercício, o professor Victor comunicou que iria realizar algumas explicações teóricas³¹ sobre o histórico do Teatro de Rua e alguns caminhos até chegar à fase contemporânea. Foi explicado todo processo de evolução histórica do Teatro de Rua. O

³⁰ Lembramos que o objetivo desta pesquisa foi verificar as estratégias metodológicas que o professor realizava nas suas aulas para promover a inclusão do aluno com deficiência. Diante disso, seria mais interessante analisar as atividades com caráter prático, pois parecia que o funcionamento cognitivo de Richard estava preservado e ele não demonstrava dificuldades de compreender e participar das aulas teóricas. Sendo assim, nas aulas teóricas, não era demandado que o professor realizasse mudanças metodológicas para que ele fosse incluído na turma ou ainda pudesse aprender.

³¹ Foi necessário realizar as explicações da parte teórica para entendemos, com mais clareza, o objetivo da atividade.

professor Victor fez uma comparação entre o começo do teatro de rua e os blocos de ruas da atualidade. Descreveremos a seguir esse comentário:

Antigamente as pessoas saíam na rua com animação, com enfeites, com encenações, com referências de movimentos. Existiam várias paradas com muita alegria e divertimento. E essa procissão seguia com algumas representações. O teatro de rua buscava movimento, uma manifestação, uma ação para integração mais historicamente. Antigamente não tinha tanto compromisso. Hoje já temos mais referências.

Durante a explicação teórica, Victor realizou mais dois exercícios práticos com toda turma (exercícios de ocupação de espaço). Richard executou os exercícios com muita facilidade (ele se deslocou por toda sala). O professor afirmou que durante as suas aulas iria realizar inúmeros exercícios práticos, para que o aluno saísse do plano do teórico e pudesse enfrentar a rua, desempenhando, segundo Victor, o seguinte esquema: “corpo-ação-movimento”. O professor Victor argumentou, também, que:

Essa sequência de exercício tem que ser ampliada [corpo-ação-movimento], para que o aluno adquira: domínio e consciência dessa presença demarcada. Devemos, através desse laboratório [os exercícios práticos], pensar em todos os imprevistos, porque não é mais como antigamente.

Após a explicação teórica, Victor realizou o último exercício prático. Esse foi o momento que escolhemos para serem editadas algumas cenas que resultaram no episódio (roubando o lugar do outro), descrito abaixo.

Vale dizer que toda a turma participou dessa atividade, que tinha como objetivo colocar em prática o que foi discutido nas aulas teóricas (anteriores), especificamente sobre o preenchimento de espaço. No primeiro momento, o professor Victor pediu que a turma se movimentasse por toda a sala, exceto Richard, que logo no início da atividade foi convocado pelo professor para ficar no meio da sala, parado, enquanto toda turma realizava a movimentação. Vejamos como foi a sua orientação para a turma:

Professor Victor: Richard venha cá para o meio [...] preencham os espaços [...] Richard vem para o centro. Preencham os espaços, preencham os espaços.

Enquanto a turma se movimentava por toda sala, o professor Victor continuava a orientar a atividade da seguinte maneira:

Professor Victor: Preencham os espaços. Na palma, congela, tá? Vá preencham os espaços. Mais espaços. Do meio para o centro, preencham os espaços, ok. Congelou. Perfeito. Agora o seguinte: esses olhares ficaram perdidos, tá vendo? Um para um lado, outro para o outro, né? Naturalmente acontece isso, nessa disciplina, não. Nada pode ser perdido. Nada sabe, é de graça. Tudo tem que ser muito raro.

Professor Victor: E, agora rouba o lugar, rouba o lugar do outro. Certo? E rouba. Vai. Rouba, rouba. Perfeito. Preencham os espaços. Olho no olho.

Assim, ao sinal do professor (uma palma), cada aluno deveria parar de se movimentar e ficar de forma estática. Em seguida, a atividade continuava e outra vez, ao som de uma batida de suas palmas, os alunos paravam e trocavam de lugar com um colega que estavam olhando no olho. Houve variação na velocidade de execução da atividade.

Durante a realização desses deslocamentos, Richard permaneceu no centro da sala, como solicitado pelo professor, de forma estática, ainda que alguns alunos tivessem tentado interagir com ele. No entanto, como foi pedido que ele permanecesse no centro da sala, ele não se movimentava, só olhava a execução da atividade realizada pelos seus colegas de sala.

Depois de 3 minutos e 20 segundos do início da atividade, em que Richard permaneceu no centro da sala, parado, o professor Victor pediu para alguém fazer a seguinte atividade com Richard:

Professor Victor: Agora alguém vai com o Richard. Vai, gira Richard. Segue ele.

Richard: É para andar, é?

Professor Victor: Vai, Fabiana, Juliana, desculpa.

Juliana: Ah é pra seguir!

O professor mostrou-se um pouco tenso e isto pode ser visualizado pela troca do nome da aluna (Juliana por Fabiana) que se prontificou para interagir com Richard. Cabe dizer que em todas as aulas anteriores observadas, o professor Victor referia-se nominalmente aos seus alunos e fazia-o de forma correta, como ainda pelo modo confuso que a tarefa foi explicada.

Professor Victor: Segue ele, segue ele. Vai, vai, vai, parou Richard, ok. Tem que ser competente. Vem por aqui, só que vou fazer uma diagonal, tá certo?

A atividade com a participação de Richard durou 1 minuto e cinco segundos, sendo que o professor passou 40 segundos para explicar o exercício para Juliana e apenas 25 segundos para efetiva realização da atividade em que Richard participou ativamente.

Esse momento da atividade, com a participação de Richard ocorreu da seguinte forma: após ter instruído Richard e Juliana, o professor solicitou que toda turma preenchesse os espaços. Richard seguiu Juliana. Vejamos como o professor orientou a turma:

Professor Victor: Todo mundo preenchem os espaços. Olhos nos olhos. Olho por tudo quanto é canto. Bota olho, bota olho, no corpo, no joelho, na perna, na barriga. Coloca um olhinho também aqui [...]. Abre, abre os olhos. Congela!

Em seguida, o professor pede para que todos troquem de lugar, com a pessoa que estiver em sua frente. Richard troca de lugar (com muita facilidade) com Juliana. Após esse comando, o professor encerra a atividade:

Professor Victor: Perfeito! Ok. Nessa brincadeirinha, certo? Eu coloco uma intervenção. Eu aprendo como: popular, inclusive, teatro popular, circense, teatro de rua [...]. Esse e outros exercícios eu vou colocar para que vocês entendam melhor essa história de ir para rua [nas próximas aulas].

Podemos perceber que ao realizar esse exercício prático (roubando o lugar do outro), o professor Victor não garantiu que o aluno Richard participasse efetivamente na atividade, como parece ainda que ele partiu do pressuposto que o aluno não conseguiria realizar os deslocamentos em sua cadeira de roda elétrica. Como consequência disto, Richard foi impedido de fazer o exercício, de forma efetiva, com os demais da turma

A análise da atividade permite-nos constatar que o professor não conseguiu, nesse exercício, propor estratégias metodológicas que viabilizassem a participação de Richard. Apesar disso, na fase final da atividade, pudemos perceber que o professor tentou realizar algumas modificações metodológicas para possibilitar uma participação mais efetiva de Richard, porém não foi bem-sucedido na escolha e não promoveu a inclusão desse aluno, como ainda esta foi de curtíssima duração.

5.2.2.2 Autoconfrontação simples do Episódio 1 “Roubando o lugar do outro”

A autoconfrontação simples foi realizada com o professor Victor no dia 12 de novembro de 2009.

É importante destacar que a análise desse episódio teve como objetivo promover a reflexão do professor sobre sua atividade, juntamente com a pesquisadora, tendo como ponto de partida as videogravações realizadas em seu trabalho (MURTA, 2008). Procuramos através do trecho editado destacar que o aluno Richard foi excluído da maior parte da atividade e viabilizar que o professor Victor refletisse sobre a sua prática pedagógica, principalmente que ele pudesse refletir sobre a necessidade dele fazer mudanças metodológicas em suas aulas para incluir o aluno com deficiência.

5.2.2.2.1 1º Núcleo de significação da ACS: A técnica da autoconfrontação: contribuições para o desenvolvimento profissional

Na autoconfrontação simples, o professor Victor disse que o objetivo da disciplina era: “prepará-los [os alunos] para entender melhor, fazendo, o teatro de rua, o teatro na rua, que é a proposta da disciplina como um todo, uma relação da teoria com a prática”. Particularmente na atividade em análise, o objetivo era o preenchimento do espaço, os jogos de rua, construir e desconstruir a atividade. Além disso, explicou que:

Há um pouco de Augusto Boal nessa aula, de como a influência do teatro de repõe e põe no espaço, quando ele vai na simbologia, política do dominado e do dominador. Quem toma o espaço que domino; quem deixa seu espaço é o dominado e cria essa apologia [...]. Essa cena, desse exercício, eu já fiz várias vezes e não tive o resultado que eu tive com essa turma. Muito bom!

Victor reconheceu, também, que apesar da sua aula ter alcançado o objetivo esperado, ele deveria ter se preocupado um pouco mais com a parte teórica: “a teoria, eu acho que ficou muito aquém. Acho que precisávamos ler mais”. No andamento da autoconfrontação, a pesquisadora pergunta, outra vez, se realmente o objetivo dessa atividade foi cumprido, se foi do jeito que ele planejou. O professor Victor, desconsidera o que havia falado sobre o objetivo da atividade e alegou que:

Não foi tudo cumprido. Por exemplo, eu precisaria de mais duas horas para rever e fazer avaliações como eu faço em outras disciplinas. Avaliações mais constantes, entendeu? Para...avalia, dando sequência. Não deu tempo de avaliar.

Nesse momento, o professor Victor fez questão de lembrar e justificar que não iria ministrar essa disciplina (Teatro de Rua e Performance) e de última hora fizeram (coordenação do curso) o convite para ele:

Eu não ia ministrar essa disciplina, porque quem ia dar, não ia poder e teve problemas técnicos no curso, daí fizeram o convite para mim, aí eu imediatamente aceitei. Porque com essa turma eu ia ficar só com Projetos Integradores e aí de repente eu estou com a ideia dos Projetos Integradores que foi muito antecedente a isso [...] Aí eu pensei: ‘como corroborar com a disciplina Projetos Integradores? Como eu posso fazer essa integração [entre as disciplinas Laboratório de Teatro de Rua e Performance e Projetos Integradores]? Que é a própria, vamos dizer assim, essência [...] que chamam tanto de improvisação, como ela é vista.

Ao ser indagado se o objetivo da atividade foi estabelecido pensando em todos, ele afirmou em tom de desabafo: “Não, agora, sinceramente, não, não! Todos não perceberam o

objetivo maior da atividade. Essa turma é heterogênea”.

Victor, quando questionado se havia algum objetivo diferente para o Richard, afirmou:

Não. Eu não pensei assim, Richard [...]. Inclusive eu acomodei. É porque nesse objetivo há muitas improvisações. Poderíamos fazer de um jeito. Eu poderia ter ficado parado e coordenar e fazer marcas, uma nomenclatura que é uma proposta contemporânea de criar uma partitura para cada um criar [...] dá uma partitura e depois façam [...].

Percebemos, no fragmento anterior, um primeiro movimento que engendra mudanças na atividade do professor Victor para a participação do aluno com deficiência e que podemos identificar no episódio analisado – o professor recorreu às alternativas, de maneira a permitir que Richard tivesse uma participação mais efetiva. Neste momento, Victor começou a manifestar certo medo e insegurança na mudança metodológica da aula.

Victor falou que esse recurso de videogravação, de ver de novo a atividade e a si, era muito prazeroso:

Muito prazeroso ver, porque o que eu pensei, aconteceu; foi surpreendente a participação de alguns alunos que nem falam, sabe? E, de repente, total movimento na sala. Eu estou maravilhado com essa novidade [...] sinceramente [...]. Parece que eu estou vendo uma nova aula, que eu estou vendo agora. Gostei do resultado [...]. Eu me senti muito além do que eu imaginava, porque eu sempre estou sentado e, dessa vez, me movimente. Talvez foi por sua conta, como observadora da aula. Eu venho participar diretamente. Normalmente, eu só comando, dizendo assim: ‘agora você e tal’ e, dessa vez, eu participei, porque eu adoro aparecer para câmera.

Ainda diante dessa fala, de Victor, contamos com um fator positivo nesta pesquisa, que foi a motivação do professor Victor em ser filmado, que alegou sentir-se muito à vontade com presença da câmera filmadora³².

No entanto, percebemos que, apesar do professor ter dito na autoconfrontação simples gostar de aparecer nas filmagens, no primeiro dia de filmagem em sala (depois da pesquisadora estar acompanhando o professor e as suas aulas por 45 dias), Victor mostrou-se bastante apreensivo, nervoso e inseguro durante toda a atividade prática, como pode ser constatado na filmagem e na fala do professor. No final das filmagens dessa aula, Victor desabafou:

³² É interessante destacar essa questão, pois alguns pesquisadores (ARAUJO, 2011; LOPES, 2011) que adotaram essa técnica da autoconfrontação, contaram com muitos impedimentos para realização das suas pesquisas, cujos professores, sujeitos da pesquisa, negaram-se no primeiro momento a participar porque seriam filmados.

Eu fiquei muito bloqueado. Achei que não soubesse fazer a atividade certa para o Richard. Atividades que geralmente eu passava para ele e ele fazia como podia em outras disciplinas e eu não reparava tanto, mas acho que dava certo. Hoje senti a maior dificuldade. Tentei reformular a atividade para ele e não consegui. Como é difícil (dados retirados do diário de campo, 14/09/09).

Esse comportamento de receio do professor Victor, de ser filmado também, foi exposto em outro momento para toda a turma.

Apesar do meu gosto pelo público, a gente sempre fica apreensivo, nervoso, com a presença de uma professora nos observando. No começo, como em qualquer estreia dar um friozinho na barriga, uma ansiedade, um bloqueio, um medo. Depois esses sintomas vão passando. Eu vim preparado para filmar, eu adoro filmar, me ver na telinha. E essa experiência vai ser muito enriquecedora para vocês [os alunos] também, vão ser filmados e com o tempo vocês irão ficar mais tranquilos com a presença da câmera (dados retirados do diário de campo, 21/08/09).

Em sua entrevista sobre história de vida, o professor falou que a presença de uma pesquisadora “da inclusão”³³, em sala, motivava-o a fazer leituras sobre a pessoa com deficiência e que estava com um olhar mais voltado para essa temática da inclusão: “isso era uma coisa que eu não parava para pensar antes. Está sendo um prazer poder te ajudar e a sua presença me ajuda muito também”.

Um fato interessante de ser lembrado, também, era o modo como o professor Victor explicava suas aulas, direcionando-a diretamente para a pesquisadora. Demonstrava sempre muito preocupado com a presença da pesquisadora e fazia suas explicações como se quisesse que ela também entendesse o conteúdo.

De alguma maneira, parece que o professor Victor queria passar uma impressão positiva para a pesquisadora. O professor, com frequência, citava alguns momentos que esteve com a pessoa com deficiência ou algum exemplo relacionado com a temática [inclusão]. Apontando para a pesquisadora, ele recordou uma cena de teatro de rua:

Teve uns momentos desses do teatro de rua, que no meio da cena um ator viu um garoto na cadeira de rodas e saiu empurrando o mesmo na rua. E essa ação foi colocada no meio da cena (diário de campo, 11/09/09).

Parece que com a presença da pesquisadora em sua sala, o professor começou a reformular o seu estilo de dar aula. Estas reformulações podem ser constatadas no recorte acima (ficar de pé para orientar a atividade), como também notamos que, durante o período de gravações de sua aula, ele se direcionava frequentemente ao aluno Richard e perguntava:

³³ O professor Victor utilizou esse termo: pesquisadora da “inclusão”, pois a pesquisadora desse estudo tem atuado na área de educação inclusiva.

“Richard, você está entendendo? Gostaria de fazer alguma colocação? Você está concordando com as colocações feitas até agora? Quer fazer algum comentário? Pode falar, você contribui muito com a aula” (dados retirados do diário de campo, 11/09/09).

O professor aqui não possui um gênero próprio, mas tem seu estilo, sua maneira única e orgânica de jogar com os gêneros. Temos, nesse sentido, um exemplo de que o estilo individual é antes de tudo a transformação de gêneros da história real das atividades em meio de agir (CLOT, 2006). Clot também incorpora essa dimensão individual, ao considerar que, muitas vezes, o trabalhado é chamado ao improviso, a lidar com situações não previstas. Daí surgirá esse estilo profissional, vinculado ao gênero: “O gênero social, definindo as fronteiras movediças do aceitável e inaceitável no trabalho, organizando o encontro do sujeito com os seus limites, solicita o estilo pessoal” (CLOT, 2006, 117).

Ainda no decorrer da pesquisa, o professor Victor enfatizava a importância desse processo para o seu crescimento profissional:

Eu estou fazendo leituras sobre isso, sobre deficiência, estou ficando com um olhar mais voltado para isso, coisa que eu não parava para pensar antes. Ia participar de uma banca de concurso, mas resolvi não ir, pois sabia que hoje você [a pesquisadora] estaria presente, eu não podia faltar. Participar da banca de um concurso é muito importante também, até porque eu também gosto muito, mas eu disse: ‘Eu não posso faltar hoje’. E resolvi vir dar a aula (Diário de campo, 14/09/09).

Por outro lado, notamos algumas inconsistências entre a fala do professor e o seu fazer. Ao se ver em tela, muitas vezes, o professor manifestou certas resistências e mecanismos defensivos,³⁴ de forma sutil. Quando indagado, na autoconfrontação, sobre o que mais lhe chamou atenção ao ver a cena de novo, o professor Victor afirmou que foi a participação de todos os alunos e principalmente a de Richard. Percebemos no momento dessa pergunta, que o professor tentou defender sua atividade:

Eu o coloquei, assim, no centro. E como não podia colocar ele, sem roubar a cena, ele não podia movimentar, né? Algumas pessoas faziam esse globo em volta, mas o objetivo foi alcançado, porque em algum momento ele movimentou. Eu não perceberia, dentro do objetivo da movimentação. Preenchimento de espaço, eu conquistei; desbloqueio, eu conquistei; interação, eu conquistei. Vendo a cena de novo, eu acho que eu me faço muito como facilitador.

³⁴ Mecanismo de defesa, segundo Volpi (2008), são ações psicológicas que têm por finalidade reduzir qualquer manifestação que pode colocar em perigo a integridade do ego, em que o indivíduo não consiga lidar com situações que por algum motivo considere ameaçadoras. São processos subconscientes ou mesmo inconscientes que permitem a mente encontrar uma solução para conflitos não resolvidos no nível da consciência. As bases dos mecanismos de defesa são as angústias. Quanto mais angustiados estivermos, mais fortes os mecanismos de defesa ficam ativados.

Nessa situação, o professor não conseguiu perceber que o fato de ter colocado o aluno no centro da roda, sem se movimentar, não necessariamente significa que promoveu inclusão e aprendizagem do aluno. Em sua análise, o professor foca no objetivo da atividade em si e não leva muito em conta que tipo de participação o aluno Richard teve na atividade. Possivelmente, isso aconteça pelo seu entendimento do que seja inclusão.

Na proposição dessa estratégia é possível rever a repetição de estratégias utilizadas pelo próprio professor em situações já vividas. Victor relatou na história de vida que já havia ensinado (já citado no item 5.2.1.3, 3º núcleo de significação da história de vida), há alguns anos, para uma aluna com deficiência física.

[...] ela participou de todas as aulas práticas e eu tratei igual. Eu sempre a trazia para o centro, entendeu? Nos jogos, eu a colocava no centro da questão. E abria a cena em torno e fechava em torno dela.

No recorte acima, podemos perceber que o professor não reconhece a limitação de sua aluna, e a trata como igual. Na autoconfrontação, Victor repete esse entendimento, afirmando que: “eu não me preocupo muito com o Richard. Eu me preocupo com ele participando das atividades, ele correndo atrás como um aluno com dificuldades imensas, mas que eu considero como normal”. Para explicar melhor essa questão, resgatamos o conceito de equidade, como sendo uma das maneiras de se garantir aos coletivos diversos - tratados historicamente como desiguais – a concretização da igualdade. Uma igualdade para todos na sua diversidade, baseada no reconhecimento e no respeito às diferenças. Reforçando essa ideia, Sposati, (2002, p.5) explica que a equidade é entendida como:

O reconhecimento e a efetivação, com igualdade, dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles nem estigmatizar as diferenças que conformam os diversos segmentos que a compõem. Assim, equidade é entendida como possibilidade das diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação; condição que favoreça o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias etc.

Em outra aula³⁵, o professor Victor realizou uma atividade de ciranda³⁶, em uma

³⁵ Dados retirados do diário de campo (dia: 21/09/09).

³⁶ Ciranda é uma dança típica das regiões praieiras, especificamente do litoral norte de Pernambuco. Difundida em todo Brasil como dança de roda infantil, em Pernambuco é dança de roda de adultos. A ciranda é uma dança democrática, pois engloba todos os sexos, idade e compleição social, e não há limite quanto ao número de pessoas. Começa com uma roda pequena, que vai aumentando e se abre para uma outra no interior, geralmente ela acontece nas praias ou praças, onde os integrantes dançam ao som de ritmo lento e repetido. Os dançadores dão-se as mãos e balançam na medida em que fazem o movimento. Caracteriza-se pela formação de uma grande roda, geralmente nas praias ou praças, onde os integrantes dançam ao som de ritmo lento e repetido (TELLER, 2009).

praça pública, como o objetivo de: “vivenciar espaço pequeno e grande na rua”. O professor falou que, nessa aula, conseguiu colocar em prática o posicionamento de alguns alunos: “consegui nessa outra aula promover o destemor e o desbloqueio de alguns alunos. Eu gostei do resultado”. Apesar de o professor ter dito que percebeu um desenvolvimento de sua turma em comparação ao episódio “roubando o lugar do outro”, Victor ainda continuou a utilizar o mesmo recurso de colocar Richard no centro da atividade. Essa estratégia (de colocar no centro) realizada pelo professor era recorrente em suas aulas. Porém, nessa aula (na praça), enquanto os alunos estavam realizando as atividades, o professor conversava com uma aluna, que estava ao seu lado, com um tom de desabafo, que não sabia o que fizesse para que o Richard participasse efetivamente de suas aulas: “ele quase não tem mobilidade, é muito difícil, se pelo menos ele mexesse os braços”.

O professor após ter realizado esse comentário, retornou para a atividade que os alunos estavam executando [a ciranda] e pediu para Richard não ficar apenas parado no centro e que realizasse giros de 360°, com sua cadeira, até o fim da atividade.

Nesse momento, parece que a estratégia de colocar Richard no centro começava a provocar um desconforto no professor Victor. Ele enfatizou a deficiência de Richard, reconheceu que era difícil fazer modificações para incluí-lo e iniciou mudanças em seu posicionamento na atividade.

No contexto da Educação Inclusiva, esse posicionamento realizado pelo professor Victor pode ser explicado através do mecanismo de flexibilização curricular, que poderia ser entendida como a resposta educativa que é dada pelo ambiente educacional para satisfazer as necessidades educativas de um aluno ou de um grupo de alunos, dentro da sala de aula comum, na medida em que o que se faz ou deve-se fazer são ajustamentos, adequações do currículo existente às necessidades do aluno (LOPES, 2008).

Na ACS, o professor conseguiu perceber que poderia ter realizado uma atividade diferente para o Richard na atividade “roubando o lugar do outro”:

Talvez eu pudesse colocar ele em circulação fazendo uma marca para ele sair do centro para as suas diagonais e as pessoas girarem em volta dele. Talvez eu utilizasse mais requintes assim de marcas, inclusive marcando no chão com fitas, dando alguns elementos materiais de adereços para eles acrescentarem no jogo ou uma, uma bola até, além desse movimento de passar a bola para os outros, utilizar os recursos da sala também.

Então, o Richard precisa dominar mais esse giro, essa direção da cadeira. Inclusive, como é o primeiro exercício, não sei se você colabora, mas só foi esse né? Olha, eu já pensei em dar uma cadeira de rodas para todo mundo, torná-los todos cadeirantes.

Como já foi feito aqui em um show de performance, onde o Richard estava iniciando o curso. Eu lembro que não tinha nenhuma acessibilidade. Aí nós conseguimos algumas cadeiras. Teve apresentação aqui na universidade, e foi muito boa. Então, eu acho que para cena [roubando o lugar do outro] seria interessante que o Richard se tornasse um em meio dos outros e todos estivessem de cadeira. E a cadeira dele não fosse tão privilegiada, né? Não tivesse esse motorzinho para alguém ter que empurrá-la, né? Para ele participar da dança, sabe? Para ela ficar mais leve, para agilizar mais.

Mediante os recortes acima, pudemos perceber que o professor Victor começou a procurar novas estratégias para que Richard fosse incluído em suas aulas. Contudo, consideramos que essas não eram as estratégias mais indicadas quando se trata de respeito às diferenças e promoção da igualdade de direitos, principalmente quando ele propõe fazer uma atividade em que toda a turma utilizasse a cadeira de roda. . Esse tipo de atividade pode ser utilizado em um primeiro momento, como atividade de sensibilização, para que haja o reconhecimento da condição de uma pessoa com deficiência e usuária de cadeira de rodas. Depois desse momento, é preciso que as experiências possibilitem o reconhecimento da diversidade humana como um todo. A deficiência é apenas uma das possibilidades de manifestações dessa humanidade. Além disso, ao colocar todos na cadeira de rodas, as possibilidades individuais podem estar sendo desconsideradas.

Entretanto, o professor Victor avaliou que a participação de Richard nessa atividade foi:

Muito rica. Porque, apesar de alguns momentos ele está estático, ele é meu olhar seguidor, ele me fez perceber isso. Ele não tem essa mobilidade do pescoço, por isso que eu coloquei no centro e tem outro momento que a gente move ele. Ele tem a dificuldade também de olhar, de movimentar o corpo, o olho dele segue o máximo que pode. Então, é essa a história de estar no centro.

Ainda que não perceba, o professor faz uma modificação na participação de Richard, ou seja, sem deslocamentos e em uma posição central, considerando as suas possibilidades motoras – “ele não tem essa mobilidade de pescoço”.

O professor Victor justificou a permanência de Richard por tanto tempo no centro da atividade e tentou “salvar” a sua atividade:

Todos congelam também. Ele permanece, mas os outros congelam em sequência em torno dele. Coincidências, mas eu não pensei nisso antes. Olha, aqui como ele entra nessa cena, né? Que ele não perde o olhar, se ele viesse aqui, ele perdia e não iria conseguir olhar para aquela menina.

É mister destacar que entendemos movimento, não necessariamente, como o avanço qualitativo e transformador da e na atividade do professor, mas sim o vai e vem do pensamento marcado pelos conflitos, pelas possibilidades, pelos querer e não querer, pelas angústias e pelos mecanismos de defesa, enfim por estes pequenos movimentos de avanços e retrocessos do pensamento diante da vida que nos apresenta (MURTA, 2008). Percebemos, claramente, esse mecanismo de defesa, sempre nas falas do professor.

Victor falou sobre o fato de Richard estar em uma posição estática, no centro da atividade:

Uma esperança de mover [Richard] um dia. Esperança ser o diretor dessa cena, ele ser o centro dessa cena, para não ter que movimentar ou todos fechar esse elo, a triangulação, a multiplicação, a versatilidade do grupo, né? Ele suprir, com o mínimo que ele possa, dentro do centro, dentro de cena, mesmo estático, de pensamento. Sem nenhuma culpa, da minha parte e sem nenhuma humilhação dele. Consegui estar ali naquela hora. Inclusive essa cadeira, só ele que move, quando as pessoas tentam mover ela é muito rígida. As pessoas não conseguem empurrar essa cadeira. Ela tem quase 30 kg. É muito pesada.

O professor Victor explicou o posicionamento de Richard, no centro da atividade, e a sua intenção com essa atividade:

Richard vem para o centro e vocês vão em volta. É aquela questão cíclica. Os olhares que veem para ele e voltam. Eu estou pensando já no futuro. Quando você está aqui no centro, pode ser outra pessoa independente de ser cadeirante, inclusive eu faço muito isso, certo? Ele ficou como se fosse o olhar no grupo, como se fosse o seguidor, né? A proposta é encher a sala para comandar olhares, para ver as personagens. Coincidentemente, eu tenho uma pessoa que tem todos os pré-requisitos para ser o seguidor, mas não pensei nisso, não. Eu podia ter colocado, por exemplo, a Juliana que está grávida, também. Podia colocar aquele que está mais faltoso, para ele se responsabilizar.

No recorte acima, o professor Victor, mais uma vez, tentou justificar a forma da participação de Richard na atividade, mas ele, através do exemplo mostrado, enfatizou mais o processo de exclusão, afirmando que só quem vai para o centro de uma atividade prática, são as pessoas que tem alguma limitação ou apresenta algum “problema”, tais como: uma pessoa que está grávida, um aluno faltoso, entre outro. Nesse contexto, Richard, o aluno com deficiência, foi posto no centro da atividade.

Segundo Japiassu (2001, p.80), algumas atividades teatrais permitem que “os alunos experimentem diferentes papéis de maneira prazerosa e, além disso, possibilita o revezamento de todos os alunos em cada um dos papéis envolvidos nos jogos”. Victor deveria ter considerado que essas adaptações precisavam ser pensadas para todos e não apenas para

alunos com necessidade educativas especiais³⁷ ou com situações de risco. Sabemos que todos os alunos apresentam características próprias, sendo preciso diferenciar as aulas, pois cada um revela: tipos de inteligências variadas; estilo de aprendizagem variado; interesse e necessidades diferentes. Ao assumirem este novo olhar, os educadores perceberão que desta forma “as práticas escolares inclusivas não implicam um ensino adaptado para alguns alunos, mas sim um ensino diferente para todos, em que os alunos tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades” (ROPOLI, 2010, p.15).

Para que a prática pedagógica seja efetivamente inclusiva, é importante que o professor seja apoiado e orientado, de maneira a ser capaz de refletir, de maneira crítica e constante sobre sua prática, com base em recursos teóricos e metodológicos, a fim de transformá-la constantemente.

Acreditamos que o professor, em muitos momentos da autoconfrontação simples, regride e tenta justificar a não participação do Richard, ressaltando as limitações físicas que ele possui. Mas, é inegável que, durante a autoconfrontação simples, ele foi se apropriando da sua atividade docente, revelando, em vários movimentos, como faria mudanças em sua aula.

Com o auxílio do diário de campo (dia 21/08/09), apresentamos um recorte da fala do professor Victor explicando aos alunos a importância de uma pesquisadora em sala de aula:

A presença da pesquisadora me motiva, para eu trabalhar com as diferenças de meus alunos. É muito rica a participação da pesquisadora para o curso. Seria muito interessante que viessem vários pesquisadores com esse intuito de pesquisar e ajudar o professor. ‘meu sonho é que viessem mais e mais pesquisadores e que lotasse o curso cultural, só assim o nosso curso, se valorizaria mais e mais’.

Conseguimos, com esse processo de observações, filmagens e autoconfrontação provocar esses questionamentos do professor Victor:

Eu verifiquei ao longo desses encontros, o ganho. Não é jogando confetes para mestranda, nem para o processo que ela está desenvolvendo, mas o quanto eu corri atrás também, o quanto eu intensifiquei as buscas, pesquisas, recolhi todas as informações sobre as pessoas com deficiência. Agora, eu tenho salvo na minha listas de conteúdos, o material que eu recolhi frequentemente na área. [...] é tão produtiva a sua presença nas minhas aulas, eu notei que eu cresci tanto (dados retirados do diário de campo, 19/10/09).

³⁷ Segundo a Declaração de Salamanca (1994), necessidades educacionais especiais referem-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização.

Seu olhar é um olhar [da pesquisadora] que é crítico e que ao ver, ao perceber comanda, abre, né? Fica um convívio, com certo receio. Os alunos ficam como se sabe [...] como uma pressão, não é pressão, é a presença, uma necessidade. É como se o aluno entrassem em pânico, porque é como se eles fossem percebendo que não vai ter saída. É um olhar que talvez ele não conheça esse olhar, mas que é muito importante. Acredito que os alunos cresceram muito, também, com sua presença (dados retirados do diário de campo, 12/11/09).

Até já como influência no processo dos seus estudos, porque no semestre anterior, se ele estivesse, eu não colocaria como participante, eu colocaria como ouvinte. E hoje quem entrar na minha aula, eu vou tentar uma forma de participação. [...] eu vou planejar mais, vou trazer mais informações para dentro da sala de aula. Eu acho que vale a pena uma nova prática (dados retirados do diário de campo, 12/11/09).

Graças a esse meio de pesquisa, já consegui abrir meu olhar para outras situações; como recentemente eu pude ajudar uma pessoa que estava no meio do trânsito com uma cadeira de rodas. Se não fosse essa pesquisa, eu nem enxergaria aquele cadeirante (dados retirados do diário de campo, 12/11/09).

Com os recortes acima, podemos perceber que o processo desta pesquisa, através da técnica autoconfrontação, promoveu mudanças positivas na prática de ensino do professor Victor e na maneira de ele lidar com a pessoa com deficiência.

5.2.2.2.2 2º Núcleo de significação: A inclusão do aluno com deficiência e as transformações na atividade de um professor de Teatro

É necessário esclarecer o tipo de prática que o professor Victor exerceu, no Curso de Licenciatura em Teatro, pois era uma prática metodológica diferenciada que, na maioria das vezes, valorizava as técnicas corporais. Diante disso, Bosi (1999) destaca a diferença entre saber arte e conhecer técnicas profissionais que buscam “receitas” de técnicas para depois aplicá-las, carregadas de imediatismo, apenas para obter um trabalho final que justifique o que, não raras vezes, é chamado de “perda de tempo”. A técnica produziu, ao longo da história de cada arte, um conjunto de regras úteis ao projeto e à execução da obra. Desde a Antiguidade, formou-se uma tradição normativa (BOSI, 1999, p. 17).

Embora o conhecimento de técnicas seja instrumento importante para que o indivíduo possa se expressar e registrar seus sentimentos, sua emoção, é preciso que ele venha acompanhado de uma reflexão sobre sua conotação e suas possibilidades. Esta é a diferença principal entre “dar receita” e “conhecer”. A exploração de recursos técnicos pode, inclusive, ser um fator de interação entre professor/orientador e criança/jovem, ou entre os componentes de um grupo de crianças e/ou jovens. A técnica pode ser o ponto de partida, mas nunca deve

ser o único ponto referencial. Sempre destacando que é preciso “ler” o cotidiano, as manifestações, e explorar com técnicas que auxiliem no incentivo do desenvolvimento das reflexões.

A questão da formação do professor de Teatro passa, centralmente, pelo conhecimento em arte, em suas múltiplas linguagens. São pertinentes as discussões sobre a falta de articulação, na formação do professor de Teatro, entre a prática e o conhecimento teórico.

O episódio descrito (“roubando o lugar do outro”) mostrou claramente a ênfase que se deu à técnica corporal em um Curso de Teatro. Se, por um lado, a redução do fazer artístico ao mero ensino de técnicas é prejudicial ao desenvolvimento da socialização e da criatividade, por outro lado o “livre fazer”, o “fazer algo bonitinho” também o são. Negar ao jovem a possibilidade de conhecimentos que poderiam desenvolver o seu potencial criativo é, no mínimo, negar-lhes o direito a uma melhoria de qualidade de vida.

Foi recorrente nas falas e nas filmagens de Victor, a questão do uso da improvisação no Teatro e do não uso de um planejamento de aula:

Eu utilizo muitas improvisações em minhas aulas. Eu preciso planejar mais eu não planejei nesse bimestre. Olha, eu não, digamos assim, sinto dificuldade de dirigir um improviso, né? Entra bem como um suporte da profissão. Eu penso muito para toda a vida, penso muito nas informações, penso em certas circunstâncias, instintivamente, eu não pesquiso para algo. As coisas vêm e eu trago sempre algo da experiência. Você criar, você construir, enxugar, entendeu? Eu sempre faço isso e pronto. Não existe esse ânimo, essa dificuldade. Eu, às vezes, percebo que deve ser questionado isso e daí você vai sabe, estuda. Tem até uma história que eu também gosto muito que a gente chama de planos de bastidores. Eu nunca fixei assim, minha aula em começo, meio e fim. Ela não se repete mais. Essa disciplina que é a própria, vamos dizer assim, essência da improvisação. Inclusive esse objetivo dessa aula teve muita improvisação. Eu fui fazer da própria partitura [plano de aula] acomodando a situação e do propósito da aula.

Segundo Spolin, *apud* Japiassu (2001), essa visão do professor Victor, apresentada no recorte acima, é uma perspectiva de Teatro improvisacional, sem roteiros nem combinações apriorísticas de como será a atuação na área de jogo e sem textos de sustentação à representação teatral previamente elaborada. Esse caráter de improvisação, citado pelo professor Victor em suas aulas, deveria ser revisto, por mais que essa seja uma proposta do gênero do professor de Teatro. O objetivo do ensino no Curso de Licenciatura em Teatro, para a concepção pedagógica, não é a formação de artistas, mas o domínio, a fluência e a compreensão estética dessas complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores. É necessário pensar nessa formação dada pelos

professores nos Cursos de Teatro, pois eles terão a responsabilidade de formar aqueles que irão atuar na educação. É preciso não perder de vista que esses alunos deverão estar preparados para receber em suas turmas uma diversidade de alunos e não atores-mirins.

Segundo Japiassu (2001, p.93), o objetivo da proposta para o ensino do teatro que aqui se expõe não é:

A preparação de atores mirins para encenações escolares nem a formação de crianças para atuação no mercado profissional do teatro, do cinema e da televisão; sua finalidade é, antes, o crescimento pessoal dos alunos e seu desenvolvimento cultural pelo domínio, pela fluência, pela decodificação e pela leitura crítica da linguagem teatral.

Quando o aluno perceber que, nesta proposta de ensino de teatro, não se trata de valorizar o “talento” para o palco ou a “desenvoltura” cênica, ele se sentirá mais seguro e confiante para participar das aulas. Uma vez que o aluno decida participar, ele passa a ter uma relação de cumplicidade maior com o grupo, ratificando por livre e espontânea vontade o acordo coletivo que assegura o cumprimento das regras estabelecidas para o desenvolvimento das atividades com a linguagem teatral na sala de aula.

Victor comenta que é difícil ser professor de Teatro, que é fundamental, antes de escolher essa profissão, gostar de Teatro. O recorte a seguir complementa essa ideia:

O professor de teatro não vai render tantos resultados econômicos, mas é uma luta incansável para você prender aluno em sala. De você conquistá-los independente de nota, independente de regras a cumprir. Mas, pelo gosto, pelo querer, pela vamos dizer assim, paixão pelo curso e pela disciplina e pelo propósito que é ser professor de Teatro.

Verificamos nas aulas que a não-participação de Richard, provocava uma situação de incômodo no professor Victor, pudemos perceber, também, o estilo de ministrar a aula do professor Victor, sempre com uma linguagem teatral, como se ele fosse o diretor e os alunos os atores. Vejamos:

Na produção teatral, geralmente, quando eu dirijo acrescento muitas informações, ações, acato muitas ideias dos atores. Depois a gente vai enxugando. Talvez se a gente somasse mais avaliação de cada aluno na avaliação da aula, eu acatasse alguns ajustes porque cabe para afinar, mas para aula como um todo eu acho que cumpre porque eles vão entender eles vão passando da presença do cadeirante que talvez seja assim o fator preponderante para essas questões. Em outro momento, acho que isso é somatório eu já tivesse que atualizar essa marca para ele de acordo com o previsto. Nas próximas aulas, ele vai movimentar mais, inclusive com marca prévia, mas não necessariamente com uma direção minha ou da proposta que eu levei, mas que ele entenda o papel dele, mesmo estando estático em alguns momentos, vai ser de centro, vai ser de puxar esse dominante, porque a ideia a proposta como base é

liberar o que você tem como dominado e dominante e passa pela proposta dialética mesmo, de pensamento, ora você perde, ora você ganha, ora você escuta, ora você interroga, ora você interrogado, entendeu?

O professor alegou que a turma era heterogênea e ficava muito difícil para trabalhar com ela. Apesar de muitos já terem sido alunos do professor em outras disciplinas, eles sentiram muita dificuldade em acompanhar o ritmo da aula:

Essa turma é muito, como se diria, é muito heterogênea. Então, alguns nem sonhavam, mas mergulharam profundamente, até por conhecerem meu trabalho e por ter experiências anteriores; Já venho acompanhando essa turma, de outros trabalhos: participações especiais, apreciações em escola, apreciações teatrais, alguns foram meus monitores, daí já sabem como é o meu trabalho. Agora, sinceramente todos não perceberam o maior objetivo dessa atividade e tem dificuldades de acompanhar as minhas aulas.

Em se tratando de educação inclusiva, é fundamental que o professor desenvolva o gosto e o respeito pela diferença, valorizando as potencialidades de seus alunos em detrimento de suas limitações. Pois a heterogeneidade é enriquecedora tanto para o desenvolvimento individual do aluno com deficiência, como para seus pares sem deficiência, além de auxiliar o professor, já que aprimora a humanidade e contribui com o enriquecimento de sua prática pedagógica.

Segundo Vigotski (1998), o trabalho compartilhado por alunos de diferentes níveis de desenvolvimento na sala de aula, permite ao aluno de um nível inferior de desenvolvimento utilizar instrumentos, funções, habilidades, que ainda não têm desenvolvidas. A ação educativa construída a partir de experiências compartilhadas e cooperativas é um dos principais fatores de desenvolvimento, tanto para o aluno com deficiência como para o aluno sem deficiência.

Foi perguntado ao professor Victor, na ACS, como ele se sentia depois de ter visto as cenas de suas aulas e como ele analisava a participação de Richard e de toda turma. Vejamos o que foi dito:

Olha, dar uma certa. Vamos dizer assim, eu queria usar uma palavra só para resolver tudo. Dar uma certa agonia vendo agora, porque eu não posso mais, entrar dentro dessa história e reverter, mas a certeza absoluta que eu possa dar bases, a partir de reconhecimentos, dessas histórias que eu não repetirei. Enquanto engano, enquanto reforço para o meu movimento ação de professor. Eu acho que não farei mais, não repetirei. Então eu faria diferente, eu farei diferente, eu vou fazer diferente. Porque não acaba aqui.
Eu fiquei maravilhado, sinceramente. Não é desesperador, eu acredito que um olhar clínico, específico, negativo de gestão pública, que olha. Como por exemplo, eu sinto que apesar da condição que Richard apresenta, e que os demais deficientes estão, né? Eles podem participar normalmente das aulas. Eu vi grandes líderes

brasileiros nessa condição de cadeirantes, de pessoas deficientes. [...] eu sinto a necessidade de contribuir, a necessidade de entender mais, de torná-lo um em meios aos outros. Eu fico pensando aqui, como o Richard contribui para o meu entendimento, para o meu crescimento no curso, para a minha construção de vida.

Eu vejo o Richard como um cara desbloqueado, ele enfrenta qualquer situação. Eu tenho alunos como ele que morrem mas não cai. Assim, como eu tenho alunos que saem do curso, porque tem um momento que vão ter uma prática daí pedem para sair porque é uma loucura subir no palco. Acredite se quiser. Então, socialmente eu acho que eu contribuo plenamente, pois eu vejo como uma proposta que eu entendo que é essa questão de erros e acertos. Eu não vejo como uma distinção, digamos assim que eu humilhei, né? Eu sempre tento ajudar nas minhas aulas, faço o máximo para que meus alunos participem. Mas, eu reconheço que eu não tive preparação para lidar com o deficiente e queria mais informações sobre isso.

Pudemos perceber que, apesar do professor Victor sempre procurar uma maneira para incluir Richard, em suas aulas, ele reconhecia que não sabia lidar com um aluno com deficiência em um contexto inclusivo. O professor Victor, com frequência, conversava com a pesquisadora e relatava a sua falta de formação para trabalhar com o aluno com deficiência e a necessidade de participações em cursos que abordassem essa temática. Esse desabafo foi levado para ser discutido no NEEDI (Núcleo de Estudo em Educação e Diversidade) e foi decidido pelo coletivo não ficar com os “braços cruzados” para esse pedido do professor. Como resultado, elaboramos um minicurso³⁸ sobre a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, que teve duração de três dias, com 10 horas de carga horária.

O professor Victor foi convidado para participar desse minicurso, assim como os demais professores das IES de um estado da região Nordeste do Brasil, que tinham em suas turmas alunos com deficiência, por já haver um levantamento dessas informações em decorrência das pesquisas realizadas pelo Núcleo. Esse convite foi feito nominalmente a esses professores através de e-mail, telefonemas e, em alguns casos, pessoalmente. Foi confirmada a presença de 13 participantes, de diferentes instituições do estado: universidade federal, universidade estadual e faculdades particulares.

Esse curso tinha como objetivo discutir alguns pontos referentes à inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, assim como: proporcionar aos professores a oportunidade de trocas de informações com seus pares; mostrar algumas experiências metodológicas a favor da inclusão; debater sobre a perspectiva do docente de ensino superior

³⁸ Esse minicurso aconteceu durante um encontro anual que tratava sobre assuntos relacionados à Educação Inclusiva atingindo um público de professores, acadêmicos, profissionais de diversas áreas (Psicologia, Serviço Social, Direito, Ciências Sociais, dentre outras) e familiares de pessoas com deficiência.

em relação ao aluno com deficiência; apresentar os documentos legais referentes à inclusão nas IES; informar o crescimento das matrículas de alunos com deficiência nas IES; apresentar algumas pesquisas nesse âmbito de ensino; divulgar iniciativas em prol da inclusão no ensino superior e a realidade das IES brasileiras em relação a essa temática. Esses temas visaram a promover e/ou a despertar o interesse nessa área do conhecimento por parte dos participantes e assim, fazê-los pensar e pôr em prática aulas criativas e que auxiliassem a valorização das diferenças de seus alunos, dando oportunidades igualitárias a todos de aprender e ascender durante o processo educativo.

O professor esteve presente nos três dias do minicurso. É importante destacar a participação do professor Victor durante o minicurso, pois ele apresentou comportamentos positivos, assim como: pontualidade; interesse pela temática; vontade de aprender; motivação; envolvimento durante todo minicurso; trouxe diversos casos de alunos com deficiência para ser discutido durante o minicurso; demonstrou vários momentos de entendimento sobre a temática; conseguiu refletir sobre algumas estratégias promovidas em suas aulas e que não deu certo, mas que se fosse fazer de novo faria diferente; apreendeu mais sobre a pessoa com deficiência. Nesse momento, o professor pôde revelar suas angústias, medos, inseguranças. O professor Victor teve espaço para debater com as mediadoras do minicurso e tirou todas as principais dúvidas referentes ao trabalho com as pessoas com deficiência.

Durante o minicurso, o professor Victor demonstrou inúmeros momentos de conscientização para trabalhar com a diversidade. Vejamos alguns recortes, que reforçam essa ideia:

Eu adorei o convite para minicurso porque vai me dar muita ajuda. Durante as minhas aulas eu senti a necessidade de ir mudando constantemente. Agora eu me sinto muito mais conhecedor, de situação que o Richard vivenciou. E isso para mim é muito gratificante, porque eu nunca percebia isso. Eu fiz muita coisa intuitiva, eu não conhecia esses estudos que vocês estão fazendo [sobre inclusão]. Por isso, esse meu grande interesse, inclusive eu fiquei muito ansioso em vir participar, hoje, do minicurso. Eu tinha vários compromissos no mesmo horário, mas eu deixei tudo e vim aqui para o Câmpus.

Então, essa história do deficiente é uma novidade para mim, sério mesmo. Inclusive eu tratava o Richard, como eu já tive a oportunidade de falar para a pesquisadora desse estudo, como um aluno comum. Eu convidei o Richard para ser monitor de uma disciplina, completamente prática, chamada Expressão Corporal. E ele deu aula, um semestre inteiro, mas eu percebi que quando ele começou a disciplina ele não demonstrava a execução dos exercícios. Daí, eu pedi para Richard solicitar ajuda a dois alunos do Curso de Dança para que eles demonstrassem os exercícios. Eu falei para o Richard que os alunos de Dança iriam ficar do lado dele e ele só iria comandar. Deu super certo esse trabalho, foi maravilhoso. Eu fiquei muito emocionado, quando eu pude ajudar ele.

Esse minicurso me deu oportunidade de refletir mais sobre essa temática, eu não tive preparação para trabalhar com a pessoa com deficiência. Hoje, eu sei que temos que chamar pessoa com deficiência para valorizar a pessoa, não devemos mais chamar de aleijado ou especial.

Todos os professores que tem em sua turma algum aluno com deficiência, pode sim inclui-lo, só precisa força de vontade. Assim como eu tive, eu sou curioso, eu pesquiso, leio. E a contribuição desse minicurso, me estimulou a pesquisar mais e mais. Eu não vejo a hora de colocar em prática tudo que eu aprendi. Eu nunca cruzei os braços para meu aluno, mas eu tenho consciência que eu não sabia o que fazer com esse aluno [Richard] em minhas aulas. Tentava de todas as formas, mas eu sabia que não era o método correto. Inclusive, eu sentei um dia com Richard, e perguntei como eu poderia fazer para que ele participasse das minhas aulas. Foi muito boa nossa conversa, mas mesmo assim eu percebia que eu preciso aprender mais na teoria. E esse minicurso abriu meus olhos. Foi um grande passo na minha vida profissional.

Pudemos perceber, com os recortes acima, que o minicurso proporcionou ao professor Victor vários momentos de reflexões de total consciência/clareza em saber lidar com a pessoa com deficiência.

Ao encorajarmos os professores a explorarem formas de desenvolver a sua prática, de modo a proporcionarem a aprendizagem de todos os alunos, estamos, porventura, a convidá-los a experimentarem métodos que, no contexto da sua experiência anterior, são estranhos (DASMACENO; COSTA, 2008). Nesse sentido, faz-se necessário que o professor desenvolva um senso crítico para que enfrente o desafio novo para todos que é ensinar na e para a diversidade de seus estudantes.

Pimenta (2003) declara que a tônica dessa ação refere-se à construção de saberes que se faz na relação com o outro, num movimento de complementação e reconstrução da prática, no exercício coletivo de pensar e refletir sobre a complexidade dos fenômenos que emergem do cotidiano.

Com essa iniciativa, reforçamos a ideia de que por mais que existam possibilidades de debate sobre o processo inclusivo, não daremos conta se não intervirmos na realidade e que a universidade não pode ficar distante do que acontece no ambiente educacional e na sociedade. Desse modo, os programas de formação precisam incitar o professor (entenda-se também os futuros professores) a ser capaz de desenvolver estratégias de ensino que respeitem a diversidade de seus alunos. No entanto, para que isto ocorra os programas devem reconhecer os saberes trazidos pelos professores, fomentar a reflexão sobre a sua prática e assim nela poder intervir.

Sobre isso, Damasceno e Costa (2008, p. 8) discorrem:

Somos capazes de criar condições em espaços de formação que estimulem o desenvolvimento da sensibilidade nos professores. Assim, os indivíduos sensíveis estariam mais abertos ao acolhimento da diversidade humana, reconhecendo-a não como característica que apenas diferenciam os indivíduos, mas como essência da natureza humana, desenvolvendo assim a tolerância e aceitação no coletivo social.

Damasceno e Costa (2008) ainda complementam dizendo que uma vez que os professores estiverem sensíveis à causa da inclusão de alunos com deficiência, estarão atentos para a condição da fragilidade humana, assim refletindo criticamente sobre a condição da deficiência, opondo obstáculo a um dos maiores agentes segregadores, ou seja, o preconceito. Reflexões acerca da formação continuada vêm adquirindo maior relevância ao serem consideradas as nuances e os contrastes desse processo de formação.

Após o minicurso, pudemos perceber nas aulas do professor Victor, mudanças positivas na sua prática docente e na maneira de se comportar diante das pessoas com deficiência. Precisamos esclarecer que esse minicurso foi realizado no final do ano letivo e teve uma contribuição importante na atividade docente do professor Victor, embora ele já houvesse passado por várias etapas desta pesquisa (observações, história de vida, filmagens, autoconfrontação). Todo esse contexto contribuiu para uma mudança significativa de postura didática, profissional e pessoal do professor Victor, sobretudo, no que tange a lidar com a pessoa com deficiência. Os recortes abaixo são algumas reflexões do professor Victor, posteriores ao minicurso, que irão ilustrar essa discussão:

Depois do minicurso que participei, eu estou com muito mais experiência, com muito mais olhares para situação específica para esse seu objeto de estudo [inclusão]. Inclusive, cada vez mais motivado pelo tema, pela possibilidade de outros olhares. E agora, eu já até me dirijo com uma nomenclatura específica ao aluno com deficiência, com uma série de informações, né? Alicerçadas, graças a uma série de cursos, de intervenções disseminadas. Como fazer? Eu faria diferente (dados retirados do diário de campo, 12/01/10).

Primeiro eu vou recorrer às pessoas que tenham mais experiência, por exemplo, se nesse semestre eu trabalhar com o Richard ou pegar uma disciplina que ele vai fazer, eu vou confrontar situações, vou a uma Instituição Especializada ao atendimento à pessoa com deficiência, vou a outros setores da cidade que possam me dar uma contribuição maior para eu desenvolver os conteúdos na sala de aula ou intervenção ou movimentação, porque naturalmente minhas aulas não têm muito movimentos. Minhas aulas vão além do conteúdo, tenho que fazer algumas práticas, fazer algumas intervenções, vou sugerir, inclusive, alguns momentos de reforços, para que eu vou passar teoricamente, é sempre assim, então vou aprimorar e ver esse olhar (dados retirados do diário de campo, 12/01/10).

Agora, não há nenhuma dificuldade, assim de reconhecer o engano. Por isso que eu estou investindo, num é à toa que agente tá aqui. Tratando isso como um produto que vai ajudar muito nas minhas aulas. Então, eu reconheço que eu faria bem melhor, e que eu farei melhor (dados retirados do diário de campo, 12/01/10).

Eu preciso achar uma alternativa de nessa prática eles praticarem também. Uma conversa, uma informação, entrevistar os alunos, o especial, não só o cadeirante, mas identificar outros tipos de especialidade ou dificuldades na sala, pra cada um item, tentar não só entrevistar para entender ou aprender, mas enriquecer com informações, dar diagnóstico desse aluno, ter o máximo de informações das possibilidades dele e colher (dados retirados do diário de campo, 12/01/10).

Após ter vivenciado todo o processo desta pesquisa, o professor voltou a comentar acerca da aula o qual colocou o Richard no centro da sala. Afirmou que o minicurso contribuiu positivamente para a sua formação e “abriu os olhos para muitas situações, referentes às pessoas com deficiência”. Afirmou, também, que faria a atividade com a participação de Richard de uma forma diferente. Vejamos os recortes:

E como eu vi a dificuldade da assimilação desses itens por ele, diante de uma iniciativa que eu não tomei, mas que foi imposta por uma colega: ‘vai para centro’. Aquele momento do ‘vai pro centro’ foi que eu vi que eu tomaria outra atitude, em torno do exercício da aula, para facilitar inclusive a compreensão (dados retirados do diário de campo, 12/01/10).

Eu tava dando aula, não percebi, mas agora eu tava percebendo. A iniciativa de alguns colegas diante do Richard: ‘vá, você fica no centro’. Não pensaram assim, como eu também não pensei, de colocá-lo na roda e forçar aquele movimento com a cadeira, que é elétrica (dados retirados do diário de campo, 12/01/10).

Eu preciso de mais conhecimentos e ser mais ousado, acreditar mais no cadeirante. Eu acho que eu tratei com certo cuidado eu acho que ele ainda pode, ainda pode muito mais. Então, indiretamente, até eu brilho nos olhos, dar um arrepio, porque eu descobri algumas coisas, que ele pode e vai fazer. E Para isso, eu vou mudar, vai ser diferente (dados retirados do diário de campo, 12/01/10).

Constatamos, mediante as ponderações feitas pelo professor Victor, as mudanças em seu comportamento como docente, ele refletiu sobre o real da atividade e analisou quais as outras opções que ele teria para realizar essa atividade (sobre o episódio: “roubando o lugar do outro”) e qual seria melhor para tal objetivo. Ele conseguiu falar com mais propriedade sobre a temática inclusão e percebeu que deveriam ser diferentes as suas aulas.

Embora, cientes de que essa não é a única forma de se fazer pesquisa comprometida socialmente, acreditamos que estamos diante de uma possibilidade privilegiada de transformar/qualificar tanto nossas práticas de pesquisa quanto de intervenção.

Vários são os desafios que temos enfrentado. Um deles é a necessidade e mesmo a oportunidade de, em alguns aspectos de nossas pesquisas, aliar o trabalho de pesquisa com a intervenção. Cada vez mais, percebemos a oportunidade de aproveitar nossas intervenções para fazer delas espaços de pesquisa, e vice-versa. Com isso, seria possível combinar a

produção de conhecimento e o objetivo de prestar serviço à população, ou seja, fortalecer o vínculo entre pesquisa e compromisso social.

Segundo os postulados de Vigotski (1998), o educador, ao compartilhar coletivamente seu trabalho numa dinâmica de interlocução das situações pedagógicas, em um processo dialético com seus pares, pode constituir uma práxis voluntária e conscientemente orientada, pressupondo a internalização de conhecimentos que, até então, ainda não dominava. Evidencia-se a relevância das interações sociais e das oportunidades em que são discutidas e partilhadas ideias; das possibilidades de o educador, na interação com o outro (regulação interpsicológica), e por meio de um processo de regulação externa, refletir sobre a prática, vir a reelaborar concepções, internalizar novas ideias, novos modos de conceituar a realidade e redirecionar a atuação (regulação intrapsicológica).

A ênfase na relação dialógica entre professores atuantes e futuros professores pretendia transformar os debates, durante o curso, em espaços de pesquisa, onde todos se comprometessem com os avanços e as dificuldades existentes, direcionados pelo desenvolvimento dos conteúdos, para que fosse desencadeado um processo de reorganização de ideias e da prática em um movimento flexível de se voltar um para o outro.

Diante do exposto, vejamos as nossas considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma universidade com atitudes inclusivas é, antes de tudo, uma questão de direitos humanos, que se insere na perspectiva de assegurar o direito à educação dos jovens, independente de suas características. Importa não perder de vista que assegurar o direito à educação é ir além do acesso: é prever e redefinir ações efetivamente destinadas a estes alunos, em função das suas necessidades e/ou especificidades, tendo em vista sua formação educativa.

Este estudo mostrou que não é tarefa simples para um professor de ensino superior caminhar no sentido de desenvolver uma prática educativa inclusiva, em particular, o professor Victor: que tinha em sua turma um aluno com deficiência física (com restrita mobilidade), em um Curso de Licenciatura em Teatro, em uma instituição que oficialmente ainda não havia concretizado programas integrados de apoio à permanência de alunos com deficiência e que não teve durante a sua formação inicial, conteúdos que abordassem a temática inclusão.

A formação do docente da educação superior é ainda agravada pela inexistência de um amparo legal em âmbito nacional que estimule a formação pedagógica dos professores de ensino superior, situação que, ao mesmo tempo, reflete e regulamenta a crença da não necessidade de que esta formação seja oferecida.

Como vimos, esta pesquisa foi realizada em etapas (entrevista sobre história de vida, autoconfrontação), que estão interligadas e visam possibilitar o entendimento da atividade docente e aprofundar a apreensão das relações entre o subjetivo e o social que constituem essa atividade. Ao recorrermos a algumas das categorias analíticas e metodológicas da Psicologia Sócio-Histórica, consideramos ter criado condições de ultrapassar a simples descrição dos dados e estabelecer relações que até então não haviam sido feitas e, com isso, detectar a gênese de alguns fatos e nos afastar de explicações naturalizantes.

Acreditamos que neste movimento de articulação das etapas entre si, e com as condições sociais, históricas, ideológicas, condição de classe, gênero, e, sem dúvida, com os conhecimentos cientificamente produzidos sobre a área em questão, uma nova realidade surge, mais complexa, integrada, reveladora das contradições. Este movimento é fundamental para a apreensão da constituição dos sentidos (AGUIAR; OZELLA, 2009).

Em umas das etapas, recontamos aspectos da história de vida do professor que se tornaram relevantes e deram sentido para a transformação e reflexão de sua prática educativa, além de ter contribuído para um melhor entendimento da sua atividade docente. Ao analisarmos a história de vida do professor, percebemos que os saberes que subsidiavam a sua atividade docente, mais especificamente, aquelas que aconteceram em um contexto inclusivo, tiveram como base suas experiências familiares e/ou escolares. Além disso, a história de vida do professor proporcionou ao docente a reflexão sobre o processo inclusivo e suas implicações no cotidiano da educação superior.

É na sua trajetória de vida que a pessoa se reconstrói, refaz os percalços de suas experiências vividas, pode fazer uma autoanálise em relação ao que viveu e como essas ações do passado estão entrelaçadas com o presente.

Em uma segunda etapa, realizamos a autoconfrontação simples com o professor Victor. A autoconfrontação se mostrou como um campo fértil para detectar e definir problemas e possíveis soluções. Intuímos compreender a atividade docente em sua totalidade e complexidade, entendendo que isso somente é possível a partir de muitos e diferentes olhares profissionais que se intercomplementam.

Com esta pesquisa, pudemos constatar que o uso da técnica metodológica da autoconfrontação simples engendrou movimentos produtores de novos sentidos para a atividade docente e inclusão no âmbito educacional. Consideramos que a possibilidade de (re)ver a própria atividade e de ter acesso ao real da atividade ampliam a probabilidade do reconhecimento do professor em relação à sua atividade, uma vez que ele tem a oportunidade de refletir sobre a sua prática de ensino.

Sendo assim, destacamos alguns pontos positivos na realização desse tipo de técnica metodológica: notamos que nos primeiros momentos da autoconfrontação, Victor apresentou alguns mecanismos de defesa, tentando “salvar” a atividade, justificando que fez a atividade da melhor forma e que o objetivo tinha sido cumprido. Nessa ocasião, o professor Victor possuía um discurso que enfatizava mais a exclusão do aluno com deficiência, mesmo sendo a favor da inclusão, suas falas não condiziam com o seu entendimento naquele momento. No decorrer da autoconfrontação, percebemos que Victor foi atribuindo novos significados à sua atividade e começou a perceber que deveria fazer os exercícios práticos de uma forma diferente para que o aluno com deficiência fosse incluído.

Ficou evidente, neste estudo, que a autoconfrontação contribuiu também para que o

professor reconhecesse que não tinha formação básica para lidar com a pessoa com deficiência. A partir dessa constatação, o professor Victor procurou ampliar os seus conhecimentos sobre a temática e decidiu participar de minicursos sobre inclusão. Diante dessa nova realidade, percebemos mudanças na atividade docente de Victor, pois ele procurou modificar seu estilo de dar aulas: criando novas estratégias metodológicas para a efetiva inclusão de Richard.

A colaboração e o interesse em aprender sobre a temática inclusão apresentados pelo professor Victor durante esta pesquisa merecem destaque. Ressaltamos que o professor Victor entregou-se ao processo da pesquisa, o que pode ter levado a um avanço gradativo e significativo na sua atividade docente. Com as mudanças em sua prática e no seu discurso, pudemos concluir que todos que fazem o ambiente acadêmico devem se considerar agentes transformadores da realidade que se apresenta, poderão contribuir com as ações necessárias para que a IES efetue as mudanças que permitam a todas as pessoas uma maior participação na vida acadêmica.

Entretanto, precisamos explicar que essas iniciativas individuais, apresentadas por Victor, foram louváveis e necessárias. No entanto, torna-se fundamental que o poder público e as Instituições de Educação Superior também assumam a sua parte e reconheçam a complexidade da docência, sendo, desse modo, necessária uma ruptura cultural e cidadã.

Queremos que nossa ação seja uma intervenção, isto é, algo que interfere para modificação da situação, algo que tenha consequências e que estas sejam comprometidas com o objetivo da profissão docente.

Sabemos que a inclusão é um processo que não está finalizado, mas que, coletivamente, pode ser enfrentado. Uma universidade com atitudes inclusivas é um grande desafio: sugere a desestabilização do instituído e o reconhecimento de que nossa sociedade é matizada pela diversidade, pela diferença, e que o ser humano é pluralidade e não uniformidade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. A pesquisa junto a professores: fundamentos metodológicos. In: _____. (org.). **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 11-22.
- _____.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v.26. n.2, p.222-245. Jun. 2006.
- _____.; _____. **Apreensão dos sentidos: uma proposta metodológica**. São Paulo, 2009, Mimeo.
- _____.; *et al.* Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. G. M. **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- AINSCOW, M. **Necessidades especiais na sala de aula: um guia para formação de professores**. 1ª ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.
- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, p. 92-122, 1998.
- ALVES, T. P. **Caminhos e movimentos: exame de admissão**. Disponível em: <http://tpanera.blogspot.com> Acesso: 9 de janeiro de 2011.
- ALVES, V. A.; CUNHA, D. M. Aspectos Metodológicos de uma Análise Situada da Atividade Docente: a Autoconfrontação Cruzada. In: **1º Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. Belo Horizonte - MG. 2008.
- ANDRADE, M. S.; PACHECO, M. L.; FARIAS, S. S. P. **Pessoas com deficiência rumo ao processo de inclusão na educação superior**. Barreiras-BA: Faculdade São Francisco de Barreiras, v. 26, 2006. Disponível em:< <http://www.fasb.edu.br/revista/index.php/conquer/article/view/27/9>>. Acesso em: 06 jun. 2010.
- ARAUJO, I. R. L. **Sentidos e Significados da Atividade Prescrita e Realizada: Analisando o Processo da Alfabetização e Letramento**. Dissertação de mestrado. Maceió, Universidade Federal de Alagoas, 2011.
- ABNT. **NBR 9050: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. 2ª ed. Rio de Janeiro – RJ, ABNT, 2004.
- ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo-SP, 2005.

BARROS, M. L. N. L.; BASTOS, M. A. A. A família no processo de inclusão escolar da criança surda. In: **Anais do IV Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais**. Natal, 2010.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, 1998.

BELTRAME, T. S.; RIBEIRO, J. **Atitudes de graduandos em Educação Física do CEFID em face da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais**. Maringá, v. 15, n. 2, p. 17-22, 2. sem. 2004.

BENDASSOLLI, P. F.; SOBOL, L. A. Introdução às clínicas do trabalho: aportes teóricos, pressupostos e aplicações. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOL, L. A. P., (orgs). **Clínicas do trabalho**. São Paulo, Atlas, 2011.

BOSI, A. **Reflexões sobre Arte**. São Paulo: Ática, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.793. Brasília, DF, 1994. **Dispõe sobre a normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>> Acesso em 10 jul. 2010.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, nº 248, dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Aviso Circular nº 277/MEC/GM. Brasília, 1996. Brasília, 1996. **Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais**.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999. Brasília, DF, 1999. **Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf> Acesso em: 10 abr. 2010.

_____. Lei nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999. **Que regulamenta a Lei nº 7.853, propõe equiparação de oportunidades as pessoas com deficiência**. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Brasília. 2002.

_____. /CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Nº 52, de 26 setembro de 2002. **Dispõe sobre a necessidade de evoluir na sistemática do Programa de Demanda Social pelas importantes vantagens que a práxis vem apresentando na consecução dos seus objetivos**. 2002

BRASIL. Ministério da Educação . Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Brasília, 1999. **Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.** < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria3284.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2010.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. **Normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm> Acesso em 15 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 11.128 de 28 de julho de 2005. **Dispõe sobre o Programa Universidade para Todos – PROUNI.**

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Projeto Rondon.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5864&catid=212&Itemid=86. Acesso em: 15 de fev. de 2011.

BROILO, C. L. *et al.* A formação no território do trabalho: a construção da profissionalidade dos docentes universitários. In: **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: perspectiva individual ao espaço institucional.** CUNHA, M. I. (Org.). Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES:CNPq, 2010.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista de Educação Especial.** Piracicaba, Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), v. 3. nº 5, p.7-25, 1999.

CAIADO, K. R. M.. Quando as pessoas com deficiência começam a falar: histórias de resistência e lutas. In: JESUS, D. M.; *et al.* (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

CAPELLINI, V. L. M. F.; SANTOS, M. A. P. Inclusão na universidade: desafios para os novos educadores e para os atuais formadores. In: **VIII Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores.** São Paulo-SP, 2005.

CARVALHO; *et al.* Qualificação de docentes em ensino superior na temática da inclusão. In: **XII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba.** São José dos Campos – SP, 2008.

CASARIN, R. G.; OLIVEIRA, M. A. Incluir ou excluir: A educação para alunos com necessidades especiais chega ao Ensino Superior? **Revista Travessias,** Cascavel, nº 2, 2006. Disponível em: <http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_002/educacao/inc_luirouexcluir.pdf> Acesso em: 10 de mar. de 2010.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Rev. do Centro de Educação**. 2005. Disponível em: [http:// www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2006/01/a6.htm](http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2006/01/a6.htm) . Acesso em: 19 ago 2010.

CATTO, T. C. L. O ponto de vista social da educação. IN: LEÃO, I. B. (ORG.) **Educação e Psicologia: reflexões a partir da teoria sócio-histórica**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003.

CHACON, M. C. M. **Formação de recursos humanos em educação especial: respostas das universidades à recomendação da portaria ministerial nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994**. 2001. Tese (Doutorado em educação) — Universidade Estadual Paulista.

CLOT, Y. **A Função Psicológica do Trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **A Função Psicológica do Trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

COLE, M. Desenvolvimento cognitivo e escolarização formal: a evidência da pesquisa transcultural. IN: MOLL, L. C. (ORG.) **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes: Artes Médicas, 1996.

COUTO, L. P. **Práxis pedagógica Sócio-Histórica: uma análise da atividade docente**. Dissertação de mestrado. São Paulo-SP, 2007.

CRUZ, G. C. **Formação continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo**. Tese de doutorado. Campinas-SP, 2005.

CUNHA, D. A formação humana entre o conceito e a experiência de trabalho: elementos para uma pedagogia da actividade. **Laboreal**, Portugal, 42-44, 2006. Disponível em: <http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=37t45nSU547112265165517591>. Acesso em: 22 nov. 2009.

CUNHA, L; MATA R. G.; CORREIA, F. Instrumentos de Investigação Luz, câmara, acção: orientações para a filmagem da actividade real de trabalho. **Laboreal**. Volume II nº1, pp. 24-33, 2006.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: Junqueira&Marin, 1998.

_____. A docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I (Org.) **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES:CNPq, 2010a.

_____. Os conceitos de espaços, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: CUNHA, M. I (Org.) **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES:CNPq, 2010b.

CUNHA, M. I. A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidade e desafios. In: CUNHA, M. I (Org.) **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010c.

_____. O espaço da pós-graduação em educação: uma possibilidade de formação do docente da educação superior: culturas e compreensões dos programas de pós-graduação em educação. In: CUNHA, M. I (Org.) **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010d.

DAMASCENO, A. L.; COSTA, V. A. A formação de professores e a inclusão escolar: concepções e proposições. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial**. São Carlos, 2008.

DAVIS, C. L. F.; AGUIAR, W. M. J. Psicologia sócio-histórica, clínica da atividade e teoria das representações sociais: uma articulação possível. In: **Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte - BH, 2010.

DUARTE, N. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social**. formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

FARIAS, N.; BUCHALLA, C. M. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Rev Bras Epidemiol**. São Paulo, 2005.

FERNANDES, C. M. B.; BASTOS, A. R. B.; SELBACH, P. T. S. Cursos e disciplinas de formação pedagógica do professor universitário: movimentos abertos. In: CUNHA, M. I (Org.) **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. – Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, M. E. D. P. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, M. C. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

FREITAS, S. N., CASTRO, S. F. Representação social dos professores de alunos com necessidades educativas especiais incluídos na classe comum do ensino regular. In: **XV Semana Acadêmica do Centro de Educação**, 2004, Santa Maria - RS. Educação como Política Cultural: Um Espaço para a Produção das Diferenças. Santa Maria - RS : XV SACE, 2004. v. 1.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOODSON, I. F. Dar voz ao Professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, p. 63-78. 2000.

GOODMAN, Y. M.; GOODMAN, K. S. Vygotsky em uma perspectiva da “linguagem integral. IN: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes: Artes Médicas, 1996.

GONÇALVES, M. G. M. A Psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, A. M. B, GONÇALVES, M. G. M., FURTADO, O. (ORGs.). **Psicologia Sócio-Histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____; BOCK, A. M. B. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. (ORGs.). **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. In: **Contexto e educação**. Ijuí - RS Vol. 2, n. 7 jul./set. 1998, p. 19-24.

FERREIRA, S. L. Diversidade e Ensino Superior: Universidade Estadual de Londrina na construção de uma “Sociedade para Todos”. **Inclusão**. Londrina - PR. Edue. 2003.

_____. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Rev. Bras. Ed. Esp.**; Marília, v.13, n.1, p.43-60, Jan/Abr. 2007.

GONZÁLEZ REY, F. L. O enfoque histórico-cultural e seu sentido para psicologia clínica: uma reflexão. In: BOCK, A. M. B, GONÇALVES, M. G. M., FURTADO, O. (ORGs.). **Psicologia Sócio-Histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1999.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários bibliográficos. In: NÓVOA, A. (Org). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, p.79-110,2000.

JAPIASSU, R. O. V. **Metodologia do ensino de Teatro**. Campinas-SP: Papirus, 2001.

JOSSO, M. C. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n. 2, p.11-23, jul/dez. 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 12 ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LINDQUIST, R. N. M. A noção de competências na educação: uma análise sócio-histórica. In: LEÃO, I. B. (Org.) **Educação e Psicologia**: reflexões a partir da teoria sócio-histórica. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003.

LOPES, E. Flexibilização curricular: **um caminho para o atendimento de aluno com Deficiência, nas classes comuns da educação básica**. Londrina. 2008. Disponível em< <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/786-4.pdf>> Acesso em: 8 de nov. de 2010.

MARTINS, H. H. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.2, maio/ago, 2004.

MARTINEZ, A. M. A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da na Psicologia complexidade. In: GONZÁLEZ REY (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Ed. Thomson, 2005.

MASETTO, M. T. **Aulas vivas**. 3ª ed. São Paulo: MG editores associados, 1992.

MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F.; ANDRADE, J. M. B. Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. **Acta Scientiarum**, Maringá, 2001.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ed. 3 reimp. São Paulo: Thomson, 2002.

MELO, W. L. **Atividade docente**: uma análise do prescrito e do realizado no currículo escolar. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Alagoas, 2011. (no prelo).

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 15º Ed. Petrópolis, RJ. Editora: Vozes, 2000.

_____; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 25º ed. revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIRANDA, A. A. B; SILVA, L. C. Inclusão de pessoas com deficiência no contexto universitário. In: **Anais do IV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, Maceió/AL, 2007.

MIRANDA, J. D. O. **Sentidos e significados atribuídos pelo professor às “dificuldades de aprendizagem”**. Dissertação de mestrado. São Paulo: 118pp. 2009.

MOREIRA, L. C. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas**. Tese de doutoramento – USP, São Paulo, 2004.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: _____

(Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

MURTA, A. M. G. **Da atividade prescrita ao real da atividade**: análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da psicologia sócio-histórica e da clínica da atividade. Tese de doutorado. São Paulo-SP, 2008.

NEUENFELDT, M. C. Formação de professores para o ensino superior: reflexões sobre a docência orientada. In: **II Seminário Nacional de Filosofia e Educação - Confluências**, 2006, Santa Maria/RS.

NOGUEIRA, M. L. O Fazer Psicopedagógico com Portadores de Altas Habilidades. **Congresso Brasileiro de Psicopedagogia**, São Paulo. Mackenzie, 2000.

NOGUEIRA, L. F. Z.; NOGUEIRA, E. J. Inclusão de deficientes no ensino superior e o envolvimento do trabalho docente. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL; ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2010. São Carlos. **Anais...** São Carlos, 2010.

NÓVOA, A. Os Professores e a história de sua vida. In: _____. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde** [Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais, org.; coordenação da tradução Cassia Maria Buchalla]. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP; 2003.

ONU. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994.

OSÓRIO, C. Trabalho e perspectivas clínicas. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE PSICOSSOCIOLOGIA E SOCIOLOGIA CLÍNICA, 2007, Belo Horizonte **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

PACHANE, G. G. Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. **Ícone**, Uberlândia, v. 11, p. 17-30, 2005.

PACHECO, R. V.; COSTAS, F. A. T. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, 2005. Disponível em: < <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2006/01/a12.htm> > Acesso em: 18 mar. 2010.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2003, p. 161-178.

_____; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINO, A. A Psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: PLACO, V.M.S. (Org.) **Psicologia e Educação**: revendo contribuições. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2002.

PINTO, M. E. **Docência no nível superior**: uma exigência de formação permanente no contexto de mudanças contínuas. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2002.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 2008.

RIBEIRO, M. L.; CUNHA, M. I. Trajetórias da docência universitária em programa de pós-graduação em saúde coletiva. In: CUNHA, M. I. (Org.) **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES:CNPq, 2010.

RODRIGUES, D. A Inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma Universidade Inclusiva. **Revista de Educação Especial**. Santa Maria, n. 23, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/01/r1.htm>>. Acesso em: 24 abr. 2009.

ROPOLI, E. A. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 1.

RUEDA, R. Desempenho assistido no ensino da escrita a estudantes com distúrbios de aprendizagem. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes: Artes Médicas, 1996.

SANTOS, E. F. Vida de professora: experiências e formação. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, GLOBALIZAÇÃO E CIDADANIA, 2008 João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Novas Perspectivas da Sociologia da Educação, 2008.

SANTOS, S. D. G.; FUMES, N. L. F. Reflexões de universitários com deficiência sobre a prática e a formação docente no ensino superior de Maceió. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2009. **Anais...** Londrina, 2009. p.1-12.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência? In: _____. **Livreto vida independente**: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003.

SILVA, C. O.; BARROS, M. E. B.; LOUZADA, A. P. F.; Clínica da atividade: dos conceitos às apropriações no Brasil. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P., (Org.). **Clínicas do trabalho**. São Paulo, Atlas, 2011.

SILVA, F. G. **O professor e a educação**: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento. Tese de doutorado. São Paulo-SP, 2007.

SILVA, V. P. Z.; MONTEIRO, C. C. **Formação didático-pedagógica do professor universitário**: uma necessidade?. Minas Gerais - BH, 2006. Disponível em: <<http://www.fundacaoaprender.org.br/formao-didtico-pedaggica-do-professor-universitrio-uma-necessidade>>. Acesso em: 24 jan. 2011.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências; reflexões teórico-metodológicas sobre histórias de vida em formação. **Educação em Questão**, Salvador, v. 25, p. 22-39, 2006.

SPOSATI, A. Mapa da exclusão/ inclusão social. In: **Políticas públicas**: proteção e emancipação. Disponível: www.comciencia.br, 2002. Acesso em: 22 de fev. 2011.

TAVARES, G. M. T. O papel social da universidade: reflexões acerca da formação do professor. In: MERCADO, L. P. L.; KULLOK, M. B. G. **Formação de professores**: política e profissionalização. Maceió: EDUFAL, 2004.

TELLER, S. **História do corpo através da dança da ciranda**: Lia de Itamaracá. Dissertação 2009. (Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VAN DER VEER, R. V.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola, 1996.

VIANA, M. R.G. S. **O processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior de Maceió**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: M. Fontes, 1998.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática. 2009.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 1998.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais 1 **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 13, n. 3, p.399-414. set./dez. 2007.

VOLPI, J. H. **Mecanismo de defesa**. Monografia 2008. (Especialização em Psicologia Corporal) – Centro Reichiano, Curitiba, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Pré-indicadores/indicadores/núcleos de significação: entrevista sobre história de vida

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
1- Princípios 2- Liberdade 3- Trauma 4- Liderar 5- Sofrimento	1-Comportamentos pessoais e trajetória de vida	1º Núcleo: História de vida e reflexões na vida profissional (indicadores: 1, 6, 9)
6- Ia pouco para lousa 7- Roteiro de aula 8- Preparação de textos 9- Ler no livro 10- Sequência de conteúdo 11- Intuitivo 12- Colocar no centro da atividade 13- Gerais da Universidade	2-Influências na metodologia de ensino	2º Núcleo: Formação docente e as estratégias de ensino: influências no saber fazer pedagógico (indicadores: 2, 3, 4, 5)
14- Salas sem cadeira 15- Dicas 16- Dar aula em torno de um aluno 17- Procurei ensinar 18- Imitar o professor 19- Todos sentados	3-Estratégias metodológicas de ensino	
20- “Virar” profissional 21- Bullying 22- Enfrentar o professor 23- Alienado 24- Mudar de profissão 25- Ser professor é sofrido 26- Conhecimento	4-Influências da profissão docente	
27- Formador 28- Perfil pedagógico 29- Conceito pedagógico 30- Aprendizado 31- Crescimento 32- Conhecimento	5-Concepção pedagógica	
33- Cuidar 34- Defender 35- Cuidado humanitário 36- Cruz vermelha 37- Humanização	6- Postura pessoal-reflexão na vida profissional	

38- Raça 39- Homossexual 40- Discriminação 41- Preconceito	7-A realidade da diversidade educacional	3º Núcleo: Partilhando experiências: convivendo com a pessoa com deficiência. (indicadores: 7, 8, 10)
42- Pessoa com deficiência 43- Psicose 44- Doença 45- Desmaiar 46- Rótulos 47- Pessoa normal 48- Pessoal perfeita 43- Preconceito 49- Rampas 42- Discriminação	8-A construção de um conceito de deficiência	
50- Grupos de liderança cristã 51- Religião católica 52- Filosofia 53- Teologia 54- Função religiosa 55- Patrístico	9-Influências religiosas na prática docente	
56- Necessidade de formação 57- Falta formação técnica 58- Sem orientação	10-Dificuldade na formação de professor para o trabalho com a inclusão	

Fonte: Autora, 2011.

APÊNDICE B - Pré-indicadores/indicadores/núcleos de significações da ACS

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEOS
1- Improvisação 2- O professor de teatro não vai render tantos resultados econômicos 3- propósito que é ser professor de artes ou de artes cênicas. 4- Dominado e o dominador	1-O professor de teatro e sua metodologia de ensino	1º núcleo: A técnica da autoconfrontação: contribuições para o desenvolvimento profissional (indicadores: 2, 3).
5- Teoria que eu acho que ficou muito aquém 6- Relação da teoria com a prática 7- Facilitador 8- Aula que preparei foi ruim 9- Eu acho que eu conquistei os objetivos dessa aula 10- Liderança 11- Meus alunos são jogadores 12- Fulano melhorou muito na sua aula 13- Luta incansável pra você prender aluno em sala, de você conquista-los independente de nota, independente de regras a cumprir 14- passos pra alcançar esses objetivos 15- Eu não trabalho pra mim, eu trabalho pra eles 16- Planejar mais os próximos bimestres 17- Avaliações mais constantes 18- Trazer mais informações	2-Prática e metodologia de ensino: o reconhecimento da mudança	2º núcleo: A inclusão do aluno com deficiência e as transformações na atividade de um professor de Teatro (indicadores: 1 e 4).

19- Integração entre os participantes 20- Nova prática		
21- Pensando até intuitivamente 22- Eu to maravilhado com essa novidade 23- parece que eu to vendo uma nova aula 24- boa aula 25- esse meio de pesquisa já abriu pra eu olhar pra outras situações 26- Seu olhar é um olhar que é crítico 27- Eu tou maravilhado com essa novidade 28- Sinto dificuldade de dirigir um improviso	3-A importância do método da autoconfrontação	
29- Turma heterogênea 30- Eu não mudei nada em minha aula ele que se adaptou 31- necessidade de contribuir, de entender mais 32- As pessoas com deficiências contribuíram para o meu entendimento para o meu crescimento para a minha construção 33- não vejo os alunos como problemáticos 34- eu parto de princípio de que ta todo mundo bem 35- Não tem um professor específico	4-A inclusão do aluno deficiência e as transformações na atividade docente	

Fonte: Autora, 2011

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E)

O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa (Resolução nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde).

Eu, tendo sido convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo: Autoconfrontação e o processo de inclusão: (re)vendo a atividade docente no ensino superior, recebi da Prof^a. Dr^a. Neiza de Lourdes Frederico Fumes, professora do Curso de Educação Física do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, e de Soraya Dayanna Guimarães Santos, Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas na Linha de Pesquisa Processos Educativos, responsáveis pelo projeto de pesquisa, as seguintes informações que me fizeram entender, sem dificuldades e sem dúvidas, os seguintes aspectos:

Que o estudo se destina **Entender a atividade docente de um professor de ensino superior que tem em suas turmas um aluno com deficiência física**. Buscando com isso, investigar os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a entender a atividade docente de um professor de ensino superior que tem em suas turmas um aluno com deficiência física em um curso de licenciatura de uma Instituição de Ensino Superior da região nordeste do Brasil; observar as estratégias didáticas utilizadas pelo docente universitário para atender o aluno com deficiência física; e verificar se a técnica de autoconfrontação produz novas significações sobre a atividade docente e as questões relacionadas à inclusão.
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: a) a identificação do papel atribuído à diversidade no ato educativo; b) a identificação do conhecimento do(a) professor(a) universitário em relação à inclusão educacional, e, c) o conhecimento das formas como as deficiências são atendidas no ato educativo, em especial àquelas relacionadas aos alunos com deficiência (mental, física e/ou sensorial);
- Que esse estudo terá início em março de 2009 e terminará em abril de 2011;
- Que participará deste estudo, um docente do curso de licenciatura que apresentará em suas turmas alunos com alguma deficiência (mental, auditiva, visual ou física) inclusos;
- Que eu poderei participar de entrevistas e terei minhas aulas nas turmas consideradas inclusivas observadas e eventualmente filmadas;
- Que não existem outros meios conhecidos para se conseguir os mesmos resultados obtidos neste estudo;
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: inicialmente poderei ficar inibido(a) em ter minhas aulas filmadas, mas que paulatinamente esta sensação tende a desaparecer;
- Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: nenhum. Contudo, sei que poderei desistir em participar em qualquer momento que desejar, ou então, pedir esclarecimentos sobre os procedimentos que estão sendo realizados;
- Que não contarei com nenhuma assistência. Porém, a qualquer momento poderei esclarecer as minhas possíveis dúvidas ou ocorrências, pois terei acesso aos telefones dos responsáveis pela pesquisa;
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente, são: a) poderei refletir sobre minha atividade docente; b) a partir dessa reflexão

poderei modificar certos aspectos dessa atividade; e, c) estarei contribuindo para a compreensão da atual situação da inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior;

- Que, sempre que eu desejar, me serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo, e também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo;

- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a) Domicílio: (rua, praça, conjunto): Bloco: /Nº: /Complemento: Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone: Ponto de referência:
Contato de urgência: Sr(a). Domicílio: (rua, praça, conjunto): Bloco: /Nº: /Complemento: Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone: Ponto de referência:

Endereço dos responsáveis pela pesquisa (OBRIGATÓRIO).

Neiza de Lourdes Frderico Fumes.

Domicílio: (rua, praça, conjunto): Rua: Marechal Arthur Alvin Câmara; nº: 153; Apartamento: 202; Jatiúca, Maceió- Al. Telefone: 9973-8383

Soraya Dayanna Guimarães Santos

Domicílio: (rua, praça, conjunto): Rua: Drº. Júlio Plech, nº: 128; Bairro: Centro/ CEP 57240-000 /Cidade: São Miguel dos Campos - Al Telefone: 9989-0904

Ponto de referência: Perto da Câmara dos Vereadores

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. Campus A. C. Simões, Cidade Universitária.

Telefone: 3214-1041

(Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) voluntário(a) ou responsável legal - Rubricar as demais folhas)	Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas) Neiza de Lourdes Frederico Fumes Soraya Dayanna Guimarães Santos
--	--

Fonte: Autora, 2011