



O CURRÍCULO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR ESPECIAL

Eveline Zanon de Oliveira (Pós-Graduanda Especialização Educação Lato Sensu em Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria); *Leandra Bôer Possa* (Professora do Departamento de Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria); *Daiane Pinheiro* (Pós-Graduanda Especialização Educação Lato Sensu em Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria); *Jalusa Oliveira da Silveira* (Mestranda em Educação, Universidade Federal de Santa Maria)
evelinezanon@gmail.com.br

Resumo

A presente pesquisa teve como meta o estudo dos pressupostos teórico-metodológicos que orientam os processos de formação inicial do professor de Educação Especial, formado pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Para isso, buscou analisar o currículo como documento escrito/oficial e o currículo como ação, vivenciado pelos acadêmicos do oitavo semestre do curso, no ano de 2007. A teoria e prática curricular de formação docente, quando integra a discussão da formação de profissionais em Educação Especial para atuarem com as diferenças humanas no contexto da realidade educacional, se constitui num desafio ainda maior, pois contraria todo um processo histórico de exclusão e representações sobre o aluno com deficiência.

Para a realização dessa pesquisa foi utilizada uma abordagem qualitativa por identificar nesse tipo de abordagem a possibilidade de refletir a realidade e percebê-la num movimento em que expressa referenciais, princípios epistemológicos e metodológicos que vão dando a configuração da formação de futuros profissionais, sendo essa efetivada a partir do currículo de formação. Num primeiro momento buscou-se referências bibliográficas que contribuíssem para a compreensão do currículo e da formação, além da análise documental do currículo enquanto documento oficial. Num foram realizadas entrevistas com acadêmicos do oitavo semestre, o que permitiu identificar as trajetórias de formação desses futuros profissionais. A análise dos dados foi realizada através da análise de conteúdo. Compreendendo que as práticas curriculares e suas urgentes demandas possuem interferência político-pedagógicas, o currículo não pode ser considerado algo a parte das questões que envolvem o compromisso da universidade com a formação de profissionais que possuam concepções de mundo, sociedade e ser humano. Reconhece-se, portanto, o desafio de buscar um processo de formação de professores que venha a desvelar a complexidade existente e pensar num currículo que oriente e organize as práticas de formação, já que essas se constituem no pensamento e nas ações metodológicas desses futuros profissionais.

Introdução

O Curso de Licenciatura em Educação Especial do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) completa em 2008, 31 anos de existência, e nesse período vem desenvolvendo suas atividades na formação inicial



de professores especializados no atendimento educacional de alunos com necessidades especiais, dificuldades de aprendizagem e surdez. Compreendendo o currículo como articulador das ações e das relações que se estabelecem na formação, identificado não somente no rol de disciplinas e sim nas experiências, representações, valores e atitudes presentes nas relações e nas intenções dos sujeitos, essa pesquisa teve como finalidade refletir sobre o currículo do Curso de Educação Especial, permitindo compreender o currículo enquanto ação, tendo em vista os desafios que serão lançados a esses futuros profissionais no cotidiano das instituições escolares.

O problema de pesquisa que orientou o trabalho teve como questão central: Quais sentidos, significados e intencionalidades, vêm se materializando na prática de formação inicial do educador especial da UFSM?

Para tanto, no desenvolvimento da pesquisa, foi imprescindível o estudo e a análise do currículo enquanto documento, tomando como referência o perfil de formação, os princípios epistemológicos do curso e os aspectos teórico-metodológicos que organizam o currículo, bem como a grade curricular e as estratégias didático-pedagógicas que configuram essa formação. Logo, buscou-se compreender também o currículo enquanto ação. Nesse sentido, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com acadêmicos do curso de Educação Especial, tomando como referência o estudo do currículo documentado.

A contribuição deste trabalho pode ser identificada a partir do momento em que oportunizou a discussão e a reflexão sobre as práticas de formação do Educação Especial, no contexto de onde elas nascem e se desenvolvem. Por esse motivo, foi necessário debruçar-se sobre o currículo e mais do que isso, dialogar com atores desse processo, encontrando assim, uma possibilidade de encontrar qualidade.

Logo, um currículo como documento e como ação, se constitui de relações sociais e culturais, de interações e inter-relações, de concepções que perpassam os sujeitos. São os professores formadores e os sujeitos a serem formados, que nos cenários formativos, atualizam, constroem e dão feição ao currículo cotidianamente, relacionalmente, tendo como seu principal objetivo a formação e os processos de interpretação e veiculação que se constituem.



É fato que a prática introduz elementos e problemas significativos sobre e a partir dos quais se faz necessário refletir em termos coletivos. Faz-se necessário perceber que o currículo indica caminhos, travessias e chegadas, que são constantemente realimentados e reorientados pela ação dos atores/autores da cena curricular. Goodson (1998) alerta para o conceito progressivo de currículo (e de criação de currículo) que teria de trabalhar com o currículo realizado na prática como um componente central. Para o autor:

[...] a crença absoluta nas propriedades de transformação do mundo que o currículo como prática possa ter é insustentável (...) Uma visão assim é estimulada pelo atual estágio de subdesenvolvimento do nosso modo de entender o currículo pré-ativo. Entender a criação de um currículo é algo que deveria proporcionar mapas ilustrativos das metas e estruturas prévias que situam a prática contemporânea. (GOODSON, 1998, p.21)

Portanto, identificar a concepção e a prática de formação do Educador Especial na Universidade Federal de Santa Maria foi uma oportunidade de compreender a atividade social do curso, como aquele que modifica sujeitos em profissionais, que media a construção de saberes, que reflete experiências e que contribui na instituição coletiva de uma sociedade inclusiva.

Desenvolvimento

O desenvolvimento da pesquisa deu-se a partir da análise do currículo documentado e do currículo em ação, tomando como referência os acadêmicos do oitavo semestre do curso de Educação Especial. Para a realização dessa pesquisa foi utilizada uma abordagem qualitativa, considerando que a complexidade da formação inicial de professores passa pela busca e análise de dados que tenham como foco a interpretação e a compreensão dos processos, bem como a relação entre aquilo que se pensa da formação e aquilo que se realiza.

Para Chizzotti (2006, p.80), torna-se necessário a utilização de métodos qualitativos, visto que "(...) os métodos quantitativos acabam distanciando o pesquisador do verdadeiro objeto da investigação e se tornam ineficazes para compreender as ações práticas dos sujeitos, em sua vida prática".

Num primeiro momento a busca de referências bibliográficas contribuíram para compreensão sobre o currículo e o processo de formação de professores, servindo de aporte teórico às análises que puderam estar sendo realizadas. Utilizou-se como



instrumento de coleta a análise documental do currículo do curso, enquanto documento oficial.

Lüdke e André (1986) afirmam que a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Nesse segundo momento foi realizada a investigação junto aos sujeitos da pesquisa, composta pelos acadêmicos do oitavo semestre do curso de Educação Especial. Nesse sentido, optou-se por entrevistas semi estruturadas, no sentido de não estabelecer um roteiro fechado, buscando compreender e captar as informações advindas dos entrevistados, dando espaço para os elementos novos que pudessem surgir durante a entrevista e que pudessem estar sendo relevantes na construção de novos conhecimentos. Foi, então, com base nas entrevistas, que pode ser realizada a análise textual qualitativa através da análise de conteúdo. Para (Bardin, 1977, p.160) a análise de conteúdo caracteriza-se como “um conjunto de técnicas de análise dos dados, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos, obter indicadores que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens”, ou seja, podendo-se compreender as idéias e concepções dos respondentes, levando-nos a refletir sobre as questões propostas, que serão aprofundadas com a fundamentação teórica e a cada momento repensadas.

Como resultado, apresento a contribuição de Chizzotti (2006, p.84) quando diz que “o resultado final da pesquisa não será fruto de um trabalho meramente individual, mas uma tarefa coletiva, gestada em muitas microdecisões, que a transformam em uma obra coletiva.”

Diante disso, o processo de análise do currículo do curso de Educação Especial, apresentou, dentre outras, algumas características referentes a estrutura documental importantes de serem levantadas. O currículo do curso não aponta as disciplinas e seus atributos metodológicos, deixando de identificar a importância dos saberes formativos que devem oferecer fundamentos didáticos necessários para efetivação do ensino. Também não estabelece quais foram os critérios utilizados na eleição de determinadas disciplinas, tomadas como importantes para a formação curricular. Face a isso, percebe-se nos relatos dos acadêmicos, uma



fragmentação entre as disciplinas, bem como uma significativa dificuldade na compreensão do significado das mesmas.

Ainda, alguns alunos relataram que determinadas disciplinas parecem ser complementos sem essencialidade. A acadêmica 'C' fazendo essa reflexão identifica que não são os conteúdos ou as disciplinas em si que não são significativos, mas é a forma como eles são oferecidos pelo professor e como esses deixam a desejar nas questões metodológicas e na articulação entre saberes conceituais. Para a acadêmica:

[...] a forma como o professor dá a disciplina, me ofereceu essa disciplina [...] se fosse fazer uma avaliação daria uma nota bem bem baixa[...]por que muitas disciplinas deixaram muito a desejar, embora claro, cabe ao aluno ir além, buscar mais, não ficar só esperando pelo que o professor tem a nos oferecer. Mas eu acho que nesse ponto muitos deixaram a desejar.

Quando as alunas são perguntadas sobre porque alguns conteúdos não são significativos fica evidente a questão de eles não terem sido pensados, na ação de formação, em sua relação epistemológica -metodológica com a área. Identifica-se isso nos depoimentos:

É, os conteúdos que não foram significativos são aqueles que a gente não conseguiu enxergar praticidade neles porque não tiveram vínculo mais próximo, um link mais próximo com nossa formação enquanto educadora especial. No caso das metodologias foi unânime em todas elas essa falha de ter um link específico do porque a gente estava estudando aquilo. Na verdade faltou é fazer uma relação mais próxima com o curso em si. (Acadêmica 'A')

Foi unânime entre as acadêmicas referenciarem as disciplinas ligadas as metodologias e didáticas específicas como aquelas de pouco significado para a formação, um elemento preocupante nisso, já que no currículo prescrito essa seria uma das competências relevantes para a formação.

O currículo como documento aponta a formação acadêmica como orientadora de práticas, mas no que compete às ações, percebe-se nas narrativas alguns contrapontos, principalmente no fato de as acadêmicas relatarem não conseguir aliar os conhecimento (conteúdos) as práticas enquanto profissionais, sendo a teoria dissociada da ação.



Discutir sobre currículo e a formação do professor pressupõe se questionar em que medida o atual currículo está formando profissionais capazes de atuar como intelectuais questionadores do existente, preocupados em pesquisar e aprimorar suas práticas tanto como estudiosos da área como atuantes dela. Nessa perspectiva a importância de refletir o currículo para além do aspecto técnico-instrumental, mas pelo aspecto ideológico, epistemológico, ou seja, teórico-metodológico, contribuiu para perceber as distâncias que existem entre o projetado e o vivenciado na formação.

Nesse sentido parte-se do princípio de que as reflexões sobre currículo devem incluir, necessariamente, reflexões sobre o professor de Educação Especial e sobre sua prática, e que o desenvolvimento curricular não ocorre, se não ocorrer, simultaneamente, o desenvolvimento desse profissional. Logo, não se pode pensar o currículo sem pensar o educador especial e sua formação.

Conclusão

A existência de um currículo implica considerar que esse possa se concretizar naquilo que é vivido, sentido e aprendido pelo aluno. Assim, toma-se como referência o currículo do curso de Educação Especial, considerando que, além de organizar conhecimentos, ele também deve direcionar formas em que esse conhecimento seja vivido, aprendido e sentido pelo acadêmico em processo de formação profissional.

O currículo, como produtor de sentido e significado¹ tem intencionalidades e materializam a prática de formação. Reconhecer isso no processo de formação foi uma meta dessa pesquisa. Nesse sentido, o estudo do Projeto Pedagógico do curso de Educação Especial, aliado ao levantamento de dados junto aos acadêmicos/as, possibilitou o elo de reflexão entre o escrito e o vivenciado. Ao longo das análises concluímos que, relacionar o currículo enquanto documento com a prática torna-se um grande desafio para a área de formação profissional, ou seja, o desafio de construir uma formação capaz de relacionar teoria e prática, uma formação

¹ Significado é um conceito produzido pela cultura independente da atividade individual do sujeito sob um objeto, o significado se caracteriza por um sistema conceitual determinado de significações, elaborado historicamente. O significado é construído pelo individual pela apropriação, e em se apropriando faz uso instrumental do significado para compreender e se integrar ao mundo social em que está inserido. O sentido por sua vez é uma atribuição de valor individual, subjetivo e se torna complexo porque exige que o sujeito construa pela sua atividade um sentido de ação, pensamento. (LEONTIEV, A. O desenvolvimento do Psiquismo, Lisboa:Horizontes, 1978)



docente que dê conta de habilitar professores para enfrentar uma realidade educacional que se transforma, e mais especificamente se modifica em torno da perspectiva de uma educação para todos, para as individualidades e para as diferenças, sejam elas culturais, econômicas, sociais, políticas ou humanas.

No conjunto das análises consideramos importante que o curso de Educação Especial esteja em constante reflexão acerca de que tipo de profissional deseja formar e de que sociedade esse profissional estará fazendo parte enquanto educador.

Referências

ALARCÃO, I. (org). **Formação reflexiva de professores**. Estratégias de supervisão. Portugal : Porto, 1996

ALVES, N. (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 3 ed. 1995.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Constituição Federal** (1988). Rio de Janeiro: FAE, 1989. _____. Política Nacional de Educação Especial. Série legislação. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. SEESP, 1998e. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

COLL, C. **Psicologia e Currículo**. São Paulo: Ática, 1996

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 3. ed. Campinas: papirus, 1994.

CUNHA, M. I. da. **Inovações pedagógicas e a resignificação de saberes no ensinar e no aprender na universidade**. In: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 2004, Coimbra. Anais do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 2004.



GOODSON, I. **Currículo: Teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOODSON, I. F. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação In: SILVA, L. H. da (org.). **Século XXI – Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999, p.109-126.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Horizontes, 1978

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, S. V.. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2005. cap. 17, p. 269-279.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores**. In: ____ (org.). Profissão Professor. 2 edição. Porto: Porto, 1995.

POPKEWITZ, T.S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

POSSA, L. **As Licenciaturas da UFSM e a incorporação da qualidade formal, política e cultural nos processos de formação do profissional da Educação**. Santa Maria: 1997. Dissertação de Mestrado, UFSM.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico**: uma construção possível. 17. ed. Campinas: Papirus, 2004.