

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – DIURNO - LICENCIATURA

Gabriela Barichello Mello

**CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E
CONTEXTOS EMERGENTES**

Santa Maria, RS

2017

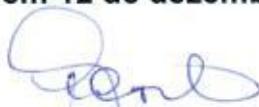
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – DIURNO - LICENCIATURA

Gabriela Barichello Mello

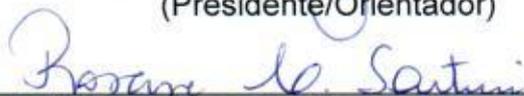
**CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E CONTEXTOS
EMERGENTES**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Educação
Especial - Licenciatura da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como obtenção do título de **Licenciada
em Educação Especial**

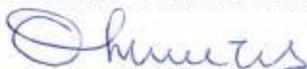
Aprovado em 12 de dezembro de 2017:



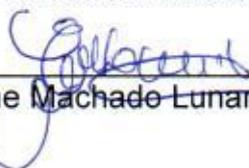
Marilene Gabriel Dalla Corte, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Rosane Carneiro Sarturi, Dra. (UFSM)



Eliana da Costa Pereira de Menezes (UFSM)



Elisiane Machado Lunardi (UFSM) – Suplente

Santa Maria, RS
2017

CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E CONTEXTOS EMERGENTES

GRADUATION COURSES IN SPECIAL EDUCATION AND EMERGING CONTEXTS

Gabriela Barichello Mello¹, Marilene Gabriel Dalla Corte²

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Educação Especial possui como objetivo geral compreender a inter-relação de políticas de Educação Superior com os contextos emergentes nos cursos de licenciatura em Educação Especial Licenciatura-plena diurno, noturno e EaD da Universidade Federal de Santa Maria. Tem como objetivos específicos: reconhecer as políticas de Educação Superior que se configuram em contextos emergentes nos cursos de licenciatura; identificar quais políticas que estão relacionadas aos contextos emergentes nos cursos de Educação Especial da UFSM; e mapear como estão se configurando as políticas de expansão, diversificação, inclusão e internacionalização nos respectivos cursos. Metodologicamente, constitui-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, que contou na coleta de dados com o questionário misto *on-line* e a análise documental. Os resultados apontam que a configuração e a compreensão dos contextos emergentes na Educação Superior encaminham para o que são neste cenário e para o reconhecimento de desafios e novos modos de ser, estar e se organizar as instituições, especialmente no que diz respeito à busca de novas maneiras de gestão administrativa, financeira e pedagógica. Assim, conclui-se que os contextos emergentes influenciam nas dinâmicas organizacionais das instituições e respectivos cursos, bem como no desenvolvimento do trabalho docente.

Palavras-chave: Contextos Emergentes. Educação Superior. Educação Especial. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This work of conclusion of the course in Graduation in Special Education has as general objective to understand the interrelation of policies of Higher Education with the emerging contexts in the Graduation courses in Special Education of full day time, night time and EAD (Distance Education) of the Federal University of Santa Maria. Its specific objectives are: to recognize the policies of Higher Education that are configured in emerging contexts in graduate courses; to identify which policies are related to the emerging contexts in UFSM's special education courses and to map how the expansion, diversification, inclusion and internationalization policies are configured in the respective courses. Methodologically, it is a qualitative research, of the type of case study, that counted on the data collection with the online mixed questionnaire and the documentary analysis. The results point out that the configuration and understanding of emerging contexts in Higher Education leads to what is in this scenario and to the recognition of challenges and new ways of being, to be and to organize institutions, especially with regard to the search for new administrative, financial and pedagogical management. Thus, it is concluded that the emerging contexts influence the organizational dynamics of institutions and their courses, as well as the development of teaching work..

Keywords: Emerging Contexts. College Education. Special Education. Public Policy.

¹ Acadêmica do curso de Educação Especial – diurno da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: gabizinhabarichello@hotmail.com

² Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar – Centro de Educação – Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: marilenedallacorte@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Início esta caminhada (utilizo assim as escritas iniciais deste trabalho) refletindo acerca da trajetória que percorri durante os quatro anos de estudos e discussões em meu curso de licenciatura em Educação Especial. Posso afirmar que a formação inicial não se dá apenas em sala de aula e, com isso, demarco esta *caminhada* a partir de considerações sobre as [in]conclusões do meu processo formativo e das incursões realizadas ao longo desta jornada, parte de uma vida que estive na Universidade Federal de Santa Maria e nos demais espaços que esta universidade me proporcionou.

Para iniciar, destaco a angústia em escrever um pouco sobre algumas passagens da minha vida, uma vez que passei a compreender que não é tarefa fácil olhar para si. Quando ingressei no curso de Educação Especial – Diurno, não possuía muita compreensão sobre com o que e quem iria me deparar. De fato, tudo foi uma grande surpresa em meus 16 anos de idade e com todo o apoio familiar; filha de mãe professora, comecei a me interessar pelos processos que permeiam o ensino-aprendizagem e mais, ainda, pelas políticas públicas que embasam esses processos.

Confesso que eu não esperava por tantas surpresas e desafios, os professores e colegas, os grupos de estudo pelo qual me identifiquei e fui acolhida e as amizades que estabeleci no contexto universitário, os quais foram de extrema importância para que minha formação se concretizasse. O apoio, os incentivos sempre estiveram presentes nas relações que construí.

Não poderia deixar de destacar a relação e a gratidão pela e com a pesquisa que me trouxe grandes contribuições e possibilidades para meus estudos (retorno para o que sinalizei anteriormente acerca dos processos de formação e destaco o quanto a pesquisa e a participação em grupos de pesquisa foram determinantes para a minha formação). No primeiro semestre de 2014, já fazia parte do grupo de pesquisa Elos/CNPq no projeto no qual passei a atuar como bolsista este intitulado “Interlocuções entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades” e coordenado pela professora Rosane Carneiro Sarturi.

Também, no decorrer de 2015 participei do projeto “A [re]construção do projeto político-pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria –RS: desafios e contribuições às comunidades escolares” coordenado pela professora Marilene Gabriel Dalla Corte.

Em 2016 passei a integrar, também, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional – GESTAR/CNPq e, como bolsista de um projeto registrado no GAP/CE, anteriormente categorizado FIPE Junior e agora no ano 2017, FIPE Sênior, intitulado “Impactos das Políticas de Formação de Professores em Contextos Emergentes”, o qual a temática medesafiou e tencionou a buscar novos conhecimentos acerca da Educação Superior, desencadeando na escolha pela temática desse TCC.

Atualmente encontro-me inserida no projeto supracitado realizando pesquisas voltadas aos contextos emergentes na Educação Superior com destaque à formação de professores nos cursos de licenciatura da UFSM, realizando estudos e leituras em grupo, elaboração de estado do conhecimento e na produção e publicação de artigos e apresentações em eventos que discutem a temática em questão.

Avançando nesta lógica, este TCC suscitou das vivências como bolsista deste projeto e possui como temática principal a Educação Superior e sua inter-relação com os contextos emergentes, visando os cursos de Educação Especial, no qual constitui minha formação inicial.

Segundo Morosini (2016), o modelo de contextos emergentes se refere a configurações em construção na Educação Superior, observadas em sociedades contemporâneas, que convivem em tensões com concepções pré-existentes, assim, refletindo tendências históricas, movimentos e [re]configuração dos processos de gestão. Desta forma, considera-se importante analisar estes movimentos, visto que as suas consequências reverberam em processos de gestão, [re]formulação de políticas que balizam e viabilizam a Educação Superior, desencadeando entre outros aspectos na formação de educadores especiais.

Então, refletindo acerca das políticas que embasam a Educação Superior e os processos de formação de professores, elencou-se a seguinte problemática: Como

as políticas de formação inicial dos cursos de licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria articulam-se com os contextos emergentes?

São existentes políticas de expansão e inclusão que desencadeiam o surgimento dos programas de governo, desta forma priorizou-se nesta pesquisa o objetivo geral: compreender a inter-relação de políticas de educação superior com os contextos emergentes nos cursos de licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. Os objetivos específicos foram assim definidos: reconhecer as políticas de educação superior que se configuram em contextos emergentes nos cursos de licenciatura; identificar quais políticas que estão relacionadas aos contextos emergentes nos cursos de licenciatura em Educação Especial da UFSM; mapear como estão se configurando as políticas de expansão, diversificação, inclusão e internacionalização nos cursos de licenciatura em Educação Especial da UFSM.

Para tanto, este trabalho de conclusão de curso está estruturado em três seções, sendo que a primeira trazos principais movimentos metodológicos da pesquisa; nas demais seções apresentam-se aspectos teórico-práticos da pesquisa relacionando as políticas públicas de Educação Superior e os contextos emergentes presentes nos cursos de licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, bem como configuram-se algumas políticas de expansão, diversificação, inclusão e internacionalização nas licenciaturas pesquisadas. E, por fim, descortinam-se as considerações finais do trabalho.

O caminho brevemente apresentado neste TCC conduz ao desenvolvimento de uma pesquisa que prioriza a necessidade de caracterizar os contextos emergentes que já vem ocupando espaço na Educação Superior em nível global e local, trazendo consigo novos desafios e, conseqüentemente, a [re]articulação das práticas de gestão político-pedagógica para/nos espaços e tempos dos cursos de graduação e pós-graduação, entre eles o curso de Educação Especial.

2 MOVIMENTOS METODOLÓGICOS

Com a ideia de avançar e atingir a problemática e objetivos aqui delineados, foi realizado um estudo de caso de natureza qualitativa. Os estudos de Triviños (1987, p. 128-30), que apresentam algumas contribuições de Bogdan, indicam as seguintes características para a pesquisa qualitativa:

1º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2º) A pesquisa qualitativa é descritiva; 3º) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4º) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; 5º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa [...].

Constitui-se, portanto, como abordagem qualitativa esta pesquisa por explorar e possibilitar questões inerentes e subjetivas no contexto e nos sujeitos pesquisados, proporcionando um fazer investigativo que viabiliza compreender, interpretar e estudar as particularidades e experiências individuais dos sujeitos colaboradores.

Assim, o estudo de caso, em perspectiva multicasos, está voltado para três cursos de licenciatura em Educação Especial, do Centro de Educação da UFSM, que possuem gestão e matriz curricular diferenciada, o que se configura como um estudo mais profundo e detalhado a respeito do contexto a ser pesquisado. O estudo multicasos possibilita levantar evidências relevantes e de maior confiabilidade se comparado aos estudos de casos únicos e, também, é utilizado para contribuir com o conhecimento dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados a estes. (YIN, 2001).

Como técnica de construção de dados utilizou-se o questionário misto aplicado aos coordenadores dos cursos de licenciatura em Educação Especial (Diurno, Noturno e Ead) do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, utilizando-se do que Triviños (2008) defende quanto a necessária interação dos materiais teóricos e empíricos, considerando que não se deve ficar restrito somente ao campo dos documentos, os quais nesta pesquisa também serão foco de análise.

O questionário pode ser definido como uma técnica de interrogação e interlocução que, segundo Gil (2002, p. 114), entende-se como um “[...] conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”, as quais são submetidas com o intuito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, valores, interesses, expectativas, entre outros interesses de pesquisa.

A pesquisa, também, pautou-se na análise documental, uma vez que esta técnica oportuniza a busca em marcos legais relacionados as políticas públicas macro e micro educacionais e programas de governo que possuem relação com o respectivo curso. A análise documental também auxiliou na obtenção de informações

referentes aos dados e indicadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) relacionado à UFSM e os cursos de licenciatura.

Tabela 1: Documentos utilizados na produção do artigo

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL	1988
Conferência Mundial de Educação para Todos	1990
Declaração de Dakar	2000
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	2001
Resolução CNE/CEB nº 02/2001	2001
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008
Decreto nº 7.611	2011
Decreto nº 7.612	2011
Plano Nacional de Educação	2014
Declaração de Incheon	2015
Resolução CNE/CP nº 02/2015	2015

Fonte: Elaborado pela autora.

Lima (2004, p. 112) corrobora afirmando que a análise documental é “[...] um recurso metodológico indispensável quando desejamos explorar temas que recuperam dimensões históricas da realidade”, portanto, constitui-se aporte indispensável para analisarmos as realidades as quais voltamos o olhar, para dar conta dos objetivos da pesquisa.

Para a análise dos dados optou-se pela análise de conteúdo, com base em Bardin (2009), em que realizou-se inicialmente uma pré-análise por meio de leituras e escolhendo os documentos basilares das políticas de Educação Superior. Por conseguinte, realizou-se a exploração do material, o processo de coleta de dados e o tratamento dos resultados, utilizando-se a interpretação e análise das contribuições dos colaboradores junto aos questionários.

Considerando que esta pesquisa visa compreender a inter-relação de políticas de educação superior com os contextos emergentes, os *locus* pesquisados tratam-se

dos cursos de licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, localizada no município de Santa Maria – RS.

Figura 1 – Contexto da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora.

Considerando uma conjuntura de cursos de licenciatura presentes na Universidade Federal de Santa Maria, optou-se por delimitar esta pesquisa, como já exposto anteriormente, a três coordenações de cursos de licenciatura, são elas em Educação Especial Diurno, Noturno e adistância, neste bojo destaca-se algumas características do perfil destes coordenadores:

Figura 2 – Perfil dos Coordenadores dos Cursos de Licenciatura em Educação Especial da UFSM³

³Considerando o tempo de atuação da atual gestão do Curso de Educação Especial – *Diurno*, que recentemente ingressou na coordenação do curso, optou-se por aplicar o questionário com o/a Coordenador(a) que antecedeu a esta gestão.



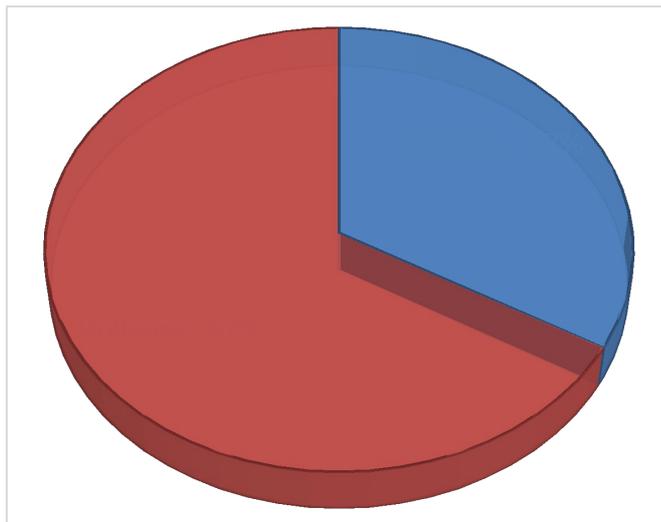
Fonte: Elaborada pela autora.

Esta pesquisa possui autorização para que os dados sejam socializados, no entanto os coordenadores colaboradores que disponibilizaram informações sobre aspectos da gestão dos cursos de Educação Especial da UFSM terão sua identidade preservada, para tanto foi disponibilizado um espaço no questionário para que os coordenadores escolhessem um pseudônimo para sua identidade.

Utiliza-se, portanto, os seguintes Pseudônimos: Coordenador(a) C1 – “*Aprendizagem*”; Coordenador(a) C2 – “*Inclusão*”, e Coordenador(a) C3– “*Gestão*”. Destaca-se que *Aprendizagem* atuou como coordenador de curso entre dois a quatro anos, já *Inclusão* encontra-se com quatro a seis anos na gestão do curso, e *Gestão* permanece atuando na coordenação por mais de oito anos.

Ainda, no que tange o perfil dos conselheiros, pode-se destacar nesta conjuntura um maior número de participação feminina nas coordenações dos cursos de licenciatura,[re]conhecer o perfil dos coordenadores nos remete ao compromisso dialógico com suas trajetórias, experiências de coordenação, capacidade organizacional, problemáticas entre outros exemplos, isso tudo, de certa forma, contribui para esta pesquisa. No gráfico a seguir, encontram-se os percentuais dos colaboradores por sexo:

Gráfico 1 -Distribuição dos profissionais por sexo



Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se, neste cenário que é existente a diferença entre a participação de mulheres e homens atuantes na coordenação de cursos de formação de professores, o que pode ser considerado reflexo da grande participação feminina no que tange os processos educacionais. Também, para elucidar, a formação inicial dos coordenadores é majoritariamente em licenciatura com 67% e 33% de formação em bacharelado.

Cabe destacar, que no edital de ingresso desses professores na universidade se realizava de outra forma, ou seja, esses editais eram mais abertos o que não apontava a necessidade do professor formador ser de uma área específica como formação em Pedagogia ou Educação Especial.

3 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM OLHAR NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UFSM EM INTERLOCUÇÃO COM CONTEXTOS EMERGENTES

Nesta seção, para responder a problemática desta pesquisa, busca-se apresentar aspectos subjacentes às políticas públicas para formação de professores e os contextos emergentes, entrecruzando as principais leituras e os teóricos às narrativas dos coordenadores de curso e aos dados disponíveis no Censo da Educação Superior do INEP dos anos de 2014 e 2016 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014; 2016).

Nesta perspectiva, para melhor visualização e compreensão, busca-se delimitar a seguir duas temáticas centrais para desvelar e tencionar discussões relacionadas à pesquisa. A primeira prioriza discutir políticas que embasam os processos de Educação Superior no que tange a formação em educação especial. A segunda prioriza analisar o contexto pesquisado, tendo em vista as falas dos coordenadores de curso com relação aos contextos emergentes.

3.1 CONFIGURAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: INTER-RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS CONTEXTOS EMERGENTES

A atual conjuntura das políticas públicas educacionais no Brasil tencionam a refletir acerca dos processos de formação inicial e continuada no que diz respeito a sua concepção, implementação e o direcionamento que reflete nas práticas docentes da Educação Superior e Educação Básica. Atualmente, os movimentos que surgem tem configurado alguns contextos emergentes como inclusão, acessibilidade, Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), expansão de campi e expansão de cursos noturno e a distância (EAD), políticas e programas de governo, mobilidade acadêmica, redes entre universidades e estão relacionados especialmente às especificidades da expansão, da diversificação, da inclusão e da internacionalização, entre outras.

A Conferência Mundial de Educação para Todos – Jomtien, Tailândia (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990), passou a determinar o comprometimento dos países em prol da educação, pautando-se no fim de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza na educação. No intuito de cumprir com este compromisso, o Brasil tem criado instrumentos norteadores para a ação educacional e documentos legais para apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos, nas diferentes esferas públicas: municipal, estadual e federal.

Entre os principais marcos que surgiram no Brasil destaca-se a Constituição Federal atual (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), bem como o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências.

Também, o Decreto nº 7.612 (BRASIL, 2011) que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Outro marco histórico importante é a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade, realizada na Espanha em 1994, resultou na Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, apresentou pontualmente perspectivas para as ações no que tange a Educação Especial (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994).

Após 10 anos de Jomtien, Tailândia a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) promoveu o Fórum Mundial sobre Educação de Dakar (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2000) em que um de seus objetivos visavam promover políticas de Educação para Todos, desenvolvendo planos de ações nacionais, incrementando os investimentos em educação básica, entre outros. Também se destaca o Fórum Mundial de Educação (2015), que resultou na Declaração de Incheon, baseada em Jomtien e Dakar, que apresenta ações para a educação até 2030 e visa alcançar as metas referidas na agenda de desenvolvimento sustentável, em um de seus 17 objetivos, a educação e “[...] assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2015).

Visando cumprir com os preceitos e compromissos das Conferências mundiais e demais orientações inter-relacionadas, o Brasil tem criado instrumentos balizadores para a ação educacional e marcos legais para regulamentar e apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos nas diferentes esferas públicas: municipal, estadual e federal. Tal conjuntura trouxe para as Instituições de Educação Superior (IES) e seus profissionais normatizações e movimentos que refletem fortemente na organização da gestão e do contexto universitário, tais como; processo de inclusão, acessibilidade, reserva de vagas/cotas, acesso e permanência, formação continuada, uso de tecnologias digitais e assistivas, entre outras propostas para garantir a construção de conhecimento. Nesta perspectiva, a formação de professores para a Educação Especial necessita levar em consideração a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (BRASIL, 2001), que determina a necessidade de formação de recursos humanos capacitados e especializados em

Educação Especial. Também, considera as normativas da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015) que dispõe acerca das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores.

A Universidade Federal de Santa Maria, pensando na formação de professores especializados, definiu pela formação em cursos de graduação – licenciatura, considerando o Art. 18, parágrafo 2º da Resolução CNE/CEB nº 02/2001:

[...] são considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais, para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor da classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.(BRASIL, 2001, p. 4)

Cabe destacar que, atualmente, sob a vigência da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015), os cursos de licenciatura no Brasil estão em processo de [re]estruturação curricular, o que é o caso dos cursos de Educação Especial também.

Independente das normativas nacionais para a formação de professores, depara-se com um conjunto de competências previstas na formação do profissional da Educação Especial e considera-se, assim, que é de extrema importância que o profissional formado nos cursos de licenciatura reflitam acerca da formação inicial, formação continuada entre outros aspectos, pois, a apropriação de aportes teórico-práticos estudados em disciplinas no decorrer do curso, serão importantíssimos para fundamentar as práticas desenvolvidas pelo profissional docente. O que se ratifica com a Resolução CNE/CP nº 02/2015(BRASIL, 2015).

A dinâmica formativa desses profissionais está explicitada no Art. 3º desta Resolução, que trata a respeito da formação inicial e a formação continuada como preparação e desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, entre outras.

§ 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades

de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.(BRASIL, 2015, p. 4).

A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva garante e assegura a oferta de:

[...] continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; **formação de professores para a educação inclusiva**; participação da família e da comunidade; **acessibilidade física nas comunicações e articulação setorial na implementação das políticas públicas**. (BRASIL, 2008, s/p, grifos da autora).

Ou seja, este movimento pela inclusão constitui-se de uma ação política, cultural, social e pedagógica que desencadeia em defesa do direito da educação, sem restrições, visa à igualdade e diferença com valores indissociáveis e está fundamentada na concepção de direitos humanos.

Assim, entende-se que a existência do curso de Educação Especial, por si só, configura-se como contexto emergente, visto que nasce a partir do curso de pedagogia visando especificar a área da Educação Especial no cenário da Educação Superior no Brasil, pois pouquíssimas Instituições de Educação Superior ofertar formação de licenciados em Educação Especial (Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal de São Carlos), é um curso que converge para a consecução das propostas previstas nos preceitos das Declarações Mundiais de Educação quanto à inclusão de pessoas com necessidades especiais e, também, quanto aos programas do governo voltados para a acessibilidade, formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado, entre outros aspectos. Tal formação prioriza um profissional capaz de identificar as possibilidades e necessidades dos alunos, que possa atuar nas redes de ensino em que as demandas de trabalho não são apenas de uma única deficiência, necessitando estabelecer uma interlocução entre os conhecimentos que são próprios com as situações do cotidiano escolar.

A Universidade Federal de Santa Maria vem formando recursos humanos que visam atuar na área da Educação Especial desde o ano de 1962 e, atualmente, se encontram com três cursos de formação de professores (licenciatura plena) subdivididos em dois presenciais (diurno e noturno) e um a distância (EAD).

O curso de Licenciatura em Educação Especial - diurno encontra-se formando sua 39ª turma de licenciados. O curso noturno encontra-se na 9ª turma. O curso EAD em 2005 houve o credenciamento e autorização para essa modalidade educacional iniciar sua oferta juntamente com o Curso de Especialização a distância em Educação Especial.

O curso foi criado no ano de 1984 e viabilizava a formação do licenciado a partir de habilitações voltadas para áreas específicas, no entanto a partir de 2004, quando se intensificam as políticas de inclusão e a obrigatoriedade da educação especial, deixa de ter uma visão de atendimento/ viés clínico e passa a voltar-se para a educação escolar. Já o noturno surge para atender outras demandas, de regulação do estado, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília (BRASIL, 2008) que visava o professor multifuncional, com sua atuação para o atendimento no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Ambos os cursos possuem como objetivo formar professores para a Educação Especial em curso de Licenciatura, graduação plena, em nível superior, para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como nas diferentes modalidades da Educação Especial. No entanto, sua matriz curricular quanto a oferta de disciplinas e respectivas cargas horárias se diferenciam, assim como as coordenações, que também estão organizadas separadamente.

O curso de Educação Especial – diurno traz como carga horária obrigatória a ser integralizada na matriz curricular um total de 2.745 horas, com conclusão de oito semestres. O de Educação Especial – noturno possui 3.220 horas obrigatórias em sua matriz curricular, o que resulta em nove semestres. O de Educação Especial – modalidade EaD totaliza 3.030 horas na matriz curricular, com conclusão prevista em oito semestres.

Para além da carga horária, os cursos possuem a matriz curricular com disciplinas diferenciadas. O curso diurno possui enfoque nas “dificuldades de aprendizagem, na surdez e no déficit cognitivo”. O curso noturno possui disciplinas ofertadas para ênfase em “deficiência mental, altas habilidades/superdotação, surdocegueira, transtornos globais do desenvolvimento e deficiência visual”; já o curso EaD está voltado para a “deficiência mental e surdez”.

Entre os anos de 2015 e 2016, segundo os dados da UFSM “Universidade em números”, totalizam-se 134 alunos diplomados. Os dados de 2017 ainda não se encontram disponibilizados devido o ano letivo não estar finalizado.

Tabela 1 – Alunos Diplomados por modalidade e ano

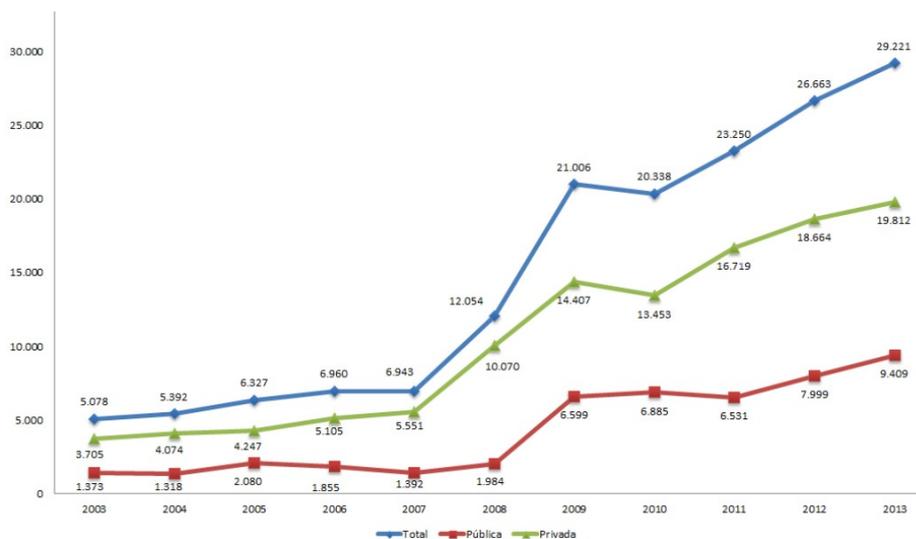
Diplomados por modalidade	2015	2016
Educação Especial Diurno	22 alunos	18 alunos
Educação Especial Noturno	24 alunos	18 alunos
Educação Especial EAD	35 alunos	
Educação Especial PARFOR	17 alunos	

Fonte: Elaborada pela autora a partir da UFSM em números. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2017)

Os cursos de licenciatura em Educação Especial noturno e EaD emergiram de projetos implementados no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. O noturno passou a ser ofertado a partir do ano de 2009 e, atualmente, encontra-se formando a 5ª turma de alunos e é considerada uma proposta de expansão universitária prevista pelo projeto de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) da UFSM. (PROJETO PEDAGÓGICO EDUCAÇÃO ESPECIAL NOTURNO, 2009).

Neste sentido, a UFSM antes mesmo de se adequar ao sistema de reserva de vagas/cotas, possuía um processo seletivo seriado que determinava 40% do total de suas vagas para alunos cotistas. A partir daí surgiram, resoluções que contribuíssem para a formação. Entre elas, o candidato com deficiência que apresente necessidade educacional especial, autodeclarado preto, pardo e indígena, egresso do sistema público de ensino e renda baixa. Com isso, é possível perceber um avanço no que tange o acesso de pessoas com deficiência na Educação Superior, como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Acesso das pessoas com deficiência na Educação Superior



Fonte: Censo da Educação Superior (2014), MEC/INEP.

Percebe-se o avanço no que tange ao número de matrículas para pessoas com deficiência na Educação Superior e toda essa conjuntura traz para discussão, além das questões de acesso, a permanência que se apresenta com auxílios como moradia, auxílio alimentação, formação, acessibilidade arquitetônica, atendimento em Libras, equipamentos e recursos em Braile, entre outras estratégias e ações que articulam-se como novas dinâmicas de gestão universitária no cenário dos cursos de licenciatura, entre outros.

Com estas novas demandas de alunos com diferentes realidades surgiu a necessidade de acompanhar estas ações emergentes surgiu a Resolução nº 33/2015, (BRASIL, 2015) da Universidade Federal de Santa Maria, que regulamenta o processo de acompanhamento pedagógico, visto que um novo sujeito reflete grandes mudanças de práticas e de posturas no Ensino. Para tanto, emergiu a necessidade de uma Coordenadoria e Núcleos de Apoio voltados para a inclusão na UFSM, a exemplo da Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED), do Núcleo de Acessibilidade, Núcleo de Apoio à aprendizagem na Educação e o Núcleo de apoio à aprendizagem na Educação (ÂNIMA) e do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEPES), que atualmente se configura como um espaço de formação e para projetos realizados com os acadêmicos dos cursos de Educação Especial, devido à falta de investimento nos espaços especiais.

Todos esses movimentos se materializaram na elaboração das políticas de formação docente e, cada vez mais, se fazem presentes nas discussões acerca do papel da Educação Superior na sociedade e na contemporaneidade. Constata-se,

portanto, que a política nacional para formação de professores interfere diretamente nas normativas institucionais e na consecução dos processos de gestão e criação de setores e núcleos subjacentes às demandas, neste caso, da Educação Especial.

De acordo com o Relatório Técnico do Censo da Educação Superior “[...] no período de 2012-2013 as matrículas nos cursos de licenciatura aumentaram 0,6%”(DALLA CORTE; SARTURI, 2015, p. 41). As autoras salientam acerca da importância da discussão e análise para os movimentos relacionados a recente trajetória das políticas públicas para a formação de professores no Brasil.

A facilitação do ingresso nas IES públicas, também, pode ser vista pelo movimento de expansão que, segundo Oliveira (2013), pode-se chamar de “massificação” do ensino superior, para atender as demandas sociais. E, assim, com o desenvolvimento e a democratização populista, constata-se o crescimento do número de estabelecimentos do ensino superior e conseqüentemente, a ampliação do número de vagas.

Este processo de expansão tem atribuído às universidades a necessidade de uma participação ativa nas demandas sociais, no aprofundamento da democracia, na exclusão social e degradação ambiental e principalmente na defesa da diversidade cultural. (SANTOS, 2005).

Seguindo nesta discussão da expansão da Educação superior, surge a Lei nº 12.711 de agosto de 2012, que dispõe sobre a reserva de vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino básico em escolas públicas, possuindo efeito exclusivo sobre as Instituições Federais de Educação Superior. (LÁZARO, 2015).

Com a ideia de que a universidade pública desempenha, hoje, um papel social de extrema importância que visa educar para a diversidade, a instituição pesquisada, ou seja, a UFSM, assumia 40% das suas vagas para alunos cotistas através do Processo Seletivo Seriado até o ano de 2014. Em 2008 surge nesta mesma perspectiva o Programa de ações afirmativas de inclusão racial e social, que determinava 50% das vagas para alunos cotistas, a UFSM passou a aderir ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), trazendo também para os vestibulares alunos cotistas indígenas, entre outros.

Para além das políticas de reserva de vagas nas IES públicas, o governo brasileiro propôs uma legislação específica para instituições do setor privado, e criou em 2005 o programa Universidade para Todos (PROUNI) garantindo bolsas de

estudos nos valores das mensalidades em instituições privadas para estudantes de baixa renda, que cursaram o ensino médio também em instituições públicas.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, (BRASIL, 2007) segundo Filho e Oliveira (2010), definiu como um dos seus objetivos, as condições necessárias para que fosse cumprido um preceito constitucional para a ampliação não só do acesso à educação superior, mas também da permanência nele.

Especialmente, esse conjunto de políticas tem alterado de modo significativo o perfil dos estudantes universitários brasileiros nos quesitos de renda, raça/cor, origem escolar, escolaridade dos pais, entre outros. Desta forma, as políticas públicas de assistência estudantil nas IES deve ser parte do processo educativo e articular-se com o tripé básico e indissociável da vida acadêmica que é o ensino, a pesquisa e a extensão.

Outro ponto a se destacar refere-se às influências dos organismos internacionais sobre as políticas nacionais de educação. A educação, segundo Akkari (2011), é uma das áreas que recebe mais ajuda para o desenvolvimento, no entanto também é uma área que está sempre sujeita a novas reformas. Por exemplo, o Banco Mundial e a UNESCO tem exercido forte influência sobre as políticas educacionais, principalmente no que tange ao Brasil.

Akkari (2011) afirma que o Banco Mundial tem financiado vários projetos visando a melhora da qualidade da educação, esses projetos “orientam” à descentralização, à responsabilização e à qualidade; isso tudo ratifica uma responsabilização e forte pressão sobre a atuação dos professores e a respectiva formação destes. Já a UNESCO, voltou o foco nas classes sociais desfavorecidas e principalmente na diversidade cultural no sistema educacional, também sinalizando que a formação qualificada dos professores é indispensável para o êxito na Educação Básica e Superior.

3.2 MOVIMENTOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM INTERFACE COM OS CONTEXTOS EMERGENTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.

A universidade se constitui um cenário de transformações, as quais se denominam contextos emergentes da Educação Superior. Morosini (2014) destaca que esses contextos são “[...] configurações em construção na educação superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas”. Ball (1994) afirma que como os contextos são produtores de sentidos, as políticas devem ser entendidas como texto/representação e como discurso. Portanto a expansão, o sistema de reserva de vagas/cotas, os programas de ações afirmativas, a acessibilidade e a inclusão, a educação a distância, as tecnologias assistivas, os ambientes virtuais, a internacionalização, entre outros que estão presentes neste cenário, configuram-se como contextos emergentes no cenário das universidades e seus cursos.

Entre as várias possibilidades de contextos emergentes que configuram os cursos pesquisados, os coordenadores apontaram como determinantes os programas de ações afirmativas, a acessibilidade, os ambientes virtuais de ensino e de aprendizagem (AVEA) e a internacionalização.

Junior e Catani (2013) trazem como a “mola basilar” da Educação Superior os processos de internacionalização, em que desde os seus primórdios é *lócus* das possibilidades de uma integração cidadã e é inerente à ideia de universidade numa aldeia global. Essa ideia tem sido defendida por processos coletivos multilaterais, presentes cada vez mais nos documentos recentes sobre educação superior.

Neste cenário, também é possível destacar a internacionalização via cooperação internacional, que possui maior relação com o programa do governo federal, Ciência sem Fronteiras, visando promover consolidação, expansão e internacionalização da ciência, tecnologia e inovação da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional entre alunos de graduação e pós-graduação com bolsas de estudos. (JUNIOR; CATANI, 2013).

Laus (2012) afirma que a internacionalização de uma universidade corresponde ao processo de diálogo, como trabalhos cooperativos, intercâmbio, adequação das estruturas institucionais, conflitos e problemas surgidos, com outras universidades ou organizações variadas (empresas, governos, agências internacionais, organizações não governamentais) do mundo exterior à fronteira nacional na concepção, desenvolvimento ou implementação de suas funções de ensino, pesquisa e extensão.

A Coordenadora *Gestão*, afirma sobre seu envolvimento com estes contextos: *[...] São do cotidiano não só de coordenação de Curso como de qualquer professor envolvido na formação universitária.* Já no que tange aos contextos intimamente ligados com os cursos de licenciatura considerando as políticas de formação de professores, Coordenador *Aprendizagem* afirma que: *A inserção de disciplinas (conteúdos) ligados a direitos humanos, vulnerabilidade social, relações étnico-raciais [...].* Também, destaca:

As políticas impactam diretamente na estrutura e dinâmica curricular do curso, na medida em que definem carga horária, disciplinas, conteúdos, dimensões teórico-práticas, ações de extensão, condições de produção de uma prática pedagógica, entre outros. (Aprendizagem).

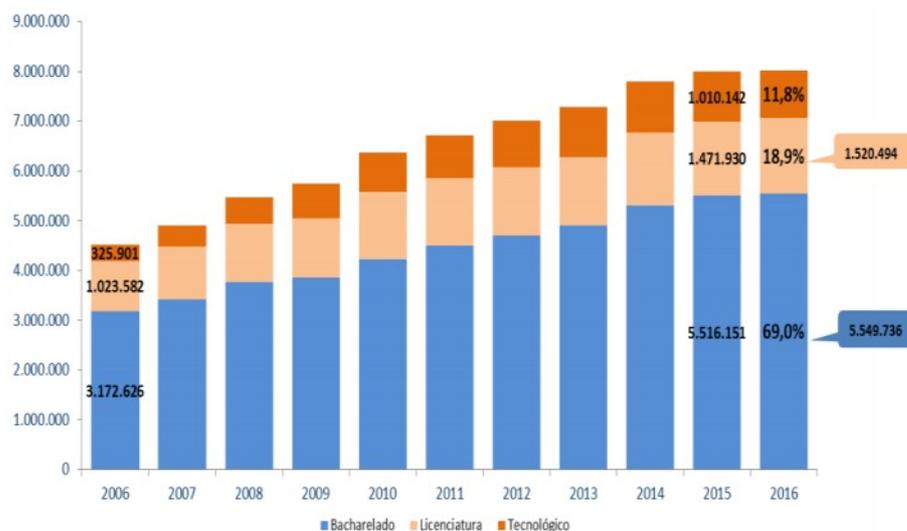
Estes desafios tem imbricado em uma mudança no perfil e até mesmo nas características dos professores, coordenadores e gestores do espaço da universidade em relação a sua atuação profissional (FRANCO, 2001). Supõe um professor universitário de acordo com algumas perspectivas, a situacional, o institucional, o político, o profissional e o do avanço do conhecimento.

[...] a inserção de disciplinas previstas nas Diretrizes Nacionais de Formação de Professores; na medida em que temos um curso de formação de professores em Educação Especial ofertado na modalidade a distância; na medida em que nos envolvemos em ações de inclusão e acessibilidade para alunos público-alvo da educação especial no contexto do ensino superior; na medida em que somos exigidos a ter publicação científica na área em periódicos qualis para que possamos atuar na pós-graduação; entre outros. (Aprendizagem)

Os movimentos mencionados refletem as políticas de diversificação que vem configurando o cenário universitário, entre outros contextos que ampliam e tencionam os desafios a serem encarados pela educação superior e, também, pelas possibilidades que emergem.

Diante disso, segundo o Censo da Educação Superior do INEP (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016) destaca-se que os cursos de licenciatura no ano de 2016 tiveram o maior crescimento (3,3%) entre os graus acadêmicos quando comparado a 2015, já os cursos de bacharelado mantêm sua predominância na educação superior brasileira com uma participação de 69% das matrículas.

Gráfico 3 - Número de matrículas em cursos de graduação, por grau acadêmico – 2006-2016



Fonte: MEC/Inep. Gráfico elaborado pela Deed/Inep (2016).

Nesta conjuntura, são os cursos de licenciatura aqueles que mais cresceram na perspectiva da expansão do ensino superior, e isso também acontece na modalidade à distância, impulsionada por programas de governo que visam facilitar o acesso de alunos a esse nível de ensino. Entre estes programas, destaca-se o Programa Universidade para Todos (ProUni) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Esta modalidade de ensino se destaca por inúmeros fatores, entre eles, a conectividade, relações tecnológicas com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), flexibilidade de tempo, entre outros.

As políticas vigentes de formação de professores reverberam em impactos para os cursos de licenciatura. Nesse sentido, a Coordenadora *Gestão* aponta:

Foi preciso realizar algumas adaptações na estrutura curricular – carga horária e inclusão de alguns conteúdos em disciplinas – conteúdos previstos na Resolução de julho de 2015. O nosso curso – Educação Especial – Licenciatura (a distância) ainda é o único da UFSM que está consoante o previsto na Resolução [...].

Esta Resolução desencadeou implicações quanto à [re]organização curricular. Todos mencionados, principalmente em relação à Resolução nº 02/2015 (BRASIL, 2015) e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Coordenadora Inclusão). Pode-se destacar o Art. 7º da Resolução CNE nº 2/2015, (Brasil, 2015) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada:

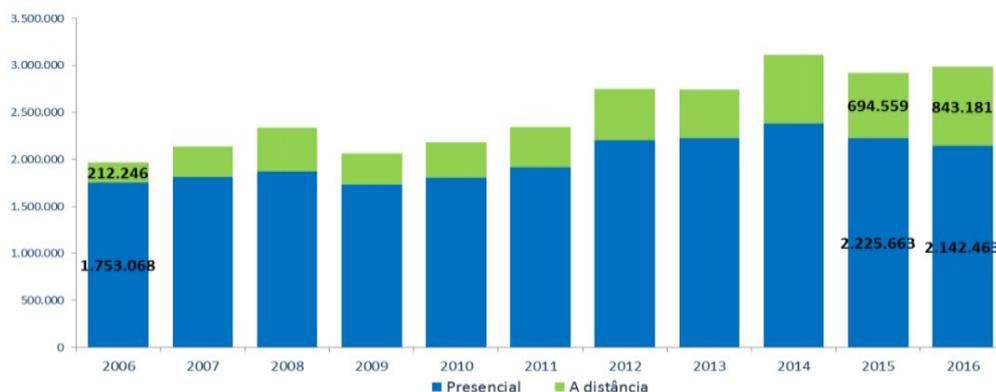
O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica; III - a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica.

Essa ideia, portanto, também reflete não só nos cursos presenciais, mas como já discutido e apresentado pelo Coordenador *Gestão* nos cursos de Educação a Distância. Essa [re]organização reverbera em mudanças no que tange a organização desses cursos, em especial no que tange o currículo, carga horária, disciplinas e seus conteúdos, o que implica em mudanças na estrutura, nas relações teórico-práticas, entre outros desafios.

Atualmente, vivencia-se um processo que evolui cada vez mais visando a produção e disseminação da informação, um exemplo desse fenômeno é a internet, a qual possibilita o desenvolvimento da Educação à Distância (EaD), que neste cenário tem apresentado uma considerável evolução, contribuindo para o acesso à educação e, conseqüentemente, com a economia mundial, se configurando, assim, como um contexto emergente.

De fato, a EaD surge para suprir as necessidades, cada vez maiores de acesso à formação inicial e continuada que, por vezes, destaca-se como uma simples modalidade de educação, no entanto, segundo Machado; Botelho; Silva (2013), a sociedade atual necessita de especificidades educacionais, que são encontradas na EaD como formação continuada, atualização permanente de informações e produção de novos conhecimentos que exige processos educacionais flexíveis.

Gráfico4 – Número de ingressos em cursos de graduação, por modalidade de ensino



Fonte: MEC/Inep. Gráfico elaborado pela Deed/Inep (2016).

O volume de ingressos aumentou em 2016 na modalidade a distância e, conseqüentemente, houve uma queda na modalidade presencial. O número de ingressantes teve um crescimento em 2016. Isso ocorreu porque a modalidade a distância aumentou mais de 20% entre os dois anos, enquanto nos cursos presenciais houve um decréscimo no número de ingressantes. O Coordenador *Aprendizagem* corrobora com esta ideia afirmando também a existência de um: [...] *aumento expressivo de cursos de formação de professores ofertados na modalidade a distância.*

É perceptível o aumento da procura e ingresso no que se refere de educação a distância e, nesse sentido, ela pode ser vista como a modalidade “[...] que potencializa a democratização do acesso à educação, bem como a busca de novos paradigmas educacionais”. (MACHADO; BOTELHO; SILVA, 2013, p. 351).

Segundo Carvalho (2014), no ano de 2005, foi criado o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), que possuía como o intuito de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país. Os objetivos eram oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores em serviço da rede pública de educação básica. Os cursos seriam ofertados, em regime de colaboração da União com os entes federativos, por instituições públicas de educação superior, em articulação com polos de apoio presencial.

Arelado a isso atendendo a uma solicitação do Ministério da Educação (MEC), houve algumas turmas com egressos diplomados a partir do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), que é um programa nacional implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em

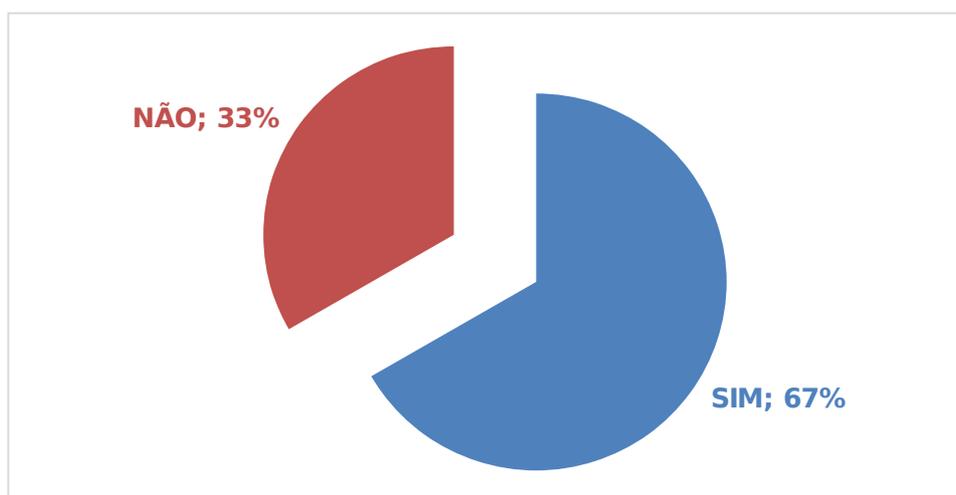
regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IES), para oferta de cursos na modalidade a distância, no âmbito do Sistema UAB, para professores ou profissionais em exercício nas redes públicas de educação.

Neste bojo, destaca-se a participação do Coordenador *Aprendizagem* como [...] da equipe responsável pela oferta de Cursos de Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (EaD). Tal curso foi ofertado pela UFSM, por meio do Programa de Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado e teve 10 edições.

A Coordenadora *Inclusão* apontou três programas de governo voltados para a formação de professores que foram desenvolvidos por professores que atuam no curso de licenciatura coordenado por ela: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, MAIS EDUCAÇÃO e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Segundo ela os programas: “Possibilitam a inserção em espaços de atuação pedagógica na prática”.

No gráfico a seguir encontram-se os indicadores relacionados aos programas de governo os quais tem relação com os cursos de licenciatura em estudo:

Gráfico 5 – Programas do governo federal na área da Educação Especial



Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre os programas do governo federal, voltados à formação de professores, que são ou foram desenvolvidos por professores que atuam no curso de Licenciatura o Coordenador *Aprendizagem* destacou o Programa de Formação de

Professores para o Atendimento Educacional Especializado: *Traz importantes contribuições na medida em que oferta um processo formativo para quem não teria condições de realizá-lo se não fosse na modalidade à distância*". No entanto, também, reflete acerca dos desafios deste processo: *[...]apresenta fragilidades na medida em que desconhecemos os efeitos destes processos formativos na prática pedagógica desses professores e [...] o curso tem um enfoque muito mais técnico em detrimento de uma discussão pedagógica de base, mais conceitual e que fundamenta/sustenta a escola atual.*

Na perspectiva da formação de professores e, em âmbito nacional, o MEC, pensando nesses movimentos, intensificou ações a partir da disponibilização de bolsas de estudos para a formação inicial, continuada e para professores pesquisadores, assim como auxílio financeiro para projetos relativos à formação e apoio aos municípios, estados e Distrito Federal (DALLA CORTE; SARTURI, 2015).

Assim como os programas de governo, neste mesmo sentido, é existente questões emergentes que desafiam velhas concepções de gestão, o que tangencia uma necessidade de mudança nas posturas, ratifica-se assim a importância de discutir e envolver-se com esses processos quem imbricam em mudanças dentro da universidade.

4 DISCUSSÕES FINAIS

A produção deste trabalho de conclusão de curso possibilitou desenvolver uma pesquisa e escrita acerca da temática escolhida, bem como buscar novos referenciais teóricos e discussões que contribuíram para a formação acadêmica. Sendo assim, viabiliza a aproximação com os contextos emergentes que se articulam com os cursos de Educação Especial, amplia os aportes teóricos, bem como compreender alguns processos que envolvem e movimentam as políticas de Educação Superior e configuram os Contextos Emergentes.

A identificação e compreensão dos contextos emergentes na Educação Superior são distintas para cada envolvido, no entanto, todos expressaram reconhecer novos modos de ser e de estar, como também influenciam nas dinâmicas organizacionais e no desenvolvimento e organização do trabalho docente.

Desse modo, destaca-se que novas exigências lançam novos desafios aos gestores universitários o que imbrica em uma série de mudanças tanto nos aspectos organizacionais como de postura perante esses novos processos.

Vale salientar que quando questionados sobre o que se caracteriza como um contexto emergente, os programas de governo não foram destacados, no entanto, quando questionados acerca deles, são mencionados programas que se configuram como contextos emergentes, são eles: PIBID, Mais Educação, PNAIC, Programa de formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado, PARFOR entre outros.

A ideia para a elaboração deste trabalho de conclusão de curso foi impulsionada pela lógica de compreender como as políticas de formação inicial dos Cursos de licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria articulam-se com os contextos emergentes? As respostas dos coordenadores possibilitaram[re]conhecer o caminho que os mesmos percorreram, como desempenham seu papel e por fim apresentando as interfaces do trabalho desenvolvido em cada coordenação de curso.

Foi possível a partir das respostas dos coordenadores articular referenciais teóricos e construir um diálogo acerca das dimensões que permeiam e fazem partidos processos de Gestão, desenvolvidos pelos coordenadores por meio de contextos emergentes no âmbito da universidade.

Portanto, os resultados apontam que a configuração e a compreensão dos contextos emergentes na Educação Superior encaminham para o que são neste cenário e para o reconhecimento de desafios e novos modos de ser, estar e se organizar as instituições, especialmente no que diz respeito à busca de novas maneiras de gestão administrativa, financeira e pedagógica. Assim, conclui-se que os contextos emergentes influenciam nas dinâmicas organizacionais das instituições e respectivos cursos, bem como no desenvolvimento do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2001. 143 p.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 5ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BALL, S. **A critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 nov. 2017.

_____. MEC. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 15 dez. 2017.

_____. DECRETO Nº 7.612, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm> Acesso em: 25 nov. 2017

_____. DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 25 nov. 2017

_____. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 23 nov. 2017

_____. Resolução CNE/CEB Nº2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso em: 23 nov. 2017

_____. **Lei 13.005, de 25 de junho 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014.

_____. **LEI nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm>. Acesso em: 22 nov. 2017

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?>>

option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 28 nov. 2017.

_____. DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 28 nov. 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portal Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/index.php>>. Acesso em: 03 Dez. 2017.

_____. **Edital Conjunto nº 002/2010/CAPES/SECAD-MEC – PIBID DIVERSIDADE**. 2010. Brasília: Diário Oficial da União. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/index.php>>. Acesso em: 03 Dez. 2017.

CARVALHO, H. A. c. de. Política para a educação superior no governo Lula. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Universidade de São Paulo, n.58, 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/pccli/Desktop/82397-113736-1-SM.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

DALLA CORTE, Marilene Gabriel; SARTURI, Rosane Carneiro. 2015 Visão Panorâmica de Indicadores e Políticas Públicas subjacentes à formação de professores no Brasil. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Org). **Políticas educacionais e docência na contemporaneidade: uma análise para além do espaço pedagógico**. Curitiba: CRV, 2015. 294 p.

FILHO, A. M.; OLIVEIRA, N. B. Políticas de assistência estudantil: concepções e práticas de ações afirmativas e políticas inclusivas na UFS. In: MARCON, F.; SUBRINHO, J.M. dos P. **Ações afirmativas e políticas inclusivas no ensino superior: a experiência da universidade Federal de Sergipe**. São Cristóvão: Editora UFS, 2010. 145-176 p.

FRANCO, M. E. D. P. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, M. C. (Org). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. Brasília: Plano, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Notas Estatísticas Censo da Educação Superior – 2014**. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 29 nov. de 2017

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Notas Estatísticas Censo da Educação Superior – 2016**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em: 29 nov. de 2017.

JÚNIOR, J. dos R. S.; CATANI, A. M. A educação superior pública brasileira nas duas últimas décadas: expansão e mercantilização internacionalizada. In: SOUSA, J. V. de. **Educação superior: cenários, impasses e propostas**. Campinas: Autores Associados, 2013. 157-182 p.

LAUS, S. P. **A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2012. Tese (Doutorado em Administração) - Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, 2012.

LÁZARO, A. Qualidade na educação superior: desigualdades, diversidades e diálogo internacional. In: MOROSINI, M. C. **Fórum latino-americano de educação superior**. São Carlos: Pixel, 2015. 191-224 p.

LIMA, M. C. **Monografia: a engenharia da produção acadêmica**. São Paulo: Saraiva, 2004.

MACHADO, M. J.; BOTELHO, F. V. U.; SILVA, A. P. C. e. Educação a distância: Contexto, organização e evolução na educação superior brasileira. In: SOUSA, J. V. de. **Educação superior: cenários, impasses e propostas**. Campinas: Autores Associados, 2013. 343-373 p.

MOROSINI, M. C. **Qualidade da Educação Superior e contextos emergentes**. Revista de Avaliação. Campinas: Sorocaba, v.19, n.2, 2014. 385-405 p.

_____. Educação Superior em Contextos Emergentes. In: FRANCO, M. E. D. P.; ZITKOSKI, J.; Franco, S. **Educação Superior: Contextos Emergentes**. Porto Alegre: EdiPUCRS. 2016. 61-79 p.

OLIVEIRA, J. F. de. Acesso à educação superior no Brasil: Entre o elitismo e as perspectivas de democratização. In: SOUSA, J. V. de. **Educação superior: cenários, impasses e propostas**. Campinas: Autores Associados, 2013. 382 p.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 120 p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2017

_____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien. **Conferência Mundial de Educação**, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 19 de nov. 2017

_____. Educação para todos: O compromisso de Dakar. **Conferência Mundial de Educação**, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2017

_____. Declaração de Incheon, Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos. **Fórum Mundial de Educação**, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução N° 033/2015**. Regulamenta o processo de acompanhamento pedagógico e cancelamento de matrícula e vínculo com a Universidade Federal de Santa Maria, e revoga a resolução N. 009/98 Disponível em: <<http://site.ufsm.br/arquivos/uploaded/uploads/a5461cd9-8457-4599-b029-db69e4ba45c4.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

_____. UFSM em números. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/index.html>>. Acesso em: 30 nov. 2017

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Curso de Educação Especial - Noturno, Centro de Educação: Santa Maria, 2009. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxlZXNwZWNPYWxub3R1cm5vfGd4OjVhNzA2YzBiYmJlYWZlMjIj>>. Acesso em: 03 dez. 2017.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Bookman, 2001.

