

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FRANCIELE RUSCH KÖNIG

**FORMAÇÃO INICIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR PARA
CURSOS DE LICENCIATURA.**

**SANTA MARIA, RS
2019**

Franciele Rusch König

**FORMAÇÃO INICIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR PARA
CURSOS DE LICENCIATURA.**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Mestra em Educação**.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Fabiane Romano de Souza Bridi

**SANTA MARIA, RS
2019**

König, Franciele Rusch

Formação Inicial e Educação Inclusiva: um olhar para
cursos de licenciatura / Franciele Rusch König.- 2019.
156 p.; 30 cm

Orientadora: Fabiane Romano de Souza Bridi
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2019

1. Educação Inclusiva 2. Formação inicial de
professores 3. Saberes docentes I. Bridi, Fabiane
Romano de Souza II. Título.

Franciele Rusch König

**FORMAÇÃO INICIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR PARA
CURSOS DE LICENCIATURA**

Aprovada em 11 de julho de 2019

Fabiane Romano de Souza Bridi
Profa. Dra. Fabiane Romano de Souza Bridi (UFSM)
(Presidente orientador)

Laura Ceretta
Profa. Dra. Laura Ceretta Moreira
(Professor Externo)

Profa. Dra. Eliana Pereira de Menezes
(Professor Interno)

Prof. Dr. Carlo Schmitz
(Professor Suplente)

Santa Maria, RS
2019

AGRADECIMENTOS

Sempre ouvi sobre a solidão do processo de escrita, sobre a inevitável relação restrita entre autor e texto. Contaram-me que neste momento de fazer tomar forma concreta todo um processo investigativo não havia nada além a ser feito: o pesquisador estaria só, pois estaria a escrever sobre uma pesquisa individual, a partir de concepções tomadas para si.

Contudo, imersa no contexto investigativo há anos, hoje sei que na verdade nunca estamos sós. Somos sempre “nós” em um sistema de relações que dão vida a todo ato investigativo, a toda forma de olhar e produzir um mundo e que produzem a nós mesmos, como indivíduos e como pesquisadores.

Hoje sei que esta pesquisa, embora carregue meu nome, é produto de um coletivo. Ao longo destes dois anos de Mestrado - e muito antes disso - tive ao meu lado pessoas que contribuíram para minha constituição individual e colaboraram de forma efetiva ao desenvolvimento desta pesquisa. Seria impossível mencionar um a um o nome de todos o que, de alguma forma, colaboraram neste processo, contudo, alguns agradecimentos são indispensáveis:

Às professoras e professor que aceitaram o convite a compor a banca avaliadora e dedicaram seu olhar atento, crítico e cuidadoso a cada detalhe. Agradeço por qualificarem a pesquisa e, principalmente, pela contribuição à minha constituição como pesquisadora.

À minha querida Orientadora, que ao longo dos últimos quatro anos tem me acompanhado no percurso acadêmico e investigativo e tem papel central na minha constituição como pesquisadora. Minha imensa gratidão pela profissional/pesquisadora que tu ajudas a tornar-me.

Ao meu querido NUEPEI, grupo que me acolheu e que tem mobilizado minhas construções e aprendizagens desde 2015. Grata pelas “relações recursivas” e pelas “perturbações” que tanto qualificam meus processos de viver/conhecer-conhecer/viver.

Aos meus amigos e familiares que deram-me suporte ao longo desta trajetória e tornaram possível a realização desta pesquisa. Tem um pouco de vocês em cada página deste trabalho.

Obrigada!

RESUMO

FORMAÇÃO INICIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR PARA CURSOS DE LICENCIATURA.

AUTORA: Franciele Rusch König
ORIENTADOR: Fabiane Romano de Souza Bridi

A pesquisa emerge de problematizações acerca dos saberes docentes que constituem a organização das práticas pedagógicas no cenário educacional brasileiro. Tendo como *lócus* a formação inicial de professores, objetiva conhecer as possibilidades de construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva em cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, direcionando a discussão aos cursos identificados com maior e menor percentual de oferta de disciplinas vinculadas à educação inclusiva em relação à carga horária total. Na perspectiva do Pensamento Sistêmico, tem como aporte teórico os pressupostos de Maturana e Varela (2001) buscando ampliar o foco para o contexto relacional da construção de conhecimentos. A partir da metodologia da Bricolagem, contempla duas principais dimensões analíticas: a primeira é direcionada a conhecer a oferta do contexto formativo em termos de conteúdos e disciplinas vinculadas à educação inclusiva, com base nos documentos legais, análise das Matrizes curriculares dos cursos e ementas das disciplinas, bem como entrevistas com gestores da Instituição de Ensino Superior no âmbito da pró-reitoria de graduação e das coordenações de curso. Esta primeira dimensão busca conhecer de que forma a UFSM organiza os currículos das licenciaturas a partir das normativas legais e de que forma esta organização reverbera nas possibilidades formativas dos futuros professores. A segunda dimensão contempla os acadêmicos e suas possibilidades relacionais com o contexto formativo, apresentando um panorama geral do perfil dos estudantes em vias de conclusão de curso, bem como discutindo os modos como compreendem seu contexto formativo e constroem seus conhecimentos sobre a educação inclusiva na formação inicial. Tem como base teórica os pressupostos de Tardif (2002) sobre os saberes docentes e contempla dois principais movimentos de produção de material empírico: aplicação de questionários estruturados com os acadêmicos em vias de conclusão dos cursos selecionados, contemplando 24 estudantes de História e 11 estudantes de Geografia; e entrevista semiestruturada com quatro acadêmicos de cada um dos cursos, a fim de conhecer a construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva ao longo da formação inicial. Como principais resultados, no que tange à primeira dimensão analítica evidenciamos a autonomia da IES na organização do contexto formativo com vias a contemplar as normativas legais, bem como a maneira como a oferta dos conteúdos e disciplinas direciona a construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva pelos futuros professores. Sobre a segunda dimensão avaliamos que a construção de saberes sobre a educação inclusiva ao longo da formação inicial ocorre especialmente no contexto teórico das disciplinas e nas experiências práticas nas escolas. Evidenciamos que as possibilidades de construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva nos cursos de licenciatura são constituídas pela concepção historicamente construída que aloca nos sujeitos público - alvo da Educação Especial as discussões pertinentes aos processos inclusivos, responsabilizando o próprio campo pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas “inclusivas”. Assim, tanto no cenário da prática quando na formação acadêmica é fortalecido o discurso de despreparo para a atuação docente em contextos inclusivos, bem como a noção de dificuldade centrada no sujeito da (não) aprendizagem e não nas possibilidades relacionais oferecidas.

Palavras-chave: saberes docentes; formação inicial de professores; educação inclusiva.

ABSTRACT

INITIAL TRAINING AND INCLUSIVE EDUCATION: A LOOK TOWARDS LICENTIATE DEGREE COURSES

AUTHOR: Franciele Rusch König

ADVISOR: Fabiane Romano de Souza Bridi

This piece of research arises from problematizations regarding teachers' knowledge which constitute the organization of pedagogical practices in the Brazilian educational scenario. Having as locus the teachers' initial training, it aims at knowing the possibilities of building knowledge in terms of inclusive education in licentiate degree courses at the Federal University of Santa Maria – UFSM, directing the discussion to the majors identified with the highest and lowest percentage of course offers connected to inclusive education in relation to the total academic load. In the perspective of the Systemic Thinking, the theoretical background relies on the premises of Maturana and Varela (2001) seeking to extend the focus to the relational context of knowledge building. From the methodology of Bricolage, it comprises two main analytical dimensions: the first one is directed to know the offer of formative context in terms of content and courses connected to inclusive education, having as basis the legal documents, analysis of curricular grids of the majors and syllabus, as well as interviews with managers of Higher Education Institutions in the space of the graduation dean's office and the courses coordinations. This first dimension aims at getting to know how UFSM organizes the curriculums of the licentiate degree courses from the legal regulations and how this organization reverberates in the formative possibilities of the future teachers. The second dimension includes the undergraduate students and their relational possibilities with the formative context, presenting a general overview of the students' profile – students who are about to conclude their major, as well as discussing the ways in which they understand their formative context and build their knowledge about inclusive education in initial formation. It has as a theoretical basis the assumptions of Tardif (2002) about teachers' knowledge and it considers movements of empirical material production: application of structured questionnaires with undergraduate students who are finishing their major, that being 24 History undergraduate students and 11 students of Geography; and semi structured interview with four undergraduate students from each one of the courses, in order to know the knowledge building about the inclusive education throughout the initial training. As main results, regarding the first analytical dimension, we emphasized the autonomy of the higher education institution in the organization of the formative context in order to contemplate the legal regulations, as well as the way how the offer of content and courses directs the knowledge building about the inclusive education by the future teachers. Concerning the second dimension, we evaluated that knowledge construction about the inclusive education throughout the initial training happens especially in the theoretical context of the courses and in the practical experiences at the schools. We emphasized that the possibilities of knowledge building about the inclusive education in the licentiate degree courses are constituted by the historically constructed conception which allocates the individuals who are target of Special Education the discussions relevant to the inclusive processes, holding the field itself responsible for the development of "inclusive" pedagogical practices. Thus, both in the scenario of the practice when in the academic background, the speech of lack of preparation is reinforced for the teaching performance in inclusive contexts, as well as the concept of difficulty centered in the individual of (non) learning and not in the relational possibilities which are offered.

Key words: teachers' knowledge; teachers' initial training; inclusive education.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Parecer de aprovação Comitê de Ética

APÊNDICE B – Documento de Apresentação

APÊNDICE C – Roteiro entrevista semiestruturada- PROGRAD

APÊNDICE D- Roteiro entrevista semiestruturada coordenadores de curso

APÊNDICE E- Questionário estruturado acadêmicos

APÊNDICE F- Roteiro entrevista semiestruturada acadêmicos

APÊNDICE G- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Saberes docentes:

Quadro 2- Percentual de oferta de disciplinas vinculadas à educação inclusiva por curso nos Centros de Ensino da UFSM

Quadro 3 - Detalhamento das ementas das disciplinas ofertadas no curso de Geografia-UFSM

Quadro 4- Detalhamento da disciplina ofertada no Curso de História

Quadro 5 - Questão 1- Escolha pelo curso.

Quadro 6 - Questão 3- Perfil trabalhador

Quadro 7- Questão 4- Envolvimento com estudos complementares

Quadro 8 - Questão 5- Disciplinas cursadas

Quadro 9 - Questão 6- Concepção sobre a educação inclusiva.

Quadro 10- Questão 7- Concepção sobre a organização das práticas pedagógicas.

Quadro 11- Questão 8- Fontes de construção dos conhecimentos sobre a educação inclusiva

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Sistematização da Revisão Sistemática no banco de dados Redalyc

Figura 2- Sistematização da Revisão Sistemática no banco de dados SciELO:

Figura 3: Sistematização da Revisão Sistemática no banco de dados Educa

Figura 4- Sistematização da Revisão Sistemática no banco de dados Portal de Periódicos- CAPES

Figura 5: Sistematização da Revisão Sistemática- perfil dos estudantes no banco de dados Catálogo de Teses e Dissertações- CAPES

Figura 6. Relações recursivas entre as dimensões que compõem a construção de conhecimentos pelos acadêmicos de licenciatura.

Figura 7 - Dimensões relacionais da oferta pelo contexto formativo.

Figura 8 Dimensões que compõem o contexto da construção de saberes pelos acadêmicos:

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

TFC - Trabalho Final de Graduação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IES- Instituição de Ensino Superior

PROGRAD - Pró- Reitoria de Graduação

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

CE - Centro de Educação

CEFD - Centro de Educação Física e Desportos

CCNE - Centro de Ciências Naturais e Exatas

CCSH - Centro de Ciências Sociais e Humanas

CAL – Centro de Artes e Letras

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

EDE – Departamento de Educação Especial

CADE – Coordenadoria de Apoio ao Desenvolvimento de Ensino

TRV – Tópicos Transversais em Formação de Professores

SUMÁRIO

1.TRAJETÓRIA CONSTITUTIVA DA PESQUISADORA E DO FOCO DE PESQUISA.....	23
2. CONHECER O SABER PRODUZIDO: REVISÃO SISTEMÁTICA.....	29
2.1. REVISÃO SISTEMÁTICA: O QUE SE TEM PRODUZIDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS VINCULADOS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO INICIAL E PROFESSORES?	30
2.2. REVISÃO SISTEMÁTICA: O QUE SE TEM PRODUZIDO SOBRE O PERFIL DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURAS?	40
3. O OLHAR DE QUEM CONSTRÓI UM MUNDO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA.....	44
4. O CONHECER/ PRODUZIR UMA VERDADE:PERCURSO METODOLÓGICO.....	50
4.1 .DETALHAMENTO DA OFERTA DE CONTEÚDOS E DISCIPLINAS VINCULADAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS CURSOS DE LICENCIATURA, MODALIDADE PRESENCIAL, DA UFSM.....	56
5. A OFERTA DO CONTEXTO FORMATIVO: O CONTEXTO RELACIONAL DA CONSTRUÇÃO DE POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM.....	64
6. DOS CONTEXTOS RELACIONAIS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A APRENDIZAGEM DOCENTE.....	76
6.1 PERFIL ACADÊMICO E CONCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS CURSOS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DA UFSM.....	78
6.2. CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CURSOS DE LICENCIATURA: REFLEXÕES A PARTIR DO OLHAR DOS ESTUDANTES.....	93
6.2.1. As disciplinas curriculares como mobilizadoras da construção de saberes sobre a educação inclusiva.....	94
6.2.2. As experiências práticas como mobilizadoras da construção de saberes sobre a educação inclusiva.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
RERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	115

1. TRAJETÓRIA CONSTITUTIVA DA PESQUISADORA E DO FOCO DE PESQUISA

[...] Vivemos no mundo e por isso fazemos parte dele; vivemos com os outros seres vivos, e portanto compartilhamos com eles o processo vital. Construimos o mundo em que vivemos durante as nossas vidas. Por sua vez, ele também nos constrói o longo dessa viagem comum. [...] (MATURANA; VARELLA, 2001, p.9-10).

Constituímo-nos, em nossa biologia e em nossas emoções, ao longo de nossa vida. Tal processo, contudo, não ocorre de forma isolada, nenhum ser humano vive e aprende/ aprende e vive fora das relações. Na medida em que vamos nos construindo em/com o meio em que vivemos, também o vamos construindo, recursivamente. Somos, então, produtores e produtos, por meio das relações.

Assim, constituo-me pesquisadora. Não sou, hoje, a mesma que outrora iniciava suas pesquisas no campo educacional, tampouco serei a mesma tendo concluído este estudo. Dedico as próximas linhas a apresentar a minha versão sobre minha trajetória constitutiva até o momento, a forma como fui construindo uma temática investigativa e sendo por ela também modificada.

Início meu percurso no ensino superior no ano de 2012, ao ingressar no curso de Licenciatura Plena em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria-UFSM. Ao longo da formação inicial perturbavam-me (e perturbam-me ainda hoje) as possibilidades de relações ofertadas, no contexto escolar, aos sujeitos considerados público-alvo¹ da Educação Especial e, inerente a isso, o desencadeamento das condições para que esses sujeitos se produzam, desenvolvam, aprendam.

Assume, então, especial relevância na minha constituição acadêmica e profissional a articulação do trabalho entre a Educação Especial e o Ensino comum, como forma de qualificar as possibilidades das relações com os estudantes público-alvo no contexto escolar. Nesta perspectiva, os escritos de Maturana oferecem subsídios que reiteram minha hipótese de que o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de causarem perturbações² aos estudantes nomeados

¹ De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 04/09 (BRASIL, 2009, p. 1), documento elaborado a partir da PNEEPEI (BRASIL, 2008), os alunos público-alvo da Educação Especial são aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

² As interações de um sistema vivo com o meio constituem perturbações recíprocas cujo resultado se configura em mudanças estruturais mútuas e congruentes. Esta interação não tem uma dimensão instrutiva, porque ela não determina as mudanças que deverão ocorrer, mas desencadeia auto-

público-alvo da Educação Especial, no contexto da sala de aula comum, desencadeia possibilidades de relações destes indivíduos com o meio, com os colegas e com os próprios processos cognitivos que são fundamentais para a sua aprendizagem.

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência (MATURANA, 1998, p. 29).

Aos sujeitos da Educação Especial, a convivência espontânea com o outro implica, pois, na oferta de práticas pedagógicas que atendam suas demandas educativas e desencadeiem, ao mesmo tempo, reorganizações estruturais a partir da interação com seus colegas. Partindo do princípio de que a sala de aula comum se constitui como locus privilegiado aos processos de aprendizagem, torna-se potente a articulação do trabalho docente entre ensino comum e Educação Especial, como forma de qualificar as relações dos alunos público-alvo com os pares e com o conhecimento em circulação.

Nesta perspectiva, dentre a variedade de possibilidades de articulação conhecidas, direciono-me, a partir de minhas experiências formativas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID/UFSM/Educação Especial³, às discussões acerca do Ensino Colaborativo, o qual prevê a colaboração entre professor do Ensino Comum e professor da Educação Especial no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades pedagógicas de toda a turma, enfatizando a aprendizagem como um constructo coletivo entre todos os colegas. Compreendo, assim, uma possibilidade de deslocar o atendimento educacional especializado para o contexto da sala de aula comum, transferindo o foco de intervenção do sujeito em situação de inclusão e potencializando os processos interativos ao longo das ações pedagógicas desenvolvidas. Nesta perspectiva, a

organizações. Neste sentido, as mudanças que resultam da interação entre os seres vivos e os seus ambientes são ocasionadas por agentes perturbadores, mas determinadas pela estrutura do sistema perturbado. (Maturana e Varela, 2001).

³ As ações previstas pelo PIBID visam contribuir para a aprendizagem da docência através da inserção de licenciandos nas escolas da rede pública de ensino, a fim de propiciar a participação em práticas docentes por meio da interação entre universidade e escola. O subprojeto da Educação Especial teve início em 2014, contemplando três escolas da rede pública de ensino de Santa Maria, tendo suas ações norteadas por três eixos: ensino colaborativo, atendimento educacional especializado em um âmbito mais individualizado e produção de recursos pedagógicos.

organização das práticas pedagógicas em Educação Especial é deslocada de uma intervenção pontual ao estudante público-alvo para a resignificação das ofertas metodológicas a todo o grupo, no âmbito do ensino comum, de modo a qualificar o acesso ao conhecimento por todos os estudantes.

No ano de 2015, a participação no PIBID/Educação Especial possibilitou-me experienciar práticas de colaboração com uma professora do Ensino Comum em uma turma de segundo ano de uma escola da rede municipal de ensino. Desta experiência resultou meu trabalho final de curso - TFC, no qual debruicei-me a analisar as possíveis contribuições da proposta de Ensino Colaborativo desenvolvida para a alfabetização dos estudantes de toda a turma, tendo em vista que compunham o ciclo de alfabetização⁴.

Os achados do meu estudo apontaram influências benéficas aos processos de aprendizagem dos estudantes, enfatizando o Ensino Colaborativo como uma opção muito potente para o desenvolvimento de ações pedagógicas em Educação Especial nas escolas.

Na continuidade de minha trajetória relacional com o contexto universitário, após a conclusão do curso de graduação, ingresso, em março de 2016, no curso de Especialização em Gestão Educacional, ofertado pelo Programa de Pós- Graduação em Políticas Públicas, na mesma instituição de ensino da formação inicial. As relações com as discussões do curso me perturbam e mobilizam a conhecer as interlocuções entre a gestão escolar e as práticas pedagógicas ofertadas no âmbito da Educação Especial.

Neste momento, ainda imersa nas discussões sobre as interlocuções entre a Educação Especial e o ensino comum, retorno ao lócus investigativo do meu TFG, com o objetivo de conhecer os efeitos das práticas de ensino colaborativo desenvolvidas naquele contexto sobre a gestão das práticas pedagógicas das professoras de anos iniciais que tiveram a oportunidade de compartilhar sua ação docente com as bolsistas do PIBID/Educação Especial.

O diálogo com estas professoras evidenciou que, embora todas reconhecessem a relevância das práticas colaborativas para os processos de aprendizagem dos estudantes, após encerradas as atividades do PIBID, suas

⁴ Segundo orientações do Parecer CEB/CNE n04/2008, os três primeiros anos do ensino fundamental de nove anos compõe o ciclo da alfabetização – ou ciclo da infância- período direcionado às práticas de alfabetização e letramento. As orientações preveem que as crianças sejam alfabetizadas neste ciclo de três anos.

práticas retornaram aos antigos moldes. Tal verdade perturbou-me de modo especial. Compreendendo o indivíduo humano como um ser autopoietico, corroboro com os escritos de Maturana e Varela, quando ponderam que

Não se conhece sistema nervoso que não apresente algum grau de plasticidade. [...] Dessa forma, toda interação, todo acoplamento, interfere no funcionamento do sistema nervoso, por causa das mudanças estruturais que nele desencadeia. Toda experiência é modificadora[...] (MATURANA; VARELLA, 2001, p.188-189).

Nesta perspectiva, sou mobilizada a conhecer possíveis razões pelas quais as experiências de Ensino Colaborativo não foram suficientemente capazes de provocar transformações nas formas destas professoras organizarem suas práticas pedagógicas em um contexto inclusivo. Assim, ao ingressar, em 2017, no curso de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFSM, direciono meu olhar ao contexto da formação inicial de professores, a partir do questionamento: **Quais as possibilidades de construção do conhecimento sobre a educação inclusiva em cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria?**

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria, contemplando cursos de licenciatura, modalidade presencial. A partir das lentes do pensamento sistêmico, compreendendo a necessidade de olhar para o contexto relacional, busco tangenciar as relações construídas entre os professores em seu percurso formativo inicial e as ofertas do curso de licenciatura. Nesta perspectiva, o objetivo geral da pesquisa compreende **conhecer as possibilidades de construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva em cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria.**

Buscando contemplar o contexto relacional em que os conhecimentos sobre a educação inclusiva são mobilizados, os objetivos específicos pretendem, por um lado, analisar a oferta do contexto formativo, em termos de conteúdos e disciplinas sobre a educação inclusiva nos cursos de licenciatura. Por outro lado, conhecer as concepções dos acadêmicos sobre a educação inclusiva e sobre a sua atuação docente neste contexto, construídas ao longo de sua formação.

Assim, o trabalho está organizado em seis capítulos principais: inicialmente, apresento meu percurso vital e formativo que me constrói pesquisadora e permeia a elaboração desta pesquisa. No segundo capítulo apresento a revisão sistemática

elaborada a fim de conhecer as pesquisas já realizadas, em âmbito nacional, que tangenciam discussões sobre os elementos que se relacionam na construção de saberes sobre a educação inclusiva na formação inicial de professores. O capítulo 2 divide-se em dois subcapítulos: o primeiro, intitulado “Revisão Sistemática: O que se tem produzido sobre a construção de conhecimentos vinculados à educação Inclusiva na formação inicial de professores?”, com sistematização das produções nacionais que discutem questões vinculadas à educação inclusiva na formação inicial de professores; e o segundo subcapítulo, intitulado “Revisão Sistemática: O que se tem produzido sobre o perfil dos estudantes de licenciaturas?”, sistematiza a busca por produções que tangenciam o perfil dos acadêmicos de licenciatura, a fim de buscar elementos que auxiliem a conhecer as possibilidades que os estudantes de licenciatura tem de se relacionarem com seus contextos formativos.

O terceiro capítulo, intitulado “O olhar de quem constrói um mundo: pressupostos teóricos da pesquisa” busca situar teoricamente os pilares desta pesquisa. Neste capítulo abordo os pressupostos de Maturana e Varela (2001) sobre os processos de conhecer/viver humanos, a fim de especificar as lentes pelas quais direciono o olhar aos contextos relacionais em que os conhecimentos são construídos. Atrelada a estes pressupostos apresento a teorização de Tardif (2002) sobre os saberes docentes, situando as bases conceituais que fundamentaram o desenvolvimento analítico da pesquisa.

O quarto capítulo intitula-se “O conhecer/produzir uma verdade: percurso metodológico” e apresenta o percurso metodológico da pesquisa, retoma os objetivos e anuncia os métodos de construção de material empírico. Os dois capítulos que seguem compõem a discussão analítica da pesquisa: no capítulo cinco, são abordadas as dimensões da oferta do contexto formativo, discutindo de que forma as relações entre as orientações legais para a inserção de conteúdos e disciplinas sobre a educação inclusiva nos cursos de licenciatura, as concepções dos gestores (pró-reitoria de graduação e coordenadores de curso) e as matrizes curriculares dos cursos constituem um contexto propulsor de conhecimentos aos acadêmicos.

O capítulo seis é direcionado à dimensão do perfil dos estudantes e busca tangenciar as formas pelas quais os futuros professores conseguem construir relações com seu contexto formativo e mobilizar conhecimentos sobre a educação inclusiva. Apresenta-se em dois tópicos principais: O tópico 6.1, intitulado "Perfil

acadêmico e concepções sobre a educação inclusiva nos cursos de História e Geografia da UFSM", contempla uma sistematização e discussão sobre o perfil dos estudantes nos cursos considerados no estudo, suas possibilidades relacionais com seu contexto formativo e suas concepções sobre a educação inclusiva e sobre a organização das práticas pedagógicas nesse contexto. Este tópico é organizado a partir de questionários respondidos por 35 estudantes em vias de conclusão do curso.

O tópico 6.2, intitulado "Construção de conhecimentos sobre educação inclusiva em cursos de licenciatura: reflexões a partir do olhar dos estudantes", contempla uma discussão analítica sobre as possibilidades relacionais dos acadêmicos com os conhecimentos vinculados à educação inclusiva no contexto da teoria e da prática a partir de suas histórias de vida e das ofertas de seu contexto formativo. Tem como material analítico os discursos de oito acadêmicos, selecionados a partir dos questionários aplicados anteriormente, que endossam a problematização sobre a construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva em cursos de licenciatura, no âmbito das discussões teóricas ao longo das disciplinas, bem como a partir das experiências práticas. Por fim, apresento as considerações sobre a pesquisa, retomando o objetivo e discutindo sobre os principais elementos que resultam do processo analítico.

No que diz respeito aos princípios éticos, a pesquisa vincula-se ao projeto "Educação Especial: Formação e práticas pedagógicas", aprovado no Comitê de Ética sob parecer nº 3.326.286⁵.

⁵ Apêndice A

2.CONHECER O SABER PRODUZIDO: REVISÃO SISTEMÁTICA

A fim de conhecer as produções científicas em âmbito nacional que tangenciam discussões sobre a formação inicial de professores em uma perspectiva da educação inclusiva, realizamos uma revisão sistemática sobre a temática. Para Mancini e Sampaio (2007), a sistematização dos estudos já realizados na área promove, além de fundamentação para novas produções, ao caracterizar o cenário do tema e elucidar pontos e contrapontos, resultados e considerações relevantes para compreensão de um tema.

A Revisão Sistemática prevê a participação, em concomitância, de dois pesquisadores realizando a busca de maneira individual, a partir de descritores e critérios pré-estabelecidos. Ao final de cada etapa da seleção dos trabalhos, os achados dos pesquisadores são cruzados, sendo mantidos aqueles selecionados por ambos. No que se refere aos trabalhos selecionados apenas por um dos pesquisadores, ambos reavaliam cada uma das produções a partir dos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos previamente. Assim, tem-se uma busca criteriosa da qual resultará um rol de trabalhos selecionados pelos dois pesquisadores.

Neste viés, em uma perspectiva sistêmica, buscamos conhecer as publicações que problematizam as duas dimensões principais consideradas na pesquisa: a formação inicial de professores com vistas à uma perspectiva inclusiva, buscando aprofundar o olhar sobre a configuração deste processo em âmbito nacional, e o perfil dos estudantes que procuram - e cursam - as licenciaturas, tendo em vista que as características estruturais destes indivíduos determinarão suas relações com o percurso formativo para a docência.

Realizamos a busca nos bancos de dados “Red de Revistas Científicas de América Latina y Caribe, España y Portugal- Redalyc”, “Scientific Eletronic Library Online- SciELO”, “Educa- Revista Multidisciplinar em Educação” e “Portal de Periódicos Capes”, em detrimento da amplitude destas plataformas, que reúnem publicações científicas oriundas de diversos periódicos indexados. Assim, compreendemos que a busca teria maior alcance das publicações vinculadas a temática investigada.

2.1- Revisão Sistemática: O que se tem produzido sobre a construção de conhecimentos vinculados à educação Inclusiva na formação inicial e professores?

Para a realização da Revisão Sistemática consideramos critérios previamente estabelecidos, a fim de responder ao nosso questionamento sobre a construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva na formação inicial de professores. Consideramos somente publicações nacionais, a fim de contemplar o objetivo de conhecer as produções sobre a construção de saberes vinculados a educação inclusiva na formação inicial de professores do Brasil. Como segundo critério, optamos pela seleção apenas de produções em forma de artigo, tendo em vista a qualidade das produções neste formato, considerando que são submetidas a processos editoriais e avaliação minuciosa de pareceristas. Como terceiro critério, determinamos a seleção de produções no período entre 2013 e 2018, buscando mapear as produções recentes sobre a temática no país.

Após o levantamento das publicações por meio dos descritores, organizamos a seleção em duas etapas: primeiramente, selecionamos a partir da análise das palavras-chave dos artigos. Nesta etapa, elencamos como critério a existência de palavras-chave vinculadas à formação de professores, educação inclusiva e Educação Especial. Em um segundo momento, realizamos a leitura dos resumos dos trabalhos selecionados na etapa anterior, utilizando como critério “conter palavras-chave que façam menção, simultaneamente, à formação de professores e a educação inclusiva”.

Realizamos este processo em cada um dos bancos de dados elencados para a revisão, conforme sistematizamos a seguir:

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal- Redalyc

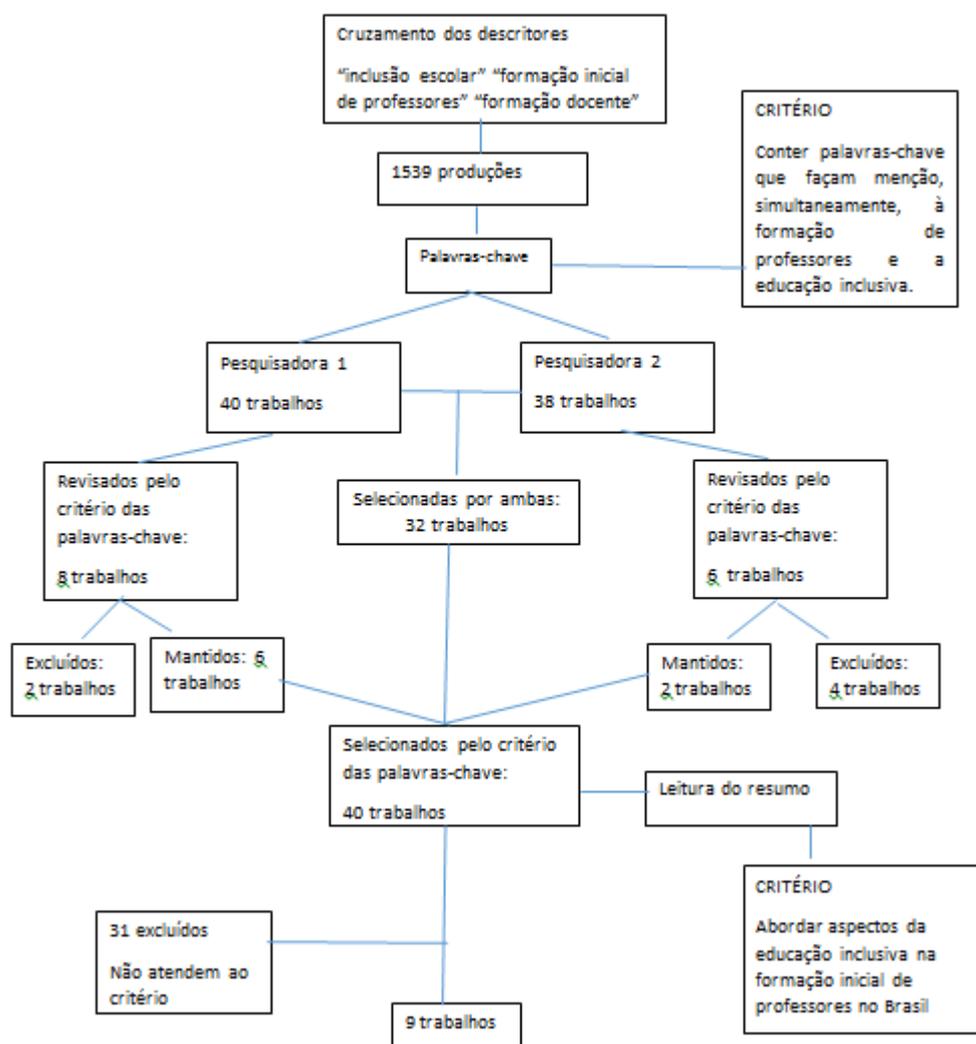
Realizamos a busca nesta plataforma a partir do cruzamento dos descritores “educação inclusiva”, “formação docente” e “formação inicial de professores”, localizando um total de 1539 trabalhos. Considerando o grande número de produções encontradas neste ambiente, realizamos a primeira seleção, com base no critério “conter palavras-chave que façam menção, simultaneamente, à formação de professores e a educação inclusiva”, entre duas pesquisadoras. Neste movimento,

trabalhamos em concomitância, mas de forma separada, até ambas finalizarem a seleção pelo critério pré-definido das palavras-chave. Após este movimento, realizamos o pareamento dos trabalhos selecionados, mantendo aqueles que se repetiram na seleção das duas pesquisadoras, e revisando de forma conjunta aqueles selecionados apenas por uma. Esta opção garante um maior nível de precisão ao levantamento.

Na seleção pelas palavras-chave tivemos 40 produções selecionadas pela pesquisadora 1 e 38 selecionadas pela pesquisadora 2. Ao realizarmos o pareamento, encontramos 36 trabalhos que se repetiam, 4 selecionados somente pela pesquisadora 1 e 2 selecionados somente pela pesquisadora 2. Revisamos estas seis produções a partir das palavras-chave e consideramos que duas delas não atendiam ao critério. Deste modo, totalizamos 40 trabalhos selecionados nesta plataforma pelo critério das palavras-chave.

Realizamos a segunda seleção destas produções a partir da leitura dos resumos, buscando aquelas que atendem ao critério de “abordar aspectos da educação inclusiva na formação inicial de professores”. Deste processo, foram excluídas 31 produções, restando nove (09) vinculadas a temática pesquisada. Apresentamos, a seguir, a figura 1 com a sistematização destas informações:

Figura 1: Sistematização da Revisão Sistemática no banco de dados Redalyc



Fonte: Elaboração própria da autora com base na Revisão Sistemática

De um total de 1539 produções mapeadas neste ambiente, após realizarmos a seleção pelos critérios das palavras-chave e dos resumos, consideramos um total de nove (09) trabalhos vinculados

Scientific Electronic Library Online -SciELO

Iniciamos a busca nesta plataforma com o cruzamento dos descritores “educação inclusiva”, “formação docente” e “formação inicial de professores”. Neste movimento, não localizamos nenhum trabalho. Desta forma, buscando tornar a busca mais ampla, optamos por cruzar apenas dois descritores, em dois movimentos de pesquisa: Primeiramente, cruzamos os descritores “inclusão escolar” e “formação de professores”, encontrando um total de seis (06) produções. A partir do critério “conter palavras-chave que façam menção, simultaneamente, à formação de

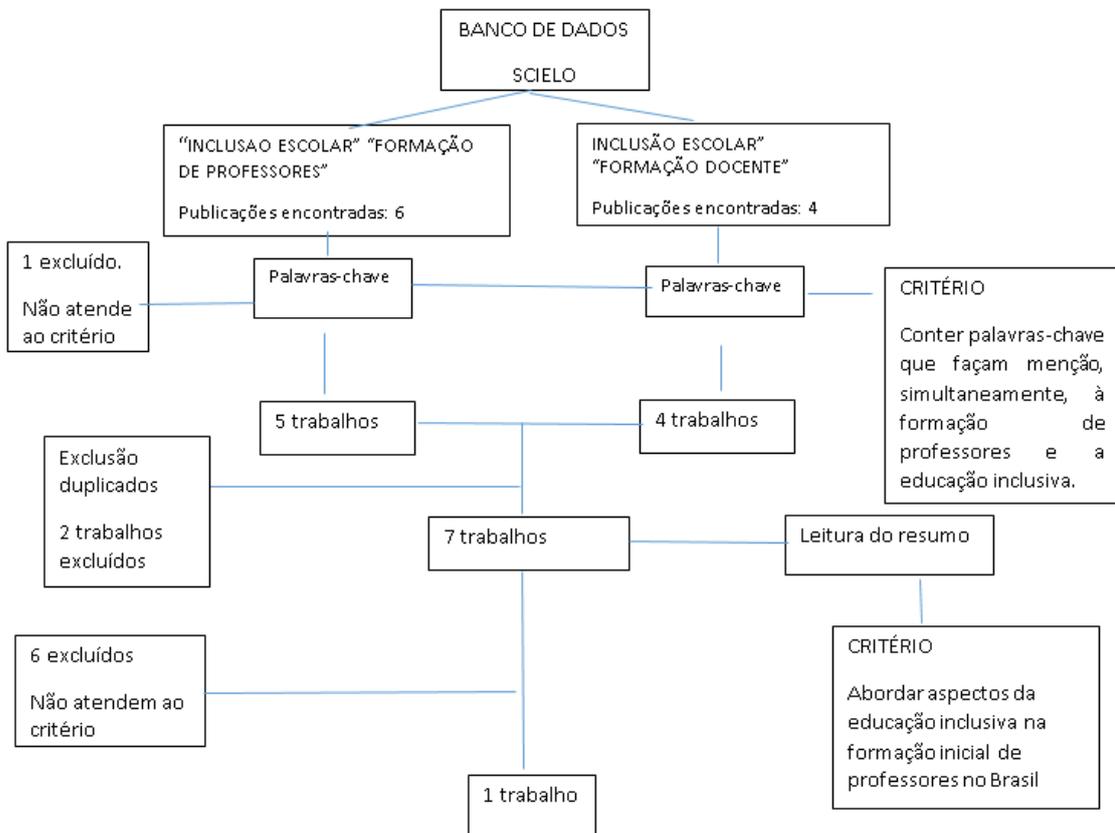
professores e a educação inclusiva”, um trabalho foi excluído, permanecendo cinco produções nesta etapa.

Realizamos uma segunda pesquisa nesta plataforma por meio do cruzamento dos descritores “inclusão escolar” e “formação docente”, encontrando um corpo de cinco (05) produções, todas atendendo ao critério “conter palavras-chave que façam menção, simultaneamente, à formação de professores e a educação inclusiva”.

Dando sequência à análise, realizamos o pareamento das publicações encontradas nos dois movimentos, a fim de identificar possíveis duplicações. Neste momento, excluímos duas publicações duplicadas, permanecendo um total de sete (07) trabalhos. Realizamos a leitura dos resumos deste corpo final, a partir do critério “abordar aspectos da educação inclusiva na formação inicial de professores”. Seis (06) resumos não atenderam a este critério e foram excluídos, restando uma publicação sobre a temática neste banco de dados.

Apresentamos, com a figura 2, a sistematização destes dados:

Figura 2- Sistematização da Revisão Sistemática no banco de dados SciELO:



Fonte: Elaboração própria da autora a partir da Revisão Sistemática

De um total inicial de dez (10) trabalhos encontrados nos dois movimentos de pesquisa inicial, consideramos atender aos critérios da nossa revisão no SciELO apenas uma produção.

Educa- Revista Multidisciplinar em Educação

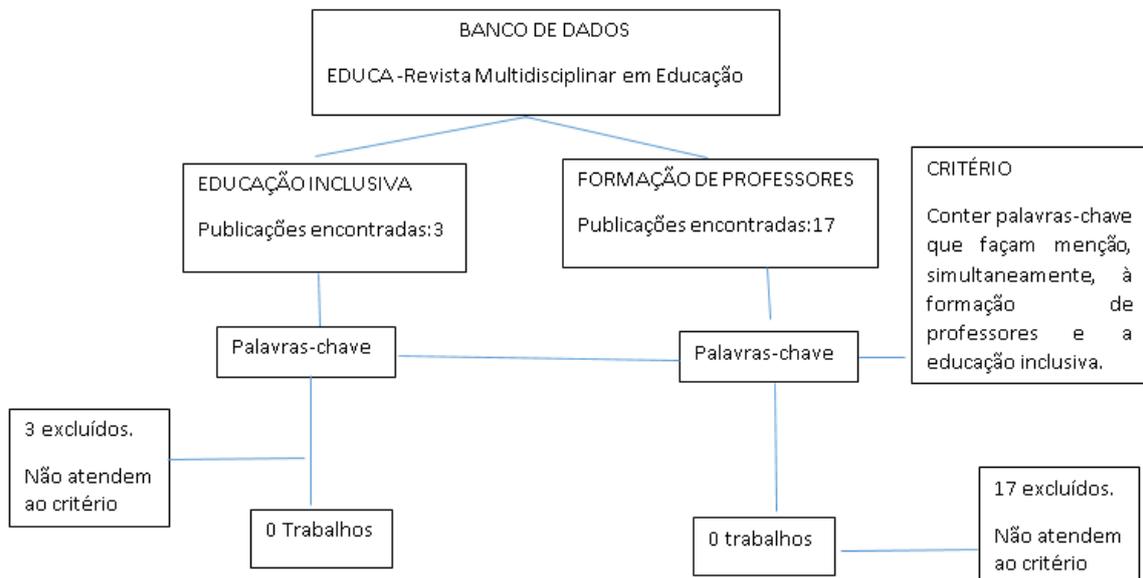
Iniciamos a busca nesta plataforma com o cruzamento dos descritores “inclusão escolar”, “formação docente” e “formação inicial de professores”, não encontrando nenhuma produção. Frente a isto, repetimos a opção de ampliar a busca, realizando o cruzamento dos descritores de dois a dois: “inclusão escolar” “formação inicial de professores”; “inclusão escolar” “formação docente”. Nestes movimentos também não encontramos produções, o que justificou a opção realizarmos três pesquisas, utilizando cada descritor de forma isolada.

Ao utilizarmos o descritor “formação inicial de professores” não localizamos nenhuma produção, o que justificou a opção de uso de “formação de professores”. Com este novo descritor, localizamos 17 publicações, que se repetiram quando utilizamos o descritor “formação docente”. Todas estas publicações foram excluídas por não atenderem ao critério de conter palavras-chave que façam menção, simultaneamente, à formação de professores e à educação inclusiva.

Ao utilizarmos o descritor “educação inclusiva”, encontramos três (03) trabalhos, sendo que nenhum atendeu ao critério “conter palavras-chave que façam menção, simultaneamente, à formação de professores e a educação inclusiva”. Desta forma, não encontramos nenhuma produção relacionada a problemática do estudo nesta plataforma.

Apresentamos, a seguir, a sistematização destes dados na figura 3:

Figura 3: Sistematização da Revisão Sistemática no banco de dados Educa



Fonte: Elaboração própria da autora a partir da Revisão Sistemática

Neste banco de dados, de um total de vinte produções mapeadas pelo uso dos descritores de forma individual, consideramos que nenhuma atendeu aos critérios de seleção pelas palavras-chave e resumo.

Portal de Periódicos -Capes

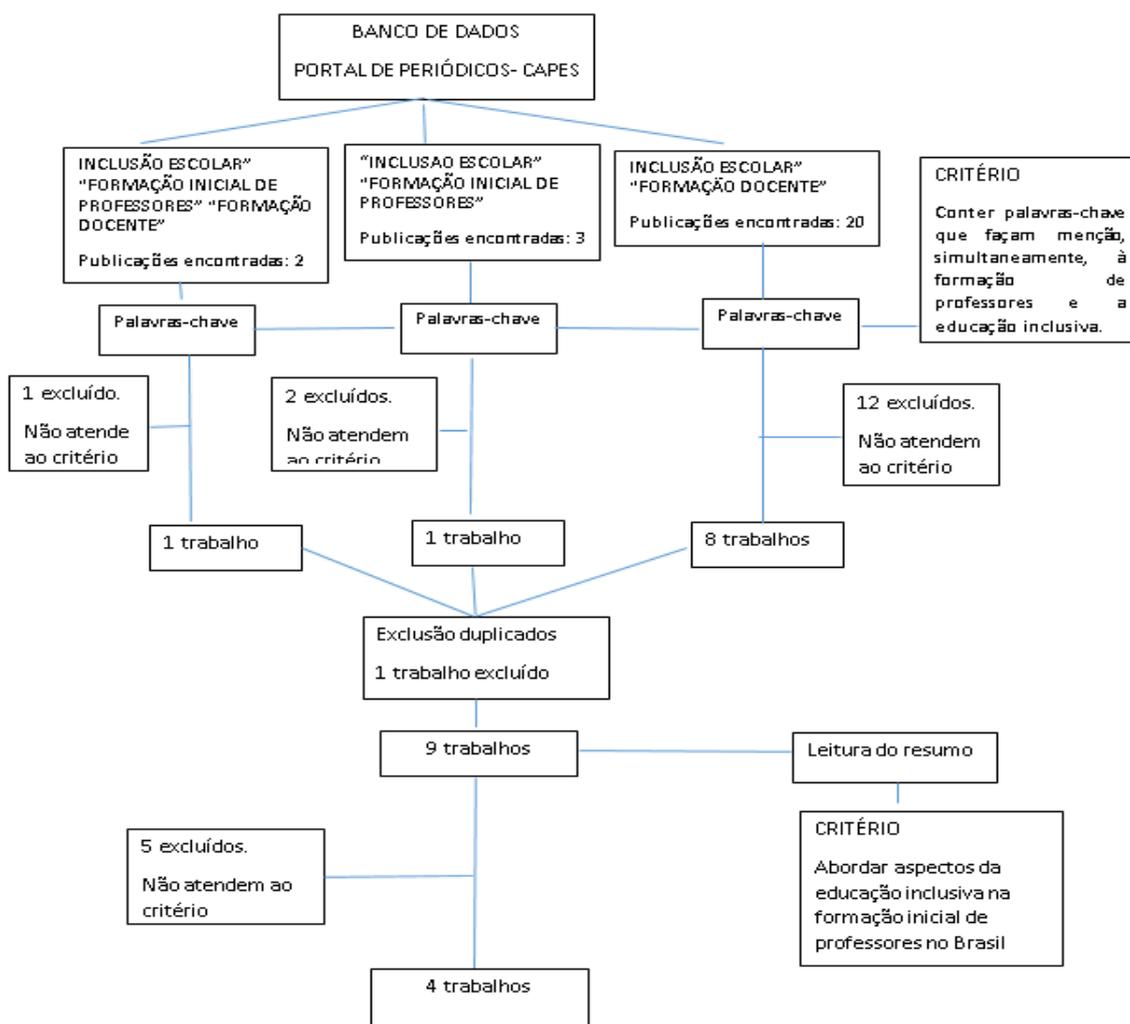
Iniciamos a busca nesta plataforma realizando o cruzamento dos descritores “educação inclusiva”, “formação docente” e “formação inicial de professores”. Neste movimento, localizamos dois trabalhos, sendo um deles excluído por não atender ao critério “conter palavras-chave que façam menção, simultaneamente, à formação de professores e a educação inclusiva”. Buscando ampliar a revisão, optamos por cruzar apenas dois descritores, em dois movimentos de pesquisa: Primeiramente, cruzamos os descritores “inclusão escolar” e “formação inicial de professores”, encontrando um total de três (03) produções. Destas, duas foram excluídas por não atenderem ao critério de seleção pelas palavras-chave, permanecendo um (01) trabalho vinculado à temática.

Após, cruzamos os descritores “inclusão escolar” e “formação docente”, localizando um total de vinte produções. Ao submetermos este escopo para análise das palavras-chave, excluímos 12 trabalhos por não atenderem ao critério “conter

palavras-chave que façam menção, simultaneamente, à formação de professores e a educação inclusiva”, permanecendo, assim, oito (08) artigos vinculados à temática.

Do total de dez (10) trabalhos selecionados a partir das palavras-chave nos três movimentos de pesquisa, excluimos um por duplicação, contabilizando nove (09) produções submetidas a leitura do resumo. Desta etapa, excluimos cinco (05) trabalhos por não atenderem ao critério de “abordar aspectos da educação inclusiva na formação inicial de professores”. Assim, selecionamos quatro (04) artigos vinculados à temática. Apresentamos, a seguir, a sistematização dos dados por meio da figura 4:

Figura 4- Sistematização da Revisão Sistemática no banco de dados Portal de Periódicos- CAPES



Fonte: elaboração própria da autora a partir da revisão sistemática

Nesta plataforma, de um total de 25 trabalhos localizados por meio do cruzamento dos descritores, contabilizamos quatro (04) artigos que atenderam aos critérios de seleção pelas palavras-chave e resumo, e serão considerados na revisão.

Cruzamento dos achados das plataformas e análise dos trabalhos

Do movimento de revisão das produções por Banco de Dados, selecionamos um total de 14 artigos, sendo nove (09) publicados no Redalyc, quatro (04) publicados no Portal de Periódicos da Capes e um (01) publicado no SciELO. Realizamos o cruzamento dos achados destes três ambientes e excluímos quatro trabalhos duplicados, totalizando 10 produções a serem analisadas.

Deimling (2013) realizou um estudo bibliográfico sobre o espaço reservado à Educação Especial nos cursos de pedagogia, analisando as mudanças ocorridas após a promulgação da Resolução CNE/CEP N°1/2006. A autora conclui que, apesar dos avanços nas discussões sobre esta área do saber, a Educação Especial poderia receber mais espaço nos cursos de Pedagogia. Para Deimling, esta conquista de espaço não implica, necessariamente, no aumento da oferta de disciplinas, mas de inclusão de conteúdos relacionados em outras disciplinas da matriz curricular.

Souza e Martins (2013) realizaram uma pesquisa de cunho bibliográfico com o objetivo de compreender os liames entre a formação de professores no universo da Educação Física e a educação inclusiva. Como resultados, apontam a necessidade de se pensar, no contexto da formação de professores, as nuances que podem desencadear a exclusão dos estudantes público-alvo, a fim de direcionar práticas inclusivas em Educação Física.

Barbosa-Vioto e Vitalino (2013) desenvolveram uma pesquisa com estudantes concluintes do curso de Pedagogia de uma universidade pública brasileira, com o objetivo de identificar algumas de suas percepções sobre sua formação inicial recebida para promover inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Como resultados apontam para a necessidade de reestruturação curricular, com interdisciplinaridade entre as disciplinas de Educação Especial e as demais, além de oportunidades de estágio em salas de aula inclusivas.

Pedroso, Campos e Duarte (2013) desenvolveram uma análise documental com o objetivo de analisar a presença de disciplinas e conteúdos sobre a educação especial nas grades curriculares dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Química de três universidades públicas localizadas no interior de São Paulo. As autoras apontam para a inexistência de conteúdos sobre a educação especial nas ementas analisadas e concluem que a organização curricular dos cursos não têm garantido os saberes pedagógicos necessários para a atuação pedagógica frente a educação inclusiva.

Costas (2013) discute as alternativas organizativas e estruturais que a gestão de uma universidade pública está buscando ou deve buscar para colaborar na formação inicial de professores para trabalhar na escola inclusiva. Com dados coletados a partir de um questionário com oito gestores que concordaram participar do estudo, a autora avalia que a qualidade da formação de professores para trabalhar na educação inclusiva está em construção, com fragilidades especialmente na formação dos próprios professores formadores.

Cruz e Glat (2014) analisam a formação docente em cursos de licenciatura de uma universidade estadual paranaense e sua implicação na preparação para a atuação profissional no contexto da educação inclusiva. Como resultados, discutem a necessidade de maior articulação das discussões sobre o campo nos cursos de licenciatura, considerando que uma formação mais qualificada transcende a carga horária de oferta de disciplinas.

Tassa e Cruz (2016) discutem como o processo formativo realizado em um curso de Licenciatura em Educação Física aborda o tema da inclusão escolar, com vistas à preparação docente para a intervenção profissional em contextos educacionais inclusivos. O estudo foi desenvolvido por meio de um grupo focal com 18 licenciandos do quarto semestre do curso de Educação Física. A partir dos achados, as autoras problematizam a existência de uma contradição entre as orientações legais e a realidade dos processos formativos docentes com vistas a educação inclusiva.

Amorin; Medeiros; Guimarães (2016) realizaram um mapeamento dos componentes curriculares dos cursos de graduação que versam sobre da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no período de 1960 a 2015. Trata-se de uma pesquisa exploratória documental de os achados apontam para um aumento na oferta de componentes curriculares vinculados à Educação Especial,

bem como mudanças terminológicas e paradigmáticas sobre o campo e seu público-alvo.

Prais (2017) realizou uma revisão das publicações referentes à formação de professores para a educação inclusiva na Revista Brasileira de Educação Especial no período de 2005 a 2014. Dos 333 artigos encontrados, a autora selecionou para revisão um total de 19, organizando em cinco categorias: análise da/na formação de professores; a formação de professores como prática colaborativa para a inclusão; análise de curso/programa de formação continuada; revisões e análises de produções científicas acerca da formação de professores; necessidade de formação pedagógica para atuação educacional. Como resultados a autora evidencia que a formação de professores tem ocupado pouco espaço como objeto central das pesquisas.

Sá, Bonfat, Silva, Chincon e Figueiredo (2017) realizaram uma pesquisa descritiva e exploratória com o objetivo de analisar o entendimento de egressos do curso de Licenciatura em Educação Física acerca do seu processo de formação inicial e suas possíveis contribuições para a atuação na educação básica em uma perspectiva inclusiva. A partir das falas dos egressos os autores avaliam que os processos formativos contribuíram para a atuação na educação básica em uma perspectiva inclusiva, embora considerem a existência de algumas lacunas, especialmente no que se refere às cargas horárias destinadas às disciplinas vinculadas a essa temática.

Ao analisarmos as produções, destacamos a preponderância de publicações no ano de 2013 - ano inicial do período considerado na revisão- com um decréscimo acentuado ao decorrer dos anos. Destacam-se as pesquisas de cunho qualitativo, realizadas por meio de entrevistas ou questionários aplicados a acadêmicos ou egressos de cursos de licenciaturas e análises documentais, especialmente tendo como fonte as orientações legais para a formação de professores e as matrizes curriculares das licenciaturas. Como resultado dos estudos analisados, é quase unânime a acusação de necessidade de fortalecimento das discussões sobre a educação especial e a educação inclusiva nos cursos de formação inicial de professores.

2.2- Revisão Sistemática: O que se tem produzido sobre o perfil dos estudantes de licenciaturas?

Para a realização desta etapa a Revisão Sistemática sobre o perfil dos acadêmicos de cursos de licenciatura, pré- definimos como critérios: 1. produções nacionais, a fim de conhecer o panorama brasileiro dos licenciandos; 2. Produções em forma de artigo, tendo em vista a qualidade das produções neste formato, submetidas a processos editoriais e avaliação minuciosa de pareceristas. 3. Determinamos como intervalo de tempo para seleção das publicações o período entre 2013- 2018, intencionando realizar um mapeamento do que se tem produzido recentemente sobre a temática.

Ainda, determinamos que a seleção das produções ocorreria em duas etapas: a primeira, pela análise das palavras-chave, a partir do critério “existência de palavras-chave vinculadas ao perfil dos acadêmicos de licenciaturas”. A segunda etapa, pela leitura dos resumos, considerando o critério “discutir temáticas que tangenciam o perfil dos acadêmicos de cursos de licenciatura”.

Em um primeiro movimento, realizamos a busca a partir do cruzamento dos descritores “estudantes de licenciatura” and “perfil dos acadêmicos”. Deste processo, resultaram 556 publicações no banco de dados Redalyc, os quais foram descartados em sua totalidade quando submetido ao primeiro critério de seleção: “existência de palavras-chave vinculadas ao perfil dos acadêmicos de licenciaturas”. Nos bancos de dados SciELO, Educa e Portal de Periódicos- Capes, não localizamos publicações a partir do cruzamento destes dois descritores. Tendo em vista o resultado insatisfatório deste primeiro movimento, realizamos nova busca a partir do termo “perfil dos estudantes de licenciatura”. Deste processo, não localizamos produções em nenhum dos bancos de dados considerados.

Na intenção de garantirmos maior abrangência na Revisão Sistemática acerca do perfil dos estudantes de licenciatura, organizamos uma terceira busca, a partir do cruzamento dos descritores “perfil dos estudantes” and “licenciaturas”. Neste movimento, localizamos 1476 publicações, as quais foram submetidas à análise das palavras-chave e desconsideradas em sua totalidade por não atenderem ao critério “existência de palavras-chave vinculadas ao perfil dos acadêmicos de licenciaturas”. No Portal de Periódicos-Capes, localizamos um total de três publicações, sendo que nenhuma atendeu ao critério de “existência de palavras-

chave vinculadas ao perfil dos acadêmicos de licenciaturas”. Do cruzamento dos descritores “perfil dos estudantes” and “licenciaturas” nos bancos de dados SciELO e Educa não encontramos resultados para a pesquisa, enfatizando a inexistência de produções vinculadas à temática nestas plataformas.

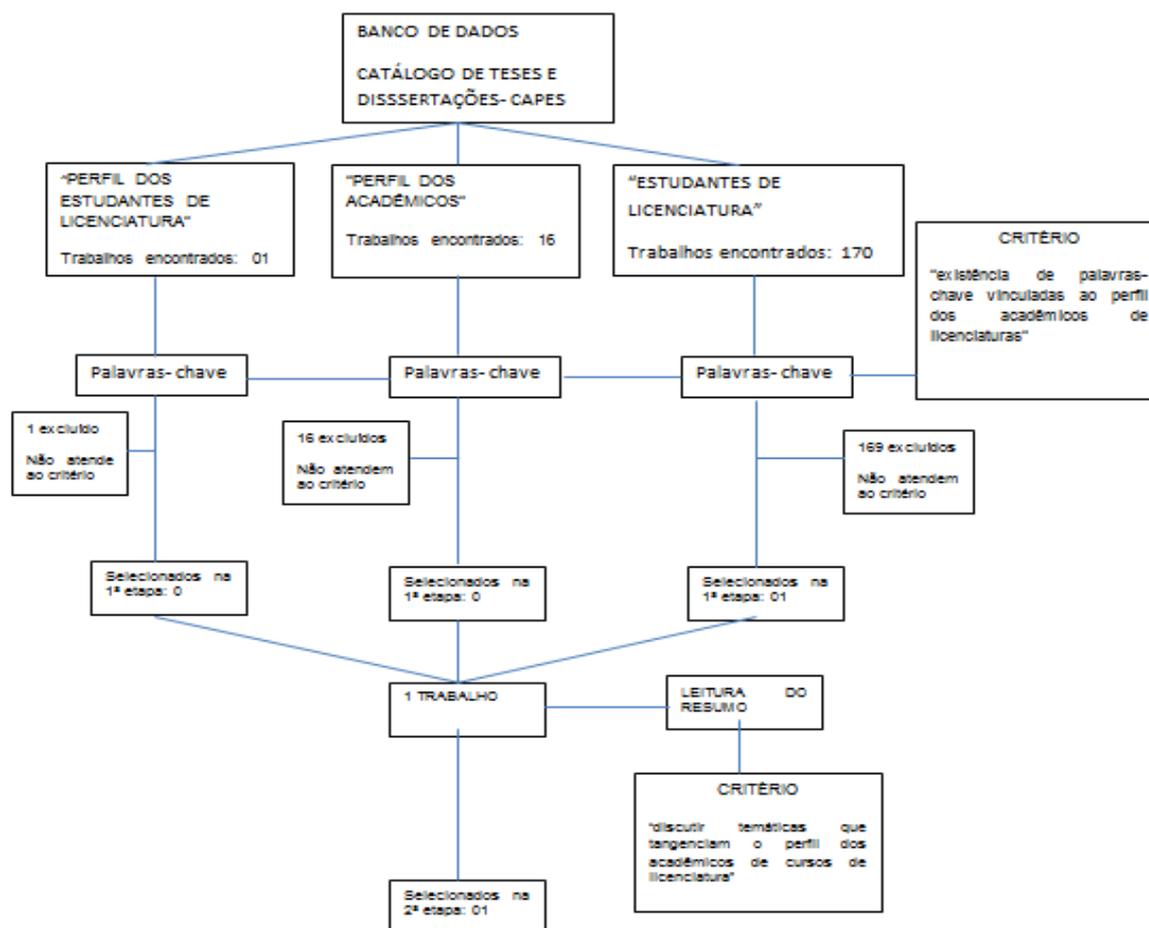
Ao identificarmos a inexistência de publicações científicas vinculadas à temática em periódicos qualificados, optamos por estender à busca aos trabalhos produzidos no âmbito da pós-graduação, de modo a localizar Teses e Dissertações que discutam o perfil dos acadêmicos de licenciatura a nível nacional. Neste ambiente, realizamos três buscas distintas, utilizando de forma isolada os descritores “estudantes de licenciatura”, “perfil dos acadêmicos” e “perfil dos estudantes de licenciatura” no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. A opção de busca pelos descritores de modo isolado se justifica pela dinâmica de filtro da Plataforma, tendo em vista que o uso de somente um descritor torna a pesquisa mais direta, enquanto o uso de mais de um descritor amplifica a busca, fugindo amplamente da temática investigada.

Utilizando o descritor “perfil dos estudantes de licenciatura” localizamos um trabalho de Doutorado, descartado por não atender ao critério de “existência de palavras-chave vinculadas ao perfil dos acadêmicos de licenciaturas”. Com o descritor “perfil dos acadêmicos” localizamos 16 trabalhos, dos quais nenhum contemplou o critério de existência de palavras-chave vinculadas ao perfil dos acadêmicos de licenciaturas.

Com o descritor “estudantes de licenciatura” localizamos 170 trabalhos, os quais foram filtrados pelo critério “existência de palavras-chave vinculadas ao perfil dos acadêmicos de licenciaturas”, resultando na seleção de um trabalho de Dissertação. A seguir, realizamos a leitura do resumo utilizando o critério “discutir temáticas que tangenciam o perfil dos acadêmicos de cursos de licenciatura” e consideramos que o trabalho atendia ao critério por discutir o perfil socioeconômico de estudantes de licenciatura e suas implicações nos percursos formativos destes estudantes. Desta forma, por atender aos critérios de inclusão, o trabalho foi considerado para leitura na íntegra, a fim de agregar ao processo de conhecer as produções nacionais que tangenciam o perfil dos estudantes de licenciatura.

Apresentamos, na figura 5, a sistematização da busca neste banco de dados:

Figura 5: Sistematização da Revisão Sistemática- perfil dos estudantes no banco de dados Catálogo de Teses e Dissertações- CAPES



Fonte: Elaboração própria da autora a partir da Revisão Sistemática

Nesta plataforma, de um total de 187 trabalhos localizados por meio dos descritores “perfil dos estudantes de licenciatura”, “perfil dos acadêmicos” e “estudantes de licenciatura”, contabilizamos um (01) trabalho que atendeu aos critérios de seleção pelas palavras-chave e resumo, e que será considerado na revisão.

Cruzamento dos dados das plataformas e análise dos trabalhos

Considerando a ausência de publicações de trabalhos em forma de artigos localizadas à partir dos descritores definidos nesta revisão, a análise dos resultados vinculados ao perfil dos estudantes de licenciatura estará centrada no Catálogo de

Teses e Dissertações, onde foi selecionado um trabalho de Dissertação que atendeu aos critérios de seleção pelas palavras-chave e pelo resumo.

Nunes (2015) realizou uma pesquisa quantitativa em universidades públicas e privadas com o objetivo de realizar um panorama do perfil socioeconômico de estudantes que buscam por cursos de licenciatura. A partir dos microdados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes-Enade, o autor buscou conhecer variáveis como sexo, cor/raça, idade e nível de escolaridade dos pais e, após, associações entre variáveis como curso/renda/cor, curso/sexo/renda, curso/hábitos de estudo, curso/situação laboral/hábitos de estudos.

Como principais resultados e discussões do trabalho analisado, destacamos a identificação de uma preponderância do sexo feminino e os baixos índices de estudantes negros e pardos nos cursos de licenciatura considerados no estudo. Ainda, assume relevância às condições em que ocorrem a opção pelo curso: segundo o autor, a escolha por cursar licenciatura se dá pela conjugação de uma série de variáveis socioeconômicas, como a impossibilidade de mudar de cidade para ingressar em outro curso, a situação vulnerável de renda das famílias dos acadêmicos e o envelhecimento sem qualificação (NUNES, 2015). A esse respeito o autor conclui que o ingresso em cursos de formação de professores se dá mais pela imposição de circunstância do que por uma escolha propriamente dita.

Outro importante ponto de discussão diz respeito à situação laboral dos acadêmicos. Segundo achados da pesquisa, a grande maioria dos estudantes de licenciatura possui um perfil trabalhador, o que implica em uma redução do tempo disponível para frequentar a biblioteca e realizar estudos complementares, o que irá acarretar influências nos processos formativos destes futuros professores.

Tratando-se de um estudo quantitativo, o autor apresenta uma série de dados que, neste momento, optamos por não sistematizar, atribuindo ênfase às discussões que se destacam na mobilização de novas formas de pensar o desenvolvimento da presente pesquisa. Em consonância com a perspectiva sistêmica, partindo da compreensão de que a construção de conhecimentos na formação inicial de professores ocorre nas relações entre o contexto formativo e os estudantes (em sua história de vida) os resultados de Nunes (2015) nos mobilizam a questionar o perfil dos acadêmicos de licenciatura da Instituição de Ensino Superior - IES elencada como lócus investigativo.

3. O OLHAR DE QUEM CONSTRÓI UM MUNDO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Construímos o mundo em que vivemos durante as nossas vidas. Por sua vez, ele também nos constrói ao longo dessa viagem comum. (MATURANA; VARELA, 2001, p. 10).

Partindo do pressuposto de que nosso olhar para o mundo não somente o contempla e busca interpretar, mas cria um mundo que existe a partir da nossa interação com ele, consideramos pertinente situarmos teoricamente os elementos que constituem o nosso olhar e, desta forma, direcionam possibilidades de construção desta pesquisa.

Para Maturana e Varela (2001), não se pode compreender o fenômeno do conhecer como se houvesse fatos ou objetos externos a nós que alguém simplesmente coleta e introduz a si. Para os autores *“a experiência de qualquer coisa lá fora é validada de uma maneira particular pela estrutura humana, que torna possível “a coisa” que surge na descrição”*. (MATURANA; VARELA, 2001, P.31). Assim, o mundo não acontece de maneira externa a nossa existência individual, mas é por nós produzido e ao mesmo tempo nos produz, recursivamente.

O mundo não é anterior à nossa experiência. Nossa trajetória de vida nos faz construir nosso conhecimento do mundo- mas este também constrói seu próprio conhecimento a nosso respeito. Mesmo que de imediato não o percebamos, somos sempre influenciados e modificados pelo que vemos e sentimos. (MATURANA, VARELA, 2001, p.10).

Em uma perspectiva sistêmica, compreendemos que os seres vivos vivem e aprendem na relação recursiva com o ambiente, ou seja, as modificações estruturais do indivíduo irão repercutir em modificações no ambiente e vice-versa. A partir deste pressuposto, viver e aprender são processos indissociáveis, de modo que o ser vivo vive e aprende/aprende e vive nas interações com o meio.

Nesse contexto relacional, os estímulos ofertados pelo meio não exercem sobre a estrutura do indivíduo uma ação instrutiva, pois *“todo ato de conhecer depende da estrutura daquele que conhece”*. (MATURANA; VARELA, 2001, p.40). Isto ocorre devido à característica autopoietica dos seres vivos, que significa a capacidade de produzir-se a si mesmo, de forma autônoma.

Sendo autopoieticos, os seres vivos não recebem de forma passiva as informações externas, contudo, é nas interações com o ambiente e com os outros

seres vivos que a vida e a cognição ocorrem. Indivíduo e meio são duas estruturas operacionalmente independentes entre si, e entre elas ocorre uma congruência estrutural necessária. Nesta congruência estrutural,

as mudanças que resultam da interação entre indivíduo e meio são desencadeadas pelo agente perturbador e determinadas pela estrutura do sistema perturbado. O mesmo vale para o meio ambiente: o ser vivo é uma fonte de perturbações, e não de instruções. (MATURANA, VARELA, 2001, p.108.).

É ressaltada, assim, a condição fundamental dos processos relacionais à construção de todos os conhecimentos pois, embora não sejam instrutivas e determinantes, são as perturbações do meio que desencadeiam as reorganizações estruturais inerentes aos processos de viver/aprender. As modificações estruturais mobilizadas pelas perturbações recíprocas e recorrentes entre organismo e meio são denominadas de acoplamento estrutural (MATURANA; VARELA, 2001). É por meio deste processo que ocorrem o viver e a cognição, tendo o contexto relacional como elemento fundamental.

Dado que também descrevemos a unidade autopoietica como tendo uma estrutura particular, fica claro que as interações- se forem recorrentes entre unidade e meio- constituirão perturbações recíprocas. Nessas interações, a estrutura do meio apenas desencadeia as modificações estruturais das unidades autopoieticas (não as determina nem as informa). A recíproca é verdadeira em relação ao meio. O resultado será uma história de mudanças estruturais mútuas e concordantes, até que a unidade e o meio se desintegram: haverá *acoplamento estrutural*. (MATURANA; VARELA, 2001, p.87).

Pensar sobre os processos de construção de conhecimentos implica, necessariamente, um olhar ao contexto relacional em que são mobilizados, tendo em vista que organismo e meio modificam-se mutuamente ao longo de sua história de interações. A aprendizagem docente, como todo o ato de conhecer, ocorre nos contextos relacionais dos quais participam os professores em seus processos formativos. Na perspectiva da Biologia do conhecer, a aprendizagem ocorre nos processos auto-organizativos dos indivíduos em sua estrutura, frente a uma nova perturbação. Assim, o “tornar-se” professor está imbricado nas possibilidades relacionais ofertadas ao indivíduo e nos modos como este se reorganiza estruturalmente.

Tardif (2014) ressalta o caráter temporal e dinâmico deste processo, enfatizando que a aprendizagem docente ocorre na interconexão e fatores tais como

a vida profissional, a existência pessoal dos professores e sua trajetória formativa. O aprender a ser professor ocorre ao longo da história existencial do indivíduo, nas relações construídas com os contextos que oferecem elementos perturbadores, sejam em uma Instituição de Ensino Superior, nas escolas, nas experiências não formais, entre outras.

Toda interação, todo acoplamento, interfere no funcionamento do sistema nervoso, por causa das mudanças estruturais que nele desencadeia. Toda experiência é modificadora, em especial em relação a nós, embora às vezes as mudanças não sejam completamente visíveis. (MATURANA; VARELA, 2001,p. 189).

Toda a experiência pode ser modificadora, e os efeitos dessas transformações na estrutura individual serão determinadas pelas possibilidades relacionais do indivíduo. No que se refere a construção de saberes sobre a docência, podemos compreender que ocorrem ao longo da história pessoal dos professores, sendo influenciados por diversos tempos/espacos, a partir das relações construídas entre indivíduo e meio na congruência do processo vital e cognitivo.

Para Tardif (2012), os saberes docentes que embasam a ação pedagógica são construídos ao longo dos processos de formação inicial e continuada, de experiências profissionais, do currículo e da formação cultural dos professores, bem como nas demais experiências pessoais. O autor considera a existência de quatro saberes docentes que, articulados, constituem o **saber profissional** dos professores: **Saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.**

Os *saberes da formação profissional* (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) são aqueles construídos com base nas ciências e na erudição ao longo dos processos formativos iniciais e/ou continuados dos professores. São os saberes específicos da profissão docente, mobilizados nos espaços formais de aprendizagem. Integram-se a este conjunto os saberes pedagógicos, oriundos dos processos reflexivos que os professores realizam sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, que constituem e orientam a prática educativa. (TARDIF, 2002).

Os *saberes disciplinares* correspondem aos diversos campos do conhecimento de que dispõe a sociedade e que se encontram integrados nas universidades, faculdades e cursos distintos em forma de disciplinas. São os

saberes que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de conhecimentos e circulam nos cursos e departamentos universitários, independentemente dos cursos de formação de professores ou faculdades de educação. (TARDIF, 2002).

Os *saberes curriculares* correspondem aos objetivos, discursos e métodos que configuram a categorização e organização dos saberes sociais no âmbito das instituições. Concretamente, configuram-se como programas escolares (objetivos, conteúdos e métodos) que os professores devem conhecer e aprender a pôr em prática. Por sua vez, os *saberes experienciais* são aqueles construídos na experiência profissional dos professores e são por ela validados. Constituem um conjunto de representações por meio das quais os professores podem refletir e ressignificar sua ação e sua profissão. (TARDIF, 2002).

A interconexão destes quatro saberes resulta em um saber específico: O saber profissional, fundamentado e legitimado no fazer cotidiano da docência. Este saber constitui um amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes distintas, construídos pelos professores ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, de acordo com as exigências de sua profissão. O saber profissional dos professores é construído na confluência entre distintas fontes de saberes, mobilizadas ao longo da história e vida individual, da sociedade, das instituições escolares e de ensino superior e dos diversos contextos relacionais. (TARDIF, 2002).

O quadro 1 sistematiza a confluência entre as fontes sociais de aquisição e os modos de integração dos saberes docentes no trabalho.

Quadro 1. Saberes docentes:

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização dos pré-professores.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem,	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de

	etc.	professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, na sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: elaboração própria, com base em Tardif (2002).

Para o autor, os saberes pessoais dos professores são aqueles construídos na história de vida pessoal dos indivíduos, por meio dos processos relacionais estabelecidos no âmbito familiar e nas vivências/experiências sociais primárias. Contribuem para a construção da identidade pessoal e social do indivíduo, desencadeando seus modos de ser e de se relacionar no mundo, acompanhando sua trajetória e vida independentemente da escolha profissional.

Os saberes provenientes da formação escolar anterior são aqueles construídos ao longo da escolarização anterior à formação profissional para a docência.

Tais vivências formativas compõem o processo de construção identitária docente, que reverberará nos modos organizacionais das práticas pedagógicas e nas concepções sobre ensino e aprendizagem que este professor irá construir. Segundo Marcelo García,

A construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional. Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente. (MARCELO GARCIA, 2010, p. 19).

Para o autor, este processo se configura, por um lado, como uma construção individual referida à história do docente e às suas características sociais e, por outro lado, como uma construção coletiva derivada do contexto no qual o docente se desenvolve. Nesta perspectiva, a aprendizagem do “ser professor” será mobilizada, por um lado, pela oferta de possibilidades de perturbações do contexto formativo e, por outro lado, pela estrutura do indivíduo e as suas condições relacionais e auto

organizativas em determinado momento de sua trajetória formativa. Nesta mesma direção, Bolzan e Isaia (2006) afirmam que não é possível considerar a aprendizagem docente como um processo generalizado, mas sim compreendê-la no contexto de cada indivíduo, a considerar suas trajetórias pessoais e formativas.

Assim, ao direcionarmos o olhar aos processos formativos iniciais dos professores, não podemos pretender realizar uma análise isolada deste momento e construção de saberes docentes. Se “conhecer é viver” e “viver é conhecer”, a construção de conhecimentos sobre a docência mobilizada nos cursos de licenciatura ocorrerá na complexidade das relações do indivíduo com seu contexto formativo e social, possibilitadas pela organização estrutural do indivíduo, em sua ontogênese.

Em seus escritos sobre a formação docente, Marcelo García (1999) discorre acerca de elementos considerados essenciais aos processos formativos iniciais: a clareza sobre as metas instrucionais; o conhecimento dos conteúdos e estratégias para ensinar; a capacidade de dizer aos estudantes o que espera deles e por que; a fim de adaptar as práticas pedagógicas às suas necessidades; delinear os objetivos cognitivos a serem trabalhados; explorar estratégias metacognitivas; comprovar a compreensão dos estudantes acerca dos conteúdos trabalhados, oferecendo retroalimentação apropriada; aceitar a responsabilidade dos resultados por eles apresentados e pensar sobre a própria prática. A construção de tais conhecimentos ocorrerá dentro das possibilidades estruturais de cada indivíduo na relação com os agentes perturbadores de seu contexto formativo.

Em uma perspectiva autopoietica, a aprendizagem ocorre na complexidade, em ambientes que possibilitem ao indivíduo a auto experimentação e a relação com os outros de maneira fluída, nas conversações e experimentações de si mesmos, em ambientes desencadeadores de perturbações que os desestabilizem e os levem a uma auto-organização (PELLANDA, 2009). Deste modo, a construção de conhecimentos sobre a Educação Especial pelos professores em formação inicial será desencadeada a partir de diferentes dimensões que, em um processo relacional, constituirão o campo de possibilidades de perturbação ofertadas.

4. O CONHECER/ PRODUZIR UMA VERDADE: PERCURSO METODOLÓGICO

“Todo ato de conhecer faz surgir um mundo.”

(MATURANA; VARELA, 2001, p.31)

A ruptura com o pensamento moderno e, conseqüentemente, com a crença em uma verdade estável, que preexiste ao ato de conhecer, pronta a ser descortinada pelo sujeito que propõe-se a descobri-la, coloca-nos em um processo de legitimação da existência de um mundo instável, com múltiplas verdades oriundas das relações de cada indivíduo com o mundo. Esta nova forma de compreender o mundo em suas relações direciona-nos ao paradigma da complexidade e a compreensão de que os elementos não existem de maneira isolada, mas sempre em sistemas de relações. Assim, podemos compreender:

Para pensar complexamente, precisamos mudar crenças muito básicas: em vez de acreditar que vamos ter como objeto de estudo o elemento, ou o indivíduo, e que teremos de delimitá-lo muito bem, precisamos passar a acreditar que estudaremos ou trabalharemos sempre com o *objeto em contexto*. (VASCONCELOS, 2013, p.111).

O processo de conhecer deve afastar-se das simplificações e considerar o contexto de relações em que o fenômeno a ser investigado ocorre. Trata-se de um movimento de ampliação do foco, de modo a reintegrar o objeto de estudo no contexto e considerar as relações que o perturbam e o modificam.

As primeiras perguntas serão sempre: em que condições acontece o fenômeno no qual estou interessado? Como o vejo relacionado com outros elementos do sistema? Assim, estaremos tirando o foco exclusivo no elemento e incluindo o foco nas relações. Entretanto, é bom lembrar que ampliar o foco não garantirá que focalizamos as relações. E fica claro, então, que contexto não significa simplesmente ambiente, mas se refere às relações entre todos os elementos envolvidos. (VASCONCELOS, 2013, p.111-112).

Nesta perspectiva, os indivíduos constroem a si mesmos nas relações com o ambiente, por meio das interações mobilizadas ao longo de suas histórias de vida. Assim, ao objetivar conhecer as possibilidades de construção de saberes sobre a educação inclusiva nos cursos de licenciatura da UFSM, proponho-me a conhecer o contexto relacional em que estes conhecimentos são construídos.

Organizada no método da Bricolagem, a partir da compreensão de que a teoria não é uma explicação sobre o mundo, mas uma explicação da relação que estabelecemos com o mundo (KINCHELOE, BERRY, 2007), a pesquisa objetiva **conhecer as possibilidades de construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva nos Cursos de Licenciatura, modalidade presencial, da Universidade Federal de Santa Maria.** Para responder a este objetivo geral, o estudo elenca os seguintes objetivos específicos:

- **Analisar a oferta do contexto formativo, em termos de disciplinas e conteúdos sobre o campo da Educação Inclusiva nos cursos de Licenciatura;**
- **Conhecer as concepções dos acadêmicos sobre a educação inclusiva e sobre sua atuação docente neste contexto, construídas ao longo de sua formação.**

Colocando-me como *bricoleur*- palavra francesa que descreve uma espécie de *faz-tudo* intenciono desenvolver o movimento investigativo sem a predefinição de diretrizes, métodos e/ou roteiros, os quais serão construídos ao decorrer do processo. Para Kincheloe e Berry (2007)

Essa ação de bricolagem é um processo cognitivo de alto nível que envolve construção e reconstrução, diagnóstico contextual, negociação e readaptação. Os bricoleurs entendem que a interação dos pesquisadores com os objetos de suas investigações é sempre complicada, volátil, imprevisível e, certamente, complexa. Essas condições descartam a prática de planejar antecipadamente as estratégias de pesquisa. (KINCHELOE, BERRY, 2007, p.17).

Desenvolver uma pesquisa a partir da perspectiva da bricolagem pressupõe transcender o reducionismo e assumir a complexidade e imprevisibilidade no ato investigativo. A organização da pesquisa ocorre em uma relação recursiva entre contexto investigado e pesquisador, com a adoção de métodos a partir das relações do pesquisador com a própria pesquisa. Para Kincheloe e Berry (2007, p.15) a bricolagem pode ser compreendida como “o processo de emprego de estratégias metodológicas à medida que são necessárias no desenrolar do contexto da situação de pesquisa”. Desta forma, cada momento investigativo perturba o pesquisador e desencadeia uma auto-organização que, por sua vez, irá definir os próximos movimentos da pesquisa.

Nesta perspectiva, direcionamos o olhar para o contexto investigativo com as lentes do pensamento sistêmico, buscando conhecer o contexto relacional em que ocorrem as aprendizagens docentes vinculadas à educação inclusiva. Assumimos, primeiramente, que a construção dos resultados emerge do nosso olhar para o contexto, tendo em vista que compreendemos a inexistência de um mundo externo ao observador.

Neste movimento de conhecer/ produzir as possibilidades de construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva em cursos de licenciatura, consideramos a existência de uma relação recursiva entre diversos sistemas que, para fins didáticos, serão problematizados em duas dimensões maiores: 1. a dimensão da oferta de conteúdos e disciplinas pelos cursos de licenciatura; 2. a dimensão da construção de conhecimentos pelos acadêmicos. É importante salientar que estas dimensões não constituem dois universos paralelos, mas relacionam-se de maneira congruente e é nesta relação que são construídos os conhecimentos.

Na primeira dimensão serão considerados os documentos legais que orientam e normatizam a oferta de conteúdos e disciplinas nos cursos de licenciatura, bem como as concepções dos gestores (Pró-Reitora de Graduação-PROGRAD e coordenadores de curso) sobre estes documentos e sobre a educação inclusiva, a fim de conhecer como ocorre a relação entre ambos e de que forma isto reverbera na construção dos currículos dos cursos.

Na segunda dimensão serão consideradas as experiências dos acadêmicos anteriores ao ingresso na Universidade, o diálogo com colegas e profissionais da área e o perfil dos estudantes. Assim, contemplam esta dimensão as trajetórias formativas e de vida dos acadêmicos, buscando conhecer como se articulam e constroem o indivíduo e as suas possibilidades de relação com seus contextos formativos.

Atrelada a essas duas dimensões maiores consideramos as experiências práticas ao longo da formação inicial, possibilitadas pelo contexto formativo, mas construídas a partir das histórias individuais dos acadêmicos. Também articulam-se às duas dimensões maiores as opções metodológicas e as concepções dos professores responsáveis pela condução das disciplinas e conteúdos vinculados à educação inclusiva no âmbito dos cursos, tendo em vista que são as concepções dos professores que norteiam a organização de suas aulas e direcionam, assim, as possibilidades relacionais aos acadêmicos de licenciatura.

A Figura 6 ilustra as dimensões que serão contempladas neste estudo e as maneiras como se relacionam e constroem os processos de construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva nos cursos de licenciatura.

Figura 6. Relações recursivas entre as dimensões que compõem a construção de conhecimentos pelos acadêmicos de licenciatura.

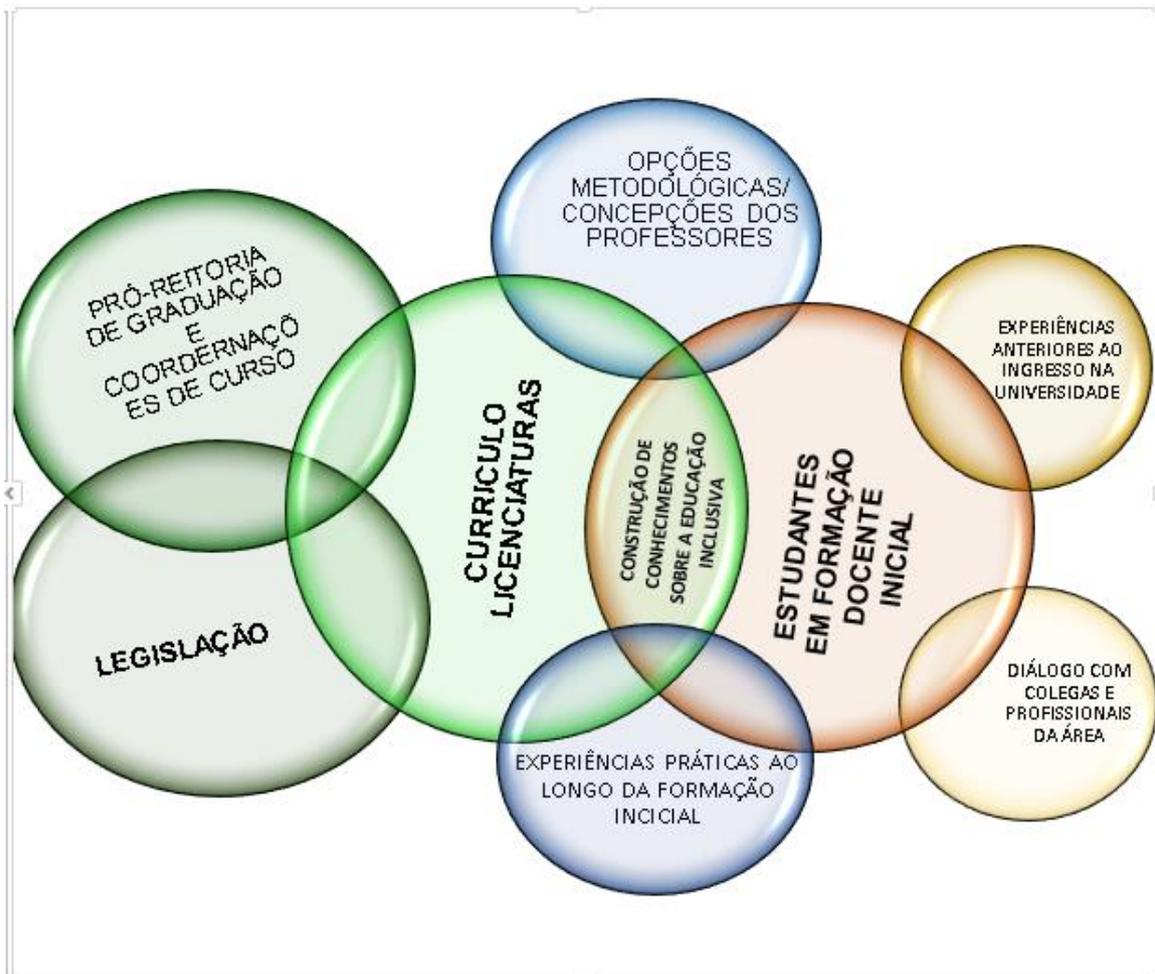


Figura 1. Elaboração própria da autora.

Nesta perspectiva, compreendemos a construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva como um processo que emerge das relações recursivas entre os acadêmicos e seu contexto formativo. Assim, o olhar investigativo buscará sempre conhecer as relações e, então, estabelecer pontos de conexão que auxiliem a problematizar como os conhecimentos são construídos neste processo. Alicerçada na Bricolagem, esta pesquisa não derivou de um roteiro metodológico pré-definido, mas foi sendo construída a partir do seu próprio desenvolvimento, de modo que a organização de cada etapa deriva dos achados da etapa anterior.

Buscando contemplar os objetivos da pesquisa, o primeiro movimento metodológico consistiu no levantamento da oferta de disciplinas vinculadas à educação inclusiva pelos cursos de licenciatura, modalidade presencial, da UFSM. O objetivo deste levantamento⁶ consistiu na identificação dos cursos com menor e maior percentual de disciplinas vinculadas à educação inclusiva em relação à carga horária total do curso, como uma forma de delimitar o olhar investigativo, tendo em vista a amplitude da oferta de licenciaturas na referida IES. A opção de escolha pelos cursos com maior e menor percentual de oferta também se justifica pela possibilidade de tangenciar as repercussões das ofertas formativas, em termos de disciplinas e carga horária, para os processos de construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva pelos estudantes.

Após identificarmos os cursos com menor e maior percentual de ofertas das disciplinas consideradas na pesquisa⁷, a saber: História e Geografia, respectivamente, iniciamos o delineamento dos percursos metodológicos a fim de contemplar as duas dimensões maiores apresentadas anteriormente.

No âmbito da dimensão da oferta de conteúdos e disciplinas pelos cursos de licenciatura os movimentos metodológicos contemplaram, inicialmente, a análise dos documentos legais a nível nacional que orientam e normatizam esta oferta nos cursos. Após, buscamos conhecer como o contexto formativo de professores da UFSM organiza essas disposições legais em suas Matrizes curriculares, mediante realização de entrevista semiestruturada com os gestores, no âmbito da Pró-Reitoria de Graduação e das coordenações dos cursos selecionados para o estudo.

Assim, a construção do material empírico nesta dimensão contempla a análise dos documentos orientadores e normativos para a inserção de conteúdos e disciplinas nos cursos de formação de professores em âmbito nacional, as matrizes curriculares dos cursos com maior e menor percentual de oferta de disciplinas vinculadas à educação inclusiva na UFSM conforme dados do ementário em fevereiro de 2018, entrevistas com os coordenadores dos dois cursos elencados para o estudo e entrevista com a pró-reitora de graduação da IES.

Tangente à dimensão da construção de conhecimentos pelos acadêmicos, buscando conhecer suas concepções sobre a educação inclusiva e sobre sua atuação docente neste contexto, construídas ao longo de sua formação, inicialmente

⁶ Este movimento apresenta-se detalhado no tópico 4.1.

⁷ Ver no tópico 4.1.

realizamos a aplicação de um questionário estruturado com os acadêmicos em vias de conclusão de ambos os cursos. O questionário foi constituído por nove (09) questões, sendo oito (08) de múltipla escolha e uma questão descritiva, contemplando as trajetórias pessoais e formativas dos estudantes, sua relação com o curso e as concepções sobre educação inclusiva e sobre sua atuação neste contexto. Foram aplicados um total de 24 questionários no curso de História e 11 questionários no curso de Geografia, mediante contato prévio com as coordenações⁸.

Buscando qualificar o material analítico desta dimensão, selecionamos quatro (04) acadêmicos de cada curso, dentre o grupo que respondeu ao questionário, para a realização de uma entrevista semiestruturada, com questões relacionadas às experiências que fomentaram suas concepções sobre a educação inclusiva, bem como a maneira como compreendem a realização de práticas pedagógicas em um contexto educacional inclusivo. A seleção dos acadêmicos para a realização da entrevista foi pautada nas respostas dos questionários, buscando contemplar a maior diversidade possível como forma de ampliar o espectro de possibilidades analíticas.

O contato com os acadêmicos foi realizado via e-mail pessoal, fornecido no ato do preenchimento dos questionários na etapa anterior. As entrevistas foram realizadas na UFSM, em local e horário sugerido pelos estudantes. Mediante autorização e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE pelos entrevistados, as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas a fim de compor material empírico para o estudo.

A discussão analítica produzida a partir das entrevistas com os estudantes, coordenadores e com a gestora da PROGRAD não derivou de eixos ou categorias pré-definidas. Em consonância com a perspectiva metodológica adotada, a discussão foi construída processualmente a partir dos discursos recorrentes entre os entrevistados.

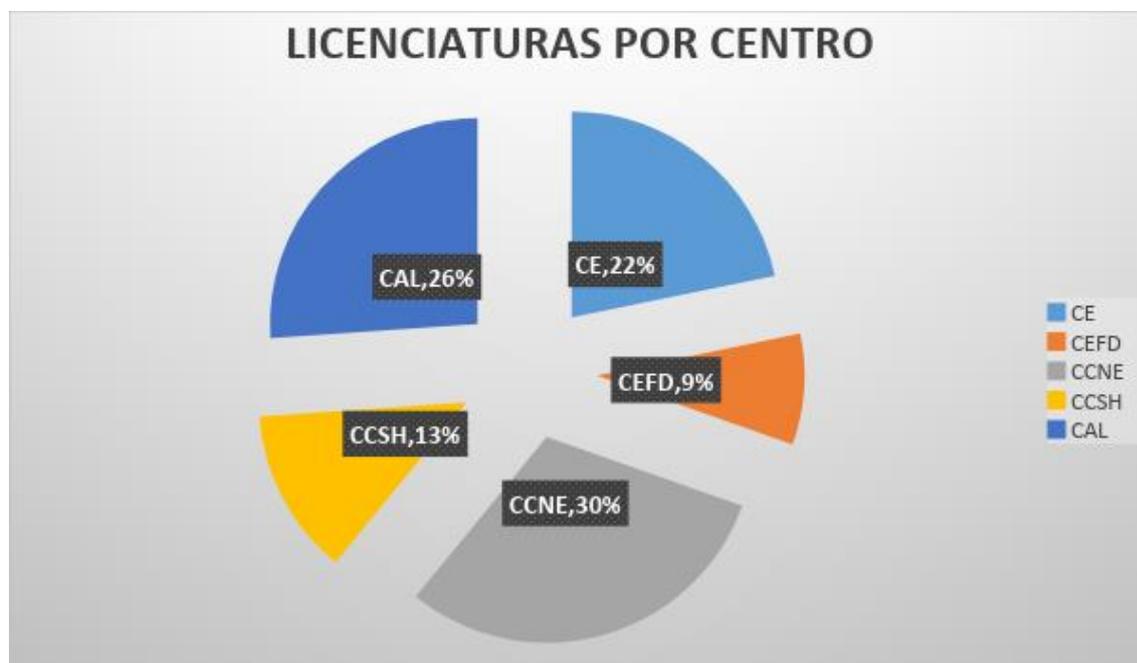
⁸ O contato com as coordenações ocorreu mediante Carta de Apresentação, assinada pela orientadora da pesquisa. Ver Apêndice B

4.1. Detalhamento da oferta de conteúdos e disciplinas vinculadas à educação inclusiva nos cursos de licenciatura, modalidade presencial, da UFSM.

Buscando delinear o foco investigativo, o movimento inicial consistiu no levantamento da oferta de disciplinas relacionadas à educação inclusiva em cada um dos cursos de Licenciatura, modalidade presencial⁹, da Universidade Federal de Santa Maria. Para realização deste panorama, realizamos o levantamento de todas as licenciaturas ofertadas pela UFSM, e sua distribuição nos Centros de Ensino da Instituição.

Na Universidade Federal de Santa Maria a oferta de cursos de licenciatura modalidade presencial ocorre em cinco Centros de Ensino: Centro de Educação-CE, com a oferta de cinco (05) cursos; Centro de Educação Física e Desportos-CEFD, com a oferta de dois (02) cursos; Centro de Ciências Naturais e Exatas-CCNE, com a oferta de sete (07) cursos; Centro de Ciências Sociais e Humanas-CCSH, com a oferta de três (03) cursos e o Centro de Artes e Letras com a oferta de seis (06) cursos.

O gráfico mostra a distribuição dos cursos por Centro de Ensino na UFSM.



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados obtidos no sítio da UFSM.

⁹ A opção por considerar apenas os cursos de modalidade presencial se deu pela intenção de aproximação com o contexto formativo e com os acadêmicos nos movimentos investigativos futuros. Assim, os cursos presenciais garantem a possibilidade de acesso a esses acadêmicos.

Observamos a preponderância da oferta de licenciaturas na modalidade presencial pelo CCNE, com 30% dos cursos. São vinculadas a este Centro os cursos de Física Licenciatura-Diurno, Física Licenciatura-Noturno, Geografia, Química Licenciatura, Matemática Licenciatura-Diurno, Matemática Bacharelado/Licenciatura–Noturno e Ciências Biológicas.

O CAL apresenta o segundo maior percentual de oferta, com 26% das licenciaturas, compreendendo os cursos de Artes Visuais-Licenciatura, Espanhol E Literaturas De Língua Espanhola, Inglês e Literaturas De Língua Inglesa, Português E Literaturas De Língua Portuguesa, Música Licenciatura e Teatro.

O CE, com 22% do percentual de oferta na modalidade presencial, contempla os cursos de Educação Especial Licenciatura Plena-Diurno, Educação Especial-Noturno, Pedagogia- Diurno, Pedagogia-Noturno e o Programa Especial de Graduação-PEG.

O CCSH, com 13% de oferta, contempla os cursos de Ciências Sociais, Filosofia Licenciatura e História. O CEFD, com menor percentual de oferta, contempla os cursos de Educação Física Licenciatura e Dança Licenciatura, totalizando 9% da oferta de cursos de licenciatura modalidade presencial da UFSM.

Após este levantamento, realizamos o apontamento da quantidade de disciplinas¹⁰ vinculadas à Educação Especial em cada um dos cursos¹¹. Foram consideradas no levantamento as disciplinas de Língua Brasileira de Sinais, pois compreende o campo específico da surdez - um dos campos da Educação Especial, disciplinas que contemplem em sua nomenclatura menções à Educação Especial e/ou Educação Inclusiva e disciplinas que façam referência ao alunado considerado público-alvo da Educação Especial.

O quadro 2 apresenta os resultados deste movimento:

¹⁰ O levantamento foi realizado com base nas informações do Ementário da UFSM. A listagem de disciplinas ofertadas em cada Licenciatura oferecida nesse sítio não oferece distinção entre elementos curriculares obrigatórios e optativos, de modo que o levantamento inicial não pode estabelecer como critério a inserção somente de disciplinas obrigatórias. Essa distinção foi realizada na aproximação com o contexto dos cursos selecionados.

¹¹ Não foram considerados os cursos de Educação Especial (diurno e noturno), tendo em vista a formação específica para o campo. O Programa Especial de Graduação, ofertado no Centro de Educação, não será considerado pois não é um curso de formação inicial.

Quadro 2- Percentual de oferta de disciplinas vinculadas à educação inclusiva por curso nos Centros de Ensino da UFSM¹²

Centro de Ensino	Curso	CH do Curso	CH disciplinas vinculadas a Ed. Inclusiva	% disciplinas / CH total do curso
Centro de Educação -CE	Pedagogia- Diurno	3255h	165h	5.06%
	Pedagogia- Noturno	3225h	165h	5.06%
Centro de Educação Física e Desportos-CEFD	Educação Física	3090h	60h	1.94%
	Dança	2900h	120h	4.13%
Centro de Ciências Naturais e Exatas -CCNE	Química	3240h	120h	3.7%
	Matemática- Noturno	3045h	60h	1.97%
	Matemática - Diurno	3045h	60h	1.97%
	Geografia- Licenciatura	3590h	360h	10.02%
	Física – Diurno	3120h	225h	7.21%
	Física – Noturno	3120h	165h	5.28%
	Ciências Biológicas	2925h	60h	2.05%
Centro de Ciências Sociais e Humanas-CCSH	Ciências Sociais	2810h	90h	3.2%
	Filosofia	2835h	165h	5.82%
	História	3615h	60h	1.65%
Centro De Artes e Letras- CAL	Artes Visuais- Licenciatura	3285h	60h	1.82%
	Espanhol e Literaturas De Língua Espanhola	3240h	120h	3.7%
	Inglês e Literaturas De Língua Inglesa	3270h	150h	4.58%
	Português E Literaturas De Língua Portuguesa	3300h	150h	4.54%
	Música- Licenciatura	3525h	60h	1.7%
	Teatro	2915h	105h	3.6%

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados obtidos no sítio da UFSM.

Como principal resultado deste levantamento destacamos a diversidade na oferta de conteúdos e disciplinas vinculadas à educação inclusiva nos cursos de

¹² Em destaque os cursos identificados com maior e menor percentual de oferta de disciplinas vinculadas à educação inclusiva em relação à carga horária total.

licenciatura, modalidade presencial, da UFSM. O curso de Licenciatura em História apresenta o menor percentual de oferta em relação à carga horária total, compreendendo 1.65%. Esta oferta está centrada em uma única disciplina de 60h. O curso de Licenciatura em Geografia apresenta o maior percentual de oferta de disciplinas vinculadas à educação inclusiva em relação à carga horária total do curso, totalizando um quantitativo de 10.02%. Esta oferta compreende 360h, divididas em seis ofertas de disciplinas.

Considerando a definição destes dois cursos para foco investigativo, buscamos conhecer mais detalhadamente a oferta de disciplinas vinculadas à educação inclusiva indicadas em suas matrizes curriculares. Para tanto, analisamos as ementas das disciplinas ofertadas, cujo detalhamento apresentamos no quadro 3:

Quadro 3: Detalhamento das ementas das disciplinas ofertadas no curso de Geografia-UFSM

Detalhamento das Disciplinas- Curso de Licenciatura em Geografia – UFSM				
Código da Disciplina	Nome da Disciplina	Carga Horária	Objetivos	Conteúdos
EDE1001	Fundamentos da Educação Especial	60h	Proporcionar conhecimentos teórico-práticos sobre os fundamentos da educação especial no mundo e no Brasil, as necessidades educacionais especiais e contexto escolar e a legislação e políticas públicas.	<p>Unidade 1 - História da Educação Especial</p> <p>1.1 - Preconceitos, estereótipos e estigmas das pessoas com deficiência, construídos ao longo dos séculos: Antiguidade, Idade Média, século XVI aos dias de hoje.</p> <p>1.2 - Educação Especial no Brasil: da exclusão a inclusão educacional.</p> <p>Unidade 2 - Necessidades Educacionais Especiais e contexto escolar</p> <p>2.1 – Conceitos.</p> <p>2.2 – Classificações.</p> <p>2.3 - Habilidades, potencialidades e dificuldades das pessoas com necessidades educacionais especiais e implicações educacionais.</p> <p>Unidade 3 - Legislação e Políticas Públicas</p> <p>3.1 - Determinantes culturais, econômicos, políticos, ideológicos.</p> <p>3.2-Legislação (municipal, estadual e federal).</p> <p>3.3 - Documentos de cunho mundial.</p>
EDE1007	Fundamentos da Educação Especial II	75h	Proporcionar conhecimentos teórico-práticos referentes às necessidades educacionais especiais no contexto escolar,	<p>Unidade 1 - Necessidades Educacionais Especiais e o contexto escolar nas categorias: surdez, transtorno de aprendizagem e déficit cognitivo</p> <p>1.1 - Prevenção e causas.</p> <p>1.2 - Caracterização.</p> <p>1.3 - Implicações e intervenções educacionais.</p>

			<p>bem como as modalidades de atendimento.</p>	<p>Unidade 2 - Modalidades de atendimento 2.1 - Escola especial. 2.2 - Instituição especializada. 2.3 - Classe especial. 2.4 - Sala de recursos. 2.5 - Classe hospitalar. 2.6 - Ambiente domiciliar. 2.7 - Serviço itinerante. Unidade 3 - A dinâmica familiar 3.1 - Ciclo vital. 3.2 - Organização do grupo familiar. 3.3 - Psicodinâmica familiar.</p>
EDE1042	Educação Especial: Processos De Inclusão	30h	Ter conhecimentos básicos referentes a escola inclusiva e a sua organização	<p>História da Educação Especial · Legislação Política · Informações básicas sobre as deficiências</p>
EDE1070	História e Realidades do Atendimento Educacional de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento	75h	Identificar a história sobre dos transtornos globais do desenvolvimento, definição e classificação, assim como a caracterização, as principais etiologias desta população e as formas de atendimento atual no Brasil.	<p>Unidade 1- História e atendimento educacional do aluno com Transtornos Globais do Desenvolvimento 1.1 – Relações entre história e a pessoa com transtornos globais do desenvolvimento. 1.2 – Relações e concepções sociais e as práticas sociais e políticas com relação com transtornos globais do desenvolvimento. 1.3 – O atendimento educacional da pessoa com transtornos globais do desenvolvimento. Unidade 2- Definições e conceitos da identificação do aluno com Transtornos Globais do Desenvolvimento 2.1 – Definições. 2.2 – Conceitos. 2.3 - Critérios para identificar a condição. 2.4 - Alguns conceitos elucidativos: etiologia dessa população, deficiência, doença. Unidade 3- Atendimento educacional atual no Brasil 3.1 - Política de atendimento. 3.2 - Contextos de atendimento. 3.3 - Práticas pedagógicas de atendimento. 3.5 - As aprendizagens escolares.</p>
EDE1088	Libras A	60h	Conhecer as representações da surdez nos diferentes contextos que envolvem a comunidade surda. Proporcionar um conhecimento acerca da estrutura da língua de sinais e aquisição de	<p>Unidade 1- Representação da Surdez 1.1 – Identidade, comunidade e cultura surda. 1.2 – A surdez como diferença política. 1.3. – A surdez como experiência visual. Unidade 2 - Estrutura da Língua de Sinais 2.1 – Parâmetros da língua de sinais. 2.2 – Classificadores. 2.3 – Sinais básicos da língua de sinais (sinais do cotidiano). Unidade 3- Experiências práticas da Língua de Sinais 3.1 – Estrutura frasal da língua de sinais. 3.2 – Histórias em língua de sinais.</p>

			sinais básicos desta língua.	3.3 – Diálogo em língua de sinais.
EDE1114	Libras I	60h	Adquirir o conhecimento da história surda, do estudo linguístico da LIBRAS, das representações do ser surdo (língua, identidade e comunidade surda) e das organizações e práticas sociais (educação, cultura e identidade linguística), e o aprendizado básico da LIBRAS	<p>Unidade 1 - Leituras: informações do mundo dos surdos</p> <p>Unidade 2 - Estudo linguístico de libras</p> <p>Unidade 3 - Intertextualidade - sinais básicos e expansão do vocabulário de sinais e classificadores</p> <p>Unidade 4 - Narrações e contos</p> <ul style="list-style-type: none"> Unidade 5 - Jogos, conversações e atividades didáticas e recreativas
EDE1121	Educação Inclusiva "A"	45h	Compreender os aspectos históricos, legais e pedagógicos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, suas relações com a Educação Profissional e contribuições à área.	<p>Unidade 1- A educação inclusiva na Educação Profissional</p> <p>1.1 – Aspectos Históricos.</p> <p>1.2 – Aspectos Legais.</p> <p>1.3 – Sujeitos da Educação Especial.</p> <p>Unidade 2- À organização dos serviços da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na educação profissional</p> <p>2.1 – Na Instituição</p> <p>2.2 – Na Prática Pedagógica</p> <p>2.3 – Considerações acerca dos aspectos formativos.</p> <p>2.3.1 – Flexibilização e adequações curriculares.</p> <p>2.3.2 – Especificidades na terminalidade e certificação acadêmica e profissional.</p>

Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dados do ementário da UFSM

Quadro 4- Detalhamento da disciplina ofertada no Curso de História

Detalhamento das Disciplinas- Curso de Licenciatura em História – UFSM				
Código da Disciplina	Nome da Disciplina	Carga Horária	Objetivos	Conteúdos
EDE1001	Fundamentos Da Educação Especial	60h	Proporcionar conhecimentos teórico-práticos sobre os fundamentos da educação especial no mundo e no Brasil, as necessidades educacionais especiais e contexto escolar e a legislação e políticas públicas.	<p>Unidade 1 - História da Educação Especial</p> <p>1.1 - Preconceitos, estereótipos e estigmas das pessoas com deficiência construídos ao longo dos séculos : Antiguidade, Idade Média, século XVI aos dias de hoje.</p> <p>1.2 - Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão educacional.</p> <p>Unidade 2 - Necessidades Educacionais Especiais e contexto escolar</p> <p>2.1 – Conceitos.</p> <p>2.2 – Classificações.</p> <p>2.3 - Habilidades, potencialidades e dificuldades das pessoas com</p>

				necessidades educacionais especiais e implicações educacionais. Unidade 3 - Legislação e Política Públicas 3.1 - Determinantes culturais, econômicos, políticos, ideológicos. 3.2 - Legislação (municipal, estadual e federal). 3.3 - Documentos de cunho mundial.
--	--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria da autora com base nos dados do ementário da UFSM

Com base nos dados encontrados no ementário da UFSM em fevereiro de 2018, é possível constatar uma discrepância na oferta de conteúdos e disciplinas vinculados à educação inclusiva nos cursos considerados nesta pesquisa. O curso de Geografia possui em sua Matriz uma oferta ampla de disciplinas, conseguindo contemplar discussões que transitam desde os conhecimentos elementares ao campo da educação inclusiva até questões de ordem metodológica e de organização das práticas pedagógicas no contexto educacional.

Por outro lado, o curso de História tem sua oferta centrada em uma única disciplina, com conteúdos programáticos de ordem mais elementar ao campo, vinculados à questões históricas e legais específicas da Educação Especial. Salienta-se a inexistência de uma disciplina de LIBRAS na Matriz deste curso, a qual tem sua oferta prevista em caráter obrigatório nos cursos de formação de professores.

Assim, observamos uma diversidade na dimensão da oferta de conteúdos e disciplinas vinculadas à educação inclusiva nos cursos, o que reverbera em distintas possibilidades de construção de conhecimentos sobre o campo pelos professores em seus processos formativos iniciais na UFSM. Ressaltamos que estas ofertas não compreendem a totalidade dos elementos mobilizadores das aprendizagens sobre a educação inclusiva pelos acadêmicos, tendo em vista que podem assumir um caráter transversal ao longo de todo o curso, tanto nas disciplinas teóricas quanto nas experiências práticas no contexto escolar.

Problematizamos, contudo, a oferta vinculada a educação inclusiva centrada no campo da Educação Especial, não sendo encontradas disciplinas cujas nomenclaturas e ementas anunciem discussões relacionadas às demais questões previstas nos documentos legais que normatizam a formação de professores no país, como a diversidade étnica, cultural, geracional, dentre outras. Considerando que se tratam de conteúdos considerados transversais, é possível que sejam

contemplados nas discussões ao longo de todo o curso, perpassando os momentos teóricos e práticos da formação docente inicial.

No que tange à oferta mais específica sobre o campo da Educação Especial, problematizamos a totalidade das disciplinas oriundas do Departamento de Educação Especial-EDE. Esta característica pode ser derivada da própria organização da Universidade em Departamentos, porém permite-nos refletir acerca dos efeitos que pode acarretar nos processos formativos docentes, tendo em vista que reforça a responsabilidade das discussões sobre a Educação Especial, seus sujeitos e práticas a um departamento específico.

Problematizamos a necessidade da transversalidade dessas discussões ao longo de todo o curso, de modo especial nas disciplinas de didática e metodologias de ensino, assim como nos estágios curriculares, de modo a possibilitar aos professores em formação inicial a constante reflexão sobre a organização de práticas pedagógicas pertinentes a um contexto educacional inclusivo.

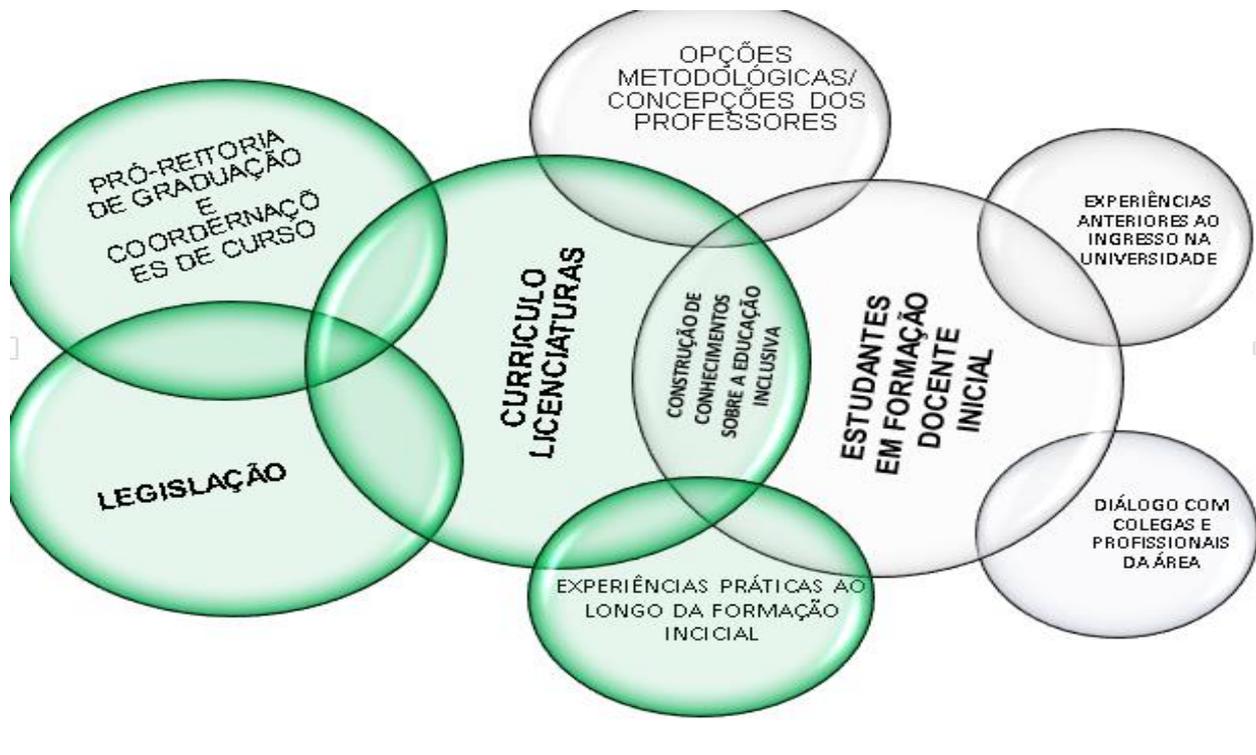
5. A OFERTA DO CONTEXTO FORMATIVO: O CONTEXTO RELACIONAL DA CONSTRUÇÃO DE POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM

Somos seres relacionais. Autopoiéticos, reorganizamos nossa estrutura a partir do meio em que vivemos, dentro das possibilidades de relações que somos capazes de desencadear em determinado momento. A ação do meio sobre nossa estrutura nunca será instrutiva, contudo, as perturbações do ambiente direcionam as possibilidades de autoconstrução.

Nesta perspectiva, este capítulo busca tangenciar as relações que se retroalimentam e constituem o contexto da formação de professores. São abordadas as dimensões da oferta de possibilidades e construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva, discutindo de que forma as relações entre as orientações legais para a inserção de conteúdos e disciplinas sobre a educação inclusiva nos cursos de licenciatura, as concepções dos gestores (Pró - Reitoria de graduação e coordenadores de curso) e as matrizes curriculares dos cursos constituem um contexto propulsor de conhecimentos aos acadêmicos.

A Figura 7 apresenta em destaque as dimensões principais que serão contempladas neste capítulo, distinguidas na cor verde. As dimensões mantidas em cor neutra compõem o sistema relacional da construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva na formação de professores, contudo não serão foco deste capítulo.

Figura 7 - Dimensões relacionais da oferta pelo contexto formativo.



Fonte: Elaboração própria da autora.

No âmbito da formação inicial de professores, as relações entre o indivíduo e o contexto acadêmico provocam modificações em sua estrutura e criam, assim, novas possibilidades de interações e acoplamentos. Embora não sejam determinantes sobre as reorganizações internas da estrutura - as alterações ocorrem sempre dentro das condições da estrutura em determinado momento - os modos como são propostos os cursos de licenciatura produzem certas possibilidades de perturbações aos acadêmicos, que impulsionarão seu processo formativo dentro destas condições.

Em um contexto relacional, onde as ofertas do meio desencadeiam determinadas possibilidades auto organizativas e de aprendizagem dos indivíduos, as orientações legais para a formação de professores podem ser consideradas o marco inicial da organização das possibilidades de construção de conhecimento sobre o campo da Educação Especial e da Educação Inclusiva nos cursos de formação de professores. Embora não sejam determinantes, pois cada contexto organiza-se dentro de suas possibilidades, estas orientações norteiam os modos organizacionais

desta oferta ao direcionarem as relações entre as dimensões - oferta de disciplinas, conteúdos programáticos, carga horária, alternativas metodológicas, dentre outras - que mobilizam a construção de saberes sobre o campo.

No cenário brasileiro, desde os anos 2000, destaca-se um crescimento das orientações e normativas legais para a inserção de conteúdos e disciplinas vinculados a uma perspectiva inclusiva nos cursos de formação de professores. O Parecer CNE/CP 09/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, orienta:

A formação de professores deve assegurar a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a forma como diferentes culturas caracterizam as diferentes faixas etárias e as representações sociais e culturais dos diferentes períodos: infância, adolescência, juventude e vida adulta. Igualmente importante é o conhecimento sobre as peculiaridades dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.(BRASIL, 2001).

A educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos.(BRASIL, 2001).

O documento menciona a necessidade de promoção de processos formativos docentes que contemplem conhecimentos sobre as peculiaridades dos alunos com necessidades educacionais especiais, porém não apresenta um direcionamento mais específico sobre a disposição desses conhecimentos nos cursos de formação de professores.

Em 2002, com a promulgação da Lei nº 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, fica instituído que:

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir 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 - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. (BRASIL, 2002).

Assim, a LIBRAS passa a integrar os componentes curriculares de cursos de formação de professores, sendo reconhecida como meio legal de comunicação e expressão. Os documentos legais publicados nos anos de 2001 e 2002 fomentaram os movimentos de reformulação curricular dos cursos de Geografia e História, nos

anos de 2003 e 2004, respectivamente, a fim de contemplarem os conteúdos e disciplinas previstos.

Nos anos seguintes, novos documentos foram publicados com a finalidade de orientar e normatizar a organização dos cursos de formação de professores. Em 2005, o Decreto nº 5626 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e normatiza sobre a obrigatoriedade da oferta da Língua Brasileira de Sinais nos cursos de formação de professores, conforme determinado no artigo 3º:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005).

Nesta perspectiva, passa a ser prevista a inserção, em caráter obrigatório, de disciplinas de LIBRAS em todos os cursos de formação de professores. Em caráter incisivo, estas orientações legais garantem a oferta de possibilidades de construção de conhecimentos sobre a Língua Brasileira de Sinais aos professores em seus processos formativos, contudo, a organização desta oferta assumirá caráter específico a partir da organização interna de cada instituição ou curso.

Com a publicação deste documento, os cursos que não possuíam a disciplina de LIBRAS como componente curricular obrigatório necessitaram planejar reorganizações a fim de contemplar esta oferta. Em alguns cursos, por exemplo, os acadêmicos foram orientados a cursarem a disciplina em outra licenciatura e realizarem o aproveitamento a fim de cumprirem os componentes curriculares obrigatórios previstos.

Em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, instituídas por meio da Resolução CNE/CP 1, determinam, no artigo VI:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V - conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência. (BRASIL, CNE/CP, 2012).

Com esse documento passa a ser prevista a oferta de processos formativos docentes capazes de contemplar, além dos conhecimentos específicos para a atuação nas diferentes etapas da educação básica, debates sobre a diversidade étnica, social, cultural, política e econômica da educação. Ainda, conhecimentos sobre as diversas faixas etárias, sobre os alunos com necessidades educacionais especiais e sobre as comunidades indígenas.

Em consonância com os documentos mencionados, a Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015, ao definir 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, orienta:

2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015).

As orientações e normativas legais para a formação de professores no cenário brasileiro visam à promoção de processos formativos em consonância com a perspectiva da educação para todos, oferecendo elementos curriculares que mobilizem a construção de conhecimentos pertinentes à construção de um sistema educacional básico inclusivo.

Estas orientações não garantem uma uniformidade na oferta destes conhecimentos aos acadêmicos em processo de formação docente, mas direcionam possibilidades formativas relacionadas à educação inclusiva que serão específicas em cada contexto. Assim, as políticas brasileiras para a formação de professores reverberam em diferentes possibilidades perturbadoras para a aprendizagem docente sobre a educação Inclusiva.

Neste cenário, as atuais diretrizes para os cursos de formação de professores preveem a oferta obrigatória da LIBRAS, bem como fundamentos e metodologias do campo educacional, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015). Com a publicação das Diretrizes de 2015, nacionalmente, todos os cursos de Licenciatura passam por reformulações em seus currículos. Os cursos de História e Geografia, contemplados neste estudo, tiveram seus novos currículos publicados em 2018 e 2019, respectivamente.

A existência de um texto de Diretrizes não garante, contudo, uma uniformidade na oferta de conteúdos vinculados à educação inclusiva nos cursos de licenciatura, pois a organização de cada currículo será construída na relação com o olhar dos gestores responsáveis. Os processos de reformulação curricular com vistas a contemplar as normativas e orientações dos documentos legais sobre a formação de professores serão sempre construídos a partir das demandas e possibilidades de cada contexto formativo, e influenciados pelas percepções dos agentes envolvidos, como coordenadores de curso e pró-reitoria e coordenadorias responsáveis pelas Matrizes.

Nesta perspectiva, ao buscarmos conhecer a oferta de conhecimentos sobre a educação inclusiva no contexto de formação inicial de professores é imprescindível transcender uma análise centrada nas normativas e orientações dos textos políticos e buscar conhecer as concepções dos agentes que administram e organizam estes textos no contexto da formação de professores.

No âmbito da UFSM, a publicação da Resolução nº 02/2015 reverberou na necessidade de alteração curricular dos cursos de licenciatura, com vistas a atender as novas Diretrizes para os cursos e formação de professores. Segundo informações concedidas pela Coordenadoria de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino (CADE), o processo de adequação das matrizes curriculares ocorreu de maneira democrática, do diálogo com os cursos, respeitando a autonomia de cada microcontexto.

Quando então vem essa resolução e aí vem todo esse calhamaço de conteúdos que se tornaram obrigatórios. É a partir desse momento que começam as discussões, nós fizemos uma primeira discussão no Centro de Educação em 2015 ainda, novembro de 2015 sobre esses conteúdos disciplinares, aí foram montadas algumas comissões. [...] Foram montadas

algumas comissões, principalmente no que diz respeito às relações étnico-raciais e de gênero, porque não se tinha... tinha-se um entendimento dos coordenadores, enfim das licenciaturas, de que não deveria ser um conteúdo estanque em uma disciplina, mas sim que ele perpassasse por diversas disciplinas do currículo, que é uma formação cidadã, não é uma formação disciplinar que o aluno faz uma disciplina. (Professora responsável pela CADE).

No contexto da formação inicial de professores da UFSM, buscou-se uma organização democrática e dialógica entre os cursos e seus departamentos a fim de contemplar as previsões de conteúdos da Resolução 02/2015 dentro das possibilidades e da realidade formativa de cada licenciatura. Assume destaque a compreensão de que as discussões sobre as questões étnico-raciais, culturais, de gênero entre outras vinculadas à diversidade e educação inclusiva deveriam perpassar pelos cursos de forma transversal, não sendo alocadas em disciplinas específicas.

Segundo a professora responsável pela CADE, as principais dificuldades encontradas vinculavam-se à oferta de conteúdos sobre a diversidade étnico-racial e de gênero, sendo que as disciplinas de LIBRAS e sobre a Educação Especial já eram ofertadas pelo Departamento de Educação Especial- EDE, vinculado ao Centro de Educação. O excerto a seguir sinaliza esta organização:

Da educação Especial ficou a disciplina que o departamento da Educação Especial montou e hoje oferta para todas as licenciaturas a mesma disciplina tanto de Libras, quanto de Fundamentos da Educação Especial sendo dividida em "A" e "B". (Professora responsável pela CADE).

Assim, a oferta mais específica sobre o campo da Educação Especial ficou centrada ao departamento específico, com oferta padronizada a todas as Licenciaturas. As disciplinas de Libras e Fundamentos da Educação Especial eram ofertadas anteriormente à publicação da Resolução 02/2015, contudo ainda não constavam nas matrizes curriculares de alguns cursos, de modo que os acadêmicos eram orientados a cursarem a disciplina em outra licenciatura. Estas disciplinas não possuíam uma única ementa, possuindo distintas ofertas entre as licenciaturas da UFSM.

Com a reformulação curricular dos cursos, estas disciplinas tornam-se componente curricular obrigatório em todas as licenciaturas, como forma de garantir a presença de conteúdos sobre o campo da Educação Especial na formação inicial de professores. Sobre os demais conteúdos previstos na Resolução 02/2015, é

mencionada a preocupação por parte dos gestores no que tange à inserção de disciplinas específicas, conforme anuncia o excerto a seguir:

E os cursos ficando com medo de reformular, de colocar na sua grade curricular ou na sua matriz curricular essas temáticas e não ter professores para dar, porque o principal entrave assim foi: quem vai dar, quem vai ministrar essas disciplinas com esse conhecimento tão específico, aí vai-se aos departamentos, encaminha-se processos aos departamentos para que se manifestem e tal. Os departamentos que mais tinham recursos humanos não tinham como dar conta de toda a universidade, então foi se alongando, se alongando e os cursos esperando para fazer a reforma. (Professora responsável pela CADE).

Neste cenário, no que diz respeito à inserção de conteúdos e disciplinas vinculados à uma perspectiva da educação inclusiva nos currículos de licenciatura da UFSM, a professora responsável pela CADE distingue as necessidades de reorganização dos currículos em duas dimensões: por um lado, os cursos vinculados às ciências humanas, cujas matrizes já contemplam discussões de ordem social e cultural e, por outro lado, os cursos vinculados às ciências naturais e exatas, cujas matrizes centravam-se nos conteúdos específicos da área. A esse respeito, afirma:

[...] claro que sobre todos aqueles temas que a Resolução traz como transversais e os cursos deveriam se adequar para dar conta de toda aquela gama de conteúdos que até então não eram contemplados. Muitos cursos, aqueles que não tem natureza pedagógica, não tinha muito esse entendimento. Que eu chamo aqueles cursos das áreas mais duras, Matemática, Física, Química... então tinha conteúdo, claro, sempre teve as práticas como componentes curriculares dentro de disciplinas de conhecimento pedagógico, mas não conteúdo específicos que traz a resolução, essa formação em direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual. (Professora responsável pela CADE).

Assim, são compreendidas necessidades de diferentes ordens nos cursos de licenciatura da UFSM, demandando organizações capazes de contemplar as especificidades de cada curso dentro de suas áreas específicas. Nesta perspectiva, os cursos que contemplaram, segundo avaliação da CADE, os conteúdos vinculados às questões de diversidade étnico-racial, gênero, sexual, religiosa e geracional nas disciplinas específicas de sua Matriz curricular, tiveram seus novos currículos aprovados com a inclusão das disciplinas específicas ofertadas pelo EDE.

Os cursos considerados das “ciências mais duras”, cujas matrizes contemplam discussões mais direcionadas a conteúdos específicos do campo, encontraram dificuldades em contemplar as discussões previstas na Resolução 02/2015 de forma transversal as suas disciplinas específicas. A estes cursos passou

a ser ofertada a disciplina de Tópicos Transversais em Formação de Professores-TRV.

E quanto às outras questões de diversidade étnico-racial, gênero, sexual e religiosa e faixa geracional aqueles cursos que... física, química que não tem isso na sua natureza do curso está sendo estante na disciplina de TRV, não está sendo transversal e os outros cursos que tem essa natureza mais humana, tem essa formação cidadã daí sim, aí aparece mais transversal no currículo e não em uma disciplina específica, mas em várias disciplinas que abordam essas temáticas. (Professora responsável pela CADE).

Assim, embora seja reconhecida a necessidade de transversalidade dos conteúdos previstos na Resolução 02/2015 ao longo de toda a Matriz Curricular dos cursos, a oferta de uma disciplina específica torna-se necessária como forma de garantir que as Diretrizes sejam atendidas por todas as licenciaturas, buscando atender as necessidades específicas dos cursos cujas disciplinas não contemplam estas discussões.

No que tange aos cursos de História e Geografia, selecionados como foco investigativo deste estudo, ambos já publicaram seus novos currículos em consonância com a Resolução 02/2015. Os cursos contemplaram todos os conteúdos previstos sem a necessidade de adesão à disciplina de Tópicos Transversais em Formação de Professores-TRV. Sobre os processos de reformulação curricular dos cursos de História e Geografia a professora responsável pela CADE afirma:

Então História foi um dos primeiros cursos a reformular segundo essa resolução atendendo todas essas exigências aqui, porque eles são um curso de natureza social, estão em um centro que tem isso. E Geografia como está nas ciências humanas tem toda essa questão de trabalhar com o lado humano, mas mesmo assim eles não tinham ainda a firmeza que dariam conta, então foi esperando até o ano passado. (Professora responsável pela CADE).

Na fala dos coordenadores dos cursos emergem elementos que podem exemplificar as diferenças nos processos de reformulação curricular com vistas a contemplar o previsto na Resolução 02/2015. No curso de História a disciplina de Fundamentos da Educação Especial já constituía componente curricular obrigatório na matriz antiga e os estudantes eram orientados a cursarem Libras em outros cursos, computando esta disciplina em seus históricos escolares mediante

aproveitamento. No que tange as demais discussões acerca da diversidade étnico-cultural, racial, geracional e de gênero, parecem ser naturalizadas ao longo de todo o curso, de modo que não são mencionadas no discurso do coordenador como uma demanda a ser atendida no processo de reformulação.

O que acontece, os ajustes impactaram principalmente as disciplinas específicas do curso de história, então algumas foram suprimidas outras reduzidas, mas especificamente as disciplinas que tangem a Educação Especial elas não sofreram impacto. O único impacto é que os alunos que agora cursam bacharelado não cursam essas disciplinas, só os licenciandos, em termos de carga horária ou quantidade de disciplinas permanecem igual. (COORDENADOR DE HISTÓRIA).

Podemos compreender que a organização da Matriz Curricular do curso de História, tratando-se de uma licenciatura vinculada às ciências sociais e humanas, contempla discussões relacionadas à diversidade social, étnico-racial, geracional entre outras nas próprias disciplinas específicas do curso. No curso de Geografia as necessidades de reorganização a fim de atender a estas demandas de conteúdos aparecem de forma mais explícita, o que talvez justifique a necessidade de um tempo maior para a elaboração do novo currículo.

Essa questão inclusiva... deixa só olhar aqui na geografia escolar... Ela é inclusão social, ela aparece na Geografia Ética e Cidadania que é uma disciplinas de primeiro semestre. Aqui na Geografia Escolar, se trabalha todas as questões da escola e inclusiva a educação ambiental, a educação do campo. Diversos espaços escolares certamente nós vamos trabalhar essa questão da inclusão. (COORDENADORA DE GEOGRAFIA).

No curso de Geografia, tratando-se de uma licenciatura vinculada às ciências naturais e exatas, as discussões vinculadas à educação inclusiva aparecem de forma mais enfática em algumas disciplinas, possivelmente pela própria característica do curso de direcionar as discussões ao saber específico do campo.

No âmbito dos cursos de licenciatura da UFSM, as reorganizações com vistas a contemplar as diretrizes da Resolução 02/2015 enfatizam a autonomia do contexto do contexto formativo nos processos de interpretação e implementação das disposições dos textos legais a partir de suas concepções, necessidades e possibilidades. Os agentes do envolvidos nesse processo criam um cenário específico a partir da leitura e tradução que realizam, resultando em uma infinidade de possibilidades a partir de um mesmo texto. Assim, corroboramos com Mainardes

(2006), ao discorrer sobre os processos de tradução dos textos legais na perspectiva do Ciclo de Políticas proposto por Bowe e Ball (1992):

[...] os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. (MAINARDES. 2006, p.10).

As concepções que os agentes responsáveis pelos processos de organização dos currículos das licenciaturas possuem sobre a educação inclusiva exercem papel central na tradução do texto político para o contexto da prática. No que se refere aos cursos de História e Geografia, embora apresentem diferenças nesse processo de reformulação curricular no que tange aos conteúdos vinculados à perspectiva da educação inclusiva, mencionando diferentes organizações e ofertas de disciplinas, os discursos de ambos os coordenadores direcionam essa problematização de modo mais enfático ao campo da Educação Especial.

Apesar de indicarem uma compreensão acerca da necessidade de processos formativos docentes pautados na diversidade que constitui o cenário educacional, seus discursos sobre a construção de conhecimentos vinculados à educação inclusiva centram-se nas disciplinas específicas ao campo da Educação Especial, ofertados pelo EDE. Assim, o lugar da “diferença” passa a ser demarcado de forma pontual a um grupo de sujeitos no contexto escolar, denominado de alunos público-alvo da Educação Especial.

Acho que nem é um papel do professor de geografia identificar qual é a... qual o tipo de problema que esse aluno tem, então esse problema já deve ser colocado para o aluno, especialmente estagiário, inclusive orientando como ele pode estar trabalhando com esse aluno, como trazer esse aluno para participar das aulas. (COORDENADORA DE GEOGRAFIA).

Olha, sendo bem sincero penso que são fundamentais, até pouco. Porque, pelo o que eu tenho visto conversando com os alunos e fundamentalmente analisando esses programas, eu percebo que são disciplinas que tem objetivo de serem introdutórias, ai eu não sei em que medida que quando esse aluno encontra, esse futuro professor encontrar um aluno portador de alguma deficiência que necessite de uma abordagem diferenciada ele vai estar de fato preparado. (COORDENADOR DE HISTÓRIA).

Os discursos dos coordenadores dos cursos de História e Geografia indicam o direcionamento das problematizações sobre a educação inclusiva de forma direta à Educação Especial, marcando o lugar da diferença na condição de deficiência. Para além disso, enfatizam que os conhecimentos sobre as práticas direcionadas aos

sujeitos público-alvo são de responsabilidade do campo específico, tanto no contexto formativo inicial quanto no cenário da atuação prática dos professores.

Esta organização da oferta de conteúdos sobre o campo direciona as possibilidades formativas dos acadêmicos, na medida em que as disciplinas que tangenciam a organização de suas práticas pedagógicas, como as metodologias do ensino e didáticas, não contemplam a diversidade de processo de aprendizagem de maneira transversal.

Assim, enfatizamos a repercussão da leitura realizada sobre os textos legais aos processos formativos docentes e à construção da concepção sobre a educação inclusiva. A organização curricular que deriva desta tradução irá delimitar a oferta de possibilidades formativas aos futuros professores, oferecendo elementos vinculados à mesma perspectiva dos agentes que a protagonizaram.

A concepção sobre a educação inclusiva que circula entre os professores e gestores no contexto universitário possivelmente tenha sua origem fortalecida na tradução realizada pelos contextos educacionais, especialmente na educação básica, sobre as políticas de inclusão escolar. No cenário dos documentos legais e programas direcionados à melhoria do sistema educacional, em âmbito nacional, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPEI (BRASIL, 2008) acabou recebendo especial destaque e, em certa medida, um caráter hegemônico no cerne das discussões sobre os processos inclusivos.

A política de inclusão, que teve seu início em 2003, passou a ser construída com direcionamento específico ao campo da Educação Especial, restringindo a diversidade do cenário educacional a um grupo específico e alocando o lugar da diferença aos sujeitos público-alvo. Esse olhar para a política reverbera na concepção sobre educação inclusiva que predomina no campo educacional, e tem efeitos na tradução dos textos políticos nas universidades, direcionando a formação inicial de professores.

Assim, o próprio processo formativo inicial direciona os futuros professores à ideia de despreparo para a atuação frente à diversidade, na medida em que as discussões sobre a educação inclusiva - nestes casos centradas no campo da Educação Especial - ocorrem distanciadas das disciplinas que orientam os acadêmicos sobre a organização das práticas pedagógicas.

6. DOS CONTEXTOS RELACIONAIS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A APRENDIZAGEM DOCENTE

“Todo conhecer humano [...] é sempre vivido numa tradição cultural”

(MATURANA; VARELA, 2011, p.265)

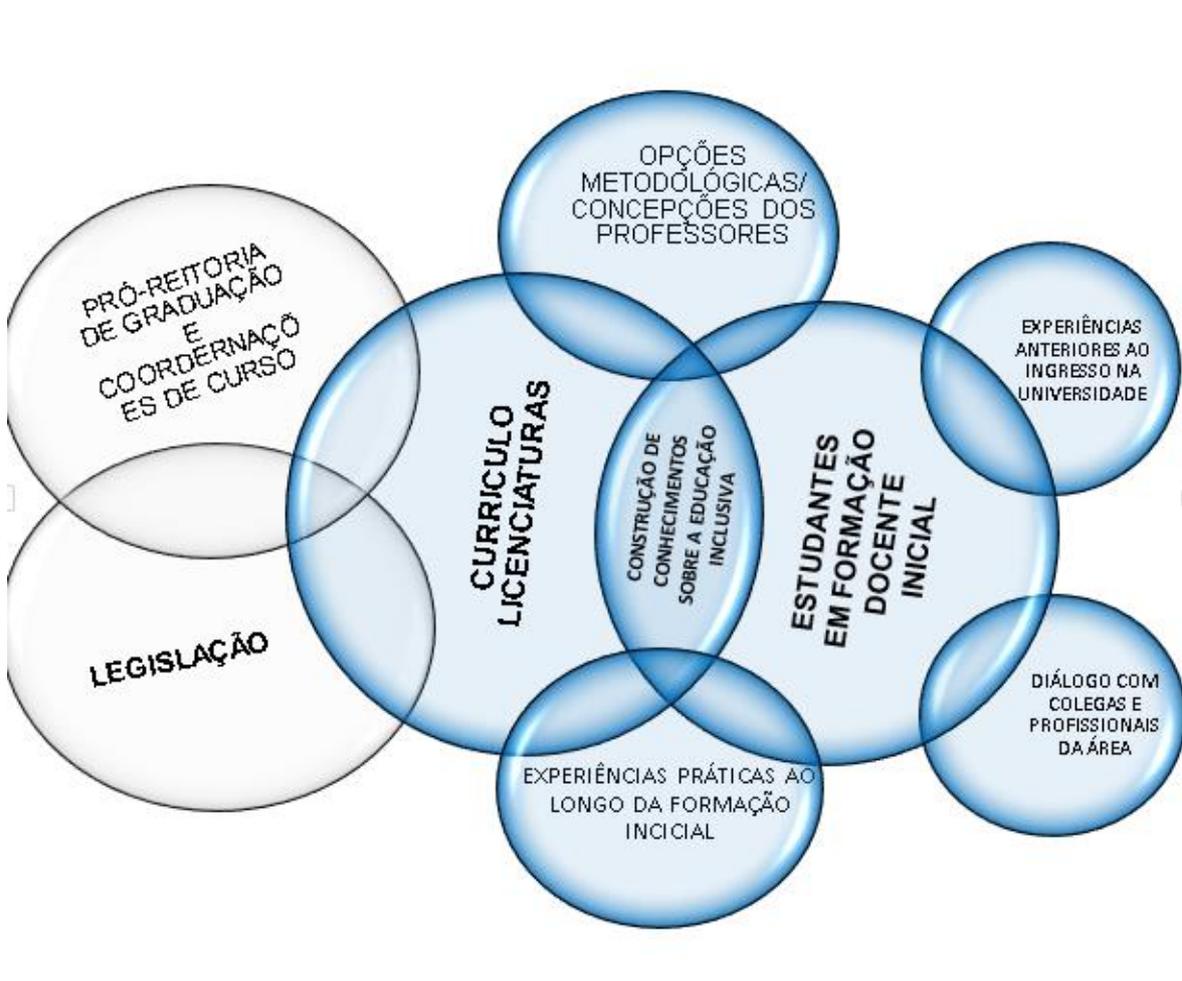
Adentrando ao campo da formação de professores, Tardif (2002) discute que a construção dos saberes docentes ocorre na interconexão de experiências em diversos espaços da vida e de sua atuação. Trata-se de um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2002, p.54).

Nesta perspectiva, este capítulo direcionado à dimensão do perfil dos estudantes, busca tangenciar as formas pelas quais os futuros professores conseguem construir relações com seu contexto formativo inicial e mobilizar a construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva. Busca contemplar o contexto relacional em que são construídos os saberes docentes ao longo da formação inicial, na interconexão entre as dimensões: *currículo das licenciaturas, experiências práticas ao longo da formação inicial, opções metodológicas/concepções dos professores, perfil dos estudantes em formação docente inicial, experiências anteriores ao ingresso na Universidade e diálogo com colegas e profissionais da área.*

Estas dimensões são construídas a partir da própria pesquisa, buscando contemplar os cenários que se articulam e retroalimentam nos processos formativos dos professores, em consonância com a perspectiva do pensamento sistêmico.

A Figura 8 apresenta em destaque as dimensões principais que serão contempladas neste capítulo, distinguidas na cor azul. As dimensões mantidas em cor neutra compõem o sistema relacional da construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva na formação de professores, contudo não serão foco deste capítulo.

Figura 8- Dimensões que compõem o contexto da construção de saberes pelos acadêmicos



Fonte: Elaboração própria da autora.

O olhar ao contexto de construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva nos cursos de licenciatura busca contemplar as histórias pessoais dos acadêmicos em consonância com as fontes sociais de aquisição dos saberes docente (TARDIF, 2002) e como estas experiências perturbam estruturalmente os indivíduos, definindo suas possibilidades relacionais com os contextos formativos.

6.1 Perfil acadêmico e concepções sobre a educação inclusiva nos cursos de História e Geografia da UFSM

Buscando conhecer as possibilidades de construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva nos cursos de licenciatura da UFSM, este subcapítulo contempla uma sistematização e discussão sobre o perfil dos estudantes nos cursos considerados no estudo, suas possibilidades relacionais com seu contexto formativo e suas concepções sobre a educação inclusiva e sobre a organização das práticas pedagógicas nesse contexto.

Foram analisados um total de 35 questionários, respondidos por 24 estudantes do curso de História e por 11 acadêmicos de Geografia, contemplando o grupo de acadêmicos em vias de conclusão do curso. A análise do material empírico buscou contemplar cinco dimensões: *perfil dos acadêmicos; disciplinas cursadas; concepção sobre a educação inclusiva; concepção sobre a organização das práticas pedagógicas em um contexto educacional inclusivo e natureza das experiências propulsoras dos conhecimentos construídos.*

Sobre a dimensão do perfil dos estudantes, no que tange a opção pelo curso, os acadêmicos deveriam destacar o tópico que melhor descrevesse seu caso, dentre as opções: 1. Sempre quis este curso, foi minha primeira opção no processo seletivo do qual participei; 2. Estava em dúvida entre mais de um curso e acabei sendo selecionado e/ou optando por este; 3. Era minha segunda opção no processo seletivo e, como não fui aprovado/não consegui cursar a primeira opção, me matriculei neste curso; 4. Não havia optado por este curso no meu processo seletivo, ingressei pelas Vagas remanescentes. O quadro 5 ilustra os resultados desta pergunta entre os acadêmicos de História e Geografia.

Quadro 5 - Questão 1- Escolha pelo curso.

ESCOLHA PELO CURSO	HISTÓRIA 24 acadêmicos	GEOGRAFIA 11 acadêmicos
1. Sempre quis este curso, foi minha primeira opção no processo seletivo do qual participei.	15 acadêmicos	04 acadêmicos
2. Estava em dúvida entre mais de um curso e acabei sendo selecionado e/ou optando por este.	09 acadêmicos	05 acadêmicos

3.Era minha segunda opção no processo seletivo e, como não fui aprovado/não consegui cursar a primeira opção, me matriculei neste curso.	-----	02 acadêmicos
4.Não havia optado por este curso no meu processo seletivo, ingressei pelas Vagas remanescentes.	01 acadêmico	

Fonte: Elaboração própria da autora a partir dos resultados dos questionários.

As respostas dos acadêmicos indicam que no curso de História prepondera a escolha pelo curso como primeira opção, sendo esta a forma de ingresso de 62,5% dos respondentes. No curso de Geografia o percentual de ingresso no curso como primeira opção cai para 36,36% dos participantes. Compreendemos que o desejo por cursar uma licenciatura específica pode repercutir na construção do percurso formativo, tendo em vista que pode mobilizar maior envolvimento por parte do acadêmico.

Sobre a opção por cursar uma licenciatura, segunda questão do questionário, os acadêmicos deveriam dissertar sobre os principais fatores que influenciaram na sua escolha. Nesta questão, as respostas escritas dos acadêmicos evidenciam elementos de quatro naturezas principais: perfil para a docência, admiração pela profissão, desejo de contribuir com a mudança da realidade educacional e afinidade com a disciplina específica.

Sobre o perfil para a docência, são mencionadas características como empatia e compreensividade, avaliadas como fundamentais a um professor. Tais características são atreladas ao desejo de modificar a sociedade, e estão exemplificadas nos excertos a seguir:

Acredito muito na educação como forma de entender e modificar a sociedade em que vivemos. Sempre me considerei uma pessoa empática e compreensiva, o que julgo muito necessário para quem deseja ser professor/a. Outro fator foi o fato de sempre me interessar em profissões que ajudassem o outro a progredir. (ACADÊMICO DE GEOGRAFIA).

Escolhi cursar licenciatura porque acredito que o meu perfil se encaixa nessa opção. Por estar em contato com pessoas, trabalhar com educação, área que sempre tive afinidade e que se adequa ao meu perfil profissional. (ACADÊMICO DE HISTÓRIA).

A esse respeito, Tardif (2002) discute que quando os professores atribuem a organização de suas práticas à sua própria personalidade, desconsideram que esta personalidade não é inata, mas mobilizada ao longo de sua história de vida. Além

disso, “essa naturalização e essa personalização do saber profissional são tão fortes que resultam em práticas as quais, muitas vezes, reproduzem os papéis e rotinas institucionalizadas na escola.” (TARDIF, 2002, p. 78). Assim, essa concepção dos acadêmicos sobre sua vinculação com o exercício da docência pode reverberar nas suas possibilidades relacionais com a própria profissão.

Sobre a admiração pela profissão, os escritos contemplam a *“admiração pelo trabalho que um professor exerce, o fato de ensinar, poder ajudar o próximo com nosso conhecimento.”* (ACADÊMICO DE GEOGRAFIA). Sobre o interesse pela disciplina um dos acadêmicos disserta que *“um dos fatores que influenciou na minha escolha foi por gostar da disciplina”* (ACADÊMICO DE GEOGRAFIA). Outro relato exemplifica este elemento propulsor dessa escolha:

Gosto muito da disciplina de História e tenho muita vontade de disseminar esse conhecimento. Sinto-me na obrigação de fazer isso, um tipo de dever moral, de saber que tentei fazer a diferença. (ACADÊMICO DE HISTÓRIA).

No que se refere ao desejo de contribuir para a mudança da realidade educacional, os escritos dos acadêmicos contemplam o desejo de fazer da atuação docente uma ferramenta para a transformação da sociedade, minimização dos problemas, construção de sujeitos mais críticos e autônomos. Os excertos a seguir exemplificam esta dimensão:

Primeiramente a relação com os educandos, a interação em sala de aula, poder contribuir minimamente na construção de conhecimento coletivo, instigar a criatividade. (ACADÊMICO DE GEOGRAFIA).

A vontade de poder fazer com que os alunos (principalmente os mais desfavorecidos) criem consciência de classe e possam ter um olhar crítico sobre os problemas do mundo, relacionando o local x global, sem contar as oportunidades de emprego por todo o Brasil. (ACADÊMICO DE GEOGRAFIA).

Mudar o mundo através das minhas aulas, incentivando os alunos a compreenderem a realidade, se indignarem com as injustiças e utilizarem as ferramentas necessárias para transformar essa realidade em algo melhor ao lado de outras pessoas. (ACADÊMICO DE HISTÓRIA).

Pode-se compreender, assim, a diversidade de concepções sobre a própria profissão docente, que delineiam os percursos dos estudantes até o ensino superior e direcionam suas possibilidades relacionais com o contexto formativo e com sua futura profissão.

Ainda sobre a dimensão do perfil dos acadêmicos, a terceira questão abordou o perfil trabalhador dos acadêmicos, pela compreensão de que o envolvimento com o mercado de trabalho pode repercutir nas possibilidades relacionais dos professores em formação com o seu curso. O quadro 6 ilustra os resultados desta questão.

Quadro 6 - Questão 3- Perfil trabalhador

EXERCE ATIVIDADE REMUNERADA	HISTÓRIA 24 acadêmicos	GEOGRAFIA 11 acadêmicos
SIM	10	10
NÃO	14	01
Carga horária	2h – 30h	12h-20h

Fonte: Elaboração própria da autora com base nos resultados dos questionários.

Sobre esse aspecto, compreendemos que prepondera no curso de História um perfil de estudante com dedicação somente ao curso, enquanto no curso de Geografia quase a totalidade dos participantes afirma exercer algum tipo de atividade remunerada. Avaliamos que o envolvimento com atividade laboral pode influenciar nas possibilidades relacionais com o contexto formativo, tendo em vista que influencia na disponibilidade de tempo dos acadêmicos para a dedicação a estudos complementares.

No que se refere ao envolvimento com os estudos vinculados às disciplinas do curso e estudos complementares, com as seguintes opções de resposta: 1. Dedico-me a estudar os conteúdos abordados nas disciplinas, mas não tenho o hábito de buscar informações complementares; 2. Sempre que posso, pesquiso sobre assuntos complementares à minha formação que não foram discutidos nas disciplinas. 3. Gostaria de pesquisar mais sobre outros assuntos, mas trabalho e o único tempo disponível é dedicado ao estudo dos assuntos abordados nas disciplinas. O quadro 7 ilustra as respostas para esta questão.

Quadro 7- Questão 4- Envolvimento com estudos complementares

ALTERNATIVA	HISTÓRIA 24 acadêmicos	GEOGRAFIA 11 acadêmicos
Dedico-me a estudar os conteúdos abordados nas disciplinas, mas não tenho o hábito de buscar informações complementares;	-----	1 acadêmico
Sempre que posso, pesquiso sobre assuntos complementares à minha formação que não foram discutidos nas disciplinas.	19 acadêmicos	9 acadêmicos
Gostaria de pesquisar mais sobre outros assuntos, mas trabalho e o único tempo disponível é dedicado ao estudo dos assuntos abordados nas disciplinas.	5 acadêmicos	1 acadêmico

Fonte: Elaboração própria da autora com base nos resultados dos questionários.

Sobre este aspecto, 5 estudantes do curso de História marcaram a opção 3, afirmando possuírem dificuldades em se dedicarem a estudos complementares em função de sua vinculação com o trabalho. Os demais estudantes deste curso optaram pelo item 2, indicando a disponibilidade e o hábito de busca por assuntos complementares aos discutidos nas disciplinas cursadas. Assim, no curso de História observa-se a preponderância de um perfil acadêmico dedicado a estudos extracurriculares, de modo que as possibilidades de construção de saberes não se apresentam restritas a oferta de disciplinas e conteúdos pelos cursos.

No curso de Geografia, dos onze acadêmicos que responderam ao questionário, sete marcaram a opção 2, indicando a disponibilidade e o hábito de busca por assuntos complementares aos discutidos nas disciplinas cursadas. Um estudante selecionou a primeira opção, indicando a dedicação aos conteúdos abordados nas disciplinas mas sem o hábito de busca por conhecimentos complementares. Um estudante optou pela terceira opção, anunciando dificuldade em dedicar-se a estudos complementares em função da carga horária de trabalho.

De acordo com as informações fornecidas pelos acadêmicos pode-se considerar que o grupo em vias de conclusão dos cursos em questão apresenta um perfil propício para o desenvolvimento de um bom percurso acadêmico, preponderando o ingresso no curso como primeira opção e a disponibilidade para dedicação a estudos complementares às discussões em sala de aula. Na perspectiva do pensamento sistêmico, considerando que a construção de

conhecimentos ocorre nos processos relacionais entre indivíduo e meio, compreende-se que o perfil dos acadêmicos repercute nas suas possibilidades de construção de conhecimento, uma vez que define suas formas de relação com o curso e com os conhecimentos curriculares e extracurriculares.

No mesmo viés, os conteúdos e disciplinas ofertados pelos cursos de licenciatura configuram elementos propulsores da aprendizagem docente, na medida em que oferecem subsídios para processo reflexivos e para a aprendizagem de conceitos pertinentes ao campo específico ao qual se vinculam.

Tangente à dimensão das disciplinas cursadas pelos acadêmicos, foram contempladas no questionário as disciplinas vinculadas à educação inclusiva presentes nas matrizes curriculares de todas as licenciaturas presenciais da UFSM, buscando contemplar a possibilidade de os estudantes terem buscado carga horária complementar em outros cursos.

Foram consideradas as disciplinas: Fundamentos da Educação Especial ; Fundamentos Da Educação Especial II; Educação Especial: Fundamentos; Educação Especial: Processos De Inclusão; Educação Especial: Dificuldades De Aprendizagem; LIBRAS; Tópicos De Educação Especial; Educação Inclusiva; Dificuldades de aprendizagem; Políticas e Gestão das Modalidades Educativas; Saberes e Fazeres da Educação nas suas diferentes modalidades; Ensino de Espanhol para pessoas com Deficiência Visual; Educação Física e Necessidades Educacionais Especiais; Dança e Inclusão; Fundamentos Da Educação Especial e Prática Escolar; História e Realidades do Atendimento Educacional de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento; Intervenção Pedagógica para alunos com Dificuldades de Aprendizagem. O quadro 8 ilustra as respostas dos acadêmicos para esta questão.

Quadro 8 - Questão 5- Disciplinas cursadas

HISTÓRIA		GEOGRAFIA	
Libras	01	Libras	03
Fundamentos da ed. Especial	04	Fundamentos da ed. Especial	---
Libras e Fund. Ed. Especial	11	Libras e Fund. Ed. Especial	---
Libras e outra	---	Libras e outra	06
Fund. Ed. Especial e outra	02	Fund. Ed. Especial e outra	---
Libras, Fund. Ed. Especial e outra	06	Libras, Fund. Ed. Especial e outra	---
Nenhuma	---	Nenhuma	02

OUTRAS DISCIPLINAS	OUTRAS DISCIPLINAS
História da África História das culturas indígenas	Políticas Públicas e Gestão da Educação Psicologia da Educação Educação do campo Artes visuais para Educação Especial

Fonte: Elaboração própria da autora com base nos resultados dos questionários

Dentre as opções, no curso de História 11 estudantes afirmam terem cursado somente as Disciplinas de Fundamentos da Educação Especial e Libras, 4 estudantes marcaram somente a disciplina de Fundamentos da Educação Especial, e 1 estudante afirma ter cursado somente a disciplina de Libras. Dois estudantes afirmam terem cursado a Disciplina de Fundamentos da Educação Especial e outra disciplina vinculada à educação inclusiva não considerada no estudo. Seis acadêmicos cursaram Libras, Fundamentos da Educação Especial e ainda outra disciplina vinculada à educação inclusiva.

Dentre as disciplinas complementares indicadas pelos estudantes de História estão “História da África” e “História das culturas indígenas”, não consideradas no estudo por não possuírem em suas ementas tópicos vinculados aos processos educacionais na atualidade, conforme anunciado anteriormente. Destaca-se que o grupo de estudantes que descreve estes componentes curriculares como vinculados à educação inclusiva indica uma compreensão sobre este campo em consonância com uma perspectiva de educação para todos. Pode-se compreender que suas concepções sobre o campo contemplam a diversidade étnico-racial, social e cultural, na medida em que indicam estes como vinculados a uma perspectiva inclusiva.

No curso de Geografia, três estudantes cursaram somente a disciplina de LIBRAS e dois acadêmicos não marcaram nenhuma opção, indicando não terem cursado, ainda, disciplinas que se vinculam ao campo da educação inclusiva. Os demais seis estudantes que participaram da pesquisa afirmam terem cursando LIBRAS e mais alguma outra disciplina que contribuiu para a sua construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva.

Dentre as disciplinas complementares indicadas pelos estudantes de Geografia estão “Políticas Públicas e Gestão da Educação” e “Psicologia da Educação”, ambas componentes curriculares obrigatórios do curso, indicando que as discussões vinculadas à educação inclusiva transcendem as disciplinas específicas sobre o campo. Sobre este aspecto faz-se pertinente considerar as

concepções dos professores responsáveis por estas disciplinas, tendo em vista que não foi unânime entre os estudantes a indicação destes elementos curriculares como promotores da construção de saberes sobre a educação inclusiva.

Dois estudantes de Geografia mencionam “Educação do campo” e “Artes visuais para Educação Especial” como disciplinas complementares que tangenciaram a construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva. Estes componentes curriculares foram marcados como disciplinas optativas, indicando o movimento autoformativo destes acadêmicos na busca por disciplinas mais específicas sobre o campo.

Tangente a dimensão das disciplinas cursadas, a grande maioria dos estudantes de História cursou as duas disciplinas propostas pelas orientações legais, Libras e Fundamentos da Educação Especial, indicando terem acesso às discussões fundamentais ao campo da Educação Especial. Ainda, apontam que as discussões sobre a educação inclusiva não estão restritas às disciplinas vinculadas ao EDE, sendo contempladas também em outras disciplinas do curso.

No curso de Geografia, todos os estudantes que participaram do estudo cursaram a disciplina de Libras, contudo, faz-se pertinente problematizar que as disciplinas “Educação Inclusiva ‘A’”, “História e Realidades do Atendimento Educacional de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento”, “Educação Especial: Processos De Inclusão”, “Fundamentos da Educação” e “Fundamentos da Educação Especial II”, encontradas na Matriz curricular do curso de Geografia no levantamento inicial da pesquisa, não foram mencionadas nos questionários dos acadêmicos deste curso.

Destaca-se o fato de nenhum acadêmico indicar a disciplina de Fundamentos da Educação Especial, ofertada pelo Departamento de Educação Especial - EDE a todas as licenciaturas da UFSM, como estratégia ao cumprimento da Resolução 02/2015. Este dado possivelmente seja resultado do processo de adequação à nova matriz curricular que derivou na reorganização da oferta de disciplinas por semestres, de modo que a disciplina de Fundamentos da Educação Especial tem sua oferta prevista no último semestre do curso.

No que tange à dimensão da concepção dos estudantes sobre a educação inclusiva os estudantes deveriam marcar, dentre três alternativas indicadas, aquela que melhor atende à sua compreensão. As opções ofertadas foram: 1. Escolarização de estudantes com processos de aprendizagem diferentes do padrão

da turma. Se estes alunos não se adaptarem à minha aula, deverão receber acompanhamento de outros profissionais a fim de receberem atividades adaptadas

2. Todos os estudantes têm direito ao acesso dos mesmos conteúdos. Preciso planejar a minha aula de modo a contemplar todas as características de aprendizagem em uma turma.

3. A inclusão está relacionada especificamente à escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial, tendo em vista que são estes que apresentam dificuldades de aprendizagem acentuadas em relação à turma. O quadro 9 ilustra as respostas dos acadêmicos para esta questão.

Quadro 9 - Questão 6- Concepção sobre a educação inclusiva.

Concepção sobre a educação inclusiva	HISTÓRIA 24 acadêmicos	GEOGRAFIA 11 acadêmicos
Escolarização de estudantes com processos de aprendizagem diferentes do padrão da turma. Se estes alunos não se adaptarem à minha aula, deverão receber acompanhamento de outros profissionais a fim de receberem atividades adaptadas.	03 acadêmicos	02 acadêmicos
Todos os estudantes têm direito ao acesso dos mesmos conteúdos. Preciso planejar a minha aula de modo a contemplar todas as características de aprendizagem em uma turma.	21 acadêmicos	08 acadêmicos
A inclusão está relacionada especificamente à escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial, tendo em vista que são estes que apresentam dificuldades de aprendizagem acentuadas em relação à turma.	-----	-----
Opções 1 e 3	_____	01 acadêmico

Fonte: Elaboração própria da autora com base nos resultados dos questionários.

Dentre estas alternativas, no curso de História três estudantes marcaram a primeira opção, indicando uma compreensão de necessidade de diversificação/adaptação, por outros profissionais, de atividades para estudantes com aprendizagem diferente do padrão da turma. Os demais 21 acadêmicos indicaram a segunda opção como sendo a que mais atende às suas concepções sobre a educação inclusiva. Assim, preponderou à compreensão de que todos os

estudantes têm direito ao acesso dos mesmos conteúdos, havendo a necessidade de que o professor realize um planejamento capaz de contemplar todas as características de aprendizagem em uma turma.

No curso de Geografia, dos 11 acadêmicos que responderam ao questionário dois marcaram a primeira opção, indicando uma compreensão de que a educação inclusiva se refere aos processos de escolarização de estudantes com processos de aprendizagem diferentes do padrão da turma, que deverão receber acompanhamento de outros profissionais a fim de receberem atividades adaptadas.

Um acadêmico marcou a primeira e a terceira alternativas, indicando a compreensão de que a educação inclusiva corresponde à escolarização de estudantes que se desviam do padrão da turma e devem receber atividades adaptadas por outros profissionais. Além disso, este acadêmico compreende que estes estudantes que apresentam processos de aprendizagem diferentes do padrão da turma correspondem especificamente ao grupo considerado público-alvo da Educação Especial. Esta concepção indica uma visão ainda muito tradicional do próprio processo de escolarização, compreendendo que existe um padrão de normalidade dos estudantes e aqueles que ingressam nesse espaço de normalidade a partir da PNEPEI (BRASIL, 2008) constituem a única “diferença” na escola.

Os demais oito acadêmicos de Geografia que responderam ao questionário indicaram a segunda alternativa como a que contempla sua concepção sobre a educação inclusiva. Assim, pode-se compreender que a maioria dos acadêmicos de Geografia entende que todos os estudantes têm direito ao acesso aos mesmos conteúdos e compreendem a necessidade de um planejamento capaz de contemplar todas as especificidades em uma turma.

Em um comparativo com o curso de História, pode-se analisar que no curso de Geografia a predominância da concepção de que a educação inclusiva compreende o acesso universal aos conhecimentos e a equidade nas condições de interação com os conteúdos escolares é menos expressiva. Faz-se pertinente problematizar quais fatores podem ter influenciado na construção desses conhecimentos distintos sobre a educação inclusiva.

Uma hipótese a ser considerada diz respeito às próprias disciplinas cursadas, tendo em vista que a maioria dos acadêmicos de Geografia cursou somente a disciplina de Libras, que contempla discussões específicas ao campo da Surdez. Outro elemento a ser considerado diz respeito à própria organização dos cursos,

tendo em vista que o curso de Geografia se vincula ao Centro de Ciências Naturais e Exatas e o curso de História ao Centro de Ciências Humanas e Sociais. Assim, toda a organização da matriz curricular do curso de História contempla de forma transversal discussões sobre a diversidade social, cultural, etc., que direcionam as possibilidades de construção de conhecimentos pelos acadêmicos.

Sobre a organização das práticas pedagógicas em um contexto inclusivo, foram consideradas três opções: 1. Irei realizar meu planejamento para a turma e os estudantes com dificuldades serão encaminhados a outros serviços (professor de educação especial, psicopedagogo...); 2. Irei realizar meu planejamento para a turma e o professor de educação especial realizará o planejamento para os estudantes com dificuldades, para que estes alunos realizem uma atividade diferente da turma, mas permaneçam na sala de aula; 3. Devo articular meu trabalho com outros profissionais da educação - professor de educação especial, psicopedagogo- que atuam na escola, a fim de realizar um planejamento conjunto, que atenda as necessidades de todos os estudantes. O quadro 10 ilustra as respostas dos acadêmicos a esta questão.

Quadro 10- Questão 7- Concepção sobre a organização das práticas pedagógicas.

Organização das práticas pedagógicas	HISTÓRIA 24 acadêmicos	GEOGRAFIA 11 acadêmicos
1. Irei realizar meu planejamento para a turma e os estudantes com dificuldades serão encaminhados a outros serviços (professor de educação especial, psicopedagogo...)	-----	01 acadêmico
2. Irei realizar meu planejamento para a turma e o professor de educação especial realizará o planejamento para os estudantes com dificuldades, para que estes alunos realizem uma atividade diferente da turma, mas permaneçam na sala de aula;	02 acadêmicos	01 acadêmico
3. Devo articular meu trabalho com outros profissionais da educação - professor de educação especial, psicopedagogo- que atuam na escola, a fim de realizar um planejamento conjunto, que atenda as necessidades de todos os estudantes.	22 acadêmicos	08 acadêmicos

Outra		<i>“desenvolver um trabalho de forma a contemplar cada aluno (educando), de acordo com suas características únicas”</i>
-------	--	---

Fonte: Elaboração própria da autora com base nos resultados dos questionários.

No curso de História prepondera entre os estudantes a concepção de que o trabalho deve ser articulado com outros profissionais da educação - professor da educação especial, psicopedagogo - que atuam na escola, a fim de realizar um planejamento conjunto que atenda as necessidades de todos os estudantes. Esta foi a alternativa indicada por 22 dos 24 estudantes, dando indícios de que a cultura colaborativa para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em contextos inclusivos prevalece neste espaço formativo. A opção selecionada pelos outros dois acadêmicos refere-se a realização de um planejamento para a turma, realizado pelo professor do ensino comum, enquanto o professor da Educação Especial elabora um planejamento diferenciado para os estudantes com dificuldades.

No curso de Geografia, um acadêmico assinalou a primeira alternativa, anunciando a compreensão de que os estudantes com dificuldades em relação à turma devem ser encaminhados ao acompanhamento por outros profissionais na escola, como o professor de educação especial e o psicopedagogo. Um acadêmico assinalou a segunda alternativa, indicando compreender que, na sua atuação prática nos contextos escolares, irá realizar o planejamento para a turma e o professor de educação especial realizará planejamento para os estudantes com dificuldades, para que estes alunos realizem uma atividade diferente da turma, mas permaneçam na sala de aula.

Um acadêmico de Geografia não marcou nenhuma destas três opções e respondeu de forma dissertativa a esta questão. Para este acadêmico, na organização das práticas pedagógicas ele deverá *“desenvolver um trabalho de forma a contemplar cada aluno (educando), de acordo com suas características únicas”* (ACADÊMICO DE GEOGRAFIA). O acadêmico indica compreender a necessidade da organização das práticas pedagógicas de modo a contemplar a diversidade de características de aprendizagem em uma turma, sem indicar a necessidade de articulação com outros profissionais.

Os demais oito acadêmicos de Geografia indicaram a terceira alternativa como a que melhor contempla sua compreensão sobre a organização das práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva. Assim, predomina entre os acadêmicos de Geografia a concepção de que deverão articular seu trabalho com outros profissionais da educação (professor de educação especial, psicopedagogo) que atuam na escola, a fim de realizar um planejamento conjunto, que atenda às necessidades de todos os estudantes.

Desta dimensão destaca-se a predominância, nos cursos de História e Geografia, da compreensão sobre a necessidade de articulação do trabalho entre o professor do ensino comum e o professor de educação especial para prover dos recursos e metodologias que atendam a todos os estudantes da turma. Ainda, a prevalência da concepção de acessibilidade curricular, que diz respeito à organização de práticas pedagógicas que favoreçam o acesso de toda a turma aos conhecimentos em circulação, em vez da alteração ou simplificação do currículo para os estudantes que venham a apresentar dificuldades. Tal noção indica um olhar mais cuidadoso para as alternativas didático-metodológicas e um deslocamento de uma visão de sujeito da falta/dificuldade/não aprendizagem para uma compreensão de que todos são capazes de aprender.

Assim, compreende-se que apesar de uma oferta incipiente em termos de carga horária e sem a previsão de discussões sobre questões didático-metodológicas em uma perspectiva inclusiva os acadêmicos indicam uma compreensão sobre a educação inclusiva e sua atuação neste contexto que satisfaz aos objetivos do campo, buscando promover o acesso e aprendizagem de todos.

Em consonância com Maturana e Varela (2001), destaca-se que a oferta do meio não define, de forma incisiva, os processos de aprendizagem dos estudantes. Em um viés relacional, os elementos ofertados por estas disciplinas irão direcionar possibilidades de construção de concepções acerca da educação inclusiva, atrelados às experiências de vida e demais vivências formativas e profissionais destes estudantes. Assim, a aprendizagem docente se constitui em um processo dinâmico e atemporal, construído na interconexão e fatores tais como a vida profissional, a existência pessoal dos professores e sua trajetória formativa. (TARDIF, 2002).

Nesta perspectiva, no que tange às experiências que fomentaram a construção de suas concepções sobre a educação inclusiva, foram considerados

quatro tópicos, buscando contemplar a multiplicidade de elementos que permeiam os saberes docentes: 1. Em experiências anteriores a universidade. (educação básica, experiências familiares...); 2. Através das discussões e conteúdos das disciplinas cursadas ao longo da graduação. 3. Por meio de experiências práticas vivenciadas ao longo da graduação. (estágio, participação em projetos...); 4. No diálogo com colegas e profissionais da educação e/ou outras áreas. O quadro 11 ilustra as respostas dos acadêmicos a esta questão.

Quadro 11- Questão 8- Fontes de construção dos conhecimentos sobre a educação inclusiva

Fontes de construção da concepção sobre a educação inclusiva	HISTÓRIA 24 acadêmicos	GEOGRAFIA 11 acadêmicos
1. Em experiências anteriores a universidade. (educação básica, experiências familiares...);	04 acadêmicos	01 acadêmico
2. Através das discussões e conteúdos das disciplinas cursadas ao longo da graduação.	12 acadêmicos	
3. Por meio de experiências práticas vivenciadas ao longo da graduação. (estágio, participação em projetos...);	02 acadêmicos	03 acadêmicos
4. No diálogo com colegas e profissionais da educação e/ou outras áreas.	01 acadêmico	03 acadêmicos
Opções 1 e 3		01 acadêmico
Opções 2 e 3		01 acadêmico
Opções 2 e 4	01 acadêmico	
Opções 3 e 4	01 acadêmico	
Opções 2, 3 e 4	02 acadêmicos	
Todos	01 acadêmico	01 acadêmico
Outros		“somente através de comentários com colegas”

Fonte: Elaboração própria da autora com base nos resultados dos questionários.

As respostas dos acadêmicos enfatizam a dinamicidade dos processos de construção de conhecimentos docentes, em consonância com Tardif (2002), que discute que os saberes docentes que embasam a ação pedagógica são construídos,

dentre outros, ao longo dos processos de formação inicial e continuada, de experiências profissionais, do currículo e da formação cultural dos professores.

No curso de Geografia destaca-se o fato de, dentre um grupo de onze acadêmicos que responderam ao questionário, apenas um indicou as discussões e conteúdos das disciplinas cursadas ao longo da graduação como mobilizadoras da construção de sua concepção sobre a educação inclusiva. Considerando que é ao longo da formação inicial que são construídos os saberes próprios da profissão professor, faz-se pertinente problematizar o fato das disciplinas de um curso de licenciatura não conseguirem mobilizar a construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva pelos acadêmicos, tendo em vista que é esse o paradigma que norteia e sustenta a organização de todo o sistema educacional brasileiro na atualidade.

A diversidade de respostas oferecidas pelos acadêmicos em vias de conclusão dos cursos de História e Geografia permite refletir que a ação docente em um contexto educacional será constituída por um conjunto de saberes construídos pelos professores nos diversos espaços da vida e de sua atuação, que englobam: saberes pessoais dos professores; saberes provenientes a formação escolar anterior; saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho; saberes provenientes de sua própria experiência na profissão. A junção destes quatro saberes resulta em um saber específico: O saber profissional, que se fundamenta e legitima no fazer cotidiano da docência e constitui um amálgama de diferentes saberes, provenientes de diversas fontes, construídos e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências do exercício de sua profissão. (TARDIF, 2002).

Nesta perspectiva, pode-se compreender que o saber profissional dos professores vinculado a uma perspectiva da educação inclusiva também constitui um processo inacabado, podendo ter seu início nas experiências anteriores ao ingresso na Universidade, perpassando os processos formativos iniciais e se estendendo ao longo da atuação profissional e formação continuada.

6.2. Construção de conhecimentos sobre educação inclusiva em cursos de licenciatura: reflexões a partir do olhar dos estudantes

Em uma perspectiva relacional, a construção de conhecimentos é indissociável do processo vital, de modo que toda experiência é mobilizadora de modificações estruturais, possibilitadas pela ontogenia de cada indivíduo. Nesta perspectiva, buscando conhecer as possibilidades de construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva nos cursos analisados nesta pesquisa, este subcapítulo contempla uma discussão analítica sobre as possibilidades relacionais dos acadêmicos com os conhecimentos vinculados à educação inclusiva no contexto da teoria e da prática a partir de suas histórias de vida e das ofertas de seu contexto formativo.

Um viés sistêmico sustenta a organização analítica do material produzido com base nos discursos de oito acadêmicos, selecionados a partir dos questionários aplicados anteriormente, que endossam a problematização sobre a construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva em cursos de licenciatura.

Os processos de viver/conhecer ocorrem nas relações entre indivíduo e meio, ao longo de toda a história individual. Viver e conhecer são processos indissociáveis, de modo que não é possível que haja uma experiência sem algum nível de mobilização a novas/outras aprendizagens. Nesta perspectiva, ao tangenciarmos os processos de aprendizagem docente, podemos compreender que compõem um processo inacabado que perpassa toda a história de vida docente, assumindo características próprias a partir das possibilidades relacionais em cada contexto.

Para Tardif (2002), a construção dos saberes docentes ocorre na interconexão de vários espaços/tempos, ao longo dos processos de formação inicial e continuada, de experiências profissionais, do currículo e da formação cultural dos professores, bem como nas demais experiências pessoais. Nos cursos de História e Geografia esta pluralidade das fontes de construção dos saberes é evidenciada nas falas dos acadêmicos.

O saber não é uma coisa que flutua no espaço, o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos, em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-los relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p.11).

Nessa perspectiva, analisamos a construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva em duas principais dimensões da relação dos acadêmicos com seu contexto formativo: os conhecimentos construídos nas discussões teóricas ao longo das disciplinas e os conhecimentos que emergem das experiências práticas dos acadêmicos ao longo do curso.

Compreendemos que estas dimensões estão recursivamente relacionadas, tendo repercussão uma sobre a outra, do mesmo modo que ambas são atravessadas pelos demais elementos que derivam das histórias de vida dos acadêmicos. A opção de divisão da análise em duas dimensões se dá por questões didáticas, buscando atribuir ênfase aos elementos mencionados pelos acadêmicos sobre as experiências teóricas e práticas ao longo de sua formação inicial.

Para Maturana e Varela (2001), toda a experiência é modificadora, na medida em que o viver e o conhecer são indissociáveis, todo processo relacional causará mudanças estruturais e mobilizará novas possibilidades relacionais, em um sistema recursivo, embora muitas vezes essas alterações não sejam visíveis.

Compreendemos que as experiências ao longo de sua história de vida, nas relações com o contexto familiar e com a escolarização básica perturbaram a estrutura do acadêmico e desencadearam novas/outras possibilidades relacionais com o cenário da educação inclusiva. Estes elementos não serão desconsiderados no processo analítico sobre as possibilidades de construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva nos cursos de licenciatura, sendo considerados como “pano de fundo” para o foco analítico principal, tendo em vista que permeiam os processos de viver/conhecer dos acadêmicos e repercutem nas suas possibilidades relacionais com o contexto formativo.

6.2.1. As disciplinas curriculares como mobilizadoras da construção de saberes sobre a educação inclusiva

Para Tardif (2002), uma das principais fontes de construção dos saberes docentes é o contexto institucional de formação para a profissão professor. Embora não exista uma delimitação de quais saberes servirão como base para os professores em sua atuação profissional, é possível considerar uma estreita relação entre as instituições de ensino superior e a profissionalização docente, tendo em

vista que é na formação inicial que são construídos os saberes próprios da profissão docente.

Tais conhecimentos mobilizados pelo contexto formativo inicial constituem os *saberes provenientes da formação profissional para o magistério* (TARDIF, 2002.), mobilizados no cenário da formação inicial, por meio da oferta curricular do curso. Assim, este tópico discute as possibilidades de construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva nos cursos de História e Geografia, a partir das discussões teóricas das disciplinas dos cursos.

Compreendemos que esta dimensão está atrelada às histórias pessoais e formativas dos acadêmicos, de modo que os saberes construídos nas experiências anteriores ao ingresso na Universidade e os saberes mobilizados no cenário da prática repercutem nas relações dos professores em formação inicial com as disciplinas do seu curso.

Sobre a dimensão das possibilidades de construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva mobilizadas pelas discussões teóricas das disciplinas curriculares, os discursos dos acadêmicos oferecem-nos recorrências de ordem distintas nos cursos de História e de Geografia. No curso de História a disciplina de Fundamentos da Educação Especial foi cursada por todos os acadêmicos que participaram do estudo e prepondera em suas falas como o espaço/tempo mobilizador de reflexões e construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva.

No curso de Geografia, esta disciplina não foi cursada por nenhum dos acadêmicos que colaboraram com a pesquisa, de modo que as falas sobre o contexto teórico das disciplinas curriculares como mobilizadores de conhecimentos sobre a educação inclusiva centram-se nas fragilidades do curso. Assim, podemos avaliar processos distintos de construção de saberes docentes na relação com as discussões teóricas das disciplinas entre os acadêmicos de História e de Geografia.

Quando questionados sobre as disciplinas que oferecem discussões sobre a educação inclusiva, os acadêmicos de História mencionam as disciplinas de Libras e de Fundamentos da Educação Especial, contudo, é esta última que assume papel central na fala dos acadêmicos.

Eu acho que foi principalmente com essa disciplina de fundamentos da educação especial, antes eu nunca pensei muito nessa questão da educação especial. Eu fui realmente ter essa noção que eu tenho agora

graças a esta disciplina. A disciplina foi essencial para eu ter essa visão que tenho hoje. (ACADÊMICO DE HISTÓRIA 1).

A menção da disciplina de Fundamentos da Educação Especial como principal fonte de construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva faz emergir a problematização acerca da própria concepção de inclusão. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional que visa garantir o direito universal ao acesso à aprendizagem, contemplando a diversidade como elemento norteador das práticas educacionais, sem que haja qualquer tipo de discriminação.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, s/p).

Neste viés, faz-se pertinente problematizar a centralidade das discussões sobre a educação inclusiva ao campo da Educação Especial, marcando a deficiência como único lugar de diferença e desconsiderando a diversidade constituinte da comunidade escolar e social de modo geral. Assim, considerando a universidade como uma das principais fontes de construção dos saberes docentes, problematizamos a oferta de elementos que direcionam os futuros professores a uma concepção reduzida sobre a educação inclusiva.

A disciplina de Fundamentos da Educação Especial é ofertada pelo Departamento de Educação Especial - EDE, vinculado ao Centro de Educação - CE/UFSM. Tem sua ementa composta por três unidades principais:

Unidade 1 - História da Educação Especial

1.1 - Preconceitos, estereótipos e estigmas das pessoas com deficiência construídos ao longo dos séculos: Antiguidade, Idade Média, século XVI aos dias de hoje.

1.2 - Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão educacional.

Unidade 2 - Necessidades Educacionais Especiais e contexto escolar

2.1 – Conceitos.

2.2 – Classificações

2,3 - Habilidades, potencialidades e dificuldades das pessoas com necessidades educacionais especiais e implicações educacionais.

Unidade 3 - Legislação e Política Públicas

3.1 - Determinantes culturais, econômicos, políticos, ideológicos.

3.2 - Legislação (municipal, estadual e federal).

3.3 - Documentos de cunho mundial. (UFSM, s/a);

Os conteúdos programáticos da disciplina preveem discussões centradas nas questões históricas e legais do campo da Educação Especial, bem como conceitos, classificações, habilidades e dificuldades dos estudantes público-alvo. Contudo, a existência de um rol de conteúdos a serem contemplados não define as possibilidades formativas em uma disciplina, tendo em vista que a dinâmica do trabalho será conduzida a partir das concepções e opções metodológicas do professor e na relação com os acadêmicos e suas histórias de vida.

Para Maturana e Varela (2001), a ação do indivíduo sobre o mundo é, na verdade, a construção de um mundo. Nossa ação nunca será sobre algo que pré-existe ao nosso olhar, assim compreendemos que uma mesma disciplina, embora mantenha algumas características basilares, nunca se repetirá, pois será sempre construída em um contexto relacional entre professor, acadêmicos e os próprios conteúdos, bem como ela terá um caráter único e subjetivo para cada aluno, a partir de suas histórias individuais.

Assim, assume destaque a característica dinâmica e imprevisível das da construção de saberes sobre a educação inclusiva na disciplina de Fundamentos da Educação Especial. Isto ocorre porque “há sistemas que mudam de estado quando são observados, de modo que a própria intenção do observador de prever seu curso estrutural o retira de seu domínio de previsão.” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 137). Ou seja, a própria intenção do professor ao ler a ementa e prever o curso da disciplina a retira do domínio da previsibilidade, pois o observador possui papel ativo na construção da realidade.

A partir dos mesmos conteúdos programáticos uma rede de possibilidades relacionais é construída, mobilizada pelas concepções dos professores responsáveis pela disciplina e retroalimentadas pelas histórias pessoais dos acadêmicos. Os discursos dos acadêmicos de História evidenciam a pluralidade de opções metodológicas dos professores e as diferentes relações possibilitadas a partir da disciplina de Fundamentos da Educação Especial.

Predomina nos discursos dos acadêmicos relatos sobre a organização de trabalhos grupais sobre os diferentes sujeitos considerados público-alvo da Educação Especial:

Em fundamentos da educação especial a gente teve até trabalhos que ela passou para cada grupo apresentar um tipo de deficiência. E teve autismo, teve a surdez e daí então a gente acabou assim sabendo, primeiro

conhecendo quais são as condições de aprendizagem desses alunos. (ACADÊMICO HISTÓRIA 4).

o professor dividiu em grupos e cada grupo tentou fazer uma aula para cada necessidade especial, então esse foi... foi onde percebi que foi trabalhado na dinâmica. (ACADÊMICO HISTÓRIA 3).

Para além dessa opção didático-metodológica em destaque, os acadêmicos relatam diferentes estratégias adotadas pelos professores para dinamizar as discussões pertinentes ao campo da Educação Especial ao longo da disciplina:

foi uma disciplina teórica mas essa professora, ela convidou algumas pessoas que tinham necessidades especiais pra conversar com a gente, pra explicar um pouco das suas necessidades, o que nós como professores deveríamos pensar quando tivesse alguém com essa necessidade. Uma das pessoas que ela convidou foi um rapaz surdo, ele comentou com a gente como ele gostaria que fosse caso nós fossemos dar aulas para eles (ACADÊMICO HISTÓRIA 1)

Inicialmente ela traz o histórico e daí mais para a segunda parte do programa da disciplina ela... ela inclusive convida mães de pessoas com essas deficiências para compartilhar as experiências, como elas têm muitas experiências no cuidado, nos métodos melhores para educar, cuidar dessas crianças. Foi oferecido palestras dentro dessa cadeira para instruir a gente, para que nem tu falou, metodologias para saber lidar com elas, com essas crianças né, foi focado nisso também. (ACADÊMICO HISTÓRIA 4).

Os discursos dos acadêmicos sobre a organização da disciplina de Fundamentos da Educação Especial apontam para a dinamicidade e imprevisibilidade das possibilidades relacionais e de construção de conhecimentos ao longo da formação inicial de professores. Por um lado, porque os elementos perturbadores desencadeados na disciplina são possibilitados pela ação do professor, que constrói a organização da proposta com base nas suas impressões pessoais.

Por outro lado, a característica relacional da construção dos conhecimentos possibilita uma infinidade de possibilidades a partir da interação que se estabelece entre os acadêmicos, o professor e os conteúdos previstos. Isto ocorre porque “o sistema nervoso funciona com determinação estrutural. Portanto, a estrutura do meio não pode especificar suas mudanças, mas sim apenas desencadeá-las.” (MATURANA; VARELA, 2001, p.146). Ou seja, frente a um mesmo contexto de perturbações, cada acadêmico constrói suas interações e define seus acoplamentos a partir da sua história de modificações ao longo de sua vida.

Ainda que a disciplina contemple, em sua ementa, discussões de caráter mais introdutório, alguns relatos indicam esse elemento curricular como mobilizador de

conhecimentos sobre a organização das práticas pedagógicas em um contexto educacional inclusivo. O relato a seguir anuncia a presença de discussões sobre as possibilidades de acesso aos conhecimentos escolares pelas estudantes em situação de inclusão:

Não especificamente nisso, mas a professora sempre dizia que gente deveria tentar transmitir o conteúdo de uma forma adaptada, mas transmitir na integralidade. Ela nunca falou que deveria simplificar. (ACADÊMICO HISTÓRIA 1).

Assim, a disciplina de Fundamentos da Educação Especial é indicada como mobilizadora de reflexões acerca da acessibilidade curricular, direcionando os acadêmicos à construção da concepção de que todos os estudantes têm direito ao acesso aos mesmos conhecimentos, sendo necessárias apenas adaptações nas formas de interação.

São anunciadas também discussões sobre a articulação do trabalho docente com o professor da Educação Especial como alternativa qualificadora das práticas pedagógicas em um contexto educacional inclusivo. Os excertos exemplificam:

Ela (a professora) falou que a gente tem que tentar se articular na medida do possível com o professor de educação especial, só que ela também alertou que depende também da situação como eu comentei anteriormente que a escola pode não ter esse professor ou ele vá muito esporadicamente. [...] Ela falou que deveria ter a presença dessa professora (de Educação Especial) junto com a gente na sala de aula, mas também falou que seria muito interessante a gente também estar lá junto com ela participando do processo de ensino aprendizagem. (ACADÊMICO HISTÓRIA 1).

Os relatos indicam que a disciplina conseguiu contemplar, para além dos aspectos legais e históricos da Educação Especial, discussões pertinentes à organização das práticas pedagógicas em um cenário educacional inclusivo. Por outro lado, outros acadêmicos problematizam a organização da disciplina, anunciando a incipiência das possibilidades de construção de conhecimentos a partir deste componente curricular:

A gente tinha sei lá... via filmezinho sobre o garoto lobo lá, esse tipo de coisa assim...que era meio..., enfim a gente não vai pegar e dar aula para o garoto lobo, a gente vai dar aula para outro tipo de pessoa. Então senti que foi uma coisa meio tangenciada, até um pouco caricato, coisa que tu não imagina... Tipo, tem essa disciplina de Fundamentos da Educação Especial, certamente eu não vou lá para ouvir falar que existe pessoas que não ouvem, que não enxergam. Mais vejo lá exatamente isso: “Ó, *tem* pessoas

que não enxergam vamos falar a respeito disso” mas não tanto como se relacionar com a educação. (ACADÊMICO HISTÓRIA 2).

Os discursos dos acadêmicos apontam para uma noção de “insuficiência” da disciplina frente aos desafios da atuação docente em um contexto educacional inclusivo. Tratando-se da principal disciplina vinculada de forma mais específica ao campo da educação inclusiva, os acadêmicos problematizam o direcionamento das discussões às questões extremamente elementares e que, na sua concepção, não oferecem aporte suficiente para seu processo formativo docente.

De alguma forma nós estarmos preparados para o tipo de aluno que nós poderíamos encontrar nas aulas e talvez para não ter estranhamento, para ter uma familiaridade com isso, mas acho que teve várias coisas que a gente acabou não se detendo muito. Eu mesmo quando vou falar de deficiências dou uma travada, eu penso tô falando a coisa certa... então parece que a gente não tratou nem muito da base que seria: “Vamos pensar em como a gente se relaciona com pessoas com deficiência, como essas pessoas se relacionam com o mundo, com a própria educação”. (ACADÊMICO HISTÓRIA 2).

Os acadêmicos problematizam a incipiência das possibilidades de construção de conhecimentos de cunho didático-metodológico capazes de qualificar o desenvolvimento de práticas pedagógicas em um contexto educacional inclusivo. Saliendam que, embora a disciplina de Fundamentos da Educação Especial tenha oferecido um aporte fundamental ao sobre a Educação Especial, ainda sentem-se desamparados no que diz respeito à atuação docente frente a este cenário.

Eu acho que nesse tema da Educação Especial a gente tem uma série de “elefantes brancos”, tem várias coisas que tem que tentar tocando aquilo, se a gente não tem um estranhamento aqui que tá aprendendo, a gente vai ter um estranhamento quando chegar lá na hora de ter um aluno com necessidades especial. Então eu acho que é isso assim, a gente acaba vivendo muito afastado dessas pessoas, (ACADÊMICO HISTÓRIA 2).

Recebe ênfase a necessidade de ampliação e qualificação das possibilidades de construção de conhecimentos sobre a Educação Especial no curso de História. A esse respeito, problematizamos a centralidade das discussões vinculadas à educação inclusiva de um modo geral a uma única disciplina que, além de possuir uma carga horária incipiente em relação à carga horária total do curso, centra suas discussões a um grupo específico de sujeitos: os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Contudo, as falas dos acadêmicos evidenciam que a presença desta disciplina na Matriz curricular tem garantido a discussão sobre a Educação Especial e a mobilização, ainda que inicial, de reflexões e novos conhecimentos pertinentes ao campo.

A relevância desta disciplina nos processos de construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva e, neste caso, de um modo mais específico sobre a Educação Especial, é enfatizada no comparativo com os discursos dos acadêmicos do curso de Geografia. O percurso formativo docente no curso de Geografia se difere do curso de História no que tange às disciplinas vinculadas à Educação Inclusiva: enquanto no curso de História a disciplina de Fundamentos da Educação Especial assume o protagonismo na construção de saberes provenientes das disciplinas, no curso de Geografia essa disciplina passa a compor a matriz curricular somente em 2019, de modo que os acadêmicos que participaram da pesquisa não a cursaram.

Assim, no que diz respeito à dimensão da construção de saberes sobre a educação inclusiva na relação com as discussões teóricas das disciplinas curriculares, os discursos dos acadêmicos de Geografia centram-se na identificação de fragilidades na organização do curso, as quais anunciam como limitadoras das suas possibilidades de construção de conhecimentos ao longo da formação inicial e, assim, fragilizadoras da sua formação para a docência.

Uma das problematizações dos acadêmicos diz respeito a uma romantização da escola, produzida e alimentada pelo contexto formativo, ao mesmo tempo em que ocorre uma fragilidade nas possibilidades de construção de conhecimentos sobre práticas pedagógicas diversificadas ou estratégias de trabalho docente pertinentes a um contexto educacional inclusivo.

A gente não tem assim nenhum preparo, por exemplo, na Geografia a gente tem um problema muito grande que é a romantização da escola pública da educação básica. A gente sempre tem, por exemplo assim, o professor chega “vocês têm que entrar na escola e inovar, vocês são jovens, vocês têm que utilizar metodologias alternativas etc e tal”. (ACADÊMICO GEOGRAFIA 1).

É recorrente nos discursos dos acadêmicos a visão de que as possibilidades formativas mobilizadas no curso não atendem as demandas do contexto educacional, especialmente do que se refere ao desenvolvimento de práticas pedagógicas pertinentes ao cenário da educação inclusiva. Salientamos que essa

análise por parte dos estudantes emerge das próprias experiências práticas nos contextos escolares, de modo a conseguirem ressignificar as discussões de suas disciplinas no âmbito do curso e avaliarem de que forma a oferta do contexto formativo se aproxima das necessidades de sua atuação docente.

Outro elemento anunciado nos discursos dos acadêmicos de Geografia diz respeito às disciplinas didáticas e metodológicas do curso, as quais são pautadas em estratégias tradicionais e contemplam pouca articulação com o contexto da prática.

Só abordam o ensino, o livro didático, tudo no teórico né porque o prático de verdade assim, a gente aprendeu no prático que é o cursinho popular, agora no residência pedagógica também e só. Aqui dentro é tudo teórico e a gente fica pensando: “Bah, porque que eu tô nesse curso mesmo?” e daí a gente vai para a sala de aula e a gente tem um prático “Nossa. Isso é realmente o que eu quero.” (ACADÊMICO GEOGRAFIA 2).

deveria buscar incluir outras disciplinas junto a Educação Especial principalmente, porque a gente não tem nada, a gente tem as cadeiras na educação, aí a gente vem fazer essas disciplinas aqui e a gente não discute a educação inclusiva ou discute muito pouco, discute uma aula e nunca mais vai ver, normalmente a gente vai na aula e tal e ninguém mais pesquisa isso depois, ninguém vai se informar. (ACADÊMICO GEOGRAFIA 1).

Os acadêmicos anunciam a organização da universidade em departamentos de ensino como um aspecto fragilizador dos processos formativos, tendo em vista que compartimenta discussões e conteúdos que, do ponto de vista da construção de saberes docentes, são indissociáveis. Anunciam a compreensão da necessidade de uma aproximação entre seus cursos e os cursos do Centro de Educação, como uma estratégia para articular as discussões sobre aprendizagem, estratégias metodológicas e as disciplinas específicas de seus cursos.

Então talvez buscar integração com outros cursos, buscar integração com as escolas, fazer atividades que integre essas pessoas, esses atores e tentar nisso achar uma ação efetiva, basicamente isso. Integração com outros cursos é fundamental porque a gente não pode ficar pensando a Educação Especial na nossa caixinha da Geografia, sendo que ninguém lá estuda isso especificamente, a gente tenta vir pra cá porque a universidade serve pra isso, a gente vem conversar com o pessoal da Educação Especial, entender quais são as demandas deles, como eles trabalham essas questões e ver como a gente pode trabalhar, trazer parte disso para a Geografia especificamente, mas isso não acontece e eu acredito que está longe de acontecer infelizmente. (ACADÊMICO GEOGRAFIA 1).

Os acadêmicos tecem uma crítica sobre as fragilidades formativas no que diz respeito à atuação docente frente aos estudantes público-alvo da Educação

Especial. Assume ênfase em seus relatos um certo estranhamento com o campo e a incipiência das condições de construção de conhecimentos ao longo da graduação. De um modo geral, associam este despreparo à própria dinâmica do curso que, segundo suas visões, deixam a desejar no que diz respeito às problematizações sobre a educação inclusiva.

E nossos professores do departamento da Geografia não inovam em nada, sendo que a universidade te dá uma abertura muito maior para ti fazer o que é interdisciplinaridade, a Geografia é uma ciência multidisciplinar, tem condições de incluir outras disciplinas no ensino-aprendizagem. [...]. Então, a Geografia tem esse potencial, a gente não trabalha ainda isso dentro da universidade, as aulas são todas padronizadas, Datashow, discussão, leitura de texto e eles exigem que a gente inove dentro da escola. (ACADÊMICO GEOGRAFIA 1).

Tardif (2002), com base em suas pesquisas sobre a construção dos saberes docentes, discute que em grande medida os professores em início de carreira tendem a uma reprodução das práticas de seus antigos professores, tendo em vista que constituem experiências marcantes em suas trajetórias de vida e de suas relações com o contexto escolar.

Em uma perspectiva relacional, as experiências dos acadêmicos ao longo de seus processos formativos iniciais repercutem nas suas possibilidades de construção de novos/outros saberes pertinentes um contexto educacional inclusivo. Nesta confluência entre os diversos aspectos capazes de desencadear processos de produção de saberes pelos acadêmicos, as experiências ao longo das disciplinas teóricas, seja pela adoção de metodologias pelos professores, pela seleção e organização dos conteúdos programáticos ou pelas próprias formas de pensar e interagir com os conhecimentos a que os estudantes são desafiados

Com base nas falas dos acadêmicos podemos avaliar que a construção de conhecimentos por meio das discussões teóricas das disciplinas constitui um sistema relacional amplo, de modo que as possibilidades de mobilização de novos saberes ocorrem recursivamente entre professores, acadêmicos e os próprios conteúdos programáticos das disciplinas, assumindo especificidades a partir das histórias de vida dos indivíduos envolvidos.

6.2.2. As experiências práticas como mobilizadoras da construção de saberes sobre a educação inclusiva

As construções conceituais sobre a educação inclusiva possibilitadas aos acadêmicos pelas discussões teóricas ao longo das disciplinas articulam-se recursivamente as experiências práticas no contexto educacional. Para Tardif (2002), uma das fontes que compõem o cenário plural da construção dos saberes docentes é a experiência dos professores na profissão, na sala de aula e na escola. Neste contexto os saberes são mobilizados no ato reflexivo a partir da prática do ofício docente e na experiência com os pares, por meio da socialização profissional.

Os saberes mobilizados no cenário da prática, definidos por Tardif (2002) como saberes experienciais, são aqueles construídos necessariamente na atuação docente, em um processo de construção individual do professores, mais ao mesmo tempo desencadeado pelo contexto relacional em que esta prática é desenvolvida.

Assim, no âmbito da formação inicial, a possibilidade de experienciar a prática constitui um elemento qualificador da aprendizagem docente, tendo em vista que permite a interlocução recursiva entre os cenários teórico e práticos da docência.

Sobre esta dimensão da construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva, preponderam nos discurso dos acadêmicos de História e de Geografia as experiências provenientes dos estágios curriculares dos cursos, bem como projetos de ensino e extensão dos quais participaram ao longo da formação inicial.

No curso de História os acadêmicos indicam as disciplinas teóricas dos cursos como principal fonte de construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva, de modo que as experiências práticas são mencionadas com menor intensidade. A atuação prática nas escolas, por meio dos estágios e/ou projetos é mencionada como uma possibilidade de ressignificação dos conhecimentos teóricos construídos na Universidade, frente às perturbações desencadeadas na relação com os alunos, com as escolas, os materiais e com a própria profissão.

Eu entrei no PIBID em 2016 e na escola que eu dava aula tinha quatro turmas de ensino fundamental anos finais, 6º, 7º, 8º e 9º e em uma dessas turmas se eu não me engano, um aluno dessas turmas... um aluno com necessidades especiais, então ao mesmo tempo que a universidade me trazia uma... alguma reflexão nesse sentido, o aluno lá me trazia outros questionamentos que me fazia... que inclusive me faziam ter uma atenção, um olhar novo sobre as questões que estavam sendo tratadas aqui (na universidade) porque muitas eu tivesse passado por cima, que eu não tivesse com atenção nessas questões. (ACADÊMICO HISTÓRIA 3).

Assumem relevância as experiências práticas como possibilidades de ressignificação das concepções construídas ao longo do curso, bem como de mobilização da construção de novos/outros conhecimentos sobre a educação inclusiva a partir da relação com a realidade escolar.

Assim, as experiências práticas ao longo da formação inicial constituem uma trama entre *saberes provenientes da formação profissional para o magistério*, os *saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho*, mobilizados a partir da utilização das “ferramentas” dos professores e os *saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola*, mobilizados pela própria prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência entre pares, etc. (TARDIF, 2002).

No curso de Geografia, os acadêmicos têm no contexto da prática (nos estágios, residência pedagógica, projetos, etc) uma das principais fontes de ressignificação e construção de saberes sobre a educação inclusiva. Dentre os acadêmicos deste curso, os discursos que mencionam processos de construção de conhecimentos neste cenário derivam de experiências práticas, mencionadas como possibilidade de reflexão a partir dos desafios da ação docente e ressignificação das discussões teóricas no âmbito da formação inicial.

Ele tem muita dificuldade com cálculos, muita e cartografia como eu adoro essa área tem muito cálculo também na parte de abrir nomenclatura de carta, aí a gente trabalha com grau, minuto e segundos e usa a calculadora científica, aí ele veio pra fazer a correção da prova comigo e aí sentou, conversou e a gente começou a fazer e aí gente do céu, eu tava já nervosa, o que que eu vou fazer para ajudar esse menino, a gente começou “tá, o que que eu faço se diminuir esse com esse”, falando assim por cima ele não consegue entender, mas se a gente mostra na calculadora e dizer que tem que fazer isso igual a isso, ele consegue. Ele começou a entender melhor, eu disse: “Tu tá entendendo? Eu posso voltar de novo se tu quiser, vamos voltar?” E ele disse: “Não. Acho que agora eu tô entendendo”. (ACADÊMICO GEOGRAFIA 2).

Ao retomar uma experiência de atuação docente que exigia conhecimentos metodológicos diversificados, o acadêmico não menciona discussões teóricas oriundas de sua formação inicial como balizadoras de sua prática. O modo como conduziu a sua ação docente neste contexto foi construído na própria relação com seu aluno e com os conteúdos pretendidos. Assim, corroboramos com Tardif (2002) acerca do potencial formativo que emerge do contexto da prática, a partir das necessidades e características específicas de cada situação que mobilizam o

professor a refletir sobre si e sobre sua prática e a construir sua identidade docente e suas concepções sobre a educação.

A esse respeito o autor discute a característica não linear da construção dos saberes docentes, enfatizando que não é possível delimitar a fonte exata dos conhecimentos pertinentes à ação de cada professor. Os saberes docentes são construídos na confluência entre distintas experiências, embora as influências de algumas fontes não sejam diretamente perceptíveis.

[...] a relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica utilizado nas maneiras de conceber a formação dos profissionais e no qual os saberes antecedem a prática, formando uma espécie de repertório de conhecimentos prévios que são, em seguida, aplicados na ação. (TARDIF, 2002, p. 65).

Assim, podemos compreender as experiências práticas como uma possibilidade de reflexão e ressignificação dos saberes mobilizados anteriormente (em suas trajetórias pessoais e formativas). A incipiência de discussões sobre a educação inclusiva ao longo da formação inicial pode ter resultado na concepção, por parte dos acadêmicos, de que a oferta formativa de seu curso não foi responsável pela construção de seus saberes, atribuindo este processo ao cenário da atuação prática.

Nesta dimensão, os acadêmicos de Geografia e de História problematizam as fragilidades do contexto formativo, anunciando que os próprios professores que supervisionam as ações nas escolas não conseguem orientar a organização de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade de processos de aprendizagem em uma turma.

Mas isso é bem problemático no nosso curso assim, porque é difícil a gente ter essas inserções na escola, a não ser por causa de projetos paralelos, aí é bem difícil para quem quer licenciatura porque tu não tem certeza realmente se é aquilo que tu quer sabe, tu quer estar em sala de aula. (ACADÊMICO GEOGRAFIA 4).

Na disciplina de estágio a gente fazia reuniões e trocávamos experiências, cada um dizia como estava se dando o estágio, quais as dificuldades, enfim, fazer um relato, e em um desses relatos um colega comentou que na turma dele tinha um aluno com necessidades especiais e que ele teve que se adaptar para poder incluir o aluno [...] e não teve muita orientação, o professor (orientador do estágio) não soube orientá-lo muito bem. (ACADÊMICO HISTÓRIA 1).

A gente não tem ação integrada com os outros professores, a gente fala, a gente sabe que existem os casos de crianças especiais e que necessitam de uma ação pedagógica diferente, mas a gente não sabe como fazer, tanto que eu tenho colegas que estão estagiando e tem dois ou três alunos especiais na sala de aula e eles estão se virando do jeito deles. (ACADÊMICO GEOGRAFIA 1).

As falas dos acadêmicos anunciam uma problemática pertinente às discussões sobre os processos formativos docentes na perspectiva da educação inclusiva: o desconhecimento dos professores das licenciaturas, em especial os responsáveis pelas disciplinas didático-metodológicas e de estágio, acerca da acessibilidade curricular e a ausência de suporte para o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas no contexto escolar.

Para Tardif (2002), os professores constroem suas concepções sobre a docência e organizam suas práticas pedagógicas tomando como base as experiências escolares, pedagógicas e profissionais vivenciadas ao longo de sua história de vida:

Para atingir fins pedagógicos, o professor também se baseia em juízos provenientes de tradições escolares, pedagógicas e profissionais que ele mesmo assimilou e interiorizou. Ele se baseia, enfim, em sua experiência vivida enquanto fonte viva de sentidos a partir da qual o próprio passado lhe possibilita esclarecer o presente e antecipar o futuro. (TARDIF, 2002, p.66).

Assim, os processos formativos iniciais docentes são influenciados, em grande medida, pelas experiências dos futuros professores na condição de alunos. Os professores formadores de professores no contexto das universidades têm papel fundamental na constituição dos saberes sobre a docência, tendo em vista que suas concepções e suas estratégias pedagógicas mobilizarão determinadas possibilidades formativas aos acadêmicos.

Sobre as relações entre os professores em formação inicial e seu contexto formativo, as fragilidades no contexto da Universidade terão repercussões nas construções conceituais dos acadêmicos sobre seu campo de atuação. Contudo, o contexto da prática assume, assim, um papel fundamental de oferta de elementos perturbadores capazes de mobilizar reflexões e a construção de novos/outros saberes sobre a educação inclusiva.

Neste sentido, Tardif (2002) considera o caráter de incompletude dos processos formativos docentes no âmbito das instituições de ensino formal, indicando que as experiências práticas, o contato com o campo de atuação e o

diálogo com os colegas nos contextos escolares. Contudo, os relatos dos acadêmicos a respeito de suas experiências práticas enfatizam fragilidades na organização dos sistemas escolares que, em suas concepções, dificultaram o desenvolvimento conceitual e prático em um viés da educação inclusiva.

Sendo bem autocrítico, eu tinha uma turma de alunos para dar as aulas e não me sentia preparado de alguma forma assim para conseguir lidar com aquilo, tinha pessoas que diziam que eu não precisava dar tanta ênfase, durante todo o processo era uma coisa um pouco consciente, eu sabia que não tava sendo... que tinha alguma coisa um pouco errada na forma, não tava sendo, enfim um pouco bem errada. Me fez pensar muito sobre isso depois na parte do relatório, eu falei um pouco sobre isso, mas daí na parte da prática mesmo foi um pouco difícil até a aplicação da disciplina aqui os encontros eu não podia ir, então eu fui meio que sem muita orientação da parte da professora. (ACADÊMICO HISTÓRIA 2).

Até porque pelo o que eu entendi essa aluna autista, ela não é incluída nas aulas, ela não participa das aulas presenciais é outro tipo de dinâmica que eles desenvolvem. Eu não cheguei a esmiuçar isso bem com a professora de Geografia da escola para saber como é, ela só me disse que ela sempre propõe atividades que envolvem uma pintura, um desenho, massinha de modelar, maquetes essas coisas que a criança consegue desenvolver bem né. Então no resto não sei como é que é o andamento. (ACADÊMICO GEOGRAFIA 1).

Os acadêmicos de História e de Geografia trazem à tona em seus discursos elementos de suas experiências nas escolas básicas que reverberam significativamente em seus processos formativos. Ao adentrarem ao contexto da prática, o contato com situações de aprendizagem que se diferem do “padrão” socialmente imposto e idealizado não constitui um elemento mobilizador de construção de conhecimentos pertinentes à docência.

Esta fragilidade pode ser avaliada em duas dimensões principais: em um primeiro viés, avaliamos que quando os acadêmicos realizam suas primeiras experiências de atuação docente, constroem relações com o contexto escolar com base nos conhecimentos já construídos ao longo de sua trajetória de vida e formativa. Neste caso, a incipiência de condições de construção de saberes pertinentes ao cenário educacional inclusivo ao longo da formação inicial reverbera em um estranhamento intenso de tal forma que inviabiliza os movimentos de ressignificação sobre as práticas pedagógicas neste cenário. Alimenta-se, assim, o arraigado discurso de *“eu não tenho preparo para isto”*.

Em um segundo viés, consideramos que a própria imersão no contexto da prática, a relação com os alunos, com os professores da rede básica e com as

configurações do ensino nas escolas deveria mobilizar novas formas de pensar a educação inclusiva aos futuros professores. Contudo, os acadêmicos relatam não receberem orientações da escola e não terem contato com outros profissionais que acompanham as situações de aprendizagem que se diferem do “padrão” da turma, como psicopedagogos, orientador educacional e professor de Educação Especial. Assim, é acentuada a ideia de “impotência” frente a este cenário, alimentando a noção de despreparo já construída ao longo da formação inicial.

Ainda, faz-se pertinente avaliar os efeitos da interpretação dos textos legais vinculados à educação inclusiva no contexto das escolas da rede básica de ensino aos processos formativos docentes: a compreensão da perspectiva da educação inclusiva como sinônimo do campo específico da Educação Especial, fortalecida nas escolas a partir da PNEEPEI, acaba direcionando a construção de saberes docentes no mesmo viés.

Para Tardif (2002), boa parte dos saberes docentes são construídos no início de sua atuação, na socialização com os colegas de trabalho e no “choque de realidade” com o contexto da prática diferente do idealizado ao longo da formação para a docência. O cenário da atuação prática constitui a fonte principal de construção da identidade docente, por vezes se sobressaindo aos processos formativos para a docência.

A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Ora, essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso. (TARDIF, 2002, p. 70).

Ao ingressarem no cenário da prática docente os acadêmicos são, em grande medida, influenciados pelas concepções e perspectivas organizacionais da instituição escolar. Assim, quando ouvem dos professores em profissão que não precisam mobilizar esforços ou investir em determinados estudantes que possuem diferentes formas de interação com a aprendizagem e com os conteúdos escolares, os futuros professores são mobilizados à construção de práticas pedagógicas engessadas em um padrão de normalidade, direcionando aos alunos a responsabilidade pelos seus processos de não aprendizagem.

Tratando-se de processos formativos iniciais, em que os acadêmicos ainda tem contato constante com o contexto da Universidade, as orientações dos

professores supervisores e a relação com os conhecimentos mobilizados no curso deveriam ofertar condições mínimas de resistência às concepções engessadas nas escolas. Contudo, as próprias trajetórias de vida, formativas e profissionais dos professores formadores, fortemente pautadas em práticas tradicionais que alocam nos sujeitos a responsabilidade pela aprendizagem, acabam reforçando a fragilização da construção identitária dos futuros professores.

Torna-se pertinente problematizar os diversos fatores que compõem o sistema relacional da formação inicial de professores e a forma como vão delineando as possibilidades de construção dos conhecimentos sobre a educação inclusiva. Tratando-se de um processo que deriva de relações recursivas entre os indivíduos e entre indivíduos e meio, são necessárias ressignificações em todos os âmbitos (professores formadores, organização das ofertas formativas, concepções dos professores da educação básica, entre outros) a fim de que uma perspectiva educacional em consonância com o direito universal de acesso à educação seja fortalecida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como todo processo de viver/conhecer, a construção de saberes docentes ocorre em um sistema relacional complexo, construído por elementos de diversas ordens e que constroem o indivíduo e suas possibilidades relacionais com o mundo. Nesta perspectiva, esta pesquisa objetivou conhecer as possibilidades de construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva em cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM.

Em um viés sistêmico, contemplou duas principais dimensões analíticas: a primeira relacionada ao contexto da oferta de conteúdos e disciplinas vinculados à educação inclusiva pelos cursos e a segunda direcionada ao perfil dos acadêmicos, suas experiências formativas e suas concepções sobre a educação inclusiva, mobilizadas na teoria e na prática.

Os resultados da primeira dimensão analítica nos levam a enfatizar a dinâmica própria de cada contexto de formação inicial de professores e a autonomia que os agentes da prática possuem no processo de tradução dos textos políticos. As concepções sobre a educação inclusiva e sua articulação nos cursos de licenciatura impressas pelos gestores da UFSM nas matrizes curriculares tem grande repercussão na construção dos saberes docentes pertinentes a este campo.

A opção de ofertas os conteúdos determinados na Resolução 02/2015 em forma de disciplinas específicas pode ser compreendida com uma estratégia capaz de, minimamente, garantir a circulação dessas discussões e o contato dos acadêmicos com o campo, tendo em vista que pensar esses conteúdos de uma forma transversal não tem a mesma garantia de que sejam contempladas.

No que tange à segunda dimensão analítica, faz-se pertinente problematizar a incompatibilidades dos achados do mapeamento inicial realizado no ementário da UFSM sobre a oferta de disciplinas vinculadas à educação inclusiva com os componentes curriculares cursados pelos acadêmicos em vias de conclusão do curso de Geografia. Os resultados da pesquisa indicam que o curso elencando com maior percentual de oferta de disciplinas vinculadas à educação inclusiva em relação à carga horária total e que, teoricamente, deveria possibilitar maiores condições de construção de conhecimentos aos acadêmicos, contempla uma oferta incipiente de discussões teóricas sobre a temática em suas disciplinas.

Assim, os acadêmicos em vias de conclusão do curso de Geografia não tiveram contato com a disciplina de Fundamentos da Educação Especial, anunciada pelos acadêmicos de História como uma das principais fontes de construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva. Este elemento repercute nas possibilidades formativas dos futuros professores de Geografia, direcionando sua construção conceitual sobre o campo quase que exclusivamente ao cenário da prática.

No curso de História, identificado no levantamento inicial como a licenciatura com menor percentual de oferta, a dinâmica da construção dos saberes docentes sobre a educação inclusiva é fortemente atrelada às discussões teóricas ao longo das disciplinas. Ainda que o cenário das experiências práticas demonstra grande influência na aprendizagem dos futuros professores de História, a disciplina de Fundamentos da Educação Especial aparece como espaço/momento de reflexão sobre o campo. Assim, ainda que constitua uma oferta incipiente e de caráter introdutório, a disciplina de Fundamentos da Educação Especial atribui importantes elementos aos processos formativos dos futuros professores.

A partir das discussões mobilizadas no processo analítico da pesquisa, salientamos o caráter relacional recursivo da construção dos saberes docentes, sendo permeada por elementos que, por vezes, são secundarizados nos movimentos de conhecer a formação inicial de professores. No cenário da UFSM, a construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva pelos futuros professores é mobilizada por elementos que surgem desde a organização interna da instituição para atender às normativas legais, a previsão de conteúdos para as disciplinas, as opções didático-metodológicas dos professores, as experiências práticas, até os percursos de vida dos acadêmicos, suas relações com o contexto formativo, suas concepções e expectativas, entre outros.

Faz-se pertinente problematizar o papel que assume a equipe gestora da IES na organização e oferta de conteúdos e disciplinas vinculadas à educação inclusiva nos cursos de licenciatura. Os cursos podem solicitar aos Departamentos específicos disciplinas a serem ofertadas como carga horária optativa aos acadêmicos, ampliando as possibilidades de interação com determinados conteúdos e discussões. Nos cursos analisados neste estudo, observamos que não há solicitações de oferta de disciplinas optativas vinculadas à educação inclusiva. Destacamos as disciplinas mencionadas na Matriz curricular do curso de Geografia e

que identificamos como componentes não obrigatórios: embora mencionadas no currículo, essas disciplinas não são de conhecimento da atual coordenação do curso, tampouco dos acadêmicos em vias de conclusão, dando indícios de que não foram solicitadas ao Departamento de Educação Especial, responsável pela oferta. Assim, a própria maneira como os gestores da UFSM transitam e se relacionam com a educação inclusiva acaba influenciando nas possibilidades formativas dos futuros professores, tendo em vista que os acadêmicos tendem a responderem às perturbações ofertadas pelo cenário de sua formação.

Nesse sistema relacional, assume destaque um “elemento-chave” que constitui o pano de fundo de todo o processo formativo docente com vias a uma educação inclusiva e que direciona de forma intensa as possibilidades de construção de conhecimentos sobre o campo pelos acadêmicos de licenciatura: a concepção historicamente construída e ainda predominante de “diferença = deficiência”, que aloca nos sujeitos público-alvo da Educação Especial todas as discussões pertinentes aos processos inclusivos, responsabilizando o próprio campo pelas discussões e desenvolvimento de práticas pedagógicas “inclusivas”.

No contexto formativo esta concepção é visualizada na própria dinâmica dos cursos que direcionam a um departamento específico as discussões sobre a Educação Especial, em um processo distanciado das disciplinas didático-metodológicas do currículo. Assim, onde há a possibilidade de mobilização de conhecimentos sobre os diversos processos de aprendizagem e a organização de práticas pedagógicas na perspectiva da acessibilidade curricular, os achados desta pesquisa apontam para a preponderância de discussões pautadas nos próprios conteúdos específicos do campo, como se a docência fosse direcionada a um grupo de estudantes capazes de aprender a partir dos métodos tradicionais de ensino.

Assim, a formação inicial de professores acaba fortalecendo a noção de que a dificuldade está centrada no sujeito, de modo especial em um grupo específico de alunos, que não são capazes de aprender como os demais. Para além disso, essa construção conceitual desloca do professor do ensino comum a responsabilidade pelos processos de aprendizagem deste grupo de alunos “com dificuldades”, já que compõem o público-alvo de um campo específico que deverá se ocupar deles.

Essa concepção pode ser compreendida como um efeito do próprio processo histórico do campo educacional, organizado com base em métodos tradicionais de ensino aos quais os alunos deveriam se adaptar. Bem como ao histórico de

escolarização paralela e especializada aos estudantes hoje denominados público-alvo da Educação Especial, compreendidos como aqueles que não estariam aptos a frequentarem o ensino comum.

Este foi o processo de escolarização vivenciado pelos professores formadores que atuam na Universidade hoje e, em grande medida, são estas as concepções sobre o campo educacional que prevalecem e constituem a atuação docente nos cursos de licenciatura. Considerando que as discussões sobre a educação inclusiva parecem polarizadas no Centro de Educação, o processo formativo docente nas licenciaturas dos demais centros é permeado pelos antigos ideais, direcionando as próprias possibilidades formativas neste contexto.

Em um mesmo viés, os contextos escolares encontram-se ainda em processo de reelaboração de suas concepções e práticas com vistas à educação inclusiva. A tradução dos textos políticos no cenário da escolarização básica reiteram as concepções fomentadas no contexto da universidade sobre a polarização da educação inclusiva ao campo da Educação Especial.

Assim, a formação inicial de professores, tanto no cenário das discussões teóricas na Universidade quanto nas experiências práticas nas escolas da rede básica, é retroalimentada por uma tradução das políticas de educação inclusiva direcionada pontualmente aos estudantes considerados público-alvo. Esta construção conceitual não ocorreu ao acaso, tendo em vista que emerge dos próprios contextos escolares e das maneiras como os agentes do cenário da prática compreendem as necessidades e possibilidades do seu campo de atuação.

Nesta perspectiva, a resignificação dos processos formativos docentes com vistas à educação inclusiva está recursivamente vinculada à necessidade de resignificação conceitual sobre o próprio campo educacional, sobre as práticas pedagógicas e sobre os processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo, Cortez Editora: 2011).

BRASIL. **PARECER N.º: CNE/CP 009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. MEC/CNE, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Lei N° 10.436**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. 2002.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n. 5.626** - Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

_____, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI. DF, 2008

_____. **Resolução CNE/CEB N° 4/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

_____, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/CNE, 2014.

_____, Ministério da Educação. **Resolução n.2**, de 01 de julho de 2015. Brasília: MEC/SECADI, 2015.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de Professores: Compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Professores e Educação Especial: Formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em Educação: Conceituando a Bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MANCINI, M.C; SAMPAIO, R.F. **Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica**. Revista brasileira de fisioterapia, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007

MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de professores: Para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. 6. ed. Porto/PT: Porto, 2013.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo, Palas Athena, 2001.

PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. **Pensamento Sistêmico**: o novo paradigma da ciência. Campinas, SP: Papirus, 2013).

APÊNDICES

APENDICE A
Parecer de aprovação Comitê de Ética



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Especial: formação e práticas pedagógicas

Pesquisador: FABIANE ROMANO DE SOUZA BRIDI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 12626119.6.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.326.286

Apresentação do Projeto:

A proposta se constitui em um projeto guarda-chuva, vinculado ao NUPEI e pretende analisar as configurações da Educação Especial com foco nos seus processos formativos e no delineamento das práticas pedagógicas nas redes de ensino (municipal, estadual, federal e privada) no município de Santa Maria/RS, compreendendo este fenômeno como produto das conexões entre os determinantes históricos, políticos, econômicos, culturais, sociais, educacionais.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral está assim descrito: "Analisar as configurações da Educação Especial com foco nos seus processos formativos e no delineamento das práticas pedagógicas nas redes de ensino (municipal, estadual, federal e privada) no município de Santa Maria/RS."

Os específicos contemplam várias ações que iniciam em "identificar o fluxo de matrículas de alunos da educação especial nas redes de ensino (municipal, estadual, federal e privada) e findam em "Propor formação continuada de professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de sustentar a acessibilidade curricular a todos os alunos."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Estão descritos nos termos e atendem às exigências do projeto.

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (95)3220-3362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.308.268

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A metodologia está ancorada na epistemologia da complexidade vinculada aos pressupostos do pensamento sistêmico que anuncia como elemento-chave desse campo a centralidade investigativa focada nos processos e nas relações, e não em objetos essencializados.

Os sujeitos da pesquisa serão gestores da educação especial das diferentes redes de ensino de Santa Maria; professores de educação especial e do ensino comum; acadêmicos dos cursos de educação especial da UFSM e das diferentes licenciaturas ofertadas na instituição.

Os dados serão obtidos por meio de:

- 1) consulta ao INEP referente ao fluxo de matrícula dos alunos nas diferentes redes de ensino, com especial atenção aos alunos da educação especial;
- 2) consulta a documentos oficiais;
- 3) entrevista semiestruturada com os gestores da educação especial nas referidas redes de ensino e com os professores de educação especial e do ensino comum;
- 4) entrevistas semiestruturadas com os acadêmicos das diferentes licenciaturas da UFSM;
- 5) observação no contexto educacional das práticas pedagógicas priorizando as ações articuladas entre os professores de educação especial e do ensino comum como garantia de acesso ao currículo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão em consonância com as diretrizes.

Recomendações:

Incluir riscos e benefícios no corpo do projeto. Só constam nos termos.

Veja no site do CEP - <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep> - na aba "orientações gerais", modelos e orientações para apresentação dos documentos.

ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
UF: RS Município: SANTA MARIA
Telefones: (51)3220-0362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.326.268

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1341144.pdf	25/04/2019 18:32:55		Acelto
Outros	Termo_confidencialidade.pdf	25/04/2019 18:32:10	Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_EE_Formacao_Praticas.pdf	25/04/2019 18:31:36	Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz	Acelto
Outros	Cronograma.docx	25/04/2019 18:29:26	Julia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	24/04/2019 17:11:11	FABIANE ROMANO DE SOUZA BRIDI	Acelto
Outros	ComprovanteGAP_Projeto.pdf	24/04/2019 17:08:54	FABIANE ROMANO DE SOUZA BRIDI	Acelto
Outros	Autoriz_UFSM.pdf	24/04/2019 17:08:22	FABIANE ROMANO DE SOUZA BRIDI	Acelto
Outros	aut_municipio.pdf	24/04/2019 17:07:26	FABIANE ROMANO DE SOUZA BRIDI	Acelto
Outros	Termo_confidencialidade.docx	24/04/2019 17:06:12	FABIANE ROMANO DE SOUZA BRIDI	Acelto
Orçamento	orcamento_NUEPEI.docx	24/04/2019 17:05:45	FABIANE ROMANO DE SOUZA BRIDI	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_EE.pdf	24/04/2019 17:05:08	FABIANE ROMANO DE SOUZA BRIDI	Acelto
Folha de Rosto	folhaDeRosto_NUEPEI.pdf	24/04/2019 16:58:47	FABIANE ROMANO DE SOUZA BRIDI	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Itália, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
UF: RS Município: SANTA MARIA
Telefones: (51)3220-0362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 3.028.268

SANTA MARIA, 15 de Maio de 2019

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

CEP: 97.105-910

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (51)3220-9342

E-mail: cep.ufsm@gmail.com

APENDICE B
Documento de Apresentação



**Ministério da Educação
Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós Graduação em Educação-PPGE
Mestrado em Educação**

Santa Maria, 20 de março de 2019.

Ao cumprimentar, apresentamos a acadêmica Franciele Rusch König, do Curso de Mestrado em Educação-PPGE, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM, para que possa coletar informações a fim de compor material empírico para sua Dissertação. A pesquisa tem como objetivo **“conhecer como ocorrem os processos de construção de conhecimentos sobre a Educação Inclusiva em Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria”**, por meio de aplicação de questionários estruturados com todos os estudantes em vias de conclusão dos cursos de Licenciatura em História e Geografia, eleitos a partir do critério de percentual de oferta de disciplinas vinculadas à educação inclusiva. A pesquisa prevê, identificada a necessidade, a realização posterior de entrevistas semiestruturadas com os acadêmicos, mediante aceite dos mesmos. Para tanto, solicitamos acesso às turmas de prováveis formandos para o ano de 2019 a fim de aplicar o questionário estruturado, com questões de múltipla escolha, para compor material empírico para o estudo.

Desde já agradecemos a disponibilidade e colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos.

Prof^ª. Dr^ª Fabiane Romano de Souza Bridi
Orientadora da Pesquisa

APÊNDICE C
Roteiro entrevista semiestruturada
PROGRAD



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Objetivo da pesquisa: conhecer como ocorrem os processos de construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva em cursos de licenciatura, modalidade presencial, da Universidade Federal de Santa Maria

1. Os cursos de licenciatura da estão passando por um processo de reformulação curricular à partir da Resolução nº02/2015. Tu podes relatar como ocorreu esse processo?
2. A Resolução prevê a oferta de conteúdos sobre direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Educação Especial. Como esta oferta foi pensada no âmbito da UFSM?
3. Quais orientações foram passadas aos coordenadores dos cursos à fim de nortear os processo de reformulação dos currículos?
4. Como foi pensada a oferta e a organização de disciplinas vinculadas à estes conteúdos nos cursos de licenciatura?
5. Pensando na futura atuação profissional dos estudantes de licenciatura, tu consideras que a oferta de conteúdos e disciplinas vinculadas à educação inclusiva na UFSM contempla as demandas formativas para o atual cenário educacional?
6. Quais elementos tu identificas como principais fragilidades e/ou potencialidades desta oferta de conteúdos e disciplinas para a formação de professores com vistas à um cenário educacional inclusivo?

APENDICE D

Roteiro semiestruturado- coordenadores



Ministério da Educação
Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós- Graduação em Educação

Roteiro semiestruturado

Objetivo: analisar como ocorrem os processos de construção de conhecimentos sobre a Educação Especial nos Cursos de Licenciatura, modalidade presencial, da Universidade Federal de Santa Maria.

1. Considerando a recente atualização da Matriz Curricular do Curso, podes relatar como ocorreu esse processo?
2. Os estudantes que estão em vias de conclusão, especialmente aqueles se formam este ano, passaram por um processo de adequação ao novo currículo?
3. Pensando no percurso formativo destes estudantes que concluem o curso neste ano, como tu compreendes que as matrizes curriculares do curso – tanto a anterior quanto a atualizada- contribuíram para a construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva?
4. Para além destas disciplinas mais específicas sobre o campo da Educação Inclusiva, existem outras ações que contemplem discussões sobre a temática? Podes relatar mais sobre?
5. Pensando nas experiências práticas no contexto escolar, como é a organização dos estágios curriculares no curso?
6. Como são pensadas as ações teórico-práticas em uma perspectiva da educação inclusiva na atuação dos estudantes ao longo de seus estágios?
7. Existe algum tipo articulação com outros setores que auxiliem nesse processo de atuação prática em um contexto educacional inclusivo?

APENDICE E

Questionário estruturado acadêmicos



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Objetivo da pesquisa: conhecer como ocorrem os processos de construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva em cursos de licenciatura, modalidade presencial, da Universidade Federal de Santa Maria.

Pseudônimo _____ para _____ uso _____ na _____ pesquisa:

E-mail _____ para _____ contato:

Curso: _____

Semestre: _____

1) Como foi a sua escolha pelo curso?

() Sempre quis este curso, foi minha primeira opção no processo seletivo do qual participei.

() Estava em dúvida entre mais de um curso e acabei sendo selecionado e/ou optando por este.

() Era minha segunda opção no processo seletivo e, como não fui aprovado/não consegui cursar a primeira opção, me matriculei neste curso.

() Não havia optado por este curso no meu processo seletivo, ingressei pelas Vagas remanescentes.

2) O que tu destacaria como principais fatores que influenciaram na tua escolha por cursar uma licenciatura?

3) Desenvolve alguma atividade remunerada

() Sim Carga horária? _____

() Não - Recebo apoio financeiro para minha permanência no curso.

4) Qual das opções melhor representa teu perfil?

- Dedico-me a estudar os conteúdos abordados nas disciplinas, mas não tenho o hábito de buscar informações complementares.
- Sempre que posso, pesquiso sobre assuntos complementares à minha formação que não foram discutidos nas disciplinas.
- Gostaria de pesquisar mais sobre outros assuntos, mas trabalho e o único tempo disponível é dedicado ao estudo dos assuntos abordados nas disciplinas.

4) Na tua graduação, cursaste alguma destas disciplinas? (informe, por escrito, quais disciplinas são obrigatórias do curso e quais são ofertadas como disciplinas optativas -DCGs)

- Fundamentos da Educação Especial.
- Fundamentos Da Educação Especial II
- Educação Especial: Fundamentos
- Educação Especial: Processos De Inclusão
- Educação Especial: Dificuldades De Aprendizagem
- LIBRAS
- Tópicos De Educação Especial
- Educação Inclusiva.
- Dificuldades de aprendizagem
- Políticas e Gestão das Modalidades Educativas
- Saberes e Fazeres da Educação nas suas diferentes modalidades
- Ensino de Espanhol para pessoas com Deficiência Visual
- Educação Física e Necessidades Educacionais Especiais
- Dança E Inclusão
- Fundamentos Da Educação Especial E Prática Escolar
- História e Realidades do Atendimento Educacional de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento
- Intervenção Pedagógica para alunos com Dificuldades de Aprendizagem

5) Cursaste alguma outra disciplina que tenha abordado aspectos vinculados à educação de estudantes indígenas, quilombolas, público-alvo da Educação Especial...?

- SIM NÃO

Se sua resposta foi SIM:

Esta disciplina foi ofertada como?

- Obrigatória. Optativa

Recordas o nome da disciplina?

6) Dentre as alternativas apresentadas, quais se aproximam da sua concepção sobre a educação inclusiva?

Escolarização de estudantes com processos de aprendizagem diferentes do padrão da turma. Se estes alunos não se adaptarem a minha aula, deverão receber acompanhamento de outros profissionais a fim de receberem atividades adaptadas.

Todos os Estudantes têm direito ao acesso dos mesmos conteúdos. Preciso planejar a minha aula de modo a contemplar todas as características de aprendizagem em uma turma.

A inclusão está relacionada especificamente à Escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial, tendo em vista que são estes que apresentam dificuldades de aprendizagem acentuadas em relação a turma.

OUTRO (descrever)

7) Pensando na tua atuação profissional em uma instituição escolar, como tu pensas que deveria organizar teu trabalho?

Irei realizar meu planejamento para a turma e os estudantes com dificuldades serão encaminhados a outros serviços (professor de educação especial, psicopedagogo...)

Irei realizar meu planejamento para a turma e o professor de educação especial realizará o planejamento para os estudantes com dificuldades, para que estes alunos realizem uma atividade diferente da turma, mas permaneçam na sala de aula.

Devo articular meu trabalho com outros profissionais da educação - professor de educação especial, psicopedagogo- que atuam na escola, a fim de realizar um planejamento conjunto, que atenda as necessidades de todos os estudantes.

OUTRO (descrever)

8) Na tua compreensão, tua concepção sobre a educação inclusiva foi construída:

Em experiências anteriores a universidade. (educação básica, experiências familiares...)

Através das discussões e conteúdos das disciplinas cursadas ao longo da graduação.

Por meio de experiências práticas vivenciadas ao longo da graduação. (estágio, participação em projetos...)

No diálogo com colegas e profissionais da educação e/ou outras áreas.

OUTRO (descrever)

APENDICE F
Roteiro semiestruturado- acadêmicos



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Objetivo da pesquisa: conhecer como ocorrem os processos de construção de conhecimentos sobre a educação inclusiva em cursos de licenciatura, modalidade presencial, da Universidade Federal de Santa Maria.

1. Gostaria de saber um pouco sobre as experiências práticas ao longo do curso, como estágios, residência pedagógica, projetos de ensino e extensão... De quais dessas ações você já participou? Podes me contar como foi a experiência?
2. Você teve alguma experiência com estudantes em situação de inclusão ao longo desta prática?
3. Como foi o desenvolvimento do trabalho? Quem te orientava e/ou auxiliava no planejamento e desenvolvimento das aulas?
4. Agora pensando na matriz curricular do curso, constam disciplinas que se vinculam ao campo da educação inclusiva. No questionário você assinalou quais disciplinas cursou até o momento. Pode me contar sobre essas disciplinas? Como era a organização das aulas, quais conteúdos vocês discutiram...
5. Essas disciplinas tiveram uma carga horária prática? Vocês realizaram algum tipo de intervenção em escolas? Discutiram estratégias metodológicas?
6. Tu consideras que estas disciplinas contribuíram para tua atuação prática e profissional em um contexto educacional inclusivo?
7. A partir das tuas experiências, como tu entende a tua atuação como professor em situações de inclusão?
8. Consegues elaborar um conceito para educação inclusiva? Quando tu pensas em educação inclusiva, o que te vem em mente?
9. Essa tua compreensão foi construída em quais espaços? Somente ao longo do curso ou também em outras experiências fora da Universidade?
10. Pensando na tua atuação como professor, tu entendes que teu curso oferece uma base suficiente para o trabalho em um contexto de educação inclusiva? Pensas que as disciplinas contemplam os conhecimentos necessários?
11. O que tu pensas que poderia melhorar no teu curso no que se refere aos conhecimentos sobre a educação inclusiva?

APENDICE G

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Ministério da Educação
Universidade Federal de Santa Maria
Programa de Pós Graduação em Educação
Mestrado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este termo de consentimento refere-se ao instrumento de produção de dados da pesquisa de Mestrado intitulada **FORMAÇÃO INICIAL E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE CURSOS DE LICENCIATURA**, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação-PPGE/UFSM. A pesquisa tem como objetivo **conhecer como ocorrem os processos de construção de conhecimentos sobre a Educação Inclusiva nos Cursos de Licenciatura, modalidade presencial, da Universidade Federal de Santa Maria.**

Solicita-se aos participantes a leitura deste termo e, em caso de concordância, a assinatura do mesmo, para que se resguarde a ética e se preservem seus direitos legais.

Os participantes têm a liberdade de colaborar, de não participar, ou de desistir a qualquer momento deste estudo, sem alteração ou prejuízo presente ou futuro. As informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para a construção analítica do estudo. Tais dados estarão sempre sobre sigilo ético, preservando a identidade dos colaboradores.

Eu, _____ estou ciente e de acordo com os termos acima apresentados para a realização desta entrevista e autorizo o uso das informações cedidas para o desenvolvimento da pesquisa, sob condição de manutenção do sigilo de minha identidade.

Assinatura do(a) colaborador da pesquisa

Prof^aDr^a Fabiane Romano de Souza Bridi
Orientadora da Pesquisa