

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

Karina Silva Molon de Souza

**A APRENDIZAGEM DOCENTE E A INCLUSÃO DE COTISTAS B EM
NOVOS CONTEXTOS NA UNIVERSIDADE**

Santa Maria, RS
2016

Karina Silva Molon de Souza

**A APRENDIZAGEM DOCENTE E A INCLUSÃO DE COTISTAS B EM NOVOS
CONTEXTOS NA UNIVERSIDADE**

Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Doutora em Educação**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Doris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria, RS
2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Souza, Karina Silva Molon de

A aprendizagem docente e a inclusão de Cotistas B em novos contextos na Universidade / Karina Silva Molon de Souza.- 2016.

258 p.; 30 cm

Orientador: Doris Pires Vargas Bolzan

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2016

1. Aprendizagem docente 2. Trajetórias pessoal e profissional 3. Resiliência docente I. Bolzan, Doris Pires Vargas II. Título.

© 2016

Todos os direitos autorais reservados a Karina Silva Molon de Souza. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: ksmolon@gmail.com

Karina Silva Molon de Souza

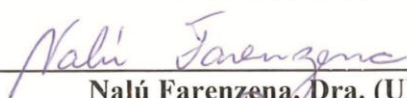
**A APRENDIZAGEM DOCENTE E A INCLUSÃO DE COTISTAS B EM NOVOS
CONTEXTOS NA UNIVERSIDADE**

Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Doutora em Educação**.

Aprovado em 12 de Agosto de 2016:



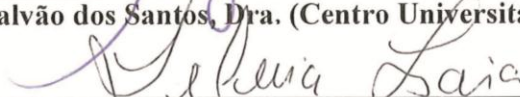
Doris Pires Vargas Bolzan, Profa. Dra. (UFSM)
Presidente/Orientadora



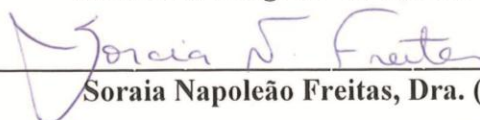
Nalú Farenzena, Dra. (UFGRS)



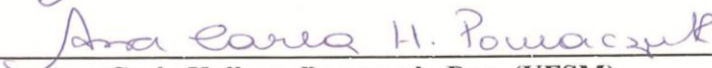
Eliane Galvão dos Santos, Dra. (Centro Universitário Franciscano)



Sílvia Maria Aguiar Isaia, Dra. (UFSM)



Soraia Napoleão Freitas, Dra. (UFSM)



Ana Carla Hollweg Powaczuk, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2016

Dedico esta Tese

aos meus pais,

Luiz Fernando Molon

Silvia Marília Silva Molon.

Minha vida, meu porto seguro!

Vocês têm me garantido segurança e muito amor!

Cuidaram de mim e do meu filho Vicente nos

momentos que precisei para estudar.

Obrigada por tê-los como pais.

Ao esposo,

Alexandre Nunes Motta de Souza.

Pela compreensão e amor. Pela união duradoura,
pelos sonhos construídos juntos e porque todo desafio

experimentado contigo ganha um tom mais leve

de ser vivido!

Ao meu filho, **Vicente Molon Motta.**

Pela ternura, alegria e porque compõe

o sentido da minha vida!

AGRADECIMENTOS

A **Deus** pela vida que tenho. Porque tenho saúde, posso amar muitas pessoas e ser amada por essas pessoas, também. Porque estou aqui para agradecer a todas as pessoas que estiveram, seja de perto ou de longe me apoiando na construção desse sonho.

Agradeço, à minha tia **Denise** (in memorian), porque incentivou a minha busca pelo sonho de realizar esse curso de doutorado. Juntas planejamos pesquisas que tinham objetivos afins em função de nossos princípios de vida semelhantes.

À minha sogra **Girce Maria** e cunhada **Michele**, porque estiveram sempre próximas de mim oferecendo ajuda e cuidando do Vicente para me garantir tempo de estudo.

Agradeço a um irmão **Fernando**, porque é muito bom ter um irmão para crescer junto. Pelos momentos de escuta, pelo silêncio acolhedor nos meus períodos de angústia.

Aos afilhados **Miguel, Vitor e Vitória** por terem brincado com Vicente, permitindo-me momentos de estudo.

À **Doris**, minha orientadora. Agradeço pela oportunidade de tê-la como professora e conselheira. Seu olhar atento e cuidadoso sempre estarão comigo. Seu comprometimento com o trabalho e empatia com o aluno constituem características admiráveis. Certo dia disse, logo que nos conhecemos: “Você precisa me ouvir mais!” Em uma ocasião posterior esboçou: “Agora, vais estar segura e traçar sozinha a tua trajetória!” Sempre lembrarei, disso. Obrigada por ter apostado em mim!

A amiga **Tásia**, por realizar uma leitura cuidadosa do meu trabalho, ponderar aspectos a serem desenvolvidos, em meio ao seu olhar de Educadora Especial. Sua disponibilidade e dedicação para comigo foram muito importantes!

Agradeço à amiga **Eliane**, porque foi ela que me incentivou a realizar a seleção para o doutorado, mostrou-me a importância dessa escolha para minha vida e esteve comigo apoiando e acolhendo sempre que precisei.

Obrigada, **Luiza**, pelas ligações e mensagens queridas, as quais me garantiram sentir querida e ter alguém para compartilhar o desafio que consiste produzir uma Tese, especialmente, quando os filhos são pequenos.

Obrigada **Andressa, Hellen, Thais, Luciana, Gabriela, Vanessa, Ana Carla, Sheila, Silvana Zancan, Silvana Millani, Marília, Maria Talita, Karla, Giovana, Andiara, Juliana, Camila, Sybelle** pela amizade e carinho. Desculpas pela minha ausência, no grupo de estudos GPFOPE no último ano, em ocasiões que não consegui conciliar os cuidados com Vicente e a escrita final da Tese.

Aos compadres **Alessandra e Jonas, Rosa e Juarez** os quais sempre puderam compreender minhas ausências em seus encontros de final de semana.

Aos **professores sujeitos desta pesquisa**, que estiveram disponíveis a partilhar comigo suas trajetórias pessoais e profissionais. Sem vocês, esta pesquisa não teria sido realizada.

Muitíssimo obrigada por terem produzido esse panorama de pesquisa, no qual eu pude compreender como vocês têm produzido a aprendizagem da docência no contexto da inclusão de Cotistas B, assim como fui capaz desenvolver um entendimento pessoal sobre a tessitura do ser professor.

Às amigas **Betina, Leila, Lilian e Vanessa**, por compreenderem meu afastamento para estudos.

As funcionárias **Roselaine e Rosa**, porque são pessoas especiais e estiveram ao meu lado, cuidando da minha casa e do meu filho, assim como de outras demandas profissionais. Muitíssimo obrigada pelo carinho, atenção e companhia silenciosa em ocasiões de estudo.

A **FAPERGS**, pelo apoio financeiro na concessão de uma bolsa de estudos para a realização da Tese.

A **Todos** que não assinaei nesses agradecimentos, mas que fazem parte da minha vida, muito obrigada!

RESUMO

A APRENDIZAGEM DOCENTE E A INCLUSÃO DE COTISTAS B EM NOVOS CONTEXTOS NA UNIVERSIDADE

AUTORA: Karina Silva Molon de Souza

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Doris Pires Vargas Bolzan

Este trabalho insere-se na Linha de Pesquisa: “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. A investigação caracteriza-se como narrativa sociocultural baseada na concepção de Bolzan (2001, 2006a, 2009), alicerçada nos estudos de Vygotsky (1996, 2005, 2010), Freitas (1994, 1998, 2002), Bakhtin (1992, 2010, 2011), Werstch (1993) e Connelly e Clandinin (1995). O estudo teve como objetivo compreender como os professores aprendem a docência, ao experienciarem o trabalho com estudantes Cotistas B, com deficiência, na UFSM. Como instrumentos de pesquisa utilizamos, a legislação da educação inclusiva e a entrevista narrativa semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa foram doze docentes que lecionam para estudantes Cotistas B no contexto dos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Maria, RS. A investigação, propôs, também, reconhecer como a experiência do trabalho pedagógico com estudantes Cotistas B repercute na aprendizagem da docência; conhecer quais os percursos mobilizados nas trajetórias pessoais e profissionais dos professores que trabalham com a inclusão de Cotistas B e suas implicações na aprendizagem docente; e identificar como a resiliência docente se manifesta no cotidiano do trabalho pedagógico dos professores universitários que atuam com Cotistas B. A revisão bibliográfica da pesquisa contemplou temas como aprendizagem docente, trajetórias pessoais e profissionais e resiliência docente. A Tese produzida, neste estudo, é que a aprendizagem da docência universitária, diante de estudantes com deficiência, acontece no cotidiano do trabalho dos professores, alicerçada pelos conhecimentos, saberes e sentimentos oriundos de suas vivências de formação. Os professores que atuam com estudantes Cotistas B, na UFSM, enfrentam um conjunto de desafios/barreiras/problemas diariamente, os quais não se restringem apenas as demandas advindas das deficiências. Tais desafios incidem no trabalho pedagógico e na constituição do ser professor que aprende a docência em novos contextos universitários, nas sociedades contemporâneas. Nesse cenário, os professores estão habilitados em suas áreas de conhecimento específico, mas insuficientemente preparados para a docência universitária. Assim, Ser professor, em contextos emergentes, requer comprometimento docente com os processos de ensino e de aprendizagem nos quais os estudantes Cotistas B estão envolvidos; o que exige a disposição para conviver com o novo e o imprevisível; esforçar-se para romper com as barreiras pedagógicas, arquitetônicas e atitudinais relacionadas com a inclusão universitária, a geratividade docente e a vontade em aprender continuamente; por fim, a produção de ações conjuntas/compartilhadas capazes de encetar o protagonismo docente. A resiliência docente é o movimento constitutivo do ser professor que implica na aprendizagem da docência dos professores que recebem alunos Cotistas B, na Universidade.

Palavras-chave: Aprendizagem docente. Ensino Superior. Trajetórias. Inclusão. Resiliência docente.

ABSTRACT

LEARNING OF TEACHING AND INCLUSION OF B QUOTA STUDENTS IN NEW CONTEXTS IN UNIVERSITY

AUTHOR: KARINA SILVA MOLON DE SOUZA

ADVISOR: PROF.^a DR.^a DORIS PIRES VARGAS BOLZAN

This study is part of the Research Line: “Formation, Knowledge and Professional Development” of the Postgraduate Program in Education of Federal University of Santa Maria. The research is characterized as sociocultural narrative based on the conception of Bolzan (2001, 2006a, 2009), grounded on the studies of Vygotsky (1996, 2005, 2010), Freitas (1994, 1998, 2002), Bakhtin (1992, 2010, 2011), Werstch (1993) and Connelly e Clandinin (1995). The aim of the study was to comprehend the process of learning of teaching of professors, referring to the experience of working with students with deficiency, B Quota students, at UFSM. Instruments of research were the inclusive education legislation and the narrative semistructured interview. Subjects of research were twelve professors that teach B Quota students in the context of undergraduate courses at Federal University of Santa Maria, RS. The research also proposed to recognize how the experience of pedagogical work with B Quota students influences the learning process of teaching; to know the resources used regarding personal and professional trajectories of professors that work with the inclusion of B Quota students and their implications on the process of learning of teaching; and to identify how resilience is manifested throughout the pedagogical work of university professors that work with B Quota students. Bibliographical revision of the research contemplated themes such as learning of teaching, personal and professional trajectories and resilience in teaching. The thesis produced in this study is that the learning process of university teaching, as concerns students with deficiency, happens throughout the daily work of the professors, grounded on knowledge and feelings deriving from the experience of formation. The professors who work with B Quota students, at UFSM, face a group of challenges/barriers/problems, not only regarding demands related to the deficiencies. Such challenges relate to the pedagogical work and to the constitution of the professor that learns to teach in new university contexts, in contemporaneous societies. In this scenario, professors are able to work in their specific knowledge fields, but insufficiently prepared as concerns teaching in the University context. Thus, being a professor, in emerging contexts, requires a compromise with teaching and learning processes in which B Quota students are involved, demanding willingness to live new and unpredictable experiences; striving to break the pedagogical, architectural and attitudinal barriers involving university inclusion, teaching generativity and the willingness to constantly learn; and, finally, the production of collective/shared actions that establish the protagonism of professors. Resilience in teaching is the constituting movement of being a professor that implicates in the learning of teaching as concerns professors that work with B Quota students, at University.

Keywords: Learning of teaching. Higher Education. Trajectories. Inclusion. Resilience in teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Tópicos guia para a entrevista narrativa.....	114
Figura 2 –	Síntese dos tópicos guia para a entrevista	115
Figura 3 –	Etapas da entrevista narrativa sociocultural	116
Figura 4 –	Produção da aprendizagem docente	128
Figura 5 –	A emergência da resiliência docente no contexto das vivências e do protagonismo docente	185

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Situação dos alunos com deficiência nas IES- matrículas, conclusões, trancamentos, desvinculados.....	65
Quadro 2 – Distribuição do percentual de vagas para ingresso na UFSM tendo em vista a Lei 12.711/2012	72
Quadro 3 – Número de vagas, inscritos, classificados e matriculados - Cotistas B, 2008-2014.....	77
Quadro 4 – Alunos ingressantes (2008-2015).....	80
Quadro 5 – Número de ingressantes por deficiência 2008-2015	82
Quadro 6 – Quantidade de estudantes regulares, Cotistas B, conforme o tipo de necessidade especial - no ano de 2015	83
Quadro 7 – Quadro síntese explanatório de uma pesquisa qualitativa-narrativa sociocultural	107
Quadro 8 – Quantidade de professores selecionados para participar da pesquisa	110
Quadro 9 – Quadro síntese, desenho da pesquisa gerado pela categorização das narrativas	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Número de matrículas de alunos com deficiência no Ensino Superior - 2003-2013.....	28
Gráfico 2 –	Trabalhos identificados de acordo com o repositório de busca, classificados conforme a quantidade. Etapa 1	39
Gráfico 3 –	Trabalhos identificados de acordo com a natureza, classificados conforme o percentual. Etapa 1	40
Gráfico 4 –	Trabalhos identificados de acordo com a palavra-chave, classificados conforme a recorrência. Etapa 1	40
Gráfico 5 –	Trabalhos identificados de acordo com o repositório de busca, classificados conforme a quantidade. Etapa 2	41
Gráfico 6 –	Trabalhos identificados de acordo com a natureza, classificados conforme o percentual. Etapa 2	42
Gráfico 7 –	Trabalhos identificados de acordo com a natureza, classificados conforme o percentual. Etapas 1 e 2	42
Gráfico 8 –	Trabalhos identificados de acordo com a palavra-chave. Classificados conforme a recorrência. Etapa 2.....	43
Gráfico 9 –	Trabalhos identificados de acordo com a palavra-chave. Classificados conforme a recorrência. Etapas 1 e 2	44
Gráfico 10 –	Autores mais citados. Etapas 1 e 2. Classificados conforme a recorrência.....	45
Gráfico 11 –	Distribuição anual das matrículas e conclusões de alunos Cotistas B - 2009-2012	66
Gráfico 12 –	Localização das pessoas com deficiência nos tipos de instituições do país	68
Gráfico 13 –	Redes de ensino no país onde estão matriculados os alunos com deficiências .	68
Gráfico 14 –	Número de instituições de ensino por região, no país, onde estão matriculados os alunos com deficiência	69
Gráfico 15 –	Estudantes regulares, Cotistas B, matriculados nas Unidades de Ensino - final do semestre de 2015	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	– Associação de Pesquisadores em Educação, de Caráter Nacional
ENDIPE	– Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ES	– Ensino Superior
FIES	– Programa de Financiamento Estudantil
IES	– Instituições de Ensino Superior
INCLUIR	– Programa de Acessibilidade na Educação Superior
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NUAPDAH/SA	– Núcleo de Apoio à Pessoa com Deficiência, Altas Habilidades/Superdotação e Surdez ou Núcleo de Acessibilidade da UFSM
PNE	– Plano Nacional de Educação 2014-2024
ProExt	– Programa Extensão Universitária
Programa Incluir	– Programa de Acessibilidade na Educação Superior
PROUNI	– Programa Universidade para Todos
RIES	– Rede Sul-brasileira de Investigadores da Educação
UFSM	– Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	23
1 INSERÇÃO DA TEMÁTICA	31
1.1 O PERCURSO INVESTIGATIVO NA DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE CONHECIMENTO: O ESTUDO DO ESTADO DA ARTE.....	38
1.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: ASPECTOS LEGAIS E INSTITUCIONAIS NOS NOVOS CONTEXTOS NA UNIVERSIDADE	58
1.3 MAPEANDO A SITUAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS, NAS IES BRASILEIRAS	64
2 A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COTISTAS B NA UFSM	71
2.1 A RESERVA DE VAGA	71
2.1.1 O Programa de Ações Afirmativas, o Núcleo de Acessibilidade e a Comissão de Acessibilidade	74
2.1.2 A situação dos estudantes ingressantes	76
2.2 A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA EM CONTEXTOS DE INCLUSÃO: TRAJETÓRIAS PESSOAL E PROFISSIONAL.....	84
2.3 RESILIÊNCIA DOCENTE E A APRENDIZAGEM DE SER PROFESSOR.....	93
3 O DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	101
3.1 TEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO	101
3.2 PROBLEMA DE PESQUISA	101
3.3 OBJETIVO GERAL.....	101
3.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	101
3.5 A ABORDAGEM METODOLÓGICA	102
3.6 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	108
3.7 OS SUJEITOS DO ESTUDO.....	110
3.8 OS INSTRUMENTOS PARA RECOLHA DAS NARRATIVAS.....	114
3.9 OS PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DAS NARRATIVAS	119
3.10 CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER ÉTICO	123
4 A CATEGORIA DE ANÁLISE E SUAS DIMENSÕES	125
4.1 VIVÊNCIAS DOCENTES.....	129
4.2 PROTAGONISMO DOCENTE.....	165
5 O APRENDER A DOCÊNCIA EM NOVOS CONTEXTOS NA UNIVERSIDADE: DIMENSÕES CONCLUSIVAS	187
6 NOTAS PESSOAIS	195
REFERÊNCIAS	199
APÊNDICES	213
APÊNDICE A – CATALOGAÇÃO DOS DOCUMENTOS- ESTUDO DO ESTUDO DA ARTE. TODOS OS DESCRITORES	215
APÊNDICE B – CATALOGAÇÃO DOS DOCUMENTOS- ESTUDO DO ESTUDO DA ARTE.ETAPA 2. DESCRITOR RESILIÊNCIA	217
APÊNDICE C – ENTREVISTA NARRATIVA SEMIESTRUTURADA INDIVIDUAL	219
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	221

APÊNDICE E – PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA	223
APÊNDICE F – QUADRO DE ELEMENTOS CATEGORIAIS DA APRENDIZAGEM DOCENTE.....	231

APRESENTAÇÃO

O interesse pelo trabalho, na área da Educação, deu-se muito cedo em minha vida. Foi uma das escolhas mais seguras e importantes que realizei até a presente ocasião. Talvez a decisão possa ser entendida pelo estudo do sentido e do significado atribuído por mim à vida na escola, no período de escolarização inicial, escolarização básica e ensino médio. Uma época de aprendizagens, certamente, carregadas de amores e vivência de valores capazes de explicar o rumo traçado em minha carreira.

As experiências anteriores às escolares, sim, estas pretendo contar noutra ocasião. Não almejo ocupar muito o tempo de vocês comigo. No entanto, precisarei contar algumas histórias, ou melhor, um trecho da história da minha vida, a fim de que possamos entender o porquê dessa afinidade com a Psicologia e com a Educação.

Uma das histórias, que diz respeito à construção deste “rumo” traz, como marca, duas imagens inesquecíveis, que ora se cruzam ora se afastam em um movimento de idas e vindas na construção do meu eu pessoal e profissional. Uma das cenas era a do corredor da escola e a outra era a imagem da sala de professores. No corredor, eu geralmente aguardava o momento de ir embora, observando tudo que acontecia por pelo menos 40 min diários... na sala dos professores, eu também adorava aguardar, quando era permitida a minha entrada. Lá, eu podia ouvir algumas coisas que aconteciam em termos de funcionamento da dinâmica disciplinar e pedagógica da instituição. Outras imagens, também, vêm em minha mente, como a das professoras que corriam de um lado para o outro, em uma busca incessante pela solução das dificuldades dos alunos; a imagem das crianças alegres ao toque dos sinos que anunciavam o término de uma manhã de aula, a imagem dos pais abraçando seus filhos, queridos, enfim outras tantas cenas surgem agora.

Em meio as imagens ou cenas da escola, as quais posso descrever facilmente, penso que o rumo de vida não é algo que pode ser acessado tão prontamente. Mesmo que alguns queiram explicar os rumos das vidas dos outros porque pensam que os caminhos são explicados em termos de causa e efeito.

Mesmo contendo um aspecto da intimidade, estou disposta a desvelá-la a fim de explicar minha afinidade com a Educação. Embora seja de difícil mensuração essa ideia do “rumo”; até porque ela não pode ser tão previsível ou tão consciente. Eu posso dizer que minha ligação com a Educação e a Psicologia Escolar, deu-se muito por meio da identificação com minha mãe, como profissional da área. Eu nasci na escola, na mesma instituição em que

ela trabalhava. Naquela escola, juntas, eu e minha mãe, aprendemos muito sobre a vida, e dia-a-dia a respeitávamos e a amávamos.

No momento da primeira escolha profissional, o que me deixava satisfeita era a certeza de que este era o início de minha carreira e que eu poderia somar a esta opção muitas outras escolhas que surgiriam ao longo do percurso acadêmico e do amadurecimento pessoal e profissional.

Na verdade, no que concernem às certezas, eu podia entender o quanto amava o ambiente da escola, as crianças, os professores. O quanto admirava o trabalho de minha mãe, em uma postura serena de escuta e aconselhamento - ao atuar no serviço de orientação escolar da escola - assim como o trabalho das minhas professoras, queridas, da época da educação infantil e dos anos iniciais. No que se refere às dúvidas, o que me inquietava era algo muito difícil de ser desvelado naquele momento e versava mais ou menos nisso: como eu posso alcançar a realização profissional como psicóloga, considerando o meu amor pela escola, os estudantes, o ensino e a aprendizagem, a orientação educacional e a minha paixão pelo estudo dos processos mentais humanos?

Desse modo, como a resposta não era possível de ser revelada naquele momento, escolhi colocar-me à prova ingressando no curso de Psicologia para que, ao longo da trajetória eu pudesse conhecer e traçar outros rumos para a atuação profissional. Um desses rumos poderá ser visualizado neste trabalho, uma vez que, no meu ponto de vista, o esforço da escrita, deveria ser compreendido e vivenciado como uma ocasião de grande proveito para o entendimento de nossa existência no mundo, assim como um momento constitutivo do desenvolvimento humano. É por isso que eu posso dizer que a escrita de um trabalho com o teor de uma tese pode contribuir para o bem-estar ou o florescimento das pessoas. Um trabalho que requer engajamento e é nutrido pela emoção positiva, pelo sentido e pela realização pessoal.

Quanto ao percurso no período da Graduação em Psicologia¹, o aspecto que parece explicar a afinidade com a educação foram as atividades de estágio e o engajamento em atividades de pesquisa, envolvendo a psicologia escolar, a formação de professores, a inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais². Uma das atividades dos

¹ A formação inicial em Psicologia foi realizada no Centro Universitário Franciscano - instituição comunitária sediada na cidade de Santa Maria, RS.

² O termo Necessidade Educacionais Especiais passou a ser empregado pela Política Educacional no final da década de 80 para referir-se aos estudantes com deficiência. O artigo 208 da Constituição Federal 1988 retirou em 1989 os estudantes superdotados da categoria necessidades especiais. Em 1993, com o Relatório Amin, a Câmara amplia o alcance do dispositivo constitucional de 1988, que se referia apenas aos portadores de deficiência, para outras especificidades. Em 1994, o parecer Cid Sabóia, incluiu os alunos com problemas de conduta na categoria necessidades especiais e procura não especificar quem são os educandos com

projetos de pesquisa envolvendo professores de escolas da rede Estadual de ensino na cidade de Santa Maria, RS, sobre o tema inclusão escolar pretendia contribuir para o melhor entendimento dos professores sobre a temática e auxiliá-los na construção de espaços de estudo e reflexão dentro da escola. Assim, a pesquisa tinha como intenção investigar a contribuição do desenvolvimento de grupos de debate sobre o tema inclusão escolar, na criação de culturas voltadas ao trabalho em educação inclusiva.

A outra atividade de pesquisa que estive envolvida, no período de graduação em Psicologia, foi o projeto com familiares de pessoas com Síndrome de Down. A finalidade do estudo era o desenvolvimento de grupos terapêuticos com pais e irmãos de pessoas com Síndrome de Down de modo que os mesmos compartilhassem experiências, dúvidas, angústias em torno de aspectos educacionais, médicos e afetivos envolvendo a síndrome e as especificidades de cada criança ou jovem.

Após a conclusão do curso de Psicologia, iniciei as atividades como voluntária no Núcleo de Apoio ao Estudante da Universidade Federal de Santa Maria. As atribuições, naquela unidade, versavam sobre o atendimento clínico de estudantes com queixas educacionais e emocionais. No núcleo o trabalho, era desenvolvido em conjunto com uma equipe de profissionais, tais como psicopedagogo, musicoterapeuta e educador especial. Semanalmente, o grupo de profissionais reunia-se para a discussão dos casos que envolviam estudantes incluídos e para o planejamento de ações com os professores de tais alunos. Nessa ocasião eu comecei a desenvolver reflexões em torno do trabalho docente diante do contexto da inclusão, considerando a importância de uma formação pedagógica voltada para o ensino e a aprendizagem de pessoas com deficiências. Diante da escuta que realizávamos das demandas que os estudantes traziam, frequentemente nos deparávamos com a situação acadêmica de alunos com deficiência, incluídos na UFSM. Os mesmos, na maioria das vezes, estendiam a permanência nos cursos de graduação em função de vivenciarem diversos entraves em sua vida acadêmica. Essas barreiras compreendiam dificuldade em acompanhar o ritmo da turma e dificuldade na interação dos professores com os intérpretes ou tutores que os acompanhavam. Tudo isso implicava tanto na desistência do curso, quanto na manifestação de transtornos emocionais como a ansiedade e a depressão.

necessidades especiais ou quais são essas necessidades, fazendo menção à deficiência e à superdotação. Por outro lado, o emprego dessa categoria abrangente serviu como um recurso paliativo para a área da educação especial, legitimando os equívocos da área. Com a Declaração de Salamanca em 1994 inicia-se o processo de revisão sobre a definição de quem seria aluno da educação especial. E, com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) fica definido quem é o estudante da educação especial e passamos a utilizar a terminologia “Público Alvo da Educação Especial” ao invés de pessoas com necessidades educacionais especiais. Para essa política, o Público Alvo da Educação Especial, seriam as pessoas com: Transtornos Globais do Desenvolvimento, Deficiências e Altas Habilidades/Superdotação.

Tendo em vista esta atividade profissional no Núcleo de Apoio ao Estudante da UFSM, fui desenvolvendo a vontade de compreender a importância da formação pedagógica dos professores universitários e a relevância das implicações de suas trajetórias de aprendizagem na construção do que são como professores. Logo, ingressei no Mestrado em Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, onde iniciei meus estudos na área de formação docente. Na PUCRS, participei, como pesquisadora, do grupo de pesquisa, “Educação de professores, alfabetização e sucesso escolar”, coordenado pela professora Dr. Maria Emília Amaral Engers. A pesquisa intitulava-se: “Trajetórias de aprendizagem – um estudo com alunos e professores de cursos de Pedagogia”. Nesse contexto, o objetivo do projeto consistia em compreender as trajetórias de aprendizagens dos participantes mencionados dos cursos de Pedagogia (Educação Infantil e Anos Iniciais) e cursos assemelhados nos diferentes contextos culturais e identificar de que forma as diferentes culturas se projetam no modo como os sujeitos se percebem como aprendentes. A partir de então, passei a compreender que o modo como o professor aprende a docência e se compromete com seus alunos está diretamente associado a vivência em sua trajetória pessoal e profissional a qual está inscrita em uma determinada cultura.

Em 2009, iniciei o envolvimento no grupo de pesquisa “Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior - GPFOPE”, vinculado ao PPGE/UFSM e coordenado pela professora Dra. Doris Pires Vargas Bolzan. A partir desta ocasião, intensificou-se o desejo em aprofundar estudos voltados às concepções de *aprendizagem da docência no ensino superior*. Dessa maneira, foi, por meio do convívio com professores de diferentes níveis de ensino, que percebi o quanto estes conhecimentos poderiam possibilitar a construção de aprendizagens relevantes à minha prática clínica como psicóloga escolar.

Foi nesse cenário, considerando a minha inserção no GPFOPE, como colaboradora, e o engajamento com as pesquisas desenvolvidas pelo grupo, assim como no contato com docentes de educação básica e superior, que nasceu minha temática para a pesquisa a ser desenvolvida.

Durante o desenvolvimento das atividades de intervenção dinamizadas no Projeto intitulado: “Cultura escrita: saberes e fazeres docentes em construção”, desenvolvido também pelo GPFOPE, os professores, comumente, mencionavam suas inquietações quanto à formação docente para o trabalho com as pessoas que apresentam deficiência. Os mesmos comentavam sobre os desafios colocados pela realidade de estudantes cadeirantes, com déficit intelectual, transtornos globais do desenvolvimento (como por exemplo: autismo, síndromes do espectro autista e psicoses infantis) e deficiência visual. Algumas professoras demonstravam grande envolvimento, disponibilidade, aceitação e reconhecimento das

especificidades dos estudantes, o que era explicitado nas posturas que revelavam ajuda e afeto. Ainda, outros professores, embora reconhecendo a falta de uma formação específica para o trabalho, desenvolviam adaptações nas atividades pedagógicas e avaliativas, considerando as possibilidades de realização dos estudantes.

Contudo, a **relevância acadêmica** desta pesquisa pode ser expressa no tema que pretende focar a aprendizagem docente diante de estudantes com deficiência incluídos nas cotas³ sociais da Universidade Federal de Santa Maria. Um assunto pouco explorado na academia e que merece maior atenção, considerando a formação dos professores e demais condições para a permanência dos alunos nas instituições, tais como: serviços de apoio pedagógico, psicopedagógico, psicológico, tradutores, equipamentos de tecnologia assistiva, softwares educacionais, etc.

Quanto à **relevância pessoal** do estudo, destaco que a investigação de resiliência docente de professores que atuam com pessoas que apresentam deficiências, tornar-se importante para o meu trabalho clínico como psicóloga. Isso se justifica em função de que a formação dos professores universitários tem sido pouco considerada e que os mesmos têm desenvolvido produções na urgência da cotidianidade, as quais, acreditamos estarem associadas à resiliência dos professores. A resiliência docente, por conseguinte, traz elementos que incidem positivamente sobre o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes com os quais trabalho na clínica. São aspectos da resiliência docente, destacados pelos estudantes com deficiência: o afeto, o comprometimento, a empatia, a flexibilidade e o senso de humor positivo nas práticas de ensino. Os alunos relatam que essas práticas e posturas favorecem a superação de suas dificuldades no aprender, refletindo em sua permanência e conclusão dos estudos.

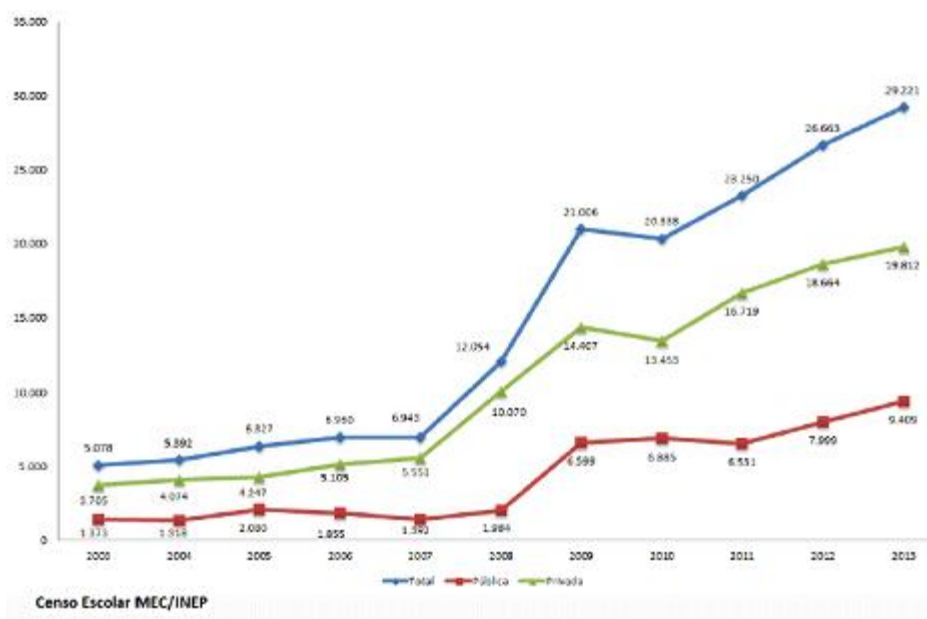
Ainda quanto ao aspecto pessoal que justifica este estudo, no meu trabalho como psicóloga, venho recebendo, ao longo dos últimos 5 anos, um número crescente de estudantes com deficiência incluídos na Educação Básica, alguns dos quais ocuparão os bancos das Universidades futuramente, deparando-se com a incipiente formação pedagógica de seus professores.

³ A Universidade Federal de Santa Maria, a partir da aprovação da Resolução 011/07, em 3 de agosto de 2007 homologou a decisão de implementar uma política pública, referendando a autonomia universitária, destinando cotas sociais e raciais na Instituição a partir do ingresso nos cursos superiores em 2008. Para tanto, instaurou-se na instituição um Programa de Ações Afirmativas que trata do sistema de cotas para a promoção de inclusão social e democratização de acesso ao ensino superior. O Programa definiu o prazo de 10 anos para disponibilizar vagas a afro-brasileiros, pessoas com deficiências, egressos de Escolas Públicas e indígenas. A partir dessa resolução, as vagas foram distribuídas na proporção de: 15% para afro-brasileiros (Cota A), começando em 2008 com 10% e chegando em 2013 ao percentual referido; 5% para pessoas com deficiência (Cota B); 20% para oriundos de escolas públicas (Cota C); suplementação de 10 vagas para indígenas (Cota D) (UFSM, 2013).

A **relevância social** da pesquisa está no fato de a inclusão ter se constituído como uma realidade a cada dia mais presente nas instituições de ensino, incidindo na formação dos professores e na configuração do espaço da Escola e da Universidade.

Tanto na educação básica, quanto na educação superior, o aumento das matrículas para estudantes com deficiência têm se constituído como uma realidade. Na educação básica, por exemplo, o Censo da Educação 2012, divulgou um aumento de 9,1% no número de matrículas para estudantes com deficiência, que passou de 752.305 matrículas em 2011 para 820.433 em 2012. Já, no Ensino Superior, o aumento nas matrículas, nesses dois anos, foi maior, o que se expressa em 17% entre 2011 e 2012. Assim, em 2011, tínhamos 23.250 alunos com deficiência e em 2012, tínhamos 27.323 alunos, nessa esfera do ensino (BRASIL, 2012; ANDRÉS, 2014). No Gráfico 1, a confirmação de que o acesso das pessoas com deficiência no Ensino Superior têm sido crescente:

Gráfico 1 – Número de matrículas de alunos com deficiência no Ensino Superior - 2003-2013



Fonte: MEC/INEP (BRASIL, 2014).

Assim, percebe-se que, no período 2003 e 2013, tanto nas instituições públicas, quanto nas privadas os percentuais de aumento no acesso das pessoas com deficiências. Foi entre 2007 e 2009, que o acesso de estudantes com deficiência no Ensino Superior (ES) cresceu, de forma significativa. O período entre 2008-2009 expressa um percentual de aumento maior, o que pode estar associado à repercussão da Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva (PNEEI).

Ao passo que se amplia o acesso de pessoas com deficiência nas IES, contrariamente são escassas as produções acadêmicas sobre a aprendizagem da docência diante da inclusão escolar neste nível educacional. Corroborando com isso, dentro do que desenvolvi para esta pesquisa, ao analisar um total de 54 trabalhos, percebi que 8 deles tratavam do tema inclusão no ensino superior, dentre os quais nenhum abordava uma discussão focada na aprendizagem docente ou nos movimentos construtivos da docência frente à realidade da inclusão do estudante incluído na Cota B.

A partir dessa justificativa, surgiu a seguinte problemática de pesquisa: como os professores aprendem a docência, ao receberem estudantes com deficiência na Universidade Federal de Santa Maria?

Outrossim, destaco que os objetivos que emergiram da questão de pesquisa foram: reconhecer como a experiência do trabalho pedagógico com estudantes com deficiência - Cotistas B⁴ repercute na aprendizagem da docência; conhecer quais os percursos mobilizados nas trajetórias pessoais e profissionais dos professores que trabalham com a inclusão dos Cotistas B e suas implicações na aprendizagem docente; e identificar como a resiliência docente se manifesta no cotidiano do trabalho pedagógico dos professores universitários que atuam com pessoas que apresentam deficiências.

Ao considerar a temática de pesquisa e os objetivos almejados, a abordagem sociocultural foi escolhida como apoio teórico-metodológico para a realização da investigação. Na abordagem sociocultural, a pessoa é compreendida como o agente de sua trajetória pessoal e profissional, ela se desenvolve cognitivamente e socialmente, tendo em vista as interações sociais que realiza. Em meio a isso, o sujeito se constitui na interação com as outras pessoas e com a natureza, considerando a história de cada um emaranhada em sua cultura.

Além disso, releva expor que a sustentação teórica da pesquisa contempla estudos de: Ortega Y Gasset (1970); Wertsch (1993); Bolzan (2001, 2002, 2004, 2005, 2006a, 2006b, 2008, 2009, 2010, 2012); Jovchelovitch e Bauer (2002); Bakhtin (2006, 2010, 2011); Freitas (1994, 1998, 2002); Freitas e Ramos (2010); Ferry (2004); Isaia (1992, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006a, 2006b, 2006c); Isaia e Bolzan (2004, 2006, 2007a, 2007b 2009, 2011); Freire (1997, 2005, 2009); Tavares (2002); Sousa (2006, 2008, 2009); Grotberg (2005, 2006), Puig e Rubio (2011), Tavares e Albuquerque (1998), dentre outros.

⁴ Na tessitura da referida tese, o termo Cotista B foi adotado para referir-se aos estudantes que ingressam por meio do sistema de cotas da UFSM, os quais apresentam deficiências, tais como: auditiva e surdez, intelectual, física, visual e cegueira.

No capítulo 1, deste estudo, apresento a introdução do tema a ser abordado e o estudo do estado da arte em uma exposição sobre o percurso investigativo na delimitação do campo de conhecimento. No capítulo 2, desenvolvo as discussões sobre: a legislação brasileira para a inclusão no ensino superior; a situação dos alunos com deficiência nas IES brasileiras, a inclusão desses estudantes na UFSM; o núcleo de acessibilidade e o programa de ações afirmativas e algumas adequações pedagógicas aos alunos Cotistas B. Ainda nesse capítulo, são abordados: a aprendizagem da docência, as trajetórias e a resiliência dos professores que atuam em novos contextos na universidade.

Na sessão 3, contemplo o desenho da investigação, abordando a temática da investigação, o problema da pesquisa, os objetivos, a abordagem metodológica, o contexto da investigação, os sujeitos de pesquisa; os procedimentos para recolha e análise das narrativas e os aspectos éticos considerados no desenvolvimento dessa tese. Na sessão 4, teço a discussão sobre a categoria de análise e suas dimensões. Nas sessões 5 e 6, mostro os principais achados da pesquisa e as reflexões finais.

1 INSERÇÃO DA TEMÁTICA

Os estudos sobre o processo formativo do professor, embora recentes no Brasil, têm sido foco de discussões no meio educacional em função do entendimento de que a docência constitui-se como um campo profissional que comporta uma gama de conhecimentos especializados, próprios e que pressupõe uma formação compatível às exigências da condição profissional. Além disso, as investigações envolvendo os processos formativos dos professores ganharam visibilidade no momento em que foi reconhecido que a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes está intimamente relacionada com a formação de seus professores. Acrescenta-se a isso, o fato de que a discussão sobre a formação do professor e seu exercício profissional tem crescido nacionalmente e internacionalmente.

Nesse sentido, nos últimos quinze anos, houve um aumento do interesse dos pesquisadores no estudo sobre a formação e o trabalho docente. Aos poucos, um campo de estudos se constituiu em torno do trabalho do professor, considerando os seguintes indicadores, que justificam a sua delimitação: a presença de um objeto próprio, uma metodologia específica, cientistas que constroem um código de comunicação comum, a integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e o reconhecimento por parte dos gestores educacionais, pesquisadores e políticos da formação de professores como essencial na qualidade da ação educativa (MARCELO GARCÍA, 1999)⁵.

A construção de um conjunto de saberes e de estratégias de ensino específicas ao campo da pedagogia universitária foi, por muitos anos, relegada a segundo plano pelas políticas educacionais, sendo que o saber específico da área de atuação bastava para lecionar no ensino superior. Além disso, são atuais as iniciativas que pretendem identificar, nos professores, o protagonismo na construção de um corpo de saberes e fazeres para esse fim, uma vez que o seu conhecimento, comumente, é produzido por especialistas que desconhecem as condições e necessidades dos professores e dos contextos de ensino. Os estudos de Tardif (2007) e Imbernón (2010) corroboram com isso, ao afirmarem que existe uma relação importante entre os conhecimentos universitários e os saberes experienciais dos professores e ao descreverem que a análise do trabalho dos professores deveria considerar as problemáticas advindas das práticas educacionais associadas aos contextos educacionais.

⁵ Nesta pesquisa ao nos referirmos aos estudos do pesquisador Carlos Marcelo García adotamos o termo: Marcelo García e o ano correspondente. Nas publicações e obras produzidas pelo autor, não encontramos um consenso sobre isso, em alguns momentos adota-se o sobrenome Marcelo, em outros García e, ainda, Marcelo García. Em função disso, optamos por empregar, sempre, o sobrenome Marcelo García, independente da obra empregada.

Nesse sentido, na formação dos professores, deve-se contemplar a participação dos mesmos como indivíduos ativos na gestão dos projetos, na avaliação das aprendizagens e na reformulação de suas estratégias de ensino.

Ao considerar a contemporaneidade do movimento de profissionalização do ensino superior e as pesquisas que foram desenvolvidas pelos programas de pós-graduação no Brasil, desde a sua implantação na década de 60 até a década de 90, é possível compreender que os mesmos não pretendiam, exatamente, construir um corpus teórico de conhecimentos pedagógicos e epistemológicos acerca do trabalho docente. Isso porque a temática principal de estudo dos referidos programas de pós-graduação, no período de instauração, consistia em “Educação e Sociedade”, um tema abordado com maior teor entre os anos de 1965-1985, como um modo de reivindicar a implicação da modernização autoritária nas instituições escolares (NOSELLA, 2010).

Logo, as pesquisas desenvolvidas no período de pós-ditadura, ou seja, entre 1985-2008, voltaram-se para a discussão sobre as abordagens educacionais, almejando-se adotar um paradigma capaz de tratar da complexidade da realidade de modo satisfatório. Além disso, surgiram, nos programas de pós-graduação, um movimento crítico em torno dos estudos sobre “Educação e Sociedade”, porque estes pareciam ser incapazes de contemplar a complexidade das realidades educacionais e sociais. Sendo assim, instaurou-se um momento de luta pela ampliação das linhas de investigação e de estudo, visando a qualidade das pesquisas em educação (NOSELLA, 2010). Para o mesmo autor, um marco para a constituição do universo de estudos sobre formação de professores incidiu no distanciamento do campo da didática. Até a década de 90, todos os temas envolvendo a formação de professores, tais como currículo e prática de ensino, estavam associados ao campo da didática.

Partindo disso, a constituição do campo de formação de professores, vem se constituindo desde então. No entanto, ainda é preciso percorrer um caminho na redefinição de seu objeto, na construção de uma cultura envolvendo a aprendizagem da docência como um processo ao longo da vida e focalizando as conexões entre as características dos professores, a formação, a aprendizagem e a prática de trabalho.

Ao considerar os objetos de estudo das pesquisas na área de formação de professores, André (2010, p. 176), revela que houve uma mudança nos interesses dos pesquisadores. Inicialmente, as pesquisas envolviam os cursos de formação inicial, licenciatura, pedagogia e escola normal. No ano 2000, o tema priorizado foi identidade e profissionalização docente, e o foco hoje está na pessoa do professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas.

Desse modo, atualmente, a formação docente, como área, encontra-se em construção no campo pedagógico, distinguindo-se da didática, da prática de ensino e do currículo. Há muitos avanços a serem conquistados por este campo, dentre os quais André (2010), menciona, também, que os estudos ainda deixam de explorar a trama entre as representações, os saberes e as prática com os contextos em que surgiram, as circunstâncias em que foram produzidas e as medidas necessárias para promover a aprendizagem da docência.

Esse processo de legitimação do campo de estudos sobre formação de professores universitários, embora se apresente em caráter crescente, ainda evidencia-se na escassez de programas de estudos direcionados aos estudantes dos cursos *stricto sensu* de Mestrado e/ou Doutorado, abrangendo disciplinas científicas em sentido amplo - ciências naturais e aplicadas, sociais e humanas e, essencialmente, as ciências da educação. Nesses cursos, o investimento na formação pedagógica dos professores parece receber pouca relevância.

Esse aspecto que se relaciona ao descaso com a formação especializada para o trabalho na docência universitária, também, é apresentado na legislação brasileira sobre educação, Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN). Tal documento não apresenta as condições de exercício necessárias para o trabalho docente, como também deixa de lado a discussão sobre a formação pedagógica nos cursos de formação inicial para os professores que irão atuar no Ensino Superior. No que concerne à formação para esse nível de ensino, o Art. 66 da LDBEN apresenta que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado”.

Contudo, compreendemos que a construção de um corpo teórico relativo ao universo da educação superior se organiza em diferentes lugares formativos que se constituem em suas trajetórias pessoais e profissionais, as quais são constituídas de vivências formativas nos diferentes níveis de ensino; contemplando as experiências pesquisa, atividades e cursos de extensão desenvolvidos em espaços institucionais nos quais compartilha-se saberes e fazeres, não se restringindo ao universo dos cursos de pós-graduação.

Nessa orientação, Isaia (2002) e Bolzan (2008, 2009), afirmam que o enfoque na formação dos professores nem sempre considera as especificidades da educação superior, tendo em vista conhecimentos formalizados e especializados da área e uma formação universitária, regulamentada na teoria e na prática dos professores. As iniciativas voltadas para a formação de professores, geralmente, direcionam-se ao estudo de um saber técnico específico em um determinado campo do conhecimento, deixando de valorizar os sentidos e

significados da dimensão pessoal e profissional, que implicam nas trajetórias dos professores e na relação existente entre a aprendizagem de ser professor e os movimentos da docência.

Nesse viés, destacamos que o professor do ensino superior era recrutado baseado na lógica de que “quem sabe fazer, sabe ensinar”, e também influenciado por uma lógica peculiar da ciência moderna que valorava mais o conhecimento específico em detrimento do conhecimento pedagógico na formação de professores. Outro aspecto que contribuiu para dificultar a profissionalização do ofício em análise, e até mesmo desprestigia a condição acadêmica desta, foi a concepção fortemente instaurada de docência como um dom. E, com isso, os conhecimentos pedagógicos acabam sendo relegados a segundo plano, ou seja, a formação específica para a docência não era necessária (CUNHA, 2010, p. 26-27).

Consideramos que o domínio do saber específico do campo de atuação, exige a construção de habilidades pedagógicas específicas ao exercício da docência universitária. As habilidades interpessoais dos docentes, que compreendem o saber viver junto e o princípio da compreensão humana, possuem uma forte conotação na dimensão pessoal do professor, influenciando nos processos construtivos da docência.

Nessa perspectiva de estudo, que se apresenta a relação entre a dimensão pessoal e profissional da aprendizagem dos professores, estão os estudos de Nóvoa (1995), Isaia (2003), Abraham (1976, 1987). Na concepção de Nóvoa (1995), o desenvolvimento da carreira é definido como um processo que difere de pessoa para pessoa porque conta a influência de razões de ordem psicológica - tomada de consciência, mudança de interesse ou de valores -; ou exteriores - acidentes, crise econômica, questões de ordem institucional e políticas. Isaia (2003) define o professor como um ser unitário, responsável por sua própria vida e processo educativo, sujeito entretecido pelo percurso pessoal e profissional e institucional. Abraham (1987) considera necessário que os professores tomem consciência da relação entre o mundo interior e as tensões e dos conflitos relacionados com o trabalho para que assim possam preservar o equilíbrio psíquico.

Sendo assim, a maneira como o docente vivencia sua prática de trabalho, o modo como significa tais vivências compõem um conjunto de conhecimentos de cunho formativo. Os conhecimentos que envolvem a construção da docência universitária se concretizam em espaços interativos e sociais, por meio de compartilhamentos entre sujeitos.

Cunha (2010), ao caracterizar a sala de aula como um espaço de inovações e formação docente, alerta para a importância de rompermos com o paradigma da racionalidade, indicando a possibilidade de incluir as dimensões socioculturais e subjetivas na compreensão da realidade. Para a mesma autora:

A docência é uma atividade complexa, exige tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões. Ou seja, ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação, exigem uma dimensão de totalidade [...] (CUNHA, 2010, p. 25).

Com base nessa leitura, entende-se que a *aprendizagem da docência* ocorre no contexto da trajetória profissional e pessoal, não se restringindo ao conjunto de saberes apreendidos na formação inicial, mas abrange também os conhecimentos acumulados no percurso da vida dos professores, o que envolve as marcas da vivência escolar na educação básica, na educação superior e nos contextos de prática profissional. O termo trajetória é definido por Isaia (2005; 2006) como amostras de tempo contidos ao longo da vida dos professores, envolvendo a atribuição de sentido e significado entre as fases da vida e da profissão.

Desde modo, entende-se que a trajetória compreende, além do percurso pessoal e dos processos psicológicos desenvolvimentais relacionados com as idades da vida, a rede de gerações que interagem no cotidiano profissional dos mesmos. É, na trajetória, que o docente integra o percurso pessoal com o profissional, nela a dimensão psicológica da pessoa do professor se sobrepõe à dimensão profissional na dinamização desses dois universos.

Sobre a construção da aprendizagem da docência no contexto da trajetória profissional, Tardif (2007) enfatiza que ela deveria ser estudada tendo em vista os conhecimentos a respeito do ensino e dos saberes desenvolvidos pelos docentes em seu cotidiano. Para o autor, os saberes docentes são plurais (provenientes do currículo, dos programas, dos livros didáticos e das disciplinas relativas às matérias ensinadas e oriundos de suas experiências quando estudantes) científicos e o resultando, também da experiência pessoal. Desse modo, “o saber profissional está, de certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.” (2007, p. 19).

Na medida em que compreendemos a inexistência de preparação específica prévia para o exercício da docência na educação superior, percebemos que a aprendizagem da docência se constrói no interior da trajetória e no percurso que engloba a formação, ou seja, nas “trajetórias de formação” (ISAIA; BOLZAN, 2004). São nas trajetórias pessoais e profissionais que se tecem os fios de um processo permanente de construção e explicitam-se

os movimentos da professoralidade universitária⁶, os quais são descritos por Bolzan (2012), como resiliência docente⁷ e alternância pedagógica⁸.

A resiliência docente, conforme Bolzan (2010, 2012), compreende um processo desenvolvimental dinâmico que se expressa na capacidade de enfrentar, superar, redefinir, assim como de reestruturar-se diante dos desafios ou adversidades do trabalho pedagógico, construindo novas estratégias de ensino no contexto do ensino superior. Ela pressupõe condições de ambiência construtiva⁹, reconhecimento do inacabamento e tomada de consciência sobre o fazer e o ser professor. Nesse sentido, releva expor que os pesquisadores que apoiam nossos estudos sobre a resiliência docente são: Tavares (2002); Grothberg (2005, 2006); Tavares e Albuquerque (1998); Sousa (2006, 2008; 2009); Cicchetti (2003); Puig e Rubio (2011), e Bolzan (2010, 2012).

Já a alternância pedagógica caracteriza-se como um processo reflexivo, que se apresenta quando o professor está frente às exigências e desafios do trabalho, e, diante destes, consegue produzir um afastamento de sua atividade pedagógica, para pensar sobre a produção e repercussão de suas intervenções no ensino e na aprendizagem dos sujeitos. A alternância docente é favorecida pela capacidade dos professores em reconhecer as suas experiências significativas, as quais foram produzidas em diferentes espaços formativos e constituem um conjunto de conhecimentos experienciais. Assim, rememorando a docência em ação e as aprendizagens experienciais advindas das trajetórias pessoais e profissionais, acontece a ressignificação do trabalho dos professores, o qual é retomado de outra forma em seu cotidiano de ensino, a partir da reflexão docente (BOLZAN, 2010, 2012).

A temática da aprendizagem de ser professor em novos contextos na Universidade se insere em meio às trajetórias pessoal e profissional docentes, assim como dos movimentos da

⁶ O termo professoralidade foi definido por Bolzan e Isaia (2006) como um processo de construção do sujeito-professor que acontece ao longo na vida, marcado por reflexão e experimentação da prática docente. Ele se constitui mediado por redes de relações construídas nos contextos profissionais de atuação dos professores, em meio de lugares de aprendizagem onde emergem um conhecimento pedagógico compartilhado que qualifica o trabalho dos professores. A professoralidade está relacionada com a atividade realizada pelo docente quando desejava em identificar, compreender e ressignificar os conhecimentos/saberes/fazeres próprios à área de atuação docente.

⁷ A resiliência nesse estudo será abordada ao referir-se à docência universitária, portanto iremos nomeá-la como resiliência docente, assim como define Bolzan (2010, 2012).

⁸ A alternância pedagógica é um termo cunhado por Bolzan (2009, 2012) à luz dos estudos de Ferry (2004).

⁹ O conceito de ambiência construtiva é definido pela primeira vez por Maciel (2000), como um aspecto que contribui para a aprendizagem docente e o consequente desenvolvimento profissional dos professores em se tratando da incipiente formação docente para a educação superior. A ambiência construtiva consiste em uma configuração na qual docência pode ser desenvolvida. Nela, tem-se um conjunto de condições ou forças externas que permeiam o trabalho do professor produzindo impactos no universo pessoal, subjetivo e interpessoal transformando as atividades de ensino e de aprendizagem, incidindo no bem-estar e na autorrealização profissional desses professores (MACIEL, 2009; MACIEL; ISAIA; BOLZAN, 2009).

docência que empreendem diante da necessidade de superar a incipiente formação que possuem para o ensino de pessoas com deficiência. Os professores apóiam-se em conhecimentos tecidos em suas trajetórias de vida, que expressam a sua capacidade em tomar a docência em ação para refletir e assumir a necessidade de aprender continuamente, transpondo-se aos desafios do trabalho pedagógico, o que se expressa no desenvolvimento de novas maneiras de ser professor e fazer a docência.

De tal modo, a inclusão nessa tese compreende um dos desafios dos professores em novos contextos na Universidade. Ela se caracteriza pela igualdade de acesso ao ES com adequações para pessoas que apresentam deficiências, o que requer acessibilidade pedagógica, arquitetônica e rompimento de barreiras atitudinais, para fins de participação, aprendizagem e conclusão dos estudos de todos os estudantes.

Para tanto, a inclusão na universidade envolve a reestruturação de saberes, fazeres e políticas às necessidades das pessoas com deficiências, resultando na construção de projetos e estratégias educacionais que reduzam a exclusão ao currículo, à cultura e ao convívio com a comunidade universitária. Essas adequações estão associadas à construção de uma Universidade de e para todos, um lugar receptivo à diversidade humana, constituindo-se por ações de inclusão que estejam para além dos ajustamentos no momento do processo seletivo. Essas adequações aconteceriam no cotidiano das práticas de ensino, assumidas pelos professores, repercutindo na permanência e término dos estudos das pessoas com deficiências.

A inclusão efetiva-se em uma Universidade que compreende a importância do investimento em formação e capacitação docente reflexiva e sistemática como a principal meta da inclusão, contando com as ações pedagógicas desenvolvidas pela educação especial na Universidade, como modalidade transversal do ensino, em conjunto com os docentes envolvidos no processo (Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva, PNEEI, 2008).

1.1 O PERCURSO INVESTIGATIVO NA DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE CONHECIMENTO: O ESTUDO DO ESTADO DA ARTE¹⁰

A intenção desse percurso investigativo foi abordar a contribuição do estado da arte para a exploração e o mapeamento do campo conceitual e, por conseguinte, para a identificação das lacunas ou campos pouco explorados em um recorte de tempo definido.

A proposta do estudo do estado da arte originou-se da investigação sobre um conjunto de descritores que estão relacionados ao tema central de tese: Aprendizagem da docência diante da inclusão de alunos com deficiência no ES.

O Estudo do Estado da Arte foi desenvolvido em duas etapas. A primeira fase, foi realizada no primeiro ano de ingresso no curso de doutoramento, que iniciou-se em 2012. Naquela ocasião, estipulamos um período de 5 anos para recolher os documentos, o que se expressou no período: 2008-2012. No entanto, no repositório que continha as Teses e Dissertações, não foi designado um tempo para a seleção dos documentos, o critério era a presença dos descritores nas palavras-chave.

No Apêndice A, é possível visualizar como os dados foram sistematizados em forma de Estado do Conhecimento, na fase de exploração inicial dos documentos. A etapa 1 da pesquisa contou com a análise da produção acadêmica nos anais da ANPED¹¹, do ENDIPE¹²;

¹⁰ Pesquisas caracterizadas assim têm cunho bibliográfico e sua intenção é levantar e compreender os aspectos e dimensões que vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e áreas de estudo. Toda atividade de Estudo do Estado da Arte, conta com uma fase inicial de elaboração que pode designar-se de Estudo do Estado do Conhecimento, assim como descreve Figuera et al. (2011). O Estado do conhecimento envolve a seleção das fontes de busca e/ou banco de dados de descritores e a sistematização dos mesmos, assim como a descrição e análise inicial dos materiais reunidos. Dessa forma, na fase da elaboração do Estado do conhecimento, não se pretende conferir ao texto um aprofundamento teórico, mas sim um contato com o conhecimento existente, os conceitos e princípios construídos até o momento (CORTE; MOROSINI, 2007). A definição dos procedimentos contidos no Estado da Arte e no Estado do Conhecimento difere entre os pesquisadores, uma vez que há um grupo de estudiosos que equipara os dois tipos de atividades, dentre eles temos Castro e Werle (2004). Outros estudiosos, como Nóbrega-Therrien; Therrien (2004) não consideram o Estado da Arte como a etapa mais completa e aprofundada do processo de produção do tema de pesquisa. Para eles, no Estado da Arte, é desenvolvido, apenas, o mapeamento e a discussão da produção acadêmica em um determinado campo. Já, na fase definida como Estado da Questão, ocorre a designação da abordagem metodológica e, na Revisão de Literatura, identifica-se a base teórica de sustentação do estudo. Concordamos com Messina (1998) e Creswell (2010) os quais consideram o Estado do Conhecimento como uma parte no interior do Estado da Arte, sendo o primeiro um estágio preparatório para o segundo. O Estado da arte configura-se, então, como um processo de internalização/aprofundamento das perspectivas previamente evidenciadas no Estado do conhecimento, além de conter uma aproximação objetiva entre temas de investigação, referencial teórico-metodológico e objetivos e/ou metas.

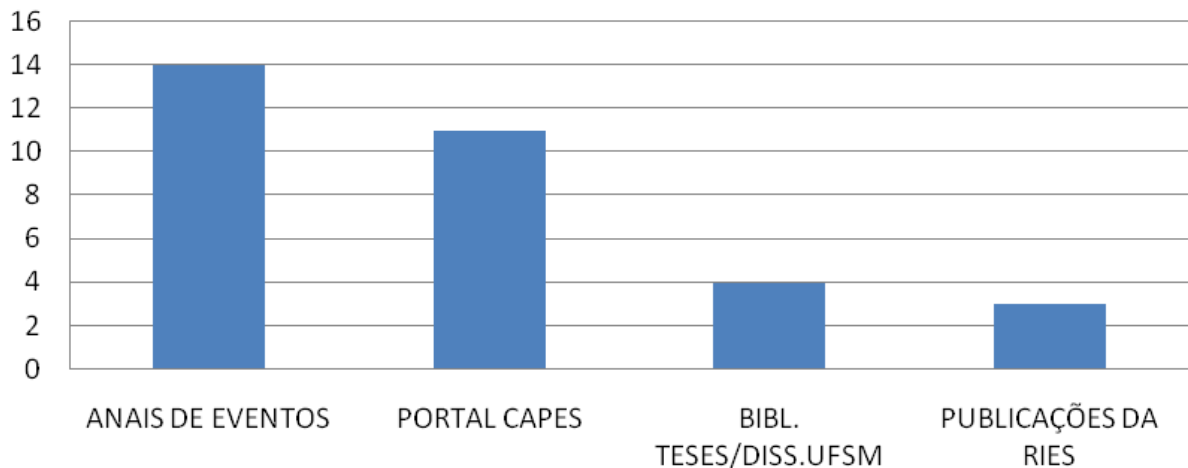
¹¹ A ANPED define-se como uma Associação de Pesquisadores em Educação de Caráter Nacional, que visa ao desenvolvimento e a consolidação do ensino de pós-graduação e pesquisa em educação.

¹² O ENDIPE designa o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino; é um evento Nacional do campo da educação que contempla pesquisadores e profissionais que investigam os temas: formação de professores, ensino e currículo.

nas publicações da RIES¹³, no Portal Capes, assim como na Biblioteca Virtual de Teses e Dissertações da UFSM.

O conjunto de trabalhos recolhido na primeira fase da pesquisa foi organizado a partir dos descritores: formação de professores, saberes, desenvolvimento profissional, resiliência docente e inclusão no ES. Nessa fase da pesquisa, foram identificados e catalogados um total de 73 trabalhos, dentre os quais, 41 foram descartados porque não se aproximavam do tema desta tese. Com isso, foram elaborados 3 gráficos e um Quadro para mostrar o mapeamento desenvolvido. Observemos o que eles revelaram:

Gráfico 2 – Trabalhos identificados de acordo com o repositório de busca, classificados conforme a quantidade. Etapa 1

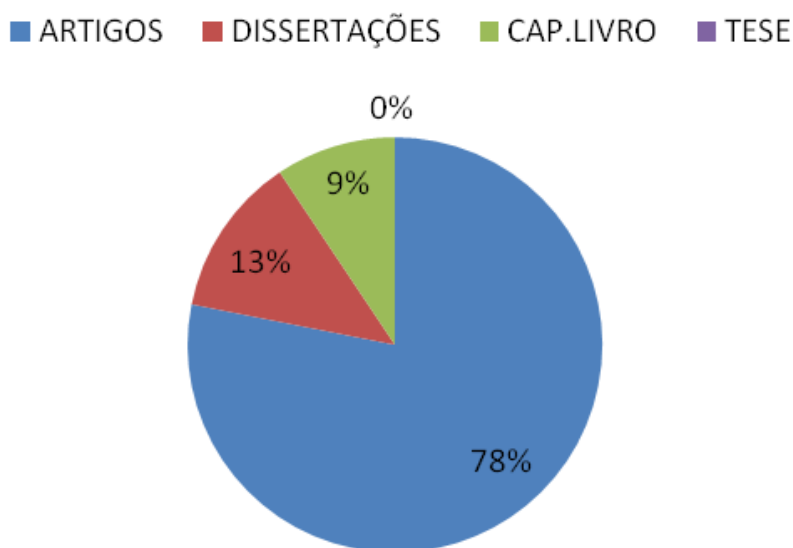


Fonte: Levantamento gerado pelo Estudo do Estado da arte.

O Gráfico 2, mostra a quantidade de trabalhos encontrados conforme o repositório de busca, é evidente que a maioria dos trabalhos consistiam em anais de evento; seguidos de artigos e dissertações.

¹³ A RIES é uma série de publicações eletrônicas sobre qualidade da Educação Superior, que foi construída por uma rede de pesquisadores da Educação Superior que atuam na região sul do Brasil.

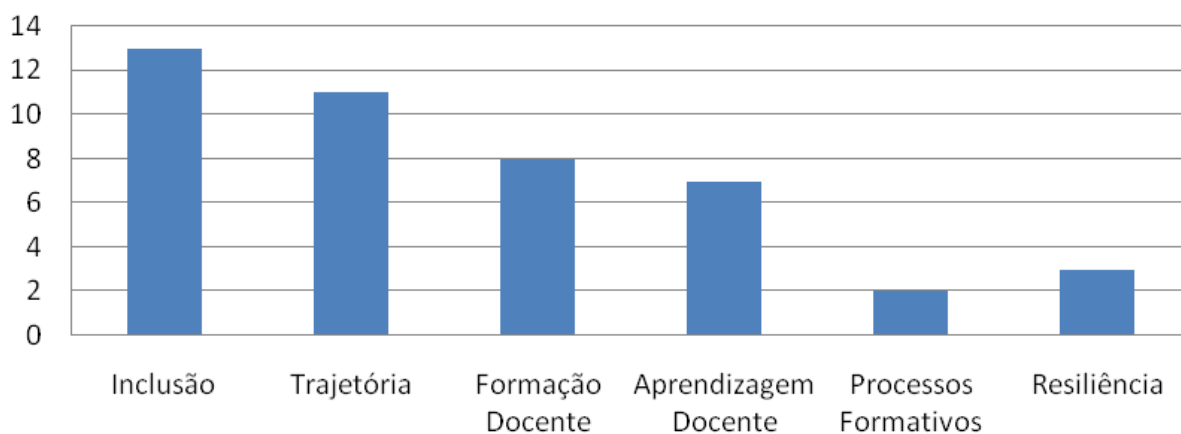
Gráfico 3 – Trabalhos identificados de acordo com a natureza, classificados conforme o percentual. Etapa 1



Fonte: Levantamento gerado pelo Estudo do Estado da arte.

No Gráfico 3, visualizamos a natureza dos trabalhos recolhidos e compreendemos que a menor parte deles, eram definidos como capítulos de livro.

Gráfico 4 – Trabalhos identificados de acordo com a palavra-chave, classificados conforme a recorrência. Etapa 1



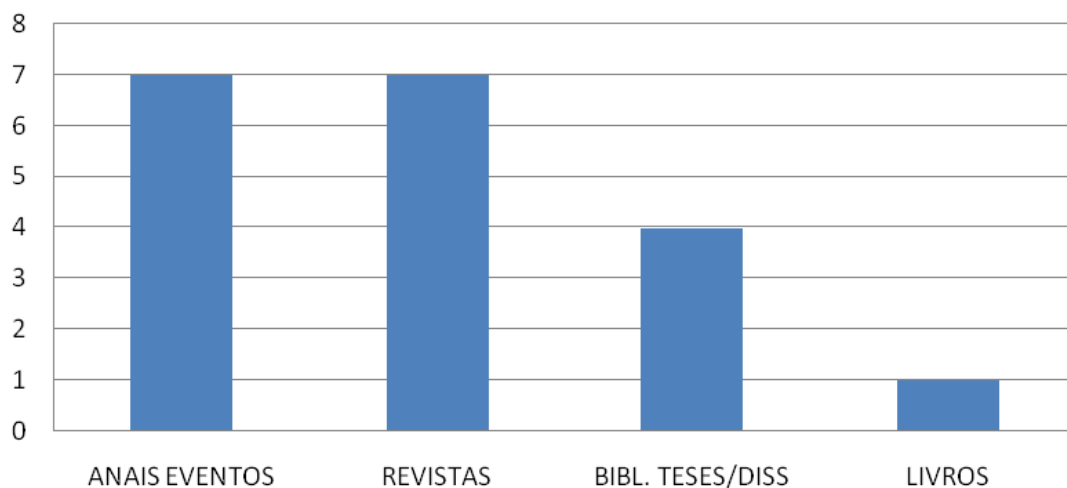
Fonte: Levantamento gerado pelo Estudo do Estado da arte.

Com o universo dos 32 trabalhos, realizamos um estudo sobre o tema chave abordado em cada um deles. No Gráfico 4, é possível perceber a quantidade de trabalhos identificados, conforme as palavras-chave, tendo o tema da inclusão como o mais presente.

Na etapa 2 da pesquisa, recolhemos os estudos que abordavam pelo menos um desses temas formação de professores, saberes docentes e desenvolvimento profissional associados às discussões em torno da: resiliência docente e da inclusão no ES. A existência dessa segunda etapa, no Estudo do Estado da Arte, deu-se em função de necessitarmos explorar os estudos que constavam nas referências bibliográficas dos trabalhos encontrados na fase 1 e, ainda, porque consideramos necessário incluir os estudos indicados pela banca de qualificação desta tese, principalmente, aqueles que abordavam a resiliência docente. No Apêndice B, podemos analisar como os dados foram catalogados e perceber o quanto eles contribuíram para este estudo em função da densidade dos pontos de aproximação entre os trabalhos localizados e esta Tese. Nessa etapa, não foi designado um tempo para a busca dos documentos, o critério aplicado foi a pertinência do tema para o campo da formação de professores.

Foram identificados e catalogados um total de 19 trabalhos, que foram organizados conforme o repositório de busca no Gráfico abaixo:

Gráfico 5 – Trabalhos identificados de acordo com o repositório de busca, classificados conforme a quantidade. Etapa 2

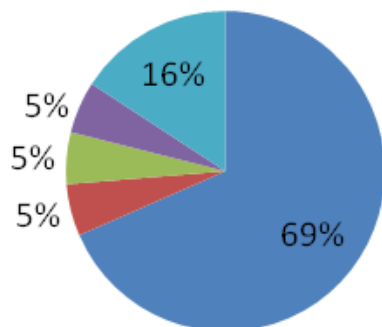


Fonte: Levantamento gerado pelo Estudo do Estado da arte.

A partir do Gráfico 5, identificamos que a maioria dos estudos encontrados estavam em anais de eventos e publicados em revistas, o que indica a existência de poucas teses e dissertações abordando o tema da aprendizagem da docência diante de pessoas com deficiência. Nos repositórios de busca, as modalidades de trabalhos identificadas foram: entrevistas, capítulo de livro, artigos, dissertações e teses, assim como está expresso no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Trabalhos identificados de acordo com a natureza, classificados conforme o percentual. Etapa 2

■ ARTIGOS ■ DISSERTAÇÕES ■ CAP LIVRO ■ ENTREVISTA ■ TESES

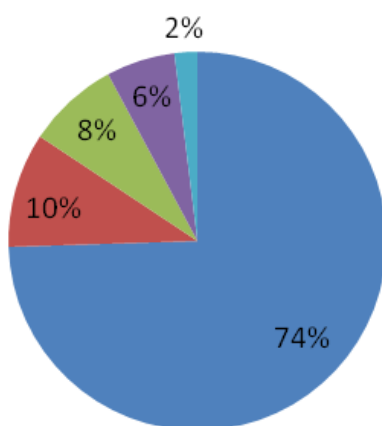


Fonte: Levantamento gerado pelo Estudo do Estado da arte.

A maior parte dos documentos que encontramos na fase 2, assim como na fase 1 deste estudo do estado do conhecimento, foram artigos. Observemos os Gráficos 2 e 5, os quais nos apoiaram na elaboração do Gráfico 6 e explicitam a natureza dos trabalhos encontrados.

Gráfico 7 – Trabalhos identificados de acordo com a natureza, classificados conforme o percentual. Etapas 1 e 2

■ ARTIGOS ■ DISSERTAÇÕES ■ CAP. LIVROS ■ TESES ■ ENTREVISTA



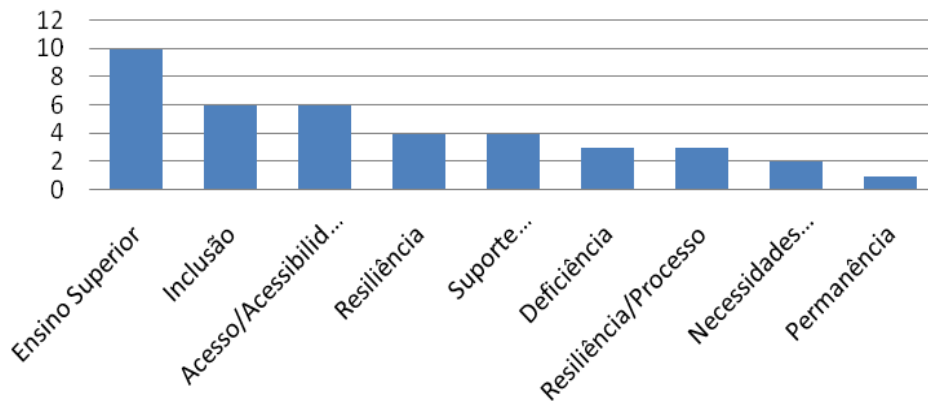
Fonte: Levantamento gerado pelo Estudo do Estado da arte.

Com o Gráfico 7, é possível afirmar que o tema da aprendizagem da docência diante de pessoas com deficiência é pouco presente em teses e entrevistas, locais em que o tema teria um alcance maior ou uma discussão mais aprofundada (considerando o universo de 51

trabalhos, recolhidos nas duas etapas do Estudo do Estado da Arte, apenas 3 deles eram teses e 1 entrevista). Por isso, compreendemos que essa discussão talvez esteja sendo negligenciada pelos pesquisadores na área da educação.

O Gráfico 8 foi elaborado para mostrar a recorrência das palavras-chave presentes nos documentos encontrados.

Gráfico 8 – Trabalhos identificados de acordo com a palavra-chave. Classificados conforme a recorrência. Etapa 2

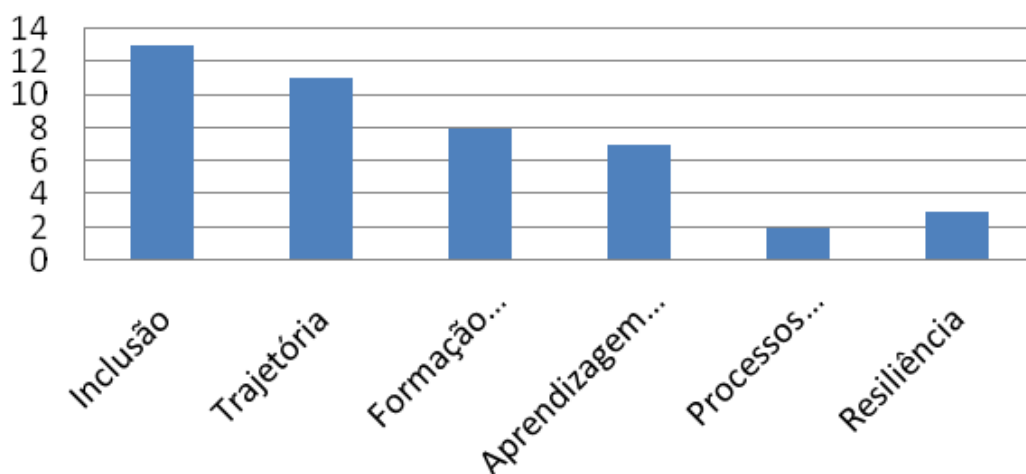


Fonte: Levantamento gerado pelo Estudo do Estado da arte.

No Gráfico 8, evidencia-se que o tema sobre o acesso no ES do estudante com deficiência é mais abordado do que o da permanência. Isso representa uma tendência dos estudos e inclusive das políticas públicas, as quais se ocupam com a garantia da inclusão sem voltarem-se, de modo realmente efetivo, para a construção de estratégias pedagógicas direcionadas para a formação de professores, visando à permanência e à conclusão dos estudos dos estudantes com deficiência.

No Gráfico 9, visualizamos o mesmo levantamento gerado pelo Estudo do Estado da Arte, tendo em vista as etapas 1 e 2 da pesquisa. A recorrência das palavras-chave, nas duas etapas, pode ser percebida assim:

Gráfico 9 – Trabalhos identificados de acordo com a palavra-chave. Classificados conforme a recorrência. Etapas 1 e 2

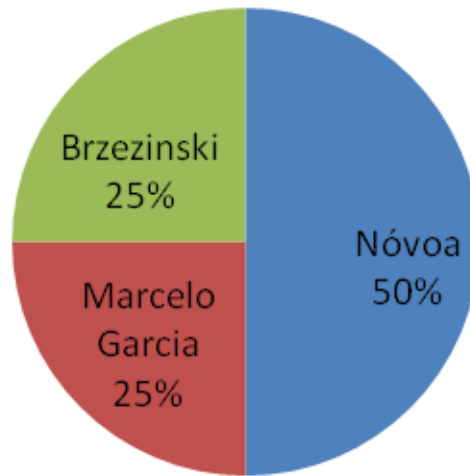


Fonte: Levantamento gerado pelo Estudo do Estado da arte.

Após a produção do Gráfico 9, revisitamos os estudos levantados e foi possível compreender que os processos formativos docentes são produzidos em meio as trajetórias pessoais e profissionais dos professores, o que significa dizer que a experiência vivida ao ser tomada para si e ressignificada pode compor um tipo de conhecimento experiencial, primordial, para o trabalho pedagógico com pessoas nas que apresentam deficiências. Nesse processo construtivo, a inclusão tem desafiado os professores. Apesar disso, ela também elicia a aprendizagem docente, porque pode encetar na resiliência dos professores universitários que atuam com alunos que apresentam deficiências.

Construímos, também, o Gráfico 10 para mostrar que os três autores mais citados nos trabalhos que foram analisados. Observemos:

Gráfico 10 – Autores mais citados. Etapas 1 e 2. Classificados conforme a recorrência



Fonte: Levantamento gerado pelo Estudo do Estado da Arte.

Assim, ao identificarmos o conhecimento produzido sobre os descritores levantados, estruturá-los, em termos de aspectos afins ao tema desta tese, analisamos a relevância desse tema no universo das pesquisas da área e mapeamos as discussões que circundam a aprendizagem da docência frente aos alunos com deficiência incluídos em instituições de ensino. Em decorrência dessa atividade, o exercício de Estudo do Estado da Arte pode auxiliar o pesquisador, na reestruturação das questões e hipóteses de pesquisa e, até mesmo no redimensionamento do problema em estudo (CRESWELL, 2010).

Dentre os cinco descritores que elencamos para iniciarmos nossa atividade de identificação dos documentos, estavam: formação de professores, saberes docentes, desenvolvimento profissional, resiliência docente e inclusão no ES.

No descritor formação de professores, foram encontrados cinco trabalhos. No Portal Capes, encontramos o estudo de Isaia e Bolzan (2004), intitulado: “Formação do professor no Ensino Superior: um processo que se aprende”. O artigo está vinculado à UFSM. Nele, é discutida a formação do professor do ES como um processo de tomada de consciência dos caminhos formativos e a importância das redes de interação para a construção do conhecimento pedagógico e epistemológico. As trajetórias das Instituições de ES e as de formação configuram o contexto de aprendizagem e de formação docente, porque a aprendizagem da docência depende da valorização docente, das verbas governamentais e do clima institucional, assim como das trajetórias de formação.

Nas publicações da RIES, foi encontrado o artigo, “Qualidade e aprendizagem docente” de autoria de Bolzan et al. (2011) desenvolvido na UFSM, publicado no Vol. 4. Nele, discute-se a necessidade de se estabelecer os parâmetros da qualidade em ES, considerando a noção de processo e centralidade da pessoa do professor como agente de sua formação. Para tanto, são urgentes o desenvolvimento de parâmetros de qualidade que considerem: a dimensão processual dos parâmetros de qualidade, a influência do clima organizacional, as regulações do estado, dos sistemas de ensino e do momento político econômico do país.

O ponto de destaque do artigo está na necessidade de investimento em formação docente para o cumprimento de tais exigências de qualidade de ensino, o que requer a união de esforços, tanto da instituição quanto dos docentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem para a construção de mecanismos formativos que visem ao desenvolvimento profissional docente. Os movimentos de alternância e resiliência docente foram descritos como indicadores da aprendizagem docente; e, também, foram levantados como fatores intervenientes na qualificação dos processos de aprendizagem docente: organização de lugares de compartilhamento e a promoção de uma cultura de colaboração. Nesse artigo, o conceito de resiliência está alicerçado em Sousa (2009) e Bolzan (2010).

No Portal Capes, foi encontrado o estudo de Mizukami (2011), nomeado: “Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. Shulman”. Nesse artigo, são apresentadas as contribuições de Shulman para a compreensão dos processos formativos de aprendizagem profissional da docência, considerando os paradigmas de pesquisa sobre: “pensamento do professor” e “conhecimento do professor”. Na concepção de Shulman (1992), dois aspectos deveriam ser considerados para explicar as características gerais do ensino: o modo como são construídas as bases de conhecimento para o ensino e o processo de raciocínio pedagógico. Para o autor, os professores têm conhecimento pedagógico do conteúdo e necessitam de conhecimentos específicos, pedagógicos e curriculares, o que inclui reconhecer os alunos e de suas características, os contextos educacionais, seus propósitos e valores.

Assim, o professor tem conhecimento sobre como ensinar, como os alunos aprendem, com os materiais curriculares são organizados na disciplina e como tópicos particulares são melhor incluídos no currículo. Nessa modalidade de conhecimento, o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo para transformar sua experiência na profissão em uma fonte de reflexão na construção de novas aprendizagem sobre a docência. Para o pesquisador, os casos de ensino e os métodos de casos ao serem empregados em processos

formativos da docência, resultam em aprendizagens eficazes ao empregarem os princípios: da atividade, da reflexão ou da metacognição, da colaboração e formação de uma comunidade ou de uma cultura de apoio.

Ainda no Portal Capes, encontramos o estudo de Lopes (2004)¹⁴: “Formação de professores: reflexão e emancipação”, do Instituto Superior de Psicologia. Nele, investiga-se a pertinência do termo professor reflexivo e se lança formulações em prol do novo conceito-“intelectual crítico-reflexivo”. O termo professor reflexivo foi lançado por Shön (2000) e, nesse artigo, ele é criticado em função de suas limitações. A reflexão é discutida em termos da necessidade de concretização, na prática, no contexto das escolas. Para tanto, faz-se necessário refletirmos sobre as reais condições de trabalho dos professores para a construção de culturas colaborativas. Sugere-se, nesse caso, a construção de ambientes colaborativos e baseados na cultura da humanização.

Nesse descritor, também, foi identificado o estudo Vasconcellos e Oliveira (2011): “Pedagogia universitária e formação docente: em foco o programa Ciclus”, vinculado à UFSM. O artigo apresenta o programa Ciclos que é desenvolvido a partir de um convênio entre Brasil e Portugal, em que se pretende conhecer as significações dos professores na UFSM em relação ao seu processo formativo. As autoras evidenciam que narrar as trajetórias pessoais e profissionais constitui em uma possibilidade de ressignificação das práticas docentes, considerando a docência como uma atividade profissional que exige conhecimentos específicos.

Já, no descritor resiliência docente, foram encontrados 8 artigos associados ao repositório da Capes e as Publicações da RIES, na fase 1 desse Estado da Arte. Já, na fase 2 do mesmo, identificamos 6 estudos e elaboramos um Quadro para sistematizar os dados e facilitar a análise. Diante desse universo de 14 trabalhos, selecionamos 7 deles. Dentre eles, a tese de Barreto (2007), intitulada: “Ofício, estresse e resiliência: o desafio do professor universitário”, vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, discutiu-se os elementos que contribuem para o estresse no trabalho dos professores, tais como a sobrecarga de exigências profissionais e o clima de pessimismo contido nas instituições. Ainda, abordou-se as estratégias que os docentes adotam em situações estressantes, destacando o

¹⁴ Alguns estudos, como os de Lopes (2004) e Sousa (2008), explorados nesse capítulo do trabalho, ao explorarem os descritores lançamos, trazem como campo de estudo a Educação Básica. Assim, os mesmos se distanciam de nosso foco de investigação, o qual está assentado no Ensino Superior. No entanto, tais documentos não foram excluídos da análise, em função das reflexões que apresentavam à perspectiva da aprendizagem da docência, diante do ensino e da aprendizagem de pessoas com deficiências incluídas no sistema educacional.

compromisso das instituições em desenvolverem estratégias para amenizar os fatores que implicam em adversidades aos professores.

O artigo de Sousa (2008): “Competência educativa: o papel da educação para a resiliência”, da Universidade do Algarve, Portugal, destaca a necessidade das instituições de ensino implementarem competências educativas e de resiliência, o que pode incidir na minimização dos índices de insucesso e de abandono escolar. Outro ponto de destaque do estudo está no alerta para o investimento em intervenções visando à pessoalidade e à interpessoalidade nas instituições, à dinâmica entre os processos formativos e com a construção de estratégias pedagógicas que promovam a competência educativa. A mesma autora descreve a resiliência como algo que está para além da dimensão do risco, da vulnerabilidade, da segregação e do déficit.

O estudo de Isaia; Maciel e Bolzan (2011), “Pedagogia universitária: o desafio da entrada na carreira docente”, vinculado à UFSM, investigou os marcadores que definem o ingresso na carreira docente de professores de duas IES. Os marcadores que embasaram a análise textual discursiva desse estudo foram: a inserção na docência superior marca a transição de profissionais em formação para docentes autônomos, os sentimentos docentes condicionam a atitude valorativa entre a realidade pessoal e profissional e a construção de uma ambiência docente positiva e o último marcador foi a resiliência docente diante das exigências inerentes à atividade de ser professor. Tais marcadores implicam de modo pouco produtivo na aprendizagem docente, principalmente, quando a instituição não oferece um programa de acolhida e de inserção de novos docentes.

Dentre os principais pontos em discussão no artigo, estão o despreparo específico para a atividade docente, como uma característica marcante dessa fase da vida na profissão. As vivências anteriores à entrada efetiva no magistério têm contribuído para a construção de um conjunto de conhecimentos necessários ao trabalho docente; a tensão que nasce da ausência de transparência sobre os rumos e exigências profissionais interfere na adaptação na profissão, assim como a falta de entrosamento entre as gerações pedagógicas.

As autoras destacam que o *locus* de formação para a atuação na docência está na cotidianidade dos espaços educacionais, por meio de lugares de ressignificação das vivências contidas em suas trajetórias. Uma das estratégias destacadas pelas pesquisadoras, na construção de espaços formativos, foi o desenvolvimento de programas de inserção na docência universitária caracterizados pela acolhida interpessoal e institucional na promoção da autonomia e da resiliência docentes.

Ainda, no Portal Capes, foi encontrado o artigo intitulado: “Resiliência: necessidade e possibilidade de problematização no contexto da docência”, vinculado à PUCRS, dos pesquisadores: Zanini; Mosquera e Stobäus (2008). O artigo destaca como aspectos que contribuem para a formação dos professores, a reflexão contínua sobre os sentidos e significados do que fazemos e em torno dos desafios da profissão e o cuidado de si. O referido cuidado de si se expressa na construção de um projeto existencial voltado para o desenvolvimento da resiliência no trabalho, o que implicaria na capacidade de reinventar a docência em meio as reais condições pessoais e profissionais em que se encontram.

No que se refere aos estudos elencados na fase 1 do referido Estado da Arte, nas publicações da RIES, elencamos, o artigo: “Tessituras formativas: articulação entre movimentos da docência e da aprendizagem docente”, de autoria de Isaia e Bolzan (2011) publicado no Volume 2 do livro, vinculado à UFSM. Nele, as autoras apresentam seus estudos em torno da articulação entre os movimentos construtivos da docência e a aprendizagem docente no contexto universitário, esclarecem as especificidades dos movimentos construtivos, tais como a alternância e a resiliência, informando que esses dois processos estão intimamente relacionados com a constituição do ser e do fazer professor. São discutidos conceitos como aprendizagem docente, geratividade docente, autonomia docente, atividade docente de estudo, ambiência e trabalho pedagógico. Além disso, são apresentados os quatro movimentos envolvidos no processo constitutivo do ser professor: o primeiro envolve a preparação para a carreira; o segundo se expressa pela entrada no magistério; o terceiro consiste nas marcas da pós-graduação; e o último, nomeia-se, autonomia docente.

Na fase 2 desse Estudo do Estado da Arte, foram destacados 2 trabalhos. O primeiro deles: “A resiliência e seus efeitos na prática docente”, contava com a autoria de: Leal, Röhr e Alcioly-Régnier (2011). Para as pesquisadoras, os professores são desafiados a construir capacidade de enfrentamento em função de alguns aspectos adversos como: a falta de formação para o atendimento de determinadas problemáticas de sala de aula e a precariedade da estrutura física das instituições. Criticam o antigo modelo resiliência baseado na teoria do traço e ratificam que a resiliência deve ser compreendida tendo em vista a relação entre os aspectos internos e contextuais das pessoas.

Tal pesquisa sugere a necessidade de desenvolvermos novos estudos envolvendo o fortalecimento da resiliência em professores por meio de experiências de formação continuada. Assim, os professores poderiam compartilhar de seus medos, realizações, expectativas, impotências e frustrações, caminhando para uma prática voltada à humanização das instituições de ensino. Ao findar a discussão, os autores ratificam a importância da

tomada de consciência docente em torno de sua influência na vida dos estudantes, uma vez que os docentes tendem a superestimam a transmissão de seus conhecimentos em detrimento da relação com os alunos. Sublinhamos que as relações interpessoais positivas são consideradas como um dos fatores mais importantes para uma prática pedagógica construtiva.

O último artigo que gostaríamos de comentar nomeia-se: “Sentidos e implicações da resiliência na formação”, de autoria de: Tavares e Albuquerque (2008). O artigo discute a necessidade das instituições de ensino trabalharem para a construção de estruturas psicológicas que auxiliem as pessoas a lidarem com o medo, a violência e o estresse. Para os autores, a resiliência pode ser ativada por meio de situações desafiadoras e consiste em uma qualidade de resistência e perseverança que permite que as pessoas persistam em suas metas e objetivos pessoais e profissionais.

A psicologia pode contribuir para a ativação da resiliência, nos contextos educacionais, ao desenvolver estratégias de ensino e de aprendizagem que visem à abertura ao outro, o reforçamento dos laços afetivos, o desenvolvimento de relações autênticas, justas e colaborativas. As contribuições da Psicologia envolvem o investimento na melhora da autoestima, do autoconceito, A base de desenvolvimento do trabalho de Tavares e Albuquerque no projeto ALFA se alicerça no paradigma dinâmico de resiliência descrito por Grotberg, compreendendo três dimensões: apoio e recursos do resiliente em formação, as sensibilidades e forças interiores e o perfil social, interpessoal e de resolução de problemas. Tal formação docente requer a autoativação da resiliência.

Dentre os trabalhos contidos no descritor inclusão, temos 29 estudos dentre os quais, destacamos 8 deles. Um deles é a pesquisa de Watzlawic (2011), intitulada: “As (im)possibilidades da inclusão na educação superior”, catalogada na biblioteca Virtual de Teses e Dissertações da UFSM. Discute-se a inclusão de pessoas com deficiência que tiveram seu acesso pela implantação de cotas junto ao programa de ações afirmativas no primeiro ingresso em 2009 na UFSM. O estudo constatou que não há uma política interna que possa garantir o atendimento as necessidades dos estudantes, o que interfere na permanência na instituição, no seguimento dos estudos, na qualidade de vida e no bem-estar do estudante.

O outro trabalho, contido no descritor inclusão, intitula-se: “Concepções de docentes e licenciados acerca da inclusão em educação”, contido em um painel do ENDIPE 2010, tendo autoria de Fonseca (2010). A pesquisa é vinculada a UFRJ. Esse estudo investigou a formação dos estudantes licenciados em Educação Física com relação a inclusão. O estudo abordou a concepção dos estudantes sobre a inclusão em educação e analisou as implicações delas na formação dos licenciados.

Além disso, discutiu a diferenciação entre inclusão, integração e educação especial, considerando a inclusão como um processo amplo, que envolve muito mais do que a garantia da inserção das pessoas em determinados ambientes. Inclusão é um processo dialético com a exclusão, que deve ser analisado de modo particularizado e contextualizado. As autoras, priorizam o emprego do termo inclusão no gerúndio, porque dessa forma, podemos expressar a noção de movimento, aumentando a participação e reduzindo a exclusão das pessoas nos diferentes contextos sociais. A expressão inclusão/exclusão designa um conceito-processo, a fim de indicar as contradições inerentes à dinâmica da exclusão social.

Outrossim, as pesquisadoras esclarecem, que esse processo ainda deve ser compreendido considerando a postura dialética que se constrói nas relações educativas, contendo: dimensões, culturas, políticas e práticas são redimensionadas. Quanto às concepções dos estudantes e dos docentes sobre inclusão, o estudo mostrou que os docentes associam a inclusão à participação e ao acesso. Já os estudantes, vincularam a inclusão à deficiência. Os estudantes e os professores entrevistados, revelam que o tema inclusão não é abordado no currículo do curso. Os mesmos pontuam que, na instituição, há uma falta de interesse em comprometer-se com a educação inclusiva.

Provin, com o estudo: “Discutindo a inclusão na universidades: a in/exclusão como desafio”, no ENDIPE 2010, vinculado à UNISINOS, explora o tema da inclusão no ES, problematizando alguns conceitos como a in/exclusão e a diferença. Dois aspectos são destacados nesse trabalho, o pedagógico e o arquitetural. A autora apresenta reflexões importantes, tais como a definição de in/exclusão como uma construção histórica, política e social; o fato dos estudantes percebem a inclusão como excludente devido a falta de formação docente adequada para trabalhar com a deficiência; o entendimento de que a inclusão é um processo, que envolve muito mais do que adaptar a estrutura das instituições e capacitar o corpo docente, e sim tomar consciência sobre a necessidade de refletir cotidianamente sobre a realidade para melhor adequar-se às necessidades dos estudantes com deficiência. Portanto, a inclusão envolve uma mudança na cultura universitária em termos de aceitação das diferenças.

O texto de Santos e Venturini: “Conhecer/familiarizar para ressignificar a formação do professor. O que um laboratório de pesquisa tem a ver com isso?”, do ENDIPE 2010, foi realizado na UFRJ. No artigo, é discutida a definição de uma instituição com orientação inclusiva, como aquela que altera sua estrutura e seu funcionamento para o atendimento das diferenças; a exclusão foi compreendida, como um processo dialético de múltiplas faces, que depende das pessoas e das relações que estabelecem entre si. As autoras mostram a

perspectiva da inclusão como um processo tridimensional, envolvendo: culturas, políticas e práticas de inclusão/exclusão.

Como conclusões, as autoras analisam as barreiras à aprendizagem e à participação das pessoas excluídas por meio de 4 eixos: cultura institucional, currículo, prática pedagógica e avaliação. Quanto à cultura institucional, é abordada a contribuição de uma gestão institucional flexível e participativa para a inclusão. O currículo é compreendido como o conjunto de experiências de conhecimento proporcionada aos alunos, envolvendo as relações interpessoais. Além disso, a inclusão deve ser compreendida como um processo que se dá em meio a rupturas, como o conteudismo e a quantidade. No eixo prática pedagógica, é discutida a construção de uma proposta curricular flexível e as características do professor de uma instituição inclusiva. No eixo, avaliação inclusiva, é abordada a necessidade de oferecer aos estudantes várias oportunidades e formas diferentes de avaliar as aprendizagens. A avaliação é definida como processual, participativa e reflexiva. O estudante não é comparado com os colegas na quantificação da aprendizagem, porque o aluno é avaliado a partir do que ele pode construir ao longo do período. Portanto, a avaliação era entendida como um processo permanente e continuado.

Em 2012, na ANPED, o texto: “A construção de uma identidade docente inclusiva e os desafios ao professor-formador”. O estudo é de autoria de Oliveira, vinculado à Universidade Federal de Pernambuco. Entre os pontos de discussão da pesquisa, estão: o fato de os formadores de professores serem fruto de uma educação monocultural o que interfere na construção de uma identidade inclusiva em seus alunos; a concepção de que inclusão só concretizar-se na plenitude quando houver investimento na formação do professor, melhoria das condições físicas dos espaços educacionais e das condições salariais dos docentes.

O estudo em análise, também, traz para a discussão a importância de os programas de formação inicial de professores se ocuparem e com a dimensão pessoal da formação docente, considerando a construção de competências e atitudes de abertura, reflexão e tolerância frente as diferenças humanas. Uma das maiores barreiras a ser superada para que a inclusão aconteça está na formação inicial de professores, o que envolve tomada de consciência dos processos que dão origem ao preconceito cultural e social e o desenvolvimento da resiliência docente, expressa na flexibilidade e na tolerância diante dos desafios inerentes ao trabalho docente.

Isso inclui um currículo que considere o tema da diversidade e o desenvolvimento de metodologias de ensino para o atendimento das necessidades desse grupo social. Na construção da identidade inclusiva, o professor formador necessitará conhecer e ensinar como atender pedagogicamente a pessoa com deficiência. Os professores formadores devem atentar

para a formação continuada, uma vez que não possuem a qualificação pedagógica para o atendimento das diferenças.

Queiroz e Faria, apresentam um estudo, na ANPED 2012, assim intitulado: “Ações afirmativas e trajetórias escolares: com a palavra os sujeitos”. A pesquisa está vinculada à Universidade Federal de Goiás e pretendia discutir as mediações psicossociais contidas nos processos educativos dos sujeitos incluídos nas ações afirmativas. Os autores discutem as implicações das dificuldades socioeconômicas dos alunos nos seus desempenhos acadêmicos. A escolarização, no sistema público de ensino, foi mencionada como inadequada na garantia da formação que os habilitasse a concorrer no vestibular de uma universidade pública. Os estudantes, mesmo mencionando a reserva de vaga como excludente, são favoráveis a essa medida.

Os alunos, no caso em tela, percebem a necessidade de auto-afirmarem-se como merecedores da vaga que lhes foi reservada, também, demonstraram que esse modo de inclusão não se caracteriza como eficaz e que o tema é complexo e requer um trabalho de conscientização social sobre a questão das desigualdades sociais. Assim percebemos os alunos responsabilizando-se pelo estabelecimentos das barreiras, designando-se como inaptos ou incapazes. Na conclusão do artigo, as ações afirmativas na universidade são designadas como uma reivindicação por uma universidade democrática. Os alunos manifestam uma opinião contraditória quanto à política das cotas, pois as consideram ineficazes e discriminatórias. Afirmam que ações como elas deveriam ser revertidas em investimentos em melhoria da qualidade da escola pública. A permanência dos alunos cotistas na Universidade, foi mencionada como um desafio para os estudantes. As dificuldades de conhecimento e de relacionamento interpessoal com colegas e professores foram descritas como desafios superáveis no projeto formativo.

O artigo de Sezerino e Lorenzetti (2005) aborda como ocorre a Inclusão na Universidade, tendo em vista a perspectiva do estudante que era atendido pelo núcleo de apoio psicopedagógico (NAPNE) ao estudante da UNIVALI. Os autores afirmam que uma instituição inclusiva deve apresentar um ambiente adaptado às necessidades dos alunos, profissionais, professores e alunos capazes de conviver com as diferenças, ou seja, não devem existir barreiras atitudinais nesse contexto e, acima de tudo, a instituição deve buscar mudanças em suas perspectivas educacionais.

Outrossim, os entrevistados afirmaram que os professores não estão preparados para receber os estudantes incluídos e a ausência do intérprete constitui-se como um empecilho para as aprendizagens. Como conclusão, a didática dos professores foi mencionada como

interveniente na inclusão educacional e que a aprendizagem da docência tem se dado a partir da experiência com o aluno que apresenta deficiência, considerando as práticas pedagógicas que empregaram até então. Para a autora, o pedagógico, nas instituições, deve ser pensado como a essência da mudança de concepção sobre a universidade atual. Essa mudança compreende o desenvolvimento de uma nova postura docente, aquela que aceita o assessoramento, que pode refletir, pesquisar e reconstruir conhecimentos cotidianamente.

O maior desafio que temos, atualmente, é a promoção da formação pedagógica de todos os docentes que compõem a instituição, de modo que eles construam novos conhecimentos em sua área específica, em uma postura autônoma e crítica, considerando a diversidade e especificidade dos seus alunos para que seja possível construir uma proposta pedagógica coerente com cada estudante. A Pedagogia Universitária deve ser repensada, em função das necessidades do momento histórico atual e a educação inclusiva, precisa, necessariamente, fazer parte da formação de professores nos programas de Pedagogia Universitária (EIDELWEIN apud SEZERINO; LORENZETTI, 2005).

Na Tese de Morejón (2009), discute-se o acesso e a acessibilidade de estudantes com deficiência em instituições de Ensino Superior no estado do Rio Grande do Sul. Destacamos alguns pontos nessa pesquisa: os estudantes incluídos em IES no RS apresentam deficiência física e deficiência auditiva e a inclusão das pessoas com deficiência nos sistemas de ensino, de modo total, ou seja, por tempo integral e sem qualquer tipo de apoio é utópica. Dessa maneira, Morejón esclarece que, diferente da integração, a verdadeira inclusão é aquela em que o sistema educacional recebe formação e sensibilização para isso, no sentido de adequar-se e adaptar-se à diversidade para trabalhar com ela. A autora destaca a complexidade que caracteriza o ensino de estudantes com deficiência, na atualidade.

Os professores que trabalham com alunos com deficiência no ensino superior, necessitam de atualização e formação específica para construir referenciais epistemológicos e didáticos que contemplem as demandas dos estudantes incluídos. Os conhecimentos pedagógicos necessários para o trabalho com um determinado grupo social, advém do presente, são construídos no dia-a-dia no convívio com os estudantes. Na conclusão, a autora pontua que: atualmente, as IES do RS não estão efetivamente desenvolvendo um trabalho de inclusão, mas sim garantindo o acesso e a acessibilidade dos alunos; uma inclusão plena requer mudanças complexas e gradativas na estrutura, na administração e nas concepções da comunidade acadêmica. Assim, incluir alunos com deficiência no ensino superior, exige: formação continuada de professores, produção e adaptação de recursos pedagógicos, assessoria psicopedagógica, adaptação do currículo e reflexão docente; os ambientes

educacionais necessitam estar mais bem preparados para a demanda cada vez maior dos alunos com deficiência no ensino superior, considerando a implantação de uma Assessoria de Inclusão vinculada a órgão superior da administração.

Com o universo dos 29 estudos no descritor inclusão, podemos afirmar que houve um aumento no número de estudos, principalmente, no ano de 2008, incluindo, nesse universo, o desenvolvimento de teses. Esse aspecto pode ser justificado pela Política Nacional de Educação Especial que foi instituída em 2008, aquela que garante a educação especial no âmbito do Ensino Superior, ofertando o atendimento educacional especializado nessa esfera do ensino. Ainda, esse ano pode ser definido como importante no processo de luta pelo direito de acesso e permanência das pessoas com deficiência no Ensino Superior, em função do edital INCLUIR 04/2008. Foi nesse edital, que identificamos a primeira exigência do governo em investimento em formação docente para o atendimento aos estudantes com deficiência. Além disso, o mesmo prevê a construção de espaços, materiais pedagógicos e núcleos de acessibilidade para o atendimento dos estudantes incluídos.

Com relação ao aumento do número de estudos envolvendo inclusão no Ensino Superior após 2008, é necessário pontuar que o estado do Rio Grande do Sul é o que mais trouxe pesquisas, sendo a UFSM a instituição mais citada nesse descritor. Do total pesquisas encontradas, 10 delas foram desenvolvidas por pesquisadores no Rio Grande do Sul. Além da UFSM, tem-se a UFPEL, a UNISINOS, a PUCRS, a UNIVALI, a FEVALI e a UNISC. O estado de São Paulo merece ser destacado em função dos estudos empreendidos na Universidade de São Paulo, USP, pelo Laboratório de Estudos do Preconceito - LaEP - os quais abordam o tema da formação do professor que atua com a inclusão educacional.

O objetivo principal do estado da arte, foi identificar e analisar os estudos que envolvessem temáticas afins ao problema de pesquisa desta tese, apresentando um mapeamento das lacunas ou campos pouco explorados, assim como elencar os autores mais utilizados em cada descritor investigado. Desse modo, foram identificados um total de 51 estudos, dentre os quais apenas 11 abordavam a importância de uma formação específica para preparar os professores do ES no contexto da inclusão de pessoas com deficiência.

No descritor formação de professores, os autores de maior recorrência foram Nóvoa (2007); Cunha (2010) e Isaia e Bolzan (2006). Para tanto, a designação da expressão “processo formativo docente” envolve o seu entendimento como um percurso organizado, de natureza social, envolvendo as pessoas que se preparam para serem docentes e os que já atuam no campo, cuja estrutura se dá sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e a seus objetivos, que envolve pesquisa, prática de formação e reflexão sobre a ação docente. O

processo formativo docente contempla o desenvolvimento pessoal e o profissional dos professores envolvidos, assim como as ações de auto, hétero e interformação (ISAIA; BOLZAN, 2006; CUNHA, 2010; MARCELO GARCÍA, 1999).

O descritor, resiliência docente expôs como a principal pesquisadora, Bolzan por meio das seguintes produções: Bolzan (2010, 2012); Bolzan et al. (2011); Isaia e Bolzan (2011); Isaia, Maciel e Bolzan (2011) e Bolzan (2012). Consideramos, também, a relevância de estudos como os de: Tavares e Albuquerque (2008), Leal, Röhr e Alcioly-Régner (2001), Sousa (2008), Zanini; Mosquera e Stobäus (2008) e Rachman (2008). No entanto, dentre esses estudos, os que mais se aproximam do objeto desta pesquisa, são os de Bolzan (2010, 2012) e Sousa (2006, 2008). A resiliência é compreendida como um processo da formação docente, tecido na trajetória dos professores, o qual é desenvolvido ao longo da vida na docência em função das situações pedagógicas desafiadoras que os professores enfrentam diariamente. Através dela o professor desenvolve a capacidade de equilibrar as dimensões pessoais e profissionais ao ser submetido a situações que desafiam a sua formação. Nessa direção, a resiliência do professor qualifica a sua prática pedagógica, incidindo no processo de aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, na permanência e conclusão dos estudos, deles. A resiliência dos professores, ainda, inaugura nas instituições de ensino, um clima harmônico de respeito à diversidade social e cultural, de amoridade e de comprometimento com o aluno, assim como principia a aprendizagem da docência.

E, para findar, o descritor inclusão trouxe as contribuições de Thoma (2004), Naujorks (2010) e Escott, Müller e Wolffenbüttel (2003) como as mais relevantes tratando da discussão em torno da formação pedagógica docente no atendimento das diferenças. A inclusão é definida como um processo complexo e sem fim que visa ampliar as possibilidades de aprendizagem e a participação das pessoas em um determinado contexto, seja na sociedade, seja nas IES. A inclusão tem uma dimensão dialética com a exclusão em função das contradições inerentes à sua existência e outra dimensão dialética em função de estar permeada por culturas, políticas e práticas.

Considerando os estudos mencionados na atividade de estado da arte, produzimos algumas reflexões sobre os principais desafios do trabalho docente diante dos alunos com deficiências nas instituições de ensino, quais sejam:

- **A formação dos professores:** alicerçada em padrões dominantes, excludentes e homogeneizantes; o tema da inclusão é pouco abordado na formação inicial dos professores, a inserção de disciplinas de educação especial nas licenciaturas e demais cursos de graduação e obrigatória apenas a partir de 2002, sendo que o direito a educação e ao tratamento diferenciado para pessoas com deficiência foi

garantido em 1996, pela LDB 9394/96. A assimilação do movimento de inclusão, na maioria das vezes, não aconteceu na formação inicial dos professores, mas sim ao longo da carreira e por meio de processos de subjetivação que se constroem na dialogia entre a trajetória pessoal e profissional, favorecida pela resiliência docente e a ambiência institucional construtiva. Fazem-se necessários investimentos em formação continuada, crítica-reflexiva, de professores para a atuação no ES, considerando a construção de dispositivos que os incentivem a tomar consciência aos aspectos que dão origem ao preconceito e ao desenvolvimento de resiliência docente.

- **Ênfase das IES em ações em torno do acesso do estudante cotista na instituição**, deixando para segundo plano as ações direcionadas à permanência e à conclusão dos estudos dos alunos, tais como a construção de Políticas Institucionais Internas, contendo Propostas Pedagógicas para o Atendimento das Necessidades dos estudantes incluídos, a fim de minimizar as barreiras pedagógicas (contemplam o aspecto arquitetônico, a capacitação dos docentes e atitudes, crenças e concepções dos professores) na IES. Nesse contexto, compreendemos serem necessários estudos abordando os limites e as possibilidades das ações afirmativas voltadas à permanência dos egressos em meio às cotas, considerando a relação entre a permanência, conclusão da formação e a formação dos professores. Assim, será possível proporcionar ao estudante com deficiência uma educação inclusiva, considerando as adequações pedagógicas e arquitetônicas necessárias e o desenvolvimento de políticas para a formação continuada dos professores que recebem estudantes com deficiências.
- **Lacunas na formação discente**. Os estudantes, de um modo geral, ou seja, aqueles que apresentam deficiências e os demais alunos podem possuir dificuldades na aprendizagem, que implicam na sua socialização nas IES e, principalmente, em seu desempenho acadêmico.
- **Percentual mais alto de pesquisas na esfera da Educação Básica** no que se refere à inclusão educacional de pessoas com deficiência.
- **Escassez de Políticas Institucionais voltadas ao enfrentamento do mal-estar docente**, assim como para a redução do estresse dos professores do ES. Tais ações atuam na dimensão psíquica dos professores com personalidades inflexíveis e no clima organizacional, que não favorece uma ambiência colaborativa para o trabalho com as diferenças.

Consideramos que a atividade de estudo do estado da arte contribuiu para reforçar nossa hipótese de que são escassas as pesquisas envolvendo a formação de professores e a aprendizagem da docência frente à inclusão no ensino superior. A maioria das pesquisas exploradas abordavam a formação do professor da educação básica; os estudos tratam da perspectiva do estudante diante da inclusão no ES, sem considerar como os próprios professores têm produzido sua docência ao recebem alunos com deficiência em suas turmas.

Desse modo, o levantamento realizado, mostrou que algumas instituições de ensino têm procurado atender à legislação, garantindo igualdade de acesso às pessoas com deficiência, e que elas têm produzido um movimento de reconhecimento em torno da ausência de formação para o trabalho com a educação inclusiva na universidade. No entanto, iniciativas

institucionais ou governamentais envolvendo investimento na formação dos professores, que atuam como ensino e a aprendizagem de pessoas que apresentam deficiência, ainda são incipientes.

1.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: ASPECTOS LEGAIS E INSTITUCIONAIS NOS NOVOS CONTEXTOS NA UNIVERSIDADE¹⁵

Até a década de 80, os movimentos objetivando o acesso de todos os estudantes, independentemente de suas limitações nas instituições de ensino, expressavam-se timidamente. Cabe destacar que o direito à educação para as pessoas com deficiência era pouco frequente até o início da década de 80. Desse modo, poucas eram as pessoas com deficiência conseguiam ingressar nos chamados *serviços de reabilitação* e no sistema básico de ensino (VALDÉS, 2006).

Mesmo que o movimento de inclusão escolar das pessoas com deficiência tenha acontecido com maior força a partir da década de 80, desde a década de 60, vinha sendo desenvolvido um esforço em torno do acesso e permanência desses estudantes no ES. A primeira discussão em torno da integração da pessoa com deficiência na sociedade aconteceu com a Declaração Universal de Direitos Humanos em 1948. Naquela ocasião, foi lançada a proposta de que todo o cidadão teria direito à instrução gratuita, nos graus elementares e fundamentais, assim como a instrução técnico-profissional e superior. Logo, na década de 60, temos a convenção relativa à luta contra discriminação no campo do ensino, adotada pela UNESCO, em 14/12/1960, quando fora definido o comprometimento com a construção de uma política nacional para a promoção da igualdade de oportunidades e tratamento em matéria de ensino.

¹⁵ Ao nos referirmos aos Novos Contextos na Universidade, estamos nos remetendo às Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras que vêm sendo produzidas a partir do século XX, baseadas na perspectiva da expansão e da ampliação do acesso às camadas sociais menos favorecidas. Legalmente, o movimento pela Universidade de todos teve início na década de 80, com a Constituição Federal, e foi reiterado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996. Contudo, foi, a partir dos anos 90, que as políticas brasileiras incidiram mais na democratização da educação superior em nome do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), da política do ProUni (Universidade para todos), da UAB (Universidade Aberta do Brasil) e do REUNI (Programas de reestruturação e expansão das universidades federais). Outro marco, nesse sentido, foi decretado pela Lei das Cotas do governo federal, Lei 12.711/2012, que garante a reserva de vagas à educação superior para estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, assim como aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita. Essa realidade têm nos apresentado um novo perfil estudantil o que incide na qualificação do corpo do docente para a construção de estratégias didático-metodológicas de ensino adequadas, assim como na adequação arquitetônica dos espaços institucionais para recebê-los.

No ano seguinte, a LDBEN n. 4.024/61 dispôs as diretrizes e bases da educação nacional, definindo que a educação é direito de todos e recomendando a reestruturação e renormatização do sistema, tendo em vista o ensino de alunos incluídos socialmente e racialmente.

No final da década de 80, um importante documento foi construído com a finalidade de instituir um estado democrático para o exercício de todos os direitos dos cidadãos - a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, contribuindo grandemente para o movimento da Educação Inclusiva. O documento trata diretamente dos direitos da pessoa com deficiência nos artigos: Art. 37; Art. 203, Art. 208 e Art. 227. Dentre os temas abordados, estão: o direito público de acesso ao ensino fundamental para os educandos com deficiência, em idade escolar; o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; a garantia de habilitação e de reabilitação, assim como a promoção da integração da pessoa na vida comunitária; a garantia de um salário mínimo de benefício mensal para as pessoas com deficiência que provarem a incapacidade de prover a própria manutenção e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos. A Constituição Federal, também, aborda os direitos do trabalhador com deficiência, estipulando um percentual de cargos e empregos públicos, proibindo a discriminação salarial e apresentando os critérios de admissão para essas pessoas.

No período que compreendeu as décadas de 80 e 90, foram organizados, em nível mundial, alguns movimentos em torno da luta pela inclusão social e escolar das pessoas com deficiência. Dentre as quais, temos o período entre 1983 e 1992 designado como: “A década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência”; a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada na Tailândia em 1990; a “Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade” em Salamanca, na Espanha, em 1994; e a “Conferência Mundial sobre Educação Superior” realizada em Paris, em 1998.

Na Conferência Mundial de Educação Especial, foi redigido um documento nomeado, “Declaração de Salamanca”. A discussão principal versava sobre o provimento de educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, bem como a legitimação da urgência em problematizar a formação do corpo docente, que atua nas instituições de Ensino Superior. Referente à formação de professores, o documento ratificava o recrutamento e o treinamento de educadores, destacando a preparação pré-profissional dos professores em termos de orientação sobre as deficiências, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologias de assistência e individualização de procedimentos de ensino. A

Declaração de Salamanca também salienta a necessidade dos gestores, administradores, supervisores e professores participarem de atividade de formação continuada, presenciais e à distância, que ofereçam material escrito de apoio aos estudos da área, considerando a adoção de uma abordagem, não-categorizante, comum da compreensão sobre as especificidades de cada necessidade especial.

Ainda no ano de 1994, a Política Educacional de Educação Especial orienta a inclusão em classes comuns àquelas pessoas que apresentarem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares. No entanto, ela reforça a lógica da homogeneização dos ritmos de aprendizagem, assim como não propõe a reformulação das práticas educacionais.

A Lei nº 9.131, de 24, de novembro de 1995, embora não aborde de modo explícito as condições para o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência no Ensino Superior, ao se referir as atribuições da Câmara de Educação Superior, faz menção ao cumprimento da legislação referente à educação superior que garante as condições necessárias à inclusão universitária desses alunos. O documento apresenta, como funções da Câmara de Educação Superior: a análise e emissão de pareceres envolvendo os resultados dos processos de avaliação da educação superior; o reconhecimento de cursos e habilitações; a deliberação de autorizações envolvendo o credenciamento e o credenciamento periódico de instituições de educação superior; a deliberação sobre os estatutos das universidades e o regimento das instituições de educação superior.

Outro documento relacionado ao ensino de alunos com deficiência foi a LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Embora o documento não aborde a inclusão no Ensino Superior, ele trata no Art. 4º e no capítulo V da Educação Especial, enfatizando a garantia aos serviços de atendimento educacional especializado, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, para crianças e jovens com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Além disso, a LDBEN aborda a garantia de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos específicos para atender as necessidades das pessoas com deficiência.

Em 1999, o Decreto nº 3.298 incidiu na inclusão das pessoas com deficiência. Esse Decreto regulamentou a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispondo a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. O Decreto apresenta providências importantes, que compreenderam a garantia da inclusão da pessoa com deficiência em todas as iniciativas governamentais relacionadas com a educação e oferta de diversas alternativas para a inserção econômica da pessoa com deficiência na sociedade, proporcionando a

qualificação profissional e o ingresso no mercado de trabalho. Além disso, o documento prevê a garantia de serviços de apoio nas instituições de educação profissional, tendo em vista a adaptação dos recursos pedagógicos, equipamentos e currículo, a capacitação dos professores, instrutores e profissionais especializados; adequação dos recursos físicos para o provimento do acesso a todo o ambiente das instituições de ensino, como também garante a inserção de conteúdo, itens ou disciplinas relacionados à pessoa com deficiência nos programas de educação superior.

O Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001 - representou um avanço no campo da formação de professores, porque aborda a inclusão nos currículos de formação de professores, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação relacionada com o atendimento de pessoas com deficiência. Além disso, o documento prevê a acessibilidade e o direito ao atendimento educacional especializado para os referidos estudantes.

Em 2002, foi aprovada a Lei nº 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e prevê a garantia do ensino dessa língua nos cursos de Formação de Professores, Educação Especial e Fonoaudiologia. No ano seguinte, a Portaria nº 3.284 dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências no Ensino Superior, no processo de autorização e reconhecimento, e credenciamento das instituições. A portaria trata das condições de acessibilidade de pessoas com deficiências a edificações, espaços físicos, mobiliários e equipamentos urbanos. O documento aborda as adequações necessárias para as especificidades de cada deficiência, seja ela física, visual ou auditiva, compreendendo o acesso à literatura e a informações aos docentes, para o atendimento da diversidade que envolve a inclusão.

Em 2004, foi instituído o Decreto Presidencial nº 5296, denominado Lei da Acessibilidade. Seu objetivo foi estabelecer normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiências e com mobilidade reduzida. O capítulo IV do Decreto e o Art. 65 abordam a implementação da acessibilidade arquitetônica e urbanística ao mencionar a inclusão de conteúdos relacionados ao desenho universal¹⁶ nas diretrizes da educação profissional e tecnológica, no ensino médio, na graduação e pós-graduação.

¹⁶ A designação desenho universal, desenho para todos, desenho inclusivo ou desenho integrador compreende uma atividade na qual se projeta ou desenvolve processos, bens, serviços, objetos, instrumentos, dispositivos ou ferramentas que possam contribuir para a acessibilidade das pessoas com necessidades especiais. O objetivo do desenho universal é simplificar e até mesmo solucionar para as necessidades das pessoas, tendo em vista suas condições físicas, sensoriais, cognitivas e culturais (GARCIA, 2008). O desenho para todos é utilizado na confecção de objetos, equipamentos, estruturas arquitetônicas direcionadas para o uso de toda a população, atendendo até mesmo as necessidades das pessoas que enfrentam uma limitação temporária, visando a uma sociedade inclusiva.

No período que compreendeu os anos de 2004 e 2005, o governo federal implantou os programas: Programa Universidade para Todos – PROUNI; o Fundo de Financiamento ao estudante de Ensino Superior – FIES; e o Programa de Acesso a Universidade - INCLUIR. Todas essas são iniciativas que envolvem o agenciamento do acesso e permanência dos estudantes com deficiência no Ensino Superior.

No ano de 2006, surge a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência na 61ª Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas. Ela caracteriza-se como um marco histórico na garantia dos direitos de todos os cidadãos e, especificamente, das pessoas com deficiências. O documento originou-se da necessidade de se instituir um consenso na comunidade internacional sobre a proibição da discriminação e sobre a efetivação das políticas e dos programas que atendem as necessidades e promovem a participação das pessoas na sociedade.

A Convenção instituiu que os Estados devem abordar as várias dimensões das deficiências em suas políticas, leis e programas de ação; sensibilizar a sociedade para o combate aos estereótipos relacionados com as deficiências e, ainda, garantir os direitos sociais específicos no que se refere à acessibilidade, à autonomia, à mobilidade, à integração e à participação na sociedade e acesso a todos os bens e serviços disponibilizados. O Art. 24 da Convenção assegura o acesso às pessoas com deficiência ao Ensino Superior e a provisão das adaptações físicas necessárias.

No ano de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, embora priorize a Educação Básica, suas ações pretendiam incidir sobre todos os sistemas de ensino. Dentre as ações tratadas, estavam: a garantia de acessibilidade nas universidades por meio da duplicação das vagas nas instituições federais, da ampliação dos cursos noturnos, do combate à evasão e à implantação de núcleos para ampliação do acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, materiais e processos.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos publicado em 2007 aborda, como um de seus objetivos gerais, incentivar o acesso das pessoas com deficiência à Educação. O plano ainda faz menção à garantia de recursos pedagógicos especializados e ao desenvolvimento de políticas de ação afirmativa na IES, que viabilizem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência.

A Conferência Mundial sobre a Educação Superior se caracteriza como outro marco para a inclusão de pessoas com deficiência na educação. Ela aconteceu em Paris, no ano de 2009, e ratifica o direito de igualdade de acesso ao Ensino Superior; a construção de uma

política de desenvolvimento de pessoal para os professores do Ensino Superior, visando à atualização e melhoria das habilidades pedagógicas dos mesmos.

Outro importante documento é o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) que contribuiu com a garantia da educação como um direito de todos os brasileiros, independente do nível de ensino - infantil, básico e superior. Dentre os principais temas abrangidos pelo PNE, está o acesso à educação técnica, de nível médio e superior para pessoas com deficiência, destacando a importância da ampliação de pesquisa com fins estatísticos, em torno do perfil da população com deficiência. O PNE incentiva também, a produção de pesquisas voltadas às metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos tecnológicos na promoção da aprendizagem e da acessibilidade do estudante com deficiência. O mesmo documento reforça a garantia do atendimento educacional especializado, complementar e suplementar, para as pessoas com deficiências, assegurando educação bilíngue para surdos e a transversalidade da educação especial na educação básica, contribuindo com o desenvolvimento de centros de apoio, pesquisa e assessoria multidisciplinar no trabalho pedagógico dos professores de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação.

O PNE assegura as adequações arquitetônicas, de transporte acessível e de materiais didáticos e de tecnologia assistiva voltados as necessidades das pessoas com deficiências. No que se refere à formação dos professores, o PNE destaca a inclusão nos cursos de nível superior e pós-graduação de referenciais teóricos que subsidiem os processos de ensino e de aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. O PNE enfatiza a formação do futuro professor que irá atuar na educação básica, sem abordar a formação continuada do professor que leciona no ensino superior. Diante do tema da formação do professor, considera a promoção da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da criação de um instrumento de avaliação adequado as necessidades das redes de educação básica, combinando formação geral e específica com práticas didáticas, educação para a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência.

A partir disso, é possível afirmar que os decretos, portarias, resoluções, notas técnicas e leis em torno da inclusão de pessoas com deficiência abordam o tema em termos de inclusão dos estudantes na Educação Básica e tratam das adequações físicas dos espaços e dos serviços de atendimento especializado. Assim, concluímos que a problemática da formação dos docentes do ensino superior, que atuam com os referidos estudantes é abordado de maneira tímida, pelas políticas públicas.

No entanto, percebemos que, nas últimas duas décadas, houve um esforço delas em garantir o acesso ao ES de pessoas com deficiência, considerando que a permanência e a conclusão dos estudos destes alunos depende da formação do corpo docente que atua nas IES. Isso pode ser ilustrado pela Declaração de Salamanca, pela LDBEN, Lei nº 9.394, pela Lei nº 10.172/2001, pelo Decreto nº 3.298 e pela Conferência Mundial sobre a Educação Superior, pois todos esses documentos destacam a necessidade de investimento na formação dos professores, tendo em vista as especificidades de aprendizagem das pessoas com deficiência.

1.3 MAPEANDO A SITUAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS, NAS IES BRASILEIRAS

Nessa sessão, apresentaremos um panorama da situação dos Cotistas B nas IES Brasileiras, tendo em vista os dados estatísticos da educação superior dos estudantes com deficiência, disponibilizados pelo INEP¹⁷ e discutido em Brasil (2014).

Embora esse não consista no objetivo desta pesquisa, consideramos importante desenvolver um mapeamento breve da condição desses alunos, visando identificar a região do país que mais matricula pessoas com deficiência e que tipo de rede de ensino mais recebe esse perfil de aluno.

O objetivo principal desse mapeamento foi verificar se houve um aumento no número de estudantes matriculados nas IES brasileiras, tendo em vista os dados expressos pelo INEP. Além disso, na compreensão do universo que gira em torno do tema da aprendizagem da docência diante da inclusão no ES, pretendíamos averiguar a relação matrícula/conclusão dos estudos, considerando que as pessoas com deficiência expressa percentuais altos de trancamentos e desvinculamentos institucionais, o que pode estar associado ao despreparo formativo dos professores no ensino de Cotistas B.

No período que compreendeu 2003- 2012, tem-se o intervalo de tempo entre 2008-2009 como o momento de maior ingresso de pessoas com deficiência, nas IES. Consideramos que esse acréscimo de matriculados está intimamente ligado aos impactos do Decreto

¹⁷ Os dados que compõe esta sessão desta Tese foram cedidos via e-mail pela Coordenação Geral de Sistema Integrado de Informações Educacionais Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, no ano de 2014, consistindo, até a data de defesa deste estudo, como os dados mais atualizados. Sendo assim, não tivemos acesso, aos dados estatísticos da educação superior dos estudantes cotistas após 2012, o que impediu-nos de apresentar o mapeamento completo da situação deles. Todas as informações que constam aqui sofreram processo de análise estatística, o que permitiu a sistematização dos dados em forma de quadros e gráficos. É importante esclarecer que o INEP utilizou a expressão “alunos portadores de necessidade especiais” para se referir ao que nomeados, neste estudo, como “pessoas com deficiência” ou “Cotistas B”.

Presidencial nº 5296, denominado Lei da Acessibilidade, de 2004; das propostas de acessibilidade lançadas pelos programas; PROUNI, FIES, INCLUIR e, principalmente, aos reflexos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2007.

Assim, consideramos que a compreensão do universo que gira em torno do tema inclusão no ES, pode lançar dados que geram reflexões para estudos futuros. Pesquisas que sejam capazes de ilustrar a relação entre formação docente, aprendizagem significativa e conclusão dos estudos universitários de pessoas com deficiência, considerando a produção de conhecimentos que possam contribuir para o desenvolvimento de estratégias de trabalho a serem empregadas nas instituições do país, que mais matriculam esses alunos ou que estejam necessitando mais de apoio.

A inclusão em IES se caracteriza como um tema cada vez mais presente na Educação Superior. Isso pode ser percebido a partir do que está expresso no Quadro abaixo, porque mostra um aumento nas matrículas de estudantes incluídos de 10%, em média, no período que compreendeu 2009-2012. Esse aumento pode ser considerado significativo, mesmo ao considerarmos a queda de -3% nas matrículas do ano de 2010. Observemos isso expresso no Quadro que segue:

Quadro 1 – Situação dos alunos com deficiência nas IES- matrículas, conclusões, trancamentos, desvinculados

Matrículas e conclusões	2009	2010	2011	2012	Média de variação anual
<u>Matrículas</u>	21.006	20.338	23.338	27.323	
Variação por ano/matrículas		-3%	15%	17%	10%
<u>Concluintes</u>	2.039	2.769	2.972	3.716	
Variação por ano/concluintes		36%	7%	25%	23%
<u>Trancadas</u>	1176	1620	2138	2952	
Variação por ano/Trancadas		38%	32%	38%	36%
<u>Desvinculada</u>	1.539	3.492	4.243	4.812	
Variação por ano/Desvinculada		127%	22%	13%	54%

Fonte: INEP 2014.

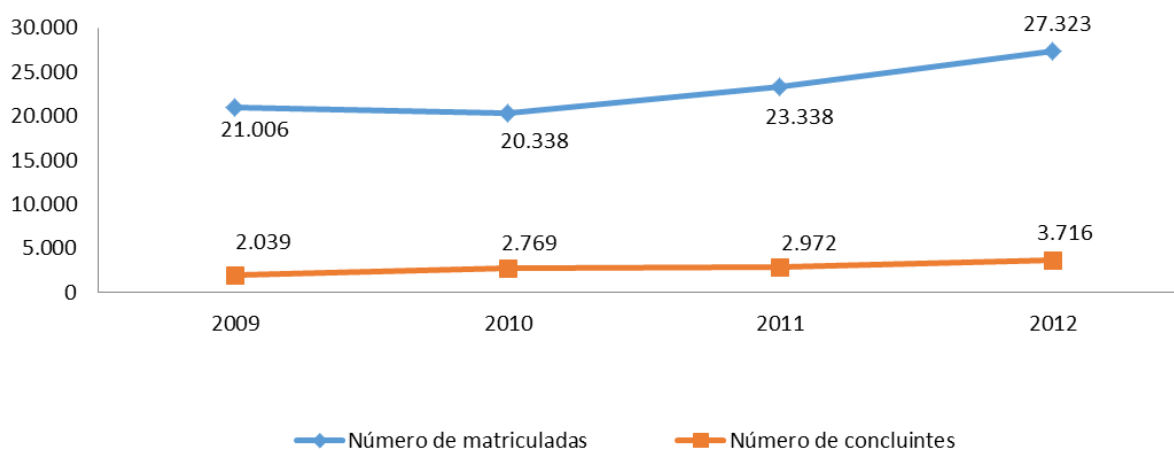
Com base no Quadro 1, o número de alunos desvinculados diminuiu no período entre 2009-2012, enquanto que o número de trancamentos manteve quase a mesma variação. No entanto, devemos avaliar que, embora tenha diminuído o número de desvinculados, o percentual de 54% é significativo. E, com relação aos trancamentos, mesmo que ele tenha se mantido, 36% é um percentual considerável. Portanto, embora o percentual de matrículas

tenha aumentado nesse período, num percentual anual de 10%, é significativa a quantidade de aluno que ingressa e, em seguida, tranca ou se desvincula do curso.

No período que compreendeu 2009-2010, aumentaram as matrículas nos cursos de graduação para o público em geral, esse aumento, conforme o Censo 2012, foi de 7.1 milhões. Mas isso não significou um ingresso maior de estudantes com deficiência, até porque esse acréscimo nas matrículas se deu de maneira mais intensa nas IES públicas, onde o acesso de pessoas com deficiência tem sido menor. Corroborando com isso o INEP (2014) que revelou a queda no número de matrículas para deficientes em 2010. Esta discussão é apresentada também por Goessler (2014), quando discute dados do Censo da educação superior 2009-2012, destacando que o incremento das vagas para os alunos com deficiência, ainda não é representativo, sendo que esses alunos, muitas vezes, encontram-se à margem do acesso ao ES, porque, enquanto 7% da população brasileira - em geral - tinha acesso ao ES, apenas 0,2% da população com alguma deficiência tinha acesso a esse grau de ensino.

No Gráfico 11, a seguir, podemos perceber de modo mais claro a distribuição anual das matrículas para deficientes no país. A queda de matrículas, em 2010, é evidente, assim como o aumento no número de concluintes no período que compreendeu 2009-2012.

Gráfico 11 – Distribuição anual das matrículas e conclusões de alunos Cotistas B - 2009-2012



Fonte: INEP 2014.

A partir de 2010, são evidentes os impactos da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Conferência Mundial sobre a Educação Superior, porque melhora os índices de acesso e conclusão dos estudos de pessoas com deficiência. Foram especificados quem seriam os estudantes beneficiados com atendimentos especializados, foi garantida a igualdade de acesso nas instituições de ensino a pessoas Público Alvo da Educação Especial, ampliou-se a categoria deficiência e foram realizados

alguns investimentos na qualificação das habilidades pedagógicas dos docente que atuavam no ES.

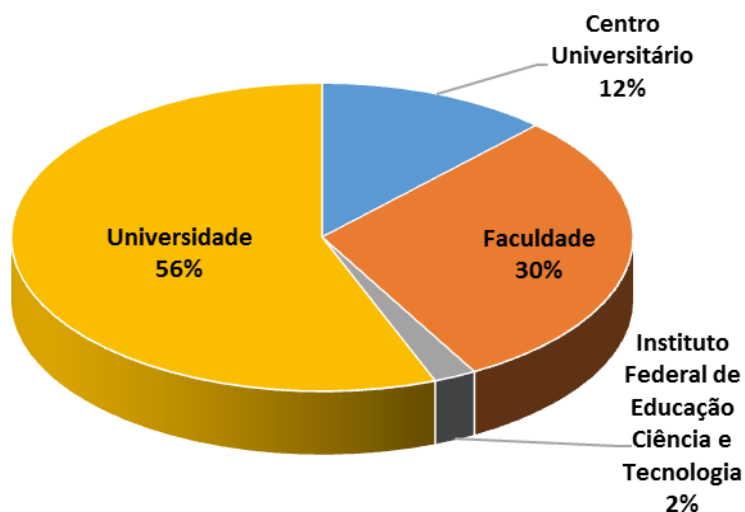
Assim, não podemos deixar de reconhecer a existência de um conjunto de políticas, pesquisas e debates em prol da igualdade de acesso ao ensino dos estudantes com deficiência, os quais configuram um movimento de luta pelos direitos dessas pessoas. Contudo, ainda temos muito a avançar no desenvolvimento de ações que encetem no número de matriculados no ES, via cotas B, que visem à garantia de um ensino de qualidade e à conclusão de seus estudos universitários.

Em se tratando da conclusão dos estudos de pessoas com deficiência incluídas no ES, insere-se o tema do trancamento do curso. Consideramos importante refletirmos sobre quais são os fatores que estão interferindo no afastamento dos estudantes com deficiência das IES. Nessa direção, Sousa (2008) discute os fatores que contribuem para a minimização do abandono acadêmico, pontuando o papel da educação para a resiliência no desenvolvimento de uma competência educativa como o principal aspecto a ser considerado. Para a pesquisadora, favorecer a adaptação do estudante ao contexto da universidade depende do investimento das IES na formação dos professores. As ações que podem ser desenvolvidas em torno desse fim, compreendem atividades formativas que favoreçam a construção de relações baseadas na reciprocidade e respeito às diferenças; na capacidade para trabalhar persistentemente frente aos nossos objetivos de vida e diante de nosso autoconceito realista e saudável. Desse modo, a educação para a resiliência atuaria no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, implicando no aumento dos índices de permanência dos alunos nas instituições.

Além do investimento em desenvolvimento emocional, concordamos com o que Santos e Venturini (2010) descrevem sobre a importância de atentarmos para as adaptações institucionais, curriculares, pedagógicas na garantia do acesso e da permanência dos alunos com deficiência nas Universidades.

Ainda, quanto ao mapeamento dos alunos com deficiência, no Gráfico 12, é apresentado o percentual de alunos com deficiência, matriculados nos diverentes tipos de instituições do país.

Gráfico 12 – Localização das pessoas com deficiência nos tipos de instituições do país

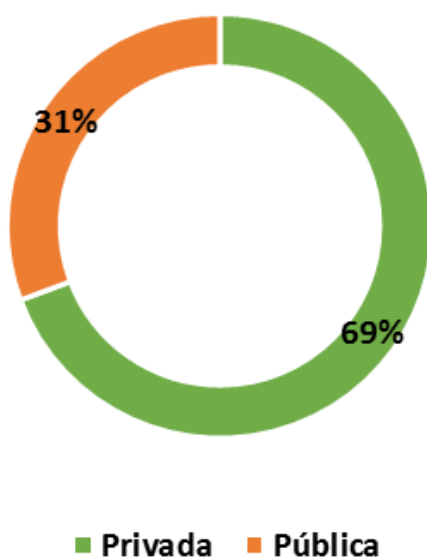


Fonte: INEP 2014.

Embora nosso país abrigue um número maior de Faculdades do que Universidades, os estudantes com deficiência estão matriculados, geralmente, em Universidades.

Com relação à rede de ensino, no Brasil, 83% das IES são privadas e 17% são públicas, assim como se expressa na imagem a seguir: consoante a relação número de IES e a classificação pública/privada, está a distribuição dos alunos com deficiência, ou seja, temos um número maior de IES privadas no país, as quais estão abrigando mais alunos com deficiência do que as instituições públicas.

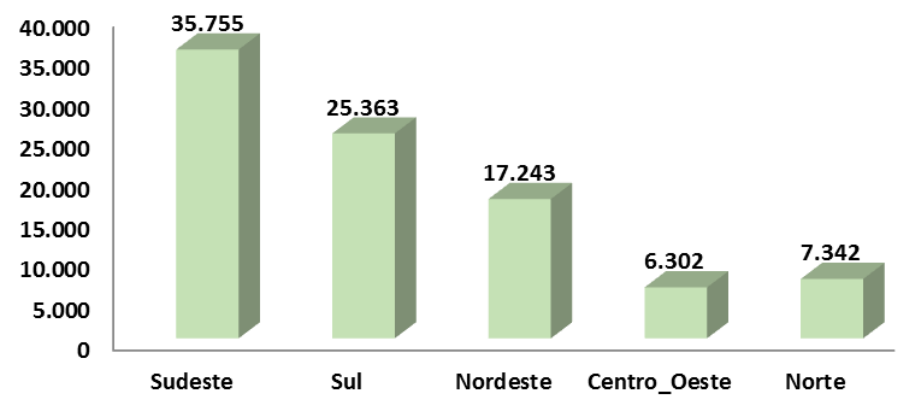
Gráfico 13 – Redes de ensino no país onde estão matriculados os alunos com deficiências



Fonte: INEP 2014.

Quanto ao número de IES por região do país, a situação brasileira é de 2.441 instituições na região Sudeste; 1.056 no Sul; 1.027 no Nordeste; 517 no Centro-Oeste e 366 no Norte. E a distribuição dos estudantes parece seguir a mesma lógica, exceto nas regiões Centro-Oeste e Norte, porque a região Norte abriga menos IES que a região Centro-Oeste e matricula mais alunos do que nessa região. Isso pode ser analisado no Gráfico 14:

Gráfico 14 – Número de instituições de ensino por região, no país, onde estão matriculados os alunos com deficiência



Fonte: INEP 2014.

A partir disso, podemos perceber que houve um aumento nas matrículas dos estudantes com deficiência, entre 2009-2012. O número de desvinculados diminuiu no período, mas o percentual de 54% é significativo. O número de trancamentos se manteve nesse período, embora 36% seja um percentual considerável. Os estudantes com deficiência, estão matriculados em em Universidades particulares, nas regiões Sudeste e Sul do país.

2 A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COTISTAS B NA UFSM

2.1 A RESERVA DE VAGA

Desde 2005, com o surgimento do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR), que visa garantir o cumprimento do Decreto Presidencial nº5296, as instituições de ensino têm sido advertidas a analisar suas condições de acessibilidade para o atendimento das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. O decreto prevê atendimento prioritário para alunos com deficiência, incluindo condições de acessibilidade (nas edificações, comunicações e informações, mobiliário urbano, ajuda técnica e desenho universal) e apresentando as ações da Secretaria Especial dos Direitos Humanos na promoção de capacitação de recursos humanos em acessibilidade e ajudas técnicas. Além disso, o documento estabelece normas para o atendimento diferenciado dessas pessoas, tais como, o atendimento prioritário e a existência de pessoal capacitado para realizar essa atividade.

A Resolução nº 011/2007, da UFSM, representou um marco para a inclusão institucional, trazendo pontos de discussão que nem mesmo foram abordados pela Lei Federal 12.711/2012- Lei das Cotas. Dentre os avanços no que concerne às ações afirmativas e as cotas sociais, estão o fato de a resolução estipular prazo para a adoção das cotas indicando a condição resolutiva da ação afirmativa, diferente da Lei Federal, que não prevê prazo, reforçando o aspecto social em detrimento da questão étnico-racial.

O outro ponto, é o fato das ações afirmativas se estenderem a todos os processos seletivos da instituição, incluindo, além do vestibular, reserva de vagas para reingresso, transferência e cursos de pós-graduação. E, ainda, a resolução, na época, já se ocupava com a situação dos estudantes advindos de escolas públicas, mesmo que a reserva de vagas fosse menor do que a prevista pela lei federal (a reserva de vagas era de 20%, e a Lei Federal prevê 50%) e que, dessa forma, a metade das vagas acabassem direcionadas a candidatos cuja renda familiar per capita era superior a 1,5 salário mínimo.

A Resolução citada implantou o Programa de Ações Afirmativas, o qual definiu o prazo de 10 anos, a partir do processo seletivo 2008 da UFSM, para dispor vagas de cotas raciais e sociais a afro-brasileiros, pessoas com deficiência, egressos de Escolas Públicas e indígenas. Na época, a instituição adotou a seguinte nomenclatura na disposição do percentual de vagas: candidato afro-brasileiro (Cota A); candidato com deficiência (Cota B); candidato proveniente da escola pública (Cota C); candidato indígena (cota D); demais candidatos (Sistema Universal).

Nesse sentido, a UFSM vem se destacando no investimento em ações afirmativas voltadas para o acesso de pessoas com deficiências. A referida instituição está entre as quatro do Brasil que adotaram cotas extras antes da regulamentação da Lei Federal das Cotas. Na época, dentre elas estavam: a Universidade Federal do Pará (UFPA); a Universidade Federal do Sergipe (UFS) e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Em 2012, a Universidade Federal de Goiás (UFG); a Universidade Federal de Rio Grande (FURG); o Instituto Farroupilha- IF FARROUPILHA e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- (UFRR), também aderiram à política das cotas para pessoas com deficiência. Nesse conjunto, a UFSM e a UFRR são as instituições que destinam o maior percentual de vagas às pessoas com deficiências, o qual está expresso em 5% da ampla concorrência (MENEZES DA SILVA, 2005).

O descaso diante da situação de exclusão que enfrentam as pessoas deficientes é evidente em termos de políticas institucionais no Brasil. Um exemplo disso está na ausência dessa discussão na Lei das Cotas do Governo Federal, assim como Decreto nº 7.824, de 2012 e na Portaria Normativa nº 18, de 2012, do Ministério da Educação.

O Quadro 2 apresenta a distribuição do percentual de vagas para ingresso na UFSM, tendo em vista a Resolução nº11/2007 e a implementação da Lei Federal das Cotas. Observemos:

Quadro 2 – Distribuição do percentual de vagas para ingresso na UFSM tendo em vista a Lei 12.711/2012

(continua)

Distribuição de vagas Resolução nº 011/2007 UFSM	Distribuição de vagas Lei 12.711/2012	Distribuição de vagas Processos Seletivos 2012-2013 UFSM	Distribuição das Vagas Processo Seletivo 2014 UFSM
Escola pública - adoção de 20% das vagas (Cota C)	Escola pública- adoção de no mínimo 50% das vagas No caso de não preenchimento de vagas nos especificadores: renda e cota social, as vagas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.	Escola pública- adoção de 34% das vagas (EP).	Escola pública- adoção de 37,5 ou até 50% (EP).

(conclusão)

<p>Escola Pública/Renda- 50% para oriundos de escolas públicas (Cota EP), com renda per capita inferior ou igual a 1,5 salário mínimo</p>	<p>Escola Pública/Renda- 60% para oriundos de escolas públicas (Cota EP); Escola Pública Cota Social (EP1) candidatos com renda per capita inferior ou igual a 1,5 salário mínimo); escola pública EP2 (candidatos com renda superior a 1,5 salário mínimo per capita.</p>	<p>Escola Pública/Renda- 60% para oriundos de escolas públicas (Cota EP); Escola Pública Cota Social (EP1) candidatos com renda per capita inferior ou igual a 1,5 salário mínimo); escola pública EP2 (candidatos com renda superior a 1,5 salário mínimo per capita.</p>	
<p>Pretos Pardos- 15% (Cota A)</p>	<p>Pretos Pardos- em proporção no mínimo igual à de pretos e pardos presentes na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)</p>	<p>Pretos e Pardos/Renda- 40% para pretos e pardos (Cota EPA): com divisão de renda em EPA1 e EPA2, nos mesmos critérios referidos acima;</p>	<p>Pretos e Pardos/Renda- 40% para pretos e pardos (Cota EPA): com divisão de renda em EPA1 e EPA2, nos mesmos critérios referidos acima, porém apenas recorte de origem na escola pública;</p>
<p>Pessoas com necessidades especiais- 5% para pessoas com necessidades especiais (Cota B),</p>		<p>Pessoas com necessidades especiais- 5% para pessoas com necessidades especiais (Cota B), em relação às 66% das vagas do sistema universal</p>	<p>Pessoas com necessidades especiais- 5% para pessoas com necessidades especiais (Cota B), em relação às 66% das vagas do sistema universal e manutenção da comissão de verificação;</p>
<p>Indígenas- suplementação de 14 vagas para indígenas (Cota D).</p>	<p>Indígenas- em proporção no mínimo igual à de indígenas presentes na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)</p>	<p>Indígenas- suplementação de 14 vagas para indígenas (Cota D).</p>	<p>Indígenas- suplementação de 14 vagas para indígenas (Cota D).</p>

Fontes: (UFSM, 2013, 2014).

No decorrer desse processo, alguns pontos merecem ser discutidos: na Ação Afirmativa A, foi incorporada a definição de preto, pardo e indígena (PPI); o aumento do percentual de reserva de vagas para cotistas C; a mudança da nomenclatura, Cotista C para escola pública (EP); a reserva de vagas para estudantes advindos da escola pública com baixa renda; a comprovação de ter cursado todo o Ensino Médio no sistema público; o aumento no percentual de vagas para pretos e pardos, associado ao critério da renda e a diminuição do percentual de reserva de vagas para indivíduos com deficiência em função do aumento das vagas para estudantes provenientes da escola pública.

A partir de 2014, as vagas por cotas que não forem preenchidas deverão migrar da seguinte forma: Cota B - Sistema Universal; EP1A¹⁸ - EP1¹⁹, - EP2A²⁰ - EP2²¹ - Sistema Universal; EP1 - EP1A - EP2A - EP2 - Sistema Universal; EP2A - EP2 - EP1A - EP1 - Sistema Universal e EP2 - EP2A - EP1A - EP1 - Sistema Universal (UFSM, 2014).

A partir de 2015, a UFSM passou a empregar o Sistema de Seleção Unificada - Sisu - com a única forma de seleção para o ingresso na instituição, abolindo o tradicional vestibular. Por isso, os estudantes serão submetidos a realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) na disputa pelas vagas. Em 2015 e 2016, a referida universidade reservou 50% de suas vagas para Cotistas em geral.

2.1.1 O Programa de Ações Afirmativas, o Núcleo de Acessibilidade e a Comissão de Acessibilidade

O Programa de Ações Afirmativas de inclusão racial e social (AFIRME) surgiu com a aprovação da Resolução 011/07, de 2007, após a homologação pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da decisão de se implementar uma política pública para designar cotas sociais e raciais na instituição. Contudo, foi, em 2008, que a instituição colocou em vigor a proposta. O Programa desenvolve suas atividades de acompanhamento do funcionamento das ações afirmativas, no Observatório de Ações Afirmativas, o qual está submetido à Pró-Reitoria de Graduação.

O Núcleo de Apoio à Pessoa com Deficiência, Altas Habilidades/Superdotação e Surdez ou Núcleo de Acessibilidade da UFSM/ NUAPDAH/SD foi fundado em 2007, em função da decisão em implementar uma política pública para designar cotas sociais e raciais na instituição, tendo em vista a resolução supracitada. Nessa resolução, ficou instituído que as cotas seriam designadas a partir do ingresso nos cursos superiores em 2008, envolvendo o Vestibular, o Vestibular Seriado, os reingressos e transferências, além do ingresso por meio de Educação a Distância (UFSM, 2014).

O referido núcleo é composto por: representantes de todos os Centros de Ensino da UFSM, das Pró-reitorias, Biblioteca Central e DCE. O NUAPDAH/SD está associado ao

¹⁸ EP1- Escola Pública- candidatos com renda per capita inferior ou igual a 1,5 salário mínimo.

¹⁹ EP1A- Escola Pública- autodeclarado preto, pardo ou indígena - candidatos com renda per capita inferior ou igual a 1,5 salário mínimo.

²⁰ EP2A- Escola Pública- autodeclarado preto, pardo ou indígena - candidatos com renda superior a 1,5 salário mínimo per capita.

²¹ EP2- Escola Pública - candidatos com renda superior a 1,5 salário mínimo per capita.

Programa Incluir do MEC, o qual se ocupou em implementar núcleos de acessibilidade em Universidades Federais. Tais espaços foram instituídos nas Universidades, tendo em vista o que está expresso no Plano nacional de educação – Lei nº 10.172/2001. Atualmente, as ações expressas pelo NUAPDAH/SD estão alicerçadas, ainda, no Plano de desenvolvimento da educação – PDE de 2007 e no edital INCLUIR 04/2008.

O objetivo do núcleo é oferecer condições de acessibilidade e permanência às pessoas com deficiência e com Altas Habilidades/Superdotação constituindo-se como um centro de referência para os estudantes, professores e servidores da instituição. As ações do núcleo de acessibilidade são voltadas aos alunos, professores e servidores técnico-administrativos que apresentam ou estão em contato com pessoas que possuem deficiências e Altas Habilidades/Superdotação.

Dentre as atribuições do núcleo de acessibilidade estão: a sensibilização frente às barreiras atitudinais; a adequação dos ambientes; o encaminhamento da comunidade universitária a tecnologias e equipamentos especializados indicados às deficiências; os esclarecimentos em relação à legislação brasileira referente às pessoas com deficiências; assim como a assessoria à comunidade universitária nas questões que envolvem acessibilidade (UFSM, 2013; 2014).

Além disso, no NUAPDAH/SD, assim como nos referimos anteriormente, estão: mapeamento da situação dos alunos ingressantes pela Ação Afirmativa “B”; orientação didática e metodológica aos professores que possuem alunos com deficiência; oferta de apoio acadêmico aos alunos no uso dos recursos tecnológicos, de informação e de comunicação; organização de cursos de extensão universitária, capacitação e seminários/eventos; criação de um Banco de Dados e de Informações a respeito do acesso, do ingresso e da permanência dos alunos, professores e técnico-administrativos com deficiência na UFSM; realização de campanhas de conscientização da comunidade acadêmica - seminários, palestras, cursos de extensão e capacitação e discussões sobre como romper as barreiras atitudinais; disponibilização de um profissional intérprete de LIBRAS, nos diferentes contextos acadêmicos, onde o aluno surdo se faz presente; empréstimos de materiais para uso de alunos deficientes auditivos, cegos e cadeirantes da instituição e realização de reuniões mensais com todos os membros da Comissão de Acessibilidade (UFSM, 2013; 2014).

Assim, os serviços como os oferecidos pelos núcleos de acessibilidade, visam à garantia da permanência e ao acompanhamento dos estudantes, alicerçadas na noção de transversalidade da Educação Especial, assim como está previsto na Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional nº 9.394/1996 e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Além do AFIRME e do Núcleo de Acessibilidade, a UFSM instituiu, em agosto de 2007, uma Comissão de Acessibilidade para o acompanhamento dos estudantes e da comunidade acadêmica com deficiência. Tal comissão trabalha averiguando e acompanhando o funcionamento das ações afirmativas, avaliando e ajustando metas, assim como construindo relatórios anuais de avaliação (UFSM, 2013, p. 13).

A Comissão é composta por docentes representantes de cada Unidade Universitária de Ensino, das Pró-reitorias, do Diretório Central dos Estudantes, da Comissão Permanente de Vestibular e dos Colégios Técnicos. A atividade central dela consiste em identificar e atender as necessidades da comunidade universitária que apresenta deficiência (docentes, discentes e técnicos administrativos em educação).

2.1.2 A situação dos estudantes ingressantes

Os dados aqui descritos são baseados no Relatório do Programa de Ações Afirmativas – UFSM (UFSM, 2013; 2014) e nas informações advindas do SIE (Sistema de Informação para o Ensino).

Nessa sessão, apresentamos um mapeamento da situação dos alunos Cotistas B na UFSM, anualmente, considerando:

- número de vagas ofertadas;
- relação inscritos x classificados;
- número de alunos matriculados x vagas;
- número de candidatos que abandonam e cancelam o curso;
- número de alunos formados de acordo com o ano de ingresso;
- tipo de deficiência;
- ingresso de alunos por Unidade de Ensino;
- localização dos alunos Cotistas B, nos cursos.

Esse mapeamento teve como objetivo compreender a situação dos alunos Cotistas B, no âmbito da UFSM, tendo em vista a necessidade de refletirmos sobre as implicações da Lei 12.711/2012 no número de vagas ofertadas. Além disso, desenvolvemos o levantamento do número de alunos cotistas B que conseguiram concluir os estudos, considerando os fatores que possam interferir no seguimento dos estudos dos Cotistas, para fins de fomentar

pesquisas futuras que almejamos realizar, no âmbito da UFSM. Identificamos, ainda, o perfil dos Cotistas, em termos de tipo de deficiência, considerando os possíveis desafios enfrentados pelos docentes, diante da condição de seus alunos.

Logo, ao situarmos os estudantes cotistas nos Cursos de Graduação, fomos planejando a escolha dos docentes que fariam parte do grupo de entrevistados desta pesquisa. Partindo dessa pretensão, inicialmente observemos a situação dos Cotistas B no período que compreende os anos de 2008-2014:

Quadro 3 – Número de vagas, inscritos, classificados e matriculados - Cotistas B, 2008-2014

ANO	VAGAS	INSCRITOS	CLASSIFICADOS	MATRICULADOS
2008	118	51	10	5
2009	187	90	52	17
2010	190	116	45	21
2011	183	182	136	28
2012	181	66	20	20
2013	148	68	58	11
2014	262	117	51	15

Fonte: Relatório do Programa de Ações Afirmativas – UFSM (UFSM, 2013; 2014) e SIE (Sistema de Informação para o Ensino).

Quanto ao número de vagas ofertadas para os alunos Cotistas, no período, percebemos que houve um aumento nas vagas em 2009, comparado a 2008. Isso aconteceu porque a instituição criou 20 novos cursos pela aprovação do Reuni, no final de 2007, aumentando, conseqüentemente, o número de vagas totais no Vestibular 2009. Outro aspecto que pode explicar o acréscimo de vagas em 2009 foi o fato de o edital do Vestibular 2008 não considerar o ponto de corte em separado para cada opção dos cotistas, assim como estava previsto na Resolução 011/2007 (UFSM, 2013).

No período 2009-2012, o número de vagas ofertadas teve uma média anual de 185 vagas disponibilizadas, porém, no ano de 2013, houve uma redução na oferta de vagas de 18%. Isso pode ser explicado considerando a vigência da Lei das Cotas, que se deu a partir do Vestibular 2012. Com a Lei das Cotas, é acrescido um recorte de renda, que gerou um impacto na reserva de vagas para as pessoas com deficiências. Esse aspecto é apresentado pelo Relatório do Programa de Ações Afirmativas, assim:

Ainda que o recorte realizado pela Lei seja o da renda, o impacto para a UFSM no acesso ficou reservado à alteração, com perda apenas para os afro-brasileiros e para a Cota B, que iriam a 14% em 2012 e ficaram com 13,6% das vagas e 3,3%,

respectivamente. Assim os ingressantes em 2013, computando o número total de matrículas na Instituição nos cursos de graduação presencial, expressam a significativa acolhida às reservas para os cotistas. Tratando assim dos dados das matrículas de 2013, os ingressantes da escola pública ocuparam 98,02% das vagas reservadas (UFSM, 2013, p. 39).

Desse modo, compreende-se que a reserva de vagas da Escola Pública (EP1 e EP2) extrapola as vagas reservadas em função do desempenho acima da média no Vestibular desses cotistas. Assim, tais candidatos têm superado o desempenho dos outros cotistas e dos concorrentes pelo Sistema Universal, ocupando além das vagas reservadas, vagas de outros extratos, dentre as quais as vagas dos Cotistas B.

Em 2014, as vagas cresceram significativamente, para os Cotistas B, este acréscimo foi de 43,5%, no período 2013-2014. O aumento de vagas ocorreu em função da utilização das vagas remanescentes para Cotistas B, e ainda porque surgiram dois novos cursos Engenharia Aeroespacial (40 vagas) e Engenharia de Telecomunicações (50 vagas). Entretanto, em 2014, apenas 5,7% das matrículas foram preenchidas.

Assim como foi mencionado anteriormente, é relevante o aumento de vagas ofertadas em 2014, mas é interessante perceber que o percentual de vagas preenchidas é muito pequeno. A discrepância entre alunos inscritos e classificados parece maior no ano de 2008, quando apenas 19,6% dos candidatos classificaram-se. Em 2008, o ponto de corte dos cotistas não foi considerado separadamente do sistema universal, assim como referimos anteriormente, incidindo na classificação dos mesmos. Em 2013, em torno de 85% dos inscritos classificaram-se, uma média que não se manteve em 2014, correspondendo a 44%.

Sendo assim, percebe-se que na maioria dos processos seletivos, menos da metade dos inscritos, classificam-se. Isso se deve a dois aspectos principais: a atuação da comissão de verificação que fiscaliza a situação do aluno e o nível de desenvolvimento intelectual dos alunos com deficiência. Com relação à cognição destes sabemos que uma parte dos Cotistas têm alterações nas funções cognitivas (percepção, atenção, memória, linguagem e funções executivas) e na inteligência, como o caso dos estudantes com deficiência intelectual. Já os casos de transtornos do desenvolvimento e altas habilidades, podemos encontrar pessoas com dificuldades na comunicação, envolvendo compreensão da linguagem escrita e também dificuldade de concentração e hiperatividade. Além disso, devemos considerar as implicações da qualidade da Educação Básica no desempenho do vestibular desse grupo de alunos. Outro ponto importante a ser discutido é que o número de inscritos, na Cota B, nunca supera o número de vagas disponíveis, o que talvez esteja relacionado à dificuldade que os alunos com deficiência têm em alcançar esse nível de ensino (UFSM, 2013, 2014).

Outro aspecto a ser analisado é o número de alunos matriculados em relação à quantidade de vagas ofertadas. No período entre 2008-2011, ocorreu um aumento no preenchimento de vagas, variando de 4% em 2008 para 15% em 2011. No ano de 2008, esse percentual é explicado pelo baixo número de classificados devido ao fato mencionado anteriormente relativo ao ponto de corte global. Já, no período de 2009-2012, o percentual médio de matriculados em relação às vagas foi de 11,6%, isso se explica pela nova dinâmica de distribuição das vagas para essa cota.

É importante explicitar que o percentual de preenchimento de vagas em 2014 -5,7%- consistindo no segundo menor do período, seguido de 2008 -4,2%. Portanto, as vagas para Cotistas B, na instituição, aumentaram entre 2008-2014, mas o preenchimento de vagas não acompanhou esse acréscimo.

Quanto ao número de alunos que abandonam e cancelaram o curso, no período entre 2008-2014, o Relatório do Programa de Ações Afirmativas – UFSM (2014) mostra que:

- 2008, 33% abandonaram o curso e 11% cancelaram. Totalizando 44% de cancelamento e abandono do curso;
- 2009, 38% abandonaram o curso e 14% cancelaram o curso. Totalizando 52% de cancelamento e abandono;
- 2010, 28% abandonaram e 8% cancelaram o curso. Dentre eles, um total de 35% de cancelamento e abandono;
- 2011, 30% abandonaram e 6% cancelaram. Um total de 26% de cancelamento e abandono;
- 2012, 24% abandonaram e não houve cancelamento.
- 2013, 22% abandonaram 3,7% cancelaram o curso. Um total de 25,7% de abandono e cancelamento.
- 2014, 8,6% abandonam. Não houve cancelamento de curso, mas 8,6% desistiram ou desligaram-se dos cursos.

A partir dessa discussão, percebemos que o abandono, assim como o cancelamento de curso, foram diminuindo, significativamente, ao longo do período de 2008 à 2014, com exceção do ano de 2009 que teve o maior percentual de abandono e cancelamento, nesses 6 anos.

O cancelamento, inclusive, não aconteceu no ano de 2014, embora tenhamos percebido desistência e desligamento de curso em 2014, fato que não procedeu nos anos

anteriores. Mas, em se tratando da situação dos alunos, mesmo que tenhamos uma queda no abandono, ele ainda acontece com certa frequência, que se expressa em 27,62%. Por isso, esse tema merece ser, ainda, explorado e discutido pelas instâncias envolvidas com a inclusão na UFSM, considerando a contribuição da falta de formação docente para o trabalho com esse público, os entraves em termos de barreiras pedagógicas e atitudinais, dentre outros fatores intervenientes como a organização dos espaços e tempos educacionais.

A situação do ano de 2009 pode ser compreendida em função de que este fora o segundo ano em que ingressaram Cotistas B na instituição, tendo um número maior de matriculados e um corpo docente ainda inexperiente diante da inclusão no ES.

Ainda, em se tratando do mapeamento da situação dos Cotistas B, no âmbito da UFSM, apresentaremos, agora, o número de alunos evadidos, formados e regulares em cada ano. Observemos:

Quadro 4 – Alunos ingressantes (2008-2015)

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
EVASÃO	1	4	16	15	18	22	27	8
FORMADO	-	-	-	-	3	6	16	25
REGULAR	8	55	96	127	151	149	133	140

Fonte: UFSM (2015).

Com os dados do Quadro 4, é possível perceber que os estudantes cotistas necessitam de um tempo maior de permanência na instituição. Os mesmos findaram os cursos nos anos subsequentes, necessitando estender a permanência na Universidade. Nessa direção, em consulta ao SIE, realizada em novembro de 2015, constatamos o mesmo aspecto ao percebermos que a maior parte dos candidatos inscritos em 2008 e 2009 já estavam formados. Dentre os 5 alunos matriculados, em 2008, nos cursos presenciais da UFSM, nas unidades do Campus Santa Maria, 4 estavam formados, 1 permanecia em situação de aluno regular, na instituição. Em 2009, dos 17 candidatos ingressantes, 11 estão formados. E, em 2010, dos 21 matriculados, 6 estão formados e 15 são regulares. Já, em 2011, dos 28 ingressantes, 1 concluiu o curso. Nos anos subsequentes, não temos alunos formados.

Esse ponto nos conduz à seguinte reflexão: quais os motivos que explicam o prolongamento da permanência do Cotista B, no curso? O grau de dificuldade dos cursos é

compatível às condições de aprendizagem dos cotistas B? A formação docente tem se adequado às demandas das pessoas com deficiência incluídas nas cotas?

No nosso ponto de vista, vários são os fatores que têm implicado no prolongamento e na evasão/desistência/cancelamento/abandono/desligamento dos Cotistas B na instituição, dentre os quais estão: o despreparo do corpo docente para atender pedagogicamente esses indivíduos e a falta de condições de acessibilidade adequadas na referida instituição. Os estudos de Morejón (2009), Oliveira (2012), Sezerino e Lorenzetti (2005) corroboram com isso ao reafirmarem que a formação pedagógica dos docentes, que atuam com pessoas que apresentam deficiência, deve ser desenvolvida tendo em vista o desafio e as demandas que os estudantes apresentam, considerando a produção de um professor reflexivo capaz de reconstruir, constantemente, seus saberes e fazeres.

O entendimento de que os professores do ensino superior não têm formação específica para atuar na educação superior é respaldado pelos estudos de Isaia (2003) e Isaia e Bolzan (2004) entre outros. Esses estudos, apontam, como elementos que interferem no aprender a ser professores, aspectos que compõem suas trajetórias pessoais e profissionais, tais como: a cultura de desvalorização da preparação específica em detrimento da ênfase à titulação e à produção científica na formação de origem garantindo a qualificação na área de conhecimento específico e a produção de um ser pesquisador; a falta de espaços institucionais para a construção de conhecimentos pedagógicos e compartilhamento de experiências, o que interfere na produção de uma identidade em torno do ser professor em contextos universitários.

Contudo, são escassos os estudos que abordam a relação entre a permanência dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino e a formação pedagógica dos professores, principalmente, em se tratando de ES. Esse tema necessita ser explorado para que possamos construir políticas e ações no âmbito das IES em torno da luta por uma Universidade e de uma sociedade de todos.

Estudos como os de Queiroz e Farias (2012), Pellegrini (2006) e Ferrari e Sekkel (2007)²² mostram que a permanência e a conclusão da graduação dependem da redução das barreiras arquitetônicas, das políticas institucionais, regionais e nacionais, do apoio pedagógico, dos recursos didáticos, dos equipamentos, da informação, do conhecimento, para a comunidade universitária, sobre as políticas de inclusão, além da capacitação para a docência nesse nível de ensino. A partir disso, concluímos que a inclusão possui maior

²² Esses pesquisadores já foram referidos anteriormente nesta pesquisa. Na sessão, desta Tese, que descreve o estudo do estado da arte, podemos encontrar mais detalhes sobre isso.

implicação nas condições de adequação institucional em termos de políticas, ações e formação docente, do que das especificidades e das condições impostas pela deficiência.

Quanto ao tipo de deficiência, o número de ingressante por deficiência em cada ano foi:

Quadro 5 – Número de ingressantes por deficiência 2008-2015

DEFICIÊNCIA	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	TOTAL
AUDITIVA	1	14	11	13	9	6	7	9	70
SURDEZ	-	-	5	3	8	2	7	5	30
DOENÇA MENTAL	-	1	1	2	-	-	-	1	5
FÍSICA	7	25	30	19	15	10	7	28	141
INTELECTUAL	-	-	1	1	-	-	-	-	2
NÃO ESPECIFICADO	1	-	1	-	2	3	-	-	7
TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM	-	1	-	1	-	-	-	1	3
VISUAL	-	9	8	7	9	5	4	10	52
CEGUEIRA	-	1	-	-	2	1	1	-	6

Fonte: UFSM (2015).

A partir desse Quadro, é possível perceber que foi no ano de 2010, seguido do ano de 2015, que a UFSM recebeu o maior número de Cotistas B e eles possuíam Deficiência Física. Os estudantes com deficiência auditiva são o segundo maior grupo de Cotistas B que frequenta a UFSM. No Quadro a seguir, isso aparece de modo mais detalhado, observemos:

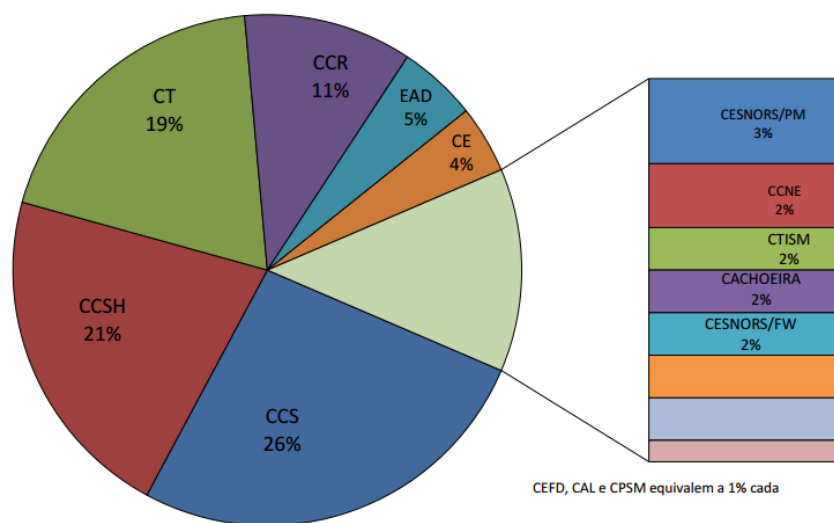
Quadro 6 – Quantidade de estudantes regulares, Cotistas B, conforme o tipo de necessidade especial - no ano de 2015

DEFICIÊNCIA	
AUDITIVA	29
D. MENTAL	1
SURDEZ	15
FÍSICA	60
INTELECTUAL	2
NÃO ESPECIFICADO	2
TRANST. DE APRENDIZAGEM	3
VISUAL	27
CEGUEIRA	1
TOTAL	140

Fonte: UFSM (2015).

No que se refere ao ingresso dos estudantes por Unidades de Ensino da UFSM, podemos constatar que os ingressantes da Cota B situam-se, de modo mais expressivo, nas seguintes Unidades: Centro de Ciências da Saúde, Centro de Ciências Sociais e Humanas e Centro de Tecnologias. Este aspecto pode ser percebido na figura a seguir:

Gráfico 15 – Estudantes regulares, Cotistas B, matriculados nas Unidades de Ensino - final do semestre de 2015



Fonte: UFSM (2015).

Os três Cursos que possuíam um número maior de estudantes matriculados, na época da coleta de dados desta tese, eram: Medicina, Medicina Veterinária e Direito Diurno.

Com base nos dados apresentados nesta sessão, podemos levantar algumas reflexões. Com relação ao número de vagas ofertadas para pessoas com deficiência, podemos dizer que, após a vigência da Lei das Cotas, houve uma redução nas vagas para os Cotistas B, uma vez que isso pode ser percebido ao analisarmos o número de vagas ofertadas em 2013. A reserva de vagas para estudantes advindos de escolas públicas e com baixa renda reduziu o ingresso de estudantes Cotistas B na UFSM. No entanto, essa queda na reserva de vagas para Cotistas B, nos anos subsequentes, não se manteve, pois, enquanto tínhamos 138 vagas disponíveis em 2013, para 2014, foram reservadas 248 vagas, no ingresso 2015. Em 2015, a reserva de vagas para cotistas foi via Sisu, com 224 vagas para cotistas B, para ingresso em 2016.

Conforme o Núcleo de Acessibilidade da UFSM, até o dia 26 de fevereiro de 2016, ingressaram via Enem/Sisu, 48 estudantes Cotistas B. Os estudantes, em sua maioria, possuem deficiência Visual e Física e estão matriculados nos Cursos dos Centros de Tecnologia e de Ciências Sociais e Humanas. Cabe destaque a quantidade de alunos cotistas incluídos nos Cursos de Engenharia, na UFSM, apresentando, principalmente, deficiência intelectual e visual.

No ano de 2015, ingressaram 37 cotistas B nos cursos de graduação da UFSM. Dentre eles, estavam: 18 alunos com deficiência física, 8 com deficiência visual, 6 com deficiência auditiva, 3 com surdez e 32 com deficiência intelectual (UFSM, 2015).

Ao analisarmos as características dos egressos Cotistas B, no período 2008-2016, identificamos o maior percentual de egressos, pessoas com Deficiência Física, Auditiva e Visual, matriculados, em sua maioria, no CCSH, CCS, CT (UFSM, 2015).

Portanto, aumentou o número de vagas para Cotistas B, no período entre 2008-2014, embora o crescimento das vagas não se caracterize com linear, nesse recorte temporal. Em 2015, a reserva de vagas foi menor, via Sisu, mas além delas, a Universidade ainda disponibilizou vagas via Processo Seletivo Seriado, mantendo mais ou menos o mesmo número de vagas para ingresso 2015 e 2016.

2.2 A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA EM CONTEXTOS DE INCLUSÃO: TRAJETÓRIAS PESSOAL E PROFISSIONAL

As instituições universitárias foram atingidas por movimentos sociais externos que lhes exigiram mudanças em sua organização e funcionamento. A reforma universitária, a crise

da modernidade, a revolução tecnológica, a reconfiguração da economia e do trabalho e a emergência da inclusão social são alguns exemplos disso. Tais transformações têm assolado a tradição universitária e reforçado a urgência na reconfiguração dos modos de ensinar e de aprender.

A noção de formação docente tradicional, que compreendia o domínio do campo profissional e científico, e de suas disciplinas como únicas fontes de aprendizagem da docência não atende as demandas da sociedade contemporânea. Assim, a compreensão sobre como a configuração e as práticas de formação dos professores universitários acontece, envolvendo uma análise sobre a forma como os mesmos assumem a sua atividade profissional, diante da concepção de educação e de trabalho que construíram. Nessa direção, a formação docente se caracteriza como um processo particular dos professores, no qual suas dimensões pessoais e profissionais estão implicadas. Ela pressupõe uma concepção que está para além de sua visão técnica, compreendendo a não neutralidade, porque envolve a subjetividade das pessoas, suas ideologias e valores.

Além disso, a visão técnica a que nos referimos está associada às implicações que as ciências exatas e da natureza exerceram na docência universitária. Nessa concepção epistemológica, a ênfase estava no conhecimento do campo específico da área de origem do professor, em detrimento do conhecimento pedagógico e das humanidades, para a formação de professores, os quais eram considerados como dispensáveis. Assim, os professores universitários, por muito tempo (e ainda hoje, em alguns casos), produzem os seus conhecimentos pedagógicos baseados em uma noção tradicional de educação que envolve a transmissão de conhecimentos. Nesse sentido, quando os professores apóiam-se na confiança que têm em legitimar os conhecimentos científicos rigorosos da área de formação científica específica em suas práticas de ensino e de aprendizagem, estão expressando a despreocupação com os conhecimentos pedagógicos (CUNHA, 2009).

Também é importante considerar que os conhecimentos pedagógicos dos professores universitários ainda se encontram em fase de legitimação. A pedagogia ocupou-se, inicialmente, com a formação dos professores da educação básica, delegando para segundo plano a formação do professor que atua no ensino universitário. Contudo, a pedagogia universitária consiste e um campo de atuação profissional que requer conhecimentos pedagógicos particulares, os quais são produzidos no percurso das trajetórias pessoais e profissionais docentes, o que compreende as marcas de um conjunto de experiências vividas em diferentes espaços formativos.

Partindo dessa noção de formação, o espaço universitário passa a ser entendido como objeto de investigação, porque é nele que os professores vivenciam as situações educativas e onde produzem suas práticas de ensino e de aprendizagem. Por conseguinte, o modelo de formação para sociedade que vivemos, deve levar em conta a qualificação da teoria e da prática educativa, partindo das situações problemáticas dos professores. Além disso, a referida formação induz ao reconhecimento e à reconstrução de novas formas de ser e de fazer a docência, o que é viabilizado por atividades em que os próprios professores refletem criticamente sobre seus valores, a produção de seus conhecimentos e suas práticas.

Atividades de formação, assim descritas, unem professores comprometidos com a sua formação. Elas podem ser percebidas na capacidade docente em tomar consciência sobre as vivências de suas trajetórias que têm implicado na atuação profissional. Dentre essas vivências, há experiências vividas pelos professores nas instituições em que atuam em momentos desafiadores, no quais tiveram que enfrentar as implicações de barreiras institucionais (estrutura das instituições e o clima de trabalho) em sua autonomia pedagógica.

Corroboram com essa noção de formação os estudos de Cunha (2009), ao analisar experiências inovadoras de professores, enfatizando que elas envolvem a reconfiguração de saberes assumidos como sujeitos de suas práticas. Nessas experiências o foco está no rompimento com concepções habituais e no desenvolvimento de atitudes docentes emancipatórias. Tais atitudes envolvem a produção de conhecimentos que se adéquem às condições de produção de ensino e aprendizagem que se estabelecem entre os professores, seus alunos e os contextos que se inserem, assim como a coerência com as características das situações culturais dos sujeitos envolvidos.

Cunha (2009, p. 224) descreve os elementos que compõem as experiências docentes inovadoras, dentre os quais destacamos: a ruptura com a forma tradicional de ensinar e de aprender (conhecendo outras formas de produção de saberes, em função das dimensões sócio-históricas que são reconhecidas ao aproximarmos o sujeito de seu objeto); a reconfiguração dos saberes (abandona a estratificação dualista para adotar a concepção integrada entre saberes, os sujeitos, a natureza e os aspectos relacionados com a compreensão dos fenômenos humanos, como o ensino/pesquisa e a subjetividade/objetividade) e, por fim, outro elemento que compõe as práticas inovadoras é o protagonismo que estimula a autoria dos professores e dos alunos diante de sua aprendizagem, num processo particular a cada pessoa em meio à sua experiência educacional.

O estudo de Grillo (2008) legitima essa concepção ao afirmar que é, na sala de aula universitária, como um espaço de ensino e de aprendizagem privilegiado, que o professor e os

alunos produzem suas teorias e conceitos, permeados pelas práticas que realizam. Ainda, destacamos a necessidade de o professor assumir o compromisso com a sua formação, abandonando o acúmulo de informações para compreender o conhecimento como evolutivo e tomar consciência de que a docência universitária se constitui como um campo de saberes específicos. Grillo (2008) descreve os eixos científicos, experienciais e pedagógicos que compõem o conjunto de saberes indispensáveis à docência.

Na produção de um conjunto unificado de conhecimentos e posturas para o exercício da profissão, os professores serão convidados a compreenderem, reconhecerem e produzirem novas identidades docentes, que implicam em sua aprendizagem docente e, conseqüentemente, em seu desenvolvimento profissional. Nessa produção professoral, tem-se as dimensões profissional e pessoal associadas entre si de forma contínua, sistemática, ao longo da carreira. Além disso, a aprendizagem docente, assim como o desenvolvimento profissional, expressam-se em função de seu caráter de incompletude formativa que acende ainda mais em função dos novos contextos na universidade.

Diante disso, o desenvolvimento profissional conta com os esforços dos professores envolvidos e das instituições de ensino, os quais estão vinculados e são favorecidos pela capacidade reflexiva docente, que contribui positivamente para produção do ser professor. São elementos que explicitam o desenvolvimento profissional: o aperfeiçoamento das práticas curriculares, a autorrealização dos professores, a aprendizagem dos estudantes e o aperfeiçoamento das instituições de ensino (MOROSINI, 2006). Portanto, compreende-se que o desenvolvimento profissional e a formação entrelaçam-se em uma dinâmica, na qual os professores assumem a docência para si, protagonizando-a. Nesse processo, o professor, se envolve e se compromete com a construção das condições necessárias para o desenvolvimento de seus conhecimentos, saberes e fazeres (ISAIA, 2006a).

Logo, uma formação baseada nesses aspectos produz uma profissionalidade na qual os professores são os protagonistas de sua aprendizagem docente. Nesse processo de reconfiguração da postura dos professores, é reforçada a ideia de que a docência universitária requer habilidades e saberes pedagógicos específicos produzidos pelos professores que estão preocupados com seu desenvolvimento profissional e com a sua autonomia docente (CUNHA, 2010, p. 67).

A partir da necessidade de compor um conjunto de conhecimentos curriculares e pedagógicos para a docência universitária, é que os estudos e pesquisas sobre esse campo emergem. Nesse viés, destacamos que a Pedagogia Universitária compreende o conhecimento como matéria-prima do ensinar e do aprender, tendo a formação docente como a essência do

exercício pedagógico profissional. A Pedagogia Universitária tem sido pensada a partir das exigências e desafios que se interpõem, tendo em vista a diversidade institucional, bem como as esparsas ações de formação projetadas para o acompanhamento pedagógico dos professores (CUNHA, 2010).

Esses desafios são vivenciados pelos docentes do ensino superior e estão diretamente relacionados ao dilema que enfrentam do “não lugar de formação”. Tal aspecto incide diretamente no trabalho do professor, porque ele atua na educação superior sem possuir formação pedagógica para exercer essa atividade, além de não ser exigido legalmente que se habilite para essa função (BROILO et al., 2010, p. 83).

Esses tensionamentos enfrentados pelos professores acerca da Pedagogia Universitária estão associados à busca pela sua legitimação. Nesse sentido, o poder público e as Instituições de Ensino Superior nem sempre assumem o seu papel na construção de uma proposição inclusiva, procurando romper com as concepções da tradição universitária, caracterizada pelo ensino elitista.

Neste contexto, a docência universitária é compreendida como uma ação complexa, repleta de uma pluralidade de exigência, dentre as quais estão garantir o equilíbrio entre as demandas sociais, a produção e a aplicação de saberes pedagógicos, haja vista os diversos campos científicos que compõem a base de seus conhecimentos. Assim, conforme Cunha (2010), a formação dos professores que atuam na universidade está associada a uma concepção expandida de pedagogia universitária, aquela que compreende a produção de habilidades para aliar ensino e pesquisa. A possibilidade de trabalhar com a inclusão, em função do desenvolvimento de um olhar mais sensível às questões sociais, e uma postura emocional equilibrada para lidar com os desafios da docência e a valorização da reflexão como atitude científica do professor, que vivencia sua profissão em meio a provisoriedade do conhecimento, caracterizam a diversidade de pedagogias próprias ao ensino superior.

Portanto, ao considerarmos a diversidade e a complexidade que as universidades têm se deparado e o despreparo dos professores em termos formativos, a legitimação de um lugar de formação para os professores que nele atuam, faz-se urgente. Valida essa constatação os estudos de Isaia e Bolzan (2004), Cunha (2010) dentre outros tantos, os quais ponderam a necessidade de ser produzido um lugar de formação continuada para os professores, no qual se tem o território de trabalho como um dos lugares para produção de ideias, comportamentos e ações docentes. Iniciativas como estas tomam a aula universitária, como elemento de estudo, porque ser professor implica assumir demandas de organização pedagógica, tendo em vista o contexto institucional no qual está inserido (ISAIA; BOLZAN, 2004, p. 23).

As formas de ser e se fazer docente, ao serem reconhecidas e assumidas, podem constituir conhecimentos experienciais importantes no enfrentamento dos desafios do trabalho pedagógico com alunos que apresentam deficiências. Nessa direção, a docência, na educação superior, compreende um campo no qual se experiencia e se produz saberes e fazeres docentes. É, em meio aos desafios da docência, diante dessas demandas, em novos contextos, na universidade e a insuficiente formação para enfrentá-los, que os professores são provocados a produzirem novos modos de ser e de se fazer docente.

Nessa ideia, Bolzan e Isaia (2010, p. 3), reiteram que se faz necessário aprender a ser professor diante do contexto sociocultural no qual eles estão inseridos. Essa aprendizagem docente consiste naquela que: “implica a possibilidade do docente, estar aberto e receptivo a aceitar novas formas de constituir-se, tanto em termos de conhecimentos específicos, quanto pedagógicos e experienciais”.

As autoras afirmam que ser professor implica em aprender continuamente, assumindo para si o compromisso com a sua formação. Para tanto, ele se utiliza do processo de tomada de consciência sobre as experiências vivenciadas em sua trajetória. Ao longo desse desenvolvimento, as ações auto e interformativas organizam-se de modo integrado, considerando-se as características contextuais da instituição de ensino em que o professor se encontra, as quais podem favorecer a produção de novas formas de ser e de fazer a docência. As ações de autoformação são compreendidas como um processo no qual o professor realiza, de forma independente, responsável e consciente suas atividades, assumindo o controle de seus objetivos, dos instrumentos e dos resultados de sua formação. Elas visam à qualificação pessoal e profissional e acontecem em função da vontade e da responsabilidade dos sujeitos envolvidos em se assumirem como parte constitutiva do campo de atuação que se encontram (BOLZAN, 2015).

Já as ações de interformação consistem em ações compartilhadas e cooperativas entre estudantes e formadores que almejam refletir ou solucionar um problema comum. Na interformação, procura-se o aperfeiçoamento profissional na atualização de conhecimentos, podendo contar com o apoio da equipe pedagógica da instituição, quando há uma cultura local que apóie esse processo (MARCELO GARCÍA, 1999; BOLZAN, 2015). Portanto, as ações auto e interformativas são elementos da aprendizagem docente, que podem impulsionar o desenvolvimento profissional dos professores, que atuam em novos contextos na universidade, repercutindo na qualidade do ensino que os alunos recebem.

Nessa direção, é possível afirmar que a aprendizagem docente é favorecida pelo diálogo, compartilhamento, colaboração e pela reflexão sobre o cotidiano acerca das práticas

de ensino no magistério superior. Nesse sentido, os estudos de Bolzan e Isaia (2010) nos auxiliam a compreender que a forma como os alunos aprendem implica no modo como o professor pensa e organiza o seu trabalho pedagógico, uma vez que, ao ensinarem, os docentes também aprendem, em uma construção pedagógica e epistemológica contínua, experiencial e interpessoal.

Assim, as interações entre professores e entre os docentes/discentes, caracterizam-se como essenciais para os processos de ensinar e de aprender docentes. Portanto, cabe considerar a relevância do equilíbrio entre as dimensões pessoais e profissionais na aprendizagem docente, o que envolve não perder de vista a sintonia entre o domínio do campo específico e a sensibilidade em termos de atitudes e valores humanos. Corroborando com esta ideia, os estudos de Marcelo García (1999) quando destaca o princípio da humanização nos programas de formação de professores, considerando a pessoa do professor em sua individualidade e seus princípios de vida. Nesse modelo formativo, a pessoa do professor é compreendida em seus modos particulares de aprender a ensinar, porque a formação de professores, não consiste em um processo homogêneo para todos os envolvidos. A formação precisa estar pautada nas necessidades contextuais e interesses de seus participantes.

Logo, pensar a formação de professores, sugerida por Marcelo García (1999), exige além do incentivo à curiosidade epistemológica, ações de desenvolvimento de emoções, da sensibilidade e da afetividade, que implicam superação e a consciência do inacabamento frente aos desafios que experimentam, cotidianamente. Os sentimentos docentes, assim, desempenham um papel relevante na produção da atividade educativa. É a partir deles que os professores desenvolvem sua apreciação valorativa das vivências pessoais e profissionais que implicam no seu trabalho docente. Conforme Isaia (2006b), os sentimentos envolvem uma contextura de experiências, competências e expectativas de cada professor, as quais estão associadas aos valores e normas da cultura universitária que se inserem. Considerar os sentimentos, nos processos formativos, é condição essencial para a aprendizagem docente, uma vez que o seu reconhecimento e orientação, levam o professor a perceber as trajetórias pessoais e profissionais como significativas para sua realização como pessoais e profissionais da educação.

Dessa maneira, os professores, que se preocupam com sua aprendizagem, assumindo-a de forma ativa e reflexiva, não ocultam a sensação de inacabamento, mas reconhecem a importância de se envolverem na relação de ensinar e de aprender, contribuindo para a aprendizagem dos estudantes em uma universidade inclusiva (FREIRE, 2009).

Nessa perspectiva, a aprendizagem é um processo contínuo, ativo, reflexivo e autorregulador assumido pelos professores que protagonizam sua ação docente. Esse protagonismo requer que os professores tomem para si modos de organização pedagógica capazes de favorecer o trabalho com os estudantes.

Essa aprendizagem tem, na ressignificação do conhecimento experiencial, elementos sobre a forma como os professores enfrentam e ultrapassam as situações desafiadoras cotidianas. Para tanto, a aprendizagem de ser e se fazer professor, centra-se em ideias de atuação autônoma, quais sejam: reflexão prático-teórica para gerar conhecimento pedagógico voltado à realidade educacional e social; o compartilhamento de experiências entre sujeitos que vivem o processo educacional.

Nessa direção, a aprendizagem ganha formas mais complexas e definidas por meio do processo de ressignificação das trajetórias dos professores. Nessa pesquisa, as trajetórias formativas envolvem um conjunto de vivências docentes. Em sua dimensão pessoal, têm-se o desenvolvimento inter-relacionado do ciclo de vida e das marcas da vida e da profissão, compostos por características particulares a cada docente (ISAIA, 1992, 2003).

Corroborando com isso o estudo de Isaia e Bolzan (2009) que destaca o papel das trajetórias pessoais e profissionais para a formação dos professores universitários. Para as pesquisadoras, a docência se produz a partir das trajetórias dos professores. Nessa produção, são consideradas as vivências pessoais e profissionais docentes, desde suas marcas na formação familiar e escolar, a fase de opção pela docência, de formação acadêmica e iniciação a docência, até a ocasião atual do ser professor em novos contextos na universidade. Pondera-se, nessa contextura, a percepção particular de cada sujeito/professor diante de suas experiências vividas nas dimensões pessoais e profissionais (ISAIA, 2001, 2003; ISAIA; BOLZAN, 2007b).

As trajetórias dos professores compõem um conjunto de experiências vividas que podem ser capturadas, ressignificadas e tomadas para si na produção de saberes e fazeres que atendam as condições institucionais em que os professores se encontram. O processo de assimilação das vivências dos professores é favorecido pelo conhecimento compartilhado que é produzido em meio a contextos de aprendizagem colaborativa, constituindo um conjunto de conhecimentos experienciais que compõem o ser professor, nas dimensões profissionais e pessoais (ISAIA; BOLZAN, 2004).

No equilíbrio entre as dimensões pessoais e profissionais da docência, estão presentes as implicações da personalidade e dos mecanismos de defesa dos professores. Nessa direção, o estudo de Abraham (1987) infere que o professor é uma pessoa antes de constituir-se como

docente. Sua dimensão pessoal enceta em necessidades e atitudes professorais, as quais são produzidas nas experiências vividas em sua atividade profissional. Nessa dimensão pessoal, tem-se em sua base o mundo interior dos docentes, o qual está repleto de mecanismos de defesa que se estruturam socialmente. Os mecanismos de defesa, funcionam como protetores da ansiedade interferindo no confronto dos desafios e pressões do trabalho, ao serem reconhecidos pelos professores que expressam o seu esforço em autoconhecerem, porque eles compõem elementos que estruturam o ser professor. Assim, compreender os mecanismos de defesa e reconhecer as situações que desencadeiam ansiedade, representa um movimento de aprendizagem docente, uma vez que as tensões e desafios são inerentes ao trabalho docente e conseguir compreendê-los representa comprometimento com sua formação e a aprendizagem de seus alunos.

Dessa maneira, tecemos a trama que alicerçou nossa investigação, compreendendo que as dimensões profissionais e pessoais, constituem-se como parte fundamental para a aprendizagem de ser professor. Esse entendimento se justifica pela sua caracterização como um sistema organizado de desenvolvimento integral da pessoa do professor, contemplando ações auto e interformativas na qualificação da aprendizagem docente.

Partindo desta reflexão sobre o constituir-se professor de pessoas incluídas na universidade, podemos dizer que a aprendizagem da docência, nesse contexto, consiste em um processo ininterrupto, complexo e desafiador, que requer envolvimento dos professores com o reconhecimento das vivências docentes tecidas em suas trajetórias pessoais e profissionais. Nesse processo construtivo, é fundamental o desenvolvimento profissional que contempla os aspectos pedagógicos, cognitivos, teóricos, a situação institucional de trabalho e o autoconhecimento dos professores (IMBÉRNON²³, 2010, p. 114). Por meio do desenvolvimento profissional a carreira é qualificada, são aprimorados os saberes e fazeres da docência, os quais contribuem para a superação dos desafios e a transformação da atividade profissional.

²³ Embora os estudos de Imbérnon (2010) estejam voltados à formação de professores que atuam na Educação Básica, suas reflexões nos ajudam a pensar a aprendizagem do professor da docência universitária. As discussões que desenvolve, podem abranger ambas esferas do ensino, quais sejam, a definição da aprendizagem docente, o conjunto de dimensões do desenvolvimento profissional e o destaque para o conhecimento de si, implicando no aprender continuamente a docência.

2.3 RESILIÊNCIA DOCENTE E A APRENDIZAGEM DE SER PROFESSOR

O termo resiliência deriva do verbo latino *resilio* (re+salio), indicando “voltar, saltando, retirar-se sobre si mesmo, reduzir-se” (TAVARES; ALBUQUERQUE, 1998). Tal definição, ao ser transposta ao campo da formação de professores, compreende o distanciamento de uma situação a fim de refletir, reconhecer e tomar consciência dos elementos que a compõe para, logo, retornar à atividade docente, a partir de uma postura distinta e flexível sobre o ser professor.

Ainda quanto à origem da palavra, estudos como os de Puig e Rubio (2011) e Yunes e Szymanski (2002) asseguram que não existe em língua alguma, uma palavra que denomine de modo pleno, a resiliência humana. Os dois termos que melhor se aproximam e expressam o conceito são: a palavra inglesa “resilience” e a holandesa “doorgroivermoge”, significando a capacidade de sustentar um crescimento e se desenvolver por meio da presença de dificuldades (PUIG; RUBIO, 2011, p. 11).

Por volta da década de 70, essa compreensão em torno da resiliência foi adotada em estudos acerca da resistência dos materiais empregados pelos físicos e engenheiros, junto com os mecânicos e dentistas. Um dos pioneiros dessa época foi o físico inglês Thomas Young, ao qual devemos as origens do conceito. Associado aos estudos desse precursor, no Hawaii, Emmy Werner e Ruth Smith, desenvolveram uma das principais pesquisas longitudinais, a qual representou um marco para a compreensão da influência do meio sócio-econômico-cultural das pessoas em seu desenvolvimento. Em Washington, Grotberg formulou o conceito que alicerça o Projeto Internacional de Resiliência (PIR), apresentando uma concepção dinâmica sobre o termo, denominando sua perspectiva de: modelo triático. Este modelo pressupõe que os fatores resilientes são provenientes de três níveis: suporte social (eu tenho), habilidades (eu posso) e fortaleza interna (eu sou e eu estou).

O suporte social é compreendido, no contexto da formação de professores, como um elemento constitutivo das vivências docentes produzidas em suas trajetórias de formação. Os aspectos contidos em seu interior são reconhecidos pelos professores por meio do processo de tomada de consciência acerca da construção de sua aprendizagem da docência. Assim, o suporte social se caracteriza como uma rede de pessoas significativas para os professores, que podem ser designadas de tutores, as quais lhes atuam como apoio em situações de enfrentamentos em seu processo de aprender a ser professor (PUIG; RUBIO, 2011). Compõe essa rede social: os professores da época da escolarização inicial e dos outros níveis de

ensino, as pessoas da família, os amigos, os colegas de faculdade e de trabalho, dentre outros sujeitos que exercem ou exerceram influência na produção do ser e do se fazer professor.

As habilidades, eu posso, estão relacionadas às condições positivas para o desenvolvimento de ações dos professores. Elas apresentam-se na forma de confiança, de independência e de comunicação (GROTBERG, 2005). Nas pesquisas que adotam a perspectiva das entrevistas narrativas socioculturais, as habilidades eu posso, manifestam-se quando os professores narram a sua percepção confiante sobre suas condições de enfrentamento acerca dos desafios da docência.

As fortalezas internas estão relacionadas com as características temperamentais humanas, as quais compreendem a capacidade adaptação (ao estresse, aos riscos e ao novo) e a habilidade de resistência (energia, enfrentamento ativo) (PUIG; RUBIO, 2011). No contexto dos estudos acerca da formação de professores, as fortalezas internas se expressam no modo como eles vivenciam e ultrapassam os desafios/enfrentamentos relacionados com a atividade profissional, produzindo novas formas de ser professor e de desenvolver-se profissionalmente e pessoalmente.

Contudo, a resiliência sempre esteve presente como constructo, possuindo múltiplas dimensões relacionadas as mais diversas orientações teóricas, contextos socioculturais e áreas do desenvolvimento. Nessa direção, corrobora o estudo de Grotberg (2005, p. 19): “Uno de los privilegios de la reflexión y la exploración en torno a la resiliencia a lo largo del tiempo es que analizamos nuevas interpretaciones surgidas de las investigaciones, nuevas ideas respecto de la naturaleza de la resiliencia y nuevos desafíos para revisar ideas antiguas que no han tenido mayor impacto”.²⁴

Portanto, a resiliência vem sendo abordada por outras áreas do conhecimento, quais sejam, a psicologia e a medicina, sendo reinterpretada em sua natureza e sendo empregada para diferentes desafios. As investigações desenvolvidas nessa esfera tem ganhado visibilidade em função das complexidades emergentes do contexto de vida em que nos encontramos, sejam pelos desafios educacionais, os transtornos mentais e médicos da contemporaneidade. Apoiam essa concepção, as pesquisas de Puig e Rubio (2011), Tavares (2002) e Tavares e Albuquerque (1998) quando se referem às reinterpretações enfrentadas pela resiliência em função da situação social atual, que traz consigo novas problemáticas a serem consideradas.

²⁴ Um dos privilégios da reflexão e da exploração em torno da resiliência ao longo do tempo é que analisamos novas interpretações oriundas das pesquisas, novas ideias a respeito da natureza da resiliência e novos desafios para revisar ideias antigas que, não tenham tido maior impacto.

Os primeiros estudos na Pedagogia, na Sociologia, na Medicina e na Psicologia da Educação relacionados à resiliência a associavam aos fatores de risco ou adversidade que as pessoas enfrentavam. Inicialmente, ela era largamente utilizada aludindo a uma noção de resiliência como capacidade²⁵ pessoal, um estado ou atributo- “Se ‘es’ resiliente”²⁶ (PUIG; RUBIO, 2011, p. 40).

As primeiras pesquisas sobre resiliência almejaram compreender as causas e a evolução das psicopatologias e investigar os modos como as pessoas desenvolviam capacidades, físicas, fisiológicas e emocionais para lidar com o conflito, a crise ou risco, sem que houvesse uma designação adequada para referir-se a tal capacidade humana. Os estudos iniciais em resiliência datam da década de 70 e se estendem até a década de 80, configurando a Primeira Geração de pesquisas.

Essa geração pretendia descobrir quais eram os fatores de proteção que estavam na base da adaptação positiva das pessoas. Os principais representantes dessa época foram Scoville, em 1942, que abordou o desenvolvimento de crianças que não se afetam com a desagregação familiar; os estudos de Garnezy, Masten y Tellegen realizados em 1984, as investigações longitudinais de Werner, que datam de 1986, e Werner e Smith, desenvolvidos em 1992 (PUIG; RUBIO, 2011; YUNES; SZYMANSKI, 2002). O foco das investigações, dessa geração, estava na *pessoa*.

A compreensão da resiliência como processo e estratégia surgiu após a década de 90 com os pesquisadores da Segunda Geração. Foram os principais representantes dessa época, Werner, Smith e Elder. Suas pesquisas contribuíram para a compreensão de que o conceito de risco deve ser analisado, tendo em vista o contexto sócio-econômico-cultural das pessoas. Desse modo, ao inserir a noção de processo à análise da resiliência, esses estudiosos explicitaram a relação entre risco e resiliência e a busca por modelos de promoção de resiliência. Sendo assim, o foco das investigações, da segunda geração, estava na dinâmica da relação *pessoa/sociedade*.

²⁵ A primeira geração de pesquisadores sobre resiliência empregava o termo resiliência como sinônimo de capacidade, qualidade, característica universal ou escudo protetor. Puig e Rubio (2011, p. 270) problematizam a adoção do termo capacidade, afirmando que essa concepção é muito restrita ou simplista, não compreendendo toda a complexidade da realidade humana, porque a aborda em termos lineares e monocausais, além de denotar uma orientação de autoajuda ao focar no indivíduo.

²⁶ A tradução foi realizada por nós. A noção de capacidade resiliente era adotada pelos pesquisadores da primeira geração em resiliência. A frase em espanhol, “Se ‘es’ resiliente”, significa, em português: É resiliente.

A Terceira Geração de estudos em resiliência fundou-se no ano 2000 e se estende até o período vigente. Nela, a resiliência ganha uma acepção de habilidade interpessoal que se aprende ao longo da vida (PUIG; RUBIO, 2011).

Com base nas três gerações supracitadas sobre resiliência, é possível associá-las a três correntes dinamizadas, conforme a perspectiva adotada. A corrente norte-americana, que possuía caráter condutivista, pragmático, baseado no modelo de risco e centrado no individual; a corrente europeia apresentava maior enfoque psicanalítico e adotava uma perspectiva ética; e, por último, a corrente latino-americana, de tradição comunitária, enfoca na dinâmica entre a pessoa, a sociedade e a cultura.

Foi considerando essa concepção de resiliência como um processo produzido ao longo da vida, tecido na relação entre a subjetividade humana e os aspectos socioculturais, que emergiram os estudos em torno das contribuições da resiliência à formação de professores. Por conseguinte, foram, nas últimas duas décadas do século XX, que os efeitos da resiliência passam a ser investigados sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Dentre os principais estudos nessa esfera, temos as produções de Tavares (2002), Sousa (2006, 2008, 2009), Barreto (2007), Zanini; Mosquera e Stobäus (2008), Bolzan (2009), Isaia, Maciel e Bolzan (2011), Leal, Röhr e Alcioly-Régnier (2011) e Bolzan (2012).

Em Tavares (2002), é discutida sobre a importância do desenvolvimento da autoestima e da resiliência dos professores para a sua formação. Para o mesmo autor, a formação dos professores deve levar em consideração os problemas cotidianos presentes nos contextos educacionais e a capacidade dos docentes em comprometerem-se com sua formação, para que sejam descobertas, aceitas e confirmadas as estruturas resilientes que todos nós temos em nossa constituição como pessoas. O pesquisador, ainda, destaca o equilíbrio entre a vida biológica, psíquica e social de modo que o professor seja capaz de equilibrar os diferentes espaços da vida, para que vivencie a profissão de forma mais autêntica e natural em sintonia com o seu relacionamento intra e interpessoal.

Sousa (2006, 2008) ratifica essa compreensão sobre o equilíbrio das dimensões pessoais e profissionais dos professores, trazendo para a discussão o compromisso das instituições de ensino com a implementação da resiliência de seus professores e estudantes. Nessa perspectiva, a resiliência é compreendida como um processo de desenvolvimento ao longo da vida que apoia o enfrentamento de desafios pessoais e profissionais. Nele, são considerados alguns aspectos da personalidade dos professores que contribuem para o desenvolvimento de estratégias de intervenção para a participação plena dos estudantes na

vida escolar, considerando seus conhecimentos e atitudes, assim como sua capacidade para enfrentar os desafios educacionais.

A flexibilidade, a empatia, o afeto, a responsividade e o senso de humor, caracterizam-se como elementos da personalidade dos professores que implicam, positivamente, no ensino e na aprendizagem de seus alunos. Por isso, a pesquisadora reforça que os processos formativos estão relacionados com o desenvolvimento de uma competência educativa, que é definida com educação para a resiliência, a qual se expressa em níveis superiores de crescimento e maturidade pessoal e profissional. Tais níveis de desenvolvimento, contribuem para a produção de novas estratégias pedagógicas, compatíveis as necessidades locais das instituições de ensino, assim como colabora para o engajamento dos professores com a sua formação continuada.

Ainda em torno da resiliência dos professores, Barreto (2007) ratifica o papel dela no desenvolvimento dos processos formativos docentes, considerando a trama entre a formação profissional e pessoal, assim como as implicações da otimização do autoconceito e de sua autoestima para a aprendizagem dos alunos. Destacamos, também, o compromisso das instituições com esse investimento em formação de professores, reforçando a importância de serem desenvolvidas práticas docentes, que compreendam uma sólida formação profissional (didática e do ponto de vista dos conteúdos) com uma formação pessoal. Isso significaria investir no desenvolvimento da personalidade pedagógica e da identidade profissional dos docentes.

O estudo traz os aspectos que contribuem para o estresse dos professores, quais sejam: as cobranças institucionais, o descompromisso dos alunos, a falta de incentivo ao professor e as dificuldades na administração do tempo; as estratégias resilientes para amenizar as pressões (lazer, atividades físicas, planejamento individual, oração, enfrentamento racional). Outro ponto de destaque, que apresenta Barreto (2007), é uma reflexão sobre o fato dos professores se ocuparem de estratégias de enfrentamento do estresse com caráter individual, o que precisa ser superado em meio aos programas de formação continuada de professores.

Nessa orientação, Zanini; Mosquera e Stobäus (2008) destacam as contribuições da resiliência para a produção do ser professor em meio aos desafios do trabalho. A resiliência é definida como uma capacidade inata do ser humano que pode ser aperfeiçoada ao longo da vida, dependendo da nossa capacidade de nos recriarmos e reconstruímos profissionalmente no sentido de uma autoeducação para a resiliência.

A autoeducação, para a resiliência, compreende a busca pelo amor próprio e a atribuição de sentido e significado a tudo que realizamos em nossas vidas. Partindo dessa

compreensão, os autores enfatizam o cuidado de si e a capacidade reflexiva sobre o sentido e o significado das escolhas pessoais e profissionais docentes, como uma tática que reverbera na capacidade de lidar com o mal-estar docente, implicando no aperfeiçoamento de suas práticas de ensino e de aprendizagem.

Para os estudiosos, os professores que lidam melhor com os desafios da docência são aqueles que refletem continuamente sobre os enfrentamentos da profissão, reinventando-a de modo mais realista. Nesse processo, construtivo de ser e aprender a ser professor, os pesquisadores, sugerem que os docentes desenvolvam um projeto existencial que vise ao desenvolvimento da resiliência.

Bolzan (2009, 2012) apresenta uma importante investigação, que descreve e define a resiliência ancorado em estudos sociológicos, ampliando-se a partir de Tavares e Albuquerque (1998, 2008) e Sousa (2006, 2008, 2009). Assim, Bolzan (2009, 2012) remete o conceito de resiliência à noção de *processo, aquele* que se constrói por meio de um movimento de organização dialética entre as mediações socioculturais - produzidas em diferentes contextos ao longo do ciclo vital - e os aspectos internos da constituição do ser professor. Ela caracteriza-se por um processo dinâmico e contínuo que constitui o ser professor, sendo evidenciada na capacidade para enfrentar situações adversas no contexto do trabalho pedagógico e ultrapassá-las, produzindo novas formas de saber e fazer a docência.

A resiliência docente, portanto, é um dos movimentos da professoralidade universitária, o que significa dizer que, na construção da aprendizagem da docência, derivam movimentos que repercutem na produção de ser e se fazer professor. Outro movimento que se apresenta nessa tessitura é a alternância pedagógica, na qual o professor desenvolve um afastamento de sua ação docente para tomá-la como objeto de análise, reconhecendo suas especificidades e transações, assim como aspectos do conhecimento de si, que implicam em seus modos de produzir sua atividade como professor. Portanto, na alternância, destaca-se, além da autonomia e da independência dos professores, a responsabilização pelo desenvolvimento e motivação de seu processo de aprendizagem docente (BOLZAN, 2009). Nessa direção, autora enfatiza que a reorganização das trajetórias pessoal e profissional enceta a resiliência e pode principiar a autonomia docente.

Em 2011, temos o estudo de Isaia, Maciel e Bolzan (2011) que empregam o termo resiliência docente, relacionando-o como um marcador que define a entrada na carreira docente. O artigo legitima o que Barreto (2007) e Sousa (2008) divulgam sobre as contribuições dos programas e iniciativas institucionais de formação continuada de professores. A ênfase de Isaia, Maciel e Bolzan (2011) está nos programas de inserção à

docência que deveriam trabalhar com a possibilidade de compartilhamento de conhecimentos entre as gerações pedagógicas, visando à autonomia e ao desenvolvimento profissional docente.

Nesse viés de discussão, Leal, Röhr e Alcioly-Régnier (2011), sugerem o desenvolvimento da resiliência em programas de formação continuada de professores, visando à humanização institucional. Para tanto, a formação continuada estaria alicerçada no compartilhamento de experiências, medos, frustrações e angústias docentes e na reflexão sobre a ação dos professores. Nessa direção, os pesquisadores destacam o papel da tomada de consciência docente sobre a influência que eles que exercem na vida de seus alunos, porque consideram as implicações das relações positivas e do clima organizacional, como um todo, para as práticas pedagógicas construtivas.

A pesquisa sugere a necessidade de desenvolvermos novos estudos englobando o fortalecimento da resiliência em professores por meio de experiências de formação continuada. Assim, os professores poderiam compartilhar de seus medos, realizações, expectativas, impotências e frustrações, caminhando para uma prática voltada à humanização das instituições de ensino. Ao findar a discussão, os autores ratificam a importância da tomada de consciência docente em torno de sua influência na vida dos estudantes, uma vez que os docentes tendem a superestimar a transmissão de seus conhecimentos em detrimento da relação com os alunos. Assim, ponderamos que as relações interpessoais positivas como um dos fatores mais importantes para uma prática pedagógica construtiva.

Partindo dessa revisão, a resiliência incide no universo da formação de professores associada às exigências de uma nova comunidade de aprendizagem e ao surgimento de um paradigma científico e de formação modernos. No referido paradigma científico, tem-se a necessidade de estar sempre aprendendo no convívio com a heterogeneidade de sujeitos no ensino universitário. Nos sistemas educativos, a resiliência é abordada a partir de três vieses, um deles incidindo na formação inicial e continuada dos professores frente aos desafios da atividade de ensino. O outro viés incide na gestão das pessoas ou no funcionamento organizacional das escolas e IES e no clima relacional. O último aborda o estudante como cidadão em formação submetido às diversas exigências e pressões do mercado de trabalho e da sociedade como um todo.

Lembramos que um dos objetivos desta pesquisa diz respeito à pretensão de compreender como a resiliência docente implica na aprendizagem dos professores que recebem alunos cotistas B, com deficiência. Para tanto, partimos da seguinte acepção de Sousa (2008, p. 17), “[...] a resiliência é um processo que não é inato, mas que vai sendo

progressivamente construído e integrado pelo sujeito em seu percurso de vida”. Assim, por meio dela se torna possível construir patamares de desenvolvimento superiores.

Dessa maneira, a resiliência dos professores é um processo desenvolvimental dinâmico, que se expressa na capacidade de tomada de consciência dos desafios da docência e nas condições de adaptação e reorganização pessoal e profissional. Estudos acerca da resiliência no campo da pedagogia universitária são escassos e fundamentais de serem produzidos em se tratando de sua contribuição para a profissionalização docente.

Para este estudo, adotamos a resiliência docente como um processo que se constrói na trama da trajetória profissional e pessoal, tendo em vista a abordagem sociocultural. Nessa abordagem, o homem é responsável por sua vida e pode ressignificá-la ao pretender qualificar a sua atividade profissional.

No nosso entender, a resiliência docente é uma das características principais dos professores que atuam em novos contextos na universidade. O seu desenvolvimento pressupõe a existência de espaços formativos, nos quais as pessoas sejam capazes de tomar para si o compromisso da docência. Essa tarefa envolve o aprimoramento da capacidade reflexiva dos professores sobre suas condições formativas pessoais e profissionais, incluindo aprender a conviver harmoniosamente consigo mesmo e com as condições de aprendizagem dos demais, implicando em um clima institucional colaborativo, rico e estimulante.

Nessa direção, entendemos a resiliência como um movimento fundamental na aprendizagem de ser professor. Para Cyrulnik (2003, p. 231), a resiliência é um “processo, um caminho que é preciso percorrer”. Em outras palavras, a resiliência é um caminho que pretende contribuir para o crescimento e a aprendizagem daqueles que vivenciam a docência em novos contextos na universidade.

3 O DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

3.1 TEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

A temática da investigação consistiu-se na aprendizagem da docência dos professores de estudantes com deficiências incluídos nas cotas B, nos cursos presenciais de graduação da UFSM, com sede no campus da referida instituição.

Este estudo foi desenvolvido como o intuito de podermos compreender como os docentes vivenciam a experiência do trabalho pedagógico, em novos contextos universitários, ao receberem estudantes na Cota B, nas disciplinas que ministram.

3.2 PROBLEMA DE PESQUISA

A pesquisa teve como foco, a seguinte proposição:

Como os professores aprendem a docência ao experienciarem o trabalho com estudantes, com deficiências, incluídos nas cotas B, na UFSM?

3.3 OBJETIVO GERAL

Compreender como os professores aprendem a docência, ao experienciarem o trabalho com estudantes com deficiências, incluídos nas cotas B, na UFSM.

3.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconhecer como a experiência do trabalho pedagógico com estudantes Cotistas B, repercute na aprendizagem da docência.
- Conhecer quais os percursos mobilizados nas trajetórias pessoais e profissionais dos professores que trabalham com a inclusão de Cotistas B e suas implicações na aprendizagem docente.
- Identificar como a resiliência docente se manifesta no cotidiano do trabalho pedagógico dos professores universitários que atuam com Cotistas B.

3.5 A ABORDAGEM METODOLÓGICA

A dinâmica metodológica desta investigação caracteriza-se como abordagem narrativa sociocultural, constituindo-se em uma investigação qualitativa-narrativa.

A designação *abordagem narrativa sociocultural*²⁷ foi cunhada por Bolzan (2001, 2006a, 2009) alicerçada no estudo histórico-cultural de Vygotski (1996, 2001, 2005, 2010); Vygotsky, Luria e Leontiev (2006) e Freitas (1994, 1998, 2002); na dimensão sociocultural da ação mediada humana, de Werstch (1993) e no princípio dialógico dos estudos de Bakhtin (2006, 2010, 2011). Connelly e Clandinin (1995) também foram utilizados para dar suporte à pesquisa com narrativas ao nos referirmos a importância de espaços formativos, nos quais os professores possam compartilhar suas vivências docentes e refletir sobre suas práticas e concepções pedagógicas.

Dessa forma, o enfoque de uma pesquisa narrativa sociocultural, é definido como:

[...] um estudo qualitativo que comporta uma análise que centra sua atenção nos processos de construção coletiva, a partir da realidade sociocultural dos sujeitos participantes do processo. Por meio da análise da atividade discursiva/ narrativa entre os professores é possível fazer uma leitura dos significados das atividades dos docentes. Essa abordagem implica a compreensão do processo de transformação no qual os participantes da investigação explicitam suas ideias revelando a subjetividade/objetividade das relações sociais vividas na docência (BOLZAN, 2006 a, p. 386).

Considerando a dimensão qualitativa da abordagem, o estudo das narrativas permite a compreensão sobre as experiências de trabalho docente dos professores que recebem estudantes Cotistas B, incluídos na UFSM, assim como a investigação em torno das trajetórias pessoal e profissional dos docentes e a identificação da implicação da resiliência docente na aprendizagem de ser professor, nesse cenário. Ao situarmos as narrativas docentes, em termos locais e temporais tornar-se-à possível entender como os professores que recebem estudantes cotistas com deficiência, aprendem a docência.

²⁷ Nesse estudo, os termos sócio-histórico e sociocultural foram empregados como sinônimos, assim como o descreve Freitas e Ramos (2010). Considerando a perspectiva dos estudos de Bolzan (2001, 2006a, 2006b, 2009), a qual se apóia nas investigações de Vygotski (1996, 2001 e 2010), Freitas (1992, 1998, 2002) e Wertsch (1993), o método de investigação caracteriza-se como sociocultural. O termo histórico só foi utilizado por Vygotski quando ele se referia a Psicologia experimental da época, em suas dimensões materialistas dialética e histórica. Desta forma, compreendemos que, o social e o cultural, constituem categorias fundamentais da obra do autor. O mesmo autor, define a palavra histórico ao dizer que o termo se refere a teoria do psiquismo do homem, porque tudo tem uma história, em função da abordagem dialética-materialismo dialético- geral das coisas e também porque há uma história a ser construída ao longo da vida-materialismo histórico. Portanto, a noção histórica é inerente ao desenvolvimento humano, ou seja, todos nós temos uma história que se constrói na relação entre a ontogênese e a filogênese. Nessa perspectiva, Wertsch (1993) afirma que o termo sociocultural, nessa abordagem refere-se a ação mental em cenários sociais, culturais, históricos e institucionais.

Assim, procuramos considerar que pesquisas como essa têm duas dimensões que se tramam constantemente, quais sejam: as implicações do universo psíquico ou subjetivo dos professores e a esfera sociológica da relação dos docentes com o seu trabalho. E assim, têm-se um desafio: compreender como os professores aprendem a docência - em novos contextos na universidade- considerando a dialogia entre o individual e o social na produção do ser professor. De tal modo, o homem constitui sua subjetividade, por meio da forma como percebe a realidade, em uma relação mediada entre cultura e sociedade, ou seja, na interlocução entre a dimensão pessoal e o contexto sociocultural.

Por isso, acreditamos que um estudo sobre o modo como os professores aprendem a docência no trabalho com pessoas que apresentam deficiência, deve considerar, a vivência do professor diante da presença do aluno no curso e como ele significa essa experiência no interior de suas trajetórias pessoais e profissionais. Nesse processo de significação, entender o sentido²⁸ dessas vivências, consiste em um caminho possível de ser adotado na compreensão do processo de constituir-se professor dos alunos com deficiência.

Nessa direção, Flick (2009, p. 36), menciona que na pesquisa qualitativa o campo de estudo está nas situações cotidianas que ao serem significadas revelam teorias fundamentadas nas práticas. Deste modo, as diferentes perspectivas dos sujeitos da pesquisa podem ser definidas como um dos aspectos mais importantes dos estudos qualitativos.

A abordagem sociocultural, pode ser compreendida como uma ampliação do materialismo histórico e dialético. A partir dessa perspectiva, a lógica da contradição explicaria a produção dos fenômenos, a dinâmica empregada seria aquela que relaciona o sujeito e objeto com a subjetividade e a objetividade. Nesse enfoque, a categoria trabalho, foi empregada como chave para compreender a produção da realidade. Sendo ele, o centro da condição de vida do homem e da construção das diferentes consciências humanas (MARX; ENGELS, 2011).

²⁸ O tema do sentido das palavras, em Vygotski (1996, 2010), foi explorado no manuscrito: “O significado histórico da crise da Psicologia” e na obra “Pensamento e Linguagem”. Nesses escritos, a palavra Sentido, está associada a noção de criação presente na vivência subjetiva da realidade humana. O sentido compreende um processo que se expressa na enunciação e se sobrepõe ao significado das palavras. Ele só pode ser apreendido e compreendido em seu desenvolvimento, na dinamicidade e na complexidade das relações socialmente construídas, considerando relações o conjunto de signos que estão em jogo e o contexto sociocultural, em que se expressa, porque ele é construído e expresso nas práticas sociais. O sentido enriquece as palavras, ao ser situado no contexto em que se insere. Assim, Vygotski (2001, p. 466) coloca: “a palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto.

Vygotski (2001) avança nessa concepção, colocando que o trabalho constitui o homem, implicando no desenvolvimento dos processos psicológicos humanos, quais sejam o pensamento e a fala. Esses processos psicológicos, são definidos como processos genéticos culturais que se desenvolvem por meio de relações múltiplas, internas e externas mútuas. Assim, nesse estudo, ao adotarmos a abordagem sociocultural como perspectiva metodológica, serão considerados alguns pontos do enfoque do mesmo autor, tais como: o pensamento e a palavra relacionam-se por meio de vínculos complexos que evoluem ao longo da vida por meio da mediação cultural; a linguagem/fala se expressam por meio de um movimento que se origina no plano interno e expressa-se no externo; a tomada de consciência sob o significado da palavra é processado no plano externo até o interno da mesma e a compreensão da palavra requer uma análise do pensamento do interlocutor em sua interioridade e profundidade. Esses aspectos são assim descritos por Vygotski (2001, p. 345): “temos compreendido que a relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo de gênese do pensamento em palavra. A palavra desprovida de pensamento é antes de tudo uma palavra morta”.

A pesquisa narrativa sociocultural valoriza estratégias de recolha de dados que sejam capazes de fomentar as reflexões das pessoas envolvidas em processos de ensinar e aprender, principalmente em meio a reuniões de estudo ou em situação de entrevista individual.

Em pesquisas caracterizadas como narrativas socioculturais, o estudo sobre os significados das situações de ensino, também consideram que a ação humana define-se como uma atividade mediada que se dá em meio ao um contexto próprio. Wertsch (1993) a luz dos estudos de Vygotski (1996, 2001, 2005, 2010), Leontiev (1983) e Bakhtin (2010) descreve a dimensão sociocultural da ação ou atividade mediada. Para Wertsch (1993), a designação “ação” refere-se a noção de atividade, descrita na teoria da atividade de Leontiev (1983). O homem atua na realidade criando seu ambiente e a si mesmo, por meio de uma interação recíproca, entre sua atividade ou ação e o meio, por meio da qual advém as funções mentais humanas.

Desta maneira, o homem torna-se capaz de adotar modos de agir estratégicos que se moldam conforme a interpretação da situação vivenciada. O homem é concebido com um ser que interage com um mundo objetivo, por meio de sua cognição, crenças e intenções. Wersch (1993) descreve que a produção das ações humanas acontece em meio a interação, como um tipo de ação na qual as noções de relação interpessoais e de interpretação da realidade são essenciais.

Na perspectiva narrativa sociocultural, temos a constituição do homem como um ser de múltiplas vozes, produzido na interação com as pessoas que convive. Vozes em numerosas e heterogêneas, que conjuntamente produzem a consciência dos homens. Tais vozes são construídas na dialogia entre: cognição, self e emoção. Elas expressam os modos de pensar e agir de determinados grupos sociais e nem sempre atingem a consciência humana. Dependem dos instrumentos mediadores que os professores adotam ao exercerem suas atividades de ensino e de aprendizagem. E ainda, a atividade de ensino, mesmo que seja desempenhada isoladamente pelo professor, no “setting” de sua sala de aula, ela configura-se como a síntese entre a voz da pessoa do professor e a voz da subjetividade do estudante, envoltas de outras vozes, como a da cultura institucional e o social onde vivemos.

Considerando o aporte teórico adotado nessa pesquisa, a atividade dialógica pode ser entendida, como uma atividade psíquica, porque pressupõe a significação da verbalização da teia de vozes em material expressivo (WERTSCH, 1993).

O princípio dialógico do texto ou do discurso é referido por Bakhtin (2006, 2010, 2011) no sentido de explicitar a relação do homem com o mundo que o cerca. Tal relação se dá, de modo mediado, processual e construtivo. Nessa perspectiva, as relações com os outros são a essência desse princípio, porque é por meio delas que, transformamos nossa realidade.

Partindo do dialogismo, compreendemos que a transformação da realidade humana pode acontecer via expressão verbal, porque toda expressão oral envolve um processo de objetivação exterior para outrem ou para si mesmo, assim como concebe, Vygotski (2003) e Bakhtin (2010).

No processo de expressão humana, ocorre a primazia do conteúdo interior porque a objetivação se dá no sentido interior/exterior, acreditando que a palavra consiste no produto da interação social capaz de servir como um indicador de mudanças. Nesse sentido, o indivíduo objetiva seus conhecimentos e concepções, renovando constantemente na relação de síntese dialética constituída entre: “o psíquico e o ideológico, entre sua vida interior e sua vida exterior, é renovada sem cessar” (BAKHTIN, 2006, p. 66).

De tal modo, o dialogismo é o princípio constitutivo, estruturador, da linguagem e é o que garante o sentido significativo do discurso. Os termos significado do sentido, ou significação e mesmo, a expressão sentido significado foram utilizados por Bakhtin (2011) para se referir ao que Vygotski (2001, 2010) queria dizer com sentido. No diálogo, o sentido é desvelado por meio do entendimento de suas várias unidades de significação. O conjunto das unidades de significação compõe o tema. Ele é individual, concreto, singular, está ligado a uma situação histórica concreta e conta com elementos linguísticos e não verbais da situação.

A significação está contida no interior da enunciação, é reiterável e idêntica cada vez que for repetida.

Dessa maneira, a análise de uma narrativa deve levar em consideração a relação entre o tema e a multiplicidade de significações da enunciação. Tema e significação, inter relacionam-se em uma dinâmica processual, que nasce na significação, como estágio inferior da capacidade de significar e se concretiza no tema, como estágio superior real da capacidade linguística de significar. O estudo da significação das narrativas docentes, nessa perspectiva que adotamos para a presente investigação, direciona-se ao tema, porque é nele que encontramos a significação contextual de uma palavra em uma enunciação concreta (BAKTHIN, 1992, p. 128-136).

Assim, por meio da comunicação/diálogo que apreendemos os elementos que envolvem o tema das narrativas dos indivíduos. Isso acontece, porque na noção bakhtiniana, a base do pensamento é a linguagem e seu método é dialético- social (FREITAS, 1994). As funções sociais e ideológicas dos textos são compreendidas, fundamentalmente, por meio da presença da linguagem.

Neste sentido, a pesquisa narrativa sociocultural, possibilita o compartilhamento a reflexão e a reconstrução na e sobre a ação pedagógica universitária. Contribuindo para o desenvolvimento profissional quando for capaz de mobilizar as concepções sobre o fazer pedagógico, por meio de um processo reflexivo e [re]construtivo em torno do ser professor (BOLZAN, 2001, 2006a, 2009).

Deste modo, a linguagem caracteriza-se como uma fonte humana de atividade psicológica capaz de construir desenvolvimento conceitual e produzir transformação no meio onde vivemos. O cérebro humano, por caracterizar-se como um órgão combinador, ele é capaz de memorizar experiências passadas, defrontar-se reflexivamente com experiências presentes e reelaborar o vivido transformando-o, construindo novas combinações, gerando atividade reflexiva.

A atividade reflexiva é eliciada pelo processo de lembrar as histórias, trazendo à tona às memórias dos sujeitos durante a entrevista narrativa. Nela, os professores, como narradores e personagens dos relatos, refletem sobre o trabalho docente e tudo o que envolve os processos de ensinar e de aprender a ser professor na realidade de uma universidade inclusiva. Instaurando-se, assim, um contexto experimental de aprendizagem, no qual as vivências são expressas e [re]significadas, considerando o reconhecimento do inacabamento e a relevância do compartilhamento entre os indivíduos (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 22). Por isso, narrar histórias, em pesquisas narrativas, consiste em uma atividade complexa, pois exige dos

professores capacidade pessoal para compartilhar e reconhecer no outro a habilidade de ouvir e compreender os dilemas da docência diante da inclusão no Ensino Superior.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi construído um Quadro síntese explanatório com os principais aspectos envolvidos no desenho da investigação, assim como pode ser figurado a seguir:

Quadro 7 – Quadro síntese explanatório de uma pesquisa qualitativa-narrativa sociocultural

QUADRO SÍNTESE DA PESQUISA
TÍTULO: A APRENDIZAGEM DOCENTE E A INCLUSÃO DE COTISTAS B EM NOVOS CONTEXTOS NA UNIVERSIDADE
<p>Problema de pesquisa: Como os professores aprendem a docência ao experienciarem o trabalho com estudantes Cotistas B, com deficiências, incluídos na UFSM?</p>
<p>Objetivo geral Compreender como os professores aprendem a docência, ao experienciarem o trabalho com estudantes Cotistas B, incluídos nas cotas, na UFSM.</p> <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • reconhecer como a experiência do trabalho pedagógico com estudantes Cotistas B, repercute na aprendizagem da docência; • conhecer quais os percursos mobilizados nas trajetórias pessoais e profissionais dos professores que trabalham com a inclusão de Cotistas B e suas implicações na aprendizagem docente; • identificar como a resiliência docente se manifesta no cotidiano do trabalho pedagógico dos professores universitários que atuam com Cotistas B.
<p>Sujeitos de pesquisa: Os sujeitos do estudo foram os docentes que experienciam o trabalho com estudantes Cotistas B, incluídos no contexto dos cursos de graduação da UFSM- sede Santa Maria.</p>
<p>Caminho metodológico: A dinâmica metodológica desta investigação caracteriza-se como abordagem narrativa sociocultural, constituindo-se em uma investigação qualitativa-narrativa (BOLZAN, 2001, 2002, 2006, 2009). Para a recolha de dados, utilizamos como instrumentos: a legislação sobre educação inclusiva na universidade; os relatórios do Núcleo de Acessibilidade da UFSM; os dados cedidos pelo Instituto Nacional Anísio Teixeira e a entrevista narrativa. Para o desenvolvimento da entrevista narrativa sociocultural, adotamos como aporte teórico os autores, Connelly e Clandinin (1995), Jovchelovith e Bauer (2002), Bakhtin (2006, 2010 e 2011) e Bolzan (2001, 2002) e Freitas (1994, 1998, 2002) Desenvolvemos um estudo exploratório, dos dados advindos da legislação e dos relatórios do Núcleo de Acessibilidade da UFSM. Para tanto, utilizamos, a análise documental, contando com os estudos de Ludke e André (1986). A análise estatística foi adotada, ainda, para os dados do Instituto Anísio Teixeira. Na etapa de análise dos dados, empregamos a análise narrativa sociocultural, nos informações verbais relativas às entrevistas narrativas, considerando a concepção produzida por Bolzan (2001, 2006a, 2006b, 2009).</p>

Fonte: Autoria própria.

3.6 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

O contexto da investigação desta pesquisa foi a Universidade Federal de Santa Maria, campus Santa Maria, nos cursos de graduação, que apresentam estudantes incluídos na Cota B. A instituição é constituída como uma Autarquia Especial vinculada ao Ministério da Educação, foi fundada em 14 de Dezembro de 1960, pelo santamariense Prof. Dr. José Mariano da Rocha Filho. Na época era denominada de ‘Universidade de Santa Maria’, caracterizando-se como a primeira Universidade Pública do interior do Rio Grande do Sul, em uma época em que as Universidades situavam-se apenas em capitais. Como missão, a instituição pretende: “[...] além de transmitir a cada nova geração os conhecimentos acumulados no passado, tem uma outra e transcendente finalidade, qual seja a de desencadear o progresso, desvendando novos horizontes” (ROCHA FILHO, 1993, p. 34-35).

A Universidade Federal de Santa Maria pode ser considerada uma das principais universidades do interior do estado. O corpo discente é constituído de 25.938 estudantes em todas as modalidades educacionais, 4.398 servidores (professores do ensino superior, da educação básica, técnica e tecnológica e técnico-administrativa em educação. Atualmente, a estrutura da instituição comporta dez unidades universitárias, quais sejam: Centro de Artes e Letras (CAL); Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE); Centro de Ciências Rurais (CCR); Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH); Centro de Educação (CE); Centro de Educação Física e Desportos (CEFD); Centro de Educação Superior Norte/RS (CESNORS); Centro de Tecnologia (CT); Unidade descentralizada de Educação Superior da UFSM/Silveira Martins (UDESSM). A UFSM, também apresenta três unidades de educação básica, técnica e tecnológica: O Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM); o Colégio Politécnico da UFSM e o Colégio Agrícola de Frederico Westphalen (CAFW) (UFSM, 2012).

Com relação a estrutura universitária, o plano de estruturação baseou-se nas seguintes unidades: faculdades, instituto, departamento e cátedras isoladas. As faculdades constituem-se de unidades universitárias que pretendem a orientação do ensino, a fim de formar profissionais para as diferentes funções; o instituto é a união, em uma única unidade universitária, de disciplinas afins pertencentes a duas ou mais faculdades; os departamentos, são a organização, em uma faculdade, de disciplinas comuns que pertencem unicamente a essa faculdade; as cátedras isoladas constituíam-se em matérias privadas de uma mesma faculdade, se a afinidade com outras disciplinas da faculdade ou de outras instituições. Com o

intuito de agregar todas essas unidades, foi necessário a construção de uma Cidade Universitária, também denominada de campus (ROCHA FILHO, 1993).

O plano de estruturação da UFSM, previa desde a construção de órgãos culturais, que funcionariam como centros de extensão para a região de Santa Maria até o desenvolvimento de órgãos auxiliares. Constituem-se como órgãos culturais, sediados na cidade universitária: museu educativo; planetário e o observatório; biblioteca; salão de atos; rádio e televisão educativa; centro recreativo e cultural, imprensa universitária; escola técnica-profissional; Escola Agrotécnica e Colégio Agrícola e Colégio Industrial. Como estrutura física e órgãos auxiliares a UFSM, ainda comporta: habitações para alunos e funcionários; restaurante universitário, hospital universitário, assistência social; farmácia-escola, usina de laticínios, laboratórios de ensino e pesquisa, assistência médica e dentária; centro comercial e bancário; núcleos de apoio aos estudantes estrangeiros, aos estudantes com deficiências, aos estudantes negros e aos estudantes indígenas e granja universitária (ROCHA FILHO, 1993).

Atualmente, a universidade conta com 88 cursos de graduação presenciais, com sede no campus de Santa Maria. As formas de acesso aos cursos de graduação da UFSM, no período que compreendeu 2008-2014, foram: vestibular, Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES) ou Processo Seriado (que substituiu o PEIES, a partir de 2010), REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), reingresso e transferências. A partir de 2012, a instituição inaugurou o vestibular EAD. Algumas alterações acontecem na forma de ingresso aos cursos de graduação da UFSM, após 2015, como a adesão integral ao Enem/SiSU (Exame Nacional do Ensino Médio/ Sistema de Seleção Unificada)²⁹, mantendo o processo seriado, o vestibular EAD, o REUNI, o reingresso e a transferência. O processo seriado foi mantido até 2016, apenas. Por isso, em 2015 ocorreram as provas seletivas equivalentes aos segundo e terceiro ano do ensino médio e em 2016, o processo encerra-se somente com a prova do terceiro ano.

Reafirma-se que desse universo o campo de pesquisa para o desenvolvimento dessa tese, compreendeu os cursos de graduação, com sede em Santa Maria, que receberam estudantes incluídos nos últimos 6 anos (2008-2014), visto que o primeiro vestibular com ingresso pelo programa de cotas iniciou em 2008.

²⁹ O SISU, pode ser definido como um sistema gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC) para as instituições públicas de ensino superior oferecerem vagas para candidatos que tenham realizado o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem).

3.7 OS SUJEITOS DO ESTUDO

Os sujeitos do estudo foram os docentes que lecionam para estudantes cotistas B, no contexto dos cursos de graduação da UFSM, sede Santa Maria, no período que entre 2008-2014.

Para a seleção dos professores que atuam com esse público, contamos com o apoio do NUAPDAH/SD ou núcleo de acessibilidade da UFSM. Este centro de referência para os estudantes cotistas, forneceu informações sobre o número de estudantes incluídos na Cota B, os cursos nos quais estavam vinculados e os professores que freqüentam o NUAPDAH/SD, no atendimento desses alunos.

Dentre as 8 unidades universitárias da UFSM, com sede na cidade de Santa Maria, três delas, contam com um número maior de estudantes Cotistas B. São as unidades: CCS, CCR e CCSH. Elas estão representadas pelos cursos de Medicina, Medicina Veterinária e Direito. Partindo disso, consideramos na seleção dos sujeitos para a realização da entrevista, a presença de pelo menos um docente de cada unidade universitária, que tenha lecionado ou que estivesse lecionando para estudantes cotistas B na UFSM durante a recolha das entrevistas.

O Quadro 8, mostra a unidade universitária, os cursos e o número de professores que participaram desta pesquisa.

Quadro 8 – Quantidade de professores selecionados para participar da pesquisa

UNIDADE UNIVERSITÁRIA	CURSO	QUANTIDADE DE SUJEITOS ENTREVISTADOS
Centro de Ciências da Saúde (CCS)	Medicina	1
Centro de Ciências Rurais (CCR)	Medicina Veterinária	1
Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH)	Arquivologia, Direito	3
Centro de Artes e Letras (CAL)	Artes Cênicas	1
Centro de Educação (CE)	Educação Especial	1
Centro de Educação Física e Desportos (CEFD)	Educação Física	1
Centro de Tecnologia (CT)	Arquitetura	2
Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE)	Matemática	2

Fonte: Autoria própria.

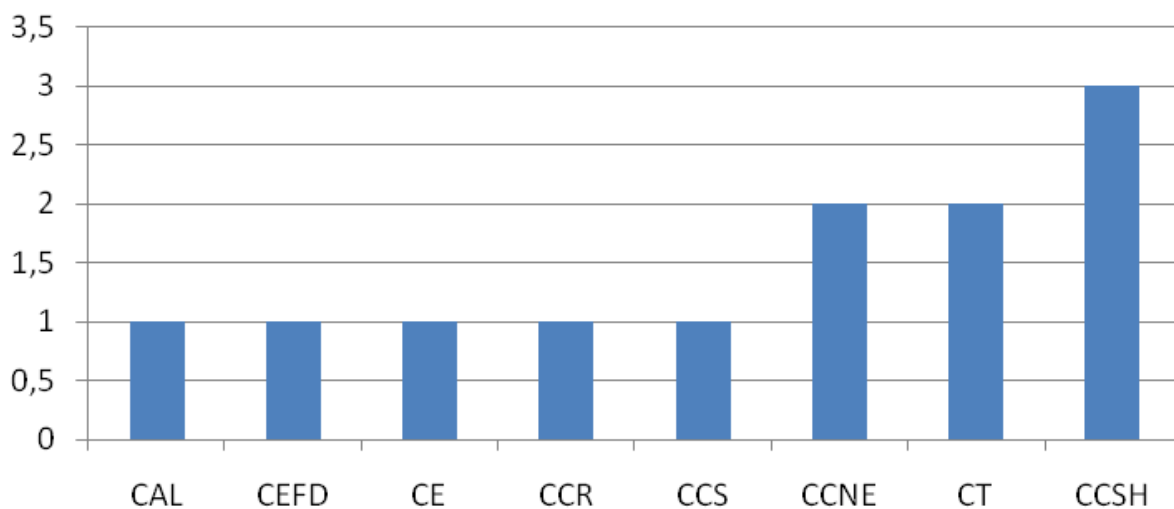
Um total de 12 docentes supracitados, participaram do estudo. Em cada unidade de ensino contatamos com dois professores e entrevistamos aqueles que se prontificaram a colaborar com a nossa pesquisa. A fim de não revelarmos a identidade dos entrevistados, utilizamos as 12 primeiras letras do alfabeto para designá-los. Os principais dados dos currículos dos professores entrevistados, dentre os quais estão a formação inicial, o número de alunos cotistas com os quais atuam ou atuaram, as áreas de atuação e o tempo de serviço na Educação Superior, estão expressos, no Apêndice E.

A partir da análise dos dados descritos no referido apêndice, identificamos: dentre os doze professores que colaboraram nessa pesquisa, 4 eram homens e 8 mulheres. Oito deles, possuía ou possui 2 alunos cotistas B, incluídos nas disciplinas que ministram. E ainda, dois professores receberam, 4 alunos cotistas B- com deficiência; um deles com 3 alunos cotistas B e um deles com 1 alunos Cotita B, incluído em sua turma.

Quanto aos cursos onde atuam os docentes entrevistados, dois deles atuam no curso de Arquitetura, dois no curso de Arquivologia, dois na Licenciatura em Matemática, um no curso de Artes Visuais, um no curso de Educação Especial, um no curso de Artes Visuais, um na Medicina Veterinária, um na Licenciatura em Educação Física e um na Medicina.

Quanto às unidades de ensino em que os sujeitos da pesquisa atuam, observemos o gráfico 16:

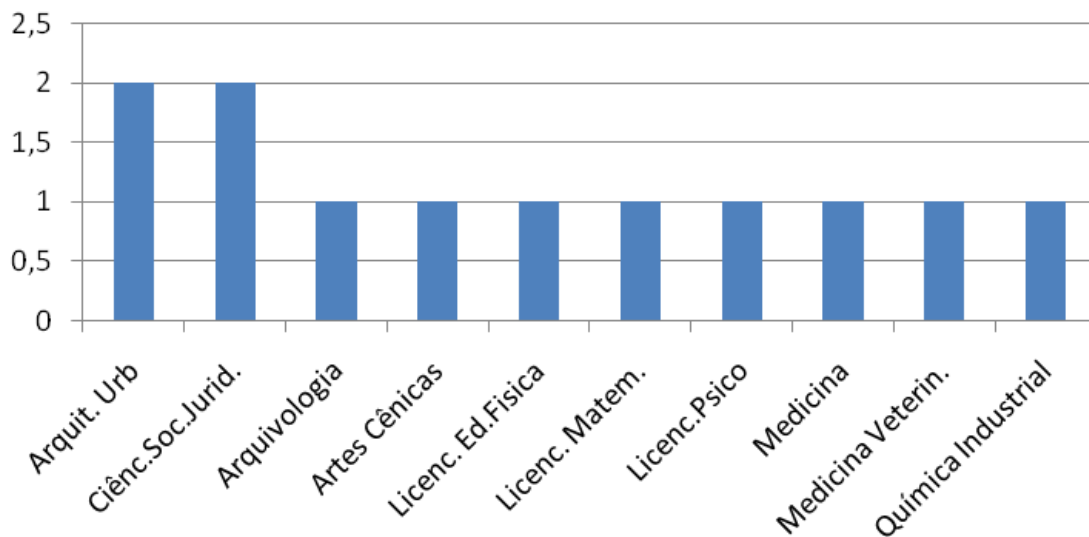
Gráfico 16 – Número de sujeitos X unidades de ensino



Fonte: Autoria própria.

A formação inicial dos docentes. Nessa dimensão do perfil dos sujeitos, destacamos que apenas 3 dos professores são oriundos das licenciaturas.

Gráfico 17 – Número de sujeitos X formação inicial



Fonte: Autoria própria.

Com relação a Pós-Graduação stricto sensu, a menor parte deles, 3 possui mestrado, enquanto 9 dos entrevistados tem o doutorado concluído. Com relação a área de abrangência

desses cursos, 3 dos mesmos estão voltados para a educação, sendo que 2 deles desenvolveram e/ou desenvolvem estudos voltados à educação inclusiva.

Quanto as disciplinas ministradas pelos docentes entrevistados, apenas 1 dos sujeitos, leciona, em cursos presenciais e a distância disciplinas voltados para a inclusão de pessoas com deficiências. Dois dos professores atuam diretamente com estudantes Cotistas B e as subáreas de seus cursos de stricto sensu estão relacionados ao atendimento de estudantes com deficiências. Um deles, desenvolve atividade física inclusiva, a quinze anos, por meio de projetos de pesquisa e extensão, para a pessoa com deficiência. O outro professor participa a dezoito anos de associações voltadas para o atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais.

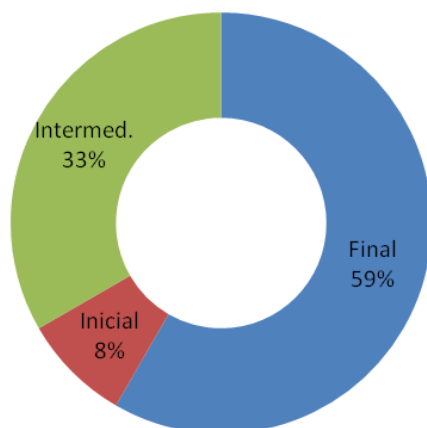
No que se refere aos projetos e grupos de pesquisa que os docentes desenvolvem e participam, apenas dois dos sujeitos, entrevistados desta pesquisa, desenvolvem atividades direcionadas ao tema da inclusão de pessoas com deficiência. Ao analisarmos os temas de estudo que os docentes desenvolvem, seja nos projetos de pesquisa, seja nos de extensão, chama-nos a atenção que oito dos doze sujeitos, desta pesquisa, estão envolvidos em discussões em torno das minorias sociais (reforma agrária, programa de saúde da família, institucionalização do idoso, catadores, projetos arquitetônicos adaptados, atividade física adaptada à pessoas com deficiência). Ainda nesse sentido, é importante informar que três dos quatro professores restantes, já estiveram em contato com o núcleo de acessibilidade, a fim de buscar orientação para o atendimento de seus alunos.

Quanto a participação dos sujeitos nas atividades desenvolvidas pelo núcleo de acessibilidade da UFSM ou no atendimento educacional especializado dos Cotistas B, 4 dos docentes que fizeram parte deste estudo, trabalham em parceria com esses órgãos, sendo que um docente é coordenador de um projeto de pesquisa vinculado ao NUAPDAH/SD.

Em se tratando das fases da carreira dos entrevistados, um grupo maior de professores encontra-se na fase final. Dois sujeitos da pesquisa, relataram possuir experiência com pessoas que apresentavam deficiências, anteriormente ao ingresso no ES. As atividades que desenvolviam, estavam relacionadas com atendimento clínico/institucional.

No Gráfico 18, constatamos as fases da carreira dos sujeitos:

Gráfico 18 – Percentual de professores X fases da carreira



Fonte: Autoria própria.

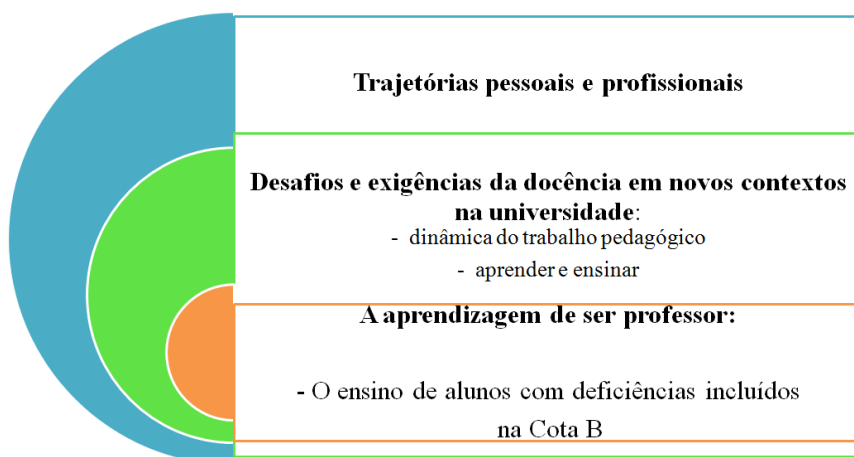
Partindo do referido Gráfico 18, 59% dos sujeitos da pesquisa se encontravam na fase final da carreira, seguidos de 33% na fase intermediária e 8% na fase inicial.

3.8 OS INSTRUMENTOS PARA RECOLHA DAS NARRATIVAS

Como instrumentos de pesquisa, para a recolha de dados, utilizamos: a legislação sobre educação inclusiva na universidade; os relatórios do Núcleo de Acessibilidade da UFSM, assim como os dados cedidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, sobre a situação dos alunos com deficiência matriculados nas instituições de ensino brasileiras. A entrevista narrativa semiestruturada foi gravada em áudio.

O emprego da *entrevista semiestruturada* baseou-se em Lankshear e Knobel (2008) e Bauer e Gaskell (2002), contendo tópicos guia. A entrevista consta no Apêndice C e os tópicos guia, estão expressos nas imagens das Figuras 1 e 2:

Figura 1 – Tópicos guia para a entrevista narrativa



Fonte: Construído pelo pesquisador, baseado nos estudos de Hautrive (2011, p. 99-100).

Figura 2 – Síntese dos tópicos guia para a entrevista



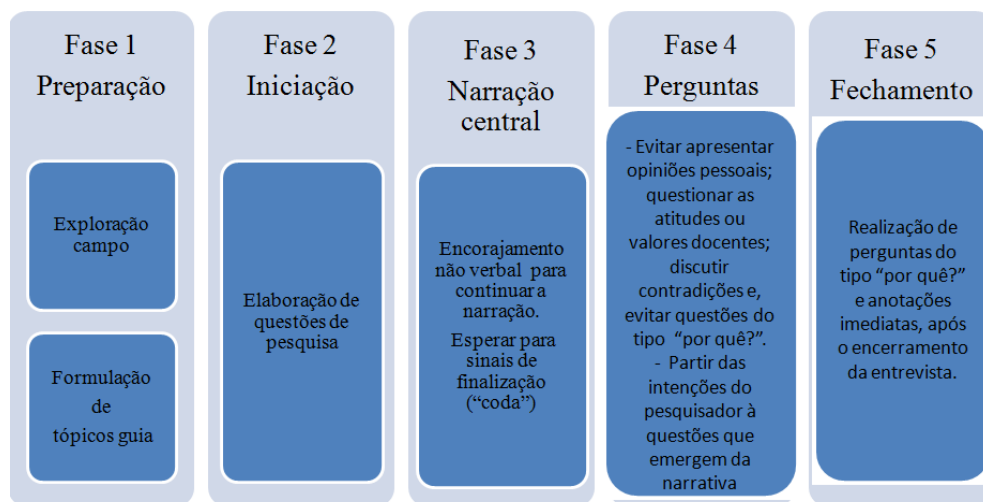
Fonte: Própria autoria, baseado nos estudos de Hautrive (2011, p. 99-100).

As entrevistas foram agendadas em posse do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) (APÊNDICE D).

No que concerne a recolha de dados advindos da entrevista narrativa, o aporte teórico compreendeu os estudos de Connelly e Clandinin (1995), Jovchelovitch e Bauer (2002) e Bakhtin (2006, 2010 e 2011) e Bolzan (2001, 2002). Para tanto, foram considerados, a compreensão das concepções que as pessoas têm do mundo, os significados, motivos e aspirações que produzem sobre o trabalho. Considerando os fenômenos em sua complexidade e particularidade (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

Os pesquisadores Jovchelovitch e Bauer (2002) e Bolzan (2001, 2002) nos apresentaram os passos a serem adotados na condução das entrevistas narrativas, os quais assim se expressam:

Figura 3 – Etapas da entrevista narrativa sociocultural



Fonte: Construído pelo pesquisador, baseado nos estudos de Jovchelovith e Bauer (2002) e Bolzan (2001, 2002).

Consideramos que as questões direcionadas as entrevistas semiestruturadas, foram elaboradas de modo claro, evitando interpretações ambíguas e/ou a indução das narrativas. Para este estudo, as questões de pesquisa abrangeram duas categorias de questões de entrevista: as questões fechadas para a caracterização dos sujeitos e as abertas que compreenderam todas as vivências das trajetórias pessoal e profissional, abrangendo o trabalho com alunos com deficiência, na atualidade.

A entrevista narrativa semiestruturada é definida como um instrumento de recolha de dados que requer um contexto específico e planejado para sua execução. A finalidade principal da entrevista, neste estudo, esteve no fato dela ser um meio adequado no estudo de narrativas orais dos professores sobre o processo de ensino e de aprendizagem; identificando suas as concepções, suas crenças e seus valores relacionados à realidade dos novos contextos na universidade.

Embora na entrevista o campo de interação contribua para a narração das experiências pessoais e profissionais, sempre o instrumento da entrevista, versa em um recorte parcial e incompleto da realidade em estudo. Nosso objetivo foi obter o maior número possível de informações para assim, constituir um conjunto de acontecimentos necessários para a compreensão de como os professores aprendem a docência para atuar com os Cotistas B.

Nesse estudo, nosso enfoque encontra-se na trajetória profissional e pessoal dos professores de pessoas com deficiência e para tanto, procuramos garantir um destaque para a dimensão não cronológica dos fatos, considerando os enredos das histórias contadas, os

sentidos e significados que permeavam as memórias e/ou acontecimentos e não exatamente captar a sequência dos episódios.

Desse modo, as narrativas dos professores tomam diferentes entonações ao longo da entrevista, há ocasiões em que as trajetórias profissionais e pessoais se cruzam e um discurso passa a configurar as vivências dos professores, ou seja, o discurso passa a revelar a história de vida na docência, desses professores. Portanto, o momento da entrevista pode ser compreendido como uma situação favorecedora de reflexão docente, uma ocasião em que o professor e o entrevistador compartilham fazeres e saberes e podem produzir novas formas de ser professor, em função das exigências ou demandas apresentadas na atualidade. E, nessa orientação, estabelece-se uma relação de colaboração na compreensão do fenômeno estudado, analisando-o a partir de um recorte da realidade, ou seja, o particular é considerado uma “instância da totalidade social” (FREITAS, 2002, p. 21).

Durante o desenvolvimento da entrevista semiestrutura, apresentamos as questões de pesquisa, tendo em vista os objetivos, do estudo, e a importância das vivências pessoais e profissionais dos professores na tessitura do aprender a ser professor, em novos contextos na universidade. Elaboramos um roteiro de trabalho, contendo as questões de pesquisa para guiar a entrevista, passando por alguns tópicos principais a serem tratados, seguindo uma sequência de assuntos, não descartando questões que poderiam surgir ao longo da conversa, as quais também foram importantes para o estudo.

Deste modo, a dinâmica de trabalho adotada na entrevista em pesquisas narrativas socioculturais, considera a dialogia entre cultura na qual a pessoa está imersa e a capacidade que ela possui de apropriar-se dos objetos oferecidos pelo meio. Assim, o desenvolvimento em um domínio específico, nesse caso, a aprendizagem da docência de professores que atuam com os alunos Cotistas B, se constrói em dois campos. O primeiro deles é coletivo/social/mediado (externo-interpessoal) e o segundo é, individual/psicológico (interno- intrapessoal).

Logo, considerando esses aspectos, realizamos a *gravação* da entrevista. Por meio dela, retomamos seus detalhes e a essência dos enunciados, os quais fomos incapazes de internalizar no momento do diálogo com os sujeitos da pesquisa. Inicialmente, no processo de transcrição das entrevistas, logo após o encontro com os professores, realizamos a escuta do material recolhido, em áudio. Assim, tornou-se possível o desenvolvimento da análise dos achados, ao lembrarmos os enunciados, atentando para os sentidos e significados que estão para além do que foi narrado, literalmente. No processo de análise, procuramos evitar interpretações contraditórias ou imprudentes das enunciações professorais. Em alguns casos,

foi necessário um novo agendamento com os sujeitos de pesquisa, em função do aprofundamento dos tópicos; dos objetivos específicos do estudo e ainda, a pedido dos sujeitos de pesquisa que solicitaram outro encontro para refletir mais aprofundadamente acerca do tema.

Na atividade de *transcrição das narrativas*, procuramos destacar, os momentos em que estabelecíamos confrontos ou alteração de nossos pontos de vista, os quais garantiram uma postura de responsabilidade na compreensão dos enunciados docentes. Nessa direção, Bakhtin coloca que a responsabilidade corresponde ao dever ético que temos com relação ao discurso dos outros, o qual temos a obrigação de refletir de forma participativa, compartilhada (BAKHTIN, 2006).

Ainda no que se refere à transcrição das entrevistas, produzimos uma estratégia para elencar os significados que estavam relacionados com os nossos objetivos de pesquisa. Assim, marcamos com a fonte em negrito os excertos dos enunciados correspondentes. Além disso, adotamos o sinal Gráfico das aspas duplas nos excertos da oralidade dos professores que se referiam a citações de diálogos estabelecidos com outras pessoas. Já as aspas simples foram utilizadas, para demonstrar a expressão da alegria, da empatia e da exaltação. O código das reticências foi usado para partes inaudíveis ou impossíveis de compreender ou, quando havia silêncio entre as frases.

Na fase final da transcrição das entrevistas, as mesmas foram entregues aos seus oradores, para que assim fossem realizadas as alterações que julgassem necessárias. Após a devolução das mesmas, ocorreu a edição dos textos, para evitar a presença de vícios de linguagens, atentando para a valorização da originalidade dos ditos professorais. Toda a transcrição foi devolvida aos entrevistados para que pudessem retirar ou acrescentar informações e/ou considerações sobre o tema narrado.

Após a transcrição dos dados, os mesmos sofreram um processo de organização das narrativas para uma possível *construção categorial*. Nessa etapa, consideramos que o discurso é constituído de múltiplas vozes que produzem novas orientações a partir de sua orientação inicial. Legítima essa concepção o que expressa Bakhtin (2010):

[...] um autor pode usar o discurso de um outro para os seus fins pelo mesmo caminho que imprime nova orientação significativa ao discurso que já tem sua própria orientação e a conserva. Neste caso, esse discurso, conforme a tarefa, deve ser sentido como o de um outro. Em um só discurso ocorrem duas orientações significativas, duas vozes (p. 162).

Assim, o entrevistador, na entrevista narrativa sociocultural considera como aspectos significativos, embora não os empreguem como elemento de análise, as posturas corporais; a entonação; a expressão dos sentimentos como a afetividade e a empatia; a ansiedade e os medos. Esses recursos adotados pelos professores, no ato da entrevista, ao serem ponderados, nos conduzem a compreensão sobre as condições de ambiência universitária, assim como a qualidade do envolvimento pessoal e profissional desses professores com a aprendizagem de ser professor.

Na produção do cenário da entrevista, estabelecemos com os professores uma dinâmica de conversação, levando em consideração o ângulo de visão peculiar que nosso horizonte social é capaz de produzir na compreensão de como eles aprendem a docência diante de pessoas com deficiência. Assim, foi possível dar a importância que Bakhtin (2006) propõe a linguagem ao considerar que a tensão estabelecida entre a palavra do entrevistador e do entrevistado, os compõe; os constrói. Em meio à referida tensão, do ato dialógico, é que encontramos a produção do sentido da vivência de ser professor em novos contextos universitários. Na tensão que se instaura, estão presentes os encontros/confrontos das vozes/ditos ou contrapalavras, os quais devem ser objeto de análise.

Além disso, é importante considerar que no momento da entrevista, nós pesquisadores, somos tomados por ela e pelos seus enunciados. Dessa forma, realizar uma entrevista, na perspectiva narrativa sociocultural, requer envolvimento por parte do entrevistado; disposição na composição de novas formas de compreender a docência e, fundamentalmente, a capacidade de prestar uma postura de distanciamento, livre de julgamentos ou pré-conceitos, para com os sujeitos de pesquisa.

Em função disso, os professores que participaram dessa pesquisa, mostraram-se confortáveis para revelar-nos, de forma mais fiel possível, a sua vivência com alunos cotistas B, considerando os desafios e exigências desse novo contexto na universidade.

3.9 OS PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DAS NARRATIVAS

Após a recolha das narrativas docentes, desenvolvemos um estudo exploratório, dos dados advindos da legislação e dos relatórios do Núcleo de Acessibilidade da UFSM. Para tanto, empregamos a análise documental. Já os dados que o Instituto Anísio Teixeira nos proporcionou, sofreram análise estatística. A análise documental da situação dos alunos com deficiência distribuídos pelo Instituto Anísio Teixeira, constitui-se em um procedimento que complementa as informações obtidas por outras técnicas, no nosso caso, em específico, para

ser associada a análise narrativa sociocultural, com o intuito de desvelar aspectos novos de um tema ou um problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986). O uso de documentos em pesquisas permite-nos acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Assim o pesquisador, quando busca coletar informações por meio da análise documental, utiliza os documentos de modo a investigar, examinar, e fazer uso de técnicas apropriadas para o seu manuseio e análise. O estudo dos documentos exige que o pesquisador siga etapas e procedimentos para organizar as informações a serem categorizadas e, posteriormente, analisadas e, assim elaborar uma síntese conclusiva.

Frente à categorização dos achados, adotamos uma postura responsiva diante do estudo dos sentidos advindos do diálogo que construídos com os colaboradores dessa pesquisa. Nessa perspectiva, consideramos que a compreensão de uma fala só acontece na presença de uma posição ativa do pesquisador, o que permite um entendimento sobre todas as vozes que compõe o discurso e a produção de novos sentidos que podem surgir da relação entre os interlocutores do discurso. Assim como refere Bakhtin:

[...] a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: [...] o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar (2006, p. 126).

Na nossa apreciação dialógica, tomamos o cuidado para não reduzirmos os sentidos dos discursos, em função da especificidade da análise. Ao adotarmos a postura responsiva ativa nos mantivemos cientes de que manter uma especificidade no exame teórico e dialógico não significaria reduzir o conjunto de significados, e sim atentar para a nossa intenção de pesquisa, o que pressupõe compreender como os professores que recebem estudantes Cotistas B, com deficiências, incluídos nas cotas nos cursos de graduação da UFSM, aprendem a docência.

Outro aspecto a destacar é a compreensão de como os docentes produzem a docência em meio aos condicionantes culturais e sociais que permeiam suas trajetórias pessoais e profissionais. Dialogamos com Freire (2009) para explicar que o homem na dialogia e não pela determinação, que se produz na relação entre ele e os signos; as marcas das estruturas sociais e os condicionantes genéticos e culturais. A história, para Freire (2009, p. 21): “[...] é tempo de possibilidades e não de determinismo”.

Assim, considerando que os professores, diante de sua responsabilidade ético-formativa, podem não se assujeitarem a essas determinações, mas nelas constituírem-se, gerando mudanças nas concepções e posturas, empregando-as como dispositivos para a produção de novos saberes e fazeres.

As relações que fomos estabelecendo com os enunciados docentes, nos auxiliaram nos agrupamentos dos mesmos em função de seus elementos categoriais. Logo, os dados destacados foram analisados em função da grande categoria - *aprendizagem docente* e das suas dimensões categoriais, as quais trazem um conjunto de elementos categoriais correspondentes. Esse processo construtivo, é sustentado pelo elemento transversal definido como trajetórias pessoais e profissionais.


Dessa maneira, a categoria se desdobra em duas dimensões categoriais. Em *vivências docentes*, são retomadas as trajetórias pessoais e profissionais dos sujeitos da pesquisa, considerando as memórias da época da socialização e escolarização iniciais, as quais foram tecidas ao comprometimento de professores referência e a vontade própria em aprender continuamente; as múltiplas experiências formativas em diferentes espaços; o despreparo docente inerente a fase de iniciação à docência que é revivido com os alunos cotistas B. Também se associam a essa dimensão categorial, o enfrentamento dos desafios da docência, incluindo as barreiras pedagógicas, arquitetônicas e atitudinais associadas ao ensino e a aprendizagem de pessoas com deficiências.

O *protagonismo docente*, segunda dimensão categorial desse estudo, caracteriza-se como um modo de assumir e operar as funções pedagógicas dos professores, alicerçado nas vivências docentes. Logo, os professores passam a tomada de consciência sobre os aspectos que tecem a sua constituição como professores, o que envolve o [re]conhecimento do prazer, da empatia e da confiança sobre o trabalho que desempenham. Assim, os professores foram narrando seus modos de aprender a docência no contexto da atividade docente, enfatizando o papel das ações pedagógicas flexíveis que empreendem como favorecedoras da aprendizagem dos alunos deficientes.

O exercício de categorização dos dados que apresentaremos, a seguir, expressa a atribuição de significado dado aos discursos dos sujeitos da tese, contribuindo para a sua construção. No próximo capítulo, apresentaremos uma das perspectivas possíveis advindas do reconhecimento e da compreensão das vozes dos docentes que atuam com os alunos Cotistas B, na UFSM (APÊNDICE F).

Considerando essa organização, produzimos, um Quadro síntese para apresentar o desenho da pesquisa diante da categorização das narrativas:

Quadro 9 – Quadro síntese, desenho da pesquisa gerado pela categorização das narrativas

CATEGORIA	DIMENSÕES CATEGORIAIS	ELEMENTOS CATEGORIAIS	MOVIMENTO DA DOCÊNCIA
APRENDIZAGEM DOCENTE	Vivências Docentes Protagonismo Docente	<ul style="list-style-type: none"> - Comprometimento docente <li style="padding-left: 20px;">- Vontade de aprender - Múltiplas experiências formativas em diferentes espaços - Desafios e despreparo docente - Barreiras pedagógicas; atitudinais e arquitetônicas - Tomada de consciência, prazer, empatia e confiança educacional <li style="padding-left: 40px;">-Ações conjuntas/compartilhadas - Flexibilidade pedagógica 	 R E S I L I Ê N C I A D O C E N T E
ELEMENTO TRANSVERSAL Trajetórias- Pessoal e Profissional			

O desenho da pesquisa retrata como organizamos a categoria, suas dimensões, a partir dos elementos categoriais, evidenciando-se assim, o movimento da docência. Além disso, nele mostramos o elemento transversal, trajetórias pessoal e profissional, que abrange as experiência e vivências pessoais e profissionais dos sujeitos dessa investigação.

3.10 CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER ÉTICO

Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador (FREIRE, 2009, p. 33).

Para as pesquisas realizadas na área da Educação, a ética está relacionada ao emprego de estratégias capazes de zelar pelo bem-estar e não violação dos interesses dos sujeitos nela envolvidos. Para tanto, destacamos o princípio freiriano da retidão ética na prática educativa, o qual pressupõe postura equilibrada entre ética e estética; decência e coerência, profundidade e pureza (FREIRE, 2009, p. 32-33).

A partir disso, o presente estudo, adotou os princípios éticos previstos para uma investigação dessa natureza. Após o registro da pesquisa no gabinete de projetos do Centro de Educação, solicitamos a autorização institucional para a realização do estudo, em posse do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Além disso, consideramos as inferências levantadas pela banca de qualificação em torno da viabilidade da pesquisa; a qual apreciou como viável o seu desenvolvimento, tendo em vista o tempo previsto para a recolha e análise dos dados.

A partir desses procedimentos, entramos em contato o representante institucional que nos concedeu a autorização da universidade, mediante a exposição de nossos objetivos de pesquisa. Logo, realizamos contato com a Comissão de Acessibilidade da UFSM que cedeu os contatos de alguns professores dos alunos cotistas B. Após esse procedimento, realizamos ligações telefônicas e visitas aos cursos onde os referidos professores atuavam, informando-os sobre nossas intenções de pesquisa e apresentando-os o TCLE. Desse modo, garantimos a esses sujeitos a liberdade em participar do estudo e conversamos sobre a perspectiva teórica que iríamos adotar. Foram consideramos, principalmente, o respeito a sua liberdade de expressão; a confidencialidade e anonimidade, assim como a dimensão de reciprocidade presente em pesquisas que adotam a abordagem narrativa sociocultural.

No emprego das narrativas advindas das entrevistas realizadas, preservamos a confidencialidade e o anonimato com o intuito de minimizar qualquer repercussão negativa

que os resultados do estudo pudessem produzir nos professores participantes. A dimensão de reciprocidade consiste no estabelecimento de um clima agradável de generosidade e empatia e o reconhecimento do apoio oferecido pelos participantes em cederem um tempo, seu, para contribuir com a nossa aprendizagem. Assim, firmamos um compromisso com a devolução dos resultados aos referidos participantes, como ato de reciprocidade (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

O conteúdo das narrativas decorrentes das entrevistas foram utilizados exclusivamente, nessa pesquisa e poderão ser utilizados, posteriormente, para a produção de artigos na área da formação de professores.

Os professores entrevistados tiveram acesso a todo o material transcrito, o que garantiu a reflexão sobre suas atividades com os alunos com deficiências e a, possível, [re]elaboração de elementos significativos de suas trajetórias pessoal e profissional.

Os dados recolhidos nas entrevistas, pela gravação e transcrição das narrativas, têm validade de 5 anos, após a publicação dos mesmos. Seguido esse momento, os dados estarão sob a guarda da pesquisadora responsável, orientadora deste estudo, após serão inutilizados, por meio da incineração, no Centro de Educação da UFSM.

A pesquisa contou com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS), a qual concedeu uma bolsa de estudos para o aluno pesquisador.

4 A CATEGORIA DE ANÁLISE E SUAS DIMENSÕES

Nesta sessão, serão apresentadas a categoria de análise, **aprendizagem docente** e suas dimensões categoriais: vivências³⁰ docentes e protagonismo docente. Diante dos achados de pesquisa, fomos desafiados a compreender o sentido e o significado dos múltiplos aspectos que envolvem o ser professor, articulados ao referencial teórico empregado, como alicerce dessa pesquisa.

As relações que foram estabelecidas, na apreciação das enunciações docentes nos levam a compreender que a aprendizagem docente diz respeito ao processo integral da produção do ser professor. Essa constituição ocorre em meio ao reconhecimento do conjunto de elementos significativos das trajetórias pessoais e profissionais dos professores que implicam nas formas de exercer a atividade docente frente ao ensino em novos contextos na universidade. Compõem o conjunto de aspectos dessa produção professoral as vivências docentes dos professores, as quais abrangem: o reconhecimento de experiências significativas na escolarização e formação inicial; na iniciação à docência e na docência em ação. No interior dessas experiências, são destacados, aspectos como: os desafios e o despreparo dos professores, a tomada de consciência sobre ser professor universitário, o engajamento e produzindo ações para atender as especificidades dos alunos cotistas B.

O estudo sobre como os professores universitários aprendem a docência diante da inclusão de indivíduos com deficiência é um tema de grande relevância na atualidade, porque a cada dia crescem os índices de alunos com essas características matriculados nas universidades, visto que o acesso à educação superior é um direito constitucional garantido.

Somado a isso, a legislação brasileira não tem garantido a atenção necessária à capacitação em serviço aos professores do ensino universitário para o trabalho com a inclusão de pessoas com deficiência. Como por exemplo, têm-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), um dos marcos jurídico-institucionais à educação inclusiva que não dispõe sobre a formação em serviço dos professores universitários. Ela dedica um capítulo à formação de professores e as incumbências dos mesmos que atuam com educação inclusiva, destacando os princípios que devem orientar os cursos de formação inicial

³⁰ O termo, vivências docentes, é assim descrito, considerando a perspectiva dos estudos socioculturais vygotskianos. O tema das vivências perpassa por toda a obra do autor, mas nem sempre as traduções foram fiéis ao significado atribuído por ele. Muitas vezes, a palavra vivência foi traduzida como experiência, sentimento ou emoção, de modo equivocado. Os tradutores não consideravam que na língua russa o termo experiência corresponde à palavra opit, a qual não foi empregado por Vygostki. O autor adotava o termo perejivanie que, em português corresponde com maior verossimilhança ao significado de vivência. Foram nas obras, “Psicologia da arte”, “Fundamentos da Pedologia” e “A crise dos sete anos” que Vygostki abordou de forma mais pontual o significado de vivências (PRESTES, 2010, p. 130).

de professores, considerando fundamentos metodológicas, tipos e as modalidades de ensino, bem como as instituições responsáveis por sua realização. Outro marco em termos de legislação é a Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva (PNEEI) de 2008, que dispõe orientações sobre a organização do atendimento educacional especializado em dialogia com a proposta pedagógica das instituições. Na PNEEI, destaca-se a formação docente para atender as especificidades dos alunos com deficiência, contudo, ela não aborda a situação do ensino superior, nem mesmo define como será realizada a formação de seus professores.

Dessa maneira, no interior das universidades, a inclusão de pessoas com deficiência tem causado preocupação, ansiedade e insegurança aos docentes em exercício no ensino superior. Os estudos de Sezerino e Lorenzetti (2005); Morejón (2009); Thoma (2004), Naujorks (2010) e Escott, Müller e Wolffenbüttel (2003) confirmam que os professores não foram preparados, em sua formação para essa atividade de ensino e de aprendizagem com alunos que apresentam deficiências.

Logo, as universidades têm necessitado rever seus pressupostos teóricos, filosóficos e políticos, para arquitetar estratégias institucionais voltadas à formação continuada de seus professores, no empreendimento de políticas públicas locais voltadas à educação inclusiva. A formação docente em serviço é um dos principais elementos a serem ponderados pelas políticas inclusivas. As propostas, nessa esfera, devem considerar às novas e complexas exigências educacionais do mundo atual, a coerência entre as atitudes, as concepções e as práticas pedagógicas dos professores no exercício responsável do seu papel de ensinar e aprender com a diversidade (PLETSCH, 2009).

Legítima essa reflexão, sobre a polêmica difundida pela participação das pessoas com deficiência nas universidades, o entendimento de que os professores estão sendo submetidos a [re]aprender a docência na urgência do cotidiano de sua atividade profissional. As instituições, nem sempre conseguem dispor dentro do tempo necessário, as ações para colocar em prática seus ideais inclusivos, o que implica na atividade pedagógica dos professores, repercutindo na permanência e na conclusão dos estudos daqueles que estão matriculados como alunos com deficiências.

Nessa direção, a aprendizagem da docência acontece alicerçada nos conhecimentos produzidos ao longo das *trajetórias pessoais e profissionais* dos professores. Elas consistem em um conjunto de experiências de professores que foram significadas intra e intersubjetivamente, produzindo conhecimentos professorais. Nas trajetórias, os professores se formam e se transformam constantemente em dialogia com as pessoas que fizeram e fazem

parte dessa experiência vivida. Em sua organização, estão presentes o transcurso de vida pessoal e profissional dos professores, contendo as noções de geração e carreira pedagógica em diferentes espaços e tempos onde a docência é constituída.

Para tanto, Isaia e Bolzan (2007a, 2009) denominam o trajeto que engloba as noções de processos formativos e percurso pessoal e profissional, como “trajetórias formativas”, partindo da definição de trajetórias docentes de Isaia (2001). Para as pesquisadoras, as trajetórias docentes, contam ainda, com percursos ordenados e auto-reflexivos para a percepção, reconhecimento e apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres específicos à Educação Superior (ISAIA; BOLZAN, 2007a).

Assim, as trajetórias pessoais e profissionais, vinculadas ao contexto investigativo, situam-se no interior das relações sócio-histórico-culturais e institucionais ao longo da vida na docência, considerando as experiências com pessoas de referência para a opção pela docência e os momentos significativos da época da escolarização inicial e da socialização primária. Na produção das práticas e saberes docentes, as experiências vivenciadas em diferentes momentos de sua formação são recordadas, assim como são trazidos à tona, os desafios da vida e da docência e os modos de enfrentá-los. Nesse processo, o professor, apropria-se e reconstrói o entendimento sobre as diversas experiências que teve ao longo de sua vida, [re]conhecendo-as, tomando consciência delas e produzindo estratégias de ensino flexíveis para o atendimento das necessidades dos cotistas B.

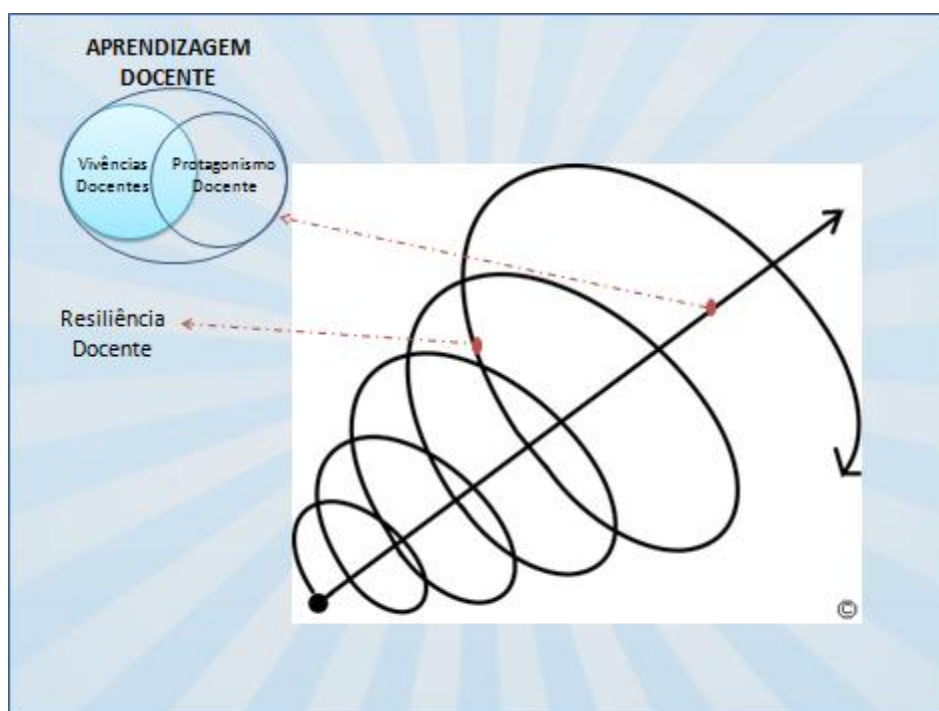
Portanto, as trajetórias pessoais e profissionais, contemplam a docência em ação, aquela em que a pessoa do professor é desafiada diante dos enfrentamentos cotidianos, podendo desenvolver novos conhecimentos e habilidades pedagógicas.

Nesse processo constitutivo, as trajetórias dos professores são retomadas, [re]significadas e o docente assume alguns modos de ser e fazer a docência tendo em vista as necessidades oriundas de sua atividade profissional. Para tanto, a reflexão desempenha um papel essencial para a aprendizagem da docência. Ela contribui para a [re]significação das vivências docentes e é favorecida, pelas intervenções produzidas pelas redes de trabalho que os professores, constroem com os colegas de profissão ou pares. Nessas redes, o conhecimento pedagógico compartilhado é produzido em meio às vivências docentes [re]significadas. Assim, ao refletir sobre os elementos vivenciados em suas trajetórias e sobre a docência em ação, os professores tomam consciência de sua função docente e passam a organizar e operacionalizar sua atividade pedagógica de outras formas, tendo em vista as necessidades apresentadas pelo contexto em que se encontra.

Nesse sentido, as trajetórias pessoais e profissionais dos sujeitos que participaram da pesquisa, indicam os elementos do aprender a ser professor diante das experiências com alunos cotistas B, incluídos na UFSM.

Partindo da categoria aprendizagem docente e do elemento transversal, trajetórias pessoais e profissionais, apresentamos as dimensões categoriais, vivências docentes e protagonismo docente – e na sequência, os elementos categoriais correspondentes e o movimento da docência. A ilustração que segue, expressa como se produz a aprendizagem docente, em meio a tessitura das dimensões categoriais e do movimento construtivo da docência. Observemos a imagem:

Figura 4 – Produção da aprendizagem docente



Fonte: Construído pelo pesquisador, a partir dos estudos de Grotberg (2006) e Bolzan (2012).

A dimensão, *vivências docentes* emerge, a partir de um conjunto de marcas das trajetórias dos professores, abrangendo a época da escolarização inicial; da graduação e da iniciação à docência – como profissional principiante³¹ e as situações atuais da docência. Destacamos como elementos desta dimensão, o comprometimento docente; a vontade de

³¹ O profissional principiante, na concepção de Marcelo García (1999), é aquele que se encontra na fase de iniciação ao ensino, um momento que corresponde aos primeiros anos de docência. Ela consiste em uma parte importante do processo contínuo de desenvolvimento profissional do professor ao longo da carreira. A fase de iniciação ao ensino, conforme o mesmo autor, apresenta características específicas, quais sejam: a transição de estudante para professores, um momento de aquisição de aprendizagens intensas em um novo meio social, de adaptação a cultura institucional em meio a dúvidas, tensões em torno da construção de uma identidade profissional que vise o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional.

aprender; as múltiplas experiências em diferentes espaços formativos; os desafios e o despreparo docente; as barreiras pedagógicas, atitudinais e arquitetônicas como os elementos categoriais que compõem esta primeira dimensão. O reconhecimento das vivências docentes nos conduz a identificação dos elementos que compõem o processo de aprender a ser professor no contexto do ensino de alunos cotistas.

A segunda dimensão, *protagonismo docente* se constitui por meio da tomada de consciência sobre o ser professor universitário, a partir das vivências que os conduziram à docência neste contexto, bem como do reconhecimento acerca da repercussão das concepções e crenças docentes em sua atividade profissional. Também envolve essa produção, o prazer pela docência; a empatia pelos alunos cotistas B e a confiança educacional em sua condição para desenvolver da melhor forma o trabalho pedagógico. No protagonismo docente, os professores se mostram comprometidos com o ensino e a aprendizagem de seus alunos, engajando-se em ações que servem como mediadoras das aprendizagens necessárias a produção de estratégias pedagógicas flexíveis para o desenvolvimento de atividades com os alunos com deficiências. Portanto, a docência é tomada para si, em um processo em que o professor olha para a sua atividade de ensino sendo capaz de reconhecer o inacabamento formativo. Logo, ele se envolve em produzir mudanças nos modos de ser e se fazer a docência, no contexto do ensino e da aprendizagem de pessoas com deficiência.

Portanto, as dimensões categorias, vivências docentes e protagonismo docentes, compõem o processo de aprendizagem de ser professor.

Em meio aos desdobramentos da categoria, aprendizagem docente, os professores tecem movimentos oscilatórios, de aprendizagem crescentes, como a resiliência docente. A produção de modos de organizar e operar a atividade profissional desses professores, está apoiada em saberes e fazeres experienciais, construídos a partir das trajetórias pessoal e profissional, assim como nos conhecimentos que emergem de suas ações conjuntas com o núcleo de acessibilidade e com as coordenações dos cursos que lecionam. De tal modo, a essência dessa aprendizagem está centrada, fundamentalmente no reconhecimento do inacabamento e no comprometimento dos professores com as atividades de ensino e aprendizagem das pessoas incluídas nas cotas.

4.1 VIVÊNCIAS DOCENTES

A docência é constituída em um conjunto de experiências ao longo das trajetórias pessoal e profissional dos professores por meio de um processo dialético contínuo. Assim, o professor busca os sentidos e os significados que possam servir de base para a produção de

um conjunto de conhecimentos que respondam as necessidades formativas com as quais se deparam, em especial, diante do desafio de trabalhar com cotistas B.

As vivências docentes se inserem, como um conjunto de experiências vividas pelos professores a partir dos percursos formativos escolhidos. Para Vygotski (1996) as vivências se caracterizam como uma unidade que se complexifica ao longo da vida dos sujeitos, em função das situações que eles experimentam e das relações que estabelecem (PRESTES, 2010).

A estrutura da vivência, na teoria vygostkiana foi comparada a composição das funções psicológicas humanas, tendo em vista que estas não são regidas por organizações causais ou automáticas, mas sim, orientadas em um sistema de aspirações, atrações e interesses vinculados a peculiaridades das pessoas (VYGOTSKI, 1996). Nessa organização, consideramos a relação de unidade entre o desenvolvimento, o social e as particularidades do indivíduo. Desta maneira, compreendemos por vivência, uma experiência que a pessoa viveu de modo a subjetivá-la, ou seja, na vivência o modo como acontece a apropriação de uma situação vivida está associado as características pessoais dos indivíduos.

Nessa perspectiva, as vivências docentes constituem-se a partir de experiências significativas, experimentadas nas trajetórias pessoais e profissionais dos professores. Assim, ao acessarem as vivências, os docentes são capazes de reorganizar seus modos de produzir a docência, podendo lançar ações capazes de dar um novo sentido ao trabalho que desenvolvem com os estudantes cotistas B.

O conteúdo das vivências docentes, é integrado em seu trabalho como um elemento constitutivo da docência em ação; eles podem ser reconhecidos como imagens, gestos, representações, sentimentos³², atitudes e práticas de ensino que ao serem trazidas à

³² O tema dos sentimentos é denominado por Vygotski como o conceito menos desenvolvido. Inicialmente, nos estudos de 1925 e 1934 aborda-se as emoções como objeto da Psicologia Geral, diante do conflito entre a psicologia explanatória e a descritiva. Nessa perspectiva, o autor, conceituou a emoção estética despertada pela arte e a natureza das reações emocionais, analisando e refutando a teoria de James-Lange associando-a a abordagem de Descartes e de Pavlov, concebidas como noções dualista, ao perceberem os processos emocionais como inferiores e separados dos processos intelectuais, superiores. Foi a partir de 1934, que Vygotski passou a mostrar suas formulações sobre as emoções, colocando que elas podem ascender a níveis mais complexos ao longo do desenvolvimento, em uma dimensão prospectiva e evolucionista, considerando-as como funções psíquicas superiores culturalizadas (TOASSA, 2009). Dessa maneira, compreendemos que, nos estudos vygostkianos, a palavra emoções aparece mais relacionada aos momentos em que ele faz menção aos aspectos orgânicos, fisiológicos ou as sensações comportamentais vinculados as formulações da antiga psicologia. E o termo sentimento aparece associado, ao momento em que Vygostki expressa a relação entre ela e ao tom emocional que o sentimento desperta em meio as necessidades culturais e afetivas que se constroem ao longo do desenvolvimento da humanidade e caracterizam-se como únicas e exclusivas a cada um de nós. A principal obra abordando as emoções em Vygostski foi: “Teoria das Emoções” datada de 1931 e 1933, a qual não foi acabada em função de seu falecimento. Nessa tese, os sentimentos docentes compreendem um elemento que organiza a atividade educativa dos professores porque é a partir deles que torna-se possível atribuir sentido as vivências docentes construídas em suas trajetórias pessoais e profissionais (ISAIA, 2006, p. 373). O reconhecimento dos sentimentos docentes ajuda o professor a produzir um modo de ser e fazer a docência capaz de integrar, adequadas, condições cognitivas e emocionais para enfrentar os desafios da docência.

consciência para fins de análise e reflexão, são aprovadas ou refutadas em meio as demandas que os professores estão submetidos. Todas essas vivências têm um caráter interpessoal e intrapessoal e visam a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres para a atuação na docência universitária.

As vivências docentes, ao serem significadas continuamente nas trajetórias pessoais e profissionais, compõem o processo ininterrupto de constituição do ser professor, entrelaçando fases da vida e da profissão, bem como os tempos e os espaços formativos onde a profissão acontece. Os conhecimentos produzidos ao serem significados, ininterruptamente, tecem o processo formativo dos docentes.

As vivências docentes são assimiladas como um conjunto de conhecimentos, os quais são mediados pela reflexão sobre a ação, induzindo os professores a níveis mais avançados de aprendizagem (ISAIA; BOLZAN, 2009). Esse avanço em termos de conhecimentos e estratégias de ensino é favorecido pela tomada de consciência dos elementos que compõem sua prática educativa, os quais foram vivenciados como estudantes na educação básica, no ensino superior, assim como na iniciação à docência e, ainda estão sendo produzidos no momento atual em suas atividades diárias profissionais.

No processo de [re]conhecimento das vivências dos professores entrevistados, nesta pesquisa, foram sendo explicitados os elementos que compõe a aprendizagem docente no contexto do ensino de alunos cotistas incluídos em suas turmas na graduação. As entrevistas narrativas suscitaram nos professores a rememoração de diferentes momentos significativos de suas vidas na constituição da docência.

Nessa perspectiva, o primeiro elemento que emerge nas diferentes narrativas dos entrevistados indica a relevância do comprometimento docente para a aprendizagem de ser professor na perspectiva da educação inclusiva. Dentre os elementos marcantes nesta fase, os sujeitos da pesquisa destacaram o modo como os seus professores referência, enfrentavam a inclusão de alunos com algum tipo de deficiência e enfatizaram as interações afetivas e práticas pedagógicas que vivenciaram com estes professores.

A amorosidade e o afeto são aspectos associados ao comprometimento docente que são expressos quando os professores rememoram vivências significativas que expressam o modo de agir docente em situações as quais necessitaram de apoio e compreensão. Essas aprendizagens tecidas há tempos é trazida para a lembrança e reconhecida como importante de ser adotada com alunos com deficiência. Contudo, amorosidade e afeto, por si só, não dão conta das demandas complexas do trabalho pedagógico em novos contextos universitários.

Nesse sentido, é na trajetória docente que identificamos a importância que os professores atribuíram às marcas advindas do período da educação básica. Eles, remetem-se à

vivências com colegas que apresentavam algum tipo de deficiência, tais como deficiência física e intelectual. Tais memórias contribuem à produção do conjunto de conhecimentos que compõem os modos de agir, com alunos deficientes. Observamos as narrativas:

Eu tive um colega, ele tinha [...] hoje eu sei que ele tinha 'paralisia cerebral', na época ninguém explicava o porque que ele tinha que sair da sala em determinado momento. Que a mãe ia lá, trocava a fralda. 'Então você me ajudou a lembrar, disso!' [...] Mas nunca houve uma forma, assim, de discriminação, de preconceito em relação, muito pelo contrário. Ele vivenciava a escola como qualquer outra pessoa [...] A professora não permitia que ninguém realizasse nenhuma forma de discriminação. Era uma colega que apresentava algum tipo de deficiência. A forma como a professora conduzia a turma era com autoridade, quero dizer, não era com autoritarismo. Ela tinha um modo de conduzir que não permitia excluir a colega. [...] Algumas vezes eu me vejo como essa minha professora. Eu tive essas experiências, nas minhas primeiras séries e felizmente eu tive professores que, não me ensinaram a ter preconceito, e nem a excluir aqueles colegas. E hoje, eu compreendo isso (Prof. G).

No Ensino Médio, na Educação Básica [...] Bom eu sou de São Paulo e lá é tudo tão diferente daqui. Eu acho que a diversidade, lá era muita. São muitos colegas diferentes. Não é só o gaúcho, tem gente de todos os lados do país. E meus professores sempre lidavam com essa diversidade com naturalidade (Prof. I).

Estes excertos, de narrativas, reportam-nos às vivências contidas nas trajetórias pessoais e profissionais de G e I, na época da escolarização na educação básica. As vivências que tiveram como estudantes, implicam no modo como se colocam diante das experiências atuais, agora como professores. Nesse sentido, [re]conhecem a necessidade de pensarem ações que favorecem o respeito às diferenças. Desta maneira, podemos inferir que possivelmente na época em que foram estudantes, os mesmos, pouco compreendiam a importância dessas ações de seus professores, porém hoje, são capazes de [re]significá-las em suas atividades docentes com os alunos cotistas. Nesse processo, o professor rememora o que viveu como aluno e transpõe o conhecimento e as atitudes para o cotidiano de trabalho pedagógico que organiza e desenvolve.

Situações como essas mostraram posturas respeitadas e de comprometimento com as pessoas que apresentam deficiência e podem ser reeditadas e [re]conhecidas no cotidiano da atividade de ensino, contribuindo para o desenvolvimento da postura de comprometimento do professor, para com seu aluno Cotita B. A capacidade de aceitar o outro em sua inteireza, independentemente de suas limitações é desenvolvida quando o docente demonstra envolvimento com a produção de estratégias de ensino, voltadas às condições dos seus alunos.

Os sujeitos da nossa pesquisa que narraram situações de convívio com pessoas que apresentavam deficiências desde a infância, as explicitaram de duas formas. Primeiro, remeteram-se aos colegas com deficiências e as formas como percebiam essa experiência,

mostrando o modo como vivenciaram este processo. Na outra, revelaram momentos de suas próprias vidas nos quais experimentaram a necessidade de uma atenção diferenciada em função de necessidades especiais transitórias que estavam prejudicando sua aprendizagem escolar. Como exemplo de necessidades especiais transitórias, os sujeitos da pesquisa referiram, situações como problemas financeiros na família e falecimento de familiares próximos que enfrentaram. Todas essas lembranças, foram trazidas pelos professores como favoráveis ao processo constitutivo do ser professor, no contexto da inclusão de pessoas com deficiência. As lembranças de M e F:

Meu pai morreu e passamos muita dificuldade financeira. Minha mãe se desdobrava para dar conta de todos nós. E uma coisa que, para mim foi o meu diferencial era que, mesmo diante dessa perda que me deixou triste, eu gostava de estudar. Para teres uma ideia, eu já tinha interesses profissionais definidos desde cedo. Esse meu jeito de viver, me ajuda quando me deparo com um aluno que apresenta deficiência (Prof. M).

Eu e minha mãe sustentávamos a casa. Estávamos passando por problemas familiares. Foi bem difícil para mim porque eu fiquei revoltado no início e a professora precisou me ajudar na escola. E por conta da situação financeira, eu comecei a trabalhar muito cedo para poder me alimentar, inclusive! E hoje eu percebo que essa situação foi marcante e me fez ser assim como sou com os alunos com deficiência. Eu consigo compreender que eles podem estar enfrentando uma situação difícil, que necessitam de um olhar diferenciado. Eu procuro ser cuidadoso com essas questões dos alunos, ainda mais quando são alunos com deficiência (Prof. F).

No caso em que os professores explicitaram as memórias do tempo da educação básica evidencia-se o processo de compreensão da importância da postura de autoridade de seus professores, como um elemento necessário a ser resgatado no ensino universitário. A postura de autoridade em que se referem, está relacionada às características da intelectualidade do professor universitário, designada de honestidade intelectual, aquela que compreende conhecer a matéria em profundidade, desenvolver ações pedagógicas flexíveis e abertas, assim como ser capaz de entender as dificuldades mais comuns dos alunos em seus processos de aprendizagem. Na honestidade intelectual o professor consegue estabelecer relações entre o significado do conteúdo curricular e a construção que seus alunos fazem do significado referido, se manifestando em ocasiões nas quais o professor se dispõe a representar e formular o conteúdo para torná-lo compreensível a todos os alunos (SHULMAN, 1992).

Neste sentido, os professores que expressam sua postura de autoridade, demonstram compreender e experienciar a docência em suas dimensões técnicas e reflexivas, evidenciando os seus conhecimentos pedagógicos. Marcelo García (2010) refere-se a isso como o conhecimento didático do conteúdo, aquele em que envolve a organização do conteúdo,

associado aos problemas que surgem no cotidiano do trabalho pedagógico e as diferentes habilidades e interesses dos alunos. No caso do ensino e da aprendizagem de estudantes com deficiências, esses elementos são indispensáveis e estão associados com o direito garantido dessas pessoas de acesso ao conhecimento, de qualidade.

Partindo disso, não podemos perder de vista o entendimento de que o direito de acesso ao ensino para pessoas com deficiência não compreende reduzir a qualidade dos cursos, minimizando as exigências acadêmicas. O desafio lançado à educação superior, assim como as outras esferas de ensino está em garantir uma educação de qualidade, vedando toda e qualquer forma de atitude discriminatória. Isso requer a implementação de políticas educacionais que visem a captação de recursos financeiros para investimento em adaptação dos espaços institucionais e aquisição de recursos pedagógicos, assim como o investimento em formação de professores para se equiparar adequadamente as necessidades das pessoas com deficiência (DUARTE et al., 2013).

Esse aspecto remete ao entendimento de como os professores tem produzido um repertório de conhecimentos que os auxiliem no entendimento de que o aluno com deficiência é um estudante que tem o seu direito garantido por lei e que necessita ser atendido por professores que sejam capazes de compreender e enfrentar empaticamente, sua situação. Dessa forma, os entrevistados fizeram referência às lembranças de professores acolhedores, respeitosos e atenciosos como um elemento que tem servido para a produção de seu comprometimento docente no trabalho com pessoas que apresentam deficiência. Essas vivências estão expressas nas suas narrativas:

Então eu tenho boas lembranças dela, de aprendizado assim [...] Então essa primeira professora era muito enérgica, mas muito acolhedora, assim, também. Enérgica, exigia disciplina. Mas era bom. Essa L. era enérgica também, mas era bom de conversar com ela. Ela era 'muito acolhedora'. Uma lembrança que eu tenho é na primeira série em 1989 eu tive uma professora, chamada N. T. M. na primeira série [...] Quando eu estava na primeira série um dia nós tínhamos um recreio que era em torno de vinte, trinta minutos que era uma coisa que como criança a gente adorava, ficava brincando pelo pátio, era o tempo de conversar com os colegas e um dia chego lá e eu levo, faço os deveres e eu pego e levo errado os dever, não estavam certo e essa professora pegou e fez o seguinte, ela pegou e disse assim tu vai fazer esses dever, e eu disse não, não eu quero fazer em casa com o pai, que meu pai que me ajudava a fazer os dever, e ela disse não tu vai fazer aqui e eu vou te ajudar e ela ficou eu acho que quarenta minutos, ela não teve intervalo e ficou os quarenta minutos fazendo aquilo comigo, e aquilo me marcou assim...de uma professora que já era de idade uns cinqüenta, sessenta anos. Já estava para se aposentar. A dedicação que ela teve comigo e assim ela não era carinhosa. Eu me lembro dela. 'Isso foi à anos atrás'. Na década de 60, em que o professor era uma figura de destaque na comunidade, então ela uma professora que tinha uma presença. Não uma presença física de apresentação. Mas era uma pessoa importante. Então, a gente tratava ela como toda a reverência [...] Eu sou um professor que recebo muitos

alunos na minha sala, percebo que eles se sentem acolhidos em vir aqui, quando têm algum problema (Prof. D).

[...] aí ela entendeu, porque era uma professora muito atenciosa. Veio conversar comigo, me ajudar a lidar com aquele problema familiar. E eu sentia ela como uma autoridade, por isso, foi interessante porque eu mesmo senti vergonha dela ter conversado isso comigo porque realmente eu não era assim. Não sei [...] e aí depois daquele dia eu comecei a pensar que não adiantava ficar com raiva do mundo. Eu tinha que encarar o fato que a minha vida mudou (Prof. F).

Antigamente o professor era mais respeitado. Tinha uma postura mais forte. E eu acho que uma vez um aluno foi mais assim comigo, e deu um chute em uma classe porque foi muito mal. De toda a minha vida acadêmica eu nunca tive um aluno que me desrespeitasse. Porque tu trata, tu respeitas o teu aluno e a volta vêm da mesma maneira. Ele não tem coragem de te desrespeitar. Eu acho que isso está em uma via de duas mãos. Mas eles sabem que eu sou a professora. É uma relação de mão dupla. Eu os respeito e procuro compreendê-lo e eles me respeitam, bem! (Prof. E).

Tais narrativas remetem ao conceito de simetria invertida a qual é definida como um princípio basilar contido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação básica que pode ser compreendido como um aspecto que também deveria orientar a formação do professor do Ensino Superior. Nas diretrizes têm-se como princípio, a coerência entre a formação oferecida e os princípios que orientam a prática do futuro professor. Portanto, nesse modelo de formação, pretende-se garantir a coerência entre o que o professor aprende em suas vivências docentes e o que se espera dele na fase de atuação profissional. Conforme Oliveira e Bueno (2013), o modelo de formação orientado pela simetria invertida não pretende igualar as situações de aprendizagem do ensino superior às da educação básica, mas sim garantir ao docente em formação uma vivência capaz de alicerçar suas práticas futuras. Desse modo, faz-se necessário que o professor, em sua formação, experimente vivenciando, atitudes, os modelos didáticos, capacidades e modos de organização necessários as suas futuras práticas pedagógicas.

Os professores que participaram dessa pesquisa, expressam por meio do processo de simetria invertida com seus professores da época da escolarização inicial para produzir sua atividade como docentes de alunos cotistas. A atitude empática que os mesmos expressam diante desses estudantes pode ser percebida nos trechos de narrativas dos professores G, D, E e F.

Posto isso, o comprometimento docente é definido como um elemento que emerge das trajetórias dos professores como alunos da educação básica e que se manifesta em modos de ser professor de alunos com deficiência. A capacidade dos professores em se projetarem em seus alunos de modo empático, vivenciando sua situação como estudante incluído, também

caracteriza o comprometimento docente. As narrativas que seguem, expressam o comprometimento docente dos professores de referência da época da educação básica e sua repercussão no modo de se colocarem na docência:

Era uma professora muito carinhosa, como eu disse anteriormente. Era marcante a maneira como conseguia perceber o que os alunos necessitavam. E eu me vejo como essa professora, em alguns momentos, porque eu procuro estar atento aos meus alunos (Prof. D).

Ela dizia assim [...] “Assim não! Está errado. Vai fazer certo. Você consegue!” E aquilo me marcou no sentido de perceber que existem professores comprometidos para aquilo. E de uma certa forma, me marcou assim e a partir daquilo sempre penso nisso. Eu acho que isso um pouco me marcou assim [...] como têm aquela coisa de olha fiscalizar, observar, ter alguém que está ali contigo, que quer que tu progridas. E isso é interessante. Eu procuro seguir isso (Prof. A).

Eu tive professores que me ajudaram. ‘Grandes professores!’ Capazes de ensinar bem o conteúdo e que tinham uma relação próxima com os alunos, afetiva. Isso foi importante para mim. Isso me ajuda a pensar sobre a importância do professor na vida dos seus alunos (Prof. F).

As narrativas que fazem referência a modelos de professores comprometidos, envolvem a expressão de sentimentos, porque consistem em experiências vividas. Os professores constroem suas representações sobre que é o professor, o que é o ensinar e quais as demandas de seus alunos, considerando suas vivências tecidas em meio aos seus sentimentos, nos contextos educacionais em que frequentaram como alunos.

Os sujeitos mencionaram a maneira como seus professores se expressavam nas interações com os alunos, deixando claro que o afeto se consistiu em um dispositivo para a sua aprendizagem escolar. As narrativas explicitam o entendimento de que os professores que conseguiam equilibrar, os condicionantes ligados à transmissão da matéria (quais sejam a gestão do tempo, a organização dos conteúdos da turma e a avaliação) com os condicionantes das interações com os alunos foram citados como os destaques dos momentos mais significativos em suas trajetórias como alunos.

O afeto foi mencionado como um dos principais componentes da aprendizagem docente, em se tratando da realidade da inclusão de estudantes cotistas em suas turmas. Os professores são convidados a (re)aprender a atividade docente juntamente com as demandas que vão surgindo na dinâmica da relação com esse estudante. O grupo de docentes capaz de construir novas formas de aprender e ensinar, são “afetados” por essa realidade de um modo peculiar, porque ao [re]conhecerem em suas trajetórias o comprometimento de seus

professores referência, na educação básica conseguem desenvolver estratégias de ensino para atender as necessidades e especificidades de cada aluno cotista.

O [re]conhecimento do comprometimento docente de seus professores referência, no período de educando ou mesmo nos primeiros anos de atuação profissional, remete a construção da flexibilidade e da empatia para com os alunos cotistas. A flexibilidade e a empatia, contribuem para o estabelecimento de uma relação de maior proximidade com seus alunos o que reflete em sua aprendizagem docente. Observemos as falas que remetem a esse entendimento:

Eu tive ótimos professores, e minha escolha pela docência foi acontecendo aos poucos [...] eu tive uma professora que me ensinou a ter atenção ao tempo de cada aluno, porque eu tinha a tendência de, em função da minha ansiedade, querer que todos compreendessem tudo, rapidamente. Com ela eu entendi que não é assim que se faz. [...] Hoje, eu, não sou de paparicar aluno, de ficar envolta. Eu trato todos como adultos, da mesma forma. Mas, também dou a liberdade para eles, se eles querem ir para a aula ou não, se eles querem estudar, ou não. Isso de uma maneira geral. Só que eu já vi aluno com dificuldade pessoal que não estava conseguindo aprender bem. E com o tempo eu fui aprendendo a respeitar isso e deixar de ficar cobrando a nota, para compreender o que o aluno sentia [...] As vezes ele tem uma mãe com doença ou um familiar doente. E a gente, lá na frente não sabe disso. Claro, que a gente não vai saber a intimidade de cada um, porque as vezes tu estás com problema e estás dando a tua aula. Então tem essa situação. Só que isso me fez ver que não pode avaliar o aluno, assim: ‘tirou nota baixa, porque não estudar’ (Prof. E).

[...] Foi o meu professor. Ele me ensinou a tomar consciência antes de chegar lá em um resultado qualquer, saberes onde tu queres chegar, mesmo que tu não enxergues materializado essa coisa. Ele dizia assim [...] “ não, eu não quero, sim eu quero”. De modo que tu saibas as razões, porque que tu vais fazer determinadas escolhas, considerando as razões antes de ter a solução da Arquitetura [...] Hoje no caso dos alunos cotistas, como eu faço? Nós não precisamos ser rígidos com os prazos, por isso, eu procuro oferecer ao aluno um tempo maior, incentivo ele a fazer o projeto da melhor forma possível, compreendendo o sentido do que estás fazendo. E o bom no nosso curso, é que podemos substituir a nota, no caso de o aluno ter conseguido, até o final do semestre melhorar o desempenho (Prof. L).

Claro que eu sempre digo que, durante alguns momentos eu tive, no Doutorado eu tive uma professora que foi muito a minha amiga, é muito minha amiga temos uma relação ainda, a professora F. Ela me deu base, me deu uma base no Doutorado. E uma coisa que o meu pai dizia e ela também: “não você não deve trabalhar!”. Eu queria trabalhar para depois fazer o estágio, e eles diziam, não vocês devem só se dedicar aos estudos e se trabalhar tem que ser alguma coisa na área de vocês [...] Acho que na minha constituição de ser professor isso influenciou, sim. Como eu lhe disse, anteriormente, no caso daquele aluno incluído que precisava de adaptação no conteúdo, eu falei para a família que eles poderiam contar comigo em tudo que precisassem e eu mantive contato com o núcleo de acessibilidade para realizar as alterações das provas (Prof. A).

Tais narrativas expressam a postura docente respeitosa em relação ao processo de aprendizagem do aluno. Os professores entrevistados explicitaram a produção de estratégias

de ensino para atender as especificidades dos estudantes, o que podemos relacionar com o comprometimento docente apreendido em suas trajetórias pessoais e profissionais.

Contudo, o comprometimento docente traz à tona as vivências professorais relacionadas a momentos que perceberam a atenção dedicada e amorosa de seus professores as problemáticas pessoais dos alunos. O [re]conhecimento das vivências de atuações docentes que contém o equilíbrio entre capacidade técnico-científicas e adequadas habilidade afetivo-emocionais compõe um conjunto de aprendizagens que os professores utilizam como recurso em suas práticas pedagógicas com alunos que apresentam deficiência (FREIRE, 1997, p. 144).

Outro elemento que compõe as vivências dos professores entrevistados é a vontade de aprender. Ela pode ser entendida como uma postura que é produzida ao longo das trajetórias pessoais e profissionais e que desempenha papel fundamental para a aprendizagem docente.

O elemento categorial vontade de aprender se funda em dois elementos: um deles advém da trajetória pessoal e se expressa na presença de pessoas de referência no incentivo à autonomia formativa e o outro elemento está relacionado com a capacidade de (re)conhecer os elementos das práticas pedagógicas de seus professores que servem de base na produção dos conhecimentos, saberes e fazeres que almejam desenvolver no ensino com seus alunos cotistas B. Tanto o primeiro elemento, como o segundo, trazem à tona a noção de simetria invertida em sua expressão direta ou às avessas. A simetria, nesse caso, mobiliza a vontade em aprender sobre o ser professor diante de novos contextos na universidade.

Os professores que foram sujeitos desta pesquisa mostraram a vontade de aprender como um elemento constitutivo do ser professor. Esta vontade de aprender que ao ser [re]significada no cotidiano do trabalho docente os conduz a compreender melhor a situação dos alunos com deficiência. Os sujeitos da pesquisa associam a sua vontade de aprender com a vontade do estudante cotista em apreender o conhecimento, ao mesmo tempo em que o professor está submetido a um desafio e se apóiam nele para buscar alternativas de superá-lo. Dessa forma, o aluno deficiente vivência um desafio, que é a inclusão na universidade e a necessidade de enfrentá-lo para assim usufruir integralmente de seu direito de ensino.

Nas narrativas que seguem, é possível identificar que essa vontade para aprender é construída, em meio a presença de um desafio de vida, o qual impulsiona a pessoa a buscar formas de superação. O processo que impulsiona a vontade de aprender é a simetria invertida, que se mostra no espelhamento do professor com pessoas de referência em sua trajetória:

A situação familiar era 'difícil'. Mas tive uma pessoa que me incentivou muito a estudar. Uma coisa que eu acho que foi fundamental tanto para mim como para o meu irmão, foi

o fato de que, o meu pai mesmo sem ter a possibilidade de ter uma educação formal, no sentido assim, olha não teve Mestrado, não concluiu o Ensino Fundamental ele sempre dizia, na época que eu era criança, ele fazia isso, geralmente quando ia cortar a grama [...] e eu era um pouco avesso a esses serviços. E ele dizia: “está vendo isso aqui que eu estou fazendo?” E eu dizia: “Estou”. Ele falava: “Se tu não quer fazer isso aqui, tem que estudar!” (Prof. A).

Eu venho de uma família com poder aquisitivo baixo. Perdi meu pai quando eu tinha 16 anos, então eu sempre tive que buscar uma autonomia muito grande na minha vida, porque era só eu e a minha mãe, a gente não tinha muito dinheiro. Então, sempre foi muito difícil a minha vida e eu acho que dentro dessas dificuldades que tu passas tu aprendes várias lições e eu aprendi muito que tudo que eu queria dependia muito de mim. Então, eu sempre me esforcei muito, sempre estudei bastante e vi que no estudo seria uma possibilidade de mudança de vida (Prof. F).

Essas falas remetem à enfrentamentos familiares que exigiram da pessoa do professor uma atitude de mudança e transformação para superar a problemática. Tal vivência contribuiu na compreensão da situação que o aluno cotista enfrenta, a partir de sua especificidade.

Contudo, os professores também trouxeram em suas narrativas vivências, que contribuíram para sua aprendizagem de forma invertida, ou seja, essas situações vividas serviram como modelo a não ser seguido em suas atividades docentes. Observemos os excertos que expressam essa questão:

Então aquilo me incomodava. Eu aprendi, que aquilo eu tinha medo, e aquilo me deixava em um stress. E acabou que eu produzi uma visão negativa da disciplina. ‘O que na época que eu fiz, né? Em 1800 (risos)’. A gente tinha que decorar e eu sempre tive dificuldade de memorização. Tinha que decorar nomes, datas, enfim. Não era contada como uma história. A gente tinha que decorar, mesmo. Eu sempre fui do lado da lógica, do raciocínio matemático. Então para mim sempre foi ruim essa, essa parte. E a professora era brava, chegava sapatear e eu me lembro dela e parecia que saía fumaçinha dela, de tanto que bufava. Ela era um toco, assim de baixinha e furiosa...(risos). Mas agora, eu sou assim, tenho esse lado mãe. Mas não deixo eles fazerem, o que querem de mim. Não, isso não! (Prof. E).

Aí tinha a entrega das notas. E, naquele tempo, os professores entregavam o boletim por ordem de desempenho. ‘De qualificação, já pensou?’ E habitualmente eles entregavam para o primeiro e eu ficava aguardando, ansioso, a professora me chamar [...] Assim eu acho que fomos produzindo essa cultura do culto pelo melhor desempenho. E hoje estamos colhendo os frutos disso. Aqui no curso, nós temos os melhores da escola. Só os melhores, não os melhores, obviamente, mas os primeiros colocados. E esses alunos têm uma coisa interessante, a grande maioria são os primeiros da turma. Só que aqui nem todos serão, os primeiros. Então tem uma competição muito grande entre eles. Por isso eu fico atento quando eles competem e não incentivo essa atitude (Prof. D).

Eu me recordo dessa professora, uma professora que dava medo, de tão autoritária. E eu aprendi que dessa forma fica impossível uma aproximação com o aluno. Então com eles, eu procuro ser uma pessoa, vamos dizer assim, afetuosa com os alunos. ‘Claro que dentro de um contexto, né!’ Mas, procuro ser afetuosa. E com esses eu procuro ser mais ainda porque eu percebo a dificuldade deles (Prof. E).

Tais marcas, assim como observamos nas narrativas anteriormente expressas, nem sempre caracterizam-se como modelos a seguir, por vezes são criticadas pelos professores e servem de base para não serem adotadas. Esse processo, foi definido por Krahe e Wielewicki (2011), baseado no Parecer CNE/CP 09/2001³³ como simetria invertida às avessas. Ela consiste em um dos princípios orientadores mais importantes da definição legal de formação de professores no Brasil, o qual envolve o fato de a docência ser uma das únicas profissões que se aprende o ofício em situações muito similares as que vai atuar e, a segunda especificidade dessa carreira é a que ela é vivida, muitas vezes, de modo invertido, porque há uma incoerência entre o que o formador passou e o que ele compreende como adequado de ser colocado em prática, como profissional. Assim, os sujeitos da pesquisa perceberam suas experiências com seus professores, deixando-se afetar por elas, assimilando-as e agindo de forma contrária, em diferentes situações.

Ao longo das narrativas, os professores também mencionaram a importância dos múltiplos espaços ocupados nas trajetórias pessoais e profissionais, como constitutivos de sua produção docente. Os professores descreveram as atividades que desenvolviam, tais como: a participação em grupos de pesquisa, a realização de formação pedagógica complementar, a participação em atividades de extensão e a realização de intercâmbios.

E assim me filiei a diversos grupos de estudos lá em Porto Alegre e, casualmente eu me filiei a um grupo de estudos de neuropsicologia, que funcionava lá na Santa Casa, no Pavilhão São José, que era o da neurologia. E lá que eu conheci, o doutor na época o Paulo Brandão. Ele me convidou para trabalhar junto com ele e isso foi em 1977, por aí. Logo, entrei em uma Fundação que hoje chama-se Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas do Rio Grande do Sul, a FADERS, para pessoa deficiente e com altas habilidades (Prof. B).

Fiz formação pedagógica por fora, algumas disciplinas, por fora [...]. E sempre me apaixonei, sempre gostei, sempre procurei mudar (Prof. I).

E eu sempre fui uma pessoa que gostei de desafios, sou uma pessoa que gosta de desafios. E na época, eu vi um cartaz aqui no curso. Lá dizia assim: "precisa-se de estagiário para atuar em instituição especial de ensino, para trabalhar com 'portadores' de deficiência". Porque na época, era esse o termo. E então, busquei quem era o professor, e nunca mais saí da área (Prof. G).

Assim, compreendemos que os professores retomam de suas trajetórias pessoais e profissionais múltiplas vivências em diferentes espaços formativos como constitutivas de seu processo de aprender a ser professor. Os entrevistados procuram apropriar-se dessas vivências

³³ O referido parecer, indica que a preparação para a docência têm contado com uma incoerência entre o que se faz na formação inicial e o que se espera como profissional. É dessa forma que o documento explicita a simetria invertida existente entre a situação de formação e a de exercício profissional.

na busca por elementos que os constituam docentes em se tratando do desafio de lecionar para alunos cotistas.

A fase de iniciação à docência é destacada pelos professores entrevistados como marcante em termos dos elementos que apresenta a constituição do ser professor. Os relatos dos professores remetem aos momentos difíceis e desafiadores que os mesmos enfrentaram nessa iniciação à docência, os quais são revividos e narrados de forma a constituírem um elemento da aprendizagem docente.

Os trechos de narrativas que seguem, explicitam os desafios enfrentados na iniciação e ao longo da prática docente e quanto tais vivências marcaram as trajetórias pessoais e profissionais:

Na época que eu iniciei na instituição, essa uma situação que me marcou muito. Eu sempre lembro dessa situação, porque foi muito desafiador ter uma aluna que apresentava deficiência e [...] com tantas limitações na aprendizagem. E foi partir desta experiência que tive com ele que eu procuro concentrar essa atenção em tudo aquilo que a pessoa com deficiência pode fazer ou o que ela pode aprender. Eu aprendi isso. E eu acho que com esta atitude que a minha aluna, a A., teve ela mostrou o quanto essas coisas afetivas são importantes e o quanto que realmente há toda uma simbologia dessas situações e que a gente muitas vezes não considera. Então, foi assim uma coisa marcante, não só para a minha profissional, quanto para a minha vida pessoal (Prof. B).

Daí eu era substituta aqui, daí depois terminou meu tempo e eu fui dar aula naquela instituição que eu me referi anteriormente. Também foi uma experiência não muito boa, porque os alunos pagam para passar e não para você ensinar. Eu estava acostumada com o ritmo da federal. Cheguei lá, no meio do semestre e, a diretora da instituição me chamou e disse: "ou você diminui seu ritmo ou você vai para a rua". Eu dava estatística porque eu era professora já no departamento de estatística e a professora de matemática foi para a rua e eu cheguei para os meus alunos e disse: "olha, se vocês estão pagando para não ter ensino vai ser isso que vocês vão ter, eu para a rua não vou". Eu percebia que os alunos não queriam estudar, só ficavam com celular em sala de aula. Atualmente eu lembro isso, percebo que alguns alunos não estão tão interessados, mas procuro não me fixar nessa ideia. Assim, consigo desenvolver minha aula melhor do que naquela época (Prof. H).

No início eu era muito inocente, eu era uma pessoa irritada para dar aula. Eu ficava brava, a minha postura era uma postura muito brava de retrucar com os alunos, de ficar assim: "fica quieto, não fala". Esses tipos de coisas eu não faço mais. Eu fui aprendendo fazendo cursos e percebi que não é assim que se dá uma aula. Eu chegava na aula e, achava que todo mundo tinha que sentar e não sair mais, não podia levantar para ir no banheiro, não podia fazer nada (Prof. I).

No início eu ficava nervosa. E depois com o tempo, tu vais fazendo aquelas trocas, com os alunos. Embora, eu dê uma disciplina que muita gente deteste. Mas isso, aí em já abstrai, entendeu (Prof. E).

Os professores entrevistados mostraram o quanto era difícil enfrentar as turmas em função dos desafios apresentados e do despreparo docente. Em meio a tantas exigências, os mesmos revelaram a tendência a centrarem-se no conteúdo específico como forma de driblar essa questão. Apesar disso, revelaram sua capacidade em reconhecer essas vivências produzindo formas mais flexíveis de ser e fazer a sua docência, na atualidade.

Nessa pesquisa, os professores referiram-se ao despreparo que experienciaram na época de iniciação à docência como semelhante a sensação que tem diante do processo de ensino e aprendizagem dos alunos que apresentam deficiências. As narrativas assim expressam:

Eu ficava em um stress. Eu tinha vontade de fugir da sala de aula. Secava a boca. Eu não conseguia falar. Estudava, estudava, estudava, para cada aula que tinha que dar. Do medo de errar, de fazer feio, né?. Assim acontecia de eu me sentir quando eu tinha um aluno com deficiência na minha turma. Mas hoje eu já superei, isso (Prof. E).

É, então, uma coisas que para mim era um desafio, era dar aulas para aquela quantidade de homens. Eu tinha o receio de não saber responder algo que me perguntassem, sabe? São desafios que nós não estamos preparados, assim como o caso da inclusão (Prof. C).

Dessa forma, compreendemos o quanto a docência mobiliza a pessoa do professor indicando-lhe que não basta dominar o conhecimento técnico, é necessário conseguir contemplar os múltiplos enfrentamentos que as turmas podem apresentar. O despreparo docente é discutido por Marcelo García (2010, p. 29) ao mencionar que nessa fase da carreira os professores enfrentam um choque com a realidade, no qual necessitam aprender o ofício do ensino, compreendendo e adequando-se a cultura institucional. Os professores mostram-se despreparados ao entrarem em contato com aspectos específicos de sua posição profissional e demonstram o seu despreparo, assim: transferindo o conhecimento adquirido na formação inicial às práticas atuais como se o ensino fosse a mera aplicação de uma técnica, trabalhando de forma isolada e imitando de modo acrítico as condutas de outros professores.

Corroborando com essa discussão sobre a tendência na centração no conteúdo específico, os estudos de Isaia (1992, 2003) e Nóvoa (2011) descrevem os dilemas da profissão professor, pontuando que o destaque ao conhecimento específico não caracteriza apenas a fase de iniciação na carreira, mas sim todo o ciclo de vida profissional docente. Na concepção de Nóvoa, os professores são submetidos a determinados processos organizacionais que uniformizam os modos de trabalho pedagógico, o que interfere na maneira de fazer a docência diante de alunos cotistas, com deficiências. Quanto ao dilema do conhecimento específico, ele assim expressa-se:

Os professores nunca viram o seu saber específico devidamente reconhecido. Mesmo que se reitere a importância de sua missão, a tendência é considerar sempre que lhes basta dominar bem sua matéria de ensino e ter uma certa aptidão para a comunicação, para o trabalho com os alunos. O resto não é indispensável. Essas posições levam, inevitavelmente, à perda de prestígio da profissão, cujo saber não possui nenhum “valor de troca” no mercado acadêmico universitário [...] os professores são considerados como a pedra fundamental da “nova sociedade do conhecimento”. A mais complexa das atividades profissionais se encontra assim reduzida ao status de coisa simples e natural (NÓVOA, 2011, p. 227).

Dessa maneira, quando o professor consegue driblar os desafios do trabalho docente, com doses equilibradas de conhecimentos específicos e saberes pedagógicos, a presença do estudante com deficiência passa a ser compreendida, de uma forma empática. Assim, os professores estarão exercendo o seu ofício, em sintonia com o que prevê as Leis 12.711/2012 e a Lei nº 7.853, respectivamente- Lei das Cotas e Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Ambas, garantem a igualdade de acesso, as condições para a sua permanência e conclusão dos estudos universitários, das pessoas com deficiências.

Nessa direção compreendemos os elementos que delineiam as trajetórias pessoais e profissionais dos professores que atuam no ensino superior, diante de novos contextos na universidade, é uma tarefa fundamental quando pensamos no processo de produção da docência. Além disso, a organização da dinâmica pedagógica nos conduz ao entendimento de como os professores precisam lançar mão de seus saberes e fazeres a fim de ganhar força, diante dos desafios que enfrentam frente os cenários atuais das universidades, que pretendem ser inclusivas.

Estudos como os de Bolzan (2004, 2005); Marcelo García (1999) e Cunha (2010), reforçam a ideia de que grande parte dos docentes que atuam no ensino superior, não receberam uma formação inicial ou mesmo continuada, que lhes tenha garantido os conhecimentos pedagógicos específicos para atuar no ensino superior, em especial, com alunos cotistas.

Concordamos com Pozo et al. (2006) quando ele refere que as instituições de ensino estão sendo submetidas à exigências de mudanças profundas em sua organização física e na qualificação dos docentes. A qualificação pode contar com estratégias de estudo que resgatem os sentidos e significados das vivências docentes contidas nas trajetórias pessoais e profissionais de professores. Nessa atividade de [re]significação, faz-se necessário que sejamos capazes de desenvolver adequações entre os conhecimentos, saberes e fazeres e o público ao qual ele será empregado, o que significa dizer que os estudantes universitários de hoje, diferem em diversos aspectos do perfil de alunos que tínhamos na época em que os professores frequentavam as universidades. Temos novos contextos na universidade, o que

requer refletirmos sobre como adequar as estratégias pedagógicas às demandas e condições de aprendizagem dos mesmos.

Por fim, ao tratarmos das vivências docentes, os entrevistados explicitaram a questão das limitações formativas ao campo da docência. Eles mencionam terem sentido despreparo ao ingressar na docência em função dos cursos de formação inicial não terem contemplado reflexões em torno do “novo” contexto:

E ainda se tem um corpo docente que ‘não foi preparado para ser professor! Aprendeu na vida!’ Nós temos professores substitutos que saíram da residência e vão ser professores substitutos. Então é complicado (Prof. D).

Então procurar que eles percebam ‘o porquê’. Para isso, eu normalmente digo, assim [...] às vezes acontece aqui, agora de uma professora que ela era substituta e eu digo: “você têm que entender que essa professora ela terminou a graduação, terminou o Mestrado e ela veio dar aula para vocês, ela nunca tinha dado aula, então. Vocês são a primeira turma dela, por isso, tenham um pouco de paciência” (Prof. C).

É em termos de aprendizagem na docência porque no curso de Medicina Veterinária os professores eles não tem nenhum tipo de Didática, não existe aula de Didática na Veterinária. Nós somos formados na graduação de Veterinária para ser clínicos, um médico veterinário ou outras áreas da veterinária que é um leque muito grande de profissões. Não fomos preparados para a carreira de ensino, não tivéssemos Didática. E eu não me senti nada preparada para ser uma professora (Prof. I).

Bom, eu sou egresso aqui do curso de Direito da UFSM então a escolha da docência ela surgiu aqui justamente no final da faculdade comecei a me envolver com pesquisa. E aí me inscrevi para participar do Mestrado que tinha na época aqui. Era Direito, História e Economia, um Mestrado multi, interdisciplinar. E eu passei no Mestrado, comecei a cursar e ao terminar o Mestrado já comecei a dar aula, sem nenhuma experiência anterior ou preparação específica (Prof. F).

Os despreparo docente, ao qual nos referimos, está relacionado a o que os professores vivenciam tanto na fase de iniciação à docência, quanto no momento atual de trabalho com os alunos cotistas B. Esse despreparo que se manifesta comumente na época de iniciação à docência é descrito pelos professores como presente ao depararem-se com o ensino e a aprendizagem de alunos com deficiências. Os professores revelam sentir-se despreparados, pedagogicamente, para lecionar diante de novos contextos na universidade.

Na tessitura da constituição do ser professor temos também como elemento categorial nesta pesquisa, um conjunto de barreiras experienciadas pelos sujeitos entrevistados no trabalho pedagógico com alunos que apresentam deficiência, quais sejam: as barreiras pedagógicas, as atitudinais e as arquitetônicas.

As **barreiras pedagógicas, arquitetônicas e atitudinais** constituem as vivências docentes no contexto do trabalho pedagógico com estudantes incluídos nas cotas. O reconhecimento desses entraves, por parte dos sujeitos que participaram dessa pesquisa, os conduz ao protagonismo docente, segunda dimensão categorial da presente investigação. Ao mesmo tempo em que os professores tomam consciência da inexistência de uma formação específica, para atuar com o ensino de alunos com deficiência, passam a identificar as barreiras relativas à acessibilidade metodológica, comunicacional, urbanísticas, das edificações e atitudinais que se configuram como desafios à docência no contexto da inclusão.

As barreiras pedagógicas, são definidas por Sasaki (2005, p. 23) como obstáculos relativos à *acessibilidade metodológica e à acessibilidade comunicacional*. A acessibilidade metodológica compreende adaptações curriculares, nos métodos e técnicas de estudo. As adaptações para se comunicar envolvem a linguagem corporal, gestual, de sinais, a comunicação escrita e virtual, assim como a interpessoal.

Os sujeitos da pesquisa explicitaram a importância de reconhecer as barreiras que interferem em sua atividade de ensino no atendimento das necessidades dos estudantes incluídos nas cotas. As narrativas de M e B expressam a existências das barreiras pedagógicas no cotidiano do trabalho dos professores:

No fundo, no fundo, claro que o deficiente físico, é uma coisa visual. Tu percebes que ele é diferente. Mas as outras diferenças, tu leva um certo tempo para perceber, a não ser que a pessoa venha contar. No caso do aluno surdo. E se vier um aluno cego, isso seria impossível! Espero que não apareça um aluno cego aqui no curso, porque a gente não vai saber o que fazer, como adaptar o ensino (Prof. M).

Mas independente de ela dizer ou não dessa situação a gente informa sempre a coordenação. Ela é informada porque, no mínimo, temos é que ficar mais atentos em relação a essa pessoa. Mas, no caso dessa aluna, ela não queria ser reconhecida como deficiente. Queria usufruir a cota, com certeza, mas não ser reconhecida pelos demais. E eu entendo, é um direito que a pessoa tem, com certeza. Mas, ao mesmo tempo torna uma situação muito difícil para todos, principalmente, para a universidade (Prof. B).

Os obstáculos à acessibilidade das pessoas com deficiência consistem em uma das principais discussões que envolvem a inclusão no contexto universitário. Mudar a atitude diante dos alunos que apresentam deficiências, consiste em uma atividade difícil porque depende da mudança nas concepções das pessoas envolvidas no contexto acadêmico, tais como: gestores, professores, funcionários, alunos e familiares (SCOTT Jr, 2012). Para o mesmo autor, além da acessibilidade pedagógica, as questões atitudinais são as que mais interferem na permanência e conclusão dos estudos dos alunos. As barreiras atitudinais

docentes estão diretamente relacionadas com a aprendizagem da docência dos professores que recebem alunos cotistas B, o estudo de Souza e Bolzan (2014, p. 60) pontuando que:

A inclusão do público alvo da educação especial no Ensino Superior configura-se como um desafio para a formação dos professores. São inúmeras as questões que implicam no trabalho pedagógico e na aprendizagem da docência, dentre as quais estão a resiliência dos professores, o rompimento com as barreiras atitudinais, o desconhecimento sobre as condições de aprendizagem de seus alunos incluídos na Cota B, a subjetividade dos estudantes e a ambiência institucional. Além disso, as marcas da trajetória profissional e pessoal reveladas nas falas/vozes/ditos dos docentes nos apresentarão subsídios de análise para o entendimento dessa dinâmica tão específica que envolve o aprender da docência em novos contextos na universidade.

Em se tratando da questão da acessibilidade, os estudos de Sezerino e Lorenzetti (2005); Pellegrini (2006); Morejón (2009); Santos e Venturini (2010); Oliveira (2012) e Queiroz e Faria (2012)³⁴, explicitam como os estudantes experimentam desafios em sua formação. A falta de adaptação de materiais didático e de capacitação dos professores interfere na aprendizagem dos alunos deficientes. Os pesquisadores referendados, destacam que a formação de professores necessita considerar as crenças, expectativas e exigências docentes em torno das especificidades das pessoas com deficiências, de modo que possamos entender o que os professores sabem sobre as condições desses alunos e o que eles necessitam compreender melhor.

Em nosso estudo, as *barreiras pedagógicas* foram discutidas pelos sujeitos entrevistados, enfaticamente, o que revela a implicação das mesmas na aprendizagem da docência. Dentre os temas em discussão neste elemento categorial, estão: o sentimento de impotência diante do ensino ao aluno com deficiência; a importância de compreender a inclusão considerando a subjetividade do aluno e o destaque para as implicações de alguns entraves na dinâmica institucional.

A presença dessas barreiras está relacionada com a incipiente formação docente no contexto do ensino de alunos com deficiência. A formação docente, a qual nos referimos, tem um viés pessoal e outro profissional, o que nem sempre é contemplado de modo equilibrado. Nesse sentido, as barreiras pedagógicas são fortemente influenciadas pelo modelo de formação docente contido nas trajetórias pessoais e profissionais dos professores e pelas condições de gerais de acessibilidade institucionais.

O elemento categorial barreiras pedagógicas foi explicitado pelos professores entrevistados, por meio da sensação de impotência e insegurança frente à inclusão. Os

³⁴ Os pesquisadores supracitados fazem parte do conjunto de estudos explorados no estudo do estado da arte dessa tese.

docentes manifestam, enfaticamente, que esse marcador interfere no modo organizacional de suas atividades frente aos estudantes que recebem por meio da cotas.

Observemos como os professores H e I, apresentaram esse tensionamento da sensação de impotência e insegurança:

Então é bem difícil assim, porque você fica sem saber muito o que fazer. Eu nunca tive uma palestra ou algo assim que dissesse o que tem que fazer para auxiliar um aluno em um caso que você vê que tem um aluno com dificuldade. E às vezes não são, só essas dificuldades. Claro que dar uma disciplina nas exatas para um aluno que tem uma dificuldade a mais, vamos dizer, sem nenhuma deficiência já é complicado. Eles não gostam de exatas. Imagina para alguém que não consegue ler a apostila, que só ouve, por exemplo. E, somatório disso, degrau daquilo, enfim. Eu passei os conteúdos mais teóricos, ela entendia, mas querer que ela calcule corretamente, isso seria difícil! Os alunos usam calculadora, como é que vai fazer isso? [...] Eu acho que mudou, eu vejo assim, do que eu era acostumada para agora mudou, o aluno está em sala de aula com celular, o aluno tem outros interesses do que ficar assistindo a sua aula, quer dizer: “será que existe um meio novo de dar aula? [...] Primeiro você perdia a noção, ficava sabendo em sala de aula dos problemas e os alunos desapareciam e você perdia o contato com o aluno. [...] Eu me sentia perdida, você não sabe o que vai fazer. Eu ficava com medo de apanhar da aluna, porque foi bem... ela é bem agressiva e estava com uma expectativa que ter ido muito bem na minha prova (Prof. H).

É eu também não tive contato nenhum com deficiência. Não tive, pelo menos que me colocar assim. Eu nunca soube disso. Isso eu não soube e também linguagem com algum intérprete de linguagens de sinais, para mim, seria um grande desafio, eu não tenho noção do que fazer. Nós não fomos preparados para isso, para nenhuma deficiência [...] Os professores não estavam sabendo o que fazer, está todo mundo tendo que aprender. E além das deficiências, não sabemos como trabalhar com as dificuldades de aprendizado porque o professor não tem habilitação. Eu fico pensando: ‘Como me comunicar? Não sei como fazer!’ Eu teria que fazer um curso de formação (Prof. I).

Em se tratando das barreiras pedagógicas enfrentadas pelos professores, compreendemos que a insegurança e impotência estão associadas ao desconhecimento das capacidades e limitações dos estudantes com deficiência; as dificuldades de aprendizagem e emocionais dos alunos e a sobrecarga de atribuições docentes interfere no tempo dedicado ao atendimento dessa causa. São esses aspectos manifestados pelos docentes D, L e J:

Porque, muitas vezes, essas necessidades especiais são explícitas, muitas pessoas sabem. Mas outras vezes, poucas pessoas sabem. Por exemplo, o aluno tem uma deficiência auditiva moderada. As pessoas não sabem disso! (Prof. D).

Tu tens que assessorar todos os alunos individualmente, os alunos especiais que a gente teve. Principalmente essa menina, que tinha audição zero, ela demandava para a gente conseguir se comunicar com ela, ela demandava muito mais tempo. Então, isso tirava, analisando friamente, tirava horas de assessoramento do resto da turma. E isso pode [...] Mas, eu acho que a gente resolveu bem, não vejo assim que os alunos reclamassem. Era mais uma angústia minha, com muita gente querendo assessoramento, e eu ali cinco vezes mais tempo com um aluno. Nesses casos, nós fomos informados da deficiência, mas

algumas vezes não sabemos disso e isso complica muito nosso trabalho de assessoramento (Prof. L).

A gente discute, mas a gente não consegue. Como esse é um dos pontos, de milhares de pontos, que nós temos que lidar. Nós percebemos que isso está acontecendo, mas a gente não tem encaminhamentos para a isso. 'Nós não sabemos o quê fazer!'. E se não temos informações suficientes sobre o aluno, sua condição e tipo de deficiência, a situação piora (Prof. J).

Retomando as narrativas de D, L e J os professores sentem-se ainda mais inseguros e impotentes quando as deficiências dos alunos não são aparentes. Nessa orientação, os sujeitos desta pesquisa, pontuaram que uma forma de amenizar essa sensação consiste em conhecer o aluno, suas condições e limitações, tendo em vista o seu universo sociocultural. Concordamos com os sujeitos da pesquisa quanto a importância do professor compreender as dificuldades mais prováveis que os alunos venham a ter, sendo capaz de associar suas características ao contexto onde ele vive. Quando o professor exerce essa atividade, ele está evidenciando uma compreensão sobre o processo de ensino e de aprendizagem que extrapola a dimensão técnica de seu trabalho, expressando sua capacidade reflexiva e o seu conhecimento pedagógico.

Partindo disso, em se tratando da inclusão de pessoas com deficiência compreendemos que nas práticas pedagógicas voltadas às pessoas com deficiência o conhecimento pedagógico deve contemplar, a capacidade docente de identificar os processos de compensação que os estudantes desenvolvem para amenizar as limitações que possuem em suas aprendizagens.

A compensação é definida por Vygotski (1997) quando ele refere à base psicológica da teoria e prática do ensino e da aprendizagem de crianças com deficiência. Embora não estejamos nos referindo a situação das crianças, nem mesmo concordamos com a noção de defeito associado à deficiência, essa contribuição de vygostkiana pode ser transposta aos adultos universitários incluídos nas cotas. Na concepção do autor, em casos de pessoas com deficiência, é preciso considerar a supercompensação que os indivíduos desenvolvem em meio as suas limitações. Ele assim descreve: Todo o defeito cria um estímulo para elaborar uma compensação. [...] junto com as deficiências, estão dadas as forças, as tendências, as aspirações a superá-lo ou nivelá-lo (VYGOTSKI, 1997, p. 14-15). Dessa maneira, entendemos que além do limite associado ao Quadro da deficiência, existe, no processo de aprendizagem dessas pessoas, a compensação o que leva o aluno a apresentar habilidades e condições desenvolvidas em outras esferas para amenizar os efeitos de suas dificuldades ou limitações.

Assim, ao adentrar nesse universo das condições dos alunos, o professor consegue conhecê-lo melhor e construir estratégias pedagógicas para atuar em sua zona de desenvolvimento proximal. Por conseguinte, acreditamos que o conhecimento pedagógico,

nesse contexto, contempla muito mais que o conhecimento do tipo de deficiência que o aluno apresenta. Esse conhecimento, também deve considerar a identificação dos Quadros psicológicos ou psiquiátricos, que podem estar interagindo com as deficiências e interferindo na aprendizagem dos alunos. Esses dois últimos pontos, que versam sobre as zonas de compensação e o mapeamento da situação psicológica e psiquiátrica dos alunos, se caracteriza como uma tarefa a ser assumida por uma equipe multiprofissional, qualificada, aquela atua na acessibilidade pedagógica das instituições, em conjunto com seus professores universitários.

Os excertos de narrativas de I, F, J e H, explicitam o esforço que os professores realizam para adaptar o seu trabalho pedagógico em função da subjetividade dos alunos. Eles reconhecem o quão desafiador é isso. Ainda destacam que, em alguns momentos não conseguem desenvolver, integralmente, as adequações necessárias, o que podemos relacionar com uma barreira pedagógica. As narrativas expressam esse aspecto:

É, são casos e casos. Cada aluno tem uma dificuldade. Depende, é individual. E eu acho que é uma questão de cada aluno, porque cada um tem uma capacidade. Tem aqueles [...] que eu já tive alunos com dificuldades auditivas, que ele teve muita dificuldade de passar na disciplina. E, nas outras eu sei que ele ainda não está conseguindo dar conta. E ele tem deficiência auditiva. Ele está, ainda, sofrendo para continuar. Não sei, mas foi complicado (Prof. I).

Porque nós tivemos isso, um aluno com deficiência visual e auditiva na mesma turma. O visual a gente poderia trabalhar com outra estratégia, enfim. Já o auditivo com mais textos, mais slides, etc. Então, quando isso acontece à gente sempre avisa aos professores de qual é a situação e pede que eles se adequem. Só que, às vezes, o que acontece [...] vai passando, como é algo tão novo [...] entro da Universidade, às vezes, até o professor custa a se lembrar que naquela turma existe aquela situação. Por isso, eu sempre tenho um cuidado muito grande para ver quem são os alunos. E às vezes, também já aconteceu de em um trabalho, eu levar um texto, por exemplo, para esse aluno que eu te falei o C. com uma letra tamanho 12 e, não ser o mais adequado, porque para a ele, tem que ser letra número 18 (Prof. F).

Eu não a avalio igual. Eu avalio ela, pela especificidade dela. Claro eu faço avaliação processual e levo em consideração o grau que ela atingiu. Mas, ainda assim a formação dela fica deficitária. Ela fica deficitária, eu acabo aprovando-a sem que ela tenha assimilado com segurança o conteúdo (Prof. J).

O professor também trabalha, a partir de um olhar para a subjetividade, considerando o que é esse sujeito, o que ele tem, qual é a dificuldade dele. E eu percebia que no meu trabalho clínico isso era bem presente e eu tenho essa referencia, que emprego ao receber o meu aluno na turma (Prof. H).

Todos nós, sem exceção, alguns mais, outros menos, tem questões a serem consideradas. Porque a pessoa pode ter um problema grave na família e superar isso de uma maneira muito boa e, outra pessoa ter um problema muito menor e, isso afetar a vida dela de uma forma muito maior. Isso é difícil para o professor, porque precisa considerar esse aspecto emocional (Prof. M).

Considerando as narrativas anteriormente expressas, o reconhecimento da subjetividade dos alunos cotistas B, contribui para o rompimento das barreiras pedagógicas que os professores se deparam em meio ao trabalho pedagógico que realizam. Corroborando com isso, o estudo de Cunha (2010) quando se refere aos desafios da formação de professores da educação superior mencionando que exercer a docência envolve o domínio de diversos saberes em conexão, tais como os conhecimentos específicos e tecnológicos, as subjetividades e a cultura. Para a autora, a pedagogia universitária, precisa se emancipar de sua condição de prática social objetiva, na qual bastaria o domínio do conhecimento de sua especialidade, em meio as suas normas e prescrições. A ampliação da concepção sobre o ser professor universitário implicaria em considerar a docência como uma ação complexa, que envolve uma preparação específica e uma dimensão de totalidade, contemplando a urgência de uma legitimação dos saberes pedagógicos específicos ao exercício da profissão de professor.

Outro fator que incide sobre a atividade docente em termos de barreiras pedagógicas são os entraves institucionais, tais como: a falta de políticas institucionais voltadas à formação continuada dos docentes e o distanciamento entre os serviços de atendimento aos cotistas e os docentes. Esses fatores, incidem diretamente no protagonismo docente, que é constituído, inicialmente, no interior das vivências dos professores, evidenciando que a produção do ser e do fazer professor dessa pesquisa, emerge das vivências docentes e se concretiza, no protagonismo docente.

Portanto, os entraves institucionais interferem na produção e no desenvolvimento de estratégias de ensino aos estudantes incluídos nas cotas. As implicações das referidas barreiras no trabalho pedagógico, dependem da gestão institucional, a qual pode facilitar, dificultar e mesmo impedir que os professores assumam a sua docência em ação, interferindo em sua aprendizagem docente.

Nessa discussão, Cunha (2010) é enfática ao dizer que a formação tem uma dimensão individual e outra institucional, e, dessa maneira, o poder público e as IES devem assumir a sua responsabilidade com o processo formativo do professor que trabalha no terceiro grau do ensino. A construção de espaços de formação se faz urgente, no interior das universidades. Neles, o envolvimento dos professores como responsáveis por sua profissão, é fator indispensável para que seja produzida uma cultura reflexiva para a responsabilização mais efetiva com a atividade docente. A característica dessa perspectiva formativa está no fato de alicerçar-se na legitimação dos saberes pedagógicos dos professores na produção da profissionalidade docente (CUNHA, 2010, p. 33-34). A seguir, alguns excertos de narrativas, em que essa reflexão está presente:

Então, não adianta nos pensarmos na educação básica, em formarmos para a educação básica e também não prepararmos o professor do ensino superior! Então eu acho que isso deveria ser um conjunto, uma continuidade. E nós estamos ainda com tudo isso, de uma forma muito tímida. Acho que precisamos de muita coisa, muita coisa ainda. Deveria ser uma política institucional, enquanto universidade. Eu acredito, que até deveríamos ter uma política dentro da universidade, para a formação continuada de todas as áreas [...] A política institucional deveria considerar, a aceitação do outro, enquanto deficiente, mas na verdade que é diferente. Então nessa área, eu vejo que é muito também por conta própria, muito de cada docente. Não há um estímulo muito grande (Prof. G).

Na hora de prestar o vestibular, 'o aluno têm tudo!' Ele tem, salas adaptadas, com cadeira de rodas, com tudo, Eles tinham como entrar, como fazer a prova, mas e, depois que entra na instituição? Por exemplo, o aluno para fazer o vestibular ele tem uma prova com letra 'deste tamanho', se ele necessita, ele tem um tempo posterior. Ao chegar aqui não é assim. A prova vai ser assim para todo mundo, o tempo vai ser o mesmo, até porque a sala de aula, no próximo horário já tem outro para dar aula. Eu não sei, mas eu acho uma contradição fazer entrar e quando entrou, não oferecer as condições necessárias. Ingressa e acabou! Quero dizer, se o aluno solicitar a gente oferece um computador especial, se o aluno solicitar a gente faz alguma coisa, mas até então, não se faz nada, ele fica solto na Universidade [...] (Prof. H).

A coordenação do curso avisa, mas eu nunca recebi nada sobre a orientação que deve me posicionar na sala de aula, em nenhum dos cursos que fiz, eu fui treinada para isso [...] e eu acho muito ruim porque eu acho que é uma maneira errada de conduzir, porque você imagina que você está recebendo os alunos e não sabe como fazer! A faculdade está abrindo as portas para alunos com necessidades especiais, e dessa forma, assim como receber um visitante na nossa casa, ela deveria se preparar para recebê-lo, acomodá-lo. Assim ele poderia sentir-se mais confortável (Prof. I).

Na realidade, eu tento falar pausadamente, mas é difícil, isso é complicado. A gente tem que ter prática e, eu acho tanto nós quanto a universidade está aprendendo a lidar com a situação porque os alunos caíram de pára-quadras. Não recebemos nada da universidade dito: "você receberá um tradutor de Libras!". E nós recebemos de 'surpresa', um tradutor em nossa sala de aula (Prof. M).

Eu acho que esse é o primeiro lugar, uma divulgação. Depois tentar fazer, junto as coordenações dos cursos alguma sinergia, alguma coisa visando que esses alunos consigam estar mais inseridos, ou seja, algum curso de como o professor lidar com determinadas situações e, assim por diante (Prof. A).

É a Universidade nesse sentido não. O núcleo é um elemento da Universidade, e ele promove alguns cursos, mas ainda sim, é pouco (Prof. J).

É, mas a questão de nós sentarmos e pensarmos se vamos adotar tal procedimento, ou não, isso não existe. A gente discute até em reunião de departamento, às vezes surge o assunto e daí um coloca: "comigo ele está indo bem ou não está indo". E assim, esse tipo de coisa. Mas sentar, uma coisa assim oficial de pensar, assim: "nós vamos produzir alguma coisa!". Isso não acontece. Talvez até seria interessante de ter um apoio nesse sentido do grupo da acessibilidade (Prof. C).

Nessa pesquisa, os professores foram enfáticos ao dizerem que é necessário reestruturar a política institucional ou colocá-la em ação para receber e melhor atender os alunos cotistas. Eles mencionam a relevância do trabalho desenvolvido pelo núcleo de acessibilidade diante do acompanhamento pedagógico dos alunos, mas compreendem que seria necessário construir uma aproximação maior entre eles e a equipe desse órgão institucional. Os sujeitos da pesquisa destacam o fato de sentirem-se surpreendidos com a presença dos alunos com deficiência em suas turmas, ou seja, muitas vezes, não são avisados que irão receber alunos com deficiência e como podem desenvolver melhor suas aulas.

Ao abordarmos as barreiras pedagógicas é importante considerar a inter relação delas com as barreiras atitudinais. Nas narrativas dos sujeitos da pesquisa, percebemos que os mesmos compreendem o princípio da inclusão orientado pela igualdade de oportunidade, no sentido de identificarem as questões que tem interferido como entraves pedagógicos em suas práticas, porém, os mesmos ainda conservam modelos de ensino associados à educação indiferenciada. Corroboramos com isso os achados de Antunes et al. (2013, p. 147), quando afirma que “existem docentes que não internalizaram o verdadeiro conceito de educação inclusiva, pautando-se a sua percepção por um modelo mais conservador e que não responde à diversidade”.

O modelo de ensino da educação indiferenciada aponta para outra direção que diverge daquele que pressupõe a garantia do acesso pleno e da igualdade de condições de ensino para pessoas com deficiência. Esse modelo é discutido pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, de 2015 quando prevê o desenvolvimento de um projeto pedagógico capaz de atender às características dos estudantes deficientes, garantindo o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade e autonomia estudantil.

Considerando o conteúdo abordado na LBI, em nenhum momento, a mesma menciona a educação indiferenciada como uma medida inclusiva. A Lei é clara ao expressar que às pessoas com deficiência tem a garantia de acesso à educação superior, incluindo a igualdade de oportunidades com as demais pessoas, o que difere de dizer que não seja necessário o desenvolvimento de adequações em métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e demais recursos às condições de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Assim, ao tratarmos da garantia de igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência no ensino universitário, compreendemos que as *barreiras atitudinais*, podem interferir no processo de aprendizagem dos estudantes incluídos nas cotas B. Isso pode

acontecer em função de que, elas compreendem comportamentos de esquiwa que interferem na condição dos professores em conviver com a deficiência, assim como em sua disposição para enfrentar os desafios pedagógicos dela decorrentes. Essa dificuldade que se expressa em uma barreira atitudinal, está muito relacionada com o medo advindo do desconhecimento, assim como dos preconceitos e nos estereótipos que construímos em relação às pessoas com deficiências. As barreiras podem existir nas relações interpessoais em situações onde as pessoas se encontram em uma situação menos favorável que as outras, em função das diferenças pessoais, do tipo: físicas, intelectuais ou emocionais. Essas barreiras interferem diretamente nas barreiras comunicacionais, nas informacionais, nas educacionais e nas arquitetônicas, as quais estão ligadas entre si (AMARAL, 1998).

As narrativas docentes foram capazes de mostrar que em alguns momentos, os professores entrevistados não querer receber alunos com deficiência em suas turmas. Eles disseram, também que nem sempre estão dispostos a envolverem-se com as atividades relacionadas à inclusão. Assim, as limitações expressas pela ausência de domínio para o enfrentamento das barreiras pedagógicas se repetem quando observamos o modo como muitos docentes conduzem suas ações. Tal processo evidencia-se nas barreiras atitudinais expressas e a necessidade de superá-las. Os professores narraram:

E como eu disse, tem alguns ainda, resistentes, que ainda tem aquela carga de preconceito, que receberam dos avós, que são falecidos e tudo isso. Mas, a gente vai, acredito que faz parte de um grande aprendizado, mas. Eu, sempre, como eu disse, eu tomo esse cuidado. E é por meio deles que nós enxergamos e expomos as nossas próprias limitações, o nosso receio, bem lá, no fundo. Por mais que eu não compreenda, mas é isso que está posto na minha negação, na minha resistência para lidar com a questão da deficiência. Eu diria que aqui, também há resistência. Até porque, eles não [...] os meus colegas acreditam que como eu trabalho nessa área, quem tem que saber sou eu. Então, eu acho que são algumas coisas nesse sentido. Sou sempre eu que participo das reuniões de decisões que giram em torno da temática da inclusão desses alunos. Nas reuniões promovidas pelo curso de Educação Especial, como alguns eventos, abordando a questão da educação especial, da formação para o ensino superior. Não tem uma participação efetiva de toda a universidade. Acontecem essas iniciativas, mas poucos professores realizam isso, são exceções (Prof. G).

Elas disseram: “olha professor têm muitos professores que não querem, que nos dizem abertamente que não tem tempo de fazer o que a gente pede. E não querem nos repassar a prova com antecedência, para que possamos adaptar o material ao aluno incluído” (Prof. A).

Ele amplia para ler em casa, para estudar porque se não, o livro o que ele faz? Ele pede para alguém digitalizar e aí ele lê em PDF ampliando na tela do computador [...]. É o que ele faz, então, com a maior dificuldade. Mas, eu noto assim que, às vezes, nem são os professores que ajudam dessa forma, mas sim são os próprios colegas que se envolvem em adaptar o material (Prof. F).

Nós professores necessitaríamos fazer um treinamento até para como reagir, porque a gente não sabe como fazer. Por exemplo, assim, até onde é desleixo do aluno, no sentido dele não ter interesse, no sentido de ele não querer fazer, vamos dizer assim. E até onde é uma deficiência dele. É difícil de entender o porquê ele é capaz de lembrar todos os filmes, ele é capaz de fazer isso e não consegue lembrar o conteúdo da minha disciplina. É isso que os professores, se questionam. Por isso, tem alguns professores que tem essa resistência, que não se envolvem, sempre tem essa questão (Prof. C).

No contexto das barreiras atitudinais, essa resistência explicitada pelos sujeitos da pesquisa, pode ser entendida como uma oposição ou uma certa reação quanto a necessidade de realizarem adequações sem sua dinâmica pedagógica ao se tratar de estudantes incluídos.

Corroborando com isso, Jesus (2007) ao abordar a situação dos professores em termos de realização e bem-estar, mostra que as exigências profissionais podem conduzir a uma reação de alarme inicial, que pode gerar resistência. Essa resistência é definida como uma tentativa de lidar com a situação, podendo conduzir o professor para dois caminhos, em um deles o professor consegue enfrentar bem a situação e no outro, ele exauri-se e pode desenvolver processos de adoecimento/mal estar profissional. Nas narrativas que seguem mostramos a fase de reação ou de percepção da situação de inclusão de pessoas com deficiência, aquela em que os professores estão resistentes:

Ainda se a gente conseguisse se comunicar de maneira não escrita, ah seria bom. E, eu estou pensando, além de todas as nossas atribuições, também teremos que aprender Libras! Aprender Libras! Penso mais em uma aula de Inglês, uma aula de Espanhol, em me aperfeiçoar em uma dessas línguas do que aprender Libras. Para mim, seria [...] Assim tentando me abrir contigo, sendo super sincero, assim. Para mim, aprender Libras seria um esforço, inclusive de tempo (Prof. L).

Eu estou pensando no meu interesse, em outro tipo de interesse que não de atender esses alunos. Mas, realmente é uma dificuldade, e eu não sei assim quês ações poderiam ser feitas para auxiliar os professores no atendimento à esses alunos. O que me parece que seria eficiente é que eles tivessem um atendimento extra, além do de sala de aula com o professor. Mas esse atendimento extra, me parece que necessariamente teria que ter um profissional que além de ter a capacidade de alocar, sei lá de esperar, de se comunicar com ele, superando algumas dificuldades, ele teria que ter um conhecimento específico da área. E isso me parece uma coisa, assim, fora da realidade (Prof. H).

Os alunos especiais, não têm tempo diferente para realizar as provas. E eu acho isso bom. Porque não têm que ter. Eu penso assim: “ele quer ser um bom profissional? Ele quer se superar?”. Mas, esse pessoal, acaba estendo mais o curso. Veja bem. Qualquer um de nós, sendo bem racional possível, faria isso; se é um curso puxado que demanda muito tempo, eu vou me matricular em menos disciplinas [...] Será que todos os professores teriam que aprender Libras? Seria interessante que todo mundo soubesse Libras. Mas eu fico meio com uma má vontade de despender um tempo para aprender Libras. Eu considero importante esse conhecimento, mas eu gostaria de fazer outras coisas, aprender outras coisas, outras línguas ao invés de [...] Libras (Prof. M).

A partir do conjunto de narrativas recolhidas para a análise, percebemos que existem várias formas de manifestação da resistência docente diante do ensino de pessoas com deficiência. As pessoas podem demonstrar negação, raiva, medos ou aceitação. Os sujeitos da pesquisa narraram a forma como desenvolvem o seu trabalho pedagógico explicitando sua aceitação e compreensão diante das necessidades de seus alunos. Ao mesmo tempo que, revelam o seu envolvimento com os alunos, em algumas ocasiões experimentem resistências em produzir adaptações pedagógicas ou em desenvolver uma formação em serviço direcionada ao ensino de alunos cotistas B.

Associada a formação pedagógica dos professores e as questões atitudinais que envolvem a inclusão no ensino superior, temos as **barreiras arquitetônicas** presentes nos espaços institucionais. Elas consistem em um dos principais entraves para a livre circulação, promoção e a garantia da igualdade social das pessoas com deficiência na sociedade, impedindo o livre acesso com segurança das pessoas aos espaços sociais.

Dentre as questões relacionadas com a acessibilidade arquitetônica, temos os aspectos urbanísticos e os das edificações. A falta de rebaixamento das calçadas e sinalização das vias públicas, são relacionados a dinâmica urbanística, já as barreiras de edificação compreendem os aspectos dos interiores dos ambientes públicos e privados como os banheiros, rampas e portas mal adaptadas. São as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), o órgão que estabelece os regulamentos do acesso universal (EMMEL; GOMES; BAUAB, 2010) que regem a organização urbanística e das edificações.

Os professores entrevistados referiram que as providências em termos arquitetônicos nem sempre acontecem. Eles sinalizaram que, muitas vezes, elas só ocorrem no final do semestre, ou mesmo anos depois de terem recebido o aluno da cotas B e ainda pontuam adaptações inadequadas na edificação. Observemos os trechos de narrativas que revelem essa situação:

Eu acho que a faculdade não deve esperar o aluno comunicar a sua deficiência, dizendo: "Olha estou me sentindo mal, no laboratório e preciso disso ou daquilo ou não tem banheiro adequado para mim". Eu acho que ela deve se preocupar em garantir o conforto para ele antes de chegar para nós. No meu caso, o semestre acabou e nada foi feito em termos de adaptação para essa aluna. Algumas adaptações existem, como no caso do banheiro para deficiente, que ele já é todo especial, adaptado, só que o banheiro não tem trinco na porta! Então qualquer um quando está lá dentro no seu momento tranqüilo, alguém pode abrir. Já pensou? (Prof. I).

Cada vez que tem aula tem que achar sala lá embaixo. Foi assim que resolvi isso, porque a rampa é tão inclinada e longa que o meu aluno não conseguia subir. Mas, na sala que eu usava, lá no andar de baixo tinha o problema das mesas amontoadas. E eu já falei na coordenação sobre isso, sinalizei para a chefia de departamento. 'Passei o semestre

todo fazendo isso'. Mas, as pessoas não entendiam, não sabiam, não vêem a necessidade daquela mesa não estar amontoada! (Prof. H).

Aqui nós tínhamos um problema, que agora foi sanado que era do elevador. Então, o elevador não funcionava e aí ele ficava sendo carregado pelos outros. Os alunos têm vários empecilhos aqui na UFSM, são as calçadas com problema, não tem rampas, enfim [...] Dessa vez, foi uma aluna da fonoaudiologia, uma aluna com deficiência visual que eu tenho [...] A aula era no segundo piso, tinha que subir escada, e ninguém falou nada para mim, de modo que eu pudesse mudar a sala de aula para o térreo. E, um dia ela caiu nas escadas e quebrou uma perna (Prof. F).

O problema maior que nós enfrentamos é quando, alguém que tem uma deficiência física importante, de locomoção [...] na adaptação dos banheiros. Os deficientes físicos, por exemplo, que são a maioria aqui na universidade, são recebidos sem que tenhamos as adaptações. Tivemos que adaptar banheiro, tudo. Nesse semestre ele entrou em atividade clínica. Foi em 2012 que ele entrou. Agora ele entrou no hospital. Como é que ele vai [...] examinar um paciente na maca? Em função da altura da maca. Isso exige que a universidade se estruture, mas nem toda [...] quando ele for passar na enfermaria, não temos como mudar todas as macas do hospital? Então como é que vai fazer? Ele exigirá adaptações! A universidade como um todo, não se preparou. Assim, como a universidade aumentou dramaticamente o número de alunos sem infra-estrutura docente e física, fez a mesma coisa com as cotas, não ofereceu as condições necessárias para atendê-los (Prof. D).

As narrativas dos professores revelaram que esse atraso nas providências arquitetônicas ou a falta de acessibilidade dessa ordem, implica na aprendizagem da construção da docência. Aprender a ser professor implica tomar decisões e ir em busca de soluções no curso, o que demanda tempo e disposição para fazê-lo. Quando a instituição não toma as providências de acessibilidade arquitetônica ela está impedindo que o professor desenvolva todas as adequações educacionais necessárias para atender o seu aluno, prejudicando o direito legal e social das pessoas de acesso à educação. Os docentes, diante desses entraves, acabam procurando alternativas na organização dos espaços e processos de ensino capazes de amenizar os intervenientes arquitetônicos que estão inibindo o processo de inclusão de seu aluno. A inclusão não significa inserir a pessoa no espaço da universidade como se fosse mais um aluno matriculado, ela envolve muito mais do que garantir a vaga na instituição. Inclusão implica na reorganização e implementação de práticas educativas para todos, o que contempla a remoção de barreiras arquitetônicas e atitudinais, visando a promoção de um espaço psicológico adequado a convivência de um conjunto de pessoas muito diferentes entre si (FERREIRA, 2007).

A universidade que pretende ser inclusiva precisa ocupar-se com a produção de estratégias institucionais voltadas à formação continuada de seus professores, empreendendo esforços para motivá-los a assumirem a docência em meio aos desafios que a compõem.

Compreendemos que a construção da professoralidade universitária daqueles que atuam com pessoas que apresentam deficiências, conta com o reconhecimento por parte dos professores como sujeitos de sua aprendizagem de ser professor. Ao assumirem essa atividade de produção do ser professor, ele produz o seu conhecimento como: “um investigador de sua ação, tomando para si a tarefa da educação escolarizada, evidenciada pela socialização e distribuição do conhecimento” (CUNHA, 2010. p. 31).

A produção da professoralidade universitária, nesse contexto onde não há um reconhecimento oficial da validade dos saberes pedagógicos, conta com o desenvolvimento de caminhos assumidos pelos próprios professores que estão envolvidos com a docência na universidade. Dentre esses caminhos que os professores produzem para atender as demandas apresentadas pelos novos contextos nas universidades, temos os movimentos da aprendizagem docente.

Ao buscar compreender a aprendizagem docente dos indivíduos que recebem alunos com deficiências, evidenciamos o movimento construtivo da professoralidade, a resiliência docente. Na tessitura da aprendizagem docente, o movimento da resiliência surge a partir da [re]significação das vivências docentes na atividade pedagógica e na ação, junto as estudantes incluídos nas cotas. É no percurso vivido nas trajetórias pessoais e profissionais, o lugar no qual se constituem as vivências docentes, dos sujeitos dessa pesquisa.

O movimento de resiliência docente, é descrito a partir dos estudos de Bolzan (2009, 2012) e Grotberg (2006). Em Bolzan (2009 e 2012) a resiliência é abordada como um movimento construtivo da professoralidade universitária, caracterizando-se como um processo de desenvolvimento contínuo da pessoa do professor em sua totalidade, produzido em suas trajetórias pessoais e profissionais. Ela é empregada na identificação, reconhecimento e superação dos desafios da docência.

Já em Grotberg (2006) a resiliência requer a presença de um ambiente de vida estável (Fonte “eu tenho” – bons modelos a seguir), que permita as pessoas desenvolverem sua força interior (Fonte “eu sou” – alguém que sente empatia pelos demais) e sua capacidade para resolver problemas, assim como construir relações duradouras com os demais (Fonte “eu posso” – capacidades interpessoais e de resolução de conflitos) (GROTBORG, 2006, p. 164).

A partir das narrativas dos sujeitos da pesquisa, a resiliência docente, foi identificada nas duas dimensões. Em uma delas temos o destaque às experiências formativas da época da formação inicial que retratam o início da produção do perfil docente que aprende continuamente e que têm recursos interpessoais com os quais pode contar em situações conflitivas. Deste modo, a resiliência se expressa associada às fontes *eu estou e eu tenho*, de

Grotberg (2005). A partir desse entendimento que remete as fontes de resiliência, o professor demonstra estar seguro de que é capaz de enfrentar o desafio do ensino de pessoas com deficiência porque reconhece sua vontade em aprender e ainda destaca as influências de pessoas referência em sua trajetória formativa que foram capazes de confiar neles e apoiá-los quando precisaram de ajuda.

Na segunda forma de expressão do movimento de resiliência, temos a *fonte de resiliência eu posso*, sendo expressa como um elemento que repercute na aprendizagem docente. Na fonte eu posso, os professores rememoraram a forma como enfrentaram os desafios pessoais para dar continuidade aos estudos e superação das dificuldades e do despreparo formativo associados à fase de iniciação na profissão. Na fonte de resiliência eu posso, os professores expressam o seu comprometimento com sua aprendizagem, o que repercute no trabalho pedagógico com os cotistas B.

Nessa perspectiva, foi imprescindível resgatar os aspectos das trajetórias pessoais e profissionais, que têm os constituído docentes universitários, tendo em vista a falta de formação nesse campo de ensino e a urgência por qualificação. A partir dessa reflexão, compreendemos que conjunto de informações recolhidas sobre a construção do ser professor em novos contextos na universidade são produzidas, no cotidiano das instituições de ensino em meio aos indivíduos que fazem parte desse lugar, e que em interação inauguram aprendizagens experienciais (BOLZAN, 2010, 2012).

Assim, compreendemos que as experiências formativas da época da formação inicial e ingresso no mercado de trabalho, assim como o incentivo formativo, de pessoas de referências desempenham um papel imprescindível na produção da resiliência docente. A partir disso, entendemos que tal movimento decorre do processo de aprendizagem docente, o qual é tecido a partir das vivências docentes.

Na resiliência docente, os professores rememoram atividades desenvolvidas que contribuíram para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos cotistas B. Tais atividades, evidenciam sua **vontade de aprender** continuamente, mesmo na presença de desafios que interferiram em suas trajetórias. Isso, enceta a resiliência docente. Essa característica docente pode ser associada ao princípio da educação libertadora de Freire (1997) que pressupõe formação continuada e reflexiva, desenvolvendo esforços para transformar a si e a sua realidade, profissional e pessoal.

A vontade de aprender associada à resiliência docente, pode ser percebida nas narrativas de G, J, M e A, quando os mesmos narram a forma como as experiências vividas ao ingressarem na carreira, tem contribuído para a produção de um perfil docente capaz de

mostrar-se seguro para enfrentar o desafio do ensino para pessoas com deficiência; empenhando-se na busca pelas providências necessárias. Assim eles narraram:

Eu estava na graduação e eu comecei a trabalhar como voluntária em uma instituição especial de ensino [...] Enfim, comecei a desenvolver projetos lá para a comunidade. Eu sempre tive esse perfil, desde aquela época. Isso ajuda no trabalho com os cotistas porque eu gosto de estar sempre estudando. Também de trabalhar com a diversidade, eu venho me voltando para isso, desde a época da graduação. Para mim é bem natural essa proposta de educação inclusiva, eu acredito nela (Prof. G).

Eu sou do interior de Minas Gerais de uma família rural de cidades pequenas e eu não tinha dimensão do que significava a profissão artista. Então, logo que eu estava me formando eu comecei a dar oficinas de teatro, porque, isso me parecia uma maneira de ganhar dinheiro, de ser profissional. Então, foi aonde eu comecei a me tornar docente por meio das disciplinas que eu dava, cursos livre de teatro. Então, foi a partir daí que eu comecei a minha experiência docente, sempre com essa ideia de buscar aprender mais a cada dia. Eu sou assim, e percebo que acabo me envolvendo com os alunos incluídos nas cotas, porque gosto de estar sempre aprendendo com eles [...]. É, no caso o meu modo de ser professor hoje? Sim, eu aprendo cotidianamente, com a experiência. Eu busco sempre aprender mais. E alguns alunos, como no caso dessa aluna que eu matriculei na minha disciplina, eles nos desafiam a aprender como fazer nosso trabalho. São alunos que nos desafiam, é complexo lecionar para eles, mas ao mesmo tempo, é uma experiência nova que eu estou percebendo com viável (Prof. J).

Na época da graduação eu até estendi o meu curso, porque eu queria me envolver com pesquisas, projetos, participar de eventos e realizar umas disciplinas extra. Depois, com relação a isso, a minha primeira pós, foi em ensino e pesquisa em Arquitetura. Então, nós tínhamos, disciplina com uma psicóloga, como uma educadora, em termos genéricos, depois nós tínhamos os professores de Arquitetura. Então eu não fui direto dar aula. Eu fiz essa pós de um ano, mas que foi a minha base, não só para a docência, mas para o mestrado, porque foi ali que surgiu o meu tema [...] Eu busquei, eu tive um pouco de base. Eu sempre fui uma pessoa que gostava de aprender. Na época, eu lembro que a gente discutiu o ensino[...] Claro que sim, esse modo de ser como professora, hoje, remete a essas coisas que eu vivi. Por exemplo, o interesse pela pesquisa. Eu também comecei a me dar por conta que eu queria ser professora, e isso me fez buscar formação pedagógica. Eu percebo que o professor que recebe um aluno Cotista B, ele precisa entender isso, compreender que necessita atualizar-se, refletir sobre o que faz, aprender [...]. Eu entendo que aqui no curso, eu e o F. estamos trabalhando juntos com os casos que recebemos, temos algumas experiência que positivas, com o ensino de cotistas B e aos poucos temos percebido mais alunos (Prof. M).

Bom eu me formei, eu entrei na universidade, na graduação muito cedo na realidade como conseqüência eu fui alfabetizado com cinco anos. E daí com cinco anos eu fui alfabetizado, depois eu entrei no vestibular com dezesseis para dezessete anos, assim, no vestibular em Ciências Econômicas. Então, desde o segundo ano da graduação eu fui bolsista de Iniciação Científica do PIBIC, PROBIC, FIPE e depois quando eu estava na metade da graduação em Economia eu fiz vestibular para Filosofia. Eu adoro estudar, não me imagino sem a pesquisa. E é verdade, para a constituição do que sou hoje como professor, ser assim ajuda. O professor é uma pessoa que precisa estar aberto ao novo, precisa receber o seu aluno cotista e planejar o que vai fazer para oferecer as condições que ele precisa. Acho que assim, é que eu tenho aprendido a ser professor [...]. A gente

tem se empenhado, eu acredito que é possível uma proposta de educação inclusiva aqui na UFSM (Prof. A).

Diante dessas lembranças, os mesmos procuraram justificar a sua postura atual diante do trabalho com alunos cotistas B, o que nos conduz a fonte de resiliência *eu estou*. Estas ações docentes, expressas pelas narrativas supracitadas, se caracterizam pela vontade de aprender e destacam a confiança dos professores em sobreporem-se aos desafios que estão presentes no trabalho com pessoas que apresentam deficiências.

Partindo disso, a resiliência docente, contribui para a transformação da realidade de trabalho, porque ajuda o professor a superar os desafios, contribuindo com a aprendizagem de seus alunos. Geralmente, os professores que desenvolvem a sua resiliência, têm um perfil de comprometimento com os estudantes que apresentam deficiência, são humanizados na perspectiva do “ser mais” de Freire (2009), porque almejam aprender diariamente, nutrindo-se da experiência com os alunos, da formação contínua e da reflexão sobre suas ações.

Por isso, a resiliência docente cria condições para a aprendizagem do ser professor. Por meio dela, o professor vivencia a necessidade de formação continuada, ao tomar consciência que suas condições formativas não contemplam a complexidade dos desafios da docência. Logo, emprega a autorregulação na internalização de conhecimentos, saberes e fazeres que estejam relacionados com suas necessidades formativas e as demandas de seus alunos. Assim, o docente, passa a agir por si mesmo ao tomar as decisões e escolhas em torno da busca de uma qualificação profissional que atenda suas necessidades cotidianas no campo do ensino e da aprendizagem na educação superior (VYGOTSKI, 2005).

O movimento de resiliência docente dos professores foi identificado em ações que desenvolveram em suas trajetórias pessoais e profissionais, caracterizadas como experiências formativas. Nessas experiências, uma característica essencial consiste na busca individual por qualificação de sua aprendizagem. A vontade de aprender, foi destacada pelos sujeitos da pesquisa, como significativa para a produção do ser professor de pessoas que apresentam deficiência.

Portanto, os professores entrevistados destacaram que em suas trajetórias pessoais e profissionais desenvolveram ações de reflexão/compartilhamento que foram importantes para a constituição dos docentes que são hoje. Os sujeitos da pesquisa, destacaram que a postura respeitosa e empática que tem hoje com os estudantes cotistas B, está relacionada com o seu modo comprometido que se relacionavam com sua formação. Dessa maneira, o fato de demonstrarem a vontade de aprender desde o início de sua trajetória formativa implica a construção de um professor que aprender continuamente.

Contudo, o que chama a atenção é que atualmente, não tem se ocupado com atividades de formação continuada, principalmente, em se tratando da formação para a docência universitária inclusiva. Mas, ao serem questionados sobre a formação continuada, demonstraram reconhecer sua importância, pois compreendem a aprendizagem docente como um contínuo. Tal reconhecimento contribui para o desempenho do trabalho pedagógico com pessoas que apresentam deficiências, mesmo que eles não estejam engajados com a formação continuada para a atividade no ensino universitário.

Por meio das narrativas dos sujeitos dessa pesquisa, que estão associadas a dimensão categorial, vivências docentes, foi possível compreender que a resiliência é produzida nas atividades que encetaram sua vontade de aprender, sejam elas no ensino, na pesquisa, na extensão ou na pós-graduação.

Na *fonte de resiliência eu tenho*, os professores destacaram as vivências com pessoas de referência em suas trajetórias pessoais e profissionais as quais contribuíram para o enfrentamento dos desafios que experimentaram em sua formação. As memórias dos professores L, A e D, expressam a importância dessas vivências na construção do ser professor de alunos com deficiência. Dessa forma, percebemos que a experiência do passado como estudante, favorece ao professor a produção de uma maior capacidade para enfrentar os desafios do presente junto ao ensino de pessoas incluídos nas cotas. Os sujeitos da pesquisa buscam elementos em suas trajetórias pessoais e profissionais que os encorajem para avançar em termos de engajamento com o ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiências. A empatia e o comprometimento docente emergem, a partir desse reconhecimento das vivências do passado, reportadas ao presente, na docência em ação, como evidenciamos nas narrativas que seguem:

Ele era uma pessoa impressionante, e eu acho que ele foi um dos melhores professores que eu tive, sem dúvida! Foi o melhor professor que eu tive nessa disciplina de ateliê de projeto. 'Qual era o diferencial dele?' Ele insistia desde lá da disciplina dele, e que foi talvez o maior aprendizado dentro do escritório, ele insistia em te ensinar a tu conseguires tomar as rédeas no final das contas. Eu acho que aprendi isso com esse meu professor. Ser assim ajuda, mesmo! [...] Eu, aqui eu procuro desenvolver estratégias, nas quais o meu aluno posso me mostrar o melhor de si. Em alguns momentos eu até oferece mais prazo, porque posso fazer isso. Assim ele refaz a atividade, qualificando-a (Prof. L).

Eu acho que isso foi fundamental, eu acho que se eu não tivesse esse apoio do meu pai eu não estaria aqui hoje [...] no Doutorado eu tive uma professora que foi muito a minha amiga [...] e ela me deu base, me deu uma base no Doutorado, um apoio. Ter alguém ao nosso lado, apoiando e incentivando [...] É, claro que sim, para a minha aprendizagem de ser professor dos alunos com deficiência, essas experiências parece que me preparam, bem (Prof. A).

[...] Ela era muito carinhosa e acolhedora. Eu tenho lembranças de carinhos dela com os alunos. Eu percebo que aprendi isso com ela, sou um professor bem atendo aos meus alunos (Prof. D).

Além disso, dos meus irmãos, eu tive uma cunhada, a A. ela era muito trabalhadora e me incentivou bastante a estudar. Eu percebo que faz a diferença, para o que sou hoje como professora, ter tido essas referências (Prof. M).

A partir dessas narrativas, compreendemos o quão marcantes são as atitudes de comprometimento docente e afetuosas das pessoas de referência em nossa vida. As mesmas são trazidas para a lembrança no cotidiano do trabalho pedagógico, configurando um conhecimento experiencial essencial para o professor que atua com pessoas que apresentam deficiências.

No arremate dessa organização sobre o aprender a ser professor, a *fonte de resiliência eu posso*, surge nas narrativas em que os professores se reportam a sua capacidade em enfrentar os desafios pessoais e em superar as dificuldades que vivenciaram na fase de iniciação à docência.

Portanto, a resiliência foi reconhecida, também nas vivências docentes que revelavam a vontade em aprender e o comprometimento docente em meio à desafios da vida pessoal. Os sujeitos da pesquisa destacaram ter experimentado enfrentamentos pessoais como a perda de familiares próximos e problemas financeiros os quais foram superados por meio de sua vontade de aprender. As narrativas explicitam a resiliência, sendo tecida nas vivências dos professores, o que implica no modo como vão tecendo a docência:

Meu pai morreu. Meus irmãos, quero dizer, principalmente um deles, foi muito querido comigo, ajudou a custear meus estudos. A situação financeira era difícil, mas mesmo assim eu sempre estudei bastante, me esforcei para passar no vestibular, fazer a faculdade, a pós-graduação, passar em um concurso público. Sabes foram uma série de situações que vivi, perdas significativas que me constituíram o que sou hoje como professora. Essa questão de aprender mais a cada dia e de se envolver com os alunos, vem dessas experiências que tive. Eu me sinto forte, eu tenho vontade de aprender sempre a cada dia mais. Tudo o que tenho hoje, devo ao meu trabalho, ao meu esforço (Prof. M).

Uma família com situação financeira difícil. O meu pai sempre dizia que nós deveríamos estudar para se diferenciar dele e da mãe. E eu sempre quis estudar, fiz mais de um curso superior, Mestrado e Doutorado. E eu ouvia tudo o que ele dizia, por isso devo tudo que sou à esse incentivo [...] Minha constituição como professor? Sim essa vivência de desafio parece que faz diferença. Para mim, a vida é cheia de desafios e aprendizagens. Receber um aluno incluído nas cotas, é mais um deles, que podemos enfrentar (Prof. A).

Dessa forma, é perceptível que o modo como os professores enfrentaram os desafios da vida pessoal, pode constituir um elemento da vivência docente, porque a superação de um

problema fortalece a autoestima do professor implicando em sua prática educativa. Assim, o professor ao reconhecer essa capacidade de enfrentamento, se mostra mais seguro e capaz de trabalhar com o desafio do ensino e da aprendizagem dos alunos com deficiência.

Ainda em se tratando do movimento da resiliência docente advinda das vivências docentes, na fase iniciação à docência, os professores expressaram a sua capacidade de conviver com as diferentes situações desafiadoras que a profissão lhes apresentava. Logo, associam o fato de terem vivenciado situações desafiadoras, em suas trajetórias, com a empatia e comprometimento que têm pelos alunos que apresentam deficiências. Observemos:

Foi bem quando eu iniciei na universidade. Tínhamos sábados que nós trabalhávamos o dia inteiro, com pessoas que apresentavam vários tipos de deficiências. Uma ótima experiência, que lembro bem do quanto trabalhávamos. Eu aprendi a conviver com pessoas que tem várias limitações e possibilidades, desde essa época. Era um desafio porque nós não tínhamos muitos recursos pedagógicos para trabalhar com as pessoas. E hoje, penso que [...] essa experiência foi marcando, é bom lembrar porque assim compreendo como eu sou hoje como professora [...] Ah, eu sou natural, para mim é natural estar com os alunos que apresentam deficiências, em consigo entender suas condições, as limitações que o impedem de realizar tudo do mesmo modo como nós (Prof. G).

Eu tremia de medo. Tinha medo de errar. Hoje eu tenho muita tranquilidade e percebo que meus alunos sentem-se seguros comigo. [...] Sim, claro que esse meu modo de ser como professora contribui para lecionar com os cotistas B. Sabe porquê? Eu posso estar mais aberta para ouvir o que eles têm a me dizer, eu trago para a minha sala para fazer a prova em separado porque no grupo ela não consegue. Eu compreendo bem os alunos e também gosto muito de ser professora (Prof. E).

Eram alunos sem interesse e era uma das minhas primeiras aulas na universidade. Era uma instituição particular de ensino. Lá eu percebi que o professor precisa oferecer o melhor que pode em termos de conhecimentos, sempre teremos algum aluno querendo aprender. Eu fui aprendo fazendo. No caso do aluno Cotista B, eu sinto que é meu jeito de ser esse de querer aprender com os alunos, sem ficar apreensiva com a questão do retorno imediato deles [...] isso é interessante, uma qualidade necessária de ser desenvolvida para trabalhar com o ensino e a aprendizagem de pessoas com deficiências (Prof. H).

Tais vivências docentes aos serem [re]significadas compõe elementos do movimento de resiliência docente, porque ao serem [re]conhecidas no cotidiano do trabalho pedagógico passam a configurar um elemento importante na tomada de consciência sobre a capacidade do professor em resolver e superar os desafios da docência. Assim, os professores podem desenvolver a capacidade de perceber os enfrentamentos de forma mais realista, o que contribui para a aprendizagem de ser professor.

Ao retomar a dimensão categorial, vivências docentes e o movimento de resiliência dos professores, podemos trazer como marcadores do processo de constituir-se professores o

conjunto de vivências tanto positivas quanto negativas que hoje servem como referência para a reflexão e a produção de ações pedagógicas no contexto do ensino de pessoas com deficiência.

A resiliência docente, que emerge da dimensão categorial vivências docentes, é expressa por meio da rememoração de experiências formativas, as quais foram vivenciadas nas trajetórias pessoais e profissionais. Compõem elementos da resiliência docente dos sujeitos da pesquisa: o reconhecimento de ações conjuntas/compartilhadas; o apoio de pessoas de referência; o enfrentamento dos desafios pessoais em função da vontade em aprender e do comprometimento docente e o modo como superaram o despreparo formativo associados à fase de iniciação na profissão. Esses aspectos retratam as fontes de resiliência, designadas por Grotberg (2006): eu sou, eu estou e eu posso. Os elementos basilares da produção do movimento de resiliência docente, em ambas as fontes de Grotberg (2005), são o comprometimento docente e a vontade de aprender.

O estudo sobre as vivências dos professores nos auxilia no entendimento sobre o modo como os professores produzem e aprendem a docência. O grau de comprometimento dos mesmos com os alunos está diretamente relacionado com as marcas de suas experiências vividas em seu percurso formativo, dentre as quais a presença de pessoas de referência que as apoiaram em momentos desafiadores e a sua capacidade em reconhecer o que é capaz de se sobrepor as situações desestabilizadoras da vida e da profissão.

Portanto, compreendemos que o modo como os professores enfrentaram situações desafiadoras em seu trajeto pessoal e profissional repercute em sua capacidade de conviver com as dificuldades que possam surgir em seu percurso profissional. Tais desafios, quando vivenciados na atividade interpessoal podem se amenizados, porque o compartilhamento induz os sujeitos a se transformarem, tranquilizando-os. Esse processo de (trans)formação pode ser fonte de desenvolvimento e realização pessoal, incidindo em toda a vida da pessoa do professor (ABRAHAM, 1987).

Viabilizar a inclusão na universidade consiste em um avanço para a aprendizagem de ser professor. A presença de novos contextos na universidade como o caso de pessoas com deficiência tem impellido os professores a unirem-se para refletir e produzir um conhecimento pedagógico comum para atuar com pessoas que apresentam deficiências. Atividades formativas que envolvam práticas reflexivas onde os professores conjuntamente, entram em contato com o seu sentimento de inacabamento, são geradoras de um processo de tomada de consciência sobre quais os elementos de suas trajetórias pessoais e profissionais contribuíram para a produção de sua aprendizagem docente. Assim, ao desenvolverem essa atividade

formativa reflexiva, os professores poderão empreender ações assumidas para si, em torno de sua formação continuada. Nessa formação, o professor se coloca como responsável por sua aprendizagem, empenhando-se com a ruptura de resistências pessoais e institucionais, primordiais de serem eliminadas quando tratamos da construção de uma universidade de todos e para todos.

4.2 PROTAGONISMO DOCENTE

Retomando a problemática dessa investigação que versa em compreender como os professores aprendem a docência diante dos alunos com deficiência, cotistas B, apresentamos, na sessão anterior, como as vivências docentes dos professores implicam na aprendizagem de ser professor na educação superior, em uma universidade pública.

A seguir, iremos tecer os demais elementos que compõe a aprendizagem docente dos professores que recebem alunos cotistas B, na referida universidade pública. No protagonismo docente, o professor se depara com o processo de reconhecimento das barreiras pedagógicas, atitudinais e arquitetônicas, que realizou ao entrar em contato com suas vivências docentes. Logo, o docente inicia a tomada de consciência sobre o ser professor universitário e acerca do prazer que sentem pelo que fazem, a empatia que têm pelos alunos e a confiança em torno das ações que produzem. No arremate dessa organização, o professor empreende ações compartilhadas, em conjunto com o núcleo de acessibilidade e coordenação dos cursos. Essas ações visam atender as necessidades dos alunos com deficiência, em meio a sua subjetividade e por isso, resultam em um conjunto de práticas pedagógicas flexíveis as condições e necessidades dos estudantes cotistas B.

Dessa maneira, o protagonismo docente é assumido por aqueles que tem a necessidade de aprender a docência em meio a atividade pedagógica a ser desenvolvida com alunos que apresentam deficiências.

O estudo sobre o aprender a ser professor, em novos contextos na universidade, envolve reconhecer que a formação dos docentes que experienciam essa atividade, não atende às demandas de uma universidade que pretende ser de e para todos, repleta da heterogeneidade inerente à inclusão.

Neste sentido, a docência na universidade que busca a promoção de práticas inclusivas caracteriza-se pela busca constante de saberes e fazeres daqueles que tomam para si o compromisso com sua aprendizagem docente. Assim, os professores que se envolvem com essa perspectiva educacional, vivenciam um inacabamento constante, a partir do qual se

tornam capazes de se reconstruir conceitualmente e de produzirem suas práticas, no atendimento das necessidades e especificidade de seus alunos.

Partindo disso, tecemos a segunda dimensão categorial designada, *protagonismo docente*, a qual compreende um processo dinâmico e contínuo de aprender a ser professor, que requer desenvolvimento da pessoa em seus aspectos intrapessoais, interpessoais e profissionais. Em sua tessitura, têm-se a tomada consciência sobre a opção pela docência universitária e suas implicações acerca do trabalho pedagógico no contexto da educação inclusiva. Nessa trama são essenciais: o prazer no trabalho; a empatia pelos alunos; a confiança sobre suas intervenções junto aos incluídos; os conhecimentos experienciais reconhecidos e as ações conjuntas/compartilhadas demandadas pela perspectiva inclusiva que é necessário assumir na condição de professor. Também são contemplados no protagonismo docente, a forma em que os professores retomam o seu trabalho pedagógico, flexibilizando suas práticas educacionais, em função de alunos que apresentam deficiências.

Assim, o primeiro elemento que emerge nas narrativas dos entrevistados expressa a importância da *tomada de consciência* em torno da opção pela docência, na constituição do aprender a ser professor em novos contextos na universidade. Na tomada de consciência os professores explicitaram memórias sobre as experiências marcantes na docência, consistindo em uma atividade consciente na qual o indivíduo expressa as experiências vividas e as relações que estão presentes em sua constituição. Nessa direção, os professores mostraram que a tomada de consciência compreende mais do que a percepção de uma situação. Ela envolve um longo caminho de elaboração mental que exige [re]conhecimento do fato vivido, por meio do estabelecimento de relações entre as experiências vividas nas trajetórias docentes, bem como da compreensão e da [re]significação das experiências vividas, e a produção de novos conhecimentos (VYGOTSKI, 1991).

Portanto, a tomada de consciência na perspectiva vygotskiana abrange, perceber e compreender os sentidos e significados das vivências dos professores; processo no qual cada indivíduo, em meio a suas particularidades, se apropria ou assume tomando para si as responsabilidades que envolvem a atividade docente. Foi nessa perspectiva que os professores narraram o modo como aconteceu o seu processo de opção pela docência, um momento de retomar as experiências pessoais e profissionais que os conduziram à assumir sua profissão no ensino universitário.

Nas narrativas docentes, a tomada de consciência quando associada à opção pela docência, revela a identificação com a profissão ao assumirem-na a partir dos conhecimentos experienciais advindos de suas trajetórias pessoais e profissionais, considerando os diferentes

tempos e espaços formativos que experienciaram na construção da profissão. Ser capaz de realizar esse [re]conhecimento em torno dos aspectos que os conduziram à docência no ensino universitário, garante ao professor condições que favorecem um trabalho mais flexível com os alunos que apresentam deficiências. Perceber a importância do apoio e incentivo de professores e familiares de referência; reconhecer o interesse pelo ensino e a pesquisa, assim como dar-se conta dos desafios que vivenciaram em função da insegurança profissional, tudo isso ajuda a produzir professores que protagonizam sua docência. Esses professores percebem que seus alunos se espelham neles e por isso se empenham em dar o melhor de si enquanto professores. Ainda, compreendem melhor as inseguranças discentes e incentivam os seus alunos a ter vontade em aprender continuamente, porque foi desta maneira que enfrentaram as incertezas em suas vivências docentes. Reforça essa constituição de um professor que aprende continuamente e reflexivamente, o interesse que demonstraram pelo ensino e a pesquisa, o que pode ser percebido nas lembranças de L, M, D, I e J. Observemos as seguintes memórias:

Foi no curso de Direito, eu comecei a observar os meus professores. Eu adorava e fui buscar uma orientação de como eu poderia me envolver com a pesquisa ao longo da graduação. 'Eu sentia que esse era o caminho' (Prof. L).

A vida no escritório. Certamente foi lá. O meu professor [...] éramos sócios. E nós passávamos entre a universidade e o escritório. E aos poucos eu larguei o escritório para ser professor universitário. Eu percebi que eu deveria me focar só na docência e foi o que eu fiz. Hoje estou realizando meu doutorado (Prof. M).

Eu sempre quis ser professor universitário, desde a época da formação inicial eu gostava de tudo que envolvia o ensino, a aprendizagem e a pesquisa (Prof. D).

Eu fui experimentar por incentivo da minha família. Aos poucos eu fui me apaixonando pelo ensino e pela pesquisa, nunca mais sai daqui, sempre estudando, pesquisando [...] (Prof. I).

Não sabia o que fazer da vida, uma fase do desvio da vida. E daí eu vim fazer o concurso porque me disseram que eu iria gostar. Comecei a dar aula, comecei a me envolver, com pesquisa, também e gostei. Gostei bastante. Eu aprendi um jeito de trabalhar, uma didática boa (Prof. J).

O modo como os professores universitários entendem a inclusão lhes permite refletir sobre o processo de organização do trabalho pedagógico. Portanto, o modo como cada professor compreende a proposta da educação inclusiva, remete a formação que recebeu e interfere no rompimento das barreiras que tem implicado no acesso, permanência e conclusão dos estudos universitários das pessoas com deficiência. Corrobora com isso, o estudo de

Rocha e Miranda (2009), quando destacam que a efetivação do processo inclusivo passa pela alteração no modo como as pessoas compreendem o fato e pela produção de ações que favoreçam o processo de aprendizagem dos cotistas. Portanto, a inclusão na universidade: “[...] não se efetua apenas por decretos ou mesmo leis, pois requer uma mudança profunda na forma de encarar a questão e de propor intervenções e medidas práticas com a finalidade de transpor as barreiras que impedem ou restringem o acesso e permanência de pessoas com deficiência” (ROCHA; MIRANDA, 2009, p. 198).

Assim, os professores, a comunidade acadêmica e a sociedade como um todo tem sido convidada a refletir sobre suas percepções e atitudes no contexto da inclusão. Os indivíduos que desenvolvem seu protagonismo assumem-se professores universitários, sendo capazes de compreender quais de suas concepções e crenças interferem em suas posturas e práticas. Observemos como os professores expressam suas concepções sobre a inclusão e sua repercussão em seu modo de fazer a docência:

No caso do professor que trabalha com os alunos incluídos, é importante ter uma visão aberta, compreendendo os universos das pessoas para poder adaptar o ensino as mais diversas características dos alunos [...] Eu gosto de gente diferente, gosto do exótico, eu tenho atração pelo exótico. Um dos projetos de pesquisa que eu desenvolvo é com etnias, com os caingangues. Eu sempre fui muito fascinado por culturas oriental, eu gosto da diversidade. Eu gosto, sim. Gosto de uma diversidade cultural, uma diversidade de um pensamento que não seja linear, dogmático ou de uma linha só. Sou religioso, sim. Mas, de todas as religiões possíveis, desde as orientais, passando pela católica, ao budismo, ao candomblé. Eu estudei candomblé, eu tenho uma curiosidade pelo exotismo também [...] E eu acho que, por isso que eu estou gostando tanto de ler Carl Rogers (Prof. J).

E isso é interessante, respeitar as condições de cada um e reconhecer suas capacidades [...]. Eu digo sempre para os meus alunos, nós vamos falar da pessoa ou do aluno, ou aluna, enfim. Primeira coisa é saber o nome, é uma proximidade que se estabelece. E com essa proximidade você vai estabelecendo o conhecimento, a confiança e reconhecer essa individualidade que cada um de nós. Isso nos torna únicos, mas que eu vou aprender com isso [...] Eu vejo elas, com alguma limitação, a mais do que a minha, como eu tenho algumas a mais do que elas.[...] E principalmente, não vendo a deficiência deles, eu não posso ver a deficiência deles, porque se eu vejo a deficiência dele eu não faço nada. Eu tenho que ver primeiro ‘a pessoa que está ali’ (Prof. G).

Partindo das narrativas de J e G, percebemos que na produção do protagonismo docente a compreensão que os professores possuem sobre a inclusão, direciona esses indivíduos ao comprometimento com o universo que envolve essa proposta educacional.

Corroboram com isso o estudo de Oliveira (2012) quando pontua a necessidade do professor assumir uma postura específica diante da proposta educacional inclusiva. Para a pesquisadora, o professor que se responsabiliza pela sua prática, têm a necessidade de reconstruir suas concepções em função do contexto inclusivo em que vive, [re]aprendendo a

docência diante das demandas, sendo compreensivo, comprometido, proativo, flexível e tolerante.

Ao adentrarmos nas memórias dos sujeitos de pesquisa, a compreensão e o comprometimento dos professores com o ensino de alunos com deficiência, pôde ser identificada no prazer que têm pela docência, na empatia que desenvolvem pelos alunos cotistas, na confiança que têm sobre alguns modos de fazer a docência, assim como no envolvimento com o seu processo formativo em serviço, o qual se caracteriza, essencialmente pela retomada dos conhecimentos experienciais. Os professores realizam esforços para adequar as suas estratégias pedagógicas as demandas dos alunos das cotas B, na maioria das vezes de forma solitária. Quando acontecem de forma interpessoal, se caracterizam como ações conjuntas/compartilhadas, evidenciando um movimento até o núcleo de acessibilidade da UFSM e as coordenações dos cursos.

Os professores entrevistados mostraram que o prazer, a empatia e a confiança educacional implicam no modo como vivenciam o desafio do ensino e da aprendizagem dos alunos que apresentam deficiências. As narrativas de C e I evidenciam a forma como o professor assume e toma para si o enfrentamento do trabalho pedagógico com os cotistas, tornando-se capaz de reconhecer seu inacabamento e desenvolver suas próprias formas de fazer a docência. Os referidos sujeitos, assim expressam:

É um desafio pedagógico e interpessoal. Muitas vezes, depende do teu [...] uma das palavras que tu usou assim [...] Quero dizer, do teu equilíbrio, do teu senso, de poder ver o que pode ser feito. E até essa questão afetiva assim, de encontrar ele no corredor e cumprimentar, parar, às vezes falar: "está tudo bem contigo?", por exemplo, quando ele chegava de manhã cedo aqui e começava a circular para lá e para cá. Eu perguntava: "tu está precisando de alguma coisa? Eu posso te ajudar?" É nesse sentido que eu procuro fazer. Mas na verdade, a cada novo aluno que eu recebo eu tenho que aprender novamente o que fazer como professora (Prof. C).

São alunos que necessitam de adaptação pedagógica. E eu procuro trabalhar de uma maneira que ela não perceba e nem os colegas percebam que eu estou mudando alguma coisa na prova do aluno cotista. Então assim, do meu jeito, eu procuro fazer o meu melhor, faço do meu jeitinho. Estou tentando assim, aprendendo sempre com eles (Prof. I).

Por meio dos desafios pedagógicos tomados para si que os professores reconhecem o seu inacabamento e tomam consciência da necessidade de produzirem sua docência, levando em conta as peculiaridades de cada sujeito, a fim de favorecer a construção de um contexto universitário inclusivo. Nesse sentido, no reconhecimento dos desafios docentes requer compreender as especificidades dos alunos com deficiências. Já na tomada de consciência

sobre produzir a sua docência, tem-se a capacidade dos professores em interagir com pessoas com deficiência e o reconhecimento da formação permanente. Dessa maneira, as narrativas que seguem reportam-se ao cotidiano docente daqueles que conseguem conhecer e interagir com seus alunos em suas diferenças, assim como reconhecer o seu inacabamento:

Porque a cada dia, eu aprendo com eles, a cada dia, eu me surpreendo com eles. Cada estudante, da sua forma, aprende de um jeito, porque tem uma cultura, uma subjetividade, particulares. E se tem uma coisa que eu aprendi, e que me marcou, é que eu não devo subestimar, é achar que eles não são capazes de fazer determinado exercício, determinada atividade que eu estou solicitando. Eu tenho que deixar eles fazerem, experimentarem. Eu tenho que dar a opção para eles fazer. E eles vão me mostrar a forma, como fazer [...]. E você é questionou sobre como eu aprendo. Eu acredito que, eu aprendo, a partir do momento que eu fora capaz de interagir com esses alunos. Então, eu acho que nós temos, várias oportunidades de aprender (Prof. G).

Eu confesso que do ponto de vista de como eu aprendi a ser professor, 'eu ainda não aprendi, eu ainda estou aprendendo', porque sempre estamos em contato com os alunos, os quais diferem entre si (Prof. J).

É no dia-a-dia, interagindo. Ajudando eles a perceberem que têm possibilidades, assim como os outros alunos. Eles podem falar, devem se expressar. No caso do M. pelo menos, na minha disciplina, ele falava muito. Então eu dava essa abertura para ele, mas ao mesmo tempo eu dava um limite no sentido que ele não poderia extrapolar todo o tempo. Eu dizia assim: "muito obrigada pela tua contribuição. Agora, volta para o conteúdo". Assim eu ia conduzindo ele. E eu posso dizer que aprendi com ele a lidar com sua condição, e isso foi aos poucos, no dia-a-dia eu sempre aprendo mais (Prof. C).

Eu acho que a formação permanente tem um papel fundamental no sentido de cada vez mais os docentes saberem que tem que aprender algo, que tem que se reciclar e tentar fazer uma interação com o seu público alvo. E deveriam questionar-se mais, assim: "quem é o público alvo da universidade? São os estudantes, não é mesmo? Qual a razão de ser de uma universidade? Os estudantes, sim!" (Prof. A).

Mas aí no convívio, tu percebes, como cada caso é um caso, não é! Nós professores estamos aprendendo com essas experiências, porque a cada novo aluno que recebemos, são novas aprendizagens, para nós [...] Como é que o professor, vai tratar isso tudo, de modo diferente? Na verdade o professor tem que captar isso, como uma coisa muito mais genérica. Ele tem que ter um domínio, digamos, então, como educador de tentar buscar. Ele vai tentar generalizar no tratamento, no trabalho pedagógico, enfim. E quando ele se aproximar, dependendo de cada situação, ele vai poder interferir diferente. Mas, o professor não pode priorizar essa diferença nem pensar que está pronto, que sabe tudo sobre o ensino. Ser professor é aprender sempre (Prof. M).

Os sujeitos da pesquisa, G, J, C, A e M evidenciam que o estudante traz consigo um contexto que deve ser considerado, o que contempla uma subjetividade que implica na forma como ele se relaciona com o conhecimento. Além disso, os entrevistados explicitaram que não basta conhecer o seu aluno, requer capacidade para reconhecer-se o seu inacabamento formativo. Para tanto, os mesmos colocaram que esse processo é produzido pelo

entendimento de que o aprender a ser professor, acontece conjuntamente e colaborativamente com os alunos e pelo reconhecendo dos conhecimentos prévios dos estudantes. Professores que desenvolvem essa postura comprometida e empática têm capacidade de empreender um conjunto de esforços ao atendimento pedagógico das especificidades das pessoas com deficiências.

Logo, neste contexto, os professores fazem menção à afeição que têm com sua carreira, na qual o indivíduo envolve-se afetivamente com a profissão, produzindo o gosto pelo ser professor. Na afeição, os professores destacam os sentimentos de paixão, prazer e alegria, assim como a sensação de fortalecimento que o trabalho principia neles. As memórias de I, D, G e M, expressam como a afeição contribui na produção do professor que protagoniza sua atividade profissional, em especial, no trabalho com os estudantes cotistas com deficiências.

Então tudo que aconteceu na minha carreira foi por eu me apaixonar por ela. Hoje eu percebo que isso interfere no meu jeito de dar aulas para os meus alunos, sejam eles sujeitos com deficiência ou não (Prof. I).

É um trabalho que cansa bastante, mas é bem gratificante. Eu gosto muito de dar aulas. Na medida em que, tu vais ficando velho, que o tempo vai passando, tu vais percebendo o quanto é bom. Além de você se manter razoavelmente atualizado, tu tens um contato com os mais jovens que é muito gratificante. E é um trabalho muito regenerador, que exige atenção às diferenças sempre e a cada aula (Prof. D).

Nós íamos nos parques, praças, nos locais onde concentravam-se a maior parte dos nossos alunos, dos nossos projetos. Nós íamos lá e fazíamos eles saírem de casa. O objetivo era mostrar para aquela comunidade que tinham pessoas com necessidades especiais que viviam lá! Ou então, quando nós íamos para o bairro da cidade onde nós não tínhamos nenhum aluno dos projetos e lá nós levávamos todo o material de recreação daqui da universidade, como piscina de bolinha, cavalo de pau e outras coisas. Assim, por meio dessas atividades de extensão, na universidade eu fui me aproximando dos alunos com necessidades especiais e parece que fui desenvolvendo uma relação de grande proximidade com eles, porque para mim é possível entender o que eles expressam, é muito natural. E tê-los na universidade, é muito natural, também. Na disciplina que eu ministrei lá no Centro de Educação eu tive uma aluna cega e as atividades desenvolvidas com ela eram diferenciadas, é claro, fiz adaptações de modo que ela pudesse usar o tato para apreender o que eu estava propondo (Prof. G).

Sim, hoje já mudou muita coisa, mas eu gosto muito do contato com os alunos, a relação com os alunos é uma coisa que, talvez, seja a coisa que eu mais gosto assim. É prazeroso ver o aluno crescendo, aprendendo junto com a gente. E no caso dos alunos cotistas, da mesma forma [...] Sabe que eu procuro partir do que eles trazem de conhecimento prévio, assim eu vou desenvolvendo uma estratégia ou outra (Prof. M).

Ao ponderarmos as narrativas dos sujeitos da pesquisa, percebemos que eles assumem a sua docência em ação, conscientes dos desafios que envolvem o ensino de pessoas com

deficiência, alicerçando-se em sua afeição pela carreira, na empatia pelos alunos e na confiança em suas condições de desempenharem o trabalho da melhor forma possível.

Os sujeitos da pesquisa, expressaram ter consciência do compromisso assumido com sua profissão, o que abrange estar disposto a enfrentar os desafios que lhes são apresentados. Nesse processo de comprometimento, os professores assumem o seu inacabamento e revelam necessidade de aprender mais em função das diferentes demandas que recebem. Diante disso, não perdem de vista as ações pedagógicas bem sucedidas que desenvolveram, porque elas são frequentemente lembradas em seu cotidiano docente, um sinal de sua confiança educacional. Nos excertos de A e E, temos a manifestação dos professores:

Eu acho que se um aluno está com problema e eu escolhi essa carreira docente eu vou ter que procurar resolver esse problema. Eu preciso aprender como fazer [...] (Prof. A).

Eu aprendi a fazer assim [...] A gente sempre diz para eles: "o material didático, o caderno, é importante [...] a calculadora, para a estatística, também". A gente coloca, assim: "olha pessoal, é importante que vocês façam os trabalhos, que aproveitem esse tempo da aula, façam os exercícios". Agora se, particular, alguém tem algum problema eu não [...] a não ser se a pessoa venha me solicitar alguma coisa. Ai sim, mas eu não interfiro na individualidade de cada aluno. Eu trato todo mundo assim, incentivando a capacidade para aprender sempre mais, assim como o professor, eu preciso estar ciente de que aprendo continuamente (Prof. E).

E nessa perspectiva de discussão os estudos de Freire (2009) destacam a capacidade de assumir os compromissos profissionais e o esforço para cumprí-los; a aceitação do novo, assim como respeito à autonomia e as condições dos educandos, são todos aspectos que caracterizam a competência de professores reflexivos, elemento essencial ao protagonismo docente.

No referido processo reflexivo, o professor se apropria de conhecimentos, passa a compreender e dominar as especificidades do campo profissional; reorganizando a ementa da aula, conhecendo os princípios que regem a avaliação e identificando as condições de aprendizagem dos estudantes com deficiências.

Posto isso, o indivíduo, reconhece, assimila e assume o seu papel como um professor universitário comprometido com o processo de aprendizagem de seus estudantes, apreendendo sobre o seu inacabamento, porque ao mesmo tempo em que ensina, aprende, refletindo constantemente acerca da produção de sua docência (POWACZUK; BOLZAN, 2009; BOLZAN, 2010).

Diante disso entendemos que o comprometimento se apresenta como basilar na produção do protagonismo docente. O comprometimento com o seu fazer docente e, conseqüentemente com a aprendizagem de seus alunos.

No interior das narrativas dos sujeitos da pesquisa, o comprometimento é perceptível quando os professores demonstram a sua empatia ao identificarem-se com os alunos das cotas B, colocando-se em seu lugar, captando a sua perspectiva. Além disso, um aspecto fundamental da empatia, é que a pessoa, ao aproximar-se das situações dos outros, passa a abdicar do seu ponto de vista ou de suas concepções para reconhecer e incorporar novos e diferentes modos de compreender a vida e de aprender a ser professor.

Os professores enfatizaram a empatia na relação com os alunos quando se referiam a sua capacidade em adentrar em seu universo, em sua perspectiva em ocasiões que estão empenhados em compreender a situação das pessoas com deficiência, para assim desenvolver o seu trabalho como professores. Observemos os trechos de narrativas que expressam esse destaque:

Porque na verdade 'eu olho para a perspectiva do aluno', eu consigo tentar ver o que ele não está vendo, por exemplo, eu fico pensando como eu vou ajudar ela que tem dificuldades visuais a entender ou aquela que tinha dificuldade auditiva, a compreender minha aula (Prof. J).

E eu acho que a gente deveria compreender mais. Por isso eu sempre sou muito humana nesses casos. Mas, em termos do professor, tu ficas sempre lá na frente. E nesses casos o que tu fazes? Não pré-julga o teu aluno. E isso eu sei fazer, eu consegui fazer, com a experiência eu aprendi a ser assim (Prof. B).

Tu ficas com receio porque tu percebes naquela pessoa a deficiência, a dificuldade que ela tem. Nesse caso, 'é imaginar ela não enxergar! E aí é um mundo!' Para a gente que enxerga, já pensou, não poder enxergar, o que quê significa isso! (Prof. E).

Eu sinto as angústias deles. Esse menino mesmo, com Síndrome de Asperger, ele faz acompanhamento, faz terapia e estava muito ruim uma semana atrás. Meu Deus. Ele estava chutando as portas. Agora está bem, tomando a medicação. Fazendo terapia. E aí, as pessoas não sabem disso. Então eu acabo sabendo, porque ele habitualmente eles vêm falar comigo. E eu ouço-os, um pouco (Prof. D).

A família me procurou e disse: "o meu sonho é ver ele formado, e a cada dia é uma batalha, uma dificuldade, muitos professores não compreendem a nossa situação, muitos não querem fazer um esforço extra e eu gostaria de contar com o senhor!". E eu disse assim para ela, não tudo bem, pode contar comigo! Daí, eu acho que uma semana depois veio o pessoal do núcleo de acessibilidade me procurar, e disseram: "Professor nós mandamos um e-mail que nós queríamos conversar com o senhor, se apresentaram, sobre o caso do aluno M", que é o nome dele, e eu marquei aqui, eles vieram aqui e disseram: "É o seguinte professor o M. ele tem uma dificuldade de aprendizagem muito grande, a gente vê o sonho da família dele de que ele se forme"... E, um outro caso era

de uma moça, negra e cadeirante e a menina muito assim...e a menina tinha uma...era assim meio bonito ver o esforço da menina por buscar conhecimentos, ela vinha as vezes em uma cadeira de rodas, ela mora aqui pelos a redores, ela vinha sempre até o prédio setenta e quatro com cadeira de rodas, sem família, sem ninguém. [...] mas a nossa obrigação como docente era tentar inserir ela, pelo menos ela saísse com alguns... a universidade contribuiu para ela ver que o problema dela, que a dificuldade... que tem alguém que está ciente com o caso dela, chamar a atenção para todas as condições dela (Prof. A).

As narrativas explicitadas reforçam a ideia de que a empatia é primordial na construção do protagonismo docente. Ela também pode ser percebida quando os sujeitos da pesquisa, relatavam a importância de compreender a relação entre o contexto sociocultural dos alunos e sua subjetividade. Esse entendimento, implica na confiança educacional porque esse reconhecimento viabiliza o emprego de estratégias de ensino mais condizentes com as condições dos alunos com os quais trabalham. A seguir estão apresentadas as narrativas que expressam a referida noção de empatia e da confiança docentes repercutindo nos modos de pensar e organizar o trabalho pedagógico:

Ontem mesmo eu encontrei uma aluna, que foi minha aluna em curso, que ela já está fazendo a disciplina pela terceira vez. Ela realizou a disciplina com outros professores e agora eu ministro essa disciplina. Então, em função disso, eu fui conhecer o histórico dela no curso[...] ela disse: "professora, eu vou insistir, eu tenho uma dificuldade imensa em matemática, mas eu já sou bolsista no laboratório e vejo o quanto a estatística é essencial e como eles usam, mas para mim é muito difícil, mas eu vou continuar fazendo". E eu analisei a situação dela e percebi que precisa de um atendimento mais individualizado, em função de suas dificuldades, por isso eu disse para ela: "qualquer coisa, passa lá na minha sala" (Prof. H).

Mas, aquelas duas pessoas, por mais que sejam surdas, elas tem características diferentes, porque elas vêm de contextos diferentes. Foram educadas de formas diferentes, tem conhecimentos diferentes, tem comportamentos diferentes. Tem perfis diferentes. Pode ser que um seja mais alegre e outro mais tímido, e é isso que eu tenho que reconhecer, não porque a deficiência, é mais uma das características que nós seres humanos podemos ter. Então, eu não posso entender e rotular ele dizendo: "ele é surdo, ou o [...] Enfim, têm tal deficiência". E me prender a isso, não eu tenho que ver ele como eu vejo os outros (Prof. G).

Eu tento fazer esse olhar do outro. Então, eu gosto de ouvir as histórias de vida, também, essa coisa, isso é anterior ao Doutorado essa moda autobiográfica que tem agora, anterior. [...] Que a gente não tinha diagnosticado e agora parece que ela está procurando tratamento, está sendo medicada. E, acabou que esse semestre eu fiquei sabendo do histórico dela. Eu a convidei a fazer parte da minha DCG para tentar me aproximar do caso dela e ver como que eu poderia ajudar um pouquinho. Então, ela faz a minha DCG, agora (Prof. J).

E isso demanda, 'o quê?' Tempo, dedicação, como é uma coisa de assessorar. E cada dúvida é de cada um. Então, a gente entra cada vez mais em contato com essas diferenças, com esse psicológico de cada um. [...]. E não é um contato, assim, de

simplesmente ministrar a tua aula, e eles irem embora. No nosso tipo de disciplina, a gente acaba sentindo e percebendo as dificuldades dos alunos [...] E é por isso que eu não posso tratar diferente ninguém, eu posso demorar mais no assessoramento do cotista, dependendo, mas só isso (Prof. M).

Agora, bom para saber o que o Joãozinho precisa eu vou ter que então conversar com o Joãozinho. Vou ter que ver em que momento da aprendizagem, esse menino está, e assim por diante [...] (Prof. B).

Logo, ao desenvolver sua empatia, o professor amplia seu universo pessoal, produzindo uma visão mais realista dos desafios da docência, assumindo o seu inacabamento e reconstruindo-se conceitualmente na produção de práticas que estejam de acordo com as condições e necessidade dos cotistas B. Em interação com a empatia, o prazer e a confiança educacional, são trazidos à tona, na urgência das demandas cotidianas, abrandando os desafios da docência e facilitando o seu enfrentamento, remetendo à resiliência docente.

Outro elemento categorial, que emergiu da dimensão categorial protagonismo docente são as ações compartilhadas. Elas emergem ao lado da tomada de consciência, dos elementos expressos pelo prazer, a empatia e a confiança educacional, caracterizando-se como a representação mais evidente do processo formativo em serviço dos sujeitos dessa pesquisa. As ações compartilhadas se caracterizam como possibilidades em que os professores se produzem a partir de atividades interpessoais, nas quais são empreendidos esforços para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento educacionais.

Na colaboratividade das ações, a qualificação da atividade dos professores conta com atividades que levam em consideração o diálogo e o compartilhamento de conhecimentos, aspectos essenciais da educação problematizadora e libertadora freireana. A aprendizagem, nessa direção, acontece em meio a uma relação intersubjetiva estabelecida entre os indivíduos, em uma relação de aprender e ensinar interativa, simultânea e contínuo ao longo da vida na docência (FREIRE, 2005).

As ações compartilhadas, foram reconhecidas, quando os sujeitos desta pesquisa remetiam-se à atividades conjuntas que realizavam com os colegas de departamento e em interação como núcleo de acessibilidade da UFSM. Assim eles narraram:

A gente percebeu era que ele não tinha maturidade para estudar sozinho então nós colocamos uma monitora, semestre passado. A monitora vinha aqui, ficava aqui na sala de reuniões e se reunia com ele e estudava com ele. Então os professores passavam o conteúdo para a monitora. E assim, nós conseguimos um avanço com ele. Nesse semestre, o núcleo de acessibilidade modificou um pouco a monitora é deles lá. Agora, ele vai lá, no núcleo de acessibilidade para receber atendimento (Prof. C).

No caso de eu perceber algo aqui no curso, um colega por exemplo, que está com dificuldade no trabalho com o aluno cotista, e eu não saber como resolver, eu sei aonde eu vou buscar informação, vou até o núcleo ou indico o núcleo para o meu colega. No meu caso, eu tenho buscado bem pouca ajuda, mas sei que posso contar com aquele pessoal do núcleo (Prof. E).

Tem que enfrentar. E a inclusão da pessoa com deficiência na universidade é mais uma situação nova que todos nós vamos ter que enfrentar. Quando a gente se inclui nesta proposta, é de poder o professor poder reconhecer ou pelo menos saber que existe o Núcleo, parece que nos sentimos mais seguros (Prof. B).

Portanto, os sujeitos da pesquisa compreendem o exercício da docência com estudantes com deficiências, como um desafio possível de ser alcançado. Eles nos informaram considerar a pessoa do professor, em sua integralidade e as condições institucionais, como elementos principais na garantia da verdadeira inclusão na Universidade. Os professores mostraram que a inclusão depende da elaboração de novas condições de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos com algum tipo de deficiência, como temporalidade de avaliação diferenciada e recursos educacionais específicos. E, eles, ainda mencionaram considerar essenciais para a garantia da permanência e da conclusão dos estudos dos cotistas, a existência de órgãos institucionais de apoio; a capacidade dos professores em conscientizarem-se e compreenderem a realidade da inclusão; suas condições de reconhecimento da legitimidade dos saberes experienciais e presença de boas condições psicológicas como ser capaz de estar tranquilo, seguro e bem-humorado. Todos aspectos que precisam ser levados em conta quando o professor organiza o trabalho que pretende desenvolver com o estudante incluído.

Os estudos de Cunha (2004, p. 7) apoiam a noção que temos defendido no transcorrer desse estudo, em torno da formação docente, em se tratando do ensino de pessoas com deficiências. Para a pesquisadora: “[...] o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações”.

Assim, em meio as interações e a dinamicidade do trabalho docente, que as ações compartilhadas/conjuntas tomam forma e relevância para a aprendizagem docente universitária. Os entrevistados deixaram claro que o conhecimento experiencial advindo das práticas de ensino com os alunos é relevante e necessário, mas não é suficiente para dar conta das demandas pedagógicas dos alunos. Portanto, o protagonismo docente exige a condição do

professor de assumir a organização do trabalho pedagógico, tendo em vista as demandas da aula.

Nessa pesquisa, os sujeitos revelaram adotar ações compartilhadas e trabalho colaborativo na tentativa de buscar o aperfeiçoamento profissional que necessitam. Assim, podemos compreender que ações compartilhadas precisam ser incorporadas ao cotidiano das instituições, uma vez que o trabalho com a diversidade exige os professores empreendam estratégias que impliquem no desenvolvimento de conhecimentos necessários à sua atividade docente, quando destacam o papel das ações conjuntas/compartilhadas no cotidiano da docência (MARCELO GARCÍA, 1999; ISAIA, 2006a).

É na urgência do cotidiano, empreendendo ações conjuntas e/ou compartilhadas e apoiando-se em seus conhecimentos experienciais que os professores retomam seu trabalho pedagógico reorganizando suas estratégias, flexibilizando a aula como forma de incluir os estudantes com deficiência. Esse protagonismo, diz respeito à capacidade dos professores em abraçar a causa do ensino de pessoas com deficiência e expressar o seu comprometimento com relação a essa nova realidade. O termo ainda pode ser empregado para destacar uma condição adaptativa docente que conduz os formadores no enfrentamento das barreiras relacionadas à inclusão, o que requer a elaboração de estratégias pedagógicas específicas para as necessidades de indivíduos que apresentam deficiências.

Portanto, a flexibilidade pedagógica, se apresenta, fundamentalmente, por meio das estratégias de ensino desenvolvidas pelos professores na adequação das necessidades dos estudantes com deficiências, por isso, extraímos alguns excertos de entrevistas que expressam o modo como os professores protagonizam sua docência na presença de alunos com deficiências:

Então o que quê acontece, ela vai precisar de adaptações. E eu fiz algumas coisas. A prova, por exemplo, eu imprimi maior para ela. Ela me disse: "professora eu talvez precise de maior tempo" (Prof. E).

[...] então ela tinha dificuldade de audição, e ela fica sempre de frente para tentar ler os lábios. Eu também fico lendo os lábios. Mas, eu não tenho dificuldades com isso (Prof. L).

Para usufruir todos, eu sempre disponho trabalho. Eu sempre tenho trabalhado com material escrito, slide. Em função, principalmente dos surdos. Como eles são muito mais imagéticos, então eu trabalhava muito com slides. Eu dava as ordens, instruções tudo escrito. Nessa matéria eu encaminho todo o material aos alunos, não é só ele que recebe todos os alunos recebem, por e-mail (Prof. B).

Felizmente agora chego na aula e eles podem estar bagunceiros e eu consigo conduzir. Eu uso outras alternativas de ensino, quando eles estão muito agitados, eu paro a minha aula e coloco um vídeo, que não tem nada a ver com o assunto, uma música, por exemplo. E, logo eu percebo que é como tirar com a mão a agitação, é mágico. E coloca ali e quebra a aula. Eles estão cansados e você quebra o cansaço. Quando eles começam a falar, é sinal que você, não está fazendo efeito mais na sua aula né? E uma aula a gente sabe que dura vinte minutos de atenção. Então, quando passa e eles começam a falar [...] 'opa! Eu já perdi a graça'. E então, eu pego e coloco uns videozinhos que eles mesmos mandam para mim. É uma animação, uma coisa que eles gostam eu coloco e, aí eles dão risada, ou se não choram, fazem e acontecem (Prof. I).

Os professores entrevistados, cada um a seu modo, a partir de suas condições pessoais e profissionais, têm produzido alternativas de trabalho na adaptação pedagógica das atividades às necessidades e condições de seus alunos, como uma forma de protagonizar sua atividade docente, evidenciando o movimento de resiliência docente.

Um aspecto recorrente nas memórias dos professores que participaram dessa pesquisa é o comprometimento docente com a aprendizagem do aluno da Cota B, elemento que movimenta o professor na produção de sua flexibilidade pedagógica. Foi assim que o comprometimento docente, emergiu nas narrativas:

Eu acho que a exigência é sobre todo o tempo que eu estou falando. Eu acho que exigência realmente é, de gente poder suprir, eu não vou dizer suprir, porque, eu acho que a gente não supre, mas tentar identificar essas necessidades e poder ofertar aquilo que o aluno está precisando (Prof. B).

Mas a gente tem meio que se virar, aqui dentro, de modo a tentar fazer da maneira que fique bem para a pessoa que tem o problema, que tu consigas lidar com aquela pessoa, ajudando-a a render (Prof. E).

E daí o que me chamou a atenção nessa menina? No primeiro semestre, ela fez em 2011, no segundo semestre de 2011, das cinco disciplinas que ela se matriculou, ela aprovou em uma só o resto tudo ela reprovou. Nesse segundo semestre, o que a gente, eu conversei na época com a coordenadora do curso e nós chegamos a uma conclusão em conjunto. Aquela menina talvez ela não se formasse, mas a nossa obrigação como docente era tentar inserir ela, para que pelo menos ela saísse com alguns conhecimentos. A universidade tem que contribuir com ela. Percebendo o problema dela, a dificuldade dela. Mostrando que tem alguém que está ciente com o caso dela, chamando a atenção para todas as condições que ela têm. Assim, penso que precisamos encontrar algumas alternativas, algumas coisas para dar um suporte necessário a esse aluno (Prof. A).

Compreendemos que entender a diversidade como uma condição de existência humana é um dos pressupostos necessários de serem considerados na aprendizagem docente de quem atua com deficientes, favorecendo o protagonismo do professor na organização do trabalho pedagógico. A diferença está presente nas IES, independentemente de nossa aceitação.

Ao vivenciarem a docência de forma comprometida, os professores demonstram a vontade em transformar suas práticas de ensino, assim como suas concepções e crenças sobre as condições dos alunos com deficiência. Mas, assim como as pessoas com deficiência, os professores são diferentes entre si, têm singularidades que devem ser consideradas. Essas singularidades refletem em seu comprometimento com as demandas dos alunos cotistas B, por exemplo professores reflexivos e empáticos tendem a conviver melhor com os alunos que apresentam deficiências. Desse modo, as singularidades docentes, refletem no modo como desenvolvem suas práticas pedagógicas, assim como no envolvimento com os processos de aprendizagem dos estudantes. Corroborando com isso, o que menciona Amaral: “os profissionais que atuam com tais pessoas também não constituem um grupo homogêneo, nem como profissionais, nem como pessoas” (1994, p. 72). Por conseguinte, há professores que têm maior envolvimento com o desafio do ensino das pessoas cotistas, os quais se utilizam de sua resiliência de modo frequente, o que facilita sua relação com os estudantes, consigo mesmo e, conseqüentemente, com o trabalho docente. Por isto, entendemos que para os professores, a inclusão dos alunos com deficiência é uma vivência particular relacionada com as aprendizagens que foi capaz de produzir em sua trajetória pessoal e profissional.

Partindo das lembranças dos sujeitos da pesquisa, entendemos que o comprometimento com o ensino e a aprendizagem de pessoas com deficiência, requer a capacidade de perceber os desafios que envolvem essa atividade profissional e de superá-los por meio do protagonismo docente.

A partir disso, o comprometimento pela docência envolve a dimensão categorial, protagonismo docente, porque ele auxilia o professor a produzir o movimento construtivo da docência, a resiliência docente que decorrem da aprendizagem docente dos professores que assumem para si o compromisso com a sua atividade profissional.

Portanto, o comprometimento docente, a vontade de aprender, o desenvolvimento de ações conjuntas/compartilhadas³⁵ e a geratividade docente, são aspectos que vem sendo

³⁵ As ações conjuntas/compartilhadas a qual nos referimos, estão relacionadas a atividades coletivas, as quais diferem de ações autônomas ou da interformação, porque os sujeitos da pesquisa experimentam um processo de solidão pedagógica que os impede de vivenciar sua autonomia formativa ou de empreenderem um movimento coletivo organizado que implique em sua formação. Na autonomia e na interformação, os professores conseguem desenvolver atividades para sobrepor-se ao funcionamento ou a cultura institucional, expressando a autorregulação de sua formação, o que não evidenciamos nas lembranças dos sujeitos da pesquisa. A solidão pedagógica interfere nas ações que desenvolvem junto aos alunos incluídos nas cotas. Ela impede que as mesmas tomem a proporção das ações interformativas, de modo que consigam expressar o seu protagonismo docente por meio de ações coletivas e flexíveis. Essa solidão, não significa que os professores estejam sozinhos o tempo todo, eles reúnem-se com o núcleo de acessibilidade e com as coordenações dos cursos, mas, compreendemos que tais ações não se caracterizam como autônomas ou interformativas. O sentimento de solidão pedagógica, foi descrito por Isaia (1992, 2003), expressando uma sensação de

tecidos desde a dimensão categorial, vivências docentes, e que tomam uma forma mais concreta, na dimensão categorial, protagonismo docente. As ações conjuntas/compartilhadas que os professores desenvolvem, assim como as estratégias pedagógicas flexíveis que produzem, estão associadas às fontes de resiliência de Grotberg (2005, 2006) *eu tenho, eu sou e eu posso*. A geratividade docente é discutida, a partir dos estudos de Isaia (2004, 2006c) e Erikson (1985). Na geratividade têm-se professores conscientes da influência que exercem na vida dos estudantes e capazes de assumirem o seu inacabamento formativo, ao revelarem que o ser e o fazer docente é produzido na relação de ensino e aprendizagem com os alunos.

Partindo dessa compreensão, os professores reconhecem o prazer pelo trabalho, demonstram empatia às condições e limitações dos estudantes com deficiência, assim como quando expressam a confiança na capacidade em desenvolver atividades pedagógicas flexíveis, esboçam a resiliência docente.

Desta maneira, no interior da dimensão categorial, protagonismo docente, o tema das ações conjuntas/compartilhadas, emergiu associado ao movimento de resiliência docente. Os sujeitos da pesquisa desenvolvem ações em conjunto com o núcleo de acessibilidade e a coordenação do curso para atender as necessidades pedagógicas e arquitetônicas dos estudantes incluídos nas cotas B. A noção de ações conjuntas/compartilhadas, foi desenvolvida tendo como referência os estudos de Freire (1997, 2009) e Vygostki (2005) e Bolzan (2016). Desse modo, as ações conjuntas/compartilhadas se caracterizam como ações emancipatórias. Essas ações representam o compromisso assumido pelos professores com a sua formação e com a aprendizagem de pessoas com deficiências. Elas consistem em atividade que os professores desenvolvem em conjunto, como em um sistema cooperativo, porque estão direcionadas a interesses e necessidades comuns.

As ações conjuntas que emergem das narrativas dos professores sujeitos da pesquisa, remetem a busca pelo núcleo de acessibilidade da instituição para desenvolverem ações no atendimento dos alunos cotistas, as quais têm repercutindo no processo de construção do ser e se fazer professor, porque revelam um esforço deles em retomar a docência em ação para se tornarem protagonistas do trabalho pedagógico.

Logo, as *ações conjuntas/compartilhadas*, são produzidas cotidianamente na experiência da sala de aula diante do ensino e da aprendizagem de pessoas com deficiências e na interação com os pares na Universidade.

desamparo gerada pela ausência de compartilhamento de conhecimentos pedagógicos para o enfrentamento dos desafios educacionais. Dessa maneira, a solidão pedagógica é um processo que tem interferido na aprendizagem da docência porque implica na proporção das ações que os professores conseguem desenvolver, no âmbito institucional.

Na UFSM, os órgãos de apoio ou atendimento educacional especializado atende os alunos e acompanha o trabalho pedagógico de seus professores, desenvolvendo ações que contribuem para a aprendizagem dos docentes da instituição.

As ações conjuntas/compartilhadas que os professores desenvolvem são evidenciadas nas narrativas de F, J e B:

Eu acho que o sucesso desse tratamento, dessa relação entre professor e aluno aqui no curso ele tem um mérito muito grande do papel do núcleo de acessibilidade, ao facilitar tudo assim. Eles conferem, eles vêm aqui se colocar à disposição [...] O pessoal do núcleo, eu sei que eles estão sempre muito atentos fazendo essa observação. Então eu acho que esse é o órgão muito importante dentro da Universidade, para facilitar e que eu, por exemplo, me sinto seguro tendo esse amparo. Eles conseguiram tutor, conseguir uma tradutora essa de Libras então nós já tivemos, tradutor no curso (Prof. F).

Ela reconhecia essa dificuldade e agora a questão comportamental, ela tomou ciência que ela não podia se comportar assim, dentro do ambiente acadêmico. Ainda que fosse um desejo dela, ela tinha que ter os limites e, aí ela foi tomando essa consciência eu acho que muito com a ajuda do pessoal do Núcleo de Acessibilidade foi fundamental para o nosso trabalho como professores (Prof. J).

Eu acredito na inclusão desses alunos. E para que a proposta se torne viável é imprescindível o papel do Núcleo de Acessibilidade e o reconhecimento do professor sobre a existência dela na instituição. Eu particularmente, participo das discussões, lá e procuro coloca em prática (Prof. B).

Ao adentrarmos nas narrativas que expressavam as ações conjuntas/compartilhadas dos sujeitos da pesquisa desenvolvem, foi possível perceber que no alicerce dessas ações estão o comprometimento dos professores, a capacidade de dialogar com os outros e de compreendendo-os. Os professores que conseguem produzir essa postura, tendem a buscar mais ações coletivas. E nessa pesquisa, esse elemento surge quando os sujeitos da pesquisa demonstram perceber a presença dos alunos com deficiência como um desafio para a sua formação. Contudo, sendo capazes de dialogar com os estudantes, (re)conhecer suas capacidades e comprometendo-se com o atendimento a essa demanda.

Nessa direção, Bakhtin (2011) refere que o diálogo consiste em uma busca de sentido, em um ato de compreensão, diferindo de uma relação meramente lógica ou fatural. Essa característica do diálogo que o professor constrói com o aluno cotista, pode ser representada pelo que narram, os professores A e D:

'[...] qual a razão desses alunos estarem na universidade?' Eles estão aqui e nós teremos que compreender, mesmo que seja difícil porque não temos a formação necessária. Teremos que encontrar algumas alternativas, algumas coisas para dar um suporte necessário a esse aluno. E quando eu digo suporte não é somente em aula, mas é no sentido de ter uma infraestrutura adequada para eles e momentos também de recreação, ou seja, eu acho que esse talvez é um desafio, muitas vezes a universidade não acolhe de

maneira propositiva os seus alunos, imagina esses que tem algum problema, que tem algum déficit de aprendizagem, alguma coisa nesse sentido, então esse eu acho que também é um grande desafio. Precisamos trabalhar mais com as coordenações, pensando no desenvolvimento de ações conjuntas, visando a formação permanente dos professores (Prof. A).

Temos alunos que apresentam deficiências, principalmente físicas. Temos que assumir essa realidade. É preciso compreender o que eles enfrentam, passam por dificuldades para poder estudar. A acessibilidade as salas de aula, no hospital, etc. Precisamos ver o que eles passam e refletir sobre o que podemos fazer [...] Quando eu tive esse aluno eu procurei o núcleo de acessibilidade porque eu tinha algumas dúvidas quanto a condição de aprendizagem dele. Então eu pude pensar em estratégias junto com a equipe do núcleo, para eu poder aprender como fazer na sala de aula (Prof. D).

Portanto, a resiliência dos professores que atuam com pessoas que apresentam deficiências na UFSM, compreende um movimento que conta com o envolvimento dos mesmos em ações conjuntas/compartilhadas, as quais são principiadas pelo comprometimento no trabalho, pela capacidade em dialogar com os alunos e demais indivíduos da instituição que estejam envolvidos com a inclusão dos cotistas B, assim como pelo compartilhando de conhecimentos.

Nesta dimensão categorial, protagonismo docente, o movimento de resiliência docente, emerge das ações conjuntas/compartilhadas, tendo na geratividade docente e nas fontes eu sou e eu posso, elementos balizadores da reflexão sobre a aprendizagem docente dos professores que recebem cotistas B. Na fonte ou força interior eu sou, os professores expressam o prazer no trabalho e a empatia à subjetividade do aluno. Na fonte eu posso, eles evidenciam a sua capacidade em superar os desafios do trabalho, sendo confiantes para desenvolver o melhor que podem de si como professores ao produzirem atividades pedagógicas flexíveis para os alunos com deficiência.

A geratividade docente, se expressa, fundamentalmente em função de sua condição de maturidade para tomar consciência sobre a influência que os alunos exercem na tessitura do ser professor. A geratividade para Erikson (1985) o sentido de geratividade que pode se expressar na fase madura do ciclo vital onde as pessoas tendem a ser mais responsáveis por suas ações e decisões profissionais.

Apóia esse entendimento, os estudos de Isaia (2006c) ao descrever a geratividade docente como uma postura de responsabilidade e comprometimento, em função das atribuições que o professor necessita assumir na mediação e orientação dos alunos, assim como na manutenção da credibilidade frente a eles. Nessa direção, os professores gerativos são aqueles que procuram desempenhar suas atividades docentes tendo em vista o melhor que

possam oferecer em termos de implicação com as necessidades dos alunos e com sua aprendizagem de ser professor.

Portanto, compreendemos que os professores gerativos, desenvolvem sua resiliência tendo em vista a capacidade que apresentam em estabelecer uma relação de comprometimento com sua aprendizagem de ser professor e com o aluno. Indivíduos que desenvolvem essa característica, têm maior disposição para a aprendizagem porque conseguem buscar relações profundas e duradouras, entregando-se afetivamente ao outro ou comprometendo-se, mais, com sua formação. Nessa perspectiva, a geratividade docente contribuiu para a resiliência dos professores porque o professor gerativo reconhece o seu inacabamento e apresenta uma postura mais comprometida com os estudantes, o que implica em uma melhor capacidade para enfrentar os desafios da docência.

Observemos esse aspecto da geratividade, nos excertos de narrativas, a seguir:

Eu compreendo que uma das melhores partes do nosso trabalho é a relação com os alunos. Porque a gente pode perceber a dificuldade deles. Nesse caso, ela sempre me procurava em horários fora da aula, pedindo ajuda. E pensei em como contribuir com sua aprendizagem, já que nas outras disciplinas ela estava com dificuldades, também. Foi por isso que eu convidei ela para fazer a DCG. E eu falei assim: "escuta que eu acho que vai ser bom para a você realizar essa disciplina"[...]. E ela foi fazer, e eu percebi que deu certo, essa sugestão (Prof. J).

O aluno, ele é o sentido do trabalho da gente. Eu sinto isso. E isso já aconteceu comigo, de o aluno se aproximar, de vir na minha sala e dizer que está com algum problema. E aí a visão da gente muda. Agora eu penso diferente, quando o aluno tem dificuldade para aprender eu está com pouco interesse, eu paro e penso sobre o que pode estar interferindo nisso. Compreendo que nota não é tão importante, é preciso entender a situação pessoal do aluno, também (Prof. E).

A partir das narrativas de J e E, compreendemos que a interlocução entre a geratividade, a fonte eu sou e eu posso. A fonte eu sou é revelada pela capacidade de sentir empatia pela necessidade do aluno e a fonte eu posso surge quando o professor explica sua confiança em auxiliar o seu aluno diante das situações que estão interferindo em sua aprendizagem.

Ao longo da discussão desta dimensão categorial, nomeada de protagonismo docente, trouxemos narrativas que revelam o prazer pelo trabalho, a empatia à situação dos alunos que apresentam deficiência e as ações pedagógicas flexíveis que os professores desenvolvem para seus alunos com deficiência. As narrativas expressam que a resiliência docente é um movimento da aprendizagem docente:

Eu gosto de ser professor, 'eu adoro'. E talvez por isso que fico bastante preocupado com a situação de alguns alunos cotistas que estão aqui no curso, eu fico pensando em como solucionar a questão do aluno cego no estágio ou daquele cadeirante. [...] A inclusão como uma coisa boa. E eu não vejo diferença entre os alunos, pelo fato de serem alunos diferentes e alunos regulares [...] Por exemplo, se ele for [...] como ele vai fazer se ele estiver na urgência e emergência, por exemplo[...] e chega uma parada[...] Então são coisas que não aconteceram ainda, mas vão acontecer e nós como professores teremos que enfrentar. Nós vamos conseguir enfrentar porque vamos adaptar a cadeira do aluno e alterar os marcos das portas no hospital, para ele poder passar (Prof. D).

Já que alguém autorizou ele se matricular ali, teremos que resolver. No momento em que um aluno [...] um professor, um coordenador, alguém autoriza o aluno a se matricular naquela disciplina previamente, tem-se a compreensão que ele tinha condições de fazer essa disciplina, já que ele está nessa situação meu objetivo, agora, é dar todo um amparo para ele ter um bom desempenho nessa disciplina (Prof. A).

É uma conduta pedagógica que possa ajudá-los a não se sentirem [...] que eles também têm possibilidade como os outros, mostrando que eles podem falar. Eu faço assim, no caso do M., pelo menos na minha disciplina ele falava muito então eu dava essa abertura para ele, mas ao mesmo tempo eu dava um limite no sentido que ele não poderia extrapolar todo o tempo falando [...] É as questões da avaliação dele, todas as avaliações dele eram objetivas para facilitar porque como ele demora muito para ler e para responder. Então, no máximo que eu inseria, eram duas questões para ele escrever (Prof. C).

Eu tenho um caderno didático. Eu mandei para ela. Ela leva um lep top na aula e coloca o material na tela, em uma imagem maior. Então, fica lendo. [...] Eu 'procuro' escrever maior [...] O que acontece? Eu como professora, eu tomo cuidado. Quando eu vou levar uma lista de exercícios, para ela eu vou levar a letra em um tamanho maior. Mas eu faço isso e nem sempre vejo meus colegas fazendo. Por isso, eu fico triste, e nós temos colegas que não valorizam, e não se preocupam com o aluno. Não sei, eu me preocupo. E tenho um nome a zelar como professora e eu gosto do que eu faço. Sei que, dessa forma, sendo mais atenciosa, meu aluno pode aprender mais (Prof. E).

A resiliência docente, nessa perspectiva, compreende um processo de desenvolvimento contínuo da pessoa do professor em sua totalidade, que é constituído nas trajetórias pessoais e profissionais dos mesmos. Ela é empregada no enfrentamento e superação dos desafios da docência, presentes na prática dos professores que atuam com pessoas que apresentam deficiências. Em sua produção exige-se disposição por parte dos docentes para se envolverem com os processos de ensino e de aprendizagem, o que enceta novas formas de fazer a docência e ser professor.

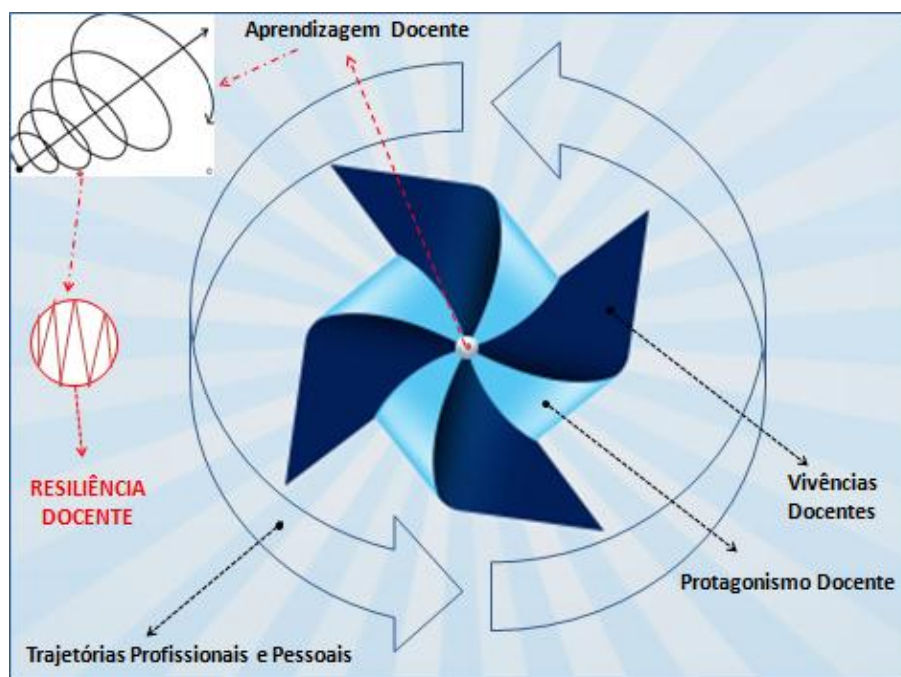
A análise das narrativas, permitiu-nos compreender que a capacidade dos professores em compartilhar/refletir as vivências desafiadoras das trajetórias pessoais e profissionais pode conduzi-los ao (re)conhecimento dos elementos constitutivos da resiliência docente os quais foram empregados como apoio aos enfrentamentos docentes que emergem ao se depararem

com o despreparo formativo comum na fase de iniciação à docência ou advindo da atividade pedagógica com alunos que apresentam deficiências.

No arremate dessa trama, percebemos que o movimento de resiliência decorre do processo de construção professoral. Portanto, o protagonismo docente implica no aprender a ser professor em novos contextos na universidade. Nele, tem-se profissionais comprometidos pessoalmente e profissionalmente com a docência inclusiva, porque são capazes de vivenciar com prazer o trabalho; desenvolver a empatia pela situação de seus alunos; confiar em suas condições de desenvolver da melhor forma possível o seu trabalho, buscando conhecimentos experienciais e ações conjuntas/compartilhadas, assim como desenvolvendo a flexibilidade pedagógica no ensino de estudantes incluídos nas cotas B.

Na imagem a seguir, temos a produção da resiliência docente em interlocução com a categoria aprendizagem docente.

Figura 5 – A emergência da resiliência docente no contexto das vivências e do protagonismo docente



Fonte: Construído pelo pesquisador, a partir dos estudos de Grotberg (2006) e Bolzan (2012).

A partir da figura 5, é possível perceber como a resiliência emerge da [re]significação das trajetórias pessoais e profissionais quando os professores produzem ações com caráter de protagonismo docente, tais como as ações pedagógicas cooperativas/conjuntas e flexíveis, as quais apóiam-se na geratividade docente.

Na figura supracitada, em meio ao movimento do catavento, suas cores se misturam mostrando a dialógica entre as dimensões categorias: vivências e protagonismo docente, na produção do processo de aprendizagem docente. Destaca-se a dobra do catavento que se tem uma parte em baixo e outra encima. Encima está o protagonismo docente, em cor azul claro, embaixo as vivências docentes, em azul escuro. O protagonismo docente é tecido em meio às vivências docentes que estão em seu interior. É no movimento das pétalas do catavento, que as ações compartilhadas/conjuntas e a flexibilidade pedagógica, surgem com força maior na constituição da resiliência docente. Esse movimento favorece que os professores qualifiquem seu trabalho pedagógico.

5 O APRENDER A DOCÊNCIA EM NOVOS CONTEXTOS NA UNIVERSIDADE: DIMENSÕES CONCLUSIVAS

Esse estudo teve a pretensão de compreender como os professores aprendem a docência ao receberem alunos cotistas B, com deficiências, em suas aulas universitárias na UFSM. Para tanto, procuramos conhecer as repercussões do trabalho pedagógico que desenvolvem com os estudantes cotistas em sua aprendizagem de ser e se fazer professor. Desenvolvemos também um estudo sobre quais os percursos ou vivências mobilizadas em suas trajetórias pessoais e profissionais interferem nesse processo constitutivo. Nesse contexto, nos debruçamos em identificar as implicações da resiliência docente no cotidiano do ensino com pessoas que apresentam deficiência.

Partindo do percurso de análise dos achados, emergiu uma categoria de análise, designada de aprendizagem docente, as dimensões categorias vivências e protagonismo docente e um conjunto de elementos categoriais. Dentre os elementos categoriais, advindas da grande categoria de análise e das dimensões categoriais, estavam: o comprometimento docente; a vontade de aprender; as múltiplas experiências formativas em diferentes espaços; os desafios e despreparo docentes; as barreiras pedagógicas, atitudinais e arquitetônicas, a tomada de consciência, prazer, empatia e confiança educacional e a flexibilidade pedagógica. Ainda, no desenho da pesquisa, está presente um eixo transversal que compreende as trajetórias pessoais e profissionais dos sujeitos de pesquisa. São nessas vivências em diferentes espaços formativos, que os professores produzem, sua aprendizagem docente, a qual apresenta um forte conotação experiencial. Portanto, o aprender a ser professor no contexto da inclusão de pessoas com deficiência está intimamente associado aos elementos que emergem da [re]significação das vivências docentes e da atividade comprometida e empática que os professores empreendem para produzir ações que encetem positivamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos cotistas B.

Para responder nosso problema de pesquisa, nos debruçamos sobre os estudos que envolvem a aprendizagem da docência em novos contextos na universidade, a fim de compreendermos a multiplicidade de aspectos que constituem o ser professor. A complexidade que caracteriza a docência é intensificada ao nos deparamos com processos inclusivos que, além de exigirem do professor o conhecimento técnico, também implicam a compreensão de diferentes formas de apropriação do conhecimento em meio as limitações impostas pelas deficiências.

Nesta perspectiva, a aprendizagem docente, no contexto da deficiência, demanda um processo pessoal e profissional de [re]significação sobre o ser e o fazer docente. O professor, em meio a esta realidade é mobilizado a refletir sobre suas concepções, crenças e práticas relacionadas ao ensino e a aprendizagem, assim como é desafiado a produzir outras formas de desenvolver o seu trabalho pedagógico. A aprendizagem docente é um processo que implica o reconhecimento do inacabamento formativo e a disponibilidade para produzir novas estratégias de trabalho que contemplem as especificidades dos estudantes cotistas. Esta compreensão remete a uma condição que não depende do tempo de serviço na docência, nem da formação na área específica, está associada a forma como o professor vivencia sua atividade profissional, [re] significa suas experiências pessoais e profissionais e o modo como se compromete com o processo formativos de seus alunos.

Diante disso, a aprendizagem docente se funda a partir de duas dimensões, expressas pelas vivências docentes e pelo protagonismo docente.

Assim, a produção do ser professor conta com as experiências que compõe as trajetórias pessoais e profissionais, que ao serem subjetivadas compõem as vivências formativas professorais, as quais contêm um conjunto de conhecimentos experienciais que servem de base para a produção do ser e do fazer professor dos alunos nas cotas B.

O comprometimento docente representa um aspecto da aprendizagem de ser professor na perspectiva da educação inclusiva. Em sua produção destaca-se o processo de simetria invertida que origina um conhecimento pedagógico para trabalhar de modo respeitoso, empático e flexível com as especificidades das pessoas com deficiência. Na simetria invertida, um aspecto a ser destacado é a honestidade intelectual, aquela em que o professor manifesta o domínio da matéria, na mesma medida em que é capaz de gerar ações pedagógicas flexíveis e abertas às condições de seus alunos, em seus processos de aprendizagem. Outra questão pontual na simetria invertida, é o afeto na relação professor aluno, a qual facilita a aprendizagem de ambos. Desta forma, no comprometimento docente, temos alguns aspectos que compõe o conhecimento pedagógico dos professores que recebem alunos com deficiências, dentre esses elementos estão à capacidade de refletir sobre suas ações pedagógicas, desenvolvendo novas formas de ser e fazer a docência, adequando métodos, recursos e estratégias as condições dos estudantes.

A vontade de aprender é um processo que o professor produz em meio a um desafio experimentado em seu percurso pessoal e profissional, o qual permite que seja capaz de se aproximar da situação vivida pelo aluno cotista, de forma a compreendê-la melhor. Na vontade de aprender, também se faz presente o processo de simetria invertida, em suas

expressões diretas e às avessas. Na simetria invertida direta, está presente o incentivo de pessoas de referência, que os estimularam a estudar. Na simetria invertida na forma às avessas, temos lembranças de atitudes docentes que se distanciam das concepções que os professores compreendem como favoráveis ao ensino de pessoas com deficiências. Tais comportamentos docentes, inadequados, podem envolver um modelo de ensino baseado na reprodução, no estímulo à competição no desempenho escolar dos alunos, associando-se, em alguns casos, a uma postura rígida e a temperamentos difíceis dos professores.

Nessa direção, o aprender a ser professor em novos contextos na universidade é favorecido, ainda, pela disposição docente em reconhecerem-se como professores do ensino universitário e pela reflexão em torno de suas concepções e crenças que interferem no trabalho com os alunos deficientes, incluídos nas cotas. Ao assumirem-se como professores universitários, trouxeram como elementos basilares dessa tomada de consciência: o processo de simetria invertida, o apoio dos familiares e a própria experiência na profissão. Destaca-se, nessa tessitura, “o gosto” pelo ser professor universitário, sendo desencadeado pela experiência prática no ensino e aprendizagem com os alunos. Partindo dos conhecimentos experienciais produzidos nessas vivências de simetria invertida, em diferentes tempos e espaços formativos, e considerando a capacidade em reconhecer as concepções e crenças que favorecem a inclusão, que os professores foram constituindo um modo de desenvolver sua atividade profissional para o trabalho com pessoas com deficiências. Portanto, os professores que reconhecem e vivenciam a afeição pela docência como critério principal em sua opção pela profissão, possuem a capacidade de compreender as condições e limitações dos alunos, comprometendo-se com eles.

Em meio a essa capacidade de compreender e comprometer-se com a situação e a aprendizagem dos alunos cotistas B, os professores revelaram sentir prazer pelo que fazem em sua atividade profissional, empatia pelos alunos, confiança em seus modos de fazer a docência. Ao se comprometerem com o ensino direcionado aos alunos cotistas, os professores reconhecem o seu inacabamento, para assim enfrentarem os desafios do trabalho pedagógico, trabalhando, de forma empática, com as demandas apresentadas. Professores assim descritos, sentem prazer em conviver com os alunos em meio às suas heterogeneidades de condições; são sensíveis às suas necessidades, dificuldades e esforços. Eles também reconhecem ter desenvolvido ações pedagógicas que beneficiaram os alunos cotistas, são mais otimistas e confiantes, porque confiam em sua capacidade profissional para desenvolver um bom trabalho em novos contextos na universidade. Diante destas assimetrias, os professores se apropriam

de um conjunto de conhecimentos que compõe seus entendimentos sobre os saberes e práticas para a docência em novos contextos na universidade.

Os múltiplos espaços formativos forneceram elementos relevantes à produção do professor que atua com alunos com deficiência. Em sua tessitura, tem-se a importância das atividades de pesquisa, extensão e intercâmbio e formação pedagógica para a aprendizagem da docência. Rememorar estas experiências os conduz a reconhecer que o professor se constitui nos diferentes espaços que vivencia a profissão e a entender que a aprendizagem da docência conta com a produção de espaços de reflexão sobre a experiência vivida, onde a colaboração e o compartilhamento de conhecimentos, entre os professores, seja um princípio orientador.

Na aprendizagem docente dos sujeitos que atuam com pessoas que apresentam deficiência, a forma como o professor enfrenta os desafios e o despreparo docente foram destacados como pontuais. Quanto aos desafios docentes, estavam presentes: a complexidade dos Quadros de deficiência; a desmotivação discente; a organização de uma aula universitária mais flexível e o enfrentamento da ansiedade docente.

Os sujeitos da pesquisa revelaram que a sensação de despreparo que vivenciam na época de iniciação à docência é semelhante a que tem experimentado ao se depararem com alunos cotistas B, deficientes. Eles destacaram sentir ansiedade em ambas situações. A partir disso, compreendemos que na aprendizagem docente, está presente o domínio de um conjunto de conhecimentos, os quais são produzidos, na maioria das vezes por meio de experiências no trabalho pedagógico que desenvolvem. Na aprendizagem da docência, são primordiais as dimensões técnicas específicas e os saberes pedagógicos experienciais, aqueles que são produzidos a partir dos múltiplos enfrentamentos que os alunos com deficiência apresentam.

Quanto às barreiras pedagógicas, atitudinais e arquitetônicas que implicam na aprendizagem da docência dos professores que recebem alunos cotistas B, compreendemos que elas exercem um papel expressivo no cotidiano do trabalho com a inclusão na UFSM. Em se tratando das barreiras pedagógicas os professores explicitam um conjunto de elementos que interferem na adaptação de métodos, recursos e estratégias de ensino. Dentre eles estão: o desconhecimento das capacidades e limitações dos estudantes; a sobrecarga de atribuições docentes; o sentimento de impotência e insegurança diante dos alunos e a estrutura da política institucional. Contudo, as narrativas docentes mostraram um esforço, importante, produzido pelos professores para aproximarem-se de seus alunos, compreendendo sua subjetividade e condições de aprendizagem, para assim produzir estratégias pedagógicas que se adéquem às necessidades desses sujeitos. No que se refere as barreiras atitudinais, destacamos o

reconhecimento por parte dos sujeitos da pesquisa da existência de uma esQUIVA produzida ao serem surpreendidos pela complexidade que envolve a organização do ensino e as respostas de aprendizagem de pessoas com deficiência. Esta atitude está associada às concepções, que são produzidas socialmente e direcionadas às pessoas com deficiência, assim como a sensação de impotência que os professores experimentam ao serem surpreendidos quando recebem alunos com deficiência, incluídos em suas turmas. Contudo, os professores revelaram a capacidade de reconhecer suas barreiras atitudinais, manifestando um movimento para minimizá-las. As barreiras arquitetônicas interferem, porque podem impedir ou prejudicar o livre acesso com segurança de seus alunos na instituição. Os sujeitos da pesquisa revelaram um envolvimento e um comprometimento com a busca de alternativas na organização dos espaços e processos de ensino que estão inibindo a acessibilidade arquitetônica de seu aluno. No entanto, ao conviverem com o atraso das providências e a falta de acessibilidade dessa ordem são desafiados a produzirem estratégias direcionadas ao contexto em questão, o que podemos relacionar com o comprometimento docente.

O comprometimento docente, portanto, apresenta-se como basilar da produção da aprendizagem docente dos professores que recebem alunos pela cotas B na UFSM. Os professores expressam o seu protagonismo docente em ações que empreendem quando necessitam produzir adaptações pedagógicas em suas práticas de ensino, as quais, caracterizamos como flexíveis às características e necessidades dos alunos cotistas B. Essas ações expressam o desenvolvimento de atividades interpessoais que realizavam em conjunto com os colegas de departamento e em interação como núcleo de acessibilidade da UFSM. Tais ações estão voltadas a um interesse comum, como por exemplo, a produção de estratégias de ensino para atender os alunos cotistas B, as quais podem representar o aperfeiçoamento profissional de seus professores. Ao tomarem consciência da complexidade que envolve o trabalho com alunos deficientes, os professores se apóiam nas ações implementadas como o apoio do núcleo de acessibilidade ou mesmo com os coordenadores dos cursos, como um meio de solucionar as urgências cotidianas que se deparam diante da necessidade de pensar o ensino e a aprendizagem desses alunos.

Os professores reconhecem que aprender a docência consiste em um processo contínuo, que exige conhecimentos específicos, os quais estão para além dos conhecimentos experienciais advindos das práticas de ensino com os alunos. Deste modo, os conhecimentos que emergem das ações conjuntas e os conhecimentos experienciais dos professores servem como base para o desenvolvimento de sua prática pedagógica com os estudantes que apresentam deficiências. Essas práticas pedagógicas se caracterizam como flexíveis porque

são desenvolvidas em função das necessidades de cada um dos estudantes com deficiência. Compõe o conjunto de estratégias adotadas pelos professores da UFSM: ampliação do tempo para realização das avaliações, posição do corpo do professor que facilita a visualização do aluno com deficiência auditiva; adaptação do material didático em forma de slides entregues antes da aula ser ministrada e o emprego de vídeos animados que provoquem a descontração dos alunos quando os mesmos demonstrarem estar cansados ou desatentos. Assim, ao adentrarmos nas lembranças docentes, compreendemos que a empatia e o comprometimento, impulsionam o professor a assumir com maior disposição o desafio de receber um aluno com deficiência em sua turma, encetando o protagonismo docente.

Nesta direção, compreendemos que os professores organizam o seu trabalho pedagógico na urgência da cotidianidade como protagonistas de suas aprendizagens, empregando um esforço grande para atender da melhor forma possível as necessidades das pessoas com deficiência. E, nessa construção, se apoiam na resiliência docente e em ações autônomas para suportar as complexas adversidades formativas, arquitetônicas e atitudinais que envolvem o ensino e a aprendizagem destes estudantes.

Entendemos que a aprendizagem docente dos professores que recebem cotistas B na UFSM é um processo produzido, fundamentalmente, na empatia e no comprometimento docente. São destacados, como elementos dessa produção, os conhecimentos da experiência contidos nas vivências pessoais e profissionais e as formas positivas de enfrentar as barreiras pedagógicas, arquitetônicas e atitudinais.

É importante salientar que tanto o comprometimento docente quanto a empatia dos professores, são uma ilustração do entendimento docente em torno do respeito ao direito constitucional de acesso à Educação, conferido à todas as pessoas. Os entrevistados, expressam que a presença do aluno com deficiência na universidade é uma realidade inquestionável, com a qual necessitam conviver, mesmo que não estejam preparados em termos de saberes e práticas de ensino. Assim, reconhecem o desafio da docência e empenham-se com a produção de estratégias pedagógicas que atendam as especificidades de cada estudante cotista.

Os professores da UFSM com os quais tivemos a oportunidade e o prazer de conviver no desenvolvimento dessa pesquisa, nos ajudaram a entender que o aprender a ser professor implica em se reconhecer como professor de um ensino universitário em novos contextos. Este processo de tomada de consciência requer, perceber e compreender quais as suas concepções e crenças favorecem a inclusão de seus alunos e entender a profissão como um

ofício que se aprende a cada dia, na interação e no compartilhamento com todas as pessoas envolvidas, nesta aprendizagem.

É inerente a essa constituição professoral, a presença de desafios e a experimentação de instabilidades no enfrentamento deles. Os professores ao se depararem com a complexidade da inclusão de pessoas com deficiência, sentem uma insegurança, inicial, natural, e necessária, no processo de (re)conhecimento em torno das novas demandas que os alunos lhes apresentam. Essa sensação foi evidenciada nas narrativas professorais dos sujeitos de pesquisa, independentemente da fase do ciclo profissional que se encontram, ou seja, sua presença está associada à complexidade da deficiência e as condições pessoais, tais como o comprometimento docente e a empatia e, as condições profissionais de cada professor, o que compreende a inexistência de uma formação docente específica para o trabalho pedagógico em novos contextos na universidade.

Nesse estudo a sensação de instabilidade e insegurança esteve presente nas lembranças daqueles sujeitos de pesquisa que lecionaram com alunos que apresentam deficiência auditiva e visual, o que remete a compreendermos que o trabalho pedagógico com esse público se caracteriza como mais desafiador do que com as outras deficiências, as quais foram vivenciadas pelos professores da UFSM. Compreendemos que os professores experimentam de forma conflitiva, a incompatibilidade entre o modelo pedagógico conservador que vigora nas instituições de ensino e os princípios de uma educação inclusiva. O estudo de Minetto (2008) apóiam nossa reflexão sobre a sensação de instabilidade e desestabilização que os professores vivenciam, ao mencionar que: “a estabilidade é algo que buscamos frequentemente, pois ela nos dá segurança. Quanto mais conhecemos determinado fato ou assunto, mais nos sentimos seguros diante dele. O novo gera insegurança e instabilidade, exigindo reorganização, mudança” (p. 17).

Entendemos que a inclusão na educação superior, pode instigar resistência porque, além de entrar em xeque com o modelo de ensino conservador, incidindo diretamente nas práticas de ensino, produz uma sensação de desvalorização nos professores, ao descreverem sentir-se invadidos ao terem que romper ou abandonar prática e hábitos que lhes garantiam segurança. Isso, não lhes parece nada fácil. Dessa maneira, os professores até verbalizam indignação ao dizerem que a inclusão não versa apenas na garantia da matrícula do aluno na instituição. A inclusão demanda o rompimento de crenças, concepções, adequações dos espaços físicos, novas metodologias, práticas, atitudes, mudanças que não acontecem de uma hora para a outra. E condições de permanência, o que significa o preparo dos professores para esse trabalho e a superação das barreiras pedagógicas, atitudinais e arquitetônicas.

Diante do desafio da aprendizagem docente em novos contextos universitários, a resiliência dos professores designa-se como o principal elemento da aprendizagem de ser professor. São estes professores, resilientes que têm sido capazes de encontrarem-se com seus alunos, em sinal de empatia às suas necessidades, afeição por sua profissão e, fundamentalmente em função do comprometimento com o ensino dos estudantes incluídos nas cotas B.

Contudo, é primordial destacar que a formação pedagógica dos professores que recebem alunos com deficiência faz-se urgente, a qual contemple a produção de saberes específicos no atendimento de alunos com deficiência incluídos no ensino universitário. Para tanto, entendemos ainda, que iniciativas tais como as caracterizadas pelo protagonismo docente são necessárias, mas contemplam uma das dimensões da formação pessoal e profissional de professores universitários que atuam com a inclusão. Somado ao esforço de cada professor em acolher e comprometer-se com sua aprendizagem docente e com a diversificação de suas práticas pedagógicas, são urgentes de serem empreendidas ações do poder público e das instituições de educação superior para receber de forma adequada os alunos cotistas B, o que implicaria na garantia de um ensino e uma aprendizagem de qualidade e a conclusão de seus estudos, em meio as suas condições e potencialidades que pôde desenvolver na universidade.

6 NOTAS PESSOAIS

Partindo das reflexões que emergiram desta investigação, eu gostaria de comentar sobre o modo como experienciei vivendo, esta pesquisa de doutoramento. Foi assim [...] Minha trajetória se deu em um processo contendo encontros e desencontros, perdas e ganhos. Encontros com pessoas significativas e queridas, como colegas do grupo de estudo e amigos que estiveram comigo me apoiando e garantindo momentos de alegria, contendo momentos de risos e abraços calorosos, cheios de carinho.

Encontros de orientação com a professora Doris, tecidos por afetos e aprendizagens necessárias. Reflexões que, em alguns momentos, pareciam sonhos lindos de ser ver e viver juntas. Era a imagem do ser professor que estava sendo produzida dentro de mim na companhia da professora Doris, um processo mediado pelo compartilhamento de conhecimentos e vivências de estudo que a professora Doris me proporcionou, durante o desenvolvimento da pesquisa. Encontros de entrevista com os professores sujeitos deste estudo, contendo aprendizagens sobre o Ser e o Fazer do Professor, o que exigia “sentir na pele” o que representava para eles receber um aluno com deficiência, em suas salas de aula. Encontros comigo mesma em noites frias, finais de semana e madrugadas de estudo. Desencontros, com a descoberta de uma grave doença na família. A doença, trouxe o desafio de conviver com a possibilidade próxima de perder uma das principais referências afetivas de minha vida e a necessidade de colocar em cena a minha resiliência para enfrentar essa realidade. Denise Molon, minha tia, foi diagnosticada com um câncer terminal. Desencontros, tristezas, medos, ansiedades. Denise sonhava em terminar o doutorado em Educação, lutou até o momento da despedida para Viver! Hoje vive ao lado de Deus para recuperar-se fisicamente das sequelas da doença e para trabalhar em conjunto com o Pai na Cura de outras pessoas que lá vivem e necessitam ser cuidadas.

Encontros, desencontros, perdas, ganhos, enfim, é em meio a tudo isso, a vida pessoal e a profissional que aprendemos às novas formas de ser e vivenciar a profissão.

Os professores que atuam com pessoas que apresentam deficiência, deparam-se também, com fortes desafios, principalmente em função de não apresentarem uma formação pedagógica, direcionada para atender as necessidades destes alunos com deficiências. Contudo, mostram-se capazes de comprometerem-se com a inclusão deles, envolvendo-se com o desenvolvimento de algumas práticas de ensino que são favoráveis às aprendizagens dos cotistas B.

Assim, destacando a necessidade de investimento em formação docente e acreditando na importância do comprometimento dos professores com a aprendizagem de seus alunos que finalizo o meu estudo sobre a aprendizagem da docência dos professores que recebem alunos cotistas B, incluídos na UFSM. A partir desta investigação, uma etapa se encerra e outra se inicia, porque compreendo que é necessário estar sempre aprendendo e sinto a necessidade de aprofundar e desenvolver outros estudos envolvendo a dialogia, Psicologia e Educação.

Portanto, de agora em diante, inicia-se um novo ciclo de estudos que planejei realizar em função de meu trabalho como psicóloga clínica, no qual irei direcionar minhas intervenções para o desenvolvimento de resiliência nos indivíduos. Com esta pesquisa, pude aproximar a Psicologia da Educação em função dos estudos que desenvolvi em torno da resiliência dos professores, compreendendo como as dimensões descritas por Grotberg se manifestavam nas lembranças docentes, assim como o sentido e o significado delas para a produção do ser professor em novos contextos na universidade.

A partir deste momento, tomo consciência de que o profissional necessita de formação contínua e reflexiva. Muitas reflexões foram sendo produzidas em mim, as quais necessito dar continuidade, dentre elas, destaco: compreender como os alunos cotistas vivenciam a universidade; investigar quais os principais desafios que as deficiências lhes apresentam; analisar as estratégias pedagógicas que os professores adotam diante dos alunos cotistas B e desenvolver um levantamento acerca da existência de programas ou iniciativas de formação de professores, direcionadas à atuação com pessoas que apresentam deficiência.

Acredito na inclusão de pessoas com deficiência no ensino universitário e reforço a ideia de que o sucesso deste processo está intimamente relacionado com a formação pedagógica, sistemática, reflexiva e colaborativa de seus professores. Tais ações formativas, poderiam ser desenvolvidas tendo em vista o modelo de tutoria ou mentoria, no qual um professor com maior tempo na carreira e experiência com o ensino de pessoas com deficiência, realizaria um acompanhamento com o colega que está principiando na atividade profissional com as demandas da inclusão. Desta forma, as instituições de ensino estariam produzindo uma cultura de colaboração em torno do compromisso com a formação dos docentes, solucionando questões mais urgentes que vivenciam em seu cotidiano.

Nesse contexto, destacamos que os eventos das trajetórias pessoais e profissionais contribuem para a construção de conhecimentos pedagógicos na universidade inclusiva, contudo não configuram a única fonte de saberes docentes. O processo de ensino e aprendizagem com pessoas que apresentam deficiências exige uma formação pedagógica consistente, não eventual, nem esporádica, e sim uma formação assumida pela política

institucional e professores, como um todo. Na tessitura desse aprender a ser professor, a resiliência, assim como a geratividade docente são os principais aspectos da aprendizagem docente em novos contextos na universidade, elementos essenciais de serem desenvolvidos nos programas de formação pedagógica. Professores gerativos expressam sua resiliência na tomada de consciência sobre o papel que desempenham na vida do aluno, refletindo em comprometimento e empatia educacional. Assim, a construção da resiliência na formação pedagógica do professor universitário, compreende fortalecimento da autoestima do professor para suportar os desafios da docência, revelando personalidades docentes com maior capacidade em reaprender a ser professor, continuamente e colaborativamente, em meio a flexibilidade pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, A. **El enseñante es también una persona**. Barcelona: Gedisa, 1976.
- _____. **El mundo interior de los enseñantes**. Barcelona, Editorial Gedisa S.A. España: 1987.
- AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Corde, 1994.
- AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, p. 11-30, 1998.
- ANDRÉ, M. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Brasil, v 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ANDRÉS, A. **Pessoas com deficiência nos censos populacionais e educação inclusiva**. 2014. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2014_14137.pdf. Acesso em: 2 mar. 2015.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. RJ: Forense - Universitária, 2010.
- BARRETO, M. A. **Ofício, estress e resiliência: o desafio do professor universitário**. Tese de doutorado. Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007. 228 f. Disponível em: http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos_e_textos/Stress_qualidade_de_vida/007%20B%20-%20Of%EDcio,%20estresse%20e%20resili%EAncia%20-%20desafios%20do%20professor%20-%20TESE.pdf. Acesso em: 3 mar. de 2014.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOLZAN, D. P. V. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental**. 2001. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2001.
- _____. A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: reflexões sobre o papel do professor universitário. In: V ANPEd Sul, **Anais...** Curitiba/PR, 2004.
- _____. Abordagem narrativa sociocultural. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. Formação da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Editora Chefe) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária - Glossário**. v. 2, 2006a.

BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem da Docência: processos formativos de estudantes e formadores da Educação Superior. **Relatório Final de Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado**, Registro no GAP n° 032835. Santa Maria, RS: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2016.

_____. **Aprendizagem docente na educação superior**: construções e tessituras da professoralidade. Porto Alegre - RS, ano XXIX, n. 3, n. 60, p. 489-501, set./dez. 2006b.

_____. Aprendizagem docente: movimentos da professoralidade no ensino superior. In: BERBEL, N. A. N.; PULLIN, E. M. M. P. (Org.). **Pesquisas em educação**: inquietações e desafios. Londrina: EDUEL, 2012.

_____. Atividade discursiva como elemento mediador na construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: ALONSO, C. **Reflexões sobre políticas educativas**. Santa Maria: UFSM/ AUGM, 2005.

_____. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Ed. Mediação. 2. ed. 2009.

_____. **Material didático apresentado na sistematização do Quadro de análise da pesquisa Aprendizagem da Docência**: Processos formativos de estudantes e formadores da educação superior. [S.l.: s.n.], 2015.

_____. Movimentos construtivos da docência/aprendizagem: Tessituras formativas. In: XV Endipe - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

_____. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: EGGERT, E. et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 102-120.

BOLZAN, D. P. V. et al. Qualidade e aprendizagem docente. In: ISAIA, S. M. A. (Org.). **Qualidade da educação superior**: a Universidade como lugar de formação [recurso eletrônico]. Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da Educação Básica 2012**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12218-censo-escolar2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. (2008). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: mar. 2013.

BRASIL. **Principais indicadores da educação de pessoas com deficiência censo MEC/INEP.** 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16759-principais-indicadores-da-educacao-de-pessoas-com-deficiencia&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2015.

_____. **Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESu-2013.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: agosto 2014.

_____. **Lei Federal 12.711/2012.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: agosto 2013.

_____. PDE. **Lei nº10.172/2001.** Plano Nacional de Educação publicado em 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: mar. 2013.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: mar. 2013.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 16 set. 2011.

_____. **Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 2 maio 2013.

_____. **Decreto Nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 5 dez. 2012.

_____. **Decreto Nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm. Acesso em: 5 dez. 2012.

_____. **LDBEN. N. 4.024/61.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: jul. 2013.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 20 set. 2011.

_____. **Lei nº 10.436.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 2 maio 2013.

_____. **Lei nº 9.131.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm. Acesso em: maio 2013.

_____. PDE: Plano Nacional de Educação, 2007. Responsabilidades e desafios. **Retratos da Escola,** Brasília, n. 1, 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Portaria nº 3.284.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: mar. 2015.

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

CASTRO, M. L. S.; WERLE, F. O. C. Estado do conhecimento em administração da educação: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais 1982-2000. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 1045-1064, 2004.

CICCHETTI, D. In: LUTHAR, S. S. **Resilience and vulnerability: adaptations in the context of childhood adversities.** Cambridge: Cambridge United Press, p. 10-12, 2003.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación.** Barcelona: Editorial Laertes. 1995.

CORTE, M. G. D.; MOROSINI, M. C. Um olhar na produção científica sobre as práticas e estágios do curso de Pedagogia. In: **IV Simpósio de Educação Superior: desenvolvimento profissional docente e Fórum de pesquisadores em Educação Superior.** UFSM, 2007.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 3. ed. São Paulo: Artmed, 2010.

CUNHA, M. I. **Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes do ensinar e no aprender na universidade.** VIII Congresso Luso Afro brasileiro de ciências sociais. Coimbra, setembro de 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MAriaIsabelCunha.pdf>. Acesso em: maio 2016.

_____. A docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária - da perspectiva individual ao espaço institucional.** DF: Capes, Cnpq, 2010.

CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia Universitária.** São Paulo: Edusp, 2009.

CYRULNIK, B. **Resiliência.** Essa inaudita capacidade de construção humana. Instituto Piaget. Divisão. Editorial. P. 19, 2003.

DUARTE, E. R. et al. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 19, n. 2, p. 289-300, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 maio 2016.

EIDELWEIN, M. P. Pedagogia universitária voltada a formação de professores na temática da inclusão. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, n. 26, 2005. In: ESCOTT, C. M.; MÜLLER, M. B. C.; WOLFFENBÜTTEL, P. Inclusão na Universidade. In: Centro Universitário FEEVALE. **Programa de Pedagogia Universitária**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2003.

EMMEL, M. L. G.; GOMES, G.; BAUAB, J. P. **Universidade com acessibilidade: eliminando barreiras e promovendo a inclusão em uma universidade pública brasileira**. *Revista brasileira de ciências da saúde*, v. 14, n. 1, 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rbcs/article/view/3698>. Acesso em: 2 de fev. 2016.

ERIKSON, E. **El ciclo de vida completado**. Buenos Aires: Paidós, 1985.

ESCOTT, C. M.; MÜLLER, M. B. C.; WOLFFENBÜTTEL, P. Inclusão na Universidade. In: Centro Universitário FEEVALE. **Programa de Pedagogia Universitária**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2003.

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicol. Cienc. Prof.** Brasília, v. 27, n. 4, dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000400006. Acesso em: abr. 2012.

FERRY, G. **Pedagogia de la formación**. 1. ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FIGHERA, A. C. M. et al. **Challenges of the studies 'state of the art': research strategies in post-graduation**. 15 th Biennial of the International Study Association on Teachers and Teaching. Back to the Future: Legacies, Continuities and Changes in Educational Policy, Practice and Research. Braga/Portugal, p. 1112-1120, 2011.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

FONSECA, M. P. S. Concepções de docentes e licenciados acerca da inclusão em Educação. **Anais do XV ENDIPE – encontro nacional de didática e prática de ensino**. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/kosmos/textos/baprendizagem%20docente.pdf>. Acesso em: outubro 2012.

FREIRE, P. A Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, jul. 2002.

_____. Papel da Educação na Humanização. **Revista da FAEBA**, Salvador, n. 7, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, M. T. **A Vygotsky e Bakhtin - Psicologia e educação: um intertexto**. S. Paulo/Juiz de Fora: Ática/EDUFJF, 1994.

FREITAS, M. T. **Narrativas de professoras: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica.** 1ª. ed. Rio de Janeiro: Raval, 1998.

_____. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** Cad. Pesqui., São Paulo, n. 116, p. 21-39, July 2002. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: on 23 Aug. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>.

FREITAS, M. T. A.; RAMOS, B. S. (Org.). **Fazer pesquisa na abordagem.** histórico-cultural: metodologias em construção. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

GARCIA, C. C. **Sociologia e acessibilidade.** Curitiba IESDE, Brasil, S.A 2008. Disponível em: http://books.google.com.br/books?id=rRf3157HkiwC&pg=PA55&dq=o+que+significa+desenho+universal&hl=pt-BR&sa=X&ei=fJfyUu_NA8bwkQeI7oGYBA&ved=0CDUQ6AEwAg#v=onepage&q=o%20que%20significa%20desenho%20universal&f=false. Acesso em: jan. 2014.

GOESSLER, D. C. B. **Inclusão no Ensino Superior: o que revelam os microdados do censo da educação superior no período 2009-2012.** X ANPED SUL, Florianópolis, out. 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/792-0.pdf. Acesso em: 3 jan. 2015.

GRILLO, M. C. Percursos na constituição da docência. In: ENRICONE, D. (Org.). **A docência na educação superior: sete olhares.** 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 95- 110, 2008.

GROTBORG, E. H. **La resiliência em el mundo de hoy: como superar la adversidad.** Gedisa: España, 2006.

_____. **Resiliência: Descobrimo as próprias fortalezas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

HAUTRIVE, G. M. F. **Aprendizagem docente de professores alfabetizadores de aprendizes surdos.** Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica.** 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12218-censo-escolar2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2015.

ISAIA, S. M. A. Aprendizagem na docência superior: desafios para a formação de professores. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL, 5., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004.

_____. Desenvolvimento profissional. Verbetes. In: MOROSINI, M. C. (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/RIES, v. 2, 2006a.

_____. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação,** Santa Maria: UFSM, v. 29, n. 2, p. 121-133, 2004.

ISAIA, S. M. A. O professor de licenciatura, desafios para a sua formação. In: SILVA, D.; POLENZ, T. (Orgs.). **Educação e contemporaneidade: Mudança de paradigma na ação formadora da Universidade**. Canoas: ULBRA, 2002, p. 121-143.

_____. O professor do ensino superior: no entrelaçamento da trajetória pessoal com a profissional. I Seminário Internacional: Pessoa Adulta, Saúde e Educação. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2005.

_____. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. (Org.). **Professor do ensino superior. Identidade, Docência e Formação**. 2. ed. Brasília: Plano, 2001, p. 35-60.

_____. Professor do Ensino Superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

_____. **Repercussão dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico de professores de 3º e 4º graus: produção de conhecimento e qualidade de ensino**. Porto Alegre, UFRGS, 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

_____. Sentimentos docentes. Verbetes. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, v. 2, 2006b.

_____. Tessituras dos processos formativos de professores que atuam nas licenciaturas. In: RAYS, A. **Educação matemática e física: subsídios para a prática pedagógica**. Santa Maria: UNIFRA, p. 69-86, 2006.

_____. Tessituras formativas: articulação entre movimentos da docência e da aprendizagem docente. In: ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Org.). **Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: Ed. da PUCRS, 2011. p. 187-200.

ISAIA, S. M. A. Trajetória profissional docente: desafios à professoralidade. In: DAL PAI FRANCO, M. E.; KRAHE, E. D. (Orgs.). **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007a, p. 107-118.

_____. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, S.; BOLZAN, D. P.V (Org.). **Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. **Congress of the Latin American Studies Association**. Diálogo interdiscursivo sobre formação docente a partir da rede de pesquisadores - RIES. 2007b. (Congresso).

_____. Tessituras formativas: articulação entre movimentos da docência e da aprendizagem docente. In: ISAIA, S. M. A. (Org.). **Qualidade da educação superior: a Universidade como lugar de formação**, [recurso eletrônico]. – Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. 238 p. série qualidade da educação superior: 2, 2011.

ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R; BOLZAN, D. P. V. **Pedagogia universitária: desafio da entrada na carreira docente Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 425-440, set./dez. 2011.

- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. Cap. 4, p. 90-113.
- KRAHE, E. D.; WIELEWICKI, H. G. Pedagogia universitária: mudanças nos discursos sem eco nas práticas. In: ISAIA, S. M. A. (Org.). **Qualidade da educação superior: a Universidade como lugar de formação** [recurso eletrônico]. Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 119-128.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica – do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LEAL, A. L. G.; RÖHR, F.; ACIOLY-RÉGNIER, N. A resiliência e seus efeitos na prática docente. In: Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional – CONPE, **Anais...** Maringá, Paraná. 2011. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/32.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2013.
- LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia e personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACIEL, A. M. R.; ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (Org.). **Pedagogia Universitária**. Tecendo redes sobre a Educação Superior. Santa Maria: EDITORA UFSM, 2009, p. 149-162.
- MACIEL, A. M. R. A geratividade docente na Educação Superior e os movimentos (Trans.) formativos para o desenvolvimento profissional. In: ISAIA, S.; BOLZAN, D. (Org.). **Pedagogia universitária: desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. v. 4, p. 281-298.
- MACIEL, A. M. R. **Formação na docência universitária? Realidade e possibilidades a partir do contexto da Universidade de Cruz Alta**. Campinas: UNICAMP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- MARCELO GARCÍA, C. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. 2. ed. Barcelona: EUB, 1999.
- _____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista brasileira de pesquisa sobre a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MENEZES DA SILVA, K. **Ações afirmativas em Instituições de Ensino Superior**. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/afirme/index.php/2015-10-29-17-47-54/2015-10-29-17-56-13>. 2005. Acesso em: 5 mar. 2014.
- MESSINA, G. Estudio sobre el estado da arte de la investigación cerca de la formación docente em los noventa. Organización de Estados Ibero Americanos para la Educación, la ciencia e la cultura. In: **Reunión de consulta técnica sobre investigación em formación del profesorado**, México, 1998.

MINETTO, M. F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008, 135p.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. Educação: **Revista do Centro de Educação UFSM**, v. 29, n. 2, p. 33, 2011.

MOREJÓN, K. **Acesso e acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior público no Estado do Rio Grande do Sul**. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/FFCLRP/USP. 2009. Disponível em: http://www.ffclrp.usp.br/imagens_defesas/30_05_2011__09_01_45__61.pdf. Acesso em: mar. 2013.

MOROSINI, M. (Ed.). Desenvolvimento profissional. Verbetes. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, v. 2, 2006.

NAUJORKS, M. I. **Inclusão no Ensino Superior: desafios para a democratização do acesso para estudantes com deficiência**. In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, Belo Horizonte, 2010, v. 1. p. 1-16.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. **Trabalhos científicos e o estado da questão**. Fundação Carlos Chagas. Estudos em Avaliação Educacional. v. 15, n. 30, 2004. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ae/article/view/2148>. Acesso em: 7 abr. 2012.

NOSSELA, P. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA, A. (Org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 13-33.

_____. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Ed. Porto, 2007.

OLIVEIRA, A. F. T. M. A construção de uma identidade docente inclusiva e os desafios ao professor-formador. In: **Reunião Anual da ANPEd**, Porto de Galinhas - PE, v. 35, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos>. Acesso em: mar. 2013.

OLIVEIRA, A. S.; BUENO, B. O. Formação às avessas: problematizando a simetria invertida na educação continuada de professores. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, Ahead of print, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop992>. Acesso em: 2 mar. 2014.

ORTEGA Y GASSET, J. Obras completas. **Ediciones de la Revista**, 7. ed. Madrid, 1970.

PELLEGRINI, C. M. **Ingresso, acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria**. 2006. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 jul. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>.

POWACZUK, A. C. H.; BOLZAN, D. P. V. **A construção da professoralidade do professor do ensino superior**. IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 outubro de 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3661_2051.pdf. Acesso em: 7 maio 2015.

POZO, J. I. et al. **Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos**. Barcelona: Graó, 2006. 460 p.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

PROVIN, P. **Discutindo a inclusão na Universidade: A in/exclusão como desafio**. In: XV ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Belo Horizonte, 2010.

PUIG, G.; RUBIO, J. L. **Manual de resiliência aplicada**. Editora Gedisa: Espanha, 2011.

QUEIROZ, E. M. O.; FARIA, G. G. G. Ações afirmativas e trajetórias escolares: com a palavra os sujeitos. In: **Reunião Anual da ANPED**, v. 35, 2012. Porto de Galinhas - PE. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/131-gt20>. Acesso em: mar. 2013.

RACHMAN, V. C. B. **Resiliência: o emprego desse conceito nas áreas de Educação e Psicologia da Educação no Brasil (2002 a 2007)**. 2008. 255p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade de São Paulo, 2008.

ROCHA FILHO, J. A. **A Terra, o Homem e a Educação – universidade para o desenvolvimento**. 2. ed. Santa Maria: Pallotti, 1993.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista “Educação Especial”**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009. Disponível em: <file:///D:/Downloads/273-940-1-PB.pdf>. Acesso em: 2 maio 2015.

SANTOS, M. P.dos; VENTURINI, A. M. Conhecer/familiarizar para ressignificar a formação do professor. O que um laboratório de pesquisa tem a ver com isso? In: **XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://endipe.pro.br/site/>. Acesso em: mar. 2013.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 6. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SEZERINO, C. M.; LORENZETTI, M. L. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior. **Anais Educere**, PUCPR, 2005. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/painel/TCCI204.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2012.

SHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. **Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject Specific Conceptions of Teaching**. Paper apresentado no Simpósio sobre Didáticas Específicas en la Formación de Profesores, Santiago de Compostela, 1992.

SOUSA, C. Competência educativa: o papel da educação para a resiliência. **Revista Educação Especial**, n. 31, p. 09-24, 2008.

_____. **Educação para a resiliência**. Tavira: Município de Tavira, 2006.

_____. Resiliência na educação superior. In: ISAIA, S.; BOLZAN, D. (Orgs.). **Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 65-99.

SOUZA, K. S. M.; BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem da docência diante da inclusão do público alvo da educação especial no ensino superior. In: **Educação, inclusão e qualidade**. [recurso eletrônico] / Leandra Bôer Possa (Org.). – Santa Maria, RS: UFSM, Centro de Educação, 2014. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/seminariopoliticasegestao/2014/assets/arquivos/ebook4.pdf>.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. 239 p.

TAVARES, J. A resiliência na sociedade emergente. In: TAVARES (Org.). **Resiliência e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TAVARES, J.; ALBUQUERQUE, A. Sentidos e implicações da resiliência na formação. In: **Psicologia, Educação e Cultura**, v. 2, n. 1, p. 143-153, 2008.

THOMA, A. S. **A inclusão no ensino superior**: “ – ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) isso exige certamente uma política especial...”. GT Educação Especial, n. 15. 29ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, MG, 15 a 18 de outubro de 2006. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 2 fev. 2013.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19032009-100357/>. Acesso em: 5 nov. 2015.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. **A UFSM em números 2012**. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/proplan/images/stories/file/COPLIN/folder-2012.pdf>. Acesso em: nov. 2012.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. **Ações afirmativas - comissão de ações afirmativas**. UFSM - Resolução N. 011/07. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/prograd/not.php?id=685>. Acesso em: dez. 2014.

_____. **Núcleo de acessibilidade relatório anual de ações educacionais (Ânima/Acessibilidade)**. Universidade Federal de Santa Maria, p. 196, 2015. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/acessibilidade/images/Relatorios/RELATORIO%202015%20ACESSIBILIDADE%20-%20NIMA%20completo.pdf>. Acesso em: 23 maio 2016.

_____. **Programa de ações afirmativas de inclusão racial e social - relatório de atividades (2008-2012)**. Santa Maria, 2013. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/afirme/images/relatorio2012.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2013.

_____. **Programa de ações afirmativas de inclusão racial e social - relatório de atividades (2013)**. Santa Maria, 2014. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/afirme/images/relatorio2012.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2015.

UNESCO. **Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132598por.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2011.

_____. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 3 abr. 2011.

_____. **Declaração universal de direitos humanos em 1948**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2011.

VALDÉS, M. T. M. (Org.). **Inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior no Brasil: caminhos e desafios**. Fortaleza: EDUECE, 2006.

VASCONCELLOS, V. A. S.; OLIVEIRA, V. M. F. Pedagogia universitária e formação docente: em foco o programa Ciclus, Educação: **Revista do Centro de Educação UFSM**, v. 36, n. 2, p. 235, 2011.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 2005.

_____. O significado histórico da crise da psicologia. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1927), 1996.

_____. **Obras escogidas - Tomo II**. Madrid: Visor Distribuciones, 2001.

_____. **Obras escogidas**. v. 1. Madrid: Visor, 1991.

_____. **Pensamiento y lenguaje**. Buenos Aires: Paidós, 2010.

_____. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003. (Trabalho original publicado em 1926).

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

WATZLAWIC, J. A. **As (im)possibilidades da inclusão na educação superior**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSM, 2011.

WERTSCH, J. **Voces de la mente**. Um enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada. Madrid: Visor distribuidores, 1993.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

ZANINI, T. E.; MOSQUERA, J. M.; ESTOBÁUS; C. D. Resiliência: necessidade e possibilidade de problematização em contextos de docência. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 39-45, fev./abr. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CATALOGAÇÃO DOS DOCUMENTOS- ESTUDO DO ESTUDO DA ARTE. TODOS OS DESCRITORES

Fonte de busca	Autores/instituição	Título/palavras-chave	Problemática de pesquisa	Objetivos	Principais conceitos utilizados	Abordagem e procedimento da investigação	Autores utilizados	Principais achados
ANPED 2008	FRANCO, Monique Mendes – UERJ-FFP CRUZ, Maurício Rocha – INES	Surdez e educação superior: que espaço é esse/Não consta	O processo de inclusão educacional de estudantes com surdez. O trabalho traz resultados preliminares sobre o surgimento e o funcionamento do primeiro curso Bilíngue de Pedagogia LIBRAS-Português do Brasil, no INES.	Apresentar os resultados preliminares sobre a implantação do primeiro Curso Bilíngue de Pedagogia LIBRAS-Português do Brasil.	Educação bilíngue para surdos, educação bilíngue numa dimensão política.	Teoria política de Hanna Arend	Não são utilizados autores na área da Formação de Profes.	Em médio ou longo prazo é possível pensar na possibilidade no estudante do curso estar apto a concorrer em futuros concursos para compor o corpo docente.
Pontos de aproximação	<p>“ O Ensino Superior, reunindo estudantes surdos e ouvintes, é uma experiência inovadora, sobretudo no Brasil, justificando-se, assim, a pertinência de pesquisas na área (p. 3)”.</p> <p>“... as atuais políticas inclusivas parecem revelar intenções nem sempre concretizadas, seja sob fato de que as mesmas já surgiram colonizadas, seja pelo fato de que a ordem do discurso pode desenhar aparências estáveis”. (p.3)</p> <p>“Uma avaliação pedagógica dos anos de 2007/1 apontou, por meio dos alunos, carências na relação com a administração do curso, tais como falta de diálogo e de má organização do processo pedagógico. Esta avaliação indica ainda que os alunos identificaram seus docentes dificuldades e/ou falta de experiências com a educação de surdos...”(p.10)</p>							

ENDIPE 2008	Márcia Denise PLETSCH – Universidade do Estado do Rio de Janeiro	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO A INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE DIRETRIZES POLÍTICAS E PESQUISAS/ formação de professores; educação inclusiva; ensino itinerante. EDUCAÇÃO BÁSICA	reflexão sobre as diretrizes políticas de formação de professores e os resultados de uma pesquisa sobre o trabalho do professor itinerante em escolas que têm alunos com necessidades educacionais especiais incluídos	Refletir sobre as diretrizes políticas de formação de professores. Apresentar os resultados de uma pesquisa sobre o trabalho do professor itinerante em escolas que têm alunos com necessidades educacionais especiais incluídos	Professor itinerante, educação inclusiva	abordagem etnográfica	BUENO, 1999, 2001; GLAT, et al., 2003; MICHEL S, 2006; PLETSC H & GLAT, 2007).	GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. da S. G. & SENNA, I. A. G. <i>Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil</i> . Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disp. em: www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva , acessado em nov./2003. KASSAR, M. de C. M. Integração/inclusão: desafios e contradições. In: BAPTISTA, C. R. (org.). <i>Inclusão e escolarização – múltiplas perspectivas</i> . Mediação Porto Alegre, p. 119-126, 2006.
Pontos de aproximação	<p>A falta de formação sobre as especificidades do processo de ensino e aprendizagem dessas pessoas por parte dos professores tem sido apontado, freqüentemente, como um dos principais obstáculos para a efetivação da inclusão escolar (BUENO, 1999, 2001; GLAT, et al, 2003; MICHELS, 2006; PLETSC & GLAT, 2007) (p. 1).</p> <p>A legislação ainda é ambígua quanto ao lócus da formação e não atende às necessidades reais da escola pública brasileira. Esta ambigüidade foi ampliada em 1999 por meio do decreto 3.276, o qual estabeleceu que a formação de professores para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental passaria a ser de responsabilidade dos cursos normais superiores dos institutos superiores de educação. A este respeito, Michels (2006) adverte que a partir do momento em que a formação de professores passa a se dar em dois âmbitos acadêmicos distintos, reforça-se a idéia de que a mesma ocorra no nível mais baixo — no caso, no nível médio. (p.1). De acordo com Pletsch & Glat (2007), a maioria das licenciaturas segue aspectos tradicionais e os cursos de pedagogia, mesmo aqueles com habilitação em Educação Especial, não oferecem qualquer disciplina e/ou conteúdos voltados para o processo ensino-aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais. A situação deveria ser outra, uma vez que existem dispositivos legais que dispõem sobre tal oferta, como o Decreto nº 3.298 (art. 24, § 2º), de 20 de dezembro de 1999, e a Portaria no 1793/94, que recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente em todos os cursos de licenciatura. Entretanto, apesar das evidências positivas a respeito do ensino itinerante no que concerne a inclusão, cabe dizer que, não adianta apenas incluir os alunos especiais em classes regulares. É necessário mudar concepções preconceituosas a respeito do que seja educação inclusiva, bem como possibilitar aos professores regulares condições de trabalho e orientações que lhe possibilitem conhecer melhor essa proposta, já que a maioria não se sente preparada para receber estes alunos, como destacado anteriormente. Para finalizar, é importante ressaltar a necessidade de investimentos no desenvolvimento de pesquisas empíricas que privilegiem as diferentes dimensões práticas desencadeadas com a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular. A partir destas pesquisas poderão ser pensadas políticas de formação de professores que contemplem não só demandas relacionadas à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, mas de todos aqueles alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem na sua interação em contexto de sala de aula</p>							

Fonte: Anais da 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/inicio.htm>. Anais XIV ENDIPE- Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas. Disponível em: <http://www.pucrs.br/eventos/endipe/index.php>.

APÊNDICE B – CATALOGAÇÃO DOS DOCUMENTOS- ESTUDO DO ESTUDO DA ARTE.ETAPA 2. DESCRITOR RESILIÊNCIA

	Autor/ Autores	Instituição	Ano de publicação/ Conclusão	Objeto de estudo
	Amélia Lopes	Universidade do Porto (Portugal)	2002	Identities docentes e selves profissionais
	Objetivo do estudo	Tipo de estudo/ Local de publicação	Abordagens teóricas no estudo da Resiliência	Principais pontos de discussão e Aproximações com o meu problema de pesquisa
<p>Título/ palavras-chave</p> <p>Construção de identidades docentes e selfs profissionais: um estudo sobre a mudança pessoal nos professores</p> <p>Formação de professores, construção de identidades profissionais, self profissional, mudança pessoal nos professores]</p>	<p>Identificar e qualificar a mudança pessoal relacionada com o desenvolvimento de novas identidades profissionais docentes por meio da aplicação do Instrumento intitulado MISPE em um grupo de professores de uma Escola de Educação Básica portuguesa, os quais participaram do projeto CRIA-SE (Criatividade e Sucesso Escolar).</p>	<p>Artigo. Publicado na Revista Educação da FCUL</p>	<p>investigação-ação, tendo a formação como principal componente do projeto. Eram desenvolvidos grupos com professores nos quais aconteciam momentos de estudo e reflexão sobre os registros escritos dos docentes envolvendo: relações interpessoais, questões pedagógicas e aspectos organizacionais.</p>	<p>- PONTOS DE DISCUSSÃO:</p> <p>-Mal-estar docente e construção da identidade dos professores- os primeiros estudos que se ocuparam com a implicação da dimensão pessoal do professor na qualidade da educação foram aqueles no âmbito do mal-estar docente. Num segundo momento, as investigações envolvendo a identidade dos professores. Assim, Lopes pontua que as pesquisas sobre o mal-estar dos professores, mesmo acusado de psicologizarem a mudança profissional docente, explicam melhor o fenômeno quando o enfoque é a mudança pessoal.</p> <p>. O conceito de self profissional ocupa um lugar central na teorização do mal-estar docente e tem como a mais adequada base teórica, o humanismo. Ada Abraham conceitua o self profissional como uma das dimensões do self humano, caracterizado como multidimensional, contendo a relação da pessoa consigo mesma, a relação com os outros significativos do campo de trabalho.</p> <p>-os estudos sobre identidade profissional iniciaram na década de 90. A crítica levantada pela autora aos estudos sobre identidades, é a ênfase no coletivo e a não distinção entre o conhecimento de si e o conhecimento dos outros e do mundo. Isso acontece em função de que os estudos sobre a identidade pouco consideram as implicações da crise de identidade individual na crise coletiva.</p> <p>- na sessão intitulada “Os efeitos do trabalho do grupo CRIA-SE na construção dos SELFS profissionais docentes” é discutido o fato de que a abertura a mudança é condição para que ela ocorra, conflitos são evocados, incertezas, inseguranças. Tais conflitos e angústias, para serem vividos e assumidos, exigem personalidades fortes e contextos facilitadores. Dessa maneira, constituíram-se selfs profissionais mais realistas aos contextos pessoais e de trabalho.</p> <p>- APROXIMAÇÕES:</p> <p>- a discussão sobre as contribuições da mudança pessoal (restauração do self) para a qualidade da educação,</p> <p>-a importância do suporte sócio educacional dos contextos de ensino para a construção de selfs saudáveis e para a qualidade em educação</p> <p>- a qualidade do perfil profissional desenvolvido na época da formação inicial</p> <p>- e a importância de um projeto profissional e pessoal realistas para a minimização do mal-estar profissional e a construção da realização pessoal.</p>

	Autor/ Autores	Instituição	Ano de publicação/ Conclusão	Objeto de estudo
	José Tavares e Ana Maria Albuquerque	Universidade de Aveiro e Escola Superior de Educação do I.P.C	1998	Resiliência docente.
	Objetivo do estudo	Tipo de estudo/ Local de publicação	Abordagens teóricas no estudo da Resiliência	Principais pontos de discussão e Aproximações com o meu problema de pesquisa
<p>Título/ palavras-chave Sentidos e implicações da resiliência na formação.</p> <p>Resiliência, ansiedade, autoconceito</p>	Apresentar os diferentes sentidos da resiliência e suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem, na formação.	Artigo Publicado na Revista Psicologia, Educação e Cultura	Não consta	<p>PONTOS DE DISCUSSÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - discute-se a necessidade de serem desenvolvidas estruturas psicológicas que auxiliem as pessoas e as organizações a lidarem com o desenvolvimento crescente de uma espiral de medo, violência, stress e crime. - na primeira sessão são apresentados os diferentes sentidos da resiliência e alguns conceitos afins. A origem do termo deriva do verbo latino resilio que significa a ação que se desenvolve a partir de alguém que possui elasticidade e flexibilidade. Tais condições podem ser ativadas diante de situações desafiadoras. Também pode ser descrita como uma qualidade de resistência e perseverança que permite que as pessoas persistam no em suas metas e objetivos pessoais e profissionais, sem perder o equilíbrio em situações adversas mais ou menos violentas. O QE também é descrito como um aspecto que contribui para o desenvolvimento de determinadas formas de resiliência. - a construção de estruturas resilientes são descritas nessa sessão. Para tanto, os autores questionam os métodos de ensino, os processos de ensino-aprendizagem, de formação, os conteúdos, os meios, as atitudes e o envolvimento dos sujeitos com tais processos de ensino-aprendizagem. Inferindo a necessidade de desenvolvermos posturas mais ativas, tanto docentes, quanto discentes frente as aprendizagens e as mediações necessárias. Para o desenvolvimento de tais estruturas, é necessário que tenhamos em mente quem é o nosso aluno, um novo cidadão que vive numa sociedade da informação e do conhecimento repleta de problemas (injustiças, exclusão social, desemprego e pobreza), os quais desafiam e abalam suas estruturas resilientes. - e por fim, são apresentadas algumas contribuições da psicologia para a ativação das estruturas resiliente, quais sejam: abertura ao outro, reforçamento dos laços afetivos, o desenvolvimento de relações autênticas, justas e colaborativas. As contribuições as Psicologia envolvem o investimento na melhora da autoestima, do autoconceito, tendo em conta as seguintes dimensões: ser, ter, poder e querer. Na conclusão do estudo, a adversidade é definida como contexto de formação, a resiliência é descrita como uma capacidade das pessoas em aceitarem desafios, comprometerem-se com eles e controlar os possíveis efeitos desse enfrentamento. <p>APROXIMAÇÕES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o reconhecimento dos desafios que a sociedade atual coloca sob a formação das pessoas. - a preocupação com ativação da resiliência no processo de formação das pessoas. - a adoção da perspectiva dinâmica da resiliência alicerçada em Grotberg.

Fonte: Levantamento gerado pelo Estudo do Estado da arte

APÊNDICE C – ENTREVISTA NARRATIVA SEMIESTRUTURADA INDIVIDUAL

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

**PROJETO DE TESE: A APRENDIZAGEM DOCENTE E A INCLUSÃO DE
COTISTAS B EM NOVOS CONTEXTOS NA UNIVERSIDADE**

PESQUISADORA: Karina Silva Molon de Souza

ORIENTADORA: Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan

A) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E PERFIL PROFISSIONAL

- Escolher um nome fictício para sua identificação durante a entrevista: _____
- Qual a faixa etária: () 20 – 30 () 30 – 40 () 40 – 50 () 50 – 60 () 60 – 70
- Formação inicial e ano de conclusão do curso (Origem: instituição privada ou pública) _____
- Tempo de docência (em sala de aula; em outras funções): _____
- Níveis de atuação (Educação Básica; Superior; quais modalidades): _____
- Pós-graduação e ano (nível: Stricto sensu (Mestrado/Doutorado) Lato sensu (Especialização) _____
- E-mail: _____

B) EIXO 1-Trajatória na docência:

- Comente sobre sua trajetória profissional e pessoal (Comente sobre sua trajetória anterior ao ingresso na instituição). Como foi o ingresso na instituição?
- Quais as experiências que marcaram a sua trajetória na educação básica e no ensino superior que implicam e permeiam a tua atividade profissional atualmente?
- Quais as experiências formativas desenvolvidas ao longo da sua trajetória na docência que tem contribuído para a sua ação no curso em questão?

C) EIXO 2- Aprendizagem docente:

- Quando ocorreu, o seu primeiro contato com estudantes cotistas B, com deficiência? Como tem sido a sua experiência no Ensino Superior com esses estudantes cotistas B?
- Como você organiza o seu trabalho didático pedagógico (ações) diante das necessidades apresentadas pelo seu estudante cotistas B (planejamento, objetivos, estratégias, avaliação, seqüências de aulas)?
- Quais os desafios que a realidade da inclusão de cotistas B, com deficiência, apresentam para a docência?
- A universidade promove espaços de formação aos professores tendo em vista a realidade da inclusão? Quais são esses espaços? Como eles se organizam? Costuma envolver-se nessas atividades?
- Como compreende o papel da formação continuada de professores para a aprendizagem de ser professor?

- Em sua opinião, como/onde/quando se aprende a ser professor dos estudantes cotistas B?

D) Resiliência docente

- Quais os desafios/enfrentamentos e exigências, você encontra na condução do trabalho pedagógico com esses estudantes?
- Quando você enfrenta um desafio no trabalho docente com cotistas B, a coordenação do curso ou os colegas de trabalho costumam desenvolver práticas coletivas em prol da resolução dos mesmos?

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Título da Pesquisa: A APRENDIZAGEM DOCENTE E A INCLUSÃO DE COTISTAS B EM NOVOS CONTEXTOS NA UNIVERSIDADE

Pesquisadora responsável: Prof^a Dr. Doris Pires Vargas Bolzan

Autora: Doutoranda Karina Silva Molon de Souza

Instituição/Departamento: UFSM/PPGE/CE

Telefone para contato: (055) 99655704 (autora) e (055) 32208023 (pesquisadora responsável)

Endereço: CE/UFSM. Sala 3336B- sala da pesquisadora responsável.

Local da Coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria/RS.

Eu, _____, fui informada(o) de forma clara e detalhada, livre de qualquer constrangimento sobre a pesquisa “A aprendizagem docente e a inclusão de cotistas B em novos contextos na universidade” a ser desenvolvida junto aos professores de estudantes incluídos na Cota B, na Universidade Federal de Santa Maria/RS. Esta pesquisa busca investigar como os professores que recebem estudantes cotistas com necessidades especiais, em suas classes de ensino, aprendem a docência nesse contexto.

Os colaboradores realizarão entrevistas semiestruturadas, submetidas a gravação em áudio, para fins de garantir uma compreensão mais adequada das narrativas/vozes/falas verbalizadas. Após a transcrição do conteúdo das entrevistas, as mesmas retornarão para o docente para estudo do material coletados e possíveis alterações em sua redação.

As informações coletadas serão utilizadas apenas para essa pesquisa. Somente terão acesso ao material das entrevistas, a autora da pesquisa e a pesquisadora responsável. Será preservado o anonimato dos professores colaboradores, no que se refere a todas as atividades e materiais escritos advindos desta investigação.

Os resultados encontrados nesse estudo serão expressos em publicações em revistas e anais de eventos da área da Educação e da Psicologia.

Confirmando que recebi informação a respeito do desenvolvimento da pesquisa e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim eu o desejar. A pesquisadora Karina Silva Molon de Souza certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e terei liberdade de retirar meu consentimento de participação a qualquer momento da pesquisa, frente a estas informações.

Não há riscos há saúde para os professores colaboradores.

Para maiores informações ou manifestações de desgosto, o telefone da pesquisadora para contato (55) 99655704. Orientadora prof^a Doris Pires Vargas Bolzan (55) 3222.2046

Assinatura do professor/colaborador

Nº Identidade

Declaramos, abaixo-assinadas, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido desse sujeito de pesquisa para a participação no estudo.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da autora

APÊNDICE E – PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Nome do professor (a)	Sexo	Faixa Etária	Alunos cotistas B	Curso de Atuação	Titulação	Áreas de atuação	Projetos Atuais	Tempo de Atuação na Educação Superior
Professor A	M	30-40	2	Arquivologia	Bacharel em Ciências Econômicas UFSM Mestre em Agronegócios UFRGS Doutor em Economia Aplicada UFV	Economia Brasileira; Política Industrial e de Comércio Internacional; Métodos Quantitativos e Projetos de Investimento	Impactos comerciais do tratado transatlântico: criação e desvio de comércio; Análise dinâmica de capital de giro para os maiores setores da economia brasileira; A Contribuição do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para o processo de Reforma Agrária no Estado do Rio Grande do Sul; Nível de satisfação dos usuários da editora, da livraria e da grife da UFSM; III Mostra de Negócios do Curso de Administração da UFSM; Ciclo de debates e estudos em Administração;	5 anos
Professor B	F	60-70	4	Educação Especial	Graduação em Psicologia PUCRS Mestrado em Educação UFRGS Doutorado em Educação UFRGS	Educação Especial, Políticas Públicas Para Pessoas Portadoras de Deficiência e Portadora de Altas Habilidades; Processo de Exclusão e Participação em Educação Especial; Psicologia: Psicologia do Desenvolvimento Humano; Psicologia do Desenvolvimento Humano/Especialidade:	Identificação dos indicadores de altas habilidades/ superdotação nos acadêmicos participantes do Programa de Educação Tutorial na UFSM; Atendimento Educacional Especializado/Tutoria aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na UFSM; (Des)encontros da educação da pessoas com altashabilidades/superdotação: um estudo sobre as atitudes dos professores quanto à inclusão desses alunos; Identificação dos indicadores de altas habilidades/	8 anos

						Processos Perceptuais e Cognitivos; Desenvolvimento; e Educação: Inclusão no Ensino Superior.	superdotação nos acadêmicos participantes do Programa de Educação Tutorial na UFSM; Atendimento Educacional Especializado/Tutoria aos Alunos com NEE na UFSM.;	
Professor C	F	40-50	2	Arquivologia	Graduação Arquivologia UFRGS Mestrado em Pós Graduação Biblioteconomia PUC-Campinas Doutorado em Líneas de metodologia de biblioteconomia e documental Universidade de Salamanca USAL	Ciência da Informação, com ênfase Organização de Arquivos; Informação; Documentação e Comunicação	Atitudes dos profissionais da Arquivologia em relação às qualidades consideradas fundamentais: um momento de olhada no reflexo do espelho; Uma proposta de integração aos alunos do Curso de Arquivologia	25 anos
Professor D	M	50-60	3	Medicina	Graduação em Medicina UFSM Mestrado em Saúde Comunitária UFB Doutorando em andamento Em Educação em Ciências da UFSM	Atenção Básica; Educação Médica; Saúde Materno Infantil e Pediatria	Avaliação da Espiritualidade e Religiosidade dos Estudantes de Medicina e Implicações Frente a sua Formação Médica; Avaliação do Estado Nutricional das Crianças atendidas pela Creche no Núcleo de educação Infantil do centro de Atenção Integrada à criança Diagnóstico de Saúde da Região Sanitária de Camobi - Unidade Básica Walter Aita; Mortalidade Infantil em Santa Maria na Década de 1990. Perfil da Distribuição UDI - Unidade de Diversão Intensiva; Educação em Saúde no Ciclo Gravídico-Puerperal no Programa de Saúde da Família - São José; Transformação	21 anos

							Curricular do Curso de Medicina: Internato Regional; Medicina de Família e Comunidade de Gestão e Planejamento em Saúde	
Professor E	F	40-50	1	Licenciatura em Matemática	<p>Química Industrial UFRGS</p> <p>Mestrado em Engenharia de Produção UFSM</p> <p>Doutorado em Epidemiologia UFRGS</p>	<p>Séries Temporais, estatística aplicada;</p> <p>Bioestatística, qualidade e produtividade;</p> <p>Determinação do perfil psicológico dos condutores de veículos, da comunidade universitária – UFS;</p> <p>Avaliação de teste de hipóteses utilizados para comparação de curvas de sobrevivência</p> <p>e</p> <p>Abordagem da Dor pelo Profissional da Saúde sob o ponto de vista do Paciente</p>	<p>Equilibríometria em Escolares de 8 a 12 Anos de Santa Maria/RS</p> <p>Estudo Epidemiológico das Afasias na Cidade de Santa Maria/RS; Estudo de Técnicas Estatísticas utilizadas na Validação de Protocolos na área da saúde caracterização do Idoso Institucionalizado em Relação as Alterações do Equilíbrio e Sintomas Associados</p> <p>Equipamento de Proteção Individual Auricular; Assessoria estatística a projetos de Pós-Graduação da UFSM; Programas de divulgação da estatística elaboração de caderno didático na área de projetos de experimentação levantamento estatístico sobre o interesse dos docentes quanto a utilização de ferramentas estatísticas na etapa de verificação de curso de introdução ao pensamento estatístico e suas aplicações</p> <p>Treinamento; Avaliação em pesquisas de opinião - 4a colônia;</p>	29 anos
Professor F	M	30-40	4	Ciências Jurídicas e Sociais.	<p>Graduação em Ciências Jurídicas e Sociais. UFSM</p> <p>Mestrado em Integração Latino-Americana</p>	<p>Ativismo digital;</p> <p>Cidadania;</p> <p>Novas Mídias;</p>	<p>Ativismo digital e as novas mídias: desafios e oportunidades da cidadania global;</p> <p>(Des)controle da blogosfera: entre a regulação e a censura no</p>	9 anos

					UFSC Doutorado em Direito UFSC	Ciberespaço; Ciberdemocracia; Governo eletrônico e Direito internacional ambiental	ciberespaço; A reconstrução de sentido do constitucionalismo: por uma cultura constitucional democrática: A reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Direito e o novo marco regulatório do ensino jurídico; O uso das tecnologias da informação e comunicação pelo Poder Judiciário brasileiro: os sites e portais como instrumentos para implementar a Lei nº 12.527/11; O bom filho a casa torna : a contribuição dos egressos do Curso de Direito da UFSM, por meio de relatos vividos, como forma de agregar dinâmica à graduação;; Construindo Cidadania: trabalhando com catadores de material reciclável	
Professor G	F	40-50	2	Educação Física	Educação Física Licenciatura Plena UFSM Mestrado em Ciência do Movimento Humano UFSM Doutorado Ciência do Movimento Humano UFSM	Educação Física e Alunos com Necessidades Especiais; Educação Física; Pedagogia da Comunicação e Alunos com Necessidades Especiais; Alunos com necessidades especiais; Atividades aquáticas, jogos e esportes adaptados; Inclusão, saúde e qualidade de vida;	Nível de atividade física e aptidão física relacionada a saúde das pessoas com deficiência visual; Determinantes para a prática de atividades físicas: a percepção das pessoas com deficiência física A inclusão de alunos com deficiência em escolas públicas e em aulas de educação física: um diagnóstico; A motivação de pessoas com deficiência para a prática do esporte adaptado; Práticas corporais alternativas aliadas a programas tradicionais em pessoas com paralisia cerebral: uma pesquisa bibliográfica; Projeto de pesquisa - Formando colegas tutores na	16 anos

					<p>Concepções de corpo/corporeidade e cultura em relação à pessoas com necessidades especiais</p> <p>e</p> <p>Pedagogia da comunicação em Educação Física Adaptada.</p>	<p>inclusão escolar de alunos com necessidades: estratégia de apoio para professores de educação física; Projeto de Pesquisa: Professor de Educação Física e aluno com deficiência: as formas de comunicação utilizadas nas aulas; Projeto de Pesquisa: Atividades psicomotoras aquáticas e o comportamento adaptativo em pessoas com Síndrome de Down; Projeto de Pesquisa: Proposta de reestruturação do Núcleo de Apoio e Estudos da Educação Física Adaptada do CEFD/UFSM; Projeto de Pesquisa: Construindo cidadãos: reflexões teóricas, construção de equipamentos e experiências psicomotoras aquáticas e em terra com crianças com deficiência</p> <p>Projeto de Pesquisa: O esporte na imprensa: contribuição da cobertura jornalística a formação profissional; Projeto de Pesquisa: Pessoas portadoras de deficiências e a atividade física: as barreiras arquitetônicas que impedem a prática; Goalball: oportunizando a prática esportiva pra pessoas com deficiência visual</p> <p>Atividades Lúdicas Aquáticas para alunos com deficiência; Educação e Reeducação Motora aquática para pessoas com deficiência;</p> <p>Handebol adaptado: construindo a sua prática; Natação: Proporcionando a aprendizagem</p>	
--	--	--	--	--	---	--	--

							para pessoas com deficiência; Projeto de Extensão: Grupo de Trabalho Dançando com as Diferenças Projeto de Extensão: Olimpíada recreativa e Projeto de Extensão: Uma Educação Física Especial	
Professor H	F	40-50	1	Licenciatura em Matemática	Graduação em Matemática/Licenciatura Plena UFSM Mestrado em Engenharia da Produção UFSM Doutorado em Agronomia UFSM	Probabilidade e Estatística e Controle de Qualidade	Análise Multivariada de medidas Repetidas; Comparação entre Proporções Sangüíneas no Estudo de Doenças; - Aplicações da análise de regressão no controle de qualidade; Acidentes do Trabalho na Universidade Federal de Santa Maria: um Estudo por meio da Análise Exploratória de Dados Gráficos de controle de regressão - uma aplicação prática; Ações de aprimoramento em estatística para professores de matemática do ensino fundamental; Orientações sobre sexualidade e prevenção da infecção por HIV, e outras doenças sexualmente transmissíveis na comunidade da região Sul do RS – sexualidade. AIDS;	20 anos
Professor I	F	40-50	2	Medicina Veterinária	Graduação em Medicina Veterinária PUCRS Mestrado em Ciências Veterinárias UFRGS	Medicina Veterinária; Anatomia animal; Encéfalo, Duscicyon gymnocercus	Origem e distribuição da artéria celíaca em graxaim-do-campo (Pseudalopex gymnocercus); Vascularização arterial, localização, forma e morfometria da glândula tireóide em graxaim-do-campo (Pseudalopex-gymnocercus)	25 anos

					Doutorado em Ciências Veterinárias UFRGS	e Sistema circulatório.		
Professor J	M	30-40	2	Artes Cênicas	Graduação em Artes Cênicas. UNICAMP Mestrado em Educação UNICAMP	Doutorando em andamento. Doutorando em Educação – Artes- educação Musical UFSM Artes; Educação; Filosofia; e Cultura popular .	Etnias: interações artístico-pedagógicas com os Kaingang da Aldeia Três Soitas Mambembe FUNCAMP - Comissão permanente de Vestibulares: Mambembe: Teatro de ação e investigação artística e popular; Grupo de pesquisa: Grupo FAPEM, Formação Ação Pesquisa em Educação Musical do Centro de Educação da UFSM.	11 anos
Professor L	M	30-40	2	Arquitetura	Graduação em Arquitetura e Urbanismo UFRGS Mestrado em Arquitetura UFRGS	Doutorado em andamento em Arquitetura UFRGS Arquitetura; Urbanismo e Planejamento e Projetos da Edificação.	Viagem de estudos: Seminário Regional: Práticas de Planejamento e Desenvolvimento Regional Planejamento Ambiental da Quarta Colônia; Viagem de estudos para as Ruínas de São Miguel das Missões: registros Gráficos de percepção da arquitetura, urbanismo e paisagismo; Viagem de estudos: seminário internacional: SEMINÁRIO DOCOMOMO SUL - Madeira - Primitivismo e Inovação na Arquitetura do Cone Sul Americano - 1930/1970	15 anos
Professor M	F	30-40	2	Arquitetura	Graduação em Arquitetura e Urbanismo UFRGS Mestrado em Arquitetura e Urbanismo UFRGS Doutorado em Arquitetura e	Teoria, história e crítica da arquitetura e Teoria do projeto arquitetônico.	A evolução da concepção de Brasília pelo arquiteto Lucio Costa; Fundamentos Teóricos para Embasar as visitas às obras arquitetônicas, urbanísticas e paisagísticas paradigmáticas selecionadas nas cidades de	20 anos

					Urbanismo UFRGS		Curitiba, São Paulo e Rio de Janeiro; Fundamentos Teóricos para Embasar o Projeto Arquitetônico do Museu da Mata Colonização alemã e italiana na Quarta Colônia de imigrantes italianos: um estudo comparativo do desenvolvimento da arquitetura e urbanismo; Percepção Ambiental; CRIARQ: Centro de Requalificação Investigatória Arquitetônica; Escolas para Todos em Cabo Verde / África: Projeto Arquitetônico e de complementares para salas de aulas, acessos e banheiros adaptados ao uso de crianças portadoras de necessidades especiais; Centro de Pesquisas e Folclore Piá do Sul: Projeto arquitetônico de ampliação e reforma para adequação dos espaços existentes; Projeto Arquitetônico do Museu Paleontológico da Mata	
--	--	--	--	--	--------------------	--	---	--

APÊNDICE F – QUADRO DE ELEMENTOS CATEGORIAIS DA APRENDIZAGEM DOCENTE

CATEGORIA	DIMENSÕES CATEGORIAIS	ELEMENTOS CATEGORIAIS	MOVIMENTO DA DOCÊNCIA
<p style="text-align: center;">APRENDIZAGEM DOCENTE</p>	<p style="text-align: center;">Vivências Docentes</p> <p style="text-align: center;">Protagonismo Docente</p>	<p style="text-align: center;">- Comprometimento docente</p> <p>Então eu tenho boas lembranças dela, de aprendizado assim [...] Então essa primeira professora era muito enérgica, mas muito acolhedora, assim, também. Enérgica, exigia disciplina. Mas era bom. Essa L. era enérgica também, mas era bom de conversar com ela. Ela era muito acolhedora. Uma lembrança que eu tenho é na primeira série em 1989 eu tive uma professora, chamada N. T. M. na primeira série [...] Quando eu estava na primeira série um dia nós tínhamos um recreio que era em torno de vinte, trinta minutos que era uma coisa que como criança a gente adorava, ficava brincando pelo pátio, era o tempo de conversar com os colegas e um dia chego lá e eu levo, faço os deveres e eu pego e levo errado os dever, não estavam certo e essa professora pegou e fez o seguinte, ela pegou e disse assim tu vai fazer esses dever, e eu disse não, não eu quero fazer em casa com o pai, que meu pai que me ajudava a fazer os dever, e ela disse não tu vai fazer aqui e eu vou te ajudar e ela ficou eu acho que quarenta minutos, ela não teve intervalo e ficou os quarenta minutos fazendo aquilo comigo, e aquilo me marcou assim...de uma professora que já era de idade uns cinquenta, sessenta anos. Já estava para se aposentar. A dedicação que ela teve comigo e assim ela não era carinhosa. Eu me lembro dela. 'Isso foi à anos atrás'. Na década de 60, em que o professor era uma figura de destaque na comunidade, então ela uma professora que tinha uma presença. Não uma presença física de apresentação. Mas era uma pessoa importante. Então, a gente tratava ela como toda a reverência [...] Eu sou um professor que recebo muitos alunos na minha sala, percebo que eles se sentem acolhidos em vir aqui, quando têm algum problema (Prof D).</p> <p>[...] aí ela entendeu, porque era uma professora muito atenciosa. Veio conversar comigo, me ajudar a lidar com aquele problema familiar. E eu sentia ela como uma autoridade, por isso, foi interessante porque eu mesmo senti vergonha dela ter conversado isso comigo porque realmente eu não era assim. Não sei [...] e aí depois daquele</p>	<p style="text-align: center;">RESILIÊNCIA DOCENTE</p>

dia eu comecei a pensar que não adiantava ficar com raiva do mundo. Eu tinha que encarar o fato que a minha vida mudou. (Prof F).

A professora não permitia que ninguém realizasse nenhuma forma de discriminação. Era uma colega que apresentava algum tipo de deficiência. A forma como a professora conduzia a turma era com autoridade, quero dizer, não era com autoritarismo. Ela tinha um modo de conduzir que não permitia excluir a colega. [...] Algumas vezes eu me vejo como essa minha professora (Prof G). Antigamente o professor era mais respeitado. Tinha uma postura mais forte. E eu acho que uma vez um aluno foi mais assim comigo, e deu um chute em uma classe porque foi muito mal. De toda a minha vida acadêmica eu nunca tive um aluno que me desrespeitasse. Porque tu trata, tu respeitas o teu aluno e a volta vêm da mesma maneira. Ele não tem coragem de te desrespeitar. Eu acho que isso está em uma via de duas mãos. Mas eles sabem que eu sou a professora. É uma relação de mão dupla. Eu os respeito e procuro compreendê-lo e eles me respeitam, bem! (Prof E).

Eu tive um colega, ele tinha [...] hoje eu sei que ele tinha ‘paralisia cerebral’, na época ninguém explicava o porque que ele tinha que sair da sala em determinado momento. Que a mãe ia lá, trocava a fralda. Então você me ajudou a ‘relembrar, disso!’ [...] Mas nunca houve uma forma, assim, de discriminação, de preconceito em relação, muito pelo contrário. Ele vivenciava a escola como qualquer outra pessoa [...] A professora não permitia que ninguém realizasse nenhuma forma de discriminação. Era uma colega que apresentava algum tipo de deficiência. A forma como a professora conduzia a turma era com autoridade, quero dizer, não era com autoritarismo. Ela tinha um modo de conduzir que não permitia excluir a colega. [...] Algumas vezes eu me vejo como essa minha professora. Eu tive essas experiências, nas minhas primeiras séries e felizmente eu tive professores que, não me ensinaram a ter preconceito, e nem a excluir aqueles colegas. E hoje, eu compreendo isso (Prof G).

No Ensino Médio, na Educação Básica [...] Bom eu sou de São Paulo e lá é tudo tão diferente daqui. Eu acho que a diversidade, lá era muita. São muitos colegas diferentes. Não é só o gaúcho, tem gente de todos os lados do país. E meus professores sempre lidavam com essa diversidade com naturalidade (Prof I).

Era uma professora muito carinhosa, como eu disse anteriormente. Era marcante a maneira como conseguia perceber o que os alunos necessitavam. E eu me vejo como essa professora, em alguns momentos, porque eu procuro estar atento aos meus alunos (Prof D).

Ela dizia assim [...] “Assim não! Está errado. Vai

		<p>fazer certo. Você consegue!” E aquilo me marcou no sentido de perceber que existem professores comprometidos para aquilo. E de uma certa forma, me marcou assim e a partir daquilo sempre penso nisso. Eu acho que isso um pouco me marcou assim [...] como têm aquela coisa de olha fiscalizar, observar, ter alguém que está ali contigo, que quer que tu progridas. E isso é interessante. Eu procuro seguir isso (Prof A).</p> <p>Eu tive professores que me ajudaram. ‘Grandes professores!’ Capazes de ensinar bem o conteúdo e que tinham uma relação próxima com os alunos, afetiva. Isso foi importante para mim. Isso me ajuda a pensar sobre a importância do professor na vida dos seus alunos (Prof F).</p> <p>Eu tive ótimos professores, e minha escolha pela docência, foi acontecendo aos poucos [...] eu tive uma professora que me ensinou a ter atenção ao tempo de cada aluno, porque eu tinha a tendência de, em função da minha ansiedade, querer que todos compreendessem tudo, rapidamente. Com ela eu entendi que não é assim que se faz. [...] Hoje, eu, não sou de paparicar aluno, de ficar envolta. Eu trato todos como adultos, da mesma forma. Mas, também dou a liberdade para eles, se eles querem ir para a aula ou não, se eles querem estudar, ou não. Isso de uma maneira geral. Só que eu já vi aluno com dificuldade pessoal que não estava conseguindo aprender bem. E com o tempo eu fui aprendendo a respeitar isso e deixar de ficar cobrando a nota, para compreender o que o aluno sentia [...] As vezes ele tem uma mãe com doença ou um familiar doente. E a gente, lá na frente não sabe disso. Claro, que a gente não vai saber a intimidade de cada um, porque as vezes tu estás com problema e está dando a tua aula. Então tem essa situação. Só que isso me fez ver que não pode avaliar o aluno, assim: ‘tirou nota baixa, porque não estudar’ (Prof E).</p> <p>[...] Foi o meu professor. Ele me ensinou a tomar consciência antes de chegar lá em um resultado qualquer, sabes onde tu queres chegar, mesmo que tu não enxergues materializado essa coisa. Ele dizia assim [...] “ não, eu não quero, sim eu quero”. De modo que tu saibas as razões, porque que tu vais fazer determinadas escolhas, considerando as razões antes de ter a solução da Arquitetura [...] Hoje no caso dos alunos cotistas, como eu faço? Nós não precisamos ser rígidos com os prazos, por isso, eu procuro oferecer ao aluno um tempo maior, incentivo ele a fazer o projeto da melhor forma possível, compreendendo o sentido do que estás fazendo. E o bom no nosso curso, é que podemos substituir a nota, no caso de o aluno ter conseguido, até o final do semestre melhorar o desempenho (Prof L).</p> <p>Claro que eu sempre digo que, durante alguns momentos eu tive, no Doutorado eu tive uma professora que foi muito a minha amiga, é muito minha amiga temos uma relação ainda, a</p>	
--	--	---	--

		<p>professora F. Ela me deu base, me deu uma base no Doutorado. E uma coisa que o meu pai dizia e ela também: “não você não deve trabalhar!”. Eu queria trabalhar para depois fazer o estágio, e eles diziam, não vocês devem só se dedicar aos estudos e se trabalhar tem que ser alguma coisa na área de vocês [...] Acho que na minha constituição de ser professor isso influenciou, sim. Como eu lhe disse, anteriormente, no caso daquele aluno incluído que precisava de adaptação no conteúdo, eu falei para a família que eles poderiam contar comigo em tudo que precisassem e eu mantive contato com o núcleo de acessibilidade para realizar as alterações das provas (Prof A).</p>	
		<p style="text-align: center;">- Vontade de aprender</p> <p>A situação familiar era ‘difícil’. Mas tive uma pessoa que me incentivou muito a estudar. Uma coisa que eu acho que foi fundamental tanto para mim como para o meu irmão, foi o fato de que, o meu pai mesmo sem ter a possibilidade de ter uma educação formal, no sentido assim, olha não teve Mestrado, não concluiu o Ensino Fundamental ele sempre dizia, na época que eu era criança, ele fazia isso, geralmente quando ia cortar a grama [...] e eu era um pouco avesso a esses serviços. E ele dizia: “está vendo isso aqui que eu estou fazendo?” E eu dizia: “Estou”. Ele falava: “Se tu não quer fazer isso aqui, tem que estudar!” (Prof A).</p> <p>Eu venho de uma família com poder aquisitivo baixo. Perdi meu pai quando eu tinha 16 anos, então eu sempre tive que buscar uma autonomia muito grande na minha vida, porque era só eu e a minha mãe, a gente não tinha muito dinheiro. Então, sempre foi muito difícil a minha vida e eu acho que dentro dessas dificuldades que tu passas tu aprendes várias lições e eu aprendi muito que tudo que eu queria dependia muito de mim. Então, eu sempre me esforcei muito, sempre estudei bastante e vi que no estudo seria uma possibilidade de mudança de vida (Prof F).</p> <p>Era uma instituição especial de ensino na época. Eu estava na graduação e eu comecei a trabalhar com voluntária. Mas 'eu' não desisti, continuei trabalhando nessa instituição por todo o ano. Enfim, comecei a desenvolver projetos lá. Começamos, digamos assim, a abrir novos projetos, a crescer, a criar novos projetos para a comunidade. Eu sempre tive esse perfil, desde aquela época. Isso ajuda no trabalho com os cotistas porque eu gosto de estar sempre estudando. Também de trabalhar com a diversidade, eu venho me voltando para isso, desde a época da graduação. Para mim é bem natural essa proposta de educação inclusiva, eu acredito nela (Prof G).</p>	

		<p>Eu sou do interior de Minas Gerais de uma família rural de cidades pequenas e eu não tinha dimensão do que significava a profissão artista. Então, logo que eu estava me formando eu comecei a dar oficinas de teatro, porque, isso me parecia uma maneira de ganhar dinheiro, de ser profissional. Então, foi aonde eu comecei a me tornar docente por meio das disciplinas que eu dava, cursos livre de teatro. Então, foi a partir daí que eu comecei a minha experiência docente, sempre com essa ideia de buscar aprender mais a cada dia. Eu sou assim, e percebo que acabo me envolvendo com os alunos incluídos nas cotas, porque gosto de estar sempre aprendendo com eles [...]. É, no caso o meu modo de ser professor hoje? Sim, eu aprendo cotidianamente, com a experiência. Eu busco sempre aprender mais. E alguns alunos, como no caso dessa aluna que eu matriculei na minha disciplina, eles nos desafiam a aprender como fazer nosso trabalho. São alunos que nos desafiam, é complexo lecionar para eles, mas ao mesmo tempo, é uma experiência nova que eu estou percebendo com viável (Prof J).</p> <p>Na época da graduação eu até estendi o meu curso, porque eu queria me envolver com pesquisas, projetos, participar de eventos e realizar umas disciplinas extra. Depois, com relação a isso, a minha primeira pós, foi em ensino e pesquisa em Arquitetura. Então, nós tínhamos, disciplina com uma psicóloga, como uma educadora, em termos genéricos, depois nós tínhamos os professores de Arquitetura. Então eu não fui direto dar aula. Eu fiz essa pós de um ano, mas que foi a minha base, não só para a docência, mas para o mestrado, porque foi ali que surgiu o meu tema [...] Eu busquei, eu tive um pouco de base. Eu sempre fui uma pessoa que gostava de aprender. E não foi muita base, mas quando eu fiz aquela pós, nós fazíamos dinâmicas de grupo, toda a parte do trabalho com a psicóloga e também com a educadora. Na época, eu lembro que a gente discutiu o ensino. [...] Claro que sim, esse modo de ser como professora, hoje, remete a essas coisas que eu vivi. Por exemplo, o interesse pela pesquisa. Eu também comecei a me dar por conta que eu queria ser professora, e isso me fez buscar formação pedagógica. Eu percebo que o professor que recebe um aluno Cotista B, ele precisa entender isso, compreender que necessita atualizar-se, refletir sobre o que faz, aprender [...]. Eu entendo que aqui no curso, eu e o F. estamos trabalhando juntos com os casos que recebemos, temos algumas experiência que positivas, com o ensino de cotistas B e aos poucos temos percebido mais alunos (Prof M).</p>	
--	--	---	--

		<p>Bom eu me formei, eu entrei na universidade, na graduação muito cedo na realidade como conseqüência eu fui alfabetizado com cinco anos. E daí com cinco anos eu fui alfabetizado, depois eu entrei no vestibular com dezesseis para dezessete anos, assim, no vestibular em Ciências Econômicas. Então, desde o segundo ano da graduação eu fui bolsista de Iniciação Científica do PIBIC, PROBIC, FIPE e depois quando eu estava na metade da graduação em Economia eu fiz vestibular para Filosofia. Eu adoro estudar, não me imagino sem a pesquisa. E é verdade, para a constituição do que sou hoje como professor, ser assim ajuda. O professor é uma pessoa que precisa estar aberto ao novo, precisa receber o seu aluno cotista e planejar o que vai fazer para oferecer as condições que ele precisa. Acho que assim, é que eu tenho aprendido a ser professor [...]. A gente tem se empenhado, eu acredito que é possível uma proposta de educação inclusiva aqui na UFSM (Prof A).</p> <p>Meu pai morreu. Meus irmãos, quero dizer, principalmente um deles, foi muito querido comigo, ajudou a custear meus estudos. A situação financeira era difícil, mas mesmo assim eu sempre estudei bastante, me esforcei para passar no vestibular, fazer a faculdade, a pós-graduação, passar num concurso público. Sabes foram uma série de situações que vivi, perdas significativas que me constituíram o que sou hoje como professora. Essa questão de aprender mais a cada dia e de se envolver com os alunos, vem dessas experiências que tive. Eu me sinto forte, eu tenho vontade de aprender sempre a cada dia mais. Tudo o tenho hoje, devo ao meu trabalho, ao meu esforço (Prof M).</p> <p>Uma família com situação financeira difícil. O meu pai sempre dizia que nós deveríamos estudar para se diferenciar dele e da mãe. E eu sempre quis estudar, fiz mais de um curso superior, Mestrado e Doutorado. E eu ouvia tudo o que ele dizia, por isso devo tudo que sou à esse incentivo [...] Minha constituição como professor? Sim essa vivência de desafio parece que faz diferença. Para mim, a vida é cheia de desafios e aprendizagens. Receber um aluno incluído nas cotas, é mais um deles, que podemos enfrentar (Prof A).</p>	
		<p>- Múltiplas experiências formativas em diferentes espaços</p> <p>Então aquilo me incomodava. Eu aprendi, que aquilo eu tinha medo, e aquilo me deixava em um stress. E acabou que eu produzi uma visão negativa da disciplina. ‘O que na época que eu fiz, né? Em 1800 (risos)’. A gente tinha que decorar e eu sempre tive dificuldade de memorização. Tinha que decorar nomes, datas,</p>	

		<p>enfim. Não era contada como uma história. A gente tinha que decorar, mesmo. Eu sempre fui do lado da lógica, do raciocínio matemático. Então para mim sempre foi ruim essa, essa parte. E a professora era brava, chegava sapatear e eu me lembro dela e parecia que saía fumaçinha dela, de tanto que bufava. Ela era um toco, assim de baixinha e furiosa...(risos). Mas agora, eu sou assim, tenho esse lado mãe. Mas não deixo eles fazerem, o que querem de mim. Não, isso não! (Prof E).</p> <p>Aí tinha a entrega das notas. E, naquele tempo, os professores entregavam o boletim por ordem de desempenho. ‘De qualificação, já pensou?’ E habitualmente eles entregavam para o primeiro e eu ficava aguardando, ansioso, a professora me chamar [...] Assim eu acho que fomos produzindo essa cultura do culto pelo melhor desempenho. E hoje estamos colhendo os frutos disso. Aqui no curso, nós temos os melhores da escola. Só os melhores, não os melhores, obviamente, mas os primeiros colocados. E esses alunos têm uma coisa interessante, a grande maioria são os primeiros da turma. Só que aqui nem todos serão, os primeiros. Então tem uma competição muito grande entre eles. Por isso eu fico atento quando eles competem e não incentivo essa atitude (Prof D).</p> <p>Eu me lembro dessa professora, uma professora que dava medo, de tão autoritária. E eu aprendi que dessa forma fica impossível uma aproximação com o aluno. Então com eles, eu procuro ser uma pessoa, vamos dizer assim, afetuosa com os alunos. ‘Claro que dentro de um contexto, né!’ Mas, procuro ser afetuosa. E com esses eu procuro ser mais ainda porque eu percebo a dificuldade deles (Prof E).</p> <p>E assim me filiei a diversos grupos de estudos lá em Porto Alegre e, casualmente eu me filiei a um grupo de estudos de neuropsicologia, que funcionava lá na Santa Casa, no Pavilhão São José, que era o da neurologia. E lá que eu conheci, o doutor na época o Paulo Brandão. Ele me convidou para trabalhar junto com ele e isso foi em 1977, por aí. Logo, entrei em uma Fundação que hoje chama-se Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas do Rio Grande do Sul, a FADERS, para pessoa deficiente e com altas habilidades (Prof. B).</p> <p>Fiz formação pedagógica por fora, algumas disciplinas, por fora [...]. E sempre me apaixonei, sempre gostei, sempre procurei mudar (Prof. I).</p>	
--	--	--	--

E eu sempre fui uma pessoa que gostei de desafios, sou uma pessoa que gosta de desafios. E na época, eu vi um cartaz aqui no curso. Lá dizia assim: "precisa-se de estagiário para atuar em instituição especial de ensino, para trabalhar com 'portadores' de deficiência". Porque na época, era esse o termo. E então, busquei quem era o professor, e nunca mais saí da área (Prof. G).

Ele era uma pessoa impressionante, e eu acho que ele foi um dos melhores professores que eu tive, sem dúvida! Foi o melhor professor que eu tive nessa disciplina de ateliê de projeto. 'Qual era o diferencial dele?' Ele insistia desde lá da disciplina dele, e que foi talvez o maior aprendizado dentro do escritório, ele insistia em te ensinar a tu conseguires tomar as rédeas no final das contas. Eu acho que aprendi isso com esse meu professor. Ser assim ajuda, mesmo! [...] Eu, aqui eu procuro desenvolver estratégias, nas quais o meu aluno posso me mostrar o melhor de si. Em alguns momentos eu até oferece mais prazo, porque posso fazer isso. Assim ele refaz a atividade, qualificando-a (Prof L).

Eu acho que isso foi fundamental, eu acho que se eu não tivesse esse apoio do meu pai eu não estaria aqui hoje [...] no Doutorado eu tive uma professora que foi muito a minha amiga [...] e ela me deu base, me deu uma base no Doutorado, um apoio Ter alguém ao nosso lado, apoiando e incentivando [...] É, claro que sim, para a minha aprendizagem de ser professor dos alunos com deficiência, essas experiências parece que me preparam, bem (Prof A).

[...] Ela era muito carinhosa e 'acolhedora'. Eu tenho lembranças de carinhos dela com os alunos. Eu percebo que aprendi isso com ela, sou um professor bem atendo aos meus alunos. Eu percebo que aprendi isso com ela, sou um professor bem atendo aos meus alunos (Prof D).

Além disso, dos meus irmãos, eu tive uma cunhada, a A. ela era muito trabalhadora e me incentivou bastante a estudar. Eu percebo que faz a diferença, para o que sou hoje como professora, ter tido essas referências (Prof M).

- Desafios e despreparo docente

Na época que eu iniciei na instituição, essa uma situação que me marcou muito. Eu sempre relembro dessa situação, porque foi muito desafiador ter uma aluna que apresentava deficiência e [...] com tantas limitações na aprendizagem. E foi partir desta experiência que tive com ele que eu procuro concentrar essa atenção em tudo aquilo que a pessoa com deficiência pode fazer ou o que ela pode aprender. Eu aprendi isso. E eu acho que com esta atitude que a minha aluna, a A., teve ela mostrou o

		<p>quanto essas coisas afetivas são importantes e o quanto que realmente há toda uma simbologia dessas situações e que a gente muitas vezes não considera. Então, foi assim uma coisa marcante, não só para a minha profissional, quanto para a minha vida pessoal (Prof B).</p> <p>Daí eu era substituta aqui, daí depois terminou meu tempo e eu fui dar aula naquela instituição que eu me referi anteriormente. Também foi uma experiência não muito boa, porque os alunos pagam para passar e não para você ensinar. Eu estava acostumada com o ritmo da federal. Cheguei lá, no meio do semestre e, a diretora da instituição me chamou e disse: "ou você diminui seu ritmo ou você vai para a rua". Eu dava estatística porque eu era professora já no departamento de estatística e a professora de matemática foi para a rua e eu cheguei para os meus alunos e disse: "olha, se vocês estão pagando para não ter ensino vai ser isso que vocês vão ter, eu para a rua não vou". Eu percebia que os alunos não queriam estudar, só ficavam com celular em sala de aula. Atualmente eu relembro isso, percebo que alguns alunos não estão tão interessados, mas procuro não me fixar nessa ideia. Assim, consigo desenvolver minha aula melhor do que naquela época (Prof H).</p> <p>No início eu era muito inocente, eu era uma pessoa irritada para dar aula. Eu ficava brava, a minha postura era uma postura muito brava de retrucar com os alunos, de ficar assim: "fica quieto, não fala". Esses tipos de coisas eu não faço mais. Eu fui aprendendo fazendo cursos e percebi que não é assim que se dá uma aula. Eu chegava na aula e, achava que todo mundo tinha que sentar e não sair mais, não podia levantar para ir no banheiro, não podia fazer nada (Prof I).</p> <p>No início eu ficava nervosa. E depois com o tempo, tu vais fazendo aquelas trocas, com os alunos. Embora, eu dê uma disciplina que muita gente deteste. Mas isso, aí em já abstrai, entendeu (Prof E).</p> <p>Eu ficava em um estress. Eu tinha vontade de fugir da sala de aula. Secava a boca. Eu não conseguia falar. Estudava, estudava, estudava, para cada aula que tinha que dar. Do medo de errar, de fazer feio, né?. Assim acontecia de eu me sentir quando eu tinha um aluno com deficiência na minha turma. Mas hoje eu já superei, isso. (Prof E).</p> <p>É, então, uma coisas que para mim era um desafio, era dar aulas para aquela quantidade de homens. Eu tinha o receio de não saber responder algo que me perguntassem, sabe? São desafios que nós não estamos preparados, assim como o caso da inclusão (Prof C).</p>	
--	--	--	--

E ainda se tem um corpo docente que 'não foi preparado para ser professor! Aprendeu na vida!' Nós temos professores substitutos que saíram da residência e vão ser professores substitutos. Então é complicado (Prof D).

Então procurar que eles percebam 'o porquê'. Para isso, eu normalmente digo, assim [...] às vezes acontece aqui, agora de uma professora que ela era substituta e eu digo: "vocês têm que entender que essa professora ela terminou a graduação, terminou o Mestrado e ela veio dar aula para vocês, ela nunca tinha dado aula, então. Vocês são a primeira turma dela, por isso, tenham um pouco de paciência" (Prof C).

É em termos de aprendizagem na docência porque no curso de Medicina Veterinária os professores eles não tem nenhum tipo de Didática, não existe aula de Didática na Veterinária. Nós somos formados na graduação de Veterinária para ser clínicos, um médico veterinário ou outras áreas da veterinária que é um leque muito grande de profissões. Não fomos preparados para a carreira de ensino, não tivéssemos Didática. E eu não me senti nada preparada para ser uma professora (Prof I).

Bom, eu sou egresso aqui do curso de Direito da UFSM então a escolha da docência ela surgiu aqui justamente no final da faculdade comecei a me envolver com pesquisa. E aí me inscrevi para participar do Mestrado que tinha na época aqui. Era Direito, História e Economia, um Mestrado multi, interdisciplinar. E eu passei no Mestrado, comecei a cursar e ao terminar o Mestrado já comecei a dar aula, sem nenhuma experiência anterior ou preparação específica (Prof F).

Foi bem quando eu iniciei na universidade. Tínhamos sábados que nós trabalhávamos o dia inteiro, com pessoas que apresentavam vários tipos de deficiências. Uma ótima experiência, que lembro bem do quanto trabalhávamos. Eu aprendi a conviver com pessoas que tem várias limitações e possibilidades, desde essa época. Era um desafio porque nós não tínhamos muitos recursos pedagógicos para trabalhar com as pessoas. E hoje, penso que [...] essa experiência foi marcando, é bom lembrar porque assim compreendo como eu sou hoje como professora [...] Ah, eu sou natural, para mim é natural estar com os alunos que apresentam deficiências, em consigo entender suas condições, as limitações que o impedem de realizar tudo do mesmo modo como nós (Prof G).

		<p>Eu tremia de medo. Tinha medo de errar. Hoje eu tenho muita tranquilidade e percebo que meus alunos sentem-se seguros comigo Sim, claro que esse meu modo de ser como professora contribui para lecionar com os cotistas B. Sabe porquê? Eu posso estar mais aberta para ouvir o que eles têm a me dizer, eu trago para a minha sala para fazer a prova em separado porque no grupo ela não consegue. Eu compreendo bem os alunos e também gosto muito de ser professora (Prof E). Eram alunos sem interesse e era uma das minhas primeiras aulas na universidade. Era uma instituição particular de ensino. Lá eu percebi que o professor precisa oferecer o melhor que pode em termos de conhecimentos, sempre teremos algum aluno querendo aprender. Eu fui aprendo fazendo. No caso do aluno Cotita B, eu sinto que é meu jeito de ser esse de querer aprender com os alunos, sem ficar apreensiva com a questão do retorno imediato deles [...] isso é interessante, uma qualidade necessária de ser desenvolvida para trabalhar com o ensino e a aprendizagem de pessoas com deficiências (Prol H).</p>	
		<p>- Barreiras pedagógicas; atitudinais e arquitetônicas</p> <p>No fundo, no fundo, claro que o deficiente físico, é uma coisa visual. Tu percebes que ele é diferente. Mas as outras diferenças, tu leva um certo tempo para perceber, a não ser que a pessoa venha contar. No caso do aluno surdo. E se vier um aluno cego, isso seria impossível! Espero que não apareça um aluno cego aqui no curso, porque a gente não vai saber o que fazer, como adaptar o ensino (Prof M). Mas independente de ela dizer ou não dessa situação a gente informa sempre a coordenação. Ela é informada porque, no mínimo, temos é que ficar mais atentos em relação a essa pessoa. Mas, no caso dessa aluna, ela não queria ser reconhecida como deficiente. Queria usufruir a cota, com certeza, mas não ser reconhecida pelos demais. E eu entendo, é um direito que a pessoa tem, com certeza. Mas, ao mesmo tempo torna uma situação muito difícil para todos, principalmente, para a universidade (Prof B).</p> <p>Então é bem difícil assim, porque você fica sem saber muito o quê fazer. Eu nunca tive uma palestra ou algo assim que dissesse o que tem que fazer para auxiliar um aluno em um caso que você vê que tem um aluno com dificuldade. E às vezes não são, só essas dificuldades. Claro que dar uma disciplina nas exatas para um aluno que tem uma dificuldade a mais, vamos dizer, sem nenhuma deficiência já é complicado. Eles não gostam de exatas. Imagina para alguém que não consegue ler a apostila, que só ouve, por exemplo. E,</p>	

somatório disso, degraú daquilo, enfim. Eu passei os conteúdos mais teóricos, ela entendia, mas querer que ela calcule corretamente, isso seria difícil! Os alunos usam calculadora, como é que vai fazer isso? [...] Eu acho que mudou, eu vejo assim, do que eu era acostumada para agora mudou, o aluno está em sala de aula com celular, o aluno tem outros interesses do que ficar assistindo a sua aula, quer dizer: “será que existe um meio novo de dar aula? [...] Primeiro você perdia a noção, ficava sabendo em sala de aula dos problemas e os alunos desapareciam e você perdia o contato com o aluno. [...] Eu me sentia perdida, você não sabe o que vai fazer. Eu ficava com medo de apanhar da aluna, porque foi bem... ela é bem agressiva e estava com uma expectativa que ter ido muito bem na minha prova (Prof H).

É eu também não tive contato nenhum com deficiência. Não tive, pelo menos que me colocar assim. Eu nunca soube disso. Isso eu não soube e também linguagem com algum intérprete de linguagens de sinais, para mim, seria um grande desafio, eu não tenho noção do que fazer. Nós não fomos preparados para isso, para nenhuma deficiência [...] Os professores não estavam sabendo o que fazer, está todo mundo tendo que aprender. E além das deficiências, não sabemos como trabalhar com as dificuldades de aprendizado porque o professor não tem habilitação. Eu fico pensando: ‘Como me comunicar? Não sei como fazer!’ Eu teria que fazer um curso de formação (Prof I).

Porque, muitas vezes, essas necessidades especiais são explícitas, muitas pessoas sabem. Mas outras vezes, poucas pessoas sabem. Por exemplo, o aluno tem uma deficiência auditiva moderada. As pessoas não sabem disso! (Prof D).

Tu tens que assessorar todos os alunos individualmente, os alunos especiais que a gente teve. Principalmente essa menina, que tinha audição zero, ela demandava para a gente conseguir se comunicar com ela, ela demandava muito mais tempo. Então, isso tirava, analisando friamente, tirava horas de assessoramento do resto da turma. E isso pode [...] Mas, eu acho que a gente resolveu bem, não vejo assim que os alunos reclamassem. Era mais uma angústia minha, com muita gente querendo assessoramento, e eu ali cinco vezes mais tempo com um aluno. Nesses casos, nós fomos informados da deficiência, mas algumas vezes não sabemos disso e isso complica muito nosso trabalho de assessoramento (Prof L).

		<p>A gente discute, mas a gente não consegue. Como esse é um dos pontos, de milhares de pontos, que nós temos que lidar. Nós percebemos que isso está acontecendo, mas a gente não tem encaminhamentos para a isso. ‘Nós não sabemos o que fazer’ E se não temos informações suficientes sobre o aluno, sua condição e tipo de deficiência, a situação piora (Prof J).</p> <p>É, são casos e casos. Cada aluno tem uma dificuldade. Depende, é individual. E eu acho que é uma questão de cada aluno, porque cada um tem uma capacidade. Tem aqueles [...] que eu já tive alunos com dificuldades auditivas, que ele teve muita dificuldade de passar na disciplina. E, nas outras eu sei que ele ainda não está conseguindo dar conta. E ele tem deficiência auditiva. Ele está, ainda, sofrendo para continuar. Não sei, mas foi complicado (Prof I).</p> <p>Porque nós tivemos isso, um aluno com deficiência visual e auditiva na mesma turma. O visual a gente poderia trabalhar com outra estratégia, enfim. Já o auditivo com mais textos, mais slides, etc. Então, quando isso acontece à gente sempre avisa aos professores de qual é a situação e pede que eles se adéqüem. Só que, às vezes, o que acontece [...] vai passando, como é algo tão novo [...] entro da Universidade, às vezes, até o professor custa a se lembrar que naquela turma existe aquela situação. Por isso, eu sempre tenho um cuidado muito grande para ver quem são os alunos. E às vezes, também já aconteceu de em um trabalho, eu levar um texto, por exemplo, para esse aluno que eu te falei o C. com uma letra tamanho 12 e, não ser o mais adequado, porque para a ele, tem que ser letra número 18 (Prof F).</p> <p>Eu não a avalio igual. Eu avalio ela, pela especificidade dela. Claro eu faço avaliação processual e levo em consideração o grau que ela atingiu. Mas, ainda assim a formação dela fica deficitária. Ela fica deficitária, eu acabo aprovando-a sem que ela tenha assimilado com segurança o conteúdo (Prof J).</p> <p>O professor também trabalha, a partir de um olhar para a subjetividade, considerando o que é esse sujeito, o que ele tem, qual é a dificuldade dele. E eu percebia que no meu trabalho clínico isso era bem presente e eu tenho essa referencia, que emprego ao receber o meu aluno na turma (Prof H).</p> <p>Todos nós, sem exceção, alguns mais, outros menos, tem questões a serem consideradas. Porque a pessoa pode ter um problema grave na família e superar isso de uma maneira muito boa e, outra pessoa ter um problema muito menor e, isso afetar a vida dela de uma forma muito maior. Isso é difícil para o professor, porque precisa considerar esse aspecto emocional (Prof M).</p>	
--	--	---	--

Então, não adianta nos pensarmos na educação básica, em formarmos para a educação básica e também não prepararmos o professor do ensino superior! Então eu acho que isso deveria ser um conjunto, uma continuidade. E nós estamos ainda com tudo isso, de uma forma muito tímida. Acho que precisamos de muita coisa, muita coisa ainda. Deveria ser uma política institucional, enquanto universidade. Eu acredito, que até deveríamos ter uma política dentro da universidade, para a formação continuada de todas as áreas [...] A política institucional deveria considerar, a aceitação do outro, enquanto deficiente, mas na verdade que é diferente. Então nessa área, eu vejo que é muito também por conta própria, muito de cada docente. Não há um estímulo muito grande (Prof G).

Na hora de prestar o vestibular, 'o aluno têm tudo!' Ele tem, salas adaptadas, com cadeira de rodas, com tudo, Eles tinham como entrar, como fazer a prova, mas e, depois que entra na instituição? Por exemplo, o aluno para fazer o vestibular ele tem uma prova com letra 'deste tamanho', se ele necessita, ele tem um tempo posterior. Ao chegar aqui não é assim. A prova vai ser assim para todo mundo, o tempo vai ser o mesmo, até porque a sala de aula, no próximo horário já tem outro para dar aula. Eu não sei, mas eu acho uma contradição fazer entrar e quando entrou, não oferecer as condições necessárias. Ingressa e acabou! Quero dizer, se o aluno solicitar a gente oferece um computador especial, se o aluno solicitar a gente faz alguma coisa, mas até então, não se faz nada, ele fica solto na Universidade [...] (Prof H).

A coordenação do curso avisa, mas eu nunca recebi nada sobre a orientação que deve me posicionar na sala de aula, em nenhum dos cursos que fiz, eu fui treinada para isso [...] e eu acho muito ruim porque eu acho que é uma maneira errada de conduzir, porque você imagina que você está recebendo os alunos e não sabe como fazer! A faculdade está abrindo as portas para alunos com necessidades especiais, e dessa forma, assim como receber um visitante na nossa casa, ela deveria se preparar para recebê-lo, acomodá-lo. Assim ele poderia sentir-se mais confortável (Prof I).

Na realidade, eu tento falar pausadamente, mas é difícil, isso é complicado. A gente tem que ter prática e, eu acho tanto nós quanto a universidade está aprendendo a lidar com a situação porque os alunos caíram de pára-quadras. Não recebemos nada da universidade dito: "você receberá um tradutor de Libras!". E nós recebemos de 'surpresa', um tradutor em nossa sala de aula (Prof M).

		<p>Eu acho que esse é o primeiro lugar, uma divulgação. Depois tentar fazer, junto as coordenações dos cursos alguma sinergia, alguma coisa visando que esses alunos consigam estar mais inseridos, ou seja, algum curso de como o professor lidar com determinadas situações e, assim por diante (Prof A).</p> <p>É a Universidade nesse sentido não. O núcleo é um elemento da Universidade, e ele promove alguns cursos, mas ainda sim, é pouco (Prof J).</p> <p>É, mas a questão de nós sentarmos e pensarmos se vamos adotar tal procedimento, ou não, isso não existe. A gente discute até em reunião de departamento, às vezes surge o assunto e daí um coloca: "comigo ele está indo bem ou não está indo". E assim, esse tipo de coisa. Mas sentar, uma coisa assim oficial de pensar, assim: "nós vamos produzir alguma coisa!". Isso não acontece. Talvez até seria interessante de ter um apoio nesse sentido do grupo da acessibilidade (Prof C).</p> <p>E como eu disse, tem alguns ainda, resistentes, que ainda tem aquela carga de preconceito, que receberam dos avós, que são falecidos e tudo isso. Mas, a gente vai, acredito que faz parte de um grande aprendizado, mas. Eu, sempre, como eu disse, eu tomo esse cuidado. E é por meio deles que nós enxergamos e expomos as nossas próprias limitações, o nosso receio, bem lá, no fundo. Por mais que eu não compreenda, mas é isso que está posto na minha negação, na minha resistência para lidar com a questão da deficiência. Eu diria que aqui, também há resistência. Até porque, eles não [...] os meus colegas acreditam que como eu trabalho nessa área, quem tem que saber sou eu. Então, eu acho que são algumas coisas nesse sentido. Sou sempre eu que participo das reuniões de decisões que giram em torno da temática da inclusão desses alunos. Nas reuniões promovidas pelo curso de Educação Especial, como alguns eventos, abordando a questão da educação especial, da formação para o ensino superior. Não tem uma participação efetiva de toda a universidade. Acontecem essas iniciativas, mas poucos professores realizam isso, são exceções (Prof G).</p> <p>Elas disseram: "olha professor têm muitos professores que não querem, que nos dizem abertamente que não tem tempo de fazer o que a gente pede. E não querem nos repassar a prova com antecedência, para que possamos adaptar o material ao aluno incluído" (Prof A).</p>	
--	--	---	--

Ele amplia para ler em casa, para estudar porque se não, o livro o que ele faz? Ele pede para alguém digitalizar e aí ele lê em PDF ampliando na tela do computador [...]. É o que ele faz, então, com a maior dificuldade. Mas, eu noto assim que, às vezes, nem são os professores que ajudam dessa forma, mas sim são os próprios colegas que se envolvem em adaptar o material (Prof F).

Nós professores necessitaríamos fazer um treinamento até para como reagir, porque a gente não sabe como fazer. Por exemplo, assim, até onde é desleixo do aluno, no sentido dele não ter interesse, no sentido de ele não querer fazer, vamos dizer assim. E até onde é uma deficiência dele. É difícil de entender o porquê ele é capaz de lembrar todos os filmes, ele é capaz de fazer isso e não consegue lembrar o conteúdo da minha disciplina. É isso que os professores, se questionam. Por isso, tem alguns professores que tem essa resistência, que não se envolvem, sempre tem essa questão (Prof C).

Ainda se a gente conseguisse se comunicar de maneira não escrita, ah seria bom. E, eu estou pensando, além de todas as nossas atribuições, também teremos que aprender Libras! Aprender Libras! Penso mais em uma aula de Inglês, uma aula de Espanhol, em me aperfeiçoar em uma dessas línguas do que aprender Libras. Para mim, seria [...] Assim tentando me abrir contigo, sendo super sincero, assim. Para mim, aprender Libras seria um esforço, inclusive de tempo (Prof L).

Eu estou pensando no meu interesse, em outro tipo de interesse que não de atender esses alunos. Mas, realmente é uma dificuldade, e eu não sei assim quês ações poderiam ser feitas para auxiliar os professores no atendimento à esses alunos. O que me parece que seria eficiente é que eles tivessem um atendimento extra, além do de sala de aula com o professor. Mas esse atendimento extra, me parece que necessariamente teria que ter um profissional que além de ter a capacidade de alocar, sei lá de esperar, de se comunicar com ele, superando algumas dificuldades, ele teria que ter um conhecimento específico da área. E isso me parece uma coisa, assim, fora da realidade (Prof H).

Os alunos especiais, não têm tempo diferente para realizar as provas. E eu acho isso bom. Porque não têm que ter. Eu penso assim: “ele quer ser um bom profissional? Ele quer se superar?”. Mas, esse pessoal, acaba estendendo mais o curso. Veja bem. Qualquer um de nós, sendo bem racional possível, faria isso; se é um curso puxado que demanda tempo, eu vou me matricular em menos disciplinas [...] Será que todos os professores teriam que aprender Libras? Seria interessante que todo mundo soubesse Libras. Mas eu fico meio com uma má vontade de despende um tempo para aprender Libras. (Prof.M).

		<p>Eu considero importante esse conhecimento, mas eu gostaria de fazer outras coisas, aprender outras coisas, outras línguas ao invés de [...] Libras (Prof M).</p> <p>Eu acho que a faculdade não deve esperar o aluno comunicar a sua deficiência, dizendo: "Olha estou me sentindo mal, no laboratório e preciso disso ou daquilo ou não tem banheiro adequado para mim". Eu acho que ela deve se preocupar em garantir o conforto para ele antes de chegar para nós. No meu caso, o semestre acabou e nada foi feito em termos de adaptação para essa aluna. Algumas adaptações existem, como no caso do banheiro para deficiente, que ele já é todo especial, adaptado, só que o banheiro não tem trinco na porta! Então qualquer um quando está lá dentro no seu momento tranqüilo, alguém pode abrir. Já pensou? (Prof I).</p> <p>Cada vez que tem aula tem que achar sala lá embaixo. Foi assim que resolvi isso, porque a rampa é tão inclinada e longa que o meu aluno não conseguia subir. Mas, na sala que eu usava, lá no andar de baixo tinha o problema das mesas amontoadas. E eu já falei na coordenação sobre isso, sinalizei para a chefia de departamento. 'Passei o semestre todo fazendo isso'.</p> <p>Mas, as pessoas não entendiam, não sabiam, não vêem a necessidade daquela mesa não estar amontoadada! (Prof H).</p> <p>Aqui nós tínhamos um problema, que agora foi sanado que era do elevador. Então, o elevador não funcionava e aí ele ficava sendo carregado pelos outros. Os alunos têm vários empecilhos aqui na UFSM, são as calçadas com problema, não tem rampas, enfim [...]Dessa vez, foi uma aluna da fonoaudiologia, uma aluna com deficiência visual que eu tenho [...] A aula era no segundo piso, tinha que subir escada, e ninguém falou nada para mim, de modo que eu pudesse mudar a sala de aula para o térreo. E, um dia ela caiu nas escadas e quebrou uma perna (Prof F).</p> <p>O problema maior que nós enfrentamos é quando, alguém que tem uma deficiência física importante, de locomoção [...] na adaptação dos banheiros. Os deficientes físicos, por exemplo, que são a maioria aqui na universidade, são recebidos sem que tenhamos as adaptações. Tivemos que adaptar banheiro, tudo. Nesse semestre ele entrou em atividade clínica. Foi em 2012 que ele entrou. Agora ele entrou no hospital. Como é que ele vai [...] examinar um paciente na maca? Em função da altura da maca. Isso exige que a universidade se estruture, mas nem toda [...] quando ele for passar na enfermaria, não temos como mudar todas as macas do hospital? Então como é que vai fazer? Ele exigirá adaptações! A universidade como um todo, não se preparou. (Prof D).</p>	
--	--	--	--

		<p>Assim, como a universidade aumentou dramaticamente o número de alunos sem infraestrutura docente e física, fez a mesma coisa com as cotas, não ofereceu as condições necessárias para atendê-los (Prof D).</p> <p>Dessa vez, foi uma aluna da fonoaudiologia, uma aluna com deficiência visual que eu tenho. Ela tem deficiências, mas ela enxerga. Ela caminha com uma bengalhinha, mas caminha. Ela tem deficiência visual, mas ela enxerga, assim, ampliado. E ela ouve, só que tem que prestar mais atenção e tal [...] A aula era no segundo piso, tinha que subir escada, e ninguém falou nada para mim. E, um dia ela caiu nas escadas e quebrou uma perna. E outra vez aqui, o que quê era? Era uma tinta que tinha nos corredores. É uma tinta que é toda assim, toda cheia de pontas. Ela bateu os braços na parede, é uma coisa dura, era verde clarinho. E se a gente encosta é como raspar, tirar um pedaço, como uma garra. E hoje, tu podes ver que saiu tudo. Agora eu não sei em que momento, alguém interferiu e retirou tudo (Prof F).</p>	
		<p style="text-align: center;">-Tomada de consciência, prazer, empatia e confiança educacional</p> <p>Foi no curso de Direito, eu comecei a observar os meus professores. Eu adorava e fui buscar uma orientação de como eu poderia me envolver com a pesquisa ao longo da graduação. ‘Eu sentia que esse era o caminho’ (Prol L).</p> <p>A vida no escritório. Certamente foi lá. O meu professor [...] éramos sócios. E nós passávamos entre a universidade e o escritório. E aos poucos eu larguei o escritório para ser professor universitário. Eu percebi que eu deveria me focar só na docência e foi o que eu fiz. Hoje estou realizado meu doutorado (Prof M).</p> <p>Eu sempre quis ser professor universitário, desde a época da formação inicial eu gostava de tudo que envolvia o ensino, a aprendizagem e a pesquisa (Prof D).</p> <p>Eu fui experimentar por incentivo da minha família. Aos poucos eu fui me apaixonando pelo ensino e pela pesquisa, nunca mais sai daqui, sempre estudando, pesquisando [...] (Prof I).</p> <p>Não sabia o que fazer da vida, uma fase do desvio da vida. E daí eu vim fazer o concurso porque me disseram que eu iria gostar. Comecei a dar aula, comecei a me envolver, com pesquisa, também e gostei. Gostei bastante. Eu aprendi um jeito de trabalhar, uma didática boa (Prof J).</p> <p>No caso do professor que trabalha com os alunos incluídos, é importante ter uma visão aberta, compreendendo os universos das pessoas para poder adaptar o ensino as mais diversas características dos alunos [...] Eu gosto de gente diferente, gosto do exótico, eu tenho atração pelo</p>	

		<p>exótico. Um dos projetos de pesquisa que eu desenvolvo é com etnias, com os caingangues. Eu sempre fui muito fascinado por culturas oriental, eu gosto da diversidade. Eu gosto, sim. Gosto de uma diversidade cultural, uma diversidade de um pensamento que não seja linear, dogmático ou de uma linha só. Sou religioso, sim. Mas, de todas as religiões possíveis, desde as orientais, passando pela católica, ao budismo, ao candomblé. Eu estudei candomblé, eu tenho uma curiosidade pelo exotismo também [...] E eu acho que, por isso que eu estou gostando tanto de ler Carl Rogers (Prof J).</p> <p>E isso é interessante, respeitar as condições de cada um e reconhecer suas capacidades [...]. Eu digo sempre para os meus alunos, nós vamos falar da pessoa ou do aluno, ou aluna, enfim. Primeira coisa é saber o nome, é uma proximidade que se estabelece. E com essa proximidade você vai estabelecendo o conhecimento, a confiança e reconhecer essa individualidade que cada um de nós. Isso nos torna únicos, mas que eu vou aprender com isso [...] Eu vejo elas, com alguma limitação, a mais do que a minha, como eu tenho algumas a mais do que elas.[...] E principalmente, não vendo a deficiência deles, eu não posso ver a deficiência deles, porque se eu vejo a deficiência dele eu não faço nada. Eu tenho que ver primeiro ‘a pessoa que está ali’ (Prof G).</p> <p>É um desafio pedagógico e interpessoal. Muitas vezes, depende do teu [...] uma das palavras que tu usou assim [...] Quero dizer, do teu equilíbrio, do teu senso, de poder ver o que pode ser feito. E até essa questão afetiva assim, de encontrar ele no corredor e cumprimentar, parar, às vezes falar: "está tudo bem contigo?", por exemplo, quando ele chegava de manhã cedo aqui e começava a circular para lá e para cá. Eu perguntava: "tu está precisando de alguma coisa? Eu posso te ajudar?" É nesse sentido que eu procuro fazer. Mas na verdade, a cada novo aluno que eu recebo eu tenho que aprender novamente o que fazer como professora (Prof C).</p> <p>São alunos que necessitam de adaptação pedagógica. E eu procuro trabalhar de uma maneira que ela não perceba e nem os colegas percebam que eu estou mudando alguma coisa na prova do aluno cotista. Então assim, do meu jeito, eu procuro fazer o meu melhor, faço do meu jeitinho. Estou tentando assim, aprendendo sempre com eles (Prof I).</p>	
--	--	--	--

É no dia-a-dia, interagindo. Ajudando eles a perceberem que têm possibilidades, assim como os outros alunos. Eles podem falar, devem se expressar. No caso do M. pelo menos, na minha disciplina, ele falava muito. Então eu dava essa abertura para ele, mas ao mesmo tempo eu dava um limite no sentido que ele não poderia extrapolar todo o tempo. Eu dizia assim: "muito obrigada pela tua contribuição. Agora, volta para o conteúdo". Assim eu ia conduzindo ele. E eu posso dizer que aprendi com ele a lidar com sua condição, e isso foi aos poucos, no dia-a-dia eu sempre aprendo mais (Prof C).

Mas aí no convívio, tu percebes, como cada caso é um caso, não é! Nós professores estamos aprendendo com essas experiências, porque a cada novo aluno que recebemos, são novas aprendizagens, para nós [...] Como é que o professor, vai tratar isso tudo, de modo diferente? Na verdade o professor tem que captar isso, como uma coisa muito mais genérica. Ele tem que ter um domínio, digamos, então, como educador de tentar buscar. Ele vai tentar generalizar no tratamento, no trabalho pedagógico, enfim. E quando ele se aproximar, dependendo de cada situação, ele vai poder interferir diferente. Mas, o professor não pode priorizar essa diferença nem pensar que está pronto, que sabe tudo sobre o ensino. Ser professor é aprender sempre (Prof M).

Porque a cada dia, eu aprendo com eles, a cada dia, eu me surpreendo com eles. Cada estudante, da sua forma, aprende de um jeito, porque tem uma cultura, uma subjetividade, particulares. E se tem uma coisa que eu aprendi, e que me marcou, é que eu não devo subestimar, é achar que eles não são capazes de fazer determinado exercício, determinada atividade que eu estou solicitando. Eu tenho que deixar eles fazerem, experimentarem. Eu tenho que dar a opção para eles fazer. E eles vão me mostrar a forma, como fazer [...]. E você é questionou sobre como eu aprendo. Eu acredito que, eu aprendo, a partir do momento que eu fora capaz de interagir com esses alunos. Então, eu acho que nós temos, várias oportunidades de aprender (Prof G).

[...] Porque eu acho que foi um aprendizado. Cada vez mais eu vou aprendendo. Eu aprendo com eles! As minhas experiências que marcaram e que eu aprendo a cada dia uma novidade (Prof I).

		<p>Eu acho que a formação permanente tem um papel fundamental no sentido de cada vez mais os docentes saberem que tem que aprender algo, que tem que se reciclar e tentar fazer uma interação com o seu público alvo. E deveriam questionar-se mais, assim: “quem é o público alvo da universidade?. São os estudantes, não é mesmo? Qual a razão de ser de uma universidade? Os estudantes, sim!”(Prof A).</p> <p>Eu confesso que do ponto de vista de como eu aprendi a ser professor, eu ainda ‘não aprendi, eu ainda estou aprendendo’, porque sempre estamos em contato com os alunos, os quais diferem entre si (Prof J.).</p> <p>Então tudo que aconteceu na minha carreira foi por eu me apaixonar por ela. Hoje eu percebo que isso interfere no meu jeito de dar aulas para os meus alunos, sejam eles sujeitos com deficiência ou não (Prof I).</p> <p>É um trabalho que cansa bastante, mas é bem gratificante. Eu gosto muito de dar aulas. Na medida em que, tu vais ficando velho, que o tempo vai passando, tu vais percebendo o quanto é bom. Além de você se manter razoavelmente atualizado, tu tens um contato com os mais jovens que é muito gratificante. E é um trabalho muito regenerador, que exige atenção às diferenças sempre e a cada aula(Prof D).</p> <p>Nós íamos nos parques, praças, nos locais onde concentravam-se a maior parte dos nossos alunos, dos nossos projetos. Nós íamos lá e fazíamos eles saírem de casa. O objetivo era mostrar para aquela comunidade que tinham pessoas com necessidades especiais que viviam lá! Ou então, quando nós íamos para o bairro da cidade onde nós não tínhamos nenhum aluno dos projetos e lá nós levávamos todo o material de recreação daqui da universidade, como piscina de bolinha, cavalo de pau e outras coisas. Assim, por meio dessas atividades de extensão, na universidade eu fui me aproximando dos alunos com necessidades especiais e parece que fui desenvolvendo uma relação de grande proximidade com eles, porque para mim é possível entender o que eles expressam, é muito natural. E tê-los na universidade, é muito natural, também. Na disciplina que eu ministrei lá no Centro de Educação eu tive uma aluna cega e as atividades desenvolvidas com ela eram diferenciadas, é claro, fiz adaptações de modo que ela pudesse usar o tato para apreender o que eu estava propondo (Prof G).</p>	
--	--	---	--

		<p>Sim, hoje já mudou muita coisa, mas eu gosto muito do contato com os alunos, a relação com os alunos é uma coisa que, talvez, seja a coisa que eu mais gosto assim. É prazeroso ver o aluno crescendo, aprendendo junto com a gente. E no caso dos alunos cotistas, da mesma forma [...] Sabe que eu procuro partir do que eles trazem de conhecimento prévio, assim eu vou desenvolvendo uma estratégia ou outra (Prof M).</p> <p>Eu acho que se um aluno está com problema e eu escolhi essa carreira docente eu vou ter que procurar resolver esse problema. Eu preciso aprender como fazer [...] (Prof A).</p> <p>Eu aprendi a fazer assim [...] A gente sempre diz para eles: "o material didático, o caderno, é importante [...] a calculadora, para a estatística, também". A gente coloca, assim: "olha pessoal, é importante que vocês façam os trabalhos, que aproveitem esse tempo da aula, façam os exercícios". Agora se, particular, alguém tem algum problema eu não [...] a não ser se a pessoa venha me solicitar alguma coisas. Ai sim, mas eu não interfiro na individualidade de cada aluno. Eu trato todo mundo assim, incentivando a capacidade para aprender sempre mais, assim como o professor, eu preciso estar ciente de que aprendo continuamente (Prof E).</p> <p>Porque na verdade 'eu olho para a perspectiva do aluno', eu consigo tentar ver o que ele não está vendo, por exemplo, eu fico pensando como eu vou ajudar ela que tem dificuldades visuais a entender ou aquela que tinha dificuldade auditiva, a compreender minha aula (Prof J).</p> <p>E eu acho que a gente deveria compreender mais. Por isso eu sempre sou muito humana nesses casos. Mas, em termos do professor, tu ficas sempre lá na frente. E nesses casos o que tu fazes? Não pré-julga o teu aluno. E isso eu sei fazer, eu consegui fazer, com a experiência eu aprendi a ser assim (Prof B).</p> <p>Tu ficas com receio porque tu percebes naquela pessoa a deficiência, a dificuldade que ela tem. Nesse caso, 'é imaginar ela não enxergar! E aí é um mundo!' Para a gente que enxerga, já pensou, não poder enxergar, o que quê significa isso! (Prof E)</p> <p>Eu sinto as angústias deles. Esse menino mesmo, com Síndrome de Asperger, ele faz acompanhamento, faz terapia e estava muito ruim uma semana atrás. Meu Deus. Ele estava chutando as portas. Agora está bem, tomando a medicação. Fazendo terapia. E aí, as pessoas não sabem disso. Então eu acabo sabendo, porque ele habitualmente eles vêm falar comigo. E eu ouços, um pouco (Prof D).</p> <p>A família me procurou e disse: "o meu sonho é ver ele formado, e a cada dia é uma batalha, uma dificuldade, muitos professores não</p>	
--	--	---	--

		<p>compreendem a nossa situação, muitos não querem fazer um esforço extra e eu gostaria de contar com o senhor!”. E eu disse assim para ela, não tudo bem, pode contar comigo! Daí, eu acho que uma semana depois veio o pessoal do núcleo de acessibilidade me procurar, e disseram: “Professor nós mandamos um e-mail que nós queríamos conversar com o senhor, se apresentaram, sobre o caso do aluno M”, que é o nome dele, e eu marquei aqui, eles vieram aqui e disseram: “É o seguinte professor o M. ele tem uma dificuldade de aprendizagem muito grande, a gente vê o sonho da família dele de que ele se forme”... E, um outro caso era de uma moça, negra e cadeirante e a menina muito assim...e a menina tinha uma...era assim meio bonito ver o esforço da menina por buscar conhecimentos, ela vinha as vezes em uma cadeira de rodas, ela mora aqui pelos a redores, ela vinha sempre até o prédio setenta e quatro com cadeira de rodas, sem família, sem ninguém. [...] mas a nossa obrigação como docente era tentar inserir ela, pelo menos ela saísse com alguns...a universidade contribuiu para ela ver que o problema dela, que a dificuldade...que tem alguém que está ciente com o caso dela, chamar a atenção para todas as condições dela (Prof A).</p> <p>Ontem mesmo eu encontrei uma aluna, que foi minha aluna em curso, que ela já está fazendo a disciplina pela terceira vez. E eu precisei até conhecer um pouco de sua história de vida para compreender o que acontecia com ela. A primeira vez ela fez comigo, a segunda ela reprovou e agora vai fazer pela terceira vez e ela disse: "professora, eu vou insistir, eu tenho uma dificuldade imensa em matemática, mas eu já sou bolsista no laboratório e vejo o quanto a estatística é essencial e como eles usam, mas para mim é muito difícil, mas eu vou continuar fazendo". E eu disse para ela: "qualquer coisa, passa lá na minha sala" (Prof H).</p> <p>Mas, aquelas duas pessoas, por mais que sejam surdas, elas tem características diferentes, porque elas vêm de contextos diferentes. Foram educadas de formas diferentes, tem conhecimentos diferentes, tem comportamentos diferentes. Tem perfis diferentes. Pode ser que um seja mais alegre e outro mais tímido, e é isso que eu tenho que reconhecer, não porque a deficiência, é mais uma das características que nós seres humanos podemos ter. Então, eu não posso entender e rotular ele dizendo: " ele é surdo, ou o [...] Enfim, têm tal deficiência". E me prender a isso, não eu tenho que ver ele como eu vejo os outros (Prof G).</p>	
--	--	--	--

Eu tento fazer esse olhar do outro. Então, eu gosto de ouvir as histórias de vida, também, essa coisa, isso é anterior ao Doutorado essa moda autobiográfica que tem agora, anterior. [...] Que a gente não tinha diagnosticado e agora parece que ela está procurando tratamento, está sendo medicada. E, acabou que esse semestre eu fiquei sabendo do histórico dela. Eu a convidei a fazer parte da minha DCG para tentar me aproximar do caso dela e ver como que eu poderia ajudar um pouquinho. Então, ela faz a minha DCG, agora (Prof J).

E isso demanda, 'o quê?' Tempo, dedicação, como é uma coisa de assessorar. E cada dúvida é de cada um. Então, a gente entra cada vez mais em contato com essas diferenças, com esse psicológico de cada um. [...] E não é um contato, assim, de simplesmente ministrar a tua aula, e eles irem embora. No nosso tipo de disciplina, a gente acaba sentindo e percebendo as dificuldades dos alunos [...] E é por isso que eu não posso tratar diferente ninguém, eu posso demorar mais no assessoramento do cotista, dependendo, mas só isso (Prof M).

Agora, bom para saber o que o Joãozinho precisa eu vou ter que então conversar com o Joãozinho. Vou ter que ver em que momento da aprendizagem, esse menino está, e assim por diante [...] (Prof B)

Eu compreendo que uma das melhores partes do nosso trabalho é a relação com os alunos. Porque a gente pode perceber a dificuldade deles. Nesse caso, ela sempre me procurava em horários fora da aula, pedindo ajuda. E pensei em como contribuir com sua aprendizagem, já que nas outras disciplinas ela estava com dificuldades, também. Foi por isso que eu convidei ela para fazer a DCG. E eu falei assim: "escuta que eu acho que vai ser bom para a você realizar essa disciplina"[...]. E ela foi fazer, e eu percebi que deu certo, essa sugestão (Prof J).

O aluno, ele é o sentido do trabalho da gente. Eu sinto isso. E isso já aconteceu comigo, de o aluno se aproximar, de vir na minha sala e dizer que está com algum problema. E aí a visão da gente muda. Agora eu penso diferente, quando o aluno tem dificuldade para aprender eu está com pouco interesse, eu paro e penso sobre o que pode estar interferindo nisso. Compreendo que nota não é tão importante, é preciso entender a situação pessoal do aluno, também (Prof E).

Eu gosto de ser professor, 'eu adoro'. E talvez por isso que fico bastante preocupado com a situação dos alunos cotistas que estão aqui no curso, eu fico pensando em como solucionar a questão do aluno cego no estágio ou daquele cadeirante. A inclusão como uma coisa boa. E eu não vejo diferença entre os alunos, de serem alunos diferentes e alunos regulares (Prof.D)

		<p>[...] Por exemplo, se ele for [...] como ele vai fazer se ele estiver na urgência e emergência, por exemplo[...] e chega uma parada[...] Então são coisas que não aconteceram ainda, mas vão acontecer e nós como professores teremos que enfrentar. Nós vamos conseguir enfrentar porque vamos adaptar a cadeira do aluno e alterar os marcos das portas no hospital, para ele poder passar (Prol D).</p> <p>Já que alguém autorizou ele se matricular ali, teremos que resolver. No momento em que um aluno [...] um professor, um coordenador, alguém autoriza o aluno a se matricular naquela disciplina previamente, tem-se a compreensão que ele tinha condições de fazer essa disciplina, já que ele está nessa situação meu objetivo, agora, é dar todo um amparo para ele ter um bom desempenho nessa disciplina (Prof A).</p> <p>É uma conduta pedagógica que possa ajudá-los a não se sentirem [...] que eles também têm possibilidade como os outros, mostrando que eles podem falar. Eu faço assim, no caso do M., pelo menos na minha disciplina ele falava muito então eu dava essa abertura para ele, mas ao mesmo tempo eu dava um limite no sentido que ele não poderia extrapolar todo o tempo falando [...] É as questões da avaliação dele, todas as avaliações dele eram objetivas para facilitar porque como ele demora muito para ler e para responder. Então, no máximo que eu inseria, eram duas questões para ele escrever (Prof C).</p> <p>Eu tenho um caderno didático. Eu mandei para ela. Ela leva um lep top na aula e coloca o material na tela, em uma imagem maior. Então, fica lendo. [...] Eu 'procuro' escrever maior [...] O que acontece? Eu como professora, eu tomo cuidado. Quando eu vou levar uma lista de exercícios, para ela eu vou levar a letra em um tamanho maior. Mas eu faço isso e nem sempre vejo meus colegas fazendo. Por isso, eu fico triste, e nós temos colegas que não valorizam, e não se preocupam com o aluno. Não sei, eu me preocupo. E tenho um nome a zelar como professora e eu gosto do que eu faço. Sei que, dessa forma, sendo mais atenciosa, meu aluno pode aprender mais (Prof E).</p>	
--	--	--	--

-Ações conjuntas/compartilhadas

A gente percebeu era que ele não tinha maturidade para estudar sozinho então nós colocamos uma monitora, semestre passado. A monitora vinha aqui, ficava aqui na sala de reuniões e se reunia com ele e estudava com ele. Então os professores passavam o conteúdo para a monitora. E assim, nós conseguimos um avanço com ele. Nesse semestre, o núcleo de acessibilidade modificou um pouco a monitora é deles lá. Agora, ele vai lá, no núcleo de acessibilidade para receber atendimento (Prof C).

No caso de eu perceber algo aqui no curso, um colega por exemplo, que está com dificuldade no trabalho com o aluno cotista, e eu não saber como resolver, eu sei aonde eu vou buscar informação, vou até o núcleo ou indico o núcleo para o meu colega. No meu caso, eu tenho buscado bem pouca ajuda, mas sei que posso contar com aquele pessoal do núcleo (Prof E).

Tem que enfrentar. E a inclusão da pessoa com deficiência na universidade é mais uma situação nova que todos nós vamos ter que enfrentar. Quando a gente se inclui nesta proposta, é de poder o professor poder reconhecer ou pelo menos saber que existe o Núcleo, parece que nos sentimos mais seguros (Prof B).

Eu acho que o sucesso desse tratamento, dessa relação entre professor e aluno aqui no curso ele tem um mérito muito grande do papel do núcleo de acessibilidade, ao facilitar tudo assim. Eles conferem, eles vêm aqui se colocar à disposição [...] O pessoal do núcleo, eu sei que eles estão sempre muito atentos fazendo essa observação. Então eu acho que esse é o órgão muito importante dentro da Universidade, para facilitar e que eu, por exemplo, me sinto seguro tendo esse amparo. Eles conseguiram tutor, conseguir uma tradutora essa de Libras então nós já tivemos, tradutor no curso (Prof F).

Ela reconhecia essa dificuldade e agora a questão comportamental, ela tomou ciência que ela não podia se comportar assim, dentro do ambiente acadêmico. Ainda que fosse um desejo dela, ela tinha que ter os limites e, aí ela foi tomando essa consciência eu acho que muito com a ajuda do pessoal do Núcleo de Acessibilidade foi fundamental para o nosso trabalho como professores (Prof J).

Eu acredito na inclusão desses alunos. E para que a proposta se torne viável é imprescindível o papel do Núcleo de Acessibilidade e o reconhecimento do professor sobre a existência dela na instituição. Eu particularmente, participo das discussões, lá e procuro coloca em prática (Prof B).

		<p>‘[...] qual a razão desses alunos estarem na universidade?’ Eles estão aqui e nós teremos que compreender, mesmo que seja difícil porque não temos a formação necessária. Teremos que encontrar algumas alternativas, algumas coisas para dar um suporte necessário a esse aluno. E quando eu digo suporte não é somente em aula, mas é no sentido de ter uma infraestrutura adequada para eles e momentos também de recreação, ou seja, eu acho que esse talvez é um desafio, muitas vezes a universidade não acolhe de maneira propositiva os seus alunos, imagina esses que tem algum problema, que tem algum déficit de aprendizagem, alguma coisa nesse sentido, então esse eu acho que também é um grande desafio. Precisamos trabalhar mais com as coordenações, pensando no desenvolvimento de ações conjuntas, visando a formação permanente dos professores (Prof A).</p> <p>Temos alunos que apresentam deficiências, principalmente físicas. Temos que assumir essa realidade. É preciso compreender o que eles enfrentam, passam por dificuldades para poder estudar. A acessibilidade as salas de aula, no hospital, etc. Precisamos ver o que eles passam e refletir sobre o que podemos fazer [...] Quando eu tive esse aluno eu procurei o núcleo de acessibilidade porque eu tinha algumas dúvidas quanto a condição de aprendizagem dele. Então eu pude pensar em estratégias junto com a equipe do núcleo, para eu poder aprender como fazer na sala de aula (Prof D).</p>	
		<p style="text-align: center;">-Flexibilidade pedagógica</p> <p>Então o que quê acontece, ela vai precisar de adaptações. E eu fiz algumas coisas. A prova, por exemplo, eu imprimi maior para ela. Ela me disse: "professora eu talvez precise de maior tempo" (Prof E).</p> <p>[...] então ela tinha dificuldade de audição, e ela fica sempre de frente para tentar ler os lábios. Eu também fico lendo os lábios. Mas, eu não tenho dificuldades com isso (Prof L).</p> <p>Para usufruir todos, eu sempre disponho trabalho. Eu sempre tenho trabalhado com material escrito, slide. Em função, principalmente dos surdos. Como eles são muito mais imagéticos, então eu trabalhava muito com slides. Eu dava as ordens, instruções tudo escrito. Nessa matéria eu encaminho todo o material aos alunos, não é só ele que recebe todos os alunos recebem, por e-mail (Prof B).</p>	

Felizmente agora chego na aula e eles podem estar bagunceiros e eu consigo conduzir. Eu uso outras alternativas de ensino, quando eles estão muito agitados, eu paro a minha aula e coloco um vídeo, que não tem nada a ver com o assunto, uma música, por exemplo. E, logo eu percebo que é como tirar com a mão a agitação, é mágico. E coloca ali e quebra a aula. Eles estão cansados e você quebra o cansaço. Quando eles começam a falar, é sinal que você, não está fazendo efeito mais na sua aula né? E uma aula a gente sabe que dura vinte minutos de atenção. Então, quando passa e eles começam a falar [...] ‘opa! Eu já perdi a graça’. E então, eu pego e coloco uns videozinhos que eles mesmos mandam para mim. É uma animação, uma coisa que eles gostam eu coloco e, aí eles dão risada, ou se não choram, fazem e acontecem (Prof I).

Eu acho que a exigência é sobre todo o tempo que eu estou falando. Eu acho que exigência realmente é, de gente poder suprir, eu não vou dizer suprir, porque, eu acho que a gente não supre, mas tentar identificar essas necessidades e poder ofertar aquilo que o aluno está precisando (Prof B).

Mas a gente tem meio que se virar, aqui dentro, de modo a tentar fazer da maneira que fique bem para a pessoa que tem o problema, que tu consigas lidar com aquela pessoa, ajudando-a a render (Prof E).

E dai o que me chamou a atenção nessa menina? No primeiro semestre, ela fez em 2011, no segundo semestre de 2011, das cinco disciplinas que ela se matriculou, ela aprovou em uma só o resto tudo ela reprovou. Nesse segundo semestre, o que a gente, eu conversei na época com a coordenadora do curso e nós chegamos a uma conclusão em conjunto. Aquela menina talvez ela não se formasse, mas a nossa obrigação como docente era tentar inserir ela, para que pelo menos ela sáísse com alguns conhecimentos. A universidade tem que contribuir com ela. Percebendo o problema dela, a dificuldade dela. Mostrando que tem alguém que está ciente com o caso dela, chamando a atenção para todas as condições que ela têm. Assim, penso que precisamos encontrar algumas alternativas, algumas coisas para dar um suporte necessário a esse aluno (Prof A).

ELEMENTO TRANSVERSAL
Trajetórias- Pessoal e Profissional