

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**O PAPEL DA GESTÃO NA FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES COM VISTAS À EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Charline Fillipin Machado

**Santa Maria, RS, Brasil
2013**

O PAPEL DA GESTÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES COM VISTAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Charline Phillipin Machado

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof^a Dr^a Fabiane Adela Tonetto Costas

Santa Maria, RS, Brasil

2013

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Monografia de
Especialização**

**O PAPEL DA GESTÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES COM VISTAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

elaborado por
Charline Fillipin Machado

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profª Fabiane Adela Tonetto Costas
(Orientadora)

Profª. Eliana Pereira de Menezes

Profª. Ane Carine Meurer

Prof. Celso Ilgo Henz
(Suplente)

Santa Maria, 07 de março de 2013.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

O PAPEL DA GESTÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES COM VISTAS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

AUTORA: CHARLINE FILLIPIN MACHADO

ORIENTADOR: PROF^a DR^a FABIANE ADELA TONETTO COSTAS
Santa Maria, 07 de março de 2013.

Considerando a transversalidade da Educação Especial a qual vem perpassando todos os níveis, etapas e modalidades, é papel do professor de educação especial complementar e/ou suplementar o ensino dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, cabendo aos sistemas de ensino regular fornecer a educação básica em todas as esferas para a formação destes sujeitos. Diante disso, evidencia-se a importância do investimento na formação docente, pois é na academia que se encontra o primeiro e um dos mais importantes ambientes de instrução e troca de saberes, no qual se formam os profissionais que atuarão no amanhã. Sendo assim, esta pesquisa pretendeu verificar quais alternativas organizativas e estruturais a gestão da UFSM está buscando ou deve buscar para colaborar na formação de professores qualificados para atuar na escola inclusiva. A partir deste objetivo central, o presente estudo propôs uma reflexão em torno das relações que a gestão dos cursos - e da instituição - estabelece com as políticas públicas direcionadas à inclusão educacional, tendo como ponto balizador a formação inicial dos futuros docentes. Esta ação se faz necessária à medida que se refletirá nos princípios de uma educação básica com igualdade de direitos e, sobretudo de qualidade. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa tendo como sujeitos os coordenadores dos cursos de licenciatura da UFSM. Para a coleta de dados, usou-se um questionário com questões abertas, além da análise dos PPCs de cursos de graduação. Em síntese, foi possível perceber que a qualidade da formação de professores para trabalhar na educação inclusiva está em construção, muitos problemas ainda são encontrados, principalmente em relação à própria formação dos formadores.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação Inicial de Professores. Gestão no Ensino Superior. Políticas Públicas.

ABSTRACT

Specialization Monograph
Educational Management Specialization Course
Federal University of Santa Maria

MANAGEMENT'S ROLE ON INITIAL FORMATION OF TEACHERS AIMING TO INCLUSIVE EDUCATION

AUTHOR: CHARLINE FILLIPIN MACHADO

ADVISER: PROF^a DR^a FABIANE ADELA TONETTO COSTAS

Santa Maria, March 07 2013.

Considering the transversality of Special Education, which passes through all levels, stages and modalities, it is the teacher's role to complement and/or supplement the teaching of subjects with special needs. It is up to the regular teaching system to provide the basic education at all scopes for these subjects' formation. Facing that, the importance of investing into the teacher's formation is verified, for it is inside the academy that the first and one of the most important instruction and knowledge exchanging environments is found; there the professionals which will act tomorrow are formed. Therefore, this research intended to verify which organizational and structural alternatives UFSM's management is or should be looking for in order to collaborate to a formation of teachers with qualification to act inside the inclusive school. From this central objective, this study proposed a reflection about the relations which courses' and institution's management establishes with educational inclusion oriented public politics, having the initial formation of future teachers as starting point. This action makes itself necessary as it will be reflected on the principles of a basic education with equality of rights and, above all, of quality. For that, a qualitative research was conducted by having, as subjects, the coordinators of UFSM's teaching graduation courses. For data gathering, a survey with open questions, and also an analysis of the graduation courses PPCs. It was possible to realize that teachers' formation quality to work inside inclusive education is being built, with many troubles being found, especially in relation to the teachers' formation.

Key-words: Inclusive Education. Teacher's Initial Formation. Superior Teaching's Management. Public Politics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Evolução da educação inclusiva retratada por Beyer (2006)	20
Figura 2 – Recorte do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Música Licenciatura Objetivos	41
Figura 3 – Recorte do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura Noturnos – Objetivos	41
Figura 4 – Recorte do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura Noturnos – Objetivos	41
Figura 5 – Recorte do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura Noturnos – Objetivos	42

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição dos cursos de graduação em licenciatura presenciais da UFSM nas Unidades Universitárias	32
Quadro 2 – Relação de coordenadores/cursos que responderam ao questionário de pesquisa	35
Quadro 3 – Disciplinas sobre Educação Especial e/ou Educação Inclusiva presentes nas grades curriculares dos cursos de Licenciaturas da UFSM	39

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	63
Anexo B – Termo de Confidencialidade	65
Anexo C – Objetivos do PPC curso de Pedagogia Noturno	66

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Questionário	68
---------------------------------	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 CONSTRUSÃO TEÓRICA	14
1.1 Educação Especial com vistas à Educação Inclusiva: sua construção histórica e as políticas públicas que as subsidiam	14
1.2 Formação inicial de professores com vistas à educação inclusiva	21
1.3 Gestão educacional: da formação docente a educação básica	24
1.3.1 Gestão educacional no ensino superior: reflexões na formação de professores	24
1.3.2 Gestão universitária: formando professores inclusivos	27
2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	31
2.1 Percurso da Investigação	34
3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO	37
3.1 Disciplinas sobre Educação Especial/Educação Inclusiva: Currículo e PPC como agente de formação	37
3.2 Ações desenvolvidas nos cursos de licenciatura: Buscando formação para atuar na escola inclusiva	43
3.3 Formação do professor de Educação Básica em tempos de Inclusão Educacional: questões, transformações e avanços	49
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	59

INTRODUÇÃO

A Educação Especial, hoje, caracteriza-se como modalidade de ensino transversal, perpassando por todos os níveis, etapas e modalidades, não sendo mais um sistema paralelo como permaneceu por um longo período na história educacional de nosso país. Nesse sentido, é papel do professor de Educação Especial complementar ou suplementar o ensino dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, cabendo ao ensino regular fornecer a educação básica nas diferentes esferas para a formação desses sujeitos.

A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) visa assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, constituindo uma das políticas públicas que busca a promoção de uma educação de qualidade. No entanto, em muitos momentos, permanece o questionamento se os objetivos propostos estão sendo efetivados, se realmente está havendo uma educação de qualidade às diferenças individuais no processo educacional.

Em face disso, um dos principais fatores que influencia diretamente a situação mencionada acima é a formação de professores. Evidencia-se como de fundamental importância o investimento na formação docente, pois é na academia que se encontra o primeiro e mais importante ambiente de instrução e troca de saberes, no qual se formam os profissionais que atuarão no amanhã. Além do mais, é na formação inicial de professores que se pode compreender o contexto global da educação inclusiva, reconhecendo, assim, a atual política educacional brasileira. Desse modo, é fundamental uma formação condizente com os aspectos que permeiam essa proposição.

A necessidade de trazer para reflexão tais aspectos vem, inicialmente, das inquietações que conduziram a pesquisa de conclusão do curso de graduação em Educação Especial. O estudo partia do questionamento acerca do conhecimento e do reconhecimento dos futuros professores frente ao alunado da Educação Especial e suas necessidades especiais no que se refere à educação no ensino regular. A partir disso, novos questionamentos são impostos visto que muitas são as lacunas apontadas pelos acadêmicos no que diz respeito a sua formação. Essas lacunas estão principalmente ligadas à organização e à estrutura dos componentes formativos dos cursos, como também de ações conjuntas de todos os cursos de licenciatura, o

que leva a perceber a importância da gestão no âmbito da universidade como um todo, assim como no âmbito dos cursos.

Contudo, outro ponto que se faz necessário destacar no presente estudo refere-se à formação para a educação inclusiva, pois há muitas discussões sobre formação continuada para essa demanda; não obstante, há poucos estudos enfocando a formação inicial. Os existentes são configurados à formação especializada, deixando a desejar, desse modo, os estudos sobre formação inicial do professor regente da classe regular.

Para ilustrar a articulação entre políticas públicas educacionais e gestão universitária, destaca-se que, entre os objetivos e as metas do Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001, p. 68), encontra-se “Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis, médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais”. Cabe ressaltar que esse documento teve vigência até o ano de 2010; sendo assim, suas metas deveriam ser alcançadas neste período.

No entanto, por meio da pesquisa de Trabalho de Final de Curso - TFC¹, constatou-se que, entre dezessete cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), onze desses tinham alguma disciplina de educação especial como obrigatória em sua grade curricular, enquanto que seis ainda não possuíam. Logo, percebe-se que, na instituição, a meta relacionada à obrigatoriedade da capacitação aos futuros professores, para atender alunos especiais, não foi totalmente alcançada ao final de sua vigência.

Todavia, permeia o questionamento sobre a eficácia dessas disciplinas ofertadas aos cursos de formação de professores, pois, em alguns casos ainda há falta desta formação, em outros apesar dessas disciplinas existirem, podem não estar suprindo as reais necessidades de formação para a educação inclusiva.² Além dessas informações, através da pesquisa supracitada, outras premissas referentes aos problemas interligados à formação e à inclusão foram mencionados pelos acadêmicos que participaram do estudo.

Dessa forma, a partir das constatações levantadas pelos acadêmicos sobre as “lacunas” em sua formação no que diz respeito à educação inclusiva, novos aspectos evidenciam-se. Entre eles, destaca-se a eficácia das disciplinas sobre Educação Especial e educação inclusiva, como também a organização da instituição no que diz respeito à contemplação de ações em torno desta faceta.³ Assim, é possível questionar se as disciplinas de Educação Especial

¹ Este trabalho foi apresentado no ano de 2010, como requisito para o grau de Educadora Especial pela UFSM. Nesta pesquisa participaram todos os cursos de Licenciatura da UFSM, exceto Pedagogia e Educação Especial.

² Dados arrolados em pesquisa exposta na nota anterior.

³ Entre estes problemas, pode-se citar a falta de professores; a falta de comprometimento dos professores; a organização na grade curricular; a pouca carga horária; a dialética teoria x prática.

oferecidas aos cursos de licenciatura da UFSM estão contribuindo para o incremento formativo dos futuros professores sobre a educação inclusiva e as necessidades educacionais.

Logo, torna-se necessária a relação da gestão dos cursos, assim como da instituição como um todo, com tais propósitos, pois lhes cabe a responsabilidade de tecer o fio condutor entre a realidade e as proposições que qualificam as ações na formação docente. Sendo assim, é inadiável verificar: quais alternativas organizativas e estruturais a gestão da instituição está buscando ou deve buscar para colaborar na formação de professores qualificados para atuar na escola inclusiva? Imbricado a esse questionamento, outras indagações põem-se, como: que papel teria os gestores quando se pensa na “construção” de educadores comprometidos com princípios sociais – atuais – inclusivos? Seria a formação inicial responsável por garantir qualidade e efetivação dos princípios da educação inclusiva? Além disso, apenas disciplinas isoladas são suficientes para tal propósito?

A partir de todas essas inquietações, o presente estudo busca propor uma reflexão em torno das relações que a gestão dos cursos – e da instituição – estabelece com as políticas públicas direcionadas à inclusão, tendo como ponto norteador a formação inicial de qualidade aos futuros docentes. Tal ação faz-se necessária à medida que deveria refletir nos princípios de uma Educação Básica com igualdade de direitos e, sobretudo, de qualidade.

Dentro dessa perspectiva, a qualificação na formação de professores pode ser vista como uma das principais ações para concretizar a almejada inclusão, visto que, no momento, a proposta está caminhando para alcançar seus objetivos, ocorrendo, ainda, a privação e até mesmo a exclusão de alguns alunos no espaço escolar. Acredita-se que a falta de informação e a ausência de maior capacitação profissional pode estar corroborando com o não sucesso no processo de inclusão. Desse modo, se fazem necessárias melhorias na formação inicial docente, através da reflexão em torno do papel da gestão no Ensino Superior.

A pesquisa que aqui se traça vem na crença que não basta constatar, é necessário interagir para encontrar os lapsos e contribuir para que estes sejam superados. Nesse sentido, faz-se importante perceber quais as mudanças organizativas os cursos de formação docente devem implantar para contemplar as exigências de nosso contexto histórico-cultural, pois “novos tempos requerem nova qualidade educativa, implicando mudanças nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores”. (LIBÂNEO et al, 2005, p. 35).

Dessa forma, para subsidiar as problematizações propostas, realizou-se uma pesquisa com abordagem qualitativa através da investigação direta com os coordenadores dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Usou-se, como ferramenta de

coleta de dados, um questionário com questões abertas. Além do mais, como aporte para a investigação, buscou-se complementação por meio da análise de documentos.

Como forma de organização, o presente estudo está estruturado da seguinte forma: construção teórica a qual busca fazer uma reflexão entre os referenciais teóricos que subsidiam a pesquisa, sendo eles distribuídos nos temas: Educação Especial, formação inicial de professores e gestão educacional. Logo, são apresentados os procedimentos metodológicos que serviram de apoio, bem como o percurso que iniciou a investigação. Na sequência, para melhor sistematizar a análise dos dados e dos consequentes resultados, o capítulo 3 é dividido em três categorias: Disciplinas sobre Educação Especial/Educação Inclusiva: Currículo e PPC como agente de formação; Ações desenvolvidas nos cursos de licenciatura: Buscando formação para atuar na escola inclusiva; e Formação do professor de Educação Básica em tempos de Inclusão Educacional: questões, transformações e avanços. Por fim, são apresentadas algumas considerações provindas das reflexões e do tratamento do material estudado, assim como as referências usadas na monografia, os anexos e os apêndices.

1. CONSTRUÇÃO TEÓRICA

1.1 Educação Especial com vistas à Educação Inclusiva: sua construção histórica e as políticas públicas que as subsidiam

Para chegar à atual proposta de educação inclusiva, o sistema de ensino brasileiro, caminhando a passos lentos, passou por diversas etapas, vivendo diferentes políticas, leis, normativas, resoluções e diretrizes.

Mazzotta (1997) traça um perfil histórico que representa a ordem cronológica da concretização das ações sociais para o atendimento aos “excepcionais”⁴ em diferentes sociedades. O autor classifica dimensões decorrentes das atitudes sociais. A primeira dimensão era a marginalização traduzida pela ausência de qualquer forma de atendimento decorrente da descrença da sociedade frente à mudança de situação da pessoa. A segunda dimensão, a assistencialista, compreendia as atitudes sociais humanitárias, porém os sujeitos especiais eram vistos como incapazes, não tendo participação ativa na sociedade. Esse momento foi marcado pela solidariedade. Por último, o autor refere-se à dimensão da Educação e Reabilitação, na qual é visto o potencial do ser humano que deve ser desenvolvido, concretizam-se ações de serviços e recursos de educação e de reabilitação.

Até deparar-se com as conquistas no âmbito da educação especial, evidenciam-se diferentes concepções e significados no que tange ao reconhecimento dos sujeitos com necessidade especiais. Destaca-se que, na Antiguidade, predominava o abandono que, devido as suas condições atípicas, eram eliminados.

Conforme Ribeiro (2003, p. 42), essas pessoas eram consideradas “degeneração da raça humana, deveriam ser ‘expostas’ ou eliminadas pelo grande transtorno que representavam para a sociedade”. Durante esse período, marcado pela negligência, caracterizou-se como ausência total de atendimento.

Ao percorrer pela prática caritativa na Idade Média, nota-se uma visão patológica da pessoa que apresentava deficiência, repercutindo sua separação e menosprezo da sociedade. Na Idade Moderna, encontrava-se uma maior aceitação do ser humano decorrente das filosofias humanistas. Através das pesquisas médicas, cresceu os estudos da deficiência

⁴ Termo utilizado por Mazzotta (1997) para caracterizar pessoas com necessidades especiais.

atrelada à hereditariedade, à biotipologia, à etiologia, à caracterização de quadros típicos, aos aspectos orgânicos, etc. (RIBEIRO, 2003). Portanto, durante grande parte da História da Humanidade, o “deficiente” foi vítima de segregação, pois a ênfase era na incapacidade, na anormalidade.

Deste modo, no século XVIII a meados do século XIX, encontra-se a fase de institucionalização, na qual os deficientes eram segregados e protegidos em instituições residenciais. Esse tempo foi marcado pelo empenho do médico Jean Marc Itard (início século XIX) que desenvolveu as primeiras tentativas de educar uma criança, conhecida como o “Selvagem de Aveyron”. O final do século XIX e meados do século XX foram marcados pelo desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando a oferecer à pessoa deficiente uma educação à parte.

No Brasil, o atendimento educacional especializado teve início na época do Império com a criação de duas instituições: em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, e, em 1857, o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX, em 1926, é fundado o Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. Em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. No ano de 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (BRASIL, 2008).

É só em 1961 que a Educação Especial passa a ser fundamentada por dispositivos legais, sendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, que assinala o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Desse modo, pode-se inferir que, quando a educação do aluno não se enquadra no sistema geral, deverá enquadrá-la em um sistema especial de educação (MAZZOTTA, 1999). Após 10 anos, a Lei nº. 5.692/71 altera a anterior, assegurando “tratamento especial” aos alunos com deficiências físicas, mentais, aos que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e aos superdotados. Assim sendo, não promove a organização de um sistema de ensino que atenda as necessidades educacionais especiais, na sala regular, reforçando o encaminhamento para as classes e escolas especiais.

Em 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, houve o incentivo de ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, porém,

ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado. Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação.

Conforme Mazzota (1999, p. 71-72), em 1977, a Portaria Interministerial nº 477 de 11 de agosto estabelece, entre seus objetivos, “ampliar oportunidades de atendimento especializado de natureza médico - psicossocial e educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração social” e “propiciar continuidade de atendimento a excepcionais, através de serviço especializado de reabilitação e educação” (p. 71-72). Esses recortes evidenciavam ações ainda de caráter preventivas e corretivas e de uma educação médica-pedagógica.

Deste modo, a década de 70 marcou o surgimento do movimento da Integração, com o conceito de normalização, expressando que ao deficiente devem ser dadas condições semelhantes às oferecidas na sociedade em que ele vive.

A Constituição Federal de 1988 pontua como objetivo fundamental, em seu art.3º, inciso IV, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2008). Determina a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2008), e ainda garante como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). Dessa forma, exige-se das escolas de ensino comum novas formas de organização.

Em meados da década de 90, iniciaram as discussões em torno da educação inclusiva. Esse novo paradigma surge como uma reação contrária ao princípio de integração. A luta pela educação para todos ganha espaço no país com a implementação de documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos em 1990 e a Declaração de Salamanca em 1994, que passam a influenciar a formulação das políticas públicas para Educação Especial com vistas à educação inclusiva (BRASIL, 2008).

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, que orienta o processo de “integração instrucional”. Nesse documento, há a ideia de garantia de acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p.19). Nessa perspectiva, a Política não valoriza os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, e, assim, mantém-se a responsabilidade da educação desses alunos no âmbito da educação especial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) - apresenta alguns avanços frente à organização dos sistemas de ensino para a educação especializada. A lei afirma que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Garante a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências e da aceleração de estudos aos superdotados. Além disso, assegura a qualidade dos serviços educacionais para os alunos e a necessidade de capacitação dos professores e de recursos adequados para atender à diversidade dos alunos.

Em 1999, o Decreto nº 3.298 define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular (BRASIL, 2008). Há aqui o fato de que muitas vezes o aluno incluído é visto como o aluno da Educação Especial, não sendo raros os casos em que o seu ensino fica totalmente de responsabilidade desta modalidade de ensino. No entanto, isso declara que é de longa data que já se afirma ser no ensino comum à educação dos sujeitos com necessidades especiais, sendo a Educação Especial responsável pela complementação de suas aprendizagens.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 (BRASIL, 2001a) - determinam que todos os alunos devem estar matriculados nos sistemas de ensino, sendo dever da escola organizar-se para oferecer condições necessárias para uma educação de qualidade aos alunos com necessidades educacionais especiais. Sendo assim, a Educação Especial deve realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar a escolarização.

O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), apoia a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana. Em vista disso, são estabelecidos objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, apontando alguns problemas. Entre esses, destaca-se a formação docente, pois se acredita que o primeiro passo, para que se efetive uma escola inclusiva, está atrelado à formação de professores de forma condizente com as reais necessidades que serão encontradas nas salas de aulas.

Faz-se necessário, para a discussão que o presente trabalho propõe, a informação encontrada na Resolução CNE/CP nº1/2002 (BRASIL, 2002), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Em uma perspectiva de educação inclusiva, o documento define que **as instituições de ensino**

superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para atender à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

No mesmo ano é reconhecida legalmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Na Lei, destaca-se o dever de garantir a inclusão do ensino da Língua Brasileira de Sinais nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. No ano de 2005, a Lei é regulamentada através do decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em que está explicitado que “A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério” (BRASIL, 2005, art.3ª), esclarecendo no § 1º do mesmo artigo que

Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (BRASIL, 2005).

Após a educação dos sujeitos com necessidades especiais perpassar por diversas discussões através de políticas públicas, é com a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008), que se garante, com maior ênfase, o direito de uma educação de todos os sujeitos em escola regular. Esta política apresenta como objetivo “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 14).

Para tanto, garante a orientação dos sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino. Também visa à transversalidade da modalidade de Educação Especial, desde a Educação Infantil até a Educação Superior, ofertando o atendimento educacional especializado, a formação de professores para o atendimento educacional especializado e formação aos demais profissionais da educação para a inclusão, além de prover a participação da família e da comunidade, a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação (BRASIL, 2008).

Em 2009, é publicada a Resolução CNE/CEB 4/2009 em que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. Neste documento é reafirmado o dever dos sistemas de ensino do aluno público da Educação Especial estar matriculado em classe comum do ensino

regular e ter o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, é delimitado o público alvo da Educação Especial e esclarece que: “Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (p.1).

Como forma de orientação aos sistemas de ensino para a construção de sistemas educacionais inclusivos, é apresentado, em 2011, o Decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e outras providências.

Ao desenvolver uma retrospectiva histórica da Educação Especial, evidencia-se o longo percurso na organização de ações para a educação do sujeito com necessidades educacionais especiais até chegar à atual proposta de inclusão, mais precisamente de Educação Inclusiva.

Assim, o momento atual recupera a história da educação como busca de esforços para a implementação efetiva e com qualidade de uma educação inclusiva, através de propostas pedagógicas que tornem possível receber todo aluno, seja qual for sua especificidade. Nessa perspectiva, cabe à escola não apenas receber o aluno com necessidades educacionais especiais, mas também proporcionar-lhe um ambiente, no qual sejam possíveis as trocas para o desenvolvimento do aprendizado em todos os níveis de saberes propostos pela escola.

No entanto, o fato de existir uma política que oriente toda a organização para a implementação da educação inclusiva nem sempre se encontra a sua concretização no âmbito escolar. Acredita-se que não é com a obrigatoriedade que será possível o alcance a uma pedagogia inclusiva positiva e efetiva. Refletindo sobre estes aspectos, Beyer (2006, p. 81) afirma que:

É pelo convencimento gradual, por meio da exposição convincente de todos os aspectos que constituem as principais bases (filosóficas, psicológicas, sociais e pedagógicas) do projeto inclusivo, que os professores e educadores em geral poderão se tornar peças estratégicas deste jogo fascinante que se chama educação inclusiva.

Ainda que esse “convencimento” e a exposição clara e massiva acerca dos pressupostos da educação inclusiva não sejam realidade, existe, hoje, um movimento mundial pela inclusão, que se estabelece a partir de ações políticas, culturais, sociais, além de pedagógicas, a fim de garantir o direito de todos os alunos estarem juntos aprendendo e compartilhando de uma educação de qualidade, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2008).

Ao longo de 90 anos, a Educação Especial foi evoluindo em termos de conceitos e propostas institucionais. A caracterização da Educação Inclusiva, que hoje é atrelada à Educação Especial, traz, como princípio, a heterogeneidade na classe escolar, promovendo interações entre crianças com necessidades e potencialidades específicas. No entanto, apenas a interação não é suficiente, é necessário “uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado” (BEYER, 2006, p. 73), propondo, dessa forma, aprendizagens recíprocas que favoreça o desenvolvimento de todos.

Beyer (2006) discute a questão historicamente construída entre integração escolar e educação inclusiva pontuando que há uma evolução contínua conceitual, passando de integração para inclusão. Além disso, o autor destaca que “[...] em muitas situações propomos a educação inclusiva e temos uma prática de integração escolar” (BEYER, 2006, p. 74). A imagem a seguir, criada por Beyer (2006, p. 76), retrata a questão evolutiva da educação inclusiva.

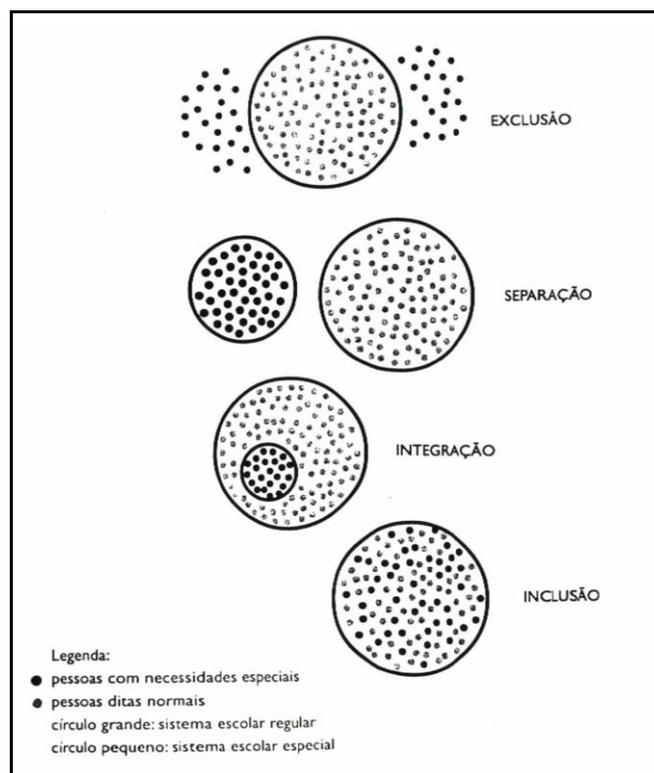


Figura 1 – Evolução da Educação Inclusiva retratada por Beyer (2006).

Dessa forma, destaca-se que a inclusão não é apenas estar presente na classe regular compartilhando um mesmo espaço. Em tal configuração o aluno até pode estar tendo algumas trocas sociais, mas, em termos educacionais, de aprendizagem efetiva e consequente

desenvolvimento global dos sujeitos deixa lacunas. Refletindo sobre os problemas enfrentados pela escola inclusiva, Beyer (2006, p. 76) revela que

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isso sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário, pondo em andamento, na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um.

Então, o que se espera da educação inclusiva é que todos os sujeitos incluídos sejam visualizados a partir de suas capacidades. Além disso, acima de tudo, que sejam consideradas as singularidades, na qual o ensino contemple os diferentes níveis e formas de aprendizado.

1.2 Formação inicial de professores com vistas à educação inclusiva

Atualmente evidencia-se diversas mudanças no sistema educacional decorrente dos avanços científicos, tecnológicos, entre outros que trazem consigo novas exigências aos professores, assim repercutindo na sua formação. Essas exigências trazem como base principalmente a relação entre escola e sociedade, e, acima de tudo, a implementação de um projeto de educação escolar que se posicione em relação às mudanças e obrigações sociais, e à organização do sistema nacional de ensino em torno dos temas recorrentes da educação (LIBÂNEO, 2006). Considerando essas exigências, para o aprimoramento da educação para todos, é necessário o investimento na formação de professores, pois

O professorado, diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos presentemente na sua formação profissional, precisaria de formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e a diferença [...] (LIBÂNEO, 2006, p.77).

Portanto, pensar em um sistema de formação de professores remete-se à reavaliação dos objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização do ensino e princípios educacionais diante da realidade em transformação. Vindo ao encontro da reflexão tomada neste trabalho, a formação de professores hoje deve considerar a nova realidade da educação inclusiva, apresentando subsídios, através dos conteúdos, métodos, conceitos e princípios, para que os futuros professores ofereçam um ensino de qualidade aos educandos.

Acredita-se que todos os professores devam estar preparados para receber e trabalhar com a diversidade, proporcionando aos educandos um ensino de qualidade que respeite suas necessidades. Neste contexto pode-se afirmar que a “[...] formação geral de qualidade dos alunos depende de formação de qualidade dos professores”. (LIBÂNEO, 2006, p. 83).

Logo, pode-se afirmar que

Há estreita relação entre a qualidade de ensino na universidade e o trabalho docente realizado em sala de aula. A premissa é muito simples: o núcleo de uma instituição universitária é a qualidade e eficácia dos processos de ensino e aprendizagem que, alimentados pela pesquisa, promovem melhores resultados de aprendizagem dos alunos. Ou seja, a universidade existe para que os alunos aprendam conceitos, teorias; desenvolvam capacidade e habilidades; formem atitudes e valores e se realizem como profissionais-cidadãos. É para isso que são formulados os projetos pedagógicos, os planos de ensino, os currículos, os processos de avaliação. (LIBÂNEO, 2005, p.01).

Além do mais, o que se torna preocupante no âmbito da formação docente e principalmente, da formação docente que considera a exigência de professores capacitados para a diversidade é o fato de, muitas vezes, os cursos passarem uma visão simplista da educação especial, assim como da educação inclusiva, que não colabora para o reconhecimento verdadeiro de tais áreas, o que faz continuar o reforço dos mitos que podem interferir em um trabalho docente de qualidade para os alunos.

Corroborando com o exposto, Tardif (2002), ao explanar sobre os saberes profissionais dos professores, destaca o fato dos alunos passarem pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. “E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais” (TARDIF, 2002, p. 261).

Desse modo, a falta de entendimento e de conhecimento a respeito da inclusão escolar e de seu alunado pode acarretar sérios problemas, até mesmo a exclusão de alguns alunos. No entanto, espera-se que, nesse espaço de formação, seja proporcionado aos futuros professores a quebra das crenças que trazem uma visão errônea sobre os aspectos que permeiam a educação, sobretudo a educação inclusiva e seu alunado. Dessa forma, isso contribui com a busca de subsídios que melhor resolvam os prováveis problemas que encontrarão na prática.

Nesta linha de pensamento, entende-se que a formação inicial de professores deva ser fator de problematização ao rever as ações que contribuem para uma pedagogia inclusiva, pois, para se prover uma educação que atenda a todos os alunos sem classificações, é necessária a consolidação de uma pedagogia capaz de suprir as necessidades das crianças, considerando as especificidades de cada uma. Para tanto, é fundamental a reformulação do

currículo de formação de professores de pedagogia e licenciaturas para contemplar a heterogeneidade escolar (BEYER, 2006).

As instituições de ensino superior são as grandes responsáveis pelo contingente de profissionais atuantes no sistema regular de ensino. Nessa perspectiva, é essencial que a universidade, como agência de formação de profissionais, assuma, juntamente com o sistema de ensino, iniciativas que ofereçam suporte a tais profissionais de forma a contribuir no processo de inclusão (JESUS, 2006).

Retomando Beyer (2006), quando assevera que o professor só se tornará parte do processo de inclusão a partir de seu convencimento, acredita-se que é, na formação inicial de professores, o momento propício para se iniciar esse processo de “convencimento”, através do conhecimento das principais bases do projeto inclusivo. Quando o professor sentir-se como protagonista desta ação, envolvido e sensibilizado com o desenvolvimento dos seus educandos, é que poderão surgir efeitos inclusivos frente à escola.

Tal necessidade é subsidiada por políticas públicas, as quais buscam assegurar aos cursos de formação de professores princípios de conhecimento para a atuação no sistema de ensino inclusivo. Além da Resolução CNE/CP nº1/2002, já apontada anteriormente, que traz o dever de formação docente voltada para a diversidade, encontra-se entre os objetivos e metas do Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001, p. 68): “Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais”. Cabe ressaltar que esse documento teve vigência até o ano de 2010; logo, suas metas deveriam ser cumpridas nesse período. O documento traça uma discussão sobre a necessidade de preparação do corpo docente e do corpo técnico e administrativo das escolas, destacando que todos os professores deveriam ter conhecimento da educação de alunos especiais (BRASIL, 2001, p. 62-63).

Porém, apesar da política trazer como meta tal formação, há exemplos que não se encontra isso. Em alguns casos, ainda não há a oferta de tais disciplinas; já em outros, as disciplinas existem, mas se questiona se realmente estão suprindo as necessidades de formação para a educação inclusiva.

Tendo em vista as premissas levantadas em pesquisa anterior⁵, entre as problemáticas apontadas pelos acadêmicos ao avaliarem sua formação acadêmica para o trabalho com os alunos incluídos, encontram-se os problemas em torno dos professores-formadores. Para tanto, “faz-se necessário modificar o perfil do professor universitário.” (LIBÂNEO, 2005,

⁵ MACHADO (2010)

p.8), pois para alcançar mudanças significativas e melhorias no ensino-aprendizagem, “terá que ser a partir dos professores, do desenvolvimento de *suas* atitudes, habilidades e reconhecimento a respeito das mudanças e inovações necessárias” (LÜCK, 1988, p. 15). Nesse sentido, como instância maior de organização e efetivação de excelência na prática educacional, é indispensável considerar a gestão da instituição, principalmente como forma de aprimoramento de ações e resolução de problemas no processo educacional da formação docente.

Logo, ao levantar a necessidade de aprimoramento nas instituições de Ensino Superior no que se refere à formação para a educação inclusiva, destaca-se, além das leis e políticas que afirmam a necessidade de formação para a educação inclusiva, a função clássica da universidade, pois ela “Transmite o saber historicamente acumulado, é uma instância questionadora desse saber, é criadora de novos saberes. Ela também precisa saber responder à realidade histórica, social, política, cultural, científica” (LIBÂNEO, 2005, p.8).

1.3 Gestão educacional: da formação docente a educação básica

1.3.1 Gestão educacional no ensino superior: reflexões na formação de professores

Ao refletir sobre os princípios da qualidade e da melhoria da educação, não há como negar a influência e significância do papel da gestão educacional, especialmente quando se refere às políticas públicas educacionais e as suas concretizações em sentidos mais amplos e não, necessariamente, diretamente ligados. Nesse contexto, pensar a formação de professores comprometida e consciente com as atuais políticas educacionais de inclusão remete aos objetivos da gestão educacional no campo do Ensino Superior, principalmente em torno da organização, mobilização, articulação e participação de todas as instâncias.

De modo coerente, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), já eram garantidos tais princípios, não apenas na Educação Básica, mas também no Ensino Superior. Isso se confirma no Art. 56. da LDB: “As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional”.

A partir disso, faz-se necessário compreender o conceito de gestão educacional. Assim, Heloísa Lück⁶ conceitua esclarecidamente:

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de cooperação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, compromissado com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo [...] de participação e comprometimento [...], autocontrole [...] e transparência [...] (LÜCK, 2006, p.35).

Traçando o rumo da reflexão, torna-se oportuno esclarecer que, quando se fala em gestão educacional não se remete apenas a escola ou instituição como lócus de ensino, mas sim a todas as dimensões e segmentos que compõem o sistema de ensino, desde o âmbito governamental, político, secretarias de educação e órgãos regionais. De acordo com Lück (2006), o conceito de gestão “não se refere a este ou aquele segmento, mas ao sistema de ensino como um todo, tanto horizontal quanto verticalmente, e, portanto, não se constitui em uma função circunscrita a quem detém o cargo/função maior de uma unidade de trabalho” (p.36-37).

Sem negar as dificuldades para se concretizar uma gestão democrática – portanto, participativa e colaborativa – no Ensino Superior, em muitos momentos quando se refere à instituição de ensino superior é comum o termo *administração* em vez de *gestão*. Muitas vezes, é apenas a administração do ensino que prevalece.

Tendo em vista a principal finalidade da educação, a transformação da sociedade através do homem, é fundamental reportar-se às mudanças nos âmbitos político, econômico e social no campo educacional, pois trazem consigo modificações nos padrões da sociedade, nos quais as políticas educacionais definem os rumos e as funções da educação de acordo com os interesses sociais.

Logo, entra em cena o papel da administração educacional no contexto de produção capitalista. Considerando as colocações de Paro (2006), coloca-se que as instituições são produtos da evolução histórica e, assim, uma administração “historicamente determinada pelas relações econômicas, políticas, sociais, que se verificam sob o modo de produção capitalista” (PARO, 2006, p. 18).

A instituição de ensino, e conseqüentemente sua administração, está diretamente ligada à totalidade social, ou seja, está intimamente relacionada com a organização da

⁶ Neste trabalho, quando a autora refere-se às escolas, compreende-se também as instituições de Ensino Superior.

sociedade e das forças econômicas, políticas e sociais. De acordo com Paro⁷ (2006, p. 13). “[...] a educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes em uma determinada situação histórica”.

Assim, as instituições de ensino, em sua construção, não deixam de acompanhar as necessidades e interesses ao longo das transformações sociais. Dessa forma, a administração delas, já que é produto de longa evolução histórica, traz marcas das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade (PARO, 2006).

É relevante destacar que, por muito tempo, foi usado apenas o termo administração do ensino, sendo necessária, a partir dos princípios educacionais, a mudança para gestão educacional. Em vista disso, Lück (2006) ao discutir sobre a mudança paradigmática de administração para gestão, ressalta que se deve ter claro que não se refere apenas a uma substituição terminológica.

Trata-se, assim, da proposição de um novo entendimento de organização educacional e de seus processos e, para, além disso, das relações da educação com a sociedade e das pessoas dentro do sistema de ensino e da escola. Cabe ressaltar, ainda, que a gestão não se propõe a depreciar ou invalidar a importância da administração, mas, sim, a superar as limitações de enfoque fragmentado, simplificado e reduzido. (LÜCK, 2006, p.53).

Neste enfoque, a administração passa a ser considerada uma dimensão da gestão. A gestão educacional não elimina a ótica da administração, apenas supera, tornando-a mais significativa e transformadora, ficando a serviço do trabalho da gestão (LÜCK, 2006). Sendo assim, hoje, as instituições de ensino devem ser organizadas e mantidas através da gestão educacional, uma gestão participativa e democrática que

[...] abrange a articulação dinâmica do conjunto de atuações como prática social que ocorre em uma unidade ou conjunto de unidades de trabalho, que passa a ser o enfoque orientador da ação organizadora e orientadora do ensino, tanto em âmbito macro (sistema) como micro (escola) e na interação de ambos os âmbitos (LÜCK, 2006, p.112).

Nessa configuração, a gestão educacional não contempla somente a gestão da instituição de ensino (micro), mas sim abrange a totalidade da educação, ou seja, todo o sistema de ensino (macro). Para as questões levantadas aqui, cabe enfatizar que, na gestão de âmbito macro, pode-se destacar as políticas públicas educacionais, assim como as ações e os programas do governo, os quais não deixam de ser políticas públicas e que se entrelaçam às

⁷ Entende-se aqui também as instituições de ensino superior quando mencionado o termo escolas.

ações educacionais propriamente ditas, principalmente quando diz respeito à inclusão de alunos com necessidades especiais e à formação dos professores da sala regular.

Desse modo, são evidentes as relações e os encadeamentos entre a gestão macro e micro, sendo que, para efetivas melhorias no sistema de ensino e de qualidade educacional, um âmbito reflete no outro. Da mesma forma, pode-se afirmar que duas diferentes instâncias de âmbito micro podem se influenciar significativamente, como é o caso das instituições de Ensino Superior e das de Educação Básica. Considerando a forte ligação entre o nível de ensino que forma os profissionais que irão atuar, gerir, concretizar a Educação Básica, não é difícil entender tal relação.

Essa reflexão vai muito mais além do que, superficialmente, poderia imaginar, pois para a concretização das ações entre gestão do sistema e da escola básica, é necessário o atravessamento pela formação no Ensino Superior. Assim, quando se discute a efetivação de ações no que se refere à educação inclusiva, há, entre as políticas públicas e demais instâncias do sistema de ensino (gestão macro) e a concretização destas na escola de Educação Básica (gestão micro), um grande fator de influência: a formação de professores (instituição de gestão micro). Se a gestão das instituições de Ensino Superior não estiver em consonância com os princípios propostos pelo sistema educacional para a Educação Básica, não será possível êxito na qualidade da educação. Em harmonia, Lück (2006) aponta que, para a melhoria da qualidade da gestão educacional, é necessária ação ampla e continuada, envolvendo múltiplas dimensões articuladas entre si.

1.3.2 Gestão universitária: formando professores inclusivos

A busca por mudanças qualitativas em torno da formação de professores só se efetiva com o trabalho de ação conjunta entre as pessoas, ou seja, instituição, professores e alunos, comprometendo-se na gestão e nos aprimoramentos dos aspectos que permeiam a qualificação dos profissionais que atuarão na escola inclusiva. Apenas mudanças curriculares, de métodos e técnicas do ensino ou do currículo não resultarão por si só nas melhorias no sistema de formação desses profissionais. É necessária a intervenção de todas as pessoas envolvidas, pois “a chave do êxito na educação reside nas pessoas”. (KAUFMAN, 1978, p. 11 apud LÜCK, 1988, p. 15).

Corroborando com a discussão, Libâneo (2005), ao explicar sobre a aula universitária como referência para o ensino superior, supõe a ideia “de que, se houver algum lugar mais propício para promover mudanças e inovações em vista da melhoria da qualidade de ensino, esse lugar é o curso, com seus professores e alunos, e a forma, a gestão participativa” (LIBÂNEO, 2005, p.3).

Nesse contexto, indica-se que, desde a década de 1980, houve a busca de democratização da gestão, estabelecida por meio da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e reafirmada, como princípio da gestão democrática, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Para comprovação, evidencia-se que, no capítulo III da Constituição (BRASIL, 1988), artigo 206, entre os princípios do ensino “VI - gestão democrática do ensino público”. Na LDB (BRASIL, 1996), em seu título II, artigo 3º, há: “VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Logo, tendo como base uma gestão democrática, o que se espera é a participação conjunta e cooperativa de todos os membros, na qual as tomadas de decisões são processos democráticos e coletivos construídos colaborativamente.

Nesse sentido, pode-se afirmar que não são possíveis efetivas mudanças nas práticas de ensino universitário sem ações e mudanças na organização e gestão do curso (LIBÂNEO, 2005). Porém, deve-se ter claro que a organização e a gestão de uma instituição de ensino não se resumem apenas às questões burocráticas, administrativas, envolvendo os níveis hierárquicos de exercício do poder, os colegiados acadêmicos e as formas de tomada de decisões (LIBÂNEO, 2005), mas sim reconhece também a relação com a sala de aula, visto que:

Tudo o que ocorre na sala de aula deve estar em consonância com o que ocorre no âmbito de decisões em torno do projeto pedagógico, dos objetivos de ensino, do currículo, das formas convencionadas de relações professor-alunos e procedimentos de ensino. (LIBÂNEO, 2005, p. 9).

Desse modo, não se pode deixar de mencionar aqui a ligação de tais aspectos com os documentos regulamentários que concretizam a ação pedagógica do curso. Internamente, como documento maior, considera-se o Projeto Político Pedagógico (PPP), ou no caso do Ensino Superior, o Projeto Político Pedagógico de Curso (PPC). Os Projetos devem estar de acordo com os princípios da formação que se deseja, tendo como base a gestão democrática de seus propósitos desde as instâncias maiores de políticas, regimentos, até seus coordenadores, professores e acadêmicos.

Logo, o PPP carrega consigo responsabilidade e relevância para a organização de uma instituição educacional. Considera-se o PPP uma forma de planejamento mais amplo das ações de uma instituição escolar. Sem o planejamento, “a gestão corre ao sabor das circunstâncias, as ações são improvisadas, os resultados não são avaliados” (LIBÂNEO, 2004, p. 149). Ou seja, é o “norte” da instituição, transparecendo a visão do todo, seus princípios, objetivos e juízos. De acordo com Libâneo (2004), o planejamento, expresso através do PPP, representa uma ideia, um objetivo, uma meta, e principalmente, uma sequência de ações que irão orientar a prática, além de expressar as exigências sociais e legais do sistema de ensino.

Ao encontro dos objetivos propostos na pesquisa, é pertinente destacar que “a organização e gestão constituem-se do conjunto das condições e meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da instituição [...], de modo a alcançar os objetivos educacionais esperados” (LIBÂNEO, 2005, p. 9). Tendo em vista disso, é relevante destacar nessa relação que

A gestão educacional cultiva relações democráticas, fortalecendo princípios comuns de orientação, norteadores de construção da autonomia competente, que se garante a partir do estabelecimento e cumprimento de normas, leis, princípios e diretrizes comuns. Estas, quando entendidas em seu sentido e espírito pleno, são vistas em seu potencial de inspiração para dar unidades e organicidade ao conjunto das ações sociais (LÜCK, 2006, p.45).

Sendo assim, é necessária a reflexão em torno das práticas universitárias e dos objetivos do sistema educacional, visando assegurar as metas e os propósitos para tanto. Entre esses aspectos, a título de ilustração, encontra-se a Resolução CNE/CP nº1/2002 (BRASIL, 2002), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Na perspectiva de educação inclusiva, o documento define que as instituições de Ensino Superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para atender à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Sendo assim, pode-se perceber a necessidade de repensar sobre os aspectos que permeiam a organização e a gestão universitária, a fim de pôr em prática as exigências da educação contemporânea.

Tendo em vista a premissa que “Problemas globais demandam ação conjunta abrangente e participativa” (LÜCK, 2006, p.39), para a qualidade da educação, e, sobretudo para a qualidade de ensino aos alunos incluídos, é necessária a ação conjunta, abrangente e participativa de todo o sistema educacional, abrangendo, assim, a gestão do macro ao micro, sem deixar de considerar as relações da sociedade, pois, “a realidade social é construída socialmente” (KOSIK, 1976 apud LÜCK, 2006, p.39). Logo, concorda-se que

[...] a educação e a questão do desenvolvimento da qualidade de ensino, em decorrência de sua complexidade, e pela multiplicidade de fatores e processos nelas intercorrentes, demandam uma orientação global, abrangente e interativa, com visão de longo prazo em superação à localizada, descontextualizada e imediatista, identificada nas ações situacionais e de caráter ativista. (LÜCK, 2006, p.40).

Dessa forma, quando se pensa em educação inclusiva e em necessidade de conscientização para buscar mudanças e superação, permanece a reflexão: “a realidade é marcada pela complexidade de dimensões e movimentos expressos por meio de contradições, tensões e incertezas, cuja superação prepara o contexto para novos estágios mais abrangentes significativos desses aspectos” (LÜCK, 2006, p.39).

2. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Na busca por compreender as ações da gestão dos cursos de licenciatura e a relação com a formação dos profissionais que atuarão na escola inclusiva, apresenta-se aqui uma pesquisa com abordagem qualitativa, pois ela “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2011, p. 21). Sendo assim, por meio de uma investigação qualitativa, buscou-se compreender os significados, as intencionalidades e as atitudes envolvidas no que se refere ao papel da gestão na formação de professores que considere as atuais políticas educacionais de educação inclusiva.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), a abordagem qualitativa de pesquisa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são descritivos; há maior preocupação com o processo do que com o produto; e o foco de atenção especial do pesquisador é em relação ao “significado” que as pessoas dão às coisas e a sua vida.

Desse modo, a pesquisa buscou trazer para reflexão questões interligadas à formação inicial de professores a partir do processo de constituição da educação inclusiva. Para tanto, tem como foco de estudo a gestão dos cursos de licenciatura da UFSM, especificamente as coordenações, no que tange a que componentes formativos os cursos oferecem para capacitação de profissionais diante dos princípios da educação inclusiva. Logo, esta pesquisa, por ser qualitativa, voltou-se aos significados que os gestores envolvidos na formação de professores agregam às inquietações levantadas.

Nesse contexto, Bogdan & Biklen (1994) afirmam que a investigação qualitativa é descritiva e caracteriza-se pela riqueza de descrições originárias dos dados recolhidos no trabalho de campo. Desse modo, por buscar aprofundar a descrição de uma determinada realidade - a gestão dos cursos de licenciatura da UFSM e a relação com a educação inclusiva -, esta pesquisa caracteriza-se como descritiva.

Para o desenvolvimento deste estudo, foi realizada a investigação direta com os coordenadores dos cursos de licenciatura, tendo como critério de amostra todos os coordenadores dos cursos de licenciatura da UFSM⁸. Os cursos que compõem a pesquisa

⁸ Trabalhou-se com todos os cursos de licenciatura exceto o curso de Educação Especial, pois a discussão em torno desta modalidade na educação inclusiva se dá de formas diferenciadas das demais licenciaturas.

totalizam-se em dezenove cursos de licenciatura distribuídos em cinco Unidades Universitárias (Centros de ensino). A seguir, encontra-se no Quadro 01 tal distribuição. No entanto, alguns desses cursos possuem uma mesma coordenação, assim totalizaram-se em quinze coordenadores convidados a participar da pesquisa.

UNIDADES UNIVERSITÁRIAS	CURSOS
CENTRO DE ARTES E LETRAS	<ul style="list-style-type: none"> - Artes Visuais - Licenciatura em Desenho e Plástica - Letras – Licenciatura - Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola - Letras – Licenciatura - Inglês e Literaturas de Língua Inglesa - Letras – Licenciatura - Português e Literaturas de Língua Portuguesa - Música - Licenciatura - Teatro - Licenciatura
CENTRO DE CIENCIAS NATURAIS E EXATAS	<ul style="list-style-type: none"> - Ciências Biológicas - Licenciatura - Física - Licenciatura – Diurno - Física - Licenciatura – Noturno - Geografia - Licenciatura - Matemática - Licenciatura – Noturno - Matemática - Licenciatura – Diurno - Química - Licenciatura
CENTRO DE CIENCIAS SOCIAIS E HUMANAS	<ul style="list-style-type: none"> - Filosofia - Licenciatura - História - Licenciatura - Sociologia – Licenciatura – Noturno
CENTRO DE EDUCAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Pedagogia - Licenciatura – Diurno - Pedagogia - Licenciatura – Noturno
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Física - Licenciatura

Quadro 01 – Distribuição dos cursos de graduação em licenciatura presenciais da UFSM nas Unidades Universitárias.

A coleta de dados teve como principal instrumento o uso de questionário, além da pesquisa documental que, no contexto desta pesquisa, fez-se indispensável. Cada instrumento de coleta de dados segue os objetivos específicos das unidades de análise. No entanto, inicialmente, foram resgatados os dados e as informações obtidas em 2010, através do Trabalho de Final de Curso (MACHADO, 2010), o qual traz algumas informações referentes às disciplinas de Educação Especial nos cursos de licenciatura, bem como problemáticas apontadas pelos acadêmicos.

A posterior etapa constituiu-se na análise de documentos. Entre os documentos estudados encontram-se as leis, políticas, decretos, regimentos em âmbito nacional e também

interno da instituição⁹, a fim de reconhecer as informações referentes à educação inclusiva que dizem respeito à formação de professores e, assim, a relação com a gestão da UFSM em torno do propósito. Nesse momento, então, houve o apoio da pesquisa documental, a qual é vantajosa, pois os documentos constituem fonte rica e estável de dados, visto que, ao longo dos anos, são substituídos, apresentando, assim, a melhor maneira de se estabelecer uma análise de cunho histórico-social (GIL, 1999). Outro fator importante para utilizar-se da pesquisa documental é que, através do tratamento analítico, existe a possibilidade de serem reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa (GIL, 1999). Portanto, é justamente a reformulação das ações, em torno da formação de professores para a educação inclusiva, que é o centro da pesquisa.

Dando sequência à coleta de dados, foi aplicado um questionário (Anexo C) com sete questões abertas aos coordenadores dos cursos de licenciatura, a fim de compreender as mudanças, melhorias, opiniões em relação à formação acadêmica relacionada à educação inclusiva, além de questões como a relação da gestão de seus cursos, suas exigências e reivindicações dos alunos. Tal instrumento continha questões complementares e afirmativas, que possibilitavam a reflexão sobre as respostas, contribuindo sistematicamente com os objetos do estudo.

A aplicação do questionário partiu, primeiramente, com o contato dos coordenadores para explicação e convite à participação da pesquisa, aliados à entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Posteriormente, foi entregue o questionário para que fosse respondido e, depois, recolhido.

Quanto à coleta de dados por meio de questionário, Gil (1999) destaca que é possível o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. Além do mais, acredita-se que, através deste instrumento, os sujeitos da pesquisa sentem-se mais à vontade para expressar-se inicialmente, contribuindo também para que a opinião pessoal do pesquisador não influencie os sujeitos (GIL, 1999). Optou-se por essa ferramenta de coleta de dados devido ao pouco tempo disponível para coleta e análise de dados, tendo em vista o número considerável de respondentes (15). Contudo, há algumas vantagens elencadas por Gil (1999) como a possibilidade de atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; garante o anonimato das respostas; permite que as pessoas o

⁹ Projeto Político Pedagógico – PPP, Programas das disciplinas, entre outros.

respondam no momento em que julgarem mais convenientes; não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Por fim, para análise dos dados, optou-se pelo procedimento de Análise de Conteúdo. Para Bardin, análise de conteúdo é um

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores [...] que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições produção/recepção destas mensagens (1979, p.42 apud MINAYO, 2011, p.83)

A autora apresenta várias maneiras para analisar materiais de pesquisa; entre eles, a análise temática, a qual traz como conceito central um tema, podendo ser representado através de uma palavra, uma frase, um resumo (MINAYO, 2011). As categorias de análises foram delimitadas a partir do tratamento do material de pesquisa.

A análise dos dados segue três pólos cronológicos descritos por Bardin (1977): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na pré-análise, buscou-se operacionalizar e sintetizar as ideias iniciais, conduzindo esquemas precisos para facilitar as operações sucessivas. Na fase de exploração do material, houve a análise com a administração sistemática das decisões tomadas anteriormente. Logo, no tratamento dos resultados obtidos e interpretação, os resultados foram tratados de acordo com os objetivos e discutidos a fim de se tornarem significativos e válidos.

2.1 Percurso da investigação

A pesquisa teve início através da busca de contato com os coordenadores dos Cursos de Graduação em Licenciatura da UFSM, polo Santa Maria. Logo, encontrou-se tais coordenadores, em que houve a explicação do objetivo da pesquisa e o convite para a participação. Nesse mesmo momento, foram entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e o questionário para ser retornado posteriormente. Dentre os quinze coordenadores dos cursos de licenciatura, dois não foram encontrados pessoalmente. No entanto, foram informados, por representante da coordenação de seus respectivos cursos, os endereços eletrônicos, para que fosse enviado, por e-mail, o convite de participação na pesquisa, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Questionário. Dessa forma, foi estabelecido, juntamente com os sujeitos da pesquisa, um prazo entre uma e duas

semanas para o retorno dos questionários, o qual poderia ser da maneira mais adequada e conveniente aos participantes. Assim, alguns preferiram retornar por e-mail após respondê-lo, outros preferiram deixar na sua coordenação para que fosse retirado posteriormente.

Cabe destacar que, entre dezenove cursos de licenciatura, quinze coordenadores foram convidados a responder ao questionário, visto que há cursos que possuem o mesmo coordenador, como é o caso de:

- Letras - Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola, Letras - Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, e Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa;
- Física – Diurno e Física – Noturno;
- Matemática – Noturno e Matemática – Diurno

Embora os quinze coordenadores fossem convidados¹⁰, apenas oito questionários retornaram respondidos. Abaixo se encontra um quadro ilustrativo que elenca a participação. Como forma de manter sigilo de identidade, no decorrer do texto, serão designadas, aos coordenadores, letras (A até H), que foram classificadas em ordem alfabética aleatoriamente.

Coordenadores/Curso participantes
Letras
Música
Teatro
Ciências Biológicas
Matemática
Filosofia
Sociologia
Pedagogia - Diurno

Quadro 02. Relação de coordenadores/cursos que responderam ao questionário de pesquisa.

Em vista do número de coordenadores que responderam ao questionário, foram atribuídas algumas hipóteses que podem ter levado ao fato do pouco retorno dos questionários. Entre elas, destaca-se a falta de tempo dos professores/coordenadores tendo em vista o período em que se encontrava, ou seja, fim de semestre em meio a período de recuperação de recente greve. A essa hipótese acrescenta-se o pequeno período disponível (a

¹⁰ Exceto um coordenado que aceitou e posteriormente desistiu por falta de tempo, entregando em branco questionário e TCLE.

acadêmica e orientadora) para a pesquisa. Também é considerável o fato que, no período de retorno dos questionários, a cidade de Santa Maria encontrava-se em luto devido à tragédia que abalou o país. Outro fator pode ser atribuído ao retorno por meio eletrônico, pois apesar de ser confirmado o recebimento e aceitação para a participação, é uma ferramenta que acarreta distanciamento entre pesquisado e pesquisador, podendo cair no esquecimento a participação por parte do pesquisado.

Dando sequência às etapas, após uma pré-análise dos dados contidos nos questionários e do início do tratamento do material, foram estabelecidas três categorias de análise, as quais passaram a redirecionar as interpretações dos dados coletados a partir dos objetivos da pesquisa. As três Categorias de Análise são as seguintes:

- Disciplinas sobre Educação Especial/Educação Inclusiva: currículo e PPC como agente de formação – Nesta categoria foi analisada e discutida a grade curricular dos cursos de licenciatura, assim como as informações passadas pelos coordenadores no que se refere à existência de tais disciplinas na formação dos futuros professores. Essa primeira categoria refere-se, principalmente, a questão dois do questionário (Apêndice A).
- Ações desenvolvidas nos cursos de licenciatura: buscando formação para atuar na escola inclusiva – A esta categoria foi dada ênfase aos dados relacionados às ações que buscam reconhecer as necessidades apontadas pelos acadêmicos do curso em relação à sua formação para a inclusão, assim como as alternativas e as formas que a gestão busca oferecer para contemplar os conhecimentos necessários para a formação docente. Consideram-se, aqui, as questões um, três e quatro do questionário (Apêndice A).
- Formação do professor de Educação Básica em tempos de Inclusão Educacional: questões, transformações e avanços – Esta categoria buscou trazer para reflexão os significados atribuídos aos sujeitos da pesquisa em relação à avaliação da proposta de seus cursos no que tange à educação inclusiva, além da relação da gestão dos cursos e da instituição como um todo, frente à formação inicial de professores qualificada. Há, aqui, como base as questões cinco, seis e sete do questionário (Apêndice A).

O próximo capítulo apresenta a análise dos dados vinculados aos três eixos de estudo.

3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

3.1 Disciplinas sobre Educação Especial/Educação Inclusiva: Currículo e PPC como agentes de formação

Tendo em vista a necessidade de planejamento apresentada por uma instituição de ensino, ou seja, de regulamento que concretizam a ação pedagógica do curso, a Universidade Federal de Santa Maria apresenta seu Projeto Político-Pedagógico com o objetivo de definir princípios para orientação de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão (UFSM, 2000). De acordo com o documento, “A existência de um Projeto Político-Pedagógico de Curso (PPC) é importante para estabelecer referências de compreensão do presente, e de expectativas futuras.” (2000, p.14). Desta forma, cada curso da instituição pode criar os seus próprios PPC de acordo com seus princípios e fundamentos. Isso dá a possibilidade de cada curso da UFSM ter uma identidade clara, determinando suas prioridades e estabelecendo, com coerência, suas estratégias de trabalho (UFSM, 2000). Além do mais, “A redação de um projeto político-pedagógico permite apresentar publicamente os princípios norteadores do funcionamento do curso, e contribui para organizar as atividades dentro de orientações coerentes e fundamentadas.” (UFSM, 2000, p.34-35).

Entre os elementos que compõem o documento Projeto Político-Pedagógico de Curso, encontra-se o Currículo, com sua estrutura, elenco de disciplinas, conteúdos etc. É a partir disso que se busca aqui articular as falas dos participantes¹¹ com aspectos interligados a tais documentos, considerando questões propriamente curriculares.

Ao meio disso, é importante retomar algumas políticas públicas quanto à educação inclusiva e à formação de professores, pois se toma como base para reflexão a presença de disciplinas que abordem conhecimentos para subsidiar a prática pedagógica dos futuros profisses. Assim sendo, há a Resolução CNE/CP nº1/2002 (BRASIL, 2002), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a

¹¹ Destaca-se que, para esta análise, não será apenas considerado as informações trazidas pelos participantes, respondentes do questionário, mas sim serão consideradas as informações obtidas pelos PPCs dos cursos, as quais encontram-se disponíveis no site da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD): WWW.ufsm.br. Desta forma, não ficando restrito apenas aos cursos que retornaram, mas sim, todos.

qual alega no Art. 6º que, na construção do Projeto Pedagógico dos Cursos de formação dos docentes, devem ser considerados conhecimentos sobre as especificidades dos alunos incluídos. Destaca-se também o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 que tinha como meta incluir, nos currículos de formação de professores, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais. (BRASIL, 2001). Sobre a inclusão de Língua Brasileira de Sinais – Libras, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, apresenta que a “Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores”, complementando a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002). A partir disso, considerou-se todos esses documentos para a efetivação da investigação.

Logo, foi possível evidenciar que entre os oito participantes, seis afirmam existir na grade curricular dos cursos que coordenam disciplinas voltadas para o conhecimento sobre alunos com Necessidades Especiais, enquanto dois afirmam não existir. No entanto, apesar destes coordenadores confirmarem a inexistência de tais disciplinas, e de certa forma, falha na matriz curricular, percebe-se, em seus registros, o reconhecimento da necessidade de tais elementos, podendo ser tanto por motivos legais, políticos, quanto por seu próprio reconhecimento e entendimento sobre a necessidade. Na resposta do sujeito B¹², verifica-se tal inferência.

Na sua matriz obrigatória não estão incluídas tais disciplinas. No entanto, sempre que possível eu procuro ofertar tais disciplinas como DCG.

Percebe-se, na fala do gestor, certa preocupação com estes aspectos, sendo que na sequência será melhor esclarecido seu posicionamento.

Em relação ao mesmo questionamento, a existência de disciplinas de Educação Especial/educação inclusiva, o sujeito A registra que:

Não. Esses temas são considerados transversais.

Nesta fala percebe-se uma forma de justificar a não existência de algo mais concreto na estrutura do curso. No entanto, ao considerar o princípio da Educação Especial, a fala trazida pelo sujeito A é essencialmente relevante, pois tendo em vista que a Educação Especial, assim sendo a educação inclusiva, perpassa todas as etapas, modalidades e níveis, o

¹² Como forma de manter sigilo de identidade, os questionários foram sendo classificados em ordem alfabética, aleatoriamente, também, servindo como forma de dinamizar e facilitar a pré-análise e exploração do material.

professor deve ter em sua formação reflexões permanentes e transversais, pois sua atuação junto aos alunos incluídos não é isolada, e sim faz parte do todo.

Abaixo, no Quadro 03 podem ser visualizadas, de maneira clara, as disciplinas que envolvem a temática em foco, bem como suas distribuições entre os cursos e os semestres desenvolvidas, além da carga horária. As disciplinas destacadas referem-se às informações passadas pelos coordenadores, mas que não foram encontradas no PPC dos cursos.

CURSO	DISCIPLINA	SEMESTRE	CARGA HORÁRIA
Artes Visuais	EDE 1001 Fundamentos da Educação Especial ¹³	2ª	60h
Letras - Espanhol	EDE 1001 Fundamentos da Educação Especial	10º	60h
	Libras		60h
Letras – Inglês	EDE 1001 Fundamentos da Educação Especial	3º	60h
	Libras		60h
Letras - Português	EDE 1001 Fundamentos da Educação Especial	3º	60h
	Libras		60h
Música	EDE 1001 Fundamentos da Educação Especial	5º	60h
	Libras (em 2011)		
Teatro	EDE 1000 Educação Especial: Fundamentos	4º	60h
Ciências Biológicas	Não possui		
Física – Diurno	Não possui		
Física – Noturno	Não possui		
Geografia	Não possui		
Matemática - Diurno	Não possui		
Matemática -Noturno	Não possui		
Química	EDE 1025 Fundamentos da Educação Especial e Prática Escolar	1º	45h
Filosofia	EDE 1001 Fundamentos da Educação Especial	4º	60h
História	EDE 1001 Fundamentos da Educação Especial	4º	60h
Sociologia	EDE 1040 Educação Especial – Fundamentos	4º	30h
	EDE 1088 LIBRAS “A”	6º	60h
Pedagogia - Diurno	EDE 1040 Educação Especial: Fundamentos	1º	30h
	EDE 1042 Educação Especial: Processos de Inclusão	3º	30h
	EDE 1045 Libras	3º	60h
	ADE 1025 Políticas e Gestão das Modalidades Educativas	6º	60h
Pedagogia - Noturno	EDE 1040 Educação Especial: Fundamentos	3º	30h
	EDE 1042 Educação Especial: Processos de Inclusão	4º	30h
	ADE 1025 Políticas e Gestão das Modalidades Educativas	4ª	60h
	EDE 1045 Libras	10º	60h
Educação Física	MTD 1008 Educação Física e Necessidades Educacionais Especiais	5º	45h

Quadro 03 – Disciplinas sobre Educação Especial e/ou Educação Inclusiva presentes nas grades curriculares dos cursos de Licenciaturas da UFSM.

¹³ No elenco de disciplinas em que constam os programas das disciplinas não está presente esta disciplina. Porém, está presente no documento: Conteúdos das Diretrizes Curriculares e Disciplinas - PPC.

Entre os respondentes que afirmam haver tais disciplinas nos currículos, a maioria relata a presença da disciplina Fundamentos da Educação Especial ou similar. Cinco coordenadores citam também a disciplina de Libras, informando que essas disciplinas foram implementadas entre os anos 2010 e 2011. Portanto, foram incluídas recentemente nos currículos, levando a crer que seja em virtude de estar de acordo com as legislações vigentes. Essa questão pode ser visualizada na fala do sujeito G ao expor que:

[...] as disciplinas foram acrescentadas ao Currículo em atendimento a lei. Acredito que Fundamentos da Educação Especial – 60h – tenha sido em 2004 (quando houve reformulação do currículo). Em 2011 foi acrescentada a disciplina de Libras B -60h.

A partir da exposição, fica evidente a crescente inclusão da disciplina de Libras, o que remete à expansão da educação do surdo no país, principalmente no Ensino Superior, e particularmente, na UFSM.

Ao analisar o quadro acima, como também o posicionamento dos respondentes, surge uma inquietação sobre o fato de que algumas disciplinas, apesar de serem relatadas como existentes no currículo do curso, não constam no PPC do curso. Possivelmente, isso acontece por que elas foram inseridas recentemente nas estruturas curriculares, porém esse “recentemente” é relativo, pois, em dois anos, há tempo para a reformulação do PPC do curso, o qual orienta a prática educativa expressando por tanto as exigências sociais e legais do sistema de ensino (LIBÂNEO, 2004).

Nesse sentido, conforme o PPP da UFSM, “É necessária a articulação entre Projetos Políticos-Pedagógicos e Reformas Curriculares, de modo que as orientações gerais do Curso estejam em coerência com os princípios de implementação do currículo.” (UFSM, 2000). A partir disso, outras questões referentes aos PPC dos cursos são ressaltadas, entre as quais, destaca-se o fato que um curso, ao assumir uma formação de licenciados que considere a capacitação para a educação inclusiva, deve apresentar tais princípios no documento que regulamenta e dá o direcionamento de suas ações. Ou seja, apesar de existir na estrutura curricular dos PPCs da maioria dos cursos algumas disciplinas sobre a Educação Especial, a grande maioria dos cursos de licenciatura da UFSM não traz nos objetivos dos PPCs dos cursos, a formação para atender a demanda atual da sociedade, a inclusão dos alunos da Educação Especial.

Analisando os PPCs dos cursos de licenciatura, constata-se que, entre os dezenove cursos estudados, apenas três apresentam claramente, nos objetivos dos seus PPCs, a

necessidade de formação para a educação inclusiva. O primeiro é o curso de Música que apresenta, entre os objetivos específicos, a compreensão do trabalho com alunos com Necessidade Especiais. Na figura 2, visualiza-se este item do PPC:

- Compreender a educação musical no âmbito do trabalho de sujeitos portadores de necessidade especiais;

Figura 2 – Recorte do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Música Licenciatura - Objetivos.

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do Curso de Música da UFSM – disponível em www.ufsm.br

O segundo é o curso de Pedagogia Licenciatura Plena – Diurno que, igualmente ao de Música, apresenta, em seus objetivos específicos, a compreensão sobre a política de inclusão. Este item pode ser visualizado na figura 3.

- enfatizar a compreensão das políticas de inclusão no contexto do trabalho educativo como reconhecimento e valorização da diversidade;

Figura 3 – Recorte do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura Noturnos – Objetivos.

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFSM – disponível em www.ufsm.br

Neste mesmo curso, outros objetivos específicos abrem a possibilidade de discussão sobre os princípios da educação inclusiva, como se pode visualizar a seguir na figura 4.

- formar um profissional capaz de agir nas mais diferentes modalidades de ensino na busca de soluções dos problemas complexos da realidade educacional de forma preventiva (evasão, repetência, analfabetismo, violência, entre outros), favorecendo a reflexão crítica acerca dos valores éticos que devem permear o pensar e o agir profissional;

Figura 4 – Recorte do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura Noturnos – Objetivos.

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFSM – disponível em www.ufsm.br

O objetivo específico traz de forma ampla e geral alguns princípios da educação aos futuros professores, sendo que, ao abranger o “agir nas mais diferentes modalidades de

ensino”, pode-se entender também a modalidade Educação Especial. Ou seja, no item há, então, um objetivo implícito de formação para as mais diversas realidades.

Por fim, o terceiro curso que apresenta, nos objetivos de seu PPC, a formação para a educação inclusiva é o Curso de Pedagogia Licenciatura Plena - Noturno. Nele, em um dos objetivos específicos, há a busca de solução para problemas da realidade, ou seja, a educação inclusiva é incluída nessa preocupação. Isso pode ser visualizado na figura 5. Ainda, pode-se perceber que o objetivo geral é mais abrangente, abre a possibilidade para uma formação que forme para atuar nas diferentes modalidades de ensino. (Anexo C).

- formar um profissional capaz compreender e agir nas mais diferentes modalidades de ensino (em espaços escolares e não escolares) no contexto do trabalho da EI e EF buscando soluções para os problemas complexos da realidade educacional de forma preventiva (educação inclusiva, evasão, repetência, analfabetismo, violência infantil, entre outros), favorecendo a reflexão crítica sobre os valores éticos que devem permear o pensar e o agir profissional, valorizando a diversidade dos aprendizes (étnico-racial, religiosa, de gênero, de faixas geracionais, de classes sociais, necessidades especiais, escolhas sexuais, dentre outras) em suas necessidades, físicas, cognitivas, emocionais, afetivas, nas suas relações individuais e coletivas;

Figura 5 – Recorte do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura Noturnos – Objetivos.

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFSM – disponível em www.ufsm.br

Em face às problematizações acima expostas, compreende-se que a instituição de Ensino Superior, em especial na UFSM, está em processo de construção de ações que contemplem e que realmente considere, para a formação inicial de professores, a educação inclusiva. Sendo assim, percebe-se certo avanço, porém não se pode deixar de mencionar que muito ainda deve ser feito. As mudanças estão ocorrendo gradualmente, pois, como já disse Veiga (2003), “a introdução do novo implica mudança do todo pela mudança das partes” (p. 269) ou seja, algumas pequenas mudanças estão sendo desenvolvidas para que outras maiores sejam percebidas como necessárias. No entanto, “as inovações não têm hipóteses de sucesso se os atores não são chamados a aceitar essas inovações e não se envolvem na sua própria construção” (BENAVENTE, 1992 apud VEIGA 2003, p. 269).

Logo, somente com a ação conjunta dos coordenadores e todos os atores que fazem a instituição ser concretizada, acreditando nas necessidades de mudanças, ter-se-á êxito e garantia de uma formação docente de qualidade que reflita em formação básica de qualidade.

Ainda, através da análise dos princípios e os objetivos apresentados nos PPCs dos cursos de licenciatura, mais uma problemática não pode deixar de ser mencionada aqui, a qual está voltada à questão que alguns cursos de licenciatura estão voltados à formação específica, sem abranger as questões pedagógicas e propriamente da docência, formando, assim, verdadeiros bacharéis, ao invés de professores propriamente ditos. Essa estrutura parece não contribuir para a identidade da profissão de professor, e pouco se abre a possibilidade de reflexão e formação para a educação inclusiva.

3.2 Ações desenvolvidas nos cursos de licenciatura: buscando formação para atuar na escola inclusiva

Esta categoria estará subdividida em três eixos: a identificação por parte da gestão do curso para conhecer as necessidades dos alunos no que se refere à educação inclusiva; alternativas da gestão para aprimorar a formação dos acadêmicos; e oportunidades existentes para que os alunos busquem aprofundamento/conhecimento sobre educação inclusiva.

Em relação ao primeiro eixo, os coordenadores, ao serem questionados sobre a existência de ações que identifiquem as necessidades de formação dos acadêmicos, relatam, em sua grande maioria, que não há esse espaço. Dois participantes não responderam ao questionamento. Essa constatação leva a pensar sobre a forma de gestão desenvolvida pelos cursos, considerando os princípios de uma gestão realmente democrática que atenda a participação de todos. Todavia, pode-se constatar que ainda não é o que realmente acontece, pois o aluno – como sujeito que faz a universidade existir – deve participar do processo de construção das ações que envolvem as melhorias de seus cursos.

Nesse sentido, no PPP da instituição (UFSM 2000), encontra-se que “Cada aluno deve ser encarado pela instituição como um sujeito capaz de participação atuante no âmbito coletivo, de entendimento do contexto em que vive, e de avaliação ética dos problemas colocados pela realidade” (p.22-23). Em relação à educação inclusiva, através de pesquisa anterior¹⁴, os acadêmicos mencionam a necessidade de melhoria, citando diversos problemas e lacunas na organização de seus cursos que acreditam ser pensadas e aprimoradas para suas formações.

¹⁴ MACHADO, 2010

Assim, há uma percepção de que não há espaços para que essas questões e opiniões dos alunos cheguem até a gestão do curso. Ou seja, não há uma interconexão entre as partes envolvidas pela concretização e desenvolvimento da instituição. Sobre este aspecto, o excerto a seguir apresenta um dos princípios norteadores da universidade contido no PPP:

V – Ação articulada e cooperativa dos professores, enquanto principais agentes responsáveis pela efetivação do Projeto Político-Pedagógico dos Cursos e participação conjunta dos alunos e egressos, no seu processo de desenvolvimento humano e profissional de forma contínua e autônoma (UFSM, 2000, p.53)

A oportunidade de participação, através de espaços para que os alunos possam pronunciar suas inquietações e sugestões, nesse entendimento, deveria ser considerado como princípio norteador, o que parece estar ocorrendo lacunas nesse processo. No entanto, dois dos coordenadores respondentes citam algumas formas de possibilidade de espaço para ouvir as imposições dos alunos nos seus cursos.

O sujeito H responde que:

Os/as acadêmicos(as) mantêm discussões durante todo o curso sobre inclusão/exclusão. Periodicamente, por ocasião das avaliações do pedagógico do curso, apresentam demandas quanto a este e outros temas de interesse.

Neste caso é apontada a existência de espaço para discussão e reflexão dos alunos juntamente com os professores, nas disciplinas. Porém, caso não haja a interconexão entre os atores, alunos – professores – coordenação e demais instâncias da gestão, a ação não terá sucesso. Outro momento importante citado pelo participante são as avaliações do curso, a existência deste momento deveria estar presente em todos os cursos. Contudo, não se pode deixar de destacar que este curso, o qual é representado pelo respondente anterior, é um dos que mais possui disciplinas voltadas para a educação inclusiva.

A segunda resposta positiva é do sujeito A, o qual aponta acreditar que:

A formação docente, através das atividades das disciplinas específicas, deve contemplar essa necessidade.

Acrescentando ainda que:

[...] discussões, seminários, palestras sobre aluno c/ necessidades especiais são comuns no C.E (Centro de Educação).

A primeira parte da resposta encarrega somente as disciplinas específicas ouvir as inquietações dos alunos. Dessa forma, essa imposição não se distancia da ideia exposta na fala anterior, pois parecem ocorrer interlocuções apenas entre professores e alunos, e não com toda a gestão. Embora existam, nas falas dos sujeitos A e H, possibilidades de discussões, não há necessariamente de mudanças efetivas.

Partindo para o segundo eixo de análise desta categoria, as alternativas que a coordenação do curso desenvolve para contribuir com conhecimentos para a educação inclusiva, constata-se que, entre os oito participantes, apenas três citam não haver no curso alternativas, além das disciplinas, para contribuir na formação para a educação inclusiva. A grande maioria aponta algumas formas e alternativas que a gestão do curso desenvolve com o intuito de complementar a formação dos futuros professores.

Desse modo, foram identificados três grupos de respostas referindo-se às alternativas existentes. Elas são: atividades extracurriculares; apelo a órgão consultivo e propositivo; e Disciplinas Complementares de Graduação-DCGs.

Em relação ao primeiro grupo de respostas, encontra-se a existência de atividades como palestras, oficinas, grupos de estudos. No registro do participante H, há:

Nos eventos organizados pelo Curso são ofertadas palestras, oficinas ou outras atividades sobre o tema. Sempre que nos visitam pesquisadores sobre o tema, aproveitamos sua estadia na UFSM, para palestras.

Já o participante A diz que:

Sempre que for necessário ou surgirem demandas a coordenação deve apoiar iniciativa e também promover situações de realização de atividades, tais como grupo de estudo, palestras, eventos.

A segunda resposta responde ao aspecto de quais as alternativas **são desenvolvidas**, porém pode-se perceber que, na fala, é destacado o papel da coordenação abrindo espaço para pensar que não é o que acontece, mas sim o que deveria acontecer. Em relação às duas respostas, pode-se destacar que, apesar da aproximação do rumo das alternativas existentes, há uma grande diferença de princípios e crenças. Enquanto, na primeira, o sujeito H parece acreditar na necessidade de discussões, ter como algo permanente e inquestionável, o sujeito A parece não acreditar nesta necessidade, sendo preciso a demanda, o “pedido” direto à coordenação, ou seja, demonstra que por si só, como gestor (a) e professor (a), não vê tais alternativas como uma demanda ao curso.

Nesse sentido, é importante destacar que o professor

é um ator no sentido no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos dignificados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2002, p. 230).

Logo, o futuro professor constrói suas bases e princípios educacionais a partir dos princípios transmitidos pelos professores. Assim, no que se refere à educação inclusiva, não é diferente. O professor formador exerce grande poder no âmbito da formação profissional do professor.

O segundo grupo de respostas incorporado para análise diz respeito às possibilidades reivindicadas à instância maior no âmbito dos cursos. Dois dos participantes citam o Núcleo Docente Estruturante (NDE) como órgão competente que analisa a possibilidades de alternativas nos cursos além das disciplinas já mencionadas. O participante B responde à questão 3 do questionário da seguinte forma:

Estamos solicitando ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) que considere tal possibilidade, visto que o licenciado precisa estar preparado para atuar numa sala de aula inclusiva.

No discurso, há a consideração de que a partida inicial foi tomada, que está buscando melhorias para o curso. Além disso, parece evidente o seu posicionamento, acreditando na necessidade dos docentes em formação estarem mais bem preparados para a educação inclusiva.

Cabe destacar que o NDE é um órgão consultivo e propositivo em matéria acadêmica, responsável pela concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação do respectivo projeto pedagógico dos cursos de graduação (UFSM, 2011). As atribuições do NDE, conforme Art. 3º da resolução que o institui, são:

- I – elaborar o projeto pedagógico do curso definindo sua concepção e fundamentos;
- II – zelar pelo perfil profissional do egresso do curso;
- III – supervisionar e apoiar as formas de avaliação e acompanhamento do projeto pedagógico do curso definidas pelo Colegiado;
- IV – conduzir os trabalhos de alteração e/ou reestruturação curricular para aprovação no Colegiado de Curso, e demais instâncias institucionais, sempre que necessário;
- VI – zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso e demais marcos regulatórios;
- VII – indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão e sua articulação com a pós-graduação, oriundas das necessidades do curso de graduação, das exigências do mundo do trabalho, sintonizadas com as políticas públicas próprias à área de conhecimento. (UFSM,2011).

Nesse sentido, pode-se destacar os itens IV, VI e VIII, os quais confirmam que é através deste órgão que as mudanças e melhorias frente às questões de formação discutidas aqui devem partir. Em relação ao item VI, pode-se destacar, então, que a questão discutida

anteriormente, na primeira categoria sobre a falta de disciplinas de Educação Especial nos cursos de licenciatura e o referente cumprimento dos marcos regulatórios, deva passar por discussões neste órgão.

Na resposta do participante D, também é evidente a busca de alternativas ao órgão, além de apontar questões bastante pertinentes para a área do curso.

*Essa possibilidade vem sendo analisada pelo Núcleo Docente Estruturante no último ano. O principal aspecto apontado, que poderá ser revisto/reformulado no PPC, é o papel que o licenciado em música desempenhará na Ed. Básica após a Lei 11.769, que obriga a presença de música no ambiente escolar. A formulação curricular deve levar em conta que **o licenciado em música não deverá utilizar a música como mera ferramenta para a inclusão, mas trabalhar a inclusão para a música** (Grifo nosso).*

A preocupação aqui apresentada pelo coordenador está no fato de que, normalmente, quando se discute a relação música com aluno com Necessidades Especiais, o que prevalece são trabalhos do tipo musicoterapia, ou seja, o uso da música para trabalhar com o desenvolvimento da criança. No entanto, o que se idealiza é trabalhar a música como área do conhecimento, buscando as melhores formas de incluir o aluno e ele participar deste aprendizado da mesma forma que aprenderia outros conhecimentos. Essa afirmação está evidente no destaque da fala anterior, ou seja, a música não deve ser usada apenas para ajudar a incluir o aluno, mas sim trabalhar formas de incluir o aluno de modo que ele participe desse aprendizado.

Passando para o terceiro grupo de respostas, encontra-se como forma de buscar alternativas, além das disciplinas da grade curricular, a oferta de Disciplinas Complementares de Graduação (DCG).

Há também discussões sobre inclusão em DCGs (sujeito C).

Esta alternativa mostra-se como a mais concreta e fácil de ser desenvolvida pela coordenação do curso, até mesmo aos cursos que ainda não têm disciplinas sobre a temática, como elucidado na categoria anterior.

Além desses grupos de respostas, encontrou-se também como resposta ao questionamento, a possibilidade futura de estar sendo desenvolvidas tais alternativas.

Pode ser um plano futuro. No momento o curso está se estruturando já que só tem dois anos de funcionamento. [...] o curso está buscando identidade e fortalecimento inclusive na grade curricular” (participante E).

O registro mostra que apesar das dificuldades encontradas, a instituição e seus cursos têm perspectivas de aprimoramentos futuros.

O terceiro e último eixo de análise desta categoria diz respeito a oportunidades que os coordenadores acreditam que os alunos tenham para buscar subsídios e conhecimentos para atuar na educação inclusiva. Desta forma, entre os participantes, três apenas acreditam que não existe outras formas além das propostas pela coordenação para os alunos buscarem conhecimento. Entre os que acreditam haver outras formas para os alunos buscarem conhecimento que os subsidiem frente à educação inclusiva, encontra-se, em suas respostas, principalmente, as disciplinas, assim como atividades extracurriculares como palestras, cursos etc. O participante A descreve que os alunos podem buscar conhecimento,

Através das disciplinas formativas docentes.

As disciplinas que são citadas referem-se às de formação pedagógica, como Psicologia da Educação; Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica; Didáticas, entre outras.

Outra forma apontada foram os estágios curriculares. Frente a essa colocação, questiona-se o fato do aluno chegar à atuação sem ter tido espaço para estudos sobre o assunto. Entretanto, o estágio pode contribuir com a construção de conceitos pelos acadêmicos no momento de levar, para a prática, o que era distante e considerado apenas teórico. Contudo, é importante que o aluno tenha essa relação dialética entre teoria e prática antes dos estágios, momento de sua primeira e mais importante atuação docente. Assim sendo, concorda-se com Nóvoa (2007), quando ele elucida que “É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” (p.5). Ou seja, o aluno deve construir, em sua formação, os princípios da profissão, não apenas quando chega ao fim do curso, mas sim durante todo o processo.

Outro aspecto interessante apontada por um coordenador (G), para trazer um pouco mais de conhecimento aos acadêmicos, é a inclusão de Braille e de Libras em atividades de extensão desenvolvidas pelos alunos. Esses espaços abrem possibilidades para os acadêmicos conhecerem a língua e a escrita, além de refletirem sobre os princípios que regem a educação do surdo e do cego. O mesmo participante conta que, em função de ter um aluno cego incluído do curso de graduação, a coordenação desenvolveu todo um projeto de atendimento à inclusão. A partir disso, houve maior discussão sobre o tema, até mesmo foi concretizado um curso de Braille desenvolvido pelo próprio aluno, para acadêmicos interessados.

Na fala do colaborador da pesquisa D, em relação a este eixo, encontra-se uma problemática muito pertinente ao questionar as formas de construção de conhecimentos sobre inclusão pelos professores em formação. O gestor afirma que

Alternativas que, de fato, gerem um ganho ao discente no quesito conhecimento/experiência no âmbito da inclusão em educação dependem, primordialmente, de um corpo docente que possua tais condições.

Acredita-se que a afirmação acima é o eixo a ser problematizado quando se discute a formação de qualidade dos professores para receber o aluno incluído. O professor formador, considerando as políticas educacionais atuais, deve estar preparado para trabalhar com a formação que traga esta demanda.

Na mesma resposta exposta acima, o participante continua sua posição sobre a busca de conhecimento por parte do aluno.

Além disso, o curso poderia recorrer a departamentos voltados a este campo, mas as limitações de carga horária do curso impedem inserções demasiadas, tanto neste como em outros temas.

Aqui é apresentada mais uma problemática que impede, de certa forma, a qualidade da formação. Questões ligadas à estrutura e à organização do curso, como a falta de carga horária, são frequentes nos cursos de formação, sendo assim um fator a ser repensado pela gestão dos cursos e da instituição.

3.3 Formação do professor de Educação Básica em tempos de Inclusão Educacional: questões, transformações e avanços

Nesta categoria buscou-se trazer à discussão aspectos relacionados à avaliação dos cursos de licenciatura rumo a melhores condições de formação para a docência com alunos incluídos. Através dos significados e atribuições desvelados pelos professores, detém-se a analisar as questões relacionadas à avaliação da proposta do curso na concepção dos coordenadores, além dos problemas enfrentados e das mudanças necessárias. Nesse sentido, tal ação faz-se necessário ao considerar que:

Como instituição que cultiva o trabalho da razão e da formação humana, a universidade se institui e se autojustifica a medida que faz a crítica de si mesma, da sociedade, da cultura, da existência humana, dos saberes, das ideias, dos conceitos, das teorias, dos métodos e da prática. (COELHO, 2005, p.55).

É justamente através dessa avaliação crítica, proposta aqui, por meio dos coordenadores, que a instituição poderá alcançar níveis elevados de qualidade, além de estar constituindo-se como universidade logo que busca respostas aos desafios da sociedade. Dessa forma, ao propor aos coordenados dos cursos de licenciatura da UFSM que avaliem a proposta atual dos seus cursos no que se refere à formação para atuar na educação inclusiva, a maior parte dos participantes responde negativamente, acreditando ser “*Deficitária*”, ou “*Insuficiente*”.

Alguns posicionamentos tornam-se indispensáveis a serem refletidos, principalmente como forma da instituição repensar ações e propor espaço para debates e reformas estruturais, organizativas e principalmente formativas. Entre eles, encontra-se uma problematização frente às significâncias dada à inclusão dentro de seu curso.

Vejo que a proposta atual do curso não coloca a inclusão num patamar elevado, especialmente quanto ao tempo em sala de aula destinado a isso (sujeito D).

Esta afirmação revela que, em muitos momentos, esse tema é deixado de lado, ou até mesmo assumindo apenas como forma burocrática de seguir as legislações. Essa situação não contribui com o objetivo central de entendimento sobre o tema, muito menos com uma formação de qualidade, pois a posição assumida pela instituição, e sua gestão, reflete na construção de ideias do aluno. Logo, deve-se ter claro que não é com a obrigação que se construirá ações positivas frente à inclusão, mas sim acreditando e querendo fazer parte desse processo (BEYER, 2006).

O mesmo participante, o D, complementa a reflexão anterior trazendo um contraponto ao fato de se pensar apenas em disciplinas, como forma de ampliar os conhecimentos dos acadêmicos. Em seu registro aponta que

Obviamente, o trabalho com qualquer tema não depende da presença deste em forma de “disciplina”, pois há inúmeros projetos e pesquisas nas quais nossos alunos podem engajar-se; estas iniciativas ocorrem atualmente, mas dependem prioritariamente do aluno de graduação.

Como já apontado pelo participante, depende do aluno ter interesse e buscar a inserção nesses grupos. Nem sempre o aluno tem autonomia para tanto, além do mais é bem provável que nem todos tenham interesse; no entanto, em suas práticas docentes, não poderão fazer essa escolha, e os sujeitos que lá estarão incluídos dependerão de um bom trabalho deste profissional, o professor. Outra problemática decorrente ao que propõe o participante acima está no fato que não há um número tão grande de projetos que contemple todos os interessados, visto que esses são mais concentrados em alguns centros de ensino, além do mais, a maioria é voltada para áreas específicas. Logo, apesar da iniciativa ser muito relevante para o aprimoramento do conhecimento do acadêmico e principalmente para abrir novas possibilidades de reflexão e de busca de novos estudos, não deve ser a única “oportunidade” ou forma para que os alunos busquem melhores condições para o trabalho.

Nesta avaliação, é pertinente o relato do participante A ao destacar que, no curso o qual coordena,

A educação inclusiva não é um tema especificado no atual PPC do curso como disciplina, ainda que seja assunto em varias disciplinas.

Em sua concepção, apesar de não existir ações concretas e específicas, o curso busca trazer tal assunto para discussão em outras disciplinas. Percebe-se também que o fato de nada conter no PPC do curso leva à justificativa da falta de alternativas ao invés de propor, então, a reformulação, a começar pelo próprio PPC.

Em uma diferente avaliação da proposta do curso coordenado, são levantadas, pelo participante G, algumas questões referentes às disciplinas que compõem a grade curricular do curso.

Segundo relato dos alunos a disciplina de Fundamentos da Educação Especial, é muito superficial e não os prepara realmente para a educação inclusiva. Quanto a disciplina de Libras, até por que existe uma afinidade muito grande com a nossa área, os alunos se interessam muito e gostariam de der mais disciplinas a respeito do assunto. O fato do professor ser surdo tem sido um fato de atração dos alunos pela disciplina.¹⁵

O final do relato apresenta a significação da aproximação com a realidade, com a prática, ou mesmo com a profissão. O fato de proporcionar o contato com um surdo faz com que os alunos passem a reconhecer os surdos por sua diferença cultural e lingüística, o que contribui no momento de receber um aluno com tais características.

¹⁵ Curso de Letras.

Ainda, por meio do mesmo relato, conclui-se que apenas uma disciplina que aborde os fundamentos da Educação Especial não é suficiente para a profissão do professor. A outra disciplina mencionada, Libras, apesar de ser avaliada positivamente também não é suficiente, pois proporcionar conhecimento das bases dessa língua e alguns sinais não sana as necessidades dos futuros profissionais.

Por fim, apenas dois coordenadores, ao avaliarem a proposta do curso, trazem respostas positivas. Um deles acredita que a proposta do curso é

[...] bem implementada, mas pouco crítica.

O participante refere-se às disciplinas que são oferecidas (Educação Especial: Fundamento e Libras). O posicionamento, ao acreditar ser “*pouco crítica*”, levanta a ideia de que disciplinas como essas não trazem contribuições ao curso e a consecutiva formação dos futuros professores.

Nesse sentido, outro participante, ao explicar sobre problemas de ordem organizativa e de gestão que poderia haver no curso, traz novamente a questão das disciplinas, apoiando a ideia de que poucas disciplinas não fariam a diferença, acreditando que o necessário para o trabalho na educação inclusiva é a formação continuada. Em suas palavras,

Os problemas para a formação de professores qualificados para atuar na inclusão ultrapassam as questões de gestão, gerenciamento e currículos. Há necessidade de apoio e ações na formação continuada dos professores. Não será uma ou duas disciplinas na graduação que dará preparo e qualificação para os professores. (Participante A)

De certa forma, aqui novamente parece ser transmitida a responsabilidade através de uma justificativa. No entanto, a formação continuada é prática indispensável da vida do professor, principalmente ao abordar o tema da educação inclusiva, visto que cada sujeito é único, cada necessidade especial é única. A profissão do professor exige que sempre esteja atualizado com seu tempo e contexto socio-histórico. Em vista disso, lembra-se que “as fontes de formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente” (TARDIF, 2002, p. 287).

Todavia, a formação inicial não deixa de ter sua responsabilidade, pois se acredita ser o período que se constrói as bases e fundamentos do ser professor, do ensino e, especialmente, das principais bases e fundamentos que regem a educação inclusiva e os sujeitos dela beneficiados. Sendo assim, compartilha-se da ideia apontada por Tardif (2002), ao afirmar

que “a formação inicial visa a habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos “reflexivos”.” (p.288).

Parte-se, agora, para um dos principais problemas apontados pelos coordenadores, o **despreparo do corpo docente** da instituição. Nesse sentido, em diferentes questões propostas aos participantes, encontra-se, como resposta, a falta de preparo dos próprios professores formadores de professor. Nas indagações sobre a proposta do curso no que se refere à educação inclusiva, como também quanto aos problemas e às mudanças que acreditam existir, encontra-se essa problemática.

O participante D, quando indagado sobre os problemas relacionados, a gestão responde que:

A qualificação profissional dos professores em formação poderia contemplar o preparo para o trabalho com uma educação inclusiva, mas o corpo docente, neste aspecto, possui mais peso do que a coordenação ou a administração central da universidade.

Com a fala anterior, é possível acreditar que exista uma falha nesse aspecto, levando a pensar que os maiores problemas não estão na gestão, mas na falta de preparo do corpo docente. Desta forma, questiona-se se tal problema não envolveria a gestão dos cursos, e principalmente, a gestão central? Se há uma lacuna entorno do corpo docente, o que precisa ser feito para melhorar?

Outro discurso que comprova a falta de preparo do professor formador é o seguinte:

Os professores precisam sair da zona de conforto e procurar trabalhar mais como um ‘grupo coeso de professores’ com o objetivo de maximizar a formação do licenciado. (B).

O que o participante B parece querer dizer é que não é apenas uma pessoa que vai fazer a diferença, mas sim quando todos resolverem trabalhar juntos em prol de um objetivo. Logo, a interdisciplinaridade entra na discussão, assim é necessário que os professores grupalmente busquem trabalhar seus conhecimentos e saberes de forma interdisciplinar.

Corroborando com a reflexão frente à problemática apontada, não se pode omitir algumas falas que desapontam as percepções e expectativas em torno da temática estudada, como esta:

Não tenho condições de responder, pois não conheço a área.

Isso leva a uma reflexão quanto ao despreparo dos professores formadores e dos gestores no âmbito dos cursos de licenciatura. A reflexão parte do questionamento que busca

avaliar a proposta do curso frente à educação inclusiva (questão 5 questionário, Apêndice A). Poderia um profissional da educação, docente formador ou gestor não conhecer a área? Ou melhor, não conhecer os aspectos que constroem o próprio curso ao qual coordena?

Muitos são os questionamentos e as preocupações, pois se não há profissionais engajados, responsáveis e conhecedores dos princípios educacionais, não se alcançará qualidade na formação e, conseqüentemente, na Educação Básica. Como resposta à questão 6 (Apêndice A), o sujeito B responde da seguinte forma:

Não posso avaliar a gestão, pois desconheço a literatura especializada.

Isso mostra o despreparo do professor gestor, além da inferência de que desconhece nas legislações que cabem ao Ensino Superior, ou melhor, aos cursos de licenciatura. Em instância maior, assume claramente não ser conhecedor das políticas atuais da educação básica, visto que, como professor e formador de outros professores, teria o dever de situar-se dentro do contexto social-político-educacional em que a educação brasileira encontra-se.

Outros problemas são citados, como, por exemplo: “*Uma estrutura insuficiente da UFSM*”; a organização das disciplinas sobre educação especial, como a sua realização após o estágio; a forma de trabalho das disciplinas de Educação Especial; a necessidade de proporcionar prática com alunos com necessidades especiais. Em relação ao último, não é de hoje as discussões entre a problemática teoria *versus* prática, oportunidade que tem sido pouco desenvolvida aos alunos dos cursos de licenciatura esta oportunidade. Nesse sentido, “O trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores. É isto que não temos feito. Quando os professores aprendem mais, os alunos têm melhores resultados” (ANN LIEBERMAN apud NOVOA, 2007, p.10).

Nesse contexto, é pertinente a colocação do participante H, ao descrever sobre os problemas que podem ser encontrados na organização do curso:

Cada escola apresenta limites e possibilidades na área. Entendo que estejamos aprendendo a produzir uma efetiva educação inclusiva. Por isso, são naturais os movimentos de resistência, desconhecimentos. Entretanto, embora naturais, devem ser superados e, para tanto exige estudos em contínuo.

Nesse sentido, a fala do participante acima resume tudo, ou pelo menos quase tudo que é necessário no Ensino Superior. Ou seja, muito estudo ainda carece, tanto dos formadores quanto dos formandos. Em relação à educação inclusiva, particularmente à formação para

uma educação inclusiva de qualidade, não há ação perfeito, nem é o intuito, porém a universidade está em processo, “aprendendo a produzir” ações que representam progressivamente tal qualidade. No entanto, ainda existe a resistência e, principalmente, o desconhecimento, mostrando que muitas mudanças e aprimoramentos são imprescindíveis. É pelo convencimento gradual e pelo reconhecimento das principais bases do projeto de inclusão que os professores tornar-se-ão como parte e, assim, resultados positivos (BEYER, 2006). Logo, pode-se considerar que

O sucesso de qualquer reforma depende do envolvimento activo dos professores no seu desenvolvimento e concretização. Se os professores não participarem activamente e não sentirem que a reforma também lhes pertence é praticamente impossível que qualquer mudança venha a ter sucesso. (NOVOA, 2007, p.8).

Desse modo, muitas inquietações ainda ficam, com a certeza de que há muito o que melhorar, reformas urgentes dever ser realizadas, assim como concepções e sentidos atribuídos devem ser constantemente refletidos, repensados, reavaliados. No entanto, “O processo educacional só se transforma e se torna mais competente na medida que seus participantes tenham consciência de que são co-responsáveis pelo seu desenvolvimento e seus resultados” (LÜCK, 2006, p.76).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva não é tema recente de estudos, muito já foi e está sendo estudada, pesquisada e discutida. No entanto, apesar do tratamento dado a esse tema, ele não se esgota, pois há muito ainda que investigar, debater, repensar, analisar. Em relação ao tema formação para educação inclusiva, há muitas reflexões, principalmente por que isso tem sido encarado como o principal problema quanto à educação dos sujeitos com necessidades educacionais em sala regular de ensino. Do mesmo modo, pensar em alternativas que busquem suprir essa lacuna é essencial para uma formação de professores de qualidade.

Discutir a existência da política de educação inclusiva aqui não foi o intuito, mas sim se buscou formas de pensar, existindo uma política de inclusão educacional, ainda que com suas falhas e incertezas, e o que o Ensino Superior pode fazer para que a inclusão seja assumida e realizada de forma coerente, diminuindo as dificuldades e desafios que se encontram para uma Educação Básica de qualidade.

Considerando as legislações no que tange ao Ensino Superior e à formação de professores para a educação inclusiva, destaca-se que, inicialmente, questionava-se principalmente a existência ou não das disciplinas voltadas ao tema e a identificação delas de acordo com os marcos legais da educação brasileira.

No entanto, para além dessas questões, muitas outras problemáticas colocam-se e muitos novos questionamentos permanecem. Entre eles, problematiza-se se a ocorrência de uma ou duas disciplinas relacionadas às pessoas com necessidades educacionais contribuirá com a formação dos futuros professores? Se apenas disciplinas isoladas nos cursos são suficientes? Ou, ainda, em âmbito macro de gestão, como o sistema governamental poderá contribuir como forma de qualificar a formação inicial?

A educação inclusiva é transversal, no sentido de prática educativa, assim como no sentido de sua formação. Logo, torna-se necessário o atravessamento dessa forma de pensar sobre processo educativo em toda a formação, não sendo isolada dos conhecimentos da docência.

Outro ponto a ser destacado diz respeito ao fato de que todos os envolvidos no processo educacional são responsáveis pelo êxito e pela qualidade da educação, e é somente com a conscientização de todos os atores poder-se-á alcançar o sucesso. Portanto, cada representante de uma instituição, setor, unidade precisa estar consciente de sua responsabilidade.

A partir dos princípios da gestão democrática, acredita-se que significativas mudanças e ações nos cursos de licenciaturas não dependem exclusivamente de seus coordenadores, mas sim do envolvimento de todas as instâncias e atuantes no sistema superior de ensino, ou seja, desde as Pró-Reitorias, passando por Colegiados de Curso, Núcleos Docentes Estruturantes, até os professores, principais atores e concretizadores da formação docente e seus alunos.

Não se pode deixar de considerar os problemas enfrentados, por uma política que preconiza a educação inclusiva, que foi imposta sem muito preparo e entendimento dos principais concretizadores da educação, seus professores. No entanto, as lacunas também podem ser apontadas na formação docente, pois a implementação de políticas públicas deveria ser uma construção conjunta com trabalho cooperativo e principalmente com o conhecimento e o preparo prévio dos seus atores.

Em relação aos movimentos da instituição de Ensino Superior para a formação de professores, outro ponto que parece não contribuir é a inexistência de uma gestão ampla e geral dos cursos de licenciatura através de um trabalho cooperativo entre as licenciaturas e os órgãos competentes superiores.

Uma seguinte questão que surge é em relação à formação inicial e formação continuada. Percebendo a falta de incentivos na formação inicial para os estudos da área em questão, fica o questionamento se a formação vai ficar a cargo apenas dos estudos continuados, após o aluno já estar na sala de aula. Sabe-se que a formação continuada é fundamental na profissão dos professores, e claro, principalmente quando se refere ao aluno com necessidades educacionais especiais. Porém, hoje a educação inclusiva é um princípio básico da educação em todos os níveis, de tal modo que a formação do professor não pode vir somente após sua atuação, mas sim sair de seu curso conhecedor dos princípios que regem a educação inclusiva.

Mais um ponto interessante de ser levantado, a partir do estudo realizado, é a diferença entre alguns cursos de licenciatura da UFSM. Alguns cursos evidenciaram maior preocupação nas áreas específicas de seus cursos, e não demonstrando preocupações pedagógicas, sendo a maioria aqueles cursos que formam profissionais que atuarão no Ensino Médio ou nas séries finais do Ensino Fundamental. O fato de haver mais ações, através de disciplinas pedagógicas, principalmente nos cursos que formam para atuação em anos iniciais, contempla uma relação, ou seja, ao considerar a evolução histórica, além da inclusão educacional ser algo relativamente novo, há mais mobilização e efetivação de inclusão no Ensino Fundamental, principalmente nos anos iniciais. Já em relação aos anos finais e ao Ensino Médio é recente o crescimento de inclusão educacional, como também no Ensino Superior.

Um dos principais problemas evidenciados na pesquisa foi a falta de preparo do corpo docente formador de professores para trabalhar com a educação inclusiva. Se os professores e gestores não tiverem conhecimento sobre isso não estão preparados para a atualidade, como formarão professores para tal? Além disso, como serão construídos espaços que contemplem a formação dos docentes se nem mesmo os seus gestores e professores já adentraram nas questões que tocam o tema?

Sendo assim, a reflexão maior que fica é em torno da formação dos próprios formadores de professores, os docentes do Ensino Superior. Ao invés de sanar questionamentos, a presente pesquisa deixa muitos outros, como, por exemplo, sabendo que há ações que busquem contemplar a formação dos docentes formadores no âmbito da educação inclusiva, quais são as ações desenvolvidas? Como buscam conhecimento para subsidiar suas práticas inclusivas e ensinar a futuros professores inclusivos? Nesse sentido, conclui-se acreditando ser necessário trabalhar a formação continuada dos gestores dos cursos de licenciatura, expandindo para os professores.

REFERÊNCIAS

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

BEYER, Hugo Otto. O projeto político-pedagógico da educação inclusiva e a gestão educacional: Reflexões com a área de educação especial da secretaria de educação do estado do Rio Grande do Sul. In: FREITAS, S. N. (Org.) **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008. p. 77-89.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81

BORG DAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Resolução CNE/CP nº1, de 18 de Fevereiro de 2002.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005.

_____. **Decreto nº 7.611/2011**.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 27 out. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CEB 4/2009**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 2/2001**.

COÊLHO, Ildeu Moreira. A universidade, o saber e o ensino em questão. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Maria Lomônaco de Paula. **Currículo e Avaliação na educação Superior**. Araraquara: Junquiera&Marin, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

JESUS, Denise Meyrelles de. Integração escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 95-106.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNIO, José Carlos. O ensino de graduação na universidade: a aula universitária. In: **XI Semana de planejamento acadêmico integrado UCG**, 2005, Goiânia. Disponível em: http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/ensino.pdf. Acesso em: 21 mai. 2009.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas estrutura e organização**, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. Petrópolis: vozes, 1988.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 3ª ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2006.

MACHADO, Charline Fillipin. **Formação docente para a educação inclusiva: a necessidade de reconhecimento dos alunos com altas habilidades/superdotação**. Santa Maria (Trabalho de Final de Curso): UFSM, 2010.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NOVOA, Antônio. O regresso dos professores. **Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida**. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionova.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIBEIRO, M. L. S. Perspectivas da escola inclusiva: algumas reflexões. In: RIBEIRO, M. L. S. BAUMEL, R. C. R. (org.). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Político-Pedagógico**. Pró-Reitoria de Graduação. 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO N. 014/11**. Institui o Núcleo Docente Estruturante – NDE no âmbito dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Santa Maria e estabelece suas normas de funcionamento. 2011.

VEIGA, Ilma Passos. Inovações e projeto político-pedagógico: Uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**. Campinas: v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003

ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: **O PAPEL DA GESTÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES COM VISTAS À PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Pesquisador responsável: **Fabiane Adela Tonetto Costas**

Instituição/Departamento: **Universidade Federal de Santa Maria – Curso de Especialização em Gestão Educacional – CEGE**

Telefone para contato: (55) 99936261

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

(Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas)

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa de forma totalmente **voluntária**.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- A pesquisadora deverá responder todas as suas dúvidas antes de você decidir participar do estudo.
- Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo. Verificar quais alternativas organizativas e estruturais a gestão da instituição está buscando ou deve buscar para colaborar na formação de professores qualificados para atuar na escola inclusiva.

Procedimentos. Sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento de um questionário com questões abertas, respondendo as perguntas formuladas de forma sincera e completa. Tais questões abordam a relação da gestão dos cursos de licenciatura com a formação inicial de licenciados para atuar na escola inclusiva.

Benefícios. Acredita-se que com esta pesquisa se trará maior conhecimento sobre como a gestão dos cursos de licenciatura da UFSM podem pensar na formação para atuação

na escola inclusiva. Além do mais, pode contribuir com alternativas que venham a trazer melhorias nos cursos de licenciatura no que diz respeito ao trabalho na inclusão.

Riscos. A sua participação nesta pesquisa não representará qualquer risco, porém existe a possibilidade de desconforto psicológico.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os nomes dos sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Além disso, os participantes terão o direito de se manterem atualizado sobre os resultados obtidos a partir da pesquisa, podendo buscar informações desta na sala 3340B, no prédio 16-Centro de Educação-, na Universidade Federal de Santa Maria, localizada na Av. Roraima, nº 1000, Santa Maira - RS.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do sujeito de pesquisa

Nº identidade

(Somente para o responsável da pesquisa)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria, ____ de _____ de 20__.

Prof. Dr. Fabiane Adela Tonetto Costas
Coordenador da Pesquisa

Anexo B – Termo de Confidencialidade**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: O papel da gestão na formação inicial de professores com vistas à promoção da educação inclusiva

Pesquisador responsável: Prof^a. Dr^a. Fabiane Adela Tonetto Costas

Equipe Executora: Charline Fillipin Machado, Especialização em Gestão Educacional/UFSM

Instituição/Departamento: UFSM/Centro de Educação/ Curso de Especialização em Gestão Educacional - CEGE

Telefone para contato: (55) 99936261

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos coordenadores participantes da pesquisa, cujos dados serão coletados através de questionários. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3340B, no Centro de Educação/UFSM, prédio 16, localizado na Av. Roraima, nº 1000, Santa Maira – RS, por um período de 2 anos a partir da conclusão do projeto, sob a responsabilidade da Professora Fabiane Adela Tonetto Costas. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/...../....., com o número do CAAE

Santa Maria,dede 20.....



Prof^a. Dr^a. Fabiane Adela Tonetto Costas

Coordenador da Pesquisa

Anexo C – Objetivos do PPC curso de Pedagogia Noturno



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA PLENA NOTURNO
OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Formar professores/profissionais em nível superior para a docência na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, capacitados para atuar nas diferentes modalidades de ensino e/ou nas demais áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- compreender e contextualizar a Pedagogia no âmbito das Ciências Humanas e da Educação, bem como sua identificação com a docência na educação infantil e ensino fundamental;
- possibilitar o aprofundamento de saberes disciplinares básicos para a atuação profissional na educação infantil e ensino fundamental;
- potencializar situações para a compreensão de saberes metodológicos relacionados aos saberes disciplinares;
- desenvolver atitudes investigativas que conduzam à realização da pesquisa educacional;
- desenvolver conhecimentos teóricos e práticos sobre o processo educacional de modo abrangente e flexível, possibilitando que a formação esteja em interface com as transformações dos contextos sociais e educacionais;
- formar um profissional capaz compreender e agir nas mais diferentes modalidades de ensino (em espaços escolares e não escolares) no contexto do trabalho da EI e EF buscando soluções para os problemas complexos da realidade educacional de forma preventiva (educação inclusiva, evasão, repetência, analfabetismo, violência infantil, entre outros), favorecendo a reflexão crítica sobre os valores éticos que devem permear o pensar e o agir profissional, valorizando a diversidade dos aprendizes (étnico-racial, religiosa, de gênero, de faixas geracionais, de classes sociais, necessidades especiais, escolhas sexuais, dentre outras) em suas necessidades, físicas, cognitivas, emocionais, afetivas, nas suas relações individuais e coletivas;
- prover formação, compreender, cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento, nas suas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- estabelecer relações colaborativas, através de convênios, com instituições educativas de Santa Maria e região de abrangência da UFSM, de maneira que possam ser estabelecidos vínculos profícuos entre a Universidade e a Comunidade, de forma a promover relações de cooperação;
- preparar para o ensino de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada as diferentes fases do desenvolvimento humano e dominar as tecnologias de informação e comunicação de forma a promover aprendizagens significativas;
- formar para e participar da gestão das instituições contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhando e avaliação do projeto pedagógico.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

QUESTIONÁRIO

O presente questionário constitui-se como etapa fundamental para a pesquisa de conclusão do Curso de Especialização em Gestão Educacional, desenvolvida pela acadêmica Charline Fillipin Machado e sob orientação da Prof^a Dr^a Fabiane Adela Tonetto Costas. Esclarecemos que suas respostas serão de extrema importância para alcançar os objetivos propostos, portanto contamos com sua seriedade e sinceridade ao participar deste trabalho.

Sua participação se constituirá no preenchimento do presente questionário de forma completa, o qual traz questões abertas que abordam a relação da gestão dos cursos de licenciatura da UFSM e a formação dos futuros licenciados para atuar na escola inclusiva. Desta forma, destacamos que a presente pesquisa tem como principal objetivo refletir sobre as alternativas organizativas e estruturais que a gestão da instituição está buscando ou deve buscar para colaborar na formação de professores qualificados para atuar na educação inclusiva.

Para sua integridade, será mantido sigilo de identidade.

Dados de identificação:

Curso: _____

Tempo na coordenação: _____

Sexo: F. M.

Data: _____

1. São desenvolvidas ações que busquem identificar as necessidades de informação sobre a educação inclusiva e Educação Especial pelos estudantes do curso de licenciatura ao qual coordena?

2. O curso possui em sua grade curricular disciplinas sobre Educação Especial e/ou educação inclusiva? Quais? Quando foram implementadas no curso?

3. A coordenação do curso desenvolve (desenvolveu ou desenvolverá) além das disciplinas, alternativas que buscam colaborar com a formação para atuação na escola inclusiva? Por quê? Quais alternativas?

4. Existem no curso outras formas, além das propostas pela coordenação, de incentivo e/ou oportunidades para que os alunos busquem conhecimento sobre a inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais?

5. Como você avalia a atual proposta deste curso no que diz respeito à formação para atuar na educação inclusiva?

6. Você acredita que existam problemas de ordem organizativa e de gestão que possam vir a interferir em uma formação qualificada dos futuros professores na atuação com alunos incluídos? Algumas categorias a se pensar - problemas relacionados à: coordenação, professores; grade curricular; carga horária; teoria x prática.

7. Você acredita que sejam necessárias algumas mudanças ou ações na formação inicial de professores no que se refere à educação inclusiva? Quais?

Espaço destinado para respostas