

NIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO INICIAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL E NO CHILE:
SABERES E PRÁTICAS NO TRABALHO DOCENTE COM ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA**

NOELI DA SILVA SOUZA CONRADI
ORIENTADORA: PROFESSORA DRA. SÔNIA MARIA RIBEIRO

Joinville - SC
2021

NOELI DA SILVA SOUZA CONRADI

**FORMAÇÃO INICIAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL E NO CHILE:
SABERES E PRÁTICAS NO TRABALHO DOCENTE COM ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Sônia Maria Ribeiro.

Joinville – SC

2021

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

C754f Conradi, Noeli da Silva Souza
Formação inicial nos cursos de pedagogia no Brasil e no Chile: saberes e práticas no trabalho docente com estudantes com deficiência/ Noeli da Silva Souza Conradi; orientadora Dra. Sônia Maria Ribeiro. – Joinville: Univille, 2021.
185 f. : il.
Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)
1. Educação – Estudo e ensino (Superior). 2. Professores – Formação – Brasil. 3. Professores – Formação – Chile. 4. Estudantes com deficiência. I. Ribeiro, Sônia Maria (orient.). II. Título.
CDD 370.7

Termo de Aprovação

“Formação Inicial nos Cursos de Pedagogia no Brasil e Chile: Saberes e Práticas no Trabalho Docente com Estudantes com Deficiência”

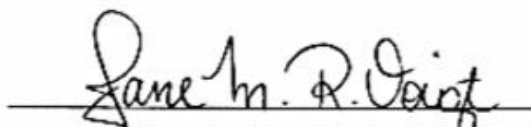
por

Noeli da Silva de Souza Conradi

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



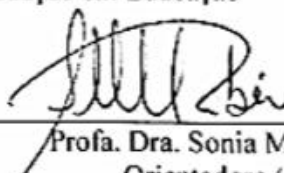
Prof. Dra. Sonia Maria Ribeiro
Orientadora (UNIVILLE)



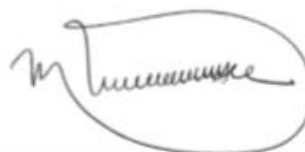
Prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Banca Examinadora:



Prof. Dra. Sonia Maria Ribeiro
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold
(UFSC)



Prof. Dra. Rita Buzzi Rausch
(UNIVILLE)

Joinville, 23 de fevereiro de 2021.

Dedico este momento à minha família, que
me faz, dia a dia, experimentar a essência
de AMAR INCONDICIONALMENTE:
Paulo, Camille e Pedro.

AGRADECIMENTOS

Eu sou aquela mulher a quem o tempo muito ensinou.
Ensinou a amar a vida e não desistir da luta,
recomeçar na derrota, renunciar a palavras
e pensamentos negativos.
Acreditar nos valores humanos e ser otimista.
Cora Coralina

Aos meus familiares, em especial meu esposo, minha filha e meu filho pequeno, que diz “*mãe, você vai estudar hoje?*”, sou grata pela força e pelas palavras reconfortantes na hora certa.

À professora Dra. Sonia Maria Ribeiro, minha orientadora, tenho imensa gratidão por sua atenção, carinho e paciência nos momentos de tempestades, pela disponibilidade. Gratidão às professoras Dra. Márcia de Souza Hobold e Dra. Rita Buzzi Rausch, pelas sugestões que contribuíram para o desenvolvimento deste estudo.

Aos professores do curso do mestrado, minha eterna gratidão pelas valiosas contribuições que proporcionaram melhores condições para o desempenho de minhas atividades.

Aos colegas da Turma IX, gratidão! Quanto aprendizado, trocas e vivências intensas. Em especial à minha amiga Sonia, pelo apoio, e ao meu amigo de pesquisa Valdir.

Gratidão à Univille por colaborar com a viagem de estudos ao Chile, bem como à Bruna Coelho, do setor de pesquisa, pela disponibilidade, paciência e profissionalismo.

Eterna gratidão e carinho a todas as pessoas da UDA. Diretora, professoras, técnicas e estudantes do curso de Pedagogia que aceitaram participar, respondendo questões da pesquisa e contribuindo com a construção do conhecimento. ¡Muchas gracias!

Profunda gratidão e carinho também a todas as pessoas da UFSC. Coordenadores, professores e estudantes do curso de Pedagogia que, da mesma forma, aceitaram participar respondendo questões da pesquisa e contribuindo com a construção do conhecimento. Muito obrigada!

Por fim, gratidão a todos pelas contribuições, em especial à Heloisa Walter de Oliveira, que inspirou esta caminhada com o seu exemplo de mulher guerreira, e à

Jaqueline do Nascimento, minha cúmplice nesta história na busca de mais conhecimento com a intenção de contribuir para o processo de desenvolvimento do estudante com deficiência e de uma escola pública de qualidade para todos.

E a Deus, que propiciou este momento e guia meus passos. Gratidão por sua presença em minha vida!

RESUMO

A presente pesquisa, vincula-se à linha de Pesquisa Trabalho e Formação Docente, e ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e Formação Docente – GETRAFOR, entrelaçado ao projeto guarda-chuva que estuda a educação especial na educação superior: políticas, saberes e práticas educativas no âmbito do trabalho e formação docente – PESPE, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, teve como principal objetivo compreender o processo de formação inicial nos cursos de Pedagogia na concepção dos acadêmicos da 1ª e da 8ª fase da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC no Brasil e da Universidade de Atacama – UDA, no Chile, quanto aos saberes e práticas pedagógicas junto a estudantes com deficiência na escola regular. Para tanto, participaram da pesquisa estudantes do curso de Pedagogia da 1ª e 8ª fase de ambas as universidades. A coleta de dados ocorreu *in loco* por meio de entrevista semiestruturada e questionário com perguntas abertas e fechadas. O estudo pautou-se em uma abordagem qualitativa, nos preceitos da teoria histórico-cultural e a análise de conteúdo inspirada em Bardin (2016) e Franco (2012) foi utilizada para a categorização e análise dos dados que estão divididos nas seguintes categorias: a formação inicial do pedagogo no contexto das políticas educacionais inclusivas; a formação inicial saberes e a prática educacional; e o curso de Pedagogia: currículo e a formação inicial em uma perspectiva inclusiva. Entre os autores utilizados na discussão das categorias estão: Vygotsky (1988, 2003, 2010); Echeita (2006); Michels (2006); Pimenta (1995); Arroyo (2000, 2012); Sacristán (2002, 2013); e Freire (2007, 2016). Constatou-se a importância dos documentos internacionais voltados à inclusão da pessoa com deficiência na organização das políticas de formação docente nos países estudados e observou-se que elas apresentam similaridades. Para mais, foi possível compreender que, nas instituições pesquisadas, a formação do futuro pedagogo ocorre no ensino superior. Contudo, na universidade brasileira, há disciplinas que apresentam em seu título a temática da educação especial e são abordados conteúdos envolvendo concepções epistemológicas sobre a deficiência compreendida a partir de um viés social, histórico e cultural. A universidade chilena, apresenta estudantes com deficiência no contexto universitário, e oferece disciplinas que abordam a temática da deficiência tratando sobre o tema sem apresentar especificidade em seus títulos. Fica explícito a importância das políticas que regem sobre a formação docente para o trabalho com o estudante com deficiência, embora ainda existam fragilidades neste processo. A formação inicial é um dos alicerces do processo de educação inclusiva e os desafios precisam ser levados em consideração para que se priorizem políticas públicas de formação pautadas nessa temática e venham contribuir para o saber e prática do futuro pedagogo, não podendo ser ela a única responsável pelo êxito do sistema educacional.

Palavras-chave: Formação inicial de Professores. Curso de Pedagogia. Políticas de inclusão.

ABSTRACT

This research is linked to the line of Research Work and Teacher Training, and to the Group on Teacher Work and Training - GETRAFOR, intertwined with the umbrella project that studies special education in higher education: policies, knowledge and educational practices within the scope of work and teacher training - PESPE, of the Master's Program in Education at the University of the Region of Joinville – Univille had as main objective to understand the process of initial formation in the Pedagogy courses at the Federal University of Santa Catarina - UFSC in Brazil and Universidad do Atacama Chile - UDA regarding pedagogical knowledge and practices with students with disabilities in regular schools. To this end, students from the Pedagogy course of the 1st and 8th phases of both universities participated in the research. Data collection took place on the spot through semi-structured interviews and a questionnaire with open and closed questions. The study was guided by a qualitative approach, in the precepts of historical-cultural theory and content analysis inspired by Bardin (2016) and Franco (2012) it was used for the categorization and analysis of data that are divided into the following categories: the initial education of the pedagogue in the context of inclusive educational policies; initial knowledge formation and educational practice; and the Pedagogy course: curriculum and initial training in an inclusive perspective. Among the authors used in the discussion of the categories are Vygotsky (1988, 2003, 2010); Echeita (2006); Michels (2006); Pepper (1995); Arroyo (2000, 2012); Sacristán (2002, 2013); and Freire (2007, 2016). The importance of international documents aimed at including people with disabilities in the organization of teacher education policies in the countries studied was found and it was observed that they have similarities. Furthermore, it was possible to understand that, in the researched institutions, the formation of the future pedagogue occurs in higher education. However, in the Brazilian university, there are disciplines that present the theme of special education in their title and contents involving epistemological conceptions about disability understood from a social, historical, and cultural perspective. The Chilean university presents students with disabilities in the university context and offers subjects that approach the thematic of disability dealing with the theme without presenting specificity in their titles. The importance of the policies that govern teacher training for working with students with disabilities is explicit, although there are still weaknesses in this process. Initial training is one of the foundations of the inclusive education process and the challenges need to be taken into account in order to prioritize public training policies based on this theme and contribute to the knowledge and practice of the future educator, and she cannot be the only one responsible for the success of the educational system.

Keywords: Initial Teacher Training. Pedagogy course. Inclusion policies.

RESUMEN

Esta investigación, vinculada a la línea de Trabajo de Investigación y Formación Docente, vinculada al Grupo de Estudios e Investigación en Trabajo y Formación Docente - GETRAFOR, entrelazada con el proyecto paraguas que estudia la educación especial en educación superior: políticas, conocimientos y prácticas educativas en el campo del trabajo y la formación docente – PESPE, del Programa de Maestría en Educación de la Universidad de la Región de Joinville – Univille, tenía como objetivo principal entender el proceso de formación inicial en cursos de Pedagogía en la concepción de los académicos de la 1ª y 8ª fase de la Universidad Federal de Santa Catarina - UFSC en Brasil y la Universidad de Atacama - UDA, en Chile, con respecto a los conocimientos y prácticas pedagógicas con estudiantes con discapacidad en la escuela regular. Para ello, los alumnos del curso de Pedagogía de la 1ª y 8ª fase de ambas universidades participaron en la investigación. La recopilación de datos se produjo en el lugar a través de entrevistas semiestructuradas y un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. El estudio se basó en un enfoque cualitativo, en los preceptos de la teoría histórico-cultural y el análisis de contenidos inspirados en Bardin (2016) y Franco (2012) se utilizó para la categorización y análisis de datos que se dividen en las siguientes categorías: la formación inicial del pedagogo en el contexto de políticas educativas inclusivas; la formación inicial del conocimiento y la práctica educativa; y el curso de pedagogía: currículo y formación inicial en una perspectiva inclusiva. Entre los autores utilizados en la discusión de las categorías se encuentran: Vygotsky (1988, 2003, 2010); Echeita (2006); Michels (2006); Pimienta (1995); Arroyo (2000, 2012); Sacristán (2002, 2013); y Freire (2007, 2016). Se verificó la importancia de los documentos internacionales destinados a la inclusión de personas con discapacidad en la organización de políticas de formación del profesorado en los países estudiados y se observó que presentan similitudes. Además, fue posible entender que, en las instituciones investigadas, la formación del futuro pedagogo se lleva a cabo en la educación superior. Sin embargo, en la universidad brasileña, hay disciplinas que presentan en su título el tema de la educación especial y se abordan contenidos que involucran concepciones epistemológicas sobre la discapacidad entendidas desde una perspectiva social, histórico y cultural. La universidad chilena presenta a los estudiantes con discapacidad en el contexto universitario, y ofrece disciplinas que abordan el tema de la discapacidad que trata la materia sin presentar especificidad en sus títulos. La importancia de las políticas que rigen la formación del profesorado para trabajar con estudiantes con discapacidades es explícita, aunque todavía hay debilidades en este proceso. La formación inicial es uno de los pilares del proceso de educación inclusiva y los retos deben tenerse en cuenta para priorizar las políticas públicas de formación basadas en este tema y contribuir al conocimiento y la práctica de la futura pedagoga, y ella no puede ser la única responsable del éxito del sistema educativo.

Palabras clave: Formación inicial docente. Curso de pedagogía. Políticas de inclusión.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento das publicações na base de dados da Anped	20
Quadro 2 - Levantamento das publicações na base de dados da Rede Estrado	21
Quadro 3 - Apresentação das categorias de análise	78

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matriz do Curso 1ª fase de Pedagogia	80
Gráfico 2 - Matriz do Curso 8ª fase de Pedagogia	81
Gráfico 3 - Disciplinas do curso e políticas de inclusão 8ª fase Pedagogia	85
Gráfico 4 - Abordagem das temáticas sobre o estudante com deficiência nas disciplinas do curso.....	93
Gráfico 5 - A matriz curricular e o trabalho docente na perspectiva da educação inclusiva	94
Gráfico 6 - O que consideram importante ser trabalhado nas disciplinas a fim de possibilitar que o professor inclua o estudante com deficiência nas suas aulas no ensino regular	95
Gráfico 7- Motivação para trabalhar com o estudante com deficiência – 1ª fase UFSC	102
Gráfico 8 – Motivação para trabalhar com o estudante com deficiência – 8ª fase UFSC	103
Gráfico 9 – Existência de práticas pedagógicas inclusivas no decorrer da graduação – 1ª fase UFSC	107
Gráfico 10 – Existência de práticas pedagógicas inclusivas no decorrer da graduação – 8ª fase UFSC	109
Gráfico 11 – Público-alvo da educação especial – 1ª fase UFSC	112
Gráfico 12 – Público-alvo da educação especial – 8ª fase UFSC	113
Gráfico 13 – Período de realização do estágio – 1ª fase UFSC	124
Gráfico 14 – Observação de práticas compatíveis com os pressupostos de uma educação inclusiva no estágio – 8ª fase UFSC	126
Gráfico 15 – Perspectiva de atuação como professor(a) – 1ª fase UFSC	128
Gráfico 16 – Perspectiva de atuação como professor(a) – 8ª fase UFSC	129

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ACT** - Admissão de professores em caráter temporário
- AMA** - Associação de Amigos do Autista
- ANPEd** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- APAE** - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BM** - Banco Mundial
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CNE/CP** - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
- CTA** - Complexo Tecnológico de Aprendizagem
- DCNP** - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
- ECS** - Estágio Curricular Supervisionado
- GETRAFOR** - Grupo de Estudos e Pesquisa em Trabalho e Formação Docente
- GT** - Grupo de Trabalho
- IES** - Instituições de Ensino Superior
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC** - Ministério da Educação
- MINEDUC** - Ministério da Educação do Chile
- OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PACE** - Programa de Acompanhamento e Acesso Efetivo na Educação
- PESPE** - Políticas, Saberes e Práticas Educacionais no Âmbito do Trabalho e Formação Docente
- PIE** - Programa de Integração Escolar
- REDE ESTRADO** - Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente
- TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UDA** - Universidade de Atacama
- UFSC** - Universidade Federal de Santa Catarina
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
- UNIVILLE** - Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

MEMÓRIAS E ENTRELAÇAMENTOS	16
1 O DELINEAMENTO DA PESQUISA: PERCURSOS TRILHADOS	24
1.1 ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	26
1.2 BREVE HISTÓRICO DA UFSC E DOS SUJEITOS DA PESQUISA	29
1.3 BREVE HISTÓRICO DA UDA E DOS SUJEITOS DA PESQUISA	32
2 DOCÊNCIA NA AMÉRICA LATINA: REFLEXÕES SOBRE A COMPLEXIDADE E A ATUAÇÃO COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR...	38
2.1 AVANÇOS NA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E POLÍTICAS PÚBLICAS	45
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E NO CHILE: DA TEORIA À APLICABILIDADE	50
3 A FORMAÇÃO INICIAL NA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	55
3.1 A FORMAÇÃO E A RECONFIGURAÇÃO DO CURRÍCULO: UM OLHAR PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO	65
3.2 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: CONHECIMENTOS E CONTRIBUIÇÕES NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO INICIAL	72
4 FORMAÇÃO INICIAL: DESVELANDO O PROCESSO	77
4.1 A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS	79
4.2 A FORMAÇÃO INICIAL, OS SABERES E A PRÁTICA EDUCACIONAL	106
4.3 O CURSO DE PEDAGOGIA: O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO INICIAL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	118
CONSIDERAÇÕES	135
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	153
APÊNDICE 2 - DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE	154
APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO 1ª FASE DE PEDAGOGIA	155
APÊNDICE 4 - QUESTIONÁRIO 8ª FASE DE PEDAGOGIA	159
APÊNDICE 5 – ROTEIRO DA ENTREVISTA	162
APÊNDICE 6 – MATRIZ DE REFERÊNCIA	163
ANEXO 1 – MAPA DO CHILE	169

ANEXO 2 – CURRÍCULO UDA	170
ANEXO 3 – CURRÍCULO UFSC	171
ANEXO 4 - ANUÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES	181
ANEXO 5 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA	183

MEMÓRIAS E ENTRELAÇAMENTOS

São as crianças, que sem falar,
nos ensinam as razões para viver.
Elas não têm saberes a transmitir.
No entanto, elas sabem o essencial da vida.
Rubem Alves

As memórias surgem e entrelaçam imaginações e realidades vivenciadas em uma prática repleta de trocas, curiosidades, aprendizado e um desafio constante que é ser professor.

Sempre estudei em escola pública e iniciei minha carreira profissional fazendo trabalho voluntário de reforço na Escola Dr. Georg Keller, em Joinville/SC. Posteriormente, fui contratada como professora da pré-escola. No ano 2000, recebi o convite para trabalhar como professora de Admissão em Caráter Temporário (ACT) do estado de Santa Catarina, também no município de Joinville, na área de educação especial na Associação de Amigos do Autista (AMA). No início, foi difícil atuar com educandos com deficiência intelectual e múltipla, por ser algo que não fazia parte de minha prática docente até aquele momento. Além disso, não lembro de ter tido contato com pessoas com deficiência nos anos em que frequentei a escola ou de tê-las visto em espaços sociais. Quer dizer, meu primeiro contato com pessoas com deficiência ocorreu no momento em que iniciei minha atividade profissional, mesmo antes de fazer um curso superior, gerando, assim, um turbilhão de sentimentos.

Iniciei minha graduação em Pedagogia em 2001, na Universidade da Região de Joinville (Univille). Ingressar neste curso era um sonho que se tornava realidade. Durante a formação inicial, tive a oportunidade de estudar e realizar três pesquisas científicas com temática voltada para a educação especial, bem como participar efetivamente do espaço escolar e, ainda, ingressar como profissional na área da educação. Quando me graduei, fui efetivada como professora na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAÉ), uma instituição para pessoas com deficiência intelectual ou múltipla, e questionamentos mais desafiadores surgiram.

A educação especial e o processo de inclusão fazem parte da minha constituição enquanto profissional da educação. Diante deste breve histórico, compreendo que faz sentido desenvolver um projeto de pesquisa que articule a temática do estudante com deficiência, a possibilidade de conhecer como acontece a

formação inicial do professor que irá trabalhar com ele no ensino regular e, ainda, a relação de indissociabilidade desses saberes no processo inclusivo. Essa oportunidade de valorar as duas temáticas que representam a minha realidade me permitiu, inclusive, considerar as palavras do mestre Paulo Freire (2007, p. 77): “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”.

Hoje, como quase 18 anos de efetivo trabalho na instituição APAE. Sinto, todavia, necessidade de estudar e de buscar conhecimento para fazer a diferença como profissional que acredita no potencial humano. E essa foi a motivação que provocou a busca pelo mestrado em Educação. Como diz Freire (1989, p. 39), “ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”. Pensando assim, ingressei no mestrado em Educação da Univille em março de 2019.

Optei pela linha de Trabalho e Formação Docente por acreditar que o trabalho do professor pode contribuir para a transformação da sociedade. Então, como estudante regular do mestrado, iniciei os estudos nas disciplinas obrigatórias, as quais foram importantes para o desenvolvimento de uma postura mais crítica em relação a Educação, passando, assim a integrar o projeto de pesquisa PESPE. Este, descrito como um projeto guarda-chuva, estuda a educação especial na educação superior: políticas, saberes e práticas educativas no âmbito do trabalho e formação docente. Ele objetiva investigar o acesso e a permanência da pessoa com deficiência no ensino superior e as experiências relacionadas ao trabalho docente em relação ao estudante com deficiência, bem como as políticas e os cenários municipais, estaduais, nacionais e de outros países da América Latina. O projeto está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e Formação Docente (GETRAFOR) da universidade. Os saberes, os diálogos e as trocas no grupo de pesquisa contribuíram para a ampliação dos conhecimentos teóricos fortalecendo a produção científica.

Assim, foi definido o tema de pesquisa: “Formação inicial nos cursos de Pedagogia no Brasil e no Chile: saberes e práticas no trabalho docente com estudantes com deficiência”. A partir deste momento, iniciei minha trajetória como pesquisadora.

A pesquisa está delineada a partir do seguinte objetivo geral: compreender o processo de formação inicial nos cursos de Pedagogia na concepção dos acadêmicos da 1ª e da 8ª fase da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade de Atacama (UDA), no Chile, quanto aos saberes e práticas

educacionais inclusivas junto a estudantes com deficiência na escola regular. Dele, depreendem-se os seguintes objetivos específicos:

i) Verificar o que dizem os acadêmicos em relação ao contexto das políticas de educação inclusiva dos estudantes com deficiência nos cursos de Pedagogia da UFSC e da UDA;

ii) Analisar a percepção dos estudantes dos cursos de Pedagogia da UFSC e da UDA e a incorporação nos currículos de disciplinas voltadas ao trabalho do pedagogo com estudantes com deficiência na escola regular;

iii) Identificar como o estágio curricular supervisionado dos cursos colabora na formação inicial dos futuros pedagogos no tocante à inclusão de estudantes com deficiência na escola regular, a partir dos relatos dos acadêmicos da 1ª e da 8ª fase.

Entendo como necessária a existência de um sistema educacional inclusivo e, por isso, é relevante conhecer o processo de formação dos futuros pedagogos — tanto daqueles que se encontram na fase inicial quanto dos que estão próximos da conclusão do curso. Não é pretendida somente numa abordagem documental, mas também uma que permita ouvi-los. Por isso, diante do reconhecimento da importância destes profissionais no processo de inclusão, é necessário que eles estejam formados para atuar nesse contexto. Desse modo, o presente trabalho apresenta uma reflexão sobre a formação inicial do pedagogo frente aos saberes e práticas para o trabalho com os estudantes com deficiência que frequentam o ensino regular. O estudo foi configurado, então, acerca das seguintes questões de pesquisa:

i) Os currículos dos cursos atendem às políticas nacionais que orientam a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva para estudantes com deficiência?

ii) A prática do estágio curricular supervisionado oportuniza aos licenciandos vivências na perspectiva de inclusão de estudantes com deficiência?

iii) Quais são as concepções que os estudantes dos cursos de Pedagogia possuem sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência na escola regular?

iv) Para os participantes da pesquisa, as disciplinas trabalhadas durante o curso atendem às expectativas em relação ao trabalho docente na perspectiva de inclusão dos estudantes com deficiência na escola regular?

A partir das respostas a essas questões, espero atender o objetivo geral da pesquisa e, assim, compreender como vem ocorrendo a formação dos futuros pedagogos nos cursos de Pedagogia da UFSC e da UDA.

Diante do exposto e com base nos objetivos propostos, verifiquei o que já foi pesquisado e produzido sobre a formação inicial do pedagogo e o trabalho com o estudante com deficiência na escola regular, realizando um levantamento das produções científicas.

Para contextualizar este estudo, foram consultadas bases de dados para averiguar o que já havia sido produzido com esta temática até o momento. A primeira base consultada foi a da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Tive predileção por este site por ser de uma instituição que visa promover o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura dentro dos princípios da participação democrática, fortalecendo o desenvolvimento do ensino da pós-graduação e da pesquisa em Educação, com o intuito de contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento de novas experiências e pesquisas na área educacional, com participação da comunidade acadêmica e científica na formulação e no desenvolvimento da política educacional do país.

Optei por verificar, então, as publicações em âmbito nacional de 2009 a 2017. Em cada edição verificada, foram pesquisados os grupos de trabalho GT08 - Formação Docente e GT15 - Educação Especial. Na busca por materiais relacionados ao tema, inicialmente verifiquei aqueles que abordavam as palavras “formação docente inicial e América Latina” e “inclusão e pedagogia”, uma vez que o site não oferece a opção de buscar por descritores. A consulta foi levantada partindo de um contexto geral, neste caso, utilizando as palavras já citadas.

A partir deste levantamento, foram encontrados trabalhos que envolvem a formação docente inicial e a inclusão, licenciaturas em Pedagogia e políticas públicas de inclusão, entre outros. Nos registros disponíveis na ANPEd, foi verificado um total de 142 trabalhos no GT08 e 112 no GT15, não incluindo pôsteres, e, deste total, sete têm uma relação de proximidade com a temática desta pesquisa, destacando a formação inicial no curso de Pedagogia e a inclusão.

Depois, foi realizada uma triagem, começando pela leitura do título e dos resumos para identificar os trabalhos com a temática coadunável a desta pesquisa, como indicado a seguir:

Quadro 1 – Levantamento das publicações na base de dados da Anped

Base	Número de trabalhos GT 08 / GT 15	Proximidade com o tema	Título do trabalho	Autor(es) Coautor(es)
38ª ANPEd Nacional 2017	23 - 16	0		
37ª ANPEd Nacional 2015	36 - 19	2	GT08 - A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM INTERLOCUÇÃO COM A PERSPECTIVA EDUCACIONAL INCLUSIVA GT15 - A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COM A PALAVRA, O PROFESSOR FORMADOR	Juliano Agapito - Univille Sonia Maria Ribeiro - Univille Gabriela Maria Barbosa Brabo - UFRGS
36ª ANPEd Nacional 2013	18 - 20	1	GT08 - QUALIDADE DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: DISCURSO E PRÁTICA DA BASE DOCENTE	Valdinei Costa Souza - UnB
35ª ANPEd Nacional 2012	22 - 19	0	-	-
34ª ANPEd Nacional 2011	22 - 23	2	GT15 - A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE INCLUSIVA E OS DESAFIOS AO PROFESSOR FORMADOR GT08 - OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA LIDAR COM A DIVERSIDADE E A INCLUSÃO	Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira - UFPE Margareth Diniz - UNICENTRO IZABELA HENDRIX
33ª ANPEd Nacional 2010	Não permite acessar	-	-	-
32ª ANPEd Nacional 2009	21 - 15	2	GT08 - FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL GT15 - POLIVALENTES, GENERALISTAS E TOLERANTES: FORMANDO PROFESSORES NA LÓGICA INCLUSIVA	Denise Rodinski Braga - UTP Márcia Lise Lunardi Lazzarin Fernanda de Camargo Machado - UFSM

Fonte: Da Autora, 2020.

Outra base de pesquisa foi a Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (REDE ESTRADO)¹. Ela foi utilizada por cooperar com a divulgação do conhecimento sobre o trabalho docente na América Latina, contribuindo para a construção de políticas públicas mais assertivas, que promovam a formação e a valorização do profissional docente. Assim como no banco de dados da ANPEd, na REDE ESTRADO também não há opção de busca por descritores. Portanto, considerei as mesmas palavras “formação docente inicial e América Latina” e “inclusão e pedagogia” para a pesquisa. Verifiquei o contexto geral, observando o título, os resumos e as palavras-chave dos materiais, e encontrei trabalhos com temáticas variadas. Porém, após a leitura mais criteriosa dos resumos, identifiquei poucos artigos relacionados ao contexto desta pesquisa. A busca aconteceu nos eixos de 2010 a 2018 e pode ser observada no quadro que segue:

Quadro 2 – Levantamento das publicações na base de dados da REDE ESTRADO

Base	Número de trabalhos	Proximidade com o tema	Título do trabalho	Autor(es) Coautor(es)
REDE ESTRADO/2018 216 trabalhos	4	-	-	-
REDE ESTRADO/2016 240 trabalhos	2	-	-	-
REDE ESTRADO/2014 438 trabalhos	7	-	-	-
REDE ESTRADO/2012 447 trabalhos	5	-	-	-
REDE ESTRADO/2010 255 trabalhos	4	-	-	-
Total	22	-	-	-

Fonte: Da Autora, 2020.

Os resultados das buscas nos bancos de dados sinalizaram contribuições que puderam ser utilizadas para o processo de estruturação deste trabalho, além da identificação de autores para colaborar com o estudo. Além disso, os resultados reforçaram a relevância desta pesquisa e sua originalidade. Dessa maneira, é possível concluir que, embora existam produções e investigações acerca da formação inicial, inclusão e trabalho com o estudante com deficiência, sobre políticas e leis, nenhum dos que foram levantados tem como intento a “Formação inicial dos acadêmicos dos cursos de Pedagogia no Brasil e no Chile: saberes e práticas no trabalho docente com

¹ Optou-se por uma investigação na REDE ESTRADO porque ela comporta artigos e pesquisas sobre o trabalho docente realizado nos países da América Latina.

estudante com deficiência”, título desta pesquisa. De certa forma, a conclusão evidencia a relevância dessa pesquisa.

Diante dos achados, compreendo a importância da realização deste estudo aproximando o trabalho desenvolvido entre o Brasil e outro país do continente Sul-Americano, a fim de estreitar os conhecimentos na área das práticas educacionais inclusivas na escola regular. Os dados gerados por meio deste estudo, inclusive, podem ser importantes para futuras análises. É válido inferir, porém, que há um distanciamento entre as pesquisas latino-americanas que tratam da formação inicial nos cursos de Pedagogia e, ainda, chamar a atenção para os cenários brasileiro e chileno².

Além da contribuição para a conjuntura do trabalho docente que envolve o estudante com deficiência, desenvolver pesquisas que extrapolem as fronteiras nacionais dentro da América Latina pode estreitar conhecimentos no que se refere ao espaço geopolítico latino-americano e às culturas latinas, evidenciando-as. Desse modo, é possível pautar nosso contexto de modo a não valorizar demasiadamente orientações vindas de outros que, não necessariamente, conversam com ele, como seria o caso daquelas oriundas da Europa ou da América do Norte, por exemplo. É notório que experiências, vivências e trocas de saberes produzem sentidos e funcionam como pontes entre os envolvidos, proporcionando reflexões e ações que influenciam o contexto de quem fica e de quem deixa o lugar. Dessa maneira, esses momentos de diálogos e trocas criam possibilidades para o redirecionamento de muitas ideias e percepções para a construção de novos saberes em relação à temática de estudo.

Com base nisso, a dissertação foi organizada em quatro capítulos. Inicialmente, em “O Delineamento da pesquisa: percursos trilhados”, mostro a trajetória percorrida neste estudo e um compêndio da história das instituições. Em seguida, em “Docência na América Latina: reflexões sobre a complexidade e a atuação com estudante com deficiência no ensino regular”, apresento o contexto da formação inicial, a educação do estudante com deficiência, o direito e as políticas públicas que tratam da educação

² Buscamos aproximação com o Chile, país que apresenta melhor avaliação em educação pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Referente à educação, apresenta melhor qualificação e resultados superiores aos do Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-50646695>. Acesso em: 06 de dez. de 2019.

para todos, entendendo o inacabamento e considerando os aperfeiçoamentos para o cumprimento do processo inclusivo.

Depois, em “A formação inicial e o trabalho docente na perspectiva de inclusão do estudante com deficiência na educação básica”, proponho uma discussão teórica sobre a formação, o currículo, o estágio, os saberes e as práticas necessárias para atuação e exponho as bases legais para a temática abordada. Por fim, no capítulo “Formação inicial: desvelando o processo”, analiso e discuto os dados coletados na pesquisa de campo, apresentando breves reflexões e aproximações de como são contempladas as políticas públicas de inclusão dos estudantes com deficiência e os saberes e práticas no percurso formativo, levando em conta a percepção dos acadêmicos da 1ª e da 8ª fase dos cursos de Pedagogia.

A seguir, descrevo o percurso metodológico que escolhi trilhar para desenvolver este estudo.

1 O DELINEAMENTO DA PESQUISA: PERCURSOS TRILHADOS

Tudo evolui; não há realidades eternas: tal
como não há verdades absolutas.
Friedrich Nietzsche

A caminhada da pesquisa iniciou pelas inquietudes sobre a formação docente e o trabalho com o estudante com deficiência, na busca por melhorar e questionar a minha própria atuação. Afinal, pesquisamos para constatar e conhecer o que ainda não compreendemos e anunciar a hodiernidade, como nos diz Freire (2007, p. 29):

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica”.

A coleta de dados para o desenvolvimento deste trabalho teve início a partir da aprovação do projeto de pesquisa pelo parecer nº 3.619.242, do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Univille, de acordo com a Resolução nº 466/12. Uma vez aprovado o projeto, iniciei o processo de acesso aos dados da pesquisa, mediante questionário estruturado e entrevista semiestruturada com os estudantes do curso de Pedagogia da 1ª e da 8ª fase das instituições participantes: UFSC e UDA³. Os instrumentos utilizados tiveram o intuito de coletar informações sobre a formação inicial, relacionando esse período aos saberes e práticas no tocante à atuação com estudantes com deficiência no ensino regular.

Ter a oportunidade de pesquisar em um país da América Latina causou, no primeiro momento, agitação e estranhamento, mas também expectativas pela troca de saberes. A incitação e a escolha pelo Chile foram decorrentes da parceria entre a Univille e a UDA, tendo em vista a menção de melhor índice educativo na avaliação do PISA na América do Sul. A relevância do estudo está no fato de que é preciso

³ A predileção pelas instituições aqui se constitui pelo prestígio das referidas universidades em seus países, suas histórias e o marco do movimento por uma educação pública de qualidade no ensino superior, levando em conta ainda que o intento deste estudo é fomentar o intercâmbio no campo educacional entre os países da América Latina.

ampliar o olhar sobre os desafios da formação inicial, atendendo ao processo de inclusão do estudante com deficiência na educação básica, e desvelar as intencionalidades das políticas públicas educacionais que, revestidas de intenções inclusivas, sociais e democráticas, camuflam os ditames de interesses de organismos transnacionais que buscam universalizar a educação superior.

Estar no Chile foi desafiador, todavia, o processo de investigação possibilitou experiências significativas de reconhecimento, aproximações e distanciamentos entre a região, a cultura, a língua e a maneira de viver. Foi importante perceber que as situações recentes dos contextos brasileiro e chileno, de certo modo, se aproximam. Assim como os fatos sociais, que apresentam disparidades entre os serviços oferecidos pelos setores público e privado, refletindo problemas sociais e econômicos, como nos campos de educação, saúde, desemprego e desigualdade na distribuição de renda, o que também é semelhante nos dois países. Considerando o processo histórico e o modelo padronizado de colonização da América Latina, podemos observar que as lutas nos âmbitos educacional e social apresentam poucas diferenças, conforme as palavras de Oliveira (2005, p. 769-770):

[...] os organismos internacionais pertencentes à ONU têm tratado esses países, buscando exercer, sem dúvida, influência sobre os novos desenhos de regulação social desses países por meio de suas orientações, extraídas de estudos e pesquisas produzidos por esses mesmos organismos, e por meio de outras formas de constrangimentos econômicos. Contudo, o que se observa é que, embora essas orientações sejam as mesmas para o subcontinente, resultam em diferentes processos de assimilação nos distintos países.

Considerar a educação como prática de cidadania significa reconhecê-la como direito social básico que deve ser garantido a todos, em uma concepção de educação que promova os direitos humanos.

Na prática docente desenvolvida na APAE e no intenso convívio com aquela realidade, percebo os receios e mitos presentes no espaço escolar em relação ao processo de inclusão do estudante com deficiência. Mittler (2008, p. 15) afirma que a “inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças”. Quer dizer, a incumbência primordial do processo educativo ao construir, reconstruir e socializar o conhecimento é formar sujeitos que possam exercer seus direitos e participar criticamente de seus contextos social, econômico e político.

Freire (2016, p. 120) afirma que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”, o que permite entender a educação como meio de transformação dos modelos de formação. Nesse sentido, Vygotsky⁴ contribui de maneira basilar com a educação quando elucida que a realidade seja olhada como histórica e, portanto, modificável. Assim, o homem é visto como sujeito histórico, construtor da própria história.

Em suma, os autores referenciados apresentam uma constatação de extrema importância: o mundo, o homem e o conhecimento são inacabados, ou seja, estão ativos e em construção.

1.1 ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta etapa são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para desenvolver o presente estudo e alcançar os objetivos propostos. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, de caráter compreensivo, que supõe o contato direto do pesquisador com o campo de trabalho e os sujeitos que estão sendo investigados, além de fontes teóricas e instrumentos de pesquisa.

Assume-se, nesta perspectiva, que destes sentidos e significados é que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão é que pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se, etc. (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 29).

Neste caso, foram utilizados o questionário e a entrevista semiestruturada. Em referência a esse aspecto, Lüdke e André (2011, p. 35) citam que:

Há uma série de exigências e de cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista. Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso.

Para Triviños (1987, p. 146), “a entrevista semiestruturada tem como característicos questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que

⁴ Existem diferentes grafias para o nome do autor russo Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) - nas publicações brasileiras e internacionais. Na escrita, optamos por utilizar “Vygotsky” quando nos referirmos ao conjunto de suas obras.

se relacionam ao tema da pesquisa”. Além disso, o autor afirma que o uso dos questionários se justifica para “caracterizar um grupo de acordo com seus traços gerais” (TRIVIÑOS, 1987, p. 137). Saliento que as questões apresentadas no questionário tiveram relação direta com os objetivos estabelecidos deste estudo para possibilitar a análise dos dados coletados.

Nessa perspectiva, optei pela abordagem qualitativa, descrita por Gatti e André (2011, p. 30) quando consideram que ela “defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”. A pesquisa é também qualificada assim ao utilizar meios estatísticos para a análise e o tratamento dos dados coletados. Nesse sentido, são imprescindíveis as contribuições destas autoras, que, sobre a pesquisa qualitativa, falam que:

Nessa abordagem, o observador não pretende comprovar teorias nem fazer “grandes” generalizações. Busca, antes, compreender a situação, descrevê-la em suas especificidades, revelar os múltiplos significados dos participantes, deixando que o leitor decida se as interpretações podem, ou não, ser generalizáveis com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 32).

Dessa maneira, pesquisas qualitativas na área da educação podem trazer resultados de acordo com a realidade existente no campo de atuação, pois se propõem a refletir sobre a experiência humana vivenciada em seus contextos histórico social, político e econômico.

O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 34).

A percepção de pesquisa qualitativa é complementada ainda por meio da perspectiva da teoria histórico-cultural fundamentada em Vygotsky. Nesse sentido, o humano e o mudo constituem-se nas e pelas relações sociais, Freitas (2002, p.22) relata que Vygotsky busca:

[...] estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. Percebe os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e

reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela.

Assim, como dito, a pesquisa visa estudar o processo de formação inicial dos acadêmicos da 1ª e da 8ª fase do curso de Pedagogia, levando em conta os fenômenos humanos e as metamorfoses históricas. Segundo Freitas (2002, p. 25), para Vygotsky, “produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento”.

A pesquisa qualitativa se preocupa, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e na explicação da dinâmica das relações sociais. André (2013, p. 97) enfatiza que:

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados.

Para a análise dos dados, foi utilizada uma abordagem inspirada em Bardin (2016) e Franco (2012). As autoras convergem na definição da análise de conteúdo como um método para analisar mensagens, comunicações ou, de forma mais ampla, a linguagem. Pressuponho, dessa maneira, um diálogo permanente entre as teorias utilizadas e o método, de modo a entrelaçar os objetivos do pesquisador durante todo o processo. Os pressupostos metodológicos envolvem uma concepção sobre a linguagem vista de forma crítica, sendo

[...] uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação (FRANCO, 2012, p. 14).

E, conforme salienta Bardin (2016, p. 38), há de se considerar a

[...] técnica das comunicações, para refletir sobre o que foi dito nas entrevistas e questionários. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos.

Após a coleta e a transcrição dos questionários e das entrevistas, foi iniciada a leitura flutuante dos dados para assim identificar as categorias de análises definidas

a priori, a partir dos objetivos da pesquisa. De acordo com Franco (2012, p. 54), esta etapa

[...] consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas.

Entretanto, a aproximação aos dados não pode acontecer apenas pela leitura fluente. Por isso, as consultas ao material foram constantes. O processo de análise dos dados, por meio dessa perspectiva preconizada pela análise de conteúdo, deu respostas relevantes no que se refere às perguntas de pesquisa e aos objetivos estabelecidos. Para além da análise do material coletado, busquei ainda diversos outros documentos, como leis, decretos, orientações, livros e artigos sobre formação inicial, trabalho docente e o processo de educação inclusiva, que ajudaram a tornar esta análise mais consistente.

Na sequência, com fins de contextualização, são apresentadas breves informações a respeito das universidades cujos cursos foram objetos desta investigação.

1.2 BREVE HISTÓRICO DA UFSC E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

O estado de Santa Catarina está localizado na região Sul do Brasil. Florianópolis⁵, sua capital, é a cidade que abriga a sede da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que tem campi em outros quatro municípios catarinenses: Joinville, no Norte; Curitibaanos, na região central; Araranguá, no Sul; e Blumenau, no Vale do Itajaí.

⁵ Florianópolis - Santa Catarina - Brasil: compreende a parte continental e a ilha e encampa 436,5 km², com uma população de 369.781 habitantes. Tem sua economia alicerçada nas atividades do comércio, prestação de serviços públicos, indústria de transformação e turismo. Recentemente, a indústria do vestuário e a informática também estão se tornando setores de grande desenvolvimento. Florianópolis é conhecida como Ilha da Magia, atraindo turistas de várias partes do mundo para contemplar a exuberância das suas 100 praias e dos históricos e monumentais pontos turísticos que fazem parte da sua beleza. Não esquecendo as raízes, os primeiros habitantes da região foram os índios tupi-guaranis, que praticavam a agricultura, mas tinham na pesca e na coleta de moluscos as atividades básicas para sua subsistência — os indícios de sua presença se encontram nos sambaquis e sítios arqueológicos cujos registros mais antigos datam de 4.800 a.C. Disponível em: <https://www.litoraldesantacatarina.com/florianopolis/caracteristicas-de-florianopolis.php>. Acesso em: 03 de fev. de 2020.

O curso de Pedagogia da UFSC foi o primeiro do estado a formar profissionais na área da educação. Teve início em 1960, mas foi reconhecido apenas em 1975, pelo Decreto da Presidência da República nº 75.590, de 10 de abril do mesmo ano. Sua finalidade era formar professores para o ensino médio e para a docência na escola normal, além de bacharéis para as atividades educacionais não docentes. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2019).

Evidentemente, com o passar do tempo, o curso se ajustou às mudanças no âmbito das políticas públicas educacionais ocorridas desde a ditadura até o modelo neoliberal, contudo, sempre tendo em vista o compromisso com a formação e a escola pública de qualidade e democrática, tendo o pedagogo como “[...] um sujeito histórico que deve dominar as bases epistemológicas de seu campo específico de atuação [...]” (UFSC, 2019, p. 3).

Atualmente, com novas orientações para formação docente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (DCNP) — instituídas pelos Pareceres CNE/CP nº 05/2005 e nº 03/2006 e pela Resolução CNE/CP 01/2006 — instituem a necessidade de reestruturação da organização acadêmica e da matriz curricular do curso. Tais diretrizes geraram mudanças no currículo, especialmente pela exigência do fim das habilitações específicas, com a indicação de que seus campos de formação sejam incorporados a uma matriz curricular única (UFSC, 2019). Segundo o projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia da universidade,

o egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia será Professor, entendido como profissional que atuará sob determinadas condições históricas, no campo epistemológico, político-educacional, didático metodológico, considerando as relações entre sociedade e educação [...] (UFSC, 2019, p. 17).

É inegável, então, o reconhecimento de que a instituição é referência no estado.

A escolha dos participantes ocorreu de forma intencional e o critério utilizado estabeleceu que fossem estudantes maiores de 18 anos do curso de Pedagogia da 1ª e da 8ª fase, matriculados e frequentando a graduação na UFSC. A opção por essas turmas foi feita no sentido de entender quais são as expectativas, tanto dos acadêmicos que ingressaram no curso há pouco tempo quanto daqueles que já estão em fase de conclusão, em relação ao trabalho com estudantes com deficiência no ensino regular.

Com a definição dos participantes, iniciei o processo de coleta dos dados da pesquisa, utilizando um questionário estruturado para os estudantes do curso de Pedagogia da 1ª fase (Apêndice 3) e da 8ª fase (Apêndice 4). Os questionários tiveram o intuito de obter informações dos alunos do campus situado no município de Florianópolis em relação à formação inicial. Na 1ª fase, conjugaram-se 14 questões, sendo três fechadas, três abertas e oito abertas e fechadas. E, na 8ª fase, 20 questões, sendo quatro fechadas, quatro abertas e 12 abertas e fechadas. O tempo médio de aplicação foi estimado entre 15 e 20 minutos.

O contato com a UFSC foi feito via e-mail com a coordenadora do departamento de Pedagogia. Acordamos, em julho de 2019, um encontro presencial, a fim de eu apresentar mais informações sobre a pesquisa. Na data combinada, no campus da UFSC, na sala da coordenação, conversamos sobre a pesquisa, a escolha do tema e as instituições participantes. Recebi contribuições em relação aos questionários, mas também fui surpreendida pelo movimento de greve⁶ que a instituição enfrentava. Em virtude desse impasse, escolhi coletar os dados no início de março de 2020, frente à dificuldade de ter acesso aos estudantes naquele momento de 2019. Assim, na época, novamente entrei em contato por e-mail com a coordenação do curso de Pedagogia, que, de maneira muito prestativa, retornou com uma nova data, 9 de março, para aplicação dos questionários *in loco*. Naquele dia, fui recebida pela coordenadora do curso, que me apresentou aos professores e aos estudantes das turmas selecionadas para aplicar os questionários.

Os professores foram generosos e oportunizaram a aplicação do questionário de pesquisa. Na sala, fiz uma breve explanação sobre o estudo e também a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos acadêmicos, permanecendo ali, à disposição para esclarecer eventuais dúvidas. Após a entrega do último questionário, tive o ensejo de agradecer a todos pela colaboração.

Com a intenção de preservar a identidade dos participantes voluntários da pesquisa que responderam os questionários, eles foram denominados da seguinte forma para favorecer a análise dos dados e a compreensão do leitor: em relação aos participantes do Brasil, foram 35 acadêmicos da 1ª fase do curso de Pedagogia – B1/P1 ao B1/P35; e 22 estudantes da 8ª fase – B8/P1 ao B8/P22. Por fim, as

⁶ A greve ocorreu pela proposta do programa Future-se, formulado pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de incentivar as universidades federais a captarem recursos privados. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/52641>. Acesso em: 22 de out. de 2019.

informações em relação ao aceite dos participantes podem ser observadas no TCLE assinado por eles (Apêndice 1).

Uma vez feitos os esclarecimentos em relação aos participantes brasileiros, seguimos para a introdução sobre os participantes chilenos.

1.3 BREVE HISTÓRICO DA UDA E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A região do Atacama⁷ (Anexo I) está localizada no Norte do Chile. Copiapó, capital da terceira região do Atacama, é conhecida por sua riqueza mineral e é a cidade onde está localizada a sede da Universidade de Atacama (UDA), a qual faz parte das instituições de ensino tradicionais chilenas. Ela foi criada em 1981, como uma fusão da antiga Escola de Minas de Copiapó, fundada em 1857. Além da sede, a UDA é constituída por outros dois campi, nas cidades de Vallenar e Caldera.

A licenciatura em Educação, atual curso de Pedagogia em Educação Geral Básica, nasceu com a fundação da Escola Normal de Copiapó, em julho de 1905, destinada à formação de professores para atender escolas primárias ao Norte do Chile. À época, a licenciatura

foi pioneira na organização curricular não tradicional. Seu diretor Don Rómulo J. Peña Maturana introduziu a abordagem de uma “República Escolar”, dando aos estudantes direitos e funções incomuns, que, com o tempo, não foram bem vistas pela liderança nacional e posteriormente produziram o seu fechamento (UDA, 2019, p. 01, tradução minha⁸).

⁷ A (III) região de Atacama - Chile é composta por três províncias e nove comunas, onde se situa a cidade de Copiapó (capital regional). Possui uma área de 16.681,3 km² e uma população de 175.162 habitantes. Suas características naturais permitem que o deserto do Atacama seja considerado o mais árido e seco do mundo, o qual abrange uma natureza exuberante que atrai turistas do mundo todo. Na região, também se destacam com grande importância a mineração e a agricultura. A primeira é a base da economia regional, associada principalmente ao minério de cobre e, em menor grau, ao ferro. Em relação à agricultura, algumas áreas próximas a rios (água das cordilheiras) são irrigadas e utilizadas para plantação de uvas, limões, batatas e alfafa. A partir do fim da década de 1980, a produção agrícola aumentou, principalmente focada na área de agroexportação. Os primeiros habitantes, o povo atacamenho, desenvolveram a agricultura, realizando cultivos com o sistema de terraços nas ladeiras das montanhas e fertilizando a terra com esterco de lhama. Colhiam quinoa, figos, milho, algodão e batatas, entre outros vegetais. Também se dedicaram à pecuária, domesticando alpacas e lhamas. Dessa forma, obtinham leite e carne, além de utilizarem os animais como meio de transporte.

⁸ Texto original: Fue pionero en la organización curricular no tradicional. Su director Don Rómulo J. Peña Maturana introdujo el enfoque de una "República Escolar", otorgando a los estudiantes derechos y funciones inusuales, que, con el tiempo, no fueron bien considerados por el liderazgo nacional y luego produjeron su cierre (UDA, 2019, p. 01).

Foram muitos os caminhos percorridos até 3 de outubro de 1981, data de fundação da UDA, sendo esta uma conquista das comunidades local e regional. A universidade, pelo decreto nº 113, de 20 de junho de 1983, criou a Faculdade de Ciências Humanas e Educacionais, que está vinculada à Carreira de Pedagogia Geral Básica. A formação de professores, a partir do ano 2000, foi regulamentada pelo Decreto Isento nº 376, que coloca em prática os planos e programas que fazem parte do Projeto Inicial de Formação de Professores, que a faculdade assumiu com o nome de “Professores para o século XXI”.

A criação do Departamento de Educação Básica foi um marco na história e na evolução do programa. Essa modificação orgânica permitiu continuar organizando o currículo, mas também apresentou novos desafios para a carreira docente. Recentemente, o Conselho de Administração da Universidade aprovou o redesenho curricular da graduação. Essa modificação oferece uma matriz curricular baseada em competências⁹, incorporando os padrões pedagógicos e disciplinares emanados do Ministério da Educação do Chile (MINEDUC). Com a nova matriz, o curso tem duração de nove semestres.

A proposta da UDA é formar profissionais com competências para planejar, implementar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem, considerando os conhecimentos de seus alunos e as necessidades da comunidade escolar. Tudo isso com o compromisso de desenvolver nos acadêmicos de Pedagogia um comprometimento com “as necessidades educacionais atuais e futuras que o país solicita para garantir uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens” (UDA, 2019). Além disso,

a Universidade de Atacama tem uma tradição na formação e o objetivo é garantir uma gestão curricular eficiente e eficaz do bacharelado em Educação e Pedagogia Geral Básica, atendendo às atuais demandas sociais e políticas, promovendo a formação humana e profissional de pedagogos da mais alta

⁹ “[...] o mundo do trabalho apropriou-se desta noção de competência e a escola estaria seguindo seus passos, sobre o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia do mercado, como gestão de recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho” (PERRENOUD, 1999, p. 12). Na Base Nacional Comum Curricular, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2017, p. 8). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 de out. de 2020.

qualidade, com profundo comprometimento social a serviço da educação na região e no país (UDA, 2019, p. 01, tradução minha¹⁰).

O mesmo sentimento de motivação que tive em relação à UFSC apareceu em relação à UDA. Aprecio a universidade por sua história e referência em formar profissionais comprometidos com uma educação de qualidade, o que me levou a considerar este estudo com os acadêmicos do curso de Pedagogia Geral Básica.

O primeiro contato com a UDA foi por meio da equipe de Internacionalização da Univille, que enviou um e-mail à direção da instituição chilena, que retornou com a confirmação de que aguardava a data para a realização da pesquisa *in loco*. A equipe da Univille fez toda a mediação com a UDA, uma vez que as universidades mantêm parceria desde 2006, com intercâmbio de docentes, técnicos e estudantes, além de cooperação para o avanço científico e o fortalecimento de recursos humanos especializados. Assim, ficou consentido que a aplicação da pesquisa ocorreria, provavelmente, em outubro de 2019.

O Chile passava por um momento delicado. Havia um movimento de manifestações nas ruas, considerado o maior desde o período da ditadura. Os manifestantes criticavam o sistema econômico neoliberal, que, por trás de um êxito aparente, escondia um crescente descontentamento nas esferas econômica, social e política. No fim, em virtude da comoção popular que acontecia no país, a aplicação da pesquisa aconteceu em novembro do mesmo ano. O período que passei no Chile foi entre 25 de novembro e 6 de dezembro de 2019.

A escolha dos participantes ocorreu de forma intencional e o critério utilizado estabeleceu que fossem estudantes maiores de 18 anos do curso de Pedagogia da 1ª e da 8ª fase, matriculados e frequentando a graduação na UDA, assim como aconteceu na UFSC. Também de igual forma, optei por essas turmas para entender as expectativas, tanto dos acadêmicos que ingressaram no curso há pouco tempo quanto daqueles que já estão em fase de conclusão, em relação ao trabalho com estudantes com deficiência no ensino regular.

¹⁰ Texto original: La Universidad de Atacama, tiene una tradición en capacitación y el objetivo es garantizar una gestión curricular eficiente y efectiva del Bachillerato en Educación Básica y Pedagogía General, atendiendo las demandas sociales y políticas actuales, promoviendo la formación humana y profesional de educadores de los más altos niveles, calidad, con profundo compromiso social al servicio de la educación en la región y en el país (UDA, 2019, p. 01).

A partir da definição dos participantes, iniciei o processo de coleta dos dados da pesquisa — o roteiro utilizado foi o mesmo nas duas instituições de ensino, um questionário estruturado tratando da formação inicial. Para os estudantes da 1ª fase, conjugaram-se 14 questões, sendo três fechadas, três abertas e oito abertas e fechadas. E, na 8ª fase, 20 questões, sendo quatro fechadas, quatro abertas e 12 abertas e fechadas. O tempo médio de aplicação também foi estimado entre 15 e 20 minutos.

Ao chegar no campus da UDA, a diretora do Curso de Pedagogia aguardava para uma primeira aproximação e conhecimento da proposta de pesquisa e da motivação pela escolha da instituição. No ensejo, apresentou a professora que iria me acompanhar durante a minha permanência na universidade. Foi um momento de troca, respeito, consideração e afeto, mas também fui surpreendida pelo fato de a UDA¹¹ estar sem estudantes por conta das manifestações no país. Por isso, me encontrei apenas com professores e outros técnicos que estavam trabalhando em horários reduzidos, os quais colaboraram informando sobre o sistema e a organização curricular do curso. Não restam dúvidas de que fiquei abalada com a situação¹², tanto que fui orientada a não sair do hotel sem a ligação da professora avisando que tudo estava bem nas ruas e que não havia mais protestos.

Por conta da movimentação, a universidade proporcionou reuniões com professores dos departamentos de Educação e de Direito¹³, além de outros profissionais do projeto de inclusão e equidade educativa e do complexo tecnológico de aprendizagem. Não foi possível aplicar os questionários *in loco*, os quais levei impressos e organizados com o TCLE para aplicação com os acadêmicos. Então, perante aquele contexto, transformei os questionários impressos em virtuais, na ferramenta Google Drive, e os encaminhei para a equipe da direção verificar se o espanhol estava compreensível. Recebendo a confirmação de que precisava apenas

¹¹ Em relação aos protestos no Chile, o país encontrava-se em estado de emergência e com toque de recolher. Foi a primeira vez, desde a redemocratização (1990), que ambos os mecanismos foram utilizados. As manifestações eram relacionadas à falta de garantias sociais, ao custo de vida alto e à privatização dos serviços públicos. Disponível em: <https://www.politize.com.br/protestos-no-chile>. Acesso em: 04 de fev. de 2020.

¹² Fonte: http://www.uda.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=4679:aspirantes-a-maestria-de-univille-realizan-investigacion-sobre-aspectos-de-la-inclusion-en-la-uda&catid=15:noticias-uda&Itemid=253. Acesso em: 20 de fev. de 2020.

¹³ Apesar desta pesquisa versar sobre o curso de Pedagogia, outro pesquisador, colega do programa de mestrado, estava comigo nesta viagem. Sua pesquisa tem similaridades com esta, mas busca informações sobre o curso de Direito. Por essa razão, o professor deste departamento também nos encontrou.

de alguns ajustes em determinadas palavras, ficou definido que os questionários seriam encaminhados pela secretaria do curso aos acadêmicos de forma on-line. Em conversa com o departamento, verifiquei a possibilidade de marcar entrevistas com os acadêmicos, e a responsável contactou alguns deles. Dessa maneira, foi possível realizar a entrevista semiestruturada (Apêndice 5) *in loco* no dia 4 de dezembro de 2019, com três estudantes da 1ª fase e dois da 8ª fase do Curso de Pedagogia Geral Básica.

A entrevista foi feita em uma sala da UDA, organizada pela direção, com dia e hora previamente marcados, respeitando as exigências e os cuidados requeridos em qualquer atividade deste tipo, garantindo sigilo e anonimato aos participantes. Do mesmo modo, foi respeitado “[...] o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material que a pesquisa está interessada” (LÜDKE; ANDRÉ, 2011, p. 35). A entrevista semiestruturada foi utilizada como técnica que permite ao sujeito formular uma resposta pessoal e também reformular algumas por meio de questionamentos para melhor entendimento da temática abordada. Sejam orais, sejam escritas, André (2001, p. 28) diz que “as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados”.

As entrevistas aconteceram de maneira individual, sendo gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas na íntegra, com o compromisso de respeitar o modo de expressão e cultura dos sujeitos participantes e de serem guardadas por mim, pesquisadora, pelo período de cinco anos. Optei pela utilização da entrevista semiestruturada para coleta de dados por ser um instrumento coerente com os objetivos da pesquisa, uma vez que, mediante roteiro de questões, oportuniza aos entrevistados discorrerem sobre um assunto do qual têm conhecimento e familiaridade. Cabe ressaltar que os estudantes foram convidados a participar de forma voluntária, com garantia de seu anonimato, conforme já mencionado.

Então, como forma de preservar a identidade dos participantes colaboradores do estudo e também favorecer a análise dos dados e a compreensão do leitor, eles foram denominados da seguinte maneira: em relação aos participantes do Chile, foram três acadêmicos da 1ª fase do curso de Pedagogia Geral Básica – C1/P1 ao C1/P3; e dois estudantes da 8ª fase – C8/P1 e C8/P2.

Fiz posterior contato com a direção, que sugeriu que o questionário fosse novamente enviado aos acadêmicos, no início de março de 2020, já que não havia sido possível realizar a coleta de dados presencialmente no período em que estive no

Chile. Contudo, naquele mês, instaurou-se a pandemia mundial de Covid-19, doença identificada pela primeira vez na China em 2019 e declarada como surto pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020, e, mais uma vez, não consegui retorno dos questionários reenviados aos alunos. Isso prova a fluidez e a dinamicidade que podem surgir em pesquisas de abordagem qualitativa, que requerem uma postura flexível do pesquisador. Mostra também que é preciso considerar os contextos específicos que as universidades participantes enfrentam e que elas, assim como as demais instituições, estão sujeitas a mudanças diante dos cenários político e econômico enfrentados por quaisquer que sejam seus países de origem.

2 DOCÊNCIA NA AMÉRICA LATINA: REFLEXÕES SOBRE A COMPLEXIDADE E A ATUAÇÃO COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR

Você nunca sabe que resultados
virão da sua ação.
Mas se você não fizer nada,
não existirão resultados.
Mahatma Gandhi

Ao fazer referência à América Latina, não podemos olhar apenas para o recorte geográfico. É preciso considerar a cultura e a língua dos países que representam essa região. Os países latino-americanos, segundo Wasserman (2000), Cairo (2008), Russel e Tokatlian (2013), apresentam evidências de seus colonizadores e também de um protótipo de sociedade europeia em seu processo de constituição, não considerando, de certo modo, as etnias existentes no processo de formação dos Estados Nacionais. Com a existência de uma ordem geopolítica mundial, sustentada por relações de poder impositivas ou consensuais, pode-se dizer que existem evidências de um modelo discursivo homogeneizador da geopolítica. A ideia que advém desse modelo seria estender as formas econômicas de mercado de livre acesso e as políticas de democracia representativa a todo o globo terrestre.

Em sua grandeza, a população da América Latina é miscigenada, com destaque para índios, negros, portugueses e espanhóis. Considerando a colonização do continente, os idiomas mais comuns são o espanhol e o português, além do holandês (no Suriname) e do francês (na Guiana Francesa). O Brasil, por sua vez, é o maior país da América do Sul em território e expansão litorânea (oceano Atlântico), fazendo fronteira com dez países¹⁴ latino-americanos. Colonizado por portugueses, é o único do continente que não faz uso do idioma espanhol. Tais dados geográficos são relevantes na percepção geopolítica e também na esfera linguística: a língua falada aqui é o português, logo, parece importante pensar em como se dão os diálogos entre o Brasil e os países vizinhos, os quais fazem uso do idioma espanhol.

No contexto da América Latina, as orientações e estruturações das políticas públicas para a educação recebem influência e interferência dos organismos multilaterais e são permeadas pelas lógicas econômica e mercantil, além da empregabilidade. Dentro delas, encontram-se imbricados alguns liames das políticas

¹⁴ Argentina, Bolívia, Colômbia, Guiana Francesa, Guiana, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela.

sociais que tratam de inclusão e atenção à diversidade. De acordo com Beneti (2006, p. 199), “[...] as sociedades modernas são igualitárias na medida em que elas estendem o direito à igualdade em termos normativos, jurídicos e políticos”. A inclusão é o suporte para que todos possam participar da vida em sociedade, tornando-se inclusos e reconhecidos nesse espaço. Mesmo no processo pautado na educação para e na diversidade, é válido ressaltar que os currículos escolares indicam manter-se fiel ao repasse de conteúdo, automatizar a aprendizagem e treinar para responder exames standardizados, visando resultados estatísticos e indicadores socioeducacionais. Corroborando com essa ideia estão Paiva e Araujo (2008), que afirmam que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) era protagonista na atuação em relação à educação no continente nos anos 1980 e início dos anos 1990. Mas, de protagonista, “passa a um papel de coadjuvante na década seguinte, quando sobressai o poder técnico e financeiro hegemônico do Banco Mundial” (PAIVA e ARAUJO, 2008, p. 221).

O documento apresentado pela UNESCO (2002) aduziu os países a elaborarem políticas públicas que priorizassem a função docente e valorizassem sua contribuição na transformação dos sistemas educacionais, já que o modelo de educação tradicional não mais respondia aos desafios da sociedade do conhecimento e da informação. Nas reuniões sobre o contexto educativo da América Latina e do Caribe, no Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (PRELAC)¹⁵ (UNESCO, 2007), foi retomada a ideia de formação como promoção de oportunidades de acesso à educação inicial e continuada que respondesse às exigências da sociedade do século XXI e que desenvolvesse nos docentes as competências necessárias para trabalhar com pessoas e contextos diversos, articulando a formação inicial com estratégias de acompanhamento aos professores principiantes.

Não restam dúvidas de que as reuniões promovidas nos cenários latino-americano e caribenho, do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (PROMEDLAC) e do PRELAC, foram de grande anuência para a construção de políticas públicas no campo da educação, as

¹⁵ O PRELAC é resultado do consenso entre os ministros da Educação dos países da América Latina e do Caribe sobre a situação da educação na região e sua projeção. Foi criado como contribuição estratégica para o cumprimento das metas do programa "Educação para Todos", principalmente em relação à promoção da qualidade da educação. O projeto objetiva promover mudanças nas políticas educacionais, de forma a assegurar o aprendizado de qualidade, voltado para o desenvolvimento humano. Disponível em: <http://inep.gov.br/unesco>. Acesso em: 16 de abr. 2020.

quais repercutem na atualidade. Na reunião do PROMEDLAC (1991), inclusive, “os Ministros da Educação da América Latina e Caribe reconhecem que a Educação é condição necessária para superar a crise econômica e entrar no mundo moderno” (GOMES; BRASILEIRO, 2018, p. 42). Nesse sentido, Anjos (2019, p. 53) percebe que

[...] a partir destas políticas a educação vai tomando um caráter mercantilizado visando atender a formação de mão de obra qualificada, como resposta aos interesses de mercado. A intenção é de afastar cada vez mais o investimento estatal no social trazendo a iniciativa privada para esta responsabilidade.

Isso leva à reflexão de que a educação, hoje, não pode ser compreendida, entendida e estudada dissociada de um movimento maior, como é o da globalização. Esse movimento faz referência a um processo de integralização de países, colocando-os em novos modelos de desenvolvimento mundial. É inegável que a reestruturação do mercado produtivo tem exigido dos sujeitos mais qualificação para atuação profissional, bem como os avanços tecnológicos e o desenvolvimento científico têm exigido mudanças das instituições formadoras na maneira de trabalho e no processo de formação acadêmica. Diante disso, a educação passa a ser vista como um produto, como algo a ser consumido, ou seja, tornou-se mais uma peça de uma grande engrenagem que tem como base de sustentação interesses econômicos sobrepondo-se a objetivos como a formação para a cidadania do indivíduo.

Assim, mudanças na economia mundial provocaram e continuam a provocar reformas na esfera educacional, com o propósito de atender às exigências de qualificação profissional para atuação no mercado em âmbitos nacional e mundial. A educação superior é tida como fundamental nesse processo. Desse modo, os países em desenvolvimento, objetivando amenizar as dificuldades econômicas e as desigualdades sociais, acatam as orientações dos organismos multilaterais, como, por exemplo, o Banco Mundial, e passam a agir segundo essas diretrizes. De acordo com Stromquist (2012, p. 74),

[...] agências de desenvolvimento e governos sustentam que a educação é o motor do desenvolvimento social, cultural e econômico de uma nação, anunciando que estamos a caminho de uma “sociedade do conhecimento”.

É notório que as políticas neoliberais e os organismos internacionais influenciam os contextos educacional, econômico e social na América Latina. Essas

políticas, conforme Stromquist (2012, p. 77), “clamam por um papel mais amplo para as forças de mercado e por menor intervenção do Estado em serviços sociais — incluindo a educação — tornaram-se dominantes em muitas partes do mundo”.

Dessa maneira, Maués (2009) e Libâneo (2016) declaram que os países da América Latina promoveram reformas na educação flexíveis e consoantes ao modelo econômico imposto pelos organismos internacionais dos países em desenvolvimento. Esses organismos têm estado à frente das definições das políticas educacionais no mundo. A Organização dos Estados Americanos (OEA), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial (BM), a Comunidade Europeia (CE) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) apresentam enfoques e reforçam que a educação é uma ferramenta relevante para o desenvolvimento econômico e a qualificação profissional, os quais influenciam na elaboração de estratégias educacionais nas diversas regiões do mundo. Essas mudanças influem também na formação e na atuação do profissional docente no espaço educativo, como é possível observar em relatórios:

A OCDE (2006), publicou o Relatório: “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” sobre uma pesquisa, que teve como objetivo examinar alguns dos obstáculos para evitar a “escassez” de professores. [...] (2013) Publicou os resultados de outra pesquisa Teaching and Learning International Survey (TALIS), que passou a ser conhecida no Brasil, por Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem cujo objetivo é obter dados sobre as escolas e as condições de trabalho dos professores. [...] Os quais destacamos alguns que estão diretamente vinculados às questões de formação inicial e continuada de professores. Um dos pontos salientados pelo relatório se refere à necessidade de haver uma rede de apoio aos professores menos experientes (MAUÉS; SEGENREICH; OTRANTO, 2015, p. 49-50).

Essas mudanças apresentam como fator essencial os docentes enquanto líderes inovadores, capazes de promover aprendizagens significativas aos estudantes, comprometidos com sua realidade local e global. Isso significa dizer que o modelo do profissional docente orientado pelos organismos internacionais é da construção de um professor eclético e com atuação ampla, embora com formação aligeirada e restrita, considerando o aporte teórico. Esse modelo proposto nos moldes econômicos leva para a escola uma prática reguladora com enfoque reducionista, a qual apresenta a baixa qualidade da educação, reforçando as desigualdades no processo de ensino. É importante ter em mente que há mudanças em âmbito mundial, no sentido da racionalidade moderna, além de outras transformações sociais que

ocorrem no sistema educativo e, por consequência, no interior da escola. Todo esse movimento no contexto latino-americano, de acordo com Rodríguez (2008, p. 4), evidencia

[...] certo consenso a respeito da complexidade da atuação docente, especialmente em tempos de globalização. A atividade de ensinar exige conhecimentos e aptidões, situação está que leva ao questionamento sobre o modelo de formação que deve ser ministrado pelas organizações formadoras.

No território da América Latina, parece não existir um consenso no que se refere à formação docente, que acontece de maneira diversificada. Em alguns países, desenrola-se em instituições de ensino secundário, escolas normais e instituições de ensino superior (IES). Em outros, como no Brasil e no Chile, as IES são as principais responsáveis pela formação inicial dos profissionais da educação.

Mesmo nesses países, havendo diferentes locais para a formação do pedagogo, é importante reforçar que, no Chile, há um consenso de que esse processo se dê em instituições reconhecidas, respaldadas pelas leis vigentes e certificadas pelas orientações do Ministério da Educação para posterior atuação no mundo do trabalho, especialmente na área educacional.

Encontram-se, na formação universitária, tendências disciplinares em uma perspectiva conteudista e com processos avaliativos de medição quantitativos em detrimento de avaliações processuais qualitativas. Aqui, é válido inferir que uma formação vinculada a dispositivos políticos e ideológicos, que norteasse o contexto universitário paralelamente ao cenário social, poderia romper com a instrução voltada à produtividade e, em vez disso, formar profissionais meticolosos para atuar na conjuntura complexa de mudanças que têm se instaurado ano após ano. Ao encontro desse pensamento, Nóvoa (1995) ressalta que a docência se caracteriza na práxis do fazer pedagógico, nas relações sociais e nas dimensões do ser humano. Portanto, parece razoável dizer que uma formação docente voltada para o desenvolvimento humano e para a formação para a cidadania contribuiria com as práticas docentes dos profissionais que têm passado a atuar dentro das escolas.

Outro aspecto a ser considerado quando falamos da formação inicial para a docência na América Latina, que conversa com o que foi afirmado, é a importância do profissional docente pelos papéis social, político e cultural que ele desempenha na sociedade. Todavia, de acordo com Barreto (2010), não é o que acontece nos cursos

de Pedagogia. O autor destaca a presença de currículos fragmentados e de disciplinas que dão ênfase em habilidades específicas, ora insuficientes e, por isso, frágeis. Assim sendo, a formação oferecida não oportuniza que o futuro docente atue coerentemente na perspectiva de uma educação para todos.

Indo além, cito Gatti (2014), quando a autora comenta que as licenciaturas apresentam um currículo genérico e que teoria e prática não se encontram integradas. Logo, os cursos estão longe de oferecer uma formação sólida ao futuro profissional da educação:

Pode-se perguntar se a formação panorâmica e fragmentada, reduzida, encontrada nos currículos dessas licenciaturas é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino na educação básica, lidando adequadamente com os aspectos de desenvolvimento humano de crianças, adolescentes e jovens, oriundos de contextos diferenciados, com interesses e motivações heterogêneos, comportamentos e hábitos diversos (GATTI, 2014, p. 39).

Além disso, na visão de Barretto (2010, p. 428), “os embates sobre os modelos de formação docente, mais acirrados na medida em que, aos esforços de elevação das exigências de formação não tem havido correspondente melhoria do rendimento escolar na escola básica”.

Por tudo isso, a formação inicial docente é um grande desafio para as políticas educacionais, ganhando ainda maior dimensão quando se compreende que o desenvolvimento humano se encontra atrelado à educação. Quando se trata de atender à diversidade humana, é preciso falar do estudante com deficiência no ensino regular.

Como referência de formação inicial para docência no Brasil, temos o curso de Pedagogia, cujas diretrizes curriculares nacionais foram definidas pela Resolução CNE/CP 1, de 2006. Ela trata, superficialmente, no Art. 5º (inciso X) e Art. 8º (inciso III), sobre diversidade, necessidades especiais e atividades complementares envolvendo a educação da pessoa com necessidades especiais de forma opcional. Essas políticas atendem uma orientação das organizações que sustentam um discurso para inclusão na escola, e o modo como os países respondem essas orientações denota brevidades, ou seja, a importância do processo de educação inclusiva povoa os discursos dos documentos oficiais, porém, essas políticas, em sua efetividade, encontram-se fragilizadas.

Já discutimos como, no amplo contexto da América Latina, encontram-se presentes as influências dos organismos internacionais nos encaminhamentos

voltados à educação e às práticas pedagógicas, em um sentido de aceite de diretrizes internacionais que nem sempre conversam com o contexto desta região. Entretanto, a prática demonstra outra realidade, mesmo com as fragilidades presentes nas orientações da educação inclusiva no âmbito da educação básica, atribuindo à escola um caráter 'salvador'. Nessa perspectiva, Michels (2011, p. 221) diz que “a escola é vista historicamente como espaço priorizado na correção das desigualdades sociais produzidas pelo capitalismo”. O mesmo aceite vale para as práticas pedagógicas inclusivas. Com o discurso de universalização da educação, as redes de ensino de países como Brasil e Chile vêm se adaptando e executando as políticas de inclusão do estudante com deficiência cada qual à sua maneira, com discursos centrados na preparação da escola, na acessibilidade e na formação do professor como agente para efetivação das políticas de inclusão.

Sob essa premissa, o que se percebe é que há uma imbricação das relações econômicas e sociais, mesmo que a desigualdade social seja um fenômeno que acontece por consequência da concentração do capital em um número reduzido de indivíduos. É possível afirmar, inclusive, que as políticas reformistas não dão conta da complexidade acerca da desigualdade social e, até mesmo, que percebem as necessidades humanas do ponto de vista mercadológico. Arroyo (2014) faz uma comparação pertinente entre passado e presente, expondo uma morosidade que se estende, muito provavelmente, por conta de um olhar mercadológico:

As questões humanas, sociais e culturais, os processos pedagógicos, as linguagens e rituais que cada movimento repõe para a teoria e ação pedagógica parecem nos dizer que nesse subsolo da formação humana o que vivenciaram outros movimentos em torno de direitos tão básicos negados tem o mesmo tamanho, o mesmo sentido hoje do que faz décadas e até séculos. Parece como se as questões pedagógicas estivessem todas no presente. Como se os seres humanos, os grupos excluídos, oprimidos repetissem a mesma “pedagogia do oprimido” em cada presente (ARROYO, 2014, p. 48).

Nesse sentido, a escola não é um lugar neutro. Mais que isso, apresenta-se como um ambiente de disputas e uma ferramenta de organização social justamente por estar inserida em um determinado espaço que sofre modificações e influências de acordo com o momento histórico, numa relação que pode ser considerada dialética: ela influencia o meio, mas também é influenciada por ele. Estamos inseridos em um modelo capitalista de sociedade, então, esse espaço escolar passa a reproduzir e atuar conforme o modelo de produção, modificando suas concepções e finalidades,

as quais interferem diretamente na organização do trabalho pedagógico e, de certa forma, acabam interferindo também na formação docente inicial que conversa diretamente com as ações pedagógicas realizadas não só em sala de aula, mas na organização escolar como um todo.

Portanto, assim como aconteceu em outros continentes, na América Latina houve e ainda há apropriação dos discursos internacionais na formulação e no encaminhamento de políticas voltadas à formação docente, à educação básica e à inclusão do estudante com deficiência. E, de modo dialético, eles se modificam em uma relação mútua. Mesmo assim, as políticas em questão são executadas pelas instituições de ensino que procuram respeitar as características culturais, econômicas e políticas de cada país.

Em seguida, as conjunturas e os avanços no processo de inclusão do estudante com deficiência são aprofundados.

2.1 AVANÇOS NA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

Com o propósito de fortalecer o movimento de inclusão educacional, que estava nos seus primeiros anos, a UNESCO (1994) se manifestou reforçando, junto aos seus Estados-membros, que o sistema educativo deve considerar a vasta diversidade humana, suas características e necessidades, incluindo adequação na escola com uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro das suas necessidades, oportunizando aprendizagem às pessoas com deficiência junto ao grupo. Ou seja, deve-se considerar os diversos, não os iguais, como a principal característica de uma sociedade, assim, a educação pode se estruturar de modo a oportunizar igualdade de acesso e desenvolvimento à diversidade humana.

A educação é direito de todos e, como tal, é relevante no desenvolvimento humano, possibilitando o exercício da cidadania, além de qualificar para o trabalho. No contexto das reformas educacionais na América Latina, as políticas educacionais tiveram influências da Conferência Mundial da Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990. E, em relação à inclusão do estudante com deficiência, da Declaração de Salamanca, resolução das Nações Unidas de 1994, que propôs aos países participantes o pacto para melhoria da educação, assegurando uma educação básica de qualidade para todos.

Nesse sentido, vale mencionar que a realização de reuniões políticas com pautas que destacam a educação para a inclusão se tornou frequente a partir do início dos anos 1990 no continente latino-americano, visando incluir todos os grupos marginalizados, como negros, indígenas e pessoas com deficiências, e, desse modo, atender às orientações internacionais. Quer dizer, a população excluída historicamente do sistema educacional passou a ter o direito garantido da matrícula. Em relação ao direito à educação, Gentili (2008, p. 48) enfatiza que “fortalecer, defender e transformar a escola pública é um desafio central para que, na América Latina e no Caribe, a educação seja um direito de todos e todas”. Aqui, é importante a compreensão de que a matrícula representa uma grande conquista e a possibilidade de mobilidade social, entretanto, não garante a oportunidade do direito efetivo da educação com qualidade. Logo, o movimento de inclusão provocou, e ainda tem provocado, uma reorganização no trabalho desenvolvido pelas escolas e pelos professores, visando amparar as características e as necessidades dos diferentes estudantes que passaram a frequentar os espaços escolares.

O direito à educação da pessoa com deficiência é demarcado pelas convenções internacionais. Em âmbito mundial, nota-se um movimento dos países para acatar as orientações e formular leis e políticas públicas que assegurem o direito do estudante com deficiência de compor o espaço escolar. Conseqüentemente, Brasil e Chile mencionam em suas leis e políticas o desígnio de propor mudanças significativas na matriz educacional para também se adequarem a essa demanda. Diante disso, é importante lembrar que a América Latina tem vivenciado, no campo educacional, a atuação das políticas neoliberais no modelo de modernização da gestão pública, tendo como foco a privatização, a descentralização e a mercantilização da educação, com vias de atender um interesse mercadológico mais do que formar os alunos para a cidadania. Nesse ponto, ressalto que a educação é um direito humano e social que não deve estar atrelado à lógica de mercado. E, nesse sentido, considero que

a expansão da escola não foi produto de nenhum ato de generosidade das elites ou das oligarquias nacionais. Foi muito mais o resultado das lutas e exigências populares protagonizadas pelos **movimentos sociais**, organizações sindicais e partidos democráticos. Fortalecer essas lutas é um imperativo político, já que delas depende que, na América Latina, o acesso às instituições escolares e o direito à educação não continuem diametralmente dissociados, como são nos dias atuais para as grandes maiorias (GENTILI, 2008, p. 49, grifo meu).

Além das ações objetivando atender às orientações de práticas voltadas à educação do estudante com deficiência no ensino regular e, por conseguinte, sua inclusão, torna-se relevante, para além das ações existentes, outras que oportunizem a atualização dos saberes e das práticas pedagógicas. Diante dessa necessidade, passou-se a investir na atualização dos conteúdos que compõem a formação inicial docente, favorecendo o conhecimento teórico e a compreensão das diversas práticas de aprendizagem para atuar e amparar com equidade a diversidade de estudantes. Ao oportunizar que o futuro docente tenha acesso a conhecimentos específicos sobre o estudante com deficiência, pretende-se, além de capacitá-lo para o futuro trabalho junto a esses alunos, que ele compreenda o seu papel no processo de inclusão. Em outras palavras, Eicheita (2006) relata que as competências e o compromisso que devemos ter com o processo de ensino derivam de atitudes reflexivas, empatia, diálogo, reciprocidade, cooperação e aprendizagem de novos saberes.

Por mais que considere esses momentos social, cultural e político como favoráveis ao acolhimento das diferenças, não posso ignorar que não estamos imunes à reprodução de concepções e práticas balizadas na segregação, tão presentes na história das pessoas com deficiência. Todavia, o movimento inclusivo se encontra inserido na dinâmica social da contemporaneidade e está presente nas políticas públicas nos países latino-americanos. Em relação às orientações do processo de inclusão do estudante com deficiência a à dissonância nas propostas,

os diversos documentos oficiais apresentam formulações ambíguas ou muito genéricas; deixam questões indefinidas. Constata-se o descompasso entre propostas e condições de implementação. Ao mesmo tempo, os discursos da legislação, da academia e da escola revelam muitas controvérsias e divergências entre essas esferas [...] (GÖES, 2007 p. 73).

É necessário, então, pensar em uma política pública educacional que incite reflexões e busque caminhos para a superação dos entraves que compõem a cultura social, alguns deles seculares, como preconceito e discriminação, presentes inclusive nos ambientes escolares. Quando se trata de preconceito e discriminação na escola, em evidência estão as pessoas com deficiência. Destacar essa situação é primordial para reforçar os diferentes aspectos atrelados ao movimento de inclusão, como também a importância da preparação dos profissionais que nelas atuarão ou atuam, conforme destaca o Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado em 1993:

O sucesso do Plano depende, no âmbito nacional, do compromisso não só da União, dos Estados, dos Municípios, como das famílias e de outras instituições da sociedade civil [...] na medida em que o Brasil é integrante de uma comunidade que transcende suas fronteiras, e, por outro, por assumir um compromisso nacional de oferecer a todos, sem discriminação e com ética e equidade, uma educação básica de qualidade (MEC, 1993, p. 15).

Outro aspecto importante a ser considerado é que o princípio da inclusão e da equidade na América Latina, atualmente, integra a agenda das agências multilaterais e, nesse sentido, as políticas de educação e educação especial apresentam uma perspectiva inclusiva. No Brasil e no Chile, as políticas de educação e inclusão são elaboradas a partir dos aportes desses documentos e reafirmam o maior princípio já proposto internacionalmente: o da educação de qualidade como um direito de todos. Considero essas diretrizes como ponto positivo em busca de garantir os direitos educativos, mas não posso deixar de observar os contextos econômico e geopolítico de cada país.

Historicamente, a educação especial é marcada como um modelo de educação voltado a atender pessoas com deficiência, compreendidas como aquelas que necessitam de cuidados terapêuticos e clínicos devido aos comprometimentos biológicos. Nos últimos 15 anos, houve a difusão de um movimento educacional no qual todos os estudantes deveriam estudar juntos e frequentar o mesmo espaço escolar, rompendo com o dualismo entre a educação regular e a educação especial presentes no sistema educacional. Essa coletividade de pessoas com deficiência era, até então, excluída do acesso ao conhecimento, à formação e à cultura humana. Passamos a ter, a partir desse movimento, a incorporação de uma educação inclusiva ao modelo que já existia. Antes de continuarmos a discussão, Michels e Garcia (2014, p. 160) dão um esclarecimento a respeito do termo 'educação inclusiva':

Destacamos que o termo "educação inclusiva" foi apreendido na política educacional brasileira como uma expressão relacionada quase que exclusivamente à educação especial, embora os discursos políticos presentes na documentação internacional não contenham essa interpretação.

As vozes destas autoras enfatizam que o termo foi apropriado pelas políticas públicas brasileiras com uma interpretação diferente daquela recomendada na documentação internacional. Mesmo assim, a educação inclusiva, proposta pela Declaração de Salamanca, recomenda garantia de acesso, permanência e qualidade no ensino-aprendizagem aos que, historicamente, encontram-se à margem da escola

(UNESCO, 1994). Nos países da América Latina, o movimento de educação para todos¹⁶ se desenvolveu com a ideia de libertação, emancipação e politização do povo. Os acordos e declarações multilaterais direcionam as políticas públicas de educação dos países aqui referenciados, os quais elaboram suas políticas baseadas no princípio inclusivo. Assim, as políticas públicas educacionais têm atuado por meio desses documentos de maneira abrangente: por um lado, há uma responsabilização demasiada às instituições escolares na efetivação destas políticas e, por outro, a universalização desse processo acarreta na implementação de um modelo único, sem considerar as especificidades dos sujeitos, suas experiências e culturas. Este cenário aponta fragilidades no âmbito da aplicabilidade das políticas.

Desse modo, a anuência das políticas educacionais, com a propagação do movimento da educação inclusiva nos países da América Latina, repercute em diretrizes e normas que aludem a maneira governamental dos autos do Estado sobre a educação. Verifica-se que a solução encontrada pela grande maioria dos países latino-americanos foi inserir parcialmente os estudantes com deficiência nos estabelecimentos de educação regular, em alguns casos, seguindo modelos do que compreendo como processo de integração. No modelo de integração, “o sistema educacional mantém o “status quo” e são os alunos que têm que se adaptar à escola e não a escola aos alunos [...]” (BLANCO, 2006, p. 5, tradução minha¹⁷).

Esse processo de integração consistia em oportunizar para alguns estudantes com deficiência a inserção e a socialização no espaço escolar. Eles estavam presentes ali, porém, realizavam atividades fora do conteúdo proposto pelo currículo.

O próximo subtítulo versa sobre os movimentos percorridos no Brasil e no Chile, países que concernem esta pesquisa, em se tratando das políticas públicas de inclusão do estudante com deficiência.

¹⁶ Declaração Mundial sobre Educação para Todos: a síntese do documento representa anuência mundial sobre uma visão universal de educação básica e destaca diretrizes gerais com o objetivo de impulsionar os países a assumirem o compromisso político de garantir educação para todos. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos, universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades e fomentar cooperação entre organizações governamentais e não governamentais. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Banco Mundial e o setor privado com orientações para garantir uma educação eficaz e equitativa para todos. Propostas por objetivos e metas de resultados notoriamente definidos (UNESCO, 1990).

¹⁷ Texto original: El sistema educativo mantiene el “status quo” y son los alumnos quienes se tienen que adaptar a la escuela y no ésta a los alumnos (BLANCO, 2006, p. 5).

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E NO CHILE: DA TEORIA À APLICABILIDADE

Os países aqui estudados apresentam direcionamentos em suas políticas considerando o estudante com deficiência. Do Chile, destaco a Lei nº 19.284/1994 e a Lei Geral de Educação nº 20.370/2009 e, do Brasil, a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). No ano de 2015, ambos reafirmaram as políticas direcionadas aos estudantes com deficiência e asseguraram sua transversalidade em todos os níveis e modalidades de ensino.

Brasil e Chile, países latino-americanos, apresentam trajetórias históricas semelhantes: passaram por períodos de ditadura militar e enfrentaram crises econômicas, sociais, educacionais e políticas. Mesmo com suas singularidades, os dois têm exposto em suas constituições o direito de educação para todos e apresentam decretos e normativas de inclusão em suas políticas de educação, aludindo declarações internacionais, como podemos verificar nos excertos abaixo, que correspondem ao Brasil e ao Chile, respectivamente:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 01).

Decreto¹⁸ nº 201/2008, letra c - Reafirmando a universalidade, indivisibilidade, interdependência e inter-relação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como a necessidade de garantir que as pessoas com deficiência os exercitem plenamente e sem discriminação (CHILE, 2008, p. 2, tradução minha).

Tendo em vista esses aspectos, o sistema educativo do século XXI precisa empreender ações que possibilitem lidar com a complexidade do ensino na contemporaneidade. Nas palavras de González (2014, p. 92, tradução minha¹⁹), “seria impensável construir uma verdadeira pedagogia da inclusão ou uma “Educação para

¹⁸ Decreto Nº 201/2008 - c) Reafirmando la universalidad, indivisibilidad, interdependencia e interrelación de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, así como la necesidad de garantizar que las personas con discapacidad los ejerzan plenamente y sin discriminación.

¹⁹ Texto original: Sería impensable construir una auténtica pedagogía de la inclusión o una “Educación para Todos” sin reconocer la imprecisión del estatus científico en materia de educación inclusiva y el creciente desfase teórico de las ciencias de la educación (GONZÁLEZ, 2014, p. 92).

Todos” sem reconhecer a imprecisão do estatuto científico na educação inclusiva e a crescente lacuna teórica nas ciências da educação”. Ele ainda diz que:

É importante notar que a abordagem inclusiva é para todos, ou seja, o caráter da totalidade constitui o principal enigma e obstáculo epistemológico, já que não se trata de significar apenas esses sujeitos que a partir de um sistema de cognição e classificação social foram compreendidos como pessoas socialmente desfavorecidas, mas para significar e reduzir barreiras que todos os cidadãos experimentam ao exercer seus direitos [...] (GONZÁLEZ, 2014, p. 95, tradução minha²⁰).

Reforçado a citação acima, temos a fala de Goffman (1988), que indica que as diferenças foram associadas a déficit e a desvio de normas construídas, gerando sujeitos estigmatizados.

Falando dos países aqui referenciados, é possível ver um conjunto de leis, decretos e normativas que buscam assegurar o processo de inclusão do estudante com deficiência e uma educação de qualidade para todos. Nesse movimento complexo das políticas, Yang (2015, p. 336) ressalta:

Aquilo que é amplamente aceito em uma sociedade não é necessariamente bem recebido por outra. O impacto de influências culturais sobre a política educacional permeia todos os aspectos, desde a determinação da agenda, passando pelo processo decisório, até a implementação.

Assim, pode-se dizer que a política é imbuída de escolhas que envolvem reconhecimento de certas tendências e ações e abdicação de outras. Com efeito, algumas divergências podem surgir quando se trata da busca de um consentimento mútuo entre as múltiplas agendas e intervenções de um estado. Tais divergências podem gerar conflitos: “Geralmente, a luta é travada na forma de discursos nos quais há pontos de vista em conflito e o formulador da política pode optar por ouvi-los ou não” (YANG, 2015, p. 337).

Na ocasião em que as políticas públicas de inclusão do estudante com deficiência na educação básica no Brasil e no Chile foram implementadas, o processo de instrução docente ofertado pelas instituições formadoras contemplava uma

²⁰ Texto original: Es importante señalar, que el enfoque de lo inclusivo es para todos, es decir, el carácter de totalidad constituye el principal enigma y obstáculo epistemológico, pues no se trata de significar únicamente a aquellos sujetos que desde un sistema de cognición y clasificación social han sido entendidos como personas en desventaja social, sino significar y reducir las barreras inmateriales que experimentamos todos los ciudadanos al momentos de ejercer nuestros derechos [...] (GONZÁLEZ, 2014, p. 95).

formação especializada, como curso de Pedagogia em Educação Especial, Pedagogia em Educação Infantil e Pedagogia em Educação Básica, além de muitos outros que eram formados no magistério para atuar na educação. Esse movimento inclusivo provocou questionamentos na formação e, conseqüentemente, na prática docente dos profissionais que se preparavam para atuar ou atuavam efetivamente com esse público. Os profissionais que se encontravam na escola regular, por exemplo, falavam que não eram preparados para atender à diversidade que se apresentava no espaço escolar. Assim, os países remodelaram suas políticas na área educacional, promovendo ações dirigidas às instituições de ensino superior para que incorporassem nos currículos dos cursos de formação docente conhecimentos e estratégias necessárias para atender aos estudantes com deficiência e às demais diversidades.

Quando nos reportamos ao contexto chileno, é necessário considerar que ele apresenta um dado importante, destacado pela OCDE (2015), que trata da relação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). O Chile é o 1º em qualidade de educação da América Latina e se encontra em 42º lugar no ranking mundial. O país tem melhorado em políticas de educação e formação docente, tanto que tem o marco²¹, um documento que trata de estrutura para o bom ensino e apresenta orientações em relação à função e à atividade docente, como planejamento, ambiente favorável à aprendizagem, estratégias de ensino para aprendizagem de todos e as responsabilidades desses profissionais.

O marco histórico das reformas educativas, portanto, toma como norma a educação de qualidade para todos, que significa fornecer aos estudantes com deficiência participação na vida escolar, proporcionando “o direito a uma educação de qualidade para que estejam em condições iguais de aproveitar as oportunidades educacionais” (CHILE, 2004, p. 07, tradução minha²²).

No Brasil, o marco histórico nas reformas na área educacional teve início nos anos 1990, influenciado pelas orientações internacionais, como podemos observar na

²¹ Marco para la buena enseñanza. Disponível em: <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>. Acesso em: 07 de abr de 2020.

²² Texto original: [...] que todas las personas que presentan necesidades educativas especiales a lo largo de su escolaridad, puedan hacer efectivo su derecho a una educación de calidad, lo cual significa proporcionarles aquello que requieren para que estén en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas (CHILE, 2004, p. 07).

fala de Anjos (2019, p. 57), quando apresenta as metas propostas pelo Governo FHC²³, que,

a partir de 1995, em seu Plano Decenal para a Educação, escolheu metas pontuais como, por exemplo, a descentralização da administração das verbas federais, elaboração de currículo básico nacional, educação à distância, avaliação nacional das escolas, incentivo a formação de professores, qualidade para os livros didáticos, entre outras.

É importante mencionar que o Brasil fez alterações pertinentes nas políticas educacionais de inclusão e passou a instituir a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146, de 6 de julho de 2015, chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, que expõe:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Enquanto isso, no Chile, a proposta da reforma educacional é ampliar e garantir o acesso de todos os estudantes a uma educação pública gratuita e de qualidade, independentemente de seus atributos ou condição socioeconômica. O sistema educacional chileno se apresenta de forma segregadora em relação ao contexto econômico-social, alegação pela qual a reforma postula medidas de ordens legal, administrativa e pedagógica para promover maior integração social, cultural e escolar de todos os estudantes. O país instituiu, então, no ano de 2015, a nova Lei nº 20.845 de Inclusão Escolar, que preconiza a gratuidade e elimina o lucro nos espaços escolares subvencionados por verbas públicas. Sobre a ideia de educação como mercadoria, a Presidenta Michelle Bachelet, na promulgação da referida lei, observa que:

[...] Com a Lei de Inclusão que assinamos hoje, começamos a cumprir o que os cidadãos exigiam há muitos anos: que a educação deixe de ser um bem de consumo e se torne um bem público, aberto a todos e que atenda a todos (CHILE, Lei nº 20.845 de Inclusão Escolar, 2015, tradução minha²⁴).

²³ Governo Fernando Henrique Cardoso.

²⁴ Texto original: [...] Con la Ley de Inclusión que hoy firmamos, empezamos a cumplir con aquello que ha exigido la ciudadanía desde hace largos años: que la educación deje de ser un bien de consumo y pase a ser un bien público, abierto a todos y que nos convoca a todos (CHILE, Ley nº 20.845 de Inclusión Escolar, 2015).

Vale mencionar que o sistema educativo chileno se encontra estruturado pela política neoliberal baseada em uma proposta de abertura do mercado da educação pública a provedores privados, o que torna a declaração do governo ainda mais significativa. Por isso, a relevância da legislação que se preocupa e abrange a inclusão, visando romper com uma educação mercadológica na busca por políticas de Estado com caráter mais igualitário.

Diante do exposto, não podemos negar os avanços trazidos pelas leis, normas e decretos no tratamento e na garantia dos direitos das pessoas com deficiência. O grande desafio é romper com a visão estigmatizante construída historicamente, para que haja o acolhimento de práticas efetivas do processo de inclusão da pessoa com deficiência, cultivando na sociedade a capacidade de conviver com as diferenças. Nesse sentido, nas políticas públicas definidas, partindo de uma ideia de bem comum em todos os segmentos sociais, percebe-se uma dinâmica conflitiva no que se refere a diferentes interesses e forças envolvidas no tecido social (BONETI, 2006). Assim, o poder público parece ser o mediador entre as diferentes instâncias e segmentos sociais para a integração e a implementação de ações que assegurem os direitos de todos os cidadãos de maneira a evitar conflitos que atrasem ou interfiram nesse processo.

Por fim, aponto que o desenvolvimento das políticas que norteiam a educação inclusiva, em ambos os países, apresenta proximidades. Antes dos anos 1990, tanto Brasil quanto Chile exibiam no cenário educativo dois modelos distintos: a educação especial que acolhia o estudante com deficiência e a educação básica que atendia aos estudantes tidos como normais perante as normas instituídas pela sociedade. Com os acordos sucedidos a partir das orientações internacionais, no Brasil houve um significativo investimento em políticas públicas voltadas tanto ao atendimento do estudante com deficiência na educação básica quanto ao processo de formação docente. E o Chile tem considerado algo muito próximo a isso em suas políticas, buscando melhorar o processo educativo e assegurar esses direitos. Parece razoável afirmar, então, que temos que levar em conta a conjuntura e as singularidades de cada país e, diante dessa situação, questionar como se dá a conjunção dessas políticas públicas na contemporaneidade e se a formação docente está adequada a esses propósitos.

3 A FORMAÇÃO INICIAL NA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.
Paulo Freire

Apresentei, nos capítulos anteriores, que o padrão do desenvolvimento profissional docente orientado pelos organismos internacionais é o de um profissional eclético, com atuação ampla, embora de formação aligeirada e restrita, considerando o aporte teórico. Também destaquei, brevemente, a importância de algumas leis e marcos no processo de formação inicial do pedagogo ao considerar o contexto inclusivo.

Abordei que a educação inclusiva se tornou um desafio mundial e busca um olhar inovador para o espaço escolar, enfatizando a qualidade de ensino para todos. Isso exige, além da reestruturação do sistema educacional, um aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Há mais de uma década, a Declaração de Salamanca indica diretrizes para a educação inclusiva e a formação docente. Inclusive, ressaltei que a formação docente, no século XXI, encontra-se em um contexto de inquietude. Ela está diante de propostas vindas de organismos internacionais consubstanciados em normativas que sugestionam a homogeneização da prática educativa e da formação. Assim, as políticas educativas nacionais buscam introduzir soluções, haja vista que contextos locais precisam de ajustes para que não apenas reproduzam práticas importadas. Nesse sentido, a literatura indica que frente a uma

vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou-se esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções considerados cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, tanto no que toca à educação quanto à economia. Essa documentação exerceu importante papel na definição das políticas públicas para a educação no país (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 56).

Organizações internacionais, como a UNESCO, a OCDE e o BM, têm intensa participação nas definições de metas e orientações no sistema educativo inclusivo (voltado ao estudante com deficiência) e na formação docente, atreladas em perspectivas neoliberais para a América Latina. Logo, parece razoável inferir que a

formação inicial está vinculada a essas orientações e se ajusta ao novo perfil docente exigido pelo mercado. Arroyo (2000, p. 24) corrobora com essa afirmação quando acrescenta que

as políticas de formação e de currículo e, sobretudo, a imagem de professor(a) em que se justificam perderam essa referência ao passado, à memória, à história, como se o professor(a) fosse um cata-vento que gira à mercê da última vontade política e da última demanda tecnológica. Cada nova ideologia, nova moda econômica ou política, pedagógica e acadêmica, cada governante, gestor ou tecnocrata até de agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer o que não somos e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências, redefinir o currículo que nos formarão através de simples decreto.

O trabalho docente e a ideia de ser professor estão fragilizados e as políticas não estão pautadas em um modelo heterogêneo de formação. No entanto, as discussões sobre o processo formativo do profissional docente na contemporaneidade tem sido foco principal das políticas na área educativa. Quanto a isso, destaco os marcos legais que incidem sobre as políticas curriculares de formação inicial, que tendem a manter conexões com as tradições mesmo com as mudanças radicais incorporadas por meio de uma reforma curricular, conforme discute Gatti (2014, p. 39):

O histórico legal e institucional dos cursos formadores de professores por mais de um século nos permite avaliar a força de uma tradição e de uma visão sobre um modelo formativo de professores que se petrificou no início do século XX, com inspiração na concepção de ciências do século XIX, e que mostra dificuldades de inovar-se.

Como consequência, o currículo se torna um conjunto complexo de tensões modelado por forças ideológicas, históricas e educacionais (LÜDKE, 2013). Em relação à formação docente, Libâneo e Pimenta (1999) falam sobre a natureza e a identidade do curso de Pedagogia enquanto campo científico e profissional, dizendo que ele é o espaço que forma o investigador da educação e o profissional que desenvolve atividades educativas. Portanto, o curso só faz sentido por existir o campo investigativo, que é a Pedagogia. Sua natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e a prática da formação humana. Nesse universo, Gatti (2014, p.35) acredita “[...] que a chave para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas está nos processos educativos”. Para ela, a formação docente permanece como um grande repto para as políticas públicas. Além disso, o percurso histórico de formação inicial apresentava um modelo que ofertava uma formação universitária aos docentes que iriam atuar no ensino médio e na educação básica, na formação em

nível de magistério, pautados no modelo napoleônico de educação, com viés profissionalizante. Tal modelo ainda se faz presente na formação universitária, que, na contemporaneidade, forma o profissional da educação básica (SAVIANI, 2009). Assim, é possível entender que as problemáticas no processo formativo e os dilemas vivenciados não são nupérrimos.

Segundo Garcia (2010), Nóvoa (2017) e Oliveira (2010), o processo formativo precisa considerar a complexidade da profissão docente. Desse modo, não bastam apenas conhecimentos de conteúdo disciplinares estreitados, pois é necessário considerar o contexto sociocultural. Contudo, a formação docente corresponde à preparação desse profissional para exercer a sua profissão em resposta às demandas sociais. É possível afirmar que a formação docente se relaciona, de algum modo, à formação humana. Sobre esta última, Garcia (1999, p. 11) observa que “a formação aparece de novo como o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho”. Relacionando a formação humana à docente, Nóvoa (2017, s. p.) expressa que, “do mesmo modo, não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares”. Ainda de acordo com Garcia (2010, p. 18), “a construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional”. E, levando em conta o cenário educativo, conforme Oliveira (2010, p. 142), “não há como simplificar a complexidade da formação pedagógica frente aos enormes desafios da escola pública da atualidade”.

Nesse sentido, o movimento de inclusão introduz uma nova ética: a ética da diferença. Ela rompe com o modelo de homem imposto pela sociedade e também com o padrão de adaptação dos excluídos. É importante deixar claro que o termo ‘incluir’ ainda é entendido como estar junto no mesmo local, porém, incluir significa fazer parte do todo e ter suas singularidades valorizadas. Tendo em vista esses aspectos, a sociedade contemporânea passou a exigir múltiplas habilidades do profissional da educação, o que caracterizaria o novo perfil do professor, que mencionei anteriormente. Os estudos de Freire (2007), Pimenta (1997), Nóvoa (2009), Roldão (2017) e Eicheita (2006), entre outros, indicam que tais habilidades são o pensamento crítico-reflexivo, a flexibilidade, o diálogo, a mediação, a sensibilidade, a interação, a criatividade, a paciência e a humildade, além da capacidade para usar as novas tecnologias e a disponibilidade para o trabalho coletivo e os estudos extras. Somado

a essas reflexões, por consequência, no contexto atual de inclusão, o docente precisa ter domínio e compreensão do processo de ensino-aprendizagem junto aos estudantes que compõem o cenário da diversidade, aspecto fundamental para o entendimento pedagógico. Outrossim, é preciso considerar o percurso de vida pessoal e profissional, as crenças e a concepção de educação, mundo e homem, pois esses fatores influenciam o fazer pedagógico no dia a dia escolar. Ao levar em consideração estudantes com diferentes tipos de limitações, sejam elas intelectuais, sejam elas físicas ou sensoriais, o trabalho pedagógico ganha ainda mais complexidade.

Sei que a formação inicial deve estar alinhada a essas demandas e necessidades, uma vez que a educação não se dá só no interior da escola. Pelo contrário, ela é fruto das relações sociais e interpessoais, de comunicação e das trocas entre grupos, dos contextos histórico e social em que estamos inseridos. Desse modo, González (2014) versa que é necessário avançar na construção de conhecimentos em educação inclusiva, pensando no processo educativo que, muitas vezes, produz um discurso contraditório ao entender que é o estudante que precisa da educação, mas que sem estudantes não há educação. Nesse sentido, hoje, à educação cabe compreender o estudante e a sua singularidade.

A formação inicial do pedagogo precisa estimular o estudante a aprender, a buscar conhecimento, a pesquisar e a desenvolver sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com o coletivo. Em relação às novas competências, Freire (2007, p. 20) explica que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”, ou seja, ter conhecimento do outro. O docente precisa ser capaz de ensinar em situações singulares, instáveis e conflituosas que permeiam o ensino como prática social em contextos historicamente localizados, inclusive, na necessidade da construção de uma escola pública de qualidade para todos.

Nas instituições universitárias, propaga-se o modelo de formação voltado ao individualismo, à competitividade e à eficiência, reflexo de uma educação estruturada em metas, a qual não proporciona uma formação voltada para a cooperação e o trabalho coletivo. Essas ideologias que envolvem o processo formativo — a divisão da equipe formadora, a organização curricular e a carga horária — são de “[...] um individualismo reforçado pelos modos de gestão das carreiras, a primazia das divergências epistemológicas e teóricas” (THURLER; PERRENOUD, 2006, p. 372-373). Poucos momentos são oferecidos aos acadêmicos durante seu percurso de

formação em relação ao que se exige deles no cotidiano da profissão (*ibidem*). As formações são vistas apenas como um campo de grande poder mercantil dos organismos dominantes. Esse novo cenário do mercado educacional de trabalho deixou de ser preocupação exclusiva de organizações e passou a ser visto como responsabilidade de cada um em buscar seu desenvolvimento profissional. De acordo com Oliveira (2015, p. 47),

em dias recentes, presenciou-se a evolução legal do antigo contexto para outro caracterizado pelo gerencialismo nas atividades públicas, que reconhece o potencial humano e proporciona condições para o seu desenvolvimento. Assim, a conquista de um perfil de pessoas por 'mérito' é aproximada e aparelhada a uma por 'competências', nos quadros da gestão pública federal (*apud* SILVA; BISPO E AYRES, 2019, p. 38).

Sobre isso, Saviani (2009, p. 1) elabora que

[...] podemos considerar o futuro da universidade verificando o grau em que sua essência tende a desenvolver-se e consolidar-se e o grau no qual ela tende a se descaracterizar, isto é: o grau em que sua essência tende a dissolver-se pela imposição da lei férrea da forma mercadorista que define a sociedade atual.

Outro aspecto relevante se refere às dificuldades em relação à fragmentação disciplinar, carga horária e infraestrutura enfrentadas também pelos cursos de formação em Pedagogia para docência, inerentes à esfera política e alinhadas às regras econômicas capitalistas, que não levam em consideração a lógica da constituição humana, mas sim a lógica mercadológica.

No mercado, [...] a educação torna-se um elemento de consumo individual. Trata-se de negar seu status de direito social e transformá-la em possibilidade de consumo individual, variável de acordo com o mérito e a capacidade dos consumidores. O sistema escolar passa assim da área de prioridade de valores culturais e educacionais para a lógica de valor econômico (ALMAZÁN; CATTANÉO, 2016, p. 2, tradução minha²⁵).

Sobre a formação inicial para a docência, conforme Saviani (2009, p. 149),

²⁵ Texto original: En el mercado, [...] La educación pasa así a ser un elemento de consumo individual. Se trata de negar su condición de derecho social y transformarla en una posibilidad de consumo individual, variable según el mérito y la capacidad de los consumidores. El sistema escolar pasa así del ámbito prioritario de los valores culturales y educativos a la lógica urgente del valor económico (ALMAZÁN; CATTANÉO, 2016, p. 2).

em verdade, quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores.

Assim, essa falta de preparo acaba por proporcionar no espaço escolar uma prática docente limitada à memorização e à transmissão de conhecimentos, a qual não possibilita interação, participação e envolvimento de todos no processo de ensino. Nesse sentido, Barreto (2010, p. 429) diz que o processo de educação e ensino se encontra entre disputas de métodos: “Conforma-se aí o discurso da profissionalidade docente, ou seja, o do domínio de conhecimentos racionais e específicos para o exercício da profissão. [...] Se transverte na missão de transmitir a racionalidade científica por meio da escola”.

Entendo que a responsabilidade pelas mudanças sociais que ambicionamos e carecemos não está somente sobre o campo educacional, mas compreendo seu papel na ascensão e no incentivo de uma sociedade em que os direitos sejam para todos. Mesmo com as indicações de forças que influenciam o fazer docente, hoje, com a Base Nacional Comum Curricular, vivenciamos uma revisitação aos documentos dos anos 1990, citados anteriormente, que seguiam uma formação voltada ao modelo de competências. As políticas de formação centradas nesse padrão apresentam uma formação docente reducionista, seja pela excelência do desempenho prático se distanciando do saber teórico historicamente construído, seja pela visão economicista que desconsidera aspectos da formação humana essenciais ao processo formativo. Segundo Gatti (2014, p. 39),

a questão importante, no entanto, é que se oferece nesses cursos apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado como realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas na contemporaneidade.

A autora explica que enquanto as políticas não olharem para a dimensão formativa docente, continuaremos a bater na mesma tecla em relação à renovação educacional básica essencial ao país e seus cidadãos. É fundamental que os espaços universitários de formação assumam de forma efetiva o seu ofício de formar os acadêmicos para atuarem frente aos desafios do processo de educação inclusiva. É premente desmistificar conceitos e preconceitos construídos historicamente,

oportunizando aos estudantes um olhar consciente, crítico, participativo e comprometido com o projeto de uma sociedade inclusiva e democrática. Nós, humanos, somos sujeitos e temos possibilidades de romper com esse padrão de homogeneização de condutas tidas como absolutas. Para Aranha (2006, p. 152),

a revalorização da profissão docente deve começar pelos cuidados com a formação do professor. Tornar os cursos de pedagogia momentos efetivos de reflexão sobre a educação é condição para a superação da atividade meramente burocrática em que mergulham muitos destes cursos.

De acordo com a autora, “os cursos de pedagogia e as licenciaturas devem proporcionar uma compreensão sistematizada da educação” (ARANHA 2006, p. 152) por meio do trabalho pedagógico que possa ser desenvolvido para além do senso comum e se torne uma atividade intencionada. No entanto, ela considera crucial na formação que o docente tenha domínio de conteúdo, além de aspectos teóricos, recursos técnicos e desenvolvimento de saberes que viabilizem a atividade docente, possibilitando uma práxis educativa reflexiva.

Os saberes necessários à formação do pedagogo, para Tardif (2012), são plurais e abarcam as disciplinas, os currículos e a experiência. Os primeiros compreendem a formação em instituições de ensino, a formação científica e a produção de conhecimentos e também orientam a prática educativa. Os segundos, por sua vez, advêm da formação inicial e continuada e são de origem cultural, selecionados pelas instituições — esses saberes curriculares se referem aos conteúdos e às metodologias definidos pelo contexto educativo, os quais o docente deve aprender e aplicar. Já os saberes da experiência englobam as vivências individual e coletiva refletidas em habilidades e em saber executar e ser.

Nessa perspectiva de inclusão, alguns saberes são essenciais no contexto educativo, como acreditar nos intercâmbios e nas oportunidades de ensino para superação dos estigmas presentes na educação. Inclusive, vale destacar que “a diferença não é uma excepcionalidade, mas sim condição constitutiva de todos os seres humanos e nenhuma ação educativa pode ignorar isso” (LIBÂNEO, 2016, p. 57). Entretanto, os atravancamentos da educação estão vinculados a interesses e organizações que orientam um padrão de escola nos moldes mercadológicos da

economia, com olhar na preparação para o trabalho e na privatização da escola pública. Na conjuntura atual, Libâneo, (2016, p. 56) nota que,

para esses setores, a escola é vista muito mais como lugar de integração social, de vivências socioculturais, do que de oportunidade de assegurar às novas gerações de crianças e jovens pobres a apropriação consistente e efetiva de conhecimentos que lhes possibilitem meios de desenvolvimento dos processos de pensamento e da atividade social cidadã.

O desafio que se impõe é o de construir um movimento por uma escola pública como espaço de desenvolvimento democrático, responsável pela formação de novos cidadãos. Portanto, constitui-se dever do Estado garantir uma educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade a todos. Cabe destacar que a universalização do processo educativo apresenta dois vieses: uma escola pública que atende ao grupo elitista e uma abstrusa, que se encontra nas comunidades carentes.

A não valorização dos conteúdos científicos e dos processos pedagógico-didáticos pelos quais se possibilita aos alunos o desenvolvimento das capacidades intelectuais acaba levando a formas de exclusão social dentro da própria escola, o que se contrapõe aos objetivos enunciados nas políticas educativas de respeito e atendimento à diversidade social (LIBÂNEO, 2016, p. 53).

Todo estudante sempre terá o que aprender e o que ensinar. Assim, docente e aluno são afetados um pelo outro e ambos pelo contexto em que estão inseridos.

No ensino, são de suma importância o diálogo, a capacidade de escuta na prática educativa, a tolerância, a humildade e a afetividade. Com relação ao componente afetivo, segundo Vygotsky (2003, p. 121),

as reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente.

Com base nessa temática, é a essência humana que precisa ser valorada e respeitada em toda a sociedade. Em outras palavras, aprender o ofício de docente é desafiador, porém, a dinâmica de ensinar o humano envolve relações complexas, as quais são aprendidas e desenvolvidas no contato com outros humanos.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 2007, p. 24).

O setor educativo, na perspectiva da inclusão, vem apresentando mudanças nas políticas educativas e de formação docente para atender ao público heterogêneo e ao estudante com deficiência presente na escola, buscando incluir nas políticas públicas as orientações eminentes das declarações internacionais²⁶. Primordialmente, podemos dizer que foi a partir desse movimento inclusivo que as demandas e as dificuldades presentes nas políticas foram notadas, promovendo a articulação social que gerou resoluções, decretos e leis educacionais. Em relação à ação inclusiva, há de haver resiliência para que esses direitos registrados se efetuem na prática, a fim de que o pensamento coletivo que ainda olha para as diferenças, por meio de ideologias que desvalorizam as relações díspares e conduzem a escola a processos padronizados de ensino, seja superado.

Em relação aos critérios para atuação na educação básica, a Lei de Diretrizes e Bases (1996, p. 41- 42) apresenta o seguinte:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

No Chile, assim como no Brasil, a educação especial é vista como modalidade desenvolvida de forma transversal em todos os níveis de ensino, fornecendo serviços, recursos humanos e conhecimentos especializados para atender às necessidades dos estudantes com deficiência. De acordo com a Lei Geral de Educação, no Chile,

[...] a educação é entendida como o processo de aprendizado permanente ao longo da vida, que busca o desenvolvimento espiritual, ético, moral, afetivo, intelectual, artístico e físico, através da transmissão e do cultivo de valores,

²⁶ Declaração de Jomtien (1990), Declaração de Salamanca (1994) e Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2008).

conhecimentos e habilidades; processo que deve ser estruturado em respeito aos direitos humanos (MINEDUC, 2017, p. 41, tradução minha²⁷).

Em relação à formação docente para atuar na educação, é preciso ser

certificado como professor ou normalista nas universidades, institutos profissionais ou escolas estaduais normais ou oficialmente reconhecidas. Desde a entrada em vigor da Lei nº 20.903 (2016), as carreiras pedagógicas devem ser credenciadas e ministradas nas universidades (MINEDUC, 2017, p. 104, tradução minha²⁸).

O Ministério da Educação do Chile conta com escolas especiais e regulares que desenvolvem programas de integração escolar (PIE) e atendem estudantes com deficiência. A Lei de Educação nº 20.422/2010 também apresenta, em seu Parágrafo 2º, Art. 36²⁹, as adaptações curriculares necessárias para que o estudante com deficiência não sofra discriminação e para que todos possam atingir os padrões gerais de aprendizagem.

Os países referenciados nesta pesquisa tratam, em seus documentos oficiais, sobre a relevância do processo formativo inicial na perspectiva da educação inclusiva. Assim, permitem dizer que os pedagogos são beneficiados com conhecimentos sobre essa temática em seus cursos de Pedagogia. Para desenvolver atividades em uma proposta inclusiva, o docente precisa contar com respaldo de toda a equipe escolar, considerando aquele espaço um lugar de ressignificação e reestruturação curricular. Esse processo de educação para todos acontece pelo respaldo de políticas públicas voltadas para o humano e, por esse motivo, é importante refletir sobre o currículo a partir das mudanças sociais e políticas que ecoam na formação inicial do pedagogo.

²⁷ Texto original: [...] la educación es entendida como el proceso de aprendizaje permanente a lo largo de la vida que busca alcanzar el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas; proceso que debe estar enmarcado en el respeto a los derechos humanos (MINEDUC, 2017, p. 41).

²⁸ Texto original: Estar titulado como profesor o normalista en las universidades, institutos profesionales o escuelas normales estatales o reconocidas oficialmente. Desde la entrada en vigencia de la Ley N° 20.903 (2016), las carreras de pedagogía deben estar acreditadas y ser impartidas en universidades.

²⁹ Texto original: Artículo 36 - Los establecimientos de enseñanza regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles los recursos adicionales que requieren para asegurar su permanencia y progreso en el sistema educacional.

3.1 A FORMAÇÃO E A RECONFIGURAÇÃO DO CURRÍCULO: UM OLHAR PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO

O espaço escolar possui atribuições históricas, sociais e culturais e é elemento-chave para o desenvolvimento humano, marcado por lutas, conquistas e avanços intelectuais, culturais e sociais. Na contemporaneidade, as mudanças abruptas em diversos aspectos da sociedade impõem para a educação expectativas de que ela possa contribuir de forma produtiva e eficaz para uma sociedade mais justa, que contemple as diferenças humanas. Diante disso, não posso ignorar a importância do currículo nesse processo.

No panorama atual, o currículo pode ser compreendido como uma ferramenta de controle social, cultural e econômico visando padronização do conhecimento. Nesse sentido, ele faz a ligação entre a cultura e a sociedade fora da escola com a educação. De acordo com Sacristán (2013, p. 17),

o conceito de *currículo* e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em termos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de *o que será ensinado* em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Essa polivalência se mantém nos nossos dias.

Perante o conceito apresentado, é possível constatar que o percurso histórico do currículo busca atribuir quais saberes são vistos como importantes para formação e atuação com os sujeitos em uma determinada sociedade. E é preciso considerar os entrelaçamentos entre currículo e mudanças orientadas por organizações, relação que pode ser observada no excerto a seguir:

[...] Quando se escreve sobre currículo, quanto à sua relação conceitual, também se torna obrigatório escrever sobre aprendizagem ao longo da vida e avaliação, mesmo que sobre estes conceitos não haja, de facto, uma única definição. Não me revejo, assim, em qualquer definição destes conceitos que são trans-e-supranacionalmente propalados pelas organizações, como a OCDE e a União Europeia (PACHECO, 2011, p. 76).

Essas mudanças orientadas pelas organizações trans-e-supranacionais fazem parte das políticas educacionais e formativas que representam o sistema educativo mundial. Conforme Pacheco (2011, p. 77), o currículo precisa estar centrado em projetos formativos, “pois não só é conhecimento, [...] é um processo que adquire

forma e sentido, de acordo com a organização em que se realiza e em função do espaço e tempo em que se materializa”. Ao falar de formação, Sarmiento (2017, p. 288) salienta que “a formação de professores hoje tem que ser também projetada em função das novas realidades escolares, dos novos públicos e dos novos agentes que intervêm no processo educativo”. Considerando o processo inclusivo do estudante com deficiência na escola regular, vale acrescentar as contribuições de Poiski (2020, p.53), uma vez que

[...] o pedagogo, indubitavelmente, necessita de uma formação que lhe dê condições mínimas para desenvolver seu trabalho e as normativas que versam sobre o currículo da formação inicial com ênfase na formação para o trabalho com o estudante com deficiência necessitam ser mais explícitas e objetivas.

Os cursos de licenciatura, assim como as escolas, vivenciam um espaço para as diferenças, com a presença de um público heterogêneo, oriundo de diversos contextos socioculturais. Mesmo assim, os alusivos desses recintos se mantêm os mesmos de décadas atrás.

De facto, na maioria dos países tecnologicamente mais desenvolvidos, as grandes ideologias socio-económicas perderam relevância a favor da ideologia do livre mercado, viabilizando a emergência de um modelo de sociedade que procura nortear-se por valores e práticas relacionados com produtividade, competitividade, individualismo, meritocracia, excelência, eficiência e eficácia (MORGADO, 2006, p. 206).

Parece possível dizer que o movimento das políticas na América Latina tem apresentado essa lógica como marca. E não tem sido diferente referente ao currículo. As reformulações apresentadas são caracterizadas por um conjunto de decisões tomadas em gabinetes. Salvo exceções, alguns profissionais participam das reuniões, mas sem grandes mudanças no que já vem posto em relação ao currículo, às disciplinas, aos conteúdos, à avaliação, à carga horária e aos métodos de ensino. Nesse sentido, Morgado (2005) fala que o docente desenvolve ações educativas produzidas por outros especialistas, conduzindo o trabalho de maneira reprodutiva, como um executor de regras a serem seguidas para o desenvolvimento da aprendizagem. Isso sugere um processo mais lento quando se trata de mudanças, como afirma Godson (1997, p. 29):

Os assuntos internos e as relações externas da mudança curricular deveriam ser aspectos inter-relacionados em qualquer análise de reforma educacional. Quando o interno e o externo estão em conflito (ou dessincronizados) a mudança tende a ser gradual ou efêmera.

Nos dias atuais, com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), parece ser essencial considerar o discurso e o que é essencialmente próprio de um determinado contexto escolar, não apenas importar tradições práticas e teóricas. Sem esquecer, inclusive, que o currículo “é uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam” (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Lopes e Macedo (2011, p. 63) definem “o planejamento curricular como criação e aplicação de critérios para formulação de um plano eficaz de ensino, constituídos de objetivos e conteúdos, assim como de orientações didáticas e critérios de avaliação”. Nessa perspectiva, o currículo é agente de qualificação do pedagogo, compreendendo que “a educação de qualidade constitui um bem inestimável das sociedades, cada vez mais indiciador do acesso ou da exclusão numa sociedade dita da informação e do conhecimento” (ROLDÃO, 2017, p. 201).

Contudo, não podemos esquecer que essa educação de qualidade envolve um profissional acreditado que, na atualidade, encontra a ação de ensino

[...] constrangida por condicionantes de ordem burocrática, subordinada e dependente do que se pode denominar de ‘plataformismo’; isto é, todas as ações - marcação de faltas, sumários, avaliações, contatos etc. - têm que ser registradas numa plataforma digital, com requisitos estritos em termos de números de caracteres e de configurações uniformes, com prazos limitados para o seu preenchimento, o que sobrecarrega os professores e os distrai da centralidade da ação pedagógica (SARMENTO, 2017, p. 288).

Diante disso, entendo que os docentes precisam reavivar e assumir o seu papel participativo na construção do currículo. E, frente a essas discussões, precisamos estar atentos ao movimento que considera os avanços no sistema educativo apenas do ponto de vista tecnológico como fator facilitador do trabalho docente e do processo de aprendizagem. Nos dias de hoje, a aprendizagem ao longo da vida é traduzida por conhecimentos que fortalecem o processo formativo voltado para a empregabilidade e a responsabilização individual. Os fundamentos que sustentam a educação no contexto contemporâneo apontam para o fato de que “[...] a educação foi cedendo o seu lugar à aprendizagem ao longo da vida, à aquisição de competências e de habilidades tendo em vista atingir objetivos de crescimento econômico e de

competitividade [...] (LIMA, 2012, p. 17).

Nesse sentido, Saviani (2011, p. 20) nota que a “educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual. [...] A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação”. Levando em consideração esses aspectos, não posso deixar de apresentar a sistematização das políticas e práticas de *accountability*³⁰, as quais transferem a reponsabilidade que seriam do sistema educativo e formativo para o indivíduo. Em virtude dos fatos mencionados, Pacheco (2011, p. 87) diz que é necessário

[...] olhar com mais profundidade, [...] sentido crítico, para o conhecimento no quadro das actuais políticas de educação e formação, já que currículo, aprendizagem ao longo da vida e avaliação são conceitos estruturantes sobre os quais há diferentes e contraditórias perspectivas.

Como já mencionado, precisamos, sem dúvidas, refletir sobre a formação inicial docente e a educação pautados nas políticas vigentes.

Independentemente do modelo de organização do sistema educativo, “mais ou menos descentralizado ou mais ou menos diversificado”, o Estado não pode eximir-se de “assumir um certo número de responsabilidades para com a sociedade civil, na medida em que a educação constitui um bem de natureza colectiva que não pode ser regulado apenas pelas leis do mercado (MORGADO, 2006, p. 2007).

Dessa maneira, as instituições universitárias têm, “entre suas funções, formar profissionais capacitados para o desempenho de um serviço social ou profissional. A concepção de um curso [...] exige reflexão para determinar e especificar seus objetivos (BOLIVAR, 2008, p. 7, tradução minha)³¹. Logo, o profissional da educação é descrito como autônomo, provido de habilidades específicas e especializadas. Esses conhecimentos racionais são ratificados pelas universidades ou provenientes da experiência prática no contexto escolar. Observo, nos cursos de formação inicial, uma matriz que apresenta um processo formativo universal. Entretanto, Godson (2007), ao falar do currículo prescrito, apresenta a relação mística que se estabelece

³⁰ *Accountability* se refere a políticas implicadas em processos avaliação, prestação de contas e responsabilização.

³¹ Texto original: La Universidad tiene, entre sus funciones, formar profesionales capacitados para desempeñar un servicio social o profesión. El diseño de una titulación [...] exige una reflexión para la determinación y concreción de los objetivos (BOLIVAR, 2008, p. 7).

entre Estado, escola e sociedade, mostrando que as agências do currículo estão no controle e as escolas são olhadas como distribuidoras desse produto. Isto é, as agências determinam os parâmetros a serem seguidos. O mesmo autor aborda cumplicidade e aceitação da relação de poder que se estabelece entre ambos.

Ao longo dos anos, a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade. As crianças cujos pais são poderosos e ricos se beneficiam da inclusão pelo currículo, e os menos favorecidos sofrem a exclusão pelo currículo (GODSON, 2007, p. 243).

Há de se considerar que os modelos de escola e de ensino instituídos em épocas anteriores, quando o grupo que a frequentava era homogêneo, são os mesmos da contemporaneidade, momento em que os alunos são heterogêneos. “É nessa lógica que toda a orgânica da escola ainda funciona, bem como as suas metodologias dominantes (ROLDÃO, 2010, p. 234). No atual contexto, observo um aumento significativo de pessoas que buscam instituições de ensino superior com o intuito de se qualificar, o que demonstra que a formação inicial é uma área de grandes debates e estudos, considerando sua importância para a educação básica. Mas há divergência entre a formação obtida no curso superior e o currículo vivenciado na educação básica, haja vista a diversidade e os conflitos entre os modelos tradicionais de ensino que continuam sendo o grande desafio para o profissional da educação.

Na formação inicial, a matriz curricular tem uma organização abrangente, na qual as áreas contemplam os diferentes conhecimentos necessários à atuação. Entretanto, há diversos interesses que medem forças na estruturação de um currículo, sendo interdependentes de políticas administrativas e de regulação que ocasionam forças diversas que afetam a ação pedagógica. Apple (2002, p. 59) argumenta que

o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos. [...] Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

O currículo não pode ser compreendido como um componente neutro e também não deve ser simplificado. Se isso ocorrer, haverá uma desvalorização do seu significado. E vale enfatizar que o currículo não é neutro, conforme mencionam Freire e Shor (2008, p. 24):

[...] Currículos falsamente neutros formam os estudantes para observar as coisas sem julgá-las, ou para ver o mundo do ponto de vista do consenso oficial, para executar ordens sem questioná-las, como se a sociedade existente fosse fixa e perfeita. Os cursos enfatizam as técnicas e não o contato crítico com a realidade.

Levando em conta que cada grupo ou estudante apresenta características singulares, é inviável pensar em um modelo de currículo ou ensino predeterminado para aplicar a todos eles. Para Vygotsky, o desenvolvimento humano não segue uma sucessão linear. O que ocorre são trocas mediadas por signos e, nesse contexto, é possível dizer que o currículo assume a forma de signo mediador por fazer a ligação entre a teoria educacional e a prática. A mediação, na perspectiva vygotskyana, pode ser compreendida como um processo de relação do homem com o mundo e suas interações sociais. Vygotsky (1998) assegura que o desenvolvimento cognitivo não pode ser entendido sem considerar os meios social e cultural em que ocorre, pois o contexto em que o sujeito está inserido atua como influenciador no processo de desenvolvimento e formação.

A formação inicial do pedagogo, hoje, tem que ser projetada em função dessas novas realidades no espaço escolar, dos novos grupos presentes e dos novos agenciadores que influenciam no processo educacional. E isso precisa acontecer, segundo Sarmiento (2017, p. 292),

[...] no âmbito de uma racionalidade crítica, entendendo os docentes como intelectuais críticos, capazes de questionarem os pressupostos educativos vigentes, bem como capazes de pesquisarem, com o seu coletivo profissional, e em articulação com diferentes formas de construção de saberes, respostas para questões do seu cotidiano profissional.

Considera-se o âmago da formação inicial um território de conflitos e legitimações sociais, políticas e econômicas que reproduzem um modo de pensar e ver o mundo que pode reproduzir a realidade existente ou procurar modificá-la por meio de uma perspectiva reflexiva e emancipatória, olhando para o docente como um profissional orientado para a formação humana, mediador “mais ou menos consciente e crítico do seu papel social, cuja ação se desenvolve na interação com outras pessoas” (SARMENTO, 2017, p. 295).

No panorama atual, “o trabalho histórico alerta-nos, em particular, para o modo como o debate incessante sobre o currículo é por vezes reduzido a um debate sobre

a questão e a centralização disciplinares” (GODSON, 1997, p. 41). Além disso, Santos (2008, p. 74) observa que um conhecimento disciplinar “tende a ser um conhecimento disciplinado, isto é, segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor”. Nesse ínterim, observo um movimento de novas disciplinas que surgem nos campos acadêmico e escolar que busca solucionar impasses antigos e acaba emoldurado no mesmo cientificismo. Levar em conta os autores que aqui apresento, que discutem sobre o currículo e sua teorização, é argumentar sobre os requisitos para sua prática.

Para Sacristán (2013, p. 19), “retomar e ressaltar a relevância do currículo nos estudos pedagógicos, na discussão sobre a educação e no debate sobre a qualidade do ensino, são, pois, recuperar a consciência do valor cultural da escola”. E quando me reporto ao processo educativo do estudante com deficiência na escola regular, tenho a contribuição de González (2014, p. 104, tradução minha³²), que enuncia que é necessário

Avançar na construção de uma visão epistêmica a respeito da educação inclusiva enfrentamos a necessidade de reconhecer um certo grau de estagnação na matéria, reconhecendo sua escassa problematização curricular, didática e avaliativa, capaz de atingir todos os alunos e não aos - grosseiramente nomeados - alunos com necessidades educacionais especial, como parte de um novo sistema para legitimar a exclusão.

Em virtude dos fatos mencionados, o processo de educação inclusiva propõe uma equidade educacional, possibilitando a todos os sujeitos garantia de acesso à educação, intensificando a complexidade que há na formação inicial docente para atuação frente às diferenças no sistema escolar. Do mesmo modo, é preciso refletir sobre os conceitos de educação, homem e mundo, que permeiam as práticas pedagógicas. Sem eles, continuaremos falando de inclusão com práticas excludentes.

É inegável que a prática curricular que se observa na universidade retrata aspectos de um saber pronto e acabado, disciplinarmente organizado e transmitido, na maioria das vezes, verbalmente pelo professor. O cenário educativo das últimas décadas na América Latina foi caracterizado por fatores como o aumento do processo de privatização da educação pública e a diminuição do dever do Estado. Isso

³² Texto original: Avanzar sobre la construcción de una visión epistémica en materia de educación inclusiva nos enfrenta a la necesidad de reconocer un cierto grado de estancamiento en la materia, reconociendo su escasa problematización curricular, didáctica y evaluativa, capaz de llegar a todos los estudiantes y no a los -burdamente denominados- estudiantes con necesidades educativas especiales, como parte de un nuevo sistema de legitimación de la exclusión (González, 2014, p. 104).

apresenta uma crescente mercantilização do conhecimento científico, levando em consideração os interesses econômicos e inculcando valores de competição e individualismo. Enquanto não for reestruturada a maneira de organização curricular considerando os seus agentes docentes, escola e sistema, a tendência é continuarmos à margem de um processo educativo de equidade e seguirmos seduzidos pela lógica imperante presente na área educacional.

Pensar na importância do currículo e em como ele vem sendo desenvolvido é importante para compreender se o modo pelo qual está sendo apresentado forma um profissional ativo, questionador e reflexivo, capaz de problematizar criticamente as questões do cotidiano escolar ou um profissional que terá apenas condições de reproduzir um conhecimento.

3.2 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: CONHECIMENTOS E CONTRIBUIÇÕES NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO INICIAL

Neste estudo, me dediquei a investigar um período importante para a formação inicial, momento no qual o futuro pedagogo terá acesso a um conhecimento que, para além de técnico, deverá ser de diálogo com os espaços e com os sujeitos que farão parte de seu trabalho. Discussões em torno da formação do professor e da qualidade dessa formação são recorrentes nos encontros acadêmicos, ganhando ainda mais destaque quando a esse profissional é atribuída a importância de desenvolver os pequenos cidadãos que, em sua maioria (90%), frequentam as escolas públicas (LÜDKE, 2013). De acordo com Lüdke (2013, p. 113),

não apenas os pesquisadores, mas os pais, a mídia, toda a sociedade aponta essa formação como um dos principais fatores responsáveis pela baixa qualidade da educação oferecida por grande parte das nossas escolas, sobretudo as da rede pública.

Tardif (2012, p. 114) reforça que “na maioria dos países ocidentais, os sistemas escolares veem-se hoje diante de exigências, expectativas e desafios sem precedentes”. Para o autor, tais exigências enfatizam a necessidade de organização do trabalho cotidiano e da formação dos professores.

Na formação inicial do pedagogo, uma etapa que tem destaque é o estágio curricular supervisionado (ECS), um momento de mediação, colaboração e troca de saberes entre o professor da educação básica e o futuro profissional da educação.

Melhor dizendo, o estudante tem a oportunidade de crescimento pessoal e profissional por meio das ações desenvolvidas e vivenciadas nesse espaço, que proporcionam um olhar crítico e reflexivo sobre a sua atuação profissional. De acordo com os estudos de Pimenta (1995) e Tardif (2012), o estágio constitui uma das etapas mais importantes na vida acadêmica dos estudantes de licenciatura e cumpre o objetivo de oportunizar a pesquisa, a observação, o planejamento, a execução e a avaliação das atividades pedagógicas, aproximando a teoria acadêmica da prática em sala de aula.

Para Tardif (2012, p. 17), “o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas”.

O professor formador tem o papel de orientar e acompanhar as atividades propostas pelos acadêmicos, possibilitando a eles o desenvolvimento de aprendizagens significativas, já que se espera um posicionamento ativo e crítico dos futuros profissionais em relação ao conhecimento e à solução de problemas no espaço de atuação, considerando, além de sua formação, seu papel social enquanto cidadãos.

Notoriamente, o ECS é deliberado pela legislação³³ que trata dos cursos de licenciatura. Estar na escola parece ser fundamental para corroborar a aprendizagem dos saberes e práticas docentes, sendo ela um lugar de aprimoramento da práxis docente, onde é possível aproximar os saberes das instituições ao contexto prático do profissional da educação. Por esse cenário, o trabalho docente é apresentado como uma práxis. A práxis, nas palavras de Freire (2016, p. 154), “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Nessa concepção, somos docentes críticos e reflexivos.

A educação acontece pela interação com outros e o estágio possibilita o compartilhamento de como se desenvolve o trabalho docente em sala de aula, o qual soma-se à experiência do estudante futuro professor, que está em formação. Ser profissional da educação é conhecer, entender e considerar as diferenças tendo consciência para transformar o mundo. O estágio é um processo dinâmico e, nesse sentido, Galindo (2012, p. 40) reforça que

Vygotsky em seus princípios destaca que o desenvolvimento do homem é um

³³ LDB 9.394/1996 e Resolução CNE/CES 2/2015.

processo essencialmente dinâmico, de mudanças; críticas à psicologia introspectiva e associacionista nas quais a análise consiste essencialmente numa descrição e não numa explicação e enfatiza a necessidade de nos concentrar no processo de desenvolvimento e não apenas no produto do mesmo, porque as manifestações finais do processo costumam esconder a essência do mesmo.

Como vimos por meio dos textos estudados, a educação é um processo de humanização que se efetua na sociedade com a finalidade de tornar os sujeitos participativos dos processos de transformações cultural, social e econômica. Sendo o docente um agente desses processos, sua formação teórica e prática precisa oportunizar a compreensão dos “contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 16). Nessa linha, Lüdke (2013, p. 123) relata que

nossas universidades, em seu esforço para a formação de futuros professores, [...] não conseguem oferecer a necessária cobertura do lado prático, também imprescindível à formação do futuro docente, que vem da sabedoria do professor com seu trabalho.

Assim, o ECS se apresenta como uma atividade individual e/ou coletiva e é constituído por várias etapas, como observação, planejamento e regência articulada à reflexão entre teoria e prática. Essas representam um diferencial na formação inicial do pedagogo, pois possibilitam, ao mesmo, novas aprendizagens e conhecimentos necessários para atuação no contexto escolar. “Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas” (PIMENTA E LIMA, 2006, p. 6). Entretanto, a complexidade dessa profissão e o processo de formação inicial, segundo Garcia (2010, p. 26) geram

[...] grande insatisfação tanto das instâncias políticas quanto do professorado em exercício ou dos próprios formadores com respeito à capacidade das atuais instituições de formação de darem respostas às necessidades da profissão docente.

Assim, posso dizer que os questionamentos sobre o estágio curricular supervisionado têm norteado novas experiências aos pedagogos no contexto formativo, que passa a considerar a inserção do futuro profissional nas situações de ensino, exigindo a elaboração de um planejamento que envolva a universidade e a

escola com a intenção de formar alguém crítico, tendo como fundamento a reflexão acerca da realidade do ensino, do ser professor e do processo de ensinar e aprender. Nesse sentido, o professor formador que supervisiona o estágio deve assumir o papel de mediador, acompanhando as atividades do estagiário em campo, ou seja, na escola.

As atividades materiais que articulam as ações pedagógicas são as interações entre os professores, os alunos e os conteúdos educativos em geral para a formação do humano; as interações que estruturam os processos de ensino e aprendizagem; as interações nas quais se atualizam os diversos saberes pedagógicos do professor, e nas quais ocorrem os processos de reorganização e ressignificação de tais saberes (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 12).

O contexto de trocas e experiências nesse momento de prática do estágio possibilita ao pedagogo uma aproximação com a realidade e a diversidade presente na educação básica. Os estudos de Gatti (2014) e Nóvoa (1995) sobre formação inicial consideram a necessidade de articulação entre teoria e prática como questão essencial no processo de aprender a ensinar. Nessa perspectiva, não é possível não levar em conta os contextos histórico e social de desenvolvimento da prática docente, a valorização da profissão docente e os novos papéis impostos a esse profissional na contemporaneidade. Essas novas demandas e a complexidade do ensinar e aprender e suas especificidades trazem ao universo formativo grandes desafios em relação às oportunidades para que os futuros pedagogos, desde o início de sua formação, possam ter contato com a realidade escolar para melhor compreensão sobre seu funcionamento e o desenvolvimento do trabalho.

Ao olhar para as dimensões do ECS, principalmente em seu aspecto coletivo e mediador entre o conhecimento historicamente organizado e a sua construção, é possível entendê-lo a partir da teoria histórico-cultural como um elemento mediador entre o indivíduo em seu estado real e o potencial de desenvolvimento.

Em virtude dos fatos mencionados, Pimenta (1995), em seus estudos sobre a temática, introduz a discussão da práxis com o intuito de suplantar a dicotomia entre teoria e prática, concluindo que o estágio não é apenas atividade prática, mas também teórica.

[...] Atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 14).

Assim, a formação inicial e o estágio curricular supervisionado são espaços significativos de trocas de conhecimentos e extensões de aprendizagens aos profissionais da educação, possibilitando a interação com a realidade no espaço escolar e o contato com a diversidade — frisando que, neste estudo, priorizo o estudante com deficiência na escola regular. A proximidade com esse público no estágio é um meio de desmistificar os estereótipos presentes no processo formativo quando nos referimos ao movimento de educação inclusiva do estudante com deficiência no ensino regular.

4 FORMAÇÃO INICIAL: DESVELANDO O PROCESSO

A natureza nos uniu em uma imensa
família, e devemos viver nossas vidas
unidos, ajudando uns aos outros.
Sêneca

Para analisar os dados coletados no campo empírico, é necessário compreender que os participantes estão inseridos em determinados cenários cultural, econômico e social, vivendo e convivendo em uma sociedade heterogênea, contextualizada e que se transforma nas e pelas relações sociais.

Os dados gerados nesta pesquisa foram analisados e inspirados na análise de conteúdo, que, conforme as autoras Bardin (2016) e Franco (2012), trata-se de uma metodologia para analisar mensagens, comunicações ou, de maneira mais ampla, a linguagem. Nesse sentido, Franco (2012, p. 53) diz que “a fase de organização [...] corresponde a um conjunto de buscas iniciais, de intuições, de primeiros contatos com os materiais [...] com vistas à elaboração de um plano de análise”. Assim, os dados gerados por meio das respostas obtidas nos questionários e nas entrevistas possuem sentidos e significados que se relacionam ao objeto de estudo e são desvelados de acordo com as categorias que se mostram relevantes.

Para isso, os dados foram organizados em quadros e gráficos, a partir de informações quantitativas e qualitativas, com vistas a realizar inferências, principalmente, sobre as necessidades formativas dos sujeitos do estudo em relação aos saberes e às práticas, levando em consideração o trabalho com estudante com deficiência no ensino regular. Para esse agrupamento dos dados, utilizei como ferramenta a planilha eletrônica Excel.

Tendo em vista esses aspectos, defini, a priori, três categorias de análise, organizadas de modo a alcançar os objetivos da pesquisa. Elas podem ser verificadas no quadro a seguir:

Quadro 3 – Apresentação das categorias de análise

Categorias de análise	Questões de estudo relacionadas	Questões/UFSC		Entrevista/UDA
		1ª fase Pedag.	8ª fase Pedag.	1ª fase Pedag. 8ª fase Pedag.
A formação inicial do pedagogo no contexto das políticas educacionais inclusivas	Os currículos dos cursos analisados atendem às políticas nacionais que orientam a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva para estudantes com deficiência?	1, 2, 3, 4, 5, 6	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	4
A formação inicial os saberes e a prática educacional	Quais são as concepções que os estudantes dos cursos de Pedagogia possuem sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência na escola regular?	9, 10, 11, 12	13, 14, 15, 16, 17	5, 2
O curso de Pedagogia: currículo e a formação inicial em uma perspectiva inclusiva	A prática do estágio curricular supervisionado oportuniza aos licenciandos vivências na perspectiva de inclusão de estudantes com deficiência?	7, 8	9, 10, 11, 12	3
	Para os sujeitos participantes da pesquisa, os conteúdos trabalhados durante o curso atenderam às expectativas em relação ao trabalho docente e à inclusão de estudantes com deficiência na escola?	13, 14	18, 19, 20	1

Fonte: Da Autora, 2020.

Na análise, busquei contradições, complementaridades, recorrências, confluências e aproximações, respaldada por estudiosos que, com suas teorias, auxiliaram nesta pesquisa. Na sequência, passo à apresentação das análises realizadas em cada categoria.

4.1 A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Ao longo de décadas, a política de educação especial se apresenta com enfoque inclusivo. Sob essa ótica, devemos pensar na eliminação de barreiras para além das arquitetônicas, investindo em acessibilidade atitudinal e no desenvolvimento de abordagens pedagógicas que contemplem as especificidades de todos os estudantes com efetividade. Nessa direção, é preciso considerar ainda a conexão proposta pelos cursos quanto às políticas de educação inclusivas dos estudantes com deficiência pelo olhar dos acadêmicos.

Nesse sentido, apresento as disciplinas sobre educação especial e inclusão que são contempladas (obrigatórias) na matriz curricular de cada IES (ANEXO II³⁴). No curso de Pedagogia da UFSC, as disciplinas contempladas na matriz curricular são: 1ª fase - Diferença, Estigma e Educação; 6ª fase - Políticas e Práticas Pedagógicas Relacionadas à Educação Especial; 7ª fase - Educação Especial: Conceitos, Concepções e Sujeitos; e 9ª fase - Língua Brasileira de Sinais I. Na UDA, as disciplinas da matriz curricular da licenciatura em Educação e Pedagogia Geral Básica são: 1ª fase - Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem; 6ª fase - Inclusão e Diversidade; e 8ª fase - Políticas Educacionais. Cabe acrescentar que as duas IES apresentam disciplinas optativas envolvendo essa temática e que na UDA elas são oferecidas como oficinas.

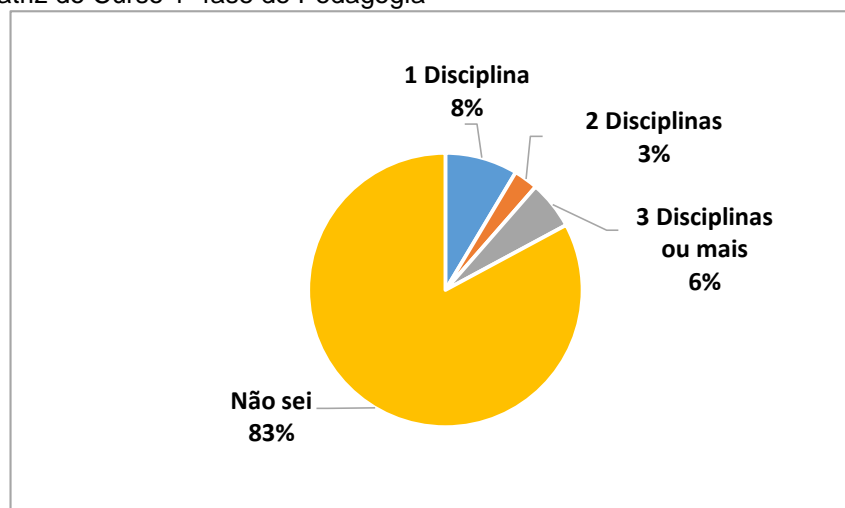
É preciso conhecer também as concepções e as perspectivas dos graduandos da fase inicial e da fase de conclusão do curso em relação ao trabalho com o estudante com deficiência e a sua inclusão nas instituições de ensino regular. Comecei com a análise dos dados obtidos junto aos 35 participantes da 1ª fase e os 22 da 8ª fase do curso de Pedagogia da UFSC e com os três entrevistados da 1ª fase e os dois da 8ª fase do curso de Pedagogia Geral Básica da UDA. Inicialmente, meu foco é compreender as contribuições da formação inicial para o trabalho enquanto futuros pedagogos junto ao estudante com deficiência. Assim sendo, optei por direcionar os instrumentos de pesquisa para a estrutura do curso, a fim de que os acadêmicos pudessem expor suas percepções acerca dela, tanto sobre o modo como

³⁴ Matriz curricular completa das IES.

é organizada quanto sobre a laboração dos professores formadores em relação à temática da educação inclusiva.

Perante o processo de formação inicial, para estudantes da 1ª fase, o primeiro aspecto analisado foi referente às disciplinas que abordam a inclusão de estudantes com deficiência. A pergunta feita foi: *Na matriz curricular do seu curso quantas disciplinas trazem conteúdos pertinentes oportunizando discussões envolvendo a educação inclusiva/estudante com deficiência?* As repostas obtidas foram quantificadas, como se observa no gráfico 1:

Gráfico 1 – Matriz do Curso 1ª fase de Pedagogia



Fonte: Da Autora, 2020.

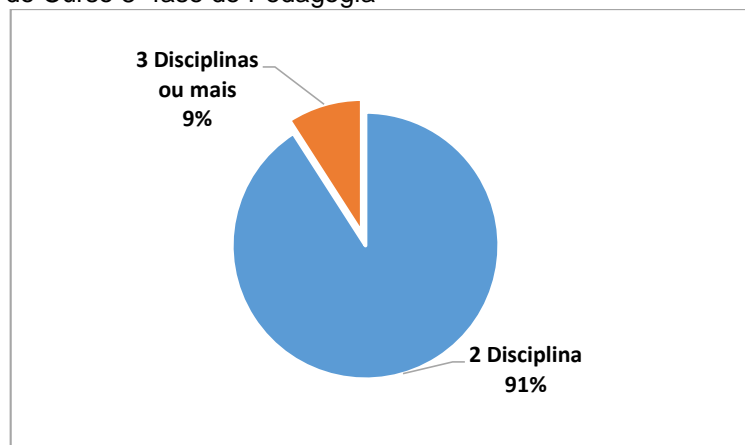
Com o escopo de obter alguma pista sobre uma possível relação entre o interesse pelo curso e a atuação docente com o estudante com deficiência na educação básica, os participantes foram indagados sobre as disciplinas na matriz curricular que abordam a educação inclusiva. Dos 35 participantes da 1ª fase da UFSC, a maioria revelou não ter conhecimento da matriz curricular: 29 participantes (83%) responderam que não sabem; três (6%) identificaram como três ou mais disciplinas que trazem discussões pertinentes; três (8%) identificaram apenas uma disciplina; e um (3%) identificou duas disciplinas que envolvem a educação inclusiva.

Observamos, no gráfico 1, que ao escolher o curso de Pedagogia, os acadêmicos iniciantes demonstraram estar em processo de interação com as disciplinas que compõem a matriz curricular, bem como podemos inferir que esse momento inicial influencia na relação de conhecimento das disciplinas que contemplam conteúdos voltados à inclusão do estudante com deficiência. Nesse primeiro momento, os participantes se encontram em um período único, especial e,

ao mesmo tempo, complexo. “A mudança mais espetacular que se produz com o ingresso na universidade é a relação dos novos estudantes com as regras e os saberes, uma verdadeira aprendizagem prática que deve ser desenvolvida” (COULON, 2017, p. 1242).

Os acadêmicos da 8ª fase do curso da UFSC também responderam a pergunta anterior e eles, em sua maioria, mencionaram que o curso apresenta disciplinas que contemplam conteúdos pertinentes à educação inclusiva envolvendo o estudante com deficiência. Dos 22 respondentes, 20 (91%) apontaram duas disciplinas com discussões pertinentes à temática, enquanto dois (9%) identificaram três ou mais disciplinas. Nenhum dos participantes mencionou apenas uma disciplina relacionada ao tópico em questão, conforme o gráfico 2, abaixo:

Gráfico 2 – Matriz do Curso 8ª fase de Pedagogia



Fonte: Da Autora, 2020.

Ao verificar o percentual das respostas, é pertinente dizer que os estudantes já apresentam um conhecimento em relação à existência das disciplinas. Vale mencionar que, no currículo do curso, as matérias voltadas à inclusão de estudantes com deficiência, no ano em que esta pesquisa foi realizada, encontram-se na 1ª, 6ª, 7ª e 9ª fase, ou seja, os acadêmicos da 8ª fase ainda não cursaram a disciplina referente ao período posterior. Porém, não houve unanimidade nas respostas em consideração à matriz curricular do curso, já que tiveram contato com três disciplinas. Observa-se ainda que a matéria Diferença, Estigma e Educação não faz referência, no título, à educação especial ou ao estudante com deficiência. Por isso, pode ter sido considerada, pelo olhar dos participantes, como não sendo foco da temática ou talvez por ser a primeira disciplina, eventualmente tenha sido desconsiderada por eles.

Os estudantes entrevistados da 1ª fase da UDA também comentaram sobre o contexto da matriz curricular do curso e as disciplinas que abordam o processo de educação inclusiva do estudante com deficiência na educação básica:

Sim, [...] temos uma disciplina de desenvolvimento profissional, que aborda sobre inclusão e no quarto ano me parece que teremos uma matéria que é inclusão (C1/P1)³⁵.

Bem, no currículo tem uma disciplina que é inclusão e diversidade. Que eu acho que é no terceiro ou quarto ano e tem um curso também de língua de sinais. Nós consideramos que são muito importantes agora, sendo que o curso de língua é opcional dentro do currículo do curso (C1/P2).

Não são só disciplinas, mas oficinas como linguagem de sinais é o que lembro (C1/P3).

Por meio dessas falas, percebo que na matriz do curso são ofertadas disciplinas que abordam as temáticas da pessoa com deficiência em atendimento às políticas vigentes, as quais são contempladas com conteúdos, disciplinas e oficinas obrigatórias e optativas, como bem disse o participante C1/P2.

Os acadêmicos da 8ª fase da UDA também falaram sobre o contexto da matriz curricular do curso e as disciplinas que abordam o processo de educação inclusiva do estudante com deficiência na educação básica e relataram:

Tivemos poucas atividades sobre inclusão e o estudante com deficiência (C8/P1)³⁶.

Durante o curso não se abordou de maneira específica o tema inclusão, foram oferecidas algumas oficinas não específicas de inclusão, mas que trataram sobre o tema, estas não eram obrigatórias (**optativas**) (C8/P2, grifo meu).

Grifo a palavra **optativas**, dita pelo participante C8/P2, por entender que as diretrizes propostas em vigência permitem essa opção e, por esse motivo, a matriz do curso de Pedagogia apresenta algumas disciplinas como não obrigatórias.

Em aproximação aos dados, observo que os acadêmicos iniciantes não têm a prática habitual de averiguar a matriz curricular do curso. Como já mencionado neste estudo, os estudantes em fase inicial estão em processo de interação com o contexto universitário, que vai torná-los profissionais da educação. Entretanto, os participantes da 8ª fase da UFSC citaram, em suas respostas, duas disciplinas que tratam da temática e são contempladas na matriz curricular do curso. Já os participantes da 8ª

³⁵ C1/P1 – Participante do Chile - 1ª fase/Pedagogia

³⁶ C8/P1 – Participante do Chile - 8ª fase/Pedagogia

fase da UDA não foram contemplados com a atual matriz curricular — que se apresenta no ano da pesquisa —, sendo a temática da pessoa com deficiência abordada moderadamente em alguns trabalhos e nas disciplinas e oficinas optativas apresentadas nas falas dos alunos. Os acadêmicos da 1ª fase da UDA, por sua vez, disseram que a temática de inclusão é apresentada em disciplinas e oficinas. Sobre isso, um deles disse o seguinte:

São poucas as oficinas considerando a importância do tema, o qual deveria ser abordado com mais profundidade (C1/P3).

Com relação aos dados levantados, no Brasil houve um atendimento quase que instantâneo às políticas de orientações quanto à formação de profissionais, o que não aconteceu no Chile, ao analisar as falas, verifico que os estudantes da 8ª fase não mencionaram disciplinas específicas. Entendo que isso acontece por ser um processo tardio, então, se eles estão na 8ª fase no momento da pesquisa, considerando os quatro anos, já que estes ingressaram no curso em 2016, quando o currículo da instituição não oferecia essa formação — processo que foi revisto com a nova matriz curricular, que já contempla os participantes da 1ª fase. Levando em conta essas informações, os estudantes vão ingressar no campo de trabalho sem orientações mais consistentes sobre como atuar com esses estudantes.

No entanto, com base na exposição dos dados, posso dizer que quando voltei ao Brasil, ao analisar os excertos dos participantes da 1ª e da 8ª fase da UFSC, compreendi que o curso de Pedagogia contempla as orientações das diretrizes curriculares nacionais propostas na resolução CNE/CP 1, de 2006. Demonstrando um cumprimento dessa política, de maneira que foi posto em prática no currículo de formação em seguida, sendo que no Chile esse processo é recente. Assim, na UFSC as disciplinas contempladas nos cursos guardam relação com a formação para o trabalho com estudantes com deficiência na escola regular. No Chile, a Lei Geral de Educação (nº 20.370/2009) afirma que o docente idôneo para atuar na educação básica é entendido como aquele que tem título de profissional da educação para o respectivo nível ou seja habilitado para exercer as funções de acordo com as normas legais em vigor. No que se refere à lei, destaco a fala de um dos estudantes:

No Chile tem se implantado cada vez mais, nos últimos quatro anos, o governo começou implantar a lei de inclusão e por isso é importante que na formação se vá conscientizando para que possamos entender e trabalhar com esses alunos (C1/P1).

Nesse sentido, Gatti (2010) adverte que a complexidade curricular exigida para este curso é vasta. Diante do que foi comentado pelos participantes e das observações frente ao currículo, noto a dispersão disciplinar que se impõe em função do tempo de duração do curso, sua carga horária e a formação que deverá proporcionar. A universidade, de forma coletiva, constrói a proposta curricular, exercendo autonomia, fundamentando e contextualizando a intencionalidade formativa do curso. Em relação à proposta pedagógica, Gatti (2010, p. 1360) ressalta a necessidade de analisar se as grades curriculares contemplam “[...] a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos”. Com base nos dados gerados nesta pesquisa, os futuros pedagogos carecem de possibilidades formativas que aliem os seus conhecimentos teóricos às práticas pedagógicas na educação básica.

Outra pergunta feita aos acadêmicos da 1ª fase da UFSC foi a seguinte: Você considera importante que as disciplinas do curso abordem discussões e esclarecimentos referentes às políticas de inclusão do estudante com deficiência na escola regular? Acerca disso, os 35 participantes responderam que sim. Deste total, é válido frisar que 26 dos acadêmicos, inclusive, comentaram sua resposta, reforçando seus pontos de vista. As opiniões envolvendo as concepções sobre o processo de inclusão remetem a uma visão da educação focada no conhecimento, nas possibilidades e no respeito ao estudante com deficiência no ensino regular, como se pode inferir por meio dos registros de alguns respondentes ao relatarem a importância da temática:

Discussões acerca das políticas de inclusão são **primordiais para formação de pedagogos capazes de atender essa demanda**, preparados para incluir todos os seus alunos (B1/P11³⁷, grifo meu).

Deste modo teremos mais embasamento ao trabalhar em uma instituição com alunos com deficiência (B1/P3).

É importante entender que todo ser humano deve ter acesso ao conhecimento independente de suas condições físicas e psicológicas (B1/P21).

A maioria das pessoas são ignorantes quanto esse assunto, nós como futuros professores precisamos aprender e entender cada aspecto para saber lidar (B1/P1).

³⁷ B1/P1 – Participante do Brasil 1ª fase/Pedagogia

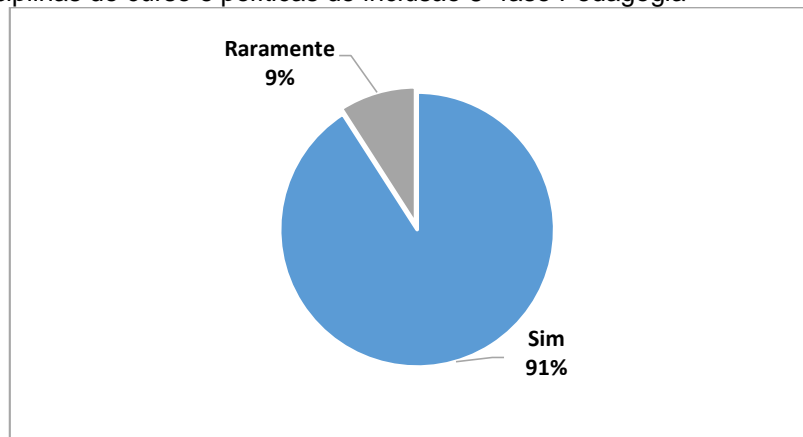
Não faz sentido falar em educação sem incluir todas as singularidades existentes (B1/P10, grifo meu).

Quanto maior a abordagem nesse assunto, a inclusão se tornará mais rápida (B1/P32³⁸).

Noto, a partir da fala de B1/P11, que os desafios do processo de inclusão do estudante com deficiência na educação básica se interligam às políticas públicas, as quais precisam ser consideradas e discutidas no processo de formação inicial do pedagogo. Quanto aos demais comentários feitos pelos estudantes, compreendo que há uma valorização das disciplinas no sentido de contemplar esse movimento de inclusão e diversidade, como bem disse B1/P10. Ou seja, são conhecimentos importantes para a formação, o trabalho e, ainda, a articulação dos profissionais no processo de reflexão sobre a atuação docente e a prática pedagógica.

As disciplinas do curso oportunizaram discussões e esclarecimentos referente as políticas de inclusão do estudante com deficiência na escola regular? Esta foi outra pergunta feita aos participantes, que, ao responderem, contribuíram com a criação do gráfico 3, a seguir pelos alunos da 8ª fase de Pedagogia da UFSC:

Gráfico 3 – Disciplinas do curso e políticas de inclusão 8ª fase Pedagogia



Fonte: Da Autora, 2020.

Destes acadêmicos, 20 (91%) revelaram que as disciplinas oportunizaram discussões e esclarecimentos acerca das políticas de inclusão; dois (9%) escolheram a opção que dizia 'raramente'; e sete comentaram que:

Em nosso currículo, possuímos uma disciplina com enfoque nas políticas para a educação especial (B8/P20).

³⁸ B8/P1 – Participante do Brasil 8ª fase/Pedagogia

A disciplina de educação especial deu conta de aprofundar o debate, levantando críticas contundentes a temática (B8/P5).

Muito pouco, os debates se concentram nas disciplinas de educação especial (B8/P1; B8/P2 e B8/P22).

Em toda discussão de sala (B8/P11).

As aulas referentes as políticas de inclusão são completas (B8/P3).

A partir da análise das respostas, quando há referência ao estudante com deficiência e à educação inclusiva, compreendo que as disciplinas específicas do curso contemplam a temática, conforme os relatos acima. Aqui, tenho uma preocupação no sentido de entender se existe, de fato, a oferta das disciplinas e se essa oferta ocorre mais para cumprir as orientações das políticas de inclusão ou para realmente preparar os futuros profissionais. Se a segunda hipótese é a que se aplica, então, percebo que o currículo disponibilizado pela UFSC favorece discussões, valoriza a temática e viabiliza tais matérias na matriz curricular do referido curso — algumas sendo obrigatórias e, outras, optativas.

De todo modo, é importante frisar que, mesmo que essas disciplinas não garantam o fortalecimento do processo de inclusão do estudante com deficiência na escola regular, sem essas abordagens é mais difícil que esse movimento se concretize.

Acadêmicos da UDA, tanto da 1ª quanto da 8ª fase, quando questionados sobre como são contempladas as políticas de inclusão do estudante com deficiência no curso e se eles as consideram importantes, mencionaram que:

Sim, [...] creio que nesse sentido a formação ajude na implementação dessa política (C1/P1).

É comentado sobre as políticas, mas de forma profunda não (C1/P2).

Considero importante o direito, temos debatido sobre o tema na disciplina de Psicologia sobre os diferentes pontos de vistas sobre inclusão (C1/P3).

Sim, temos a matéria chamada currículo que trata sobre as leis, educação e inclusão (C8/P1).

Sim, tem no currículo sobre leis, educação e inclusão porém não profundamente, seria necessário, creio que falta integrar mais sobre. Quando concluímos o curso, não nos sentimos preparados para atuar com esses estudantes (C8/P2).

As falas dos iniciantes trazem motivos pelos quais consideram importante a abordagem das políticas durante a graduação, uma vez que elas podem contribuir com o propósito de orientar o trabalho dos futuros profissionais pelo viés inclusivo. Já nos relatos dos estudantes que estão em fase de conclusão, percebo que as discussões se concentram apenas em disciplinas específicas. Além disso, as respostas revelam um certo desapontamento por não se sentirem seguros, mesmo com as informações recebidas, no trabalhar com os estudantes com deficiência. Entendo, com isso, algo naturalizado ao se pensar na complexidade do processo educativo, para o qual não existe uma receita pronta — ele se constrói por meio da interação com a comunidade escolar.

É preciso destacar que o trabalho docente nesse processo de inclusão demanda conhecimentos e atitudes para além de uma formação inicial marcada, como explica Tardif (2012), por uma formação excessivamente teórica, ideológica e academicista. Para além daquelas atividades comuns no seu dia a dia, o pedagogo terá que lidar com a complexidade que há em espaço marcado pelas diferenças e, ao falar de pessoas com deficiência, isso pode se acentuar ainda mais. Compreender e saber lidar com as diferenças dos estudantes e desenvolver ações que provoquem o desenvolvimento deles requer uma ruptura com padrões culturais e educacionais existentes nos espaços escolares.

Diante disso, posso dizer que no processo de formação inicial, tanto na UFSC quanto na UDA, há a oferta de disciplinas objetivando a atuação do pedagogo para atuar com o estudante com deficiência. Todavia, é preciso refletir sobre a relevância e a complexidade deste tema, pensando no processo de desmistificação e aproximação dos conhecimentos para que o futuro docente possa ter um olhar compreensível e não de estranheza ao movimento de inclusão no espaço escolar.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (BRASIL, 2015, p. 3)³⁹, no Art. 3º - parágrafo 5º, encontram-se os princípios da formação de profissionais do magistério (formadores e estudantes) da educação básica, conforme o inciso II, destaca o:

³⁹ Revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CEB-002-2019-12-20.pdf>. Acesso em 05 de out. de 2020.

Compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação.

No Chile, os informes e debates sobre a temática enfatizam a necessidade de reformas nos currículos de formação inicial, incluindo conteúdos, promovendo valores e atitudes de respeito à diversidade e à inclusão, objetivando a formação de um profissional abrangente e empático, preparado para atender às necessidades educativas especiais existentes no contexto escolar. A fala do participante C8/P2, vista antes, demonstra a necessidade de revisão dos conteúdos trabalhados no curso, a fim de que sejam atendidos os anseios formativos para a atuação deste profissional na educação com o estudante com deficiência. Isto é, o curso de Pedagogia precisa oferecer um número maior de horas dedicado à prática profissional, a qual deve ser realizada desde o primeiro ano para que os estudantes possam ter contato com a diversidade presente na escola (MINEDUC, 2016).

Ao falar sobre inclusão do estudante com deficiência, não posso deixar de comentar sobre a política que se refere à inclusão escolar, que tem como pano de fundo a diversidade. É necessário cautela quando nos reportamos para o processo de inclusão do estudante com deficiência nos cursos de formação, pois “no âmbito da formação de conceitos, a internalização dos signos assume um papel fundamental na tarefa de orientar o homem de forma objetiva e subjetiva para a atuação na realidade concreta” (BARBOSA; MILLER; MELO, 2016, p. 20). Ou seja, não bastam disciplinas que abordem as deficiências no currículo da formação inicial, é preciso observar como elas orientam os futuros pedagogos para sua atuação.

Diante dos diferentes contextos apresentados nas políticas dos países aqui referenciados, quando eles são relacionados às políticas de inclusão das pessoas com deficiência e seus desdobramentos, penso que é válido mencionar Ball (2001, p. 102), que define as políticas públicas como

[...] um processo de “bricolagem”, um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens. [...] A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática.

Quando observo o processo formativo, percebo que os tópicos relacionados às

políticas públicas acabam sendo impregnados por interesses externos ao campo da educação, como dito pelo autor, contemplando parcialmente os desafios que emergem nos espaços das práticas educacionais. Conforme o MEC (2008),

a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, preconiza que os estudantes com deficiência devam estudar em classe regular, que tenha uma estrutura adequada para que o seu processo de ensino-aprendizagem ocorra com êxito. Considerando a inclusão como novo paradigma da atualidade. O documento define a educação especial como modalidade que perpassa todos os níveis da educação básica, destacando, o atendimento especializado e a atuação de modo transversal em todos os níveis de ensino.

Logo, o processo inclusivo no Brasil, assim como no Chile, vem sendo implementado em meio a várias temáticas, como necessidades educacionais, diferentes etnias, gêneros, deficiências, entre outras. Os países apresentam, nos documentos do Ministério da Educação, que a modalidade de educação especial é desenvolvida de forma transversal em todos os níveis de educação, fornecendo serviços, recursos humanos e conhecimentos especializados para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos. Os estudantes com deficiência podem estar na mesma classe que aqueles sem deficiência, mas, nesse caso, a escola deve oferecer suporte adicional ou adaptar o currículo de acordo com as necessidades de aprendizagem deles. No Brasil, as escolas contam com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), um serviço para atender àqueles que possuem necessidades educacionais especiais durante sua vida escolar. E, no Chile, as escolas são contempladas pelo Programa de Integração Escolar (PIE⁴⁰), que funciona assim: os estudantes com deficiência são incluídos na mesma classe que os sem deficiência e, para assisti-los, a escola oferece suporte adicional ou adapta o currículo de acordo com suas necessidades de aprendizagem.

Dito isso, é imprescindível destacar que não basta que o estudante com deficiência tenha acesso à educação básica por meio da garantia de matrícula. É fundamental investir no seu processo de desenvolvimento, no ensino-aprendizagem. Entendo ainda ser premente a compreensão de que o processo inclusivo atribui outro sentido à escola e ao profissional que nela atua, que precisa desconstruir algumas

⁴⁰ Texto original: Escuelas con programas de integración escolar (PIE): los estudiantes con discapacidades permanentes pueden estar en la misma clase que aquellos sin discapacidades. En este caso, la escuela puede ofrecer apoyo adicional o adecuar/adaptar el currículo de acuerdo de acuerdo con las necesidades de aprendizaje del estudiante. Disponível em: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/12/Manual-PIE.pdf>. Acesso em: 14 de maio 2020.

concepções construídas ao longo da história da humanidade, possibilitando, assim, que todos os estudantes possam participar desse espaço. Cabe ressaltar que a educação inclusiva não pode se apresentar apenas como tendência ou moda. Olhar para essa oportunidade é considerar cada vez mais a possibilidade da educação escolar ressignificar o diverso, o diferente. É certo que alguns dos respondentes da pesquisa, durante o percurso escolar, puderam minimizar os distanciamentos e estranhamentos quanto às pessoas com deficiência porque tiveram contato com elas em diferentes momentos das práticas escolares.

Seguindo com os questionamentos, perguntei aos acadêmicos da 1^o fase do curso de Pedagogia da UFSC sobre sua expectativa em relação aos trabalhos nas disciplinas envolvendo o estudante com deficiência. Dos 35 participantes da pesquisa, apenas um não respondeu a questão. Os outros 34 a comentaram, conforme alguns relatos abaixo:

Conhecer meios que auxiliariam o estudante com deficiência a interagir com os colegas, fazer ele se sentir incluído na sociedade e possibilitar melhor maneira de aprendizagem a ele (B1/P16).

Entender suas necessidades e estar pronto para fazer a mediação do conhecimento para alunos com esta característica, além de como integrá-lo com a turma, tudo isso aliando teoria e observação prática (B1/P24).

Espero ler trabalhos de pensadores qualificados e possivelmente ter experiências de sala de aula (B1/P28).

Acredito que trabalhos envolvendo esses alunos seria muito importante para nossa formação (B1/P22).

Espero que tenhamos um olhar aguçado para as novas políticas voltadas para esse público (B1/P9).

Espero que possibilitem a reflexão acerca da necessidade da inclusão desses indivíduos, sendo a educação um direito universal (B1/P11).

Minha expectativa é que tenhamos também práticas nesse assunto para que possamos ter não só o conhecimento teórico (B1/P13).

Compreender esse universo de diversidades e contribuir para a inclusão e equidade de todos (B1/P35).

Os participantes destacaram que, além de o professor estar preparado para lidar com o contexto da diversidade, ele deve saber orientar suas atividades a partir disso. Também mencionaram que essas disciplinas são capazes de melhor qualificá-los para esse trabalho. É interessante lembrar que esses alunos estão ingressando

na academia com essa expectativa, de que o curso vai proporcionar isso a eles — não apenas o contexto teórico, mas também a prática, como disse B1/P24.

Aos alunos da 8ª fase, questionei se os conteúdos teóricos das disciplinas abordaram a heterogeneidade no trabalho docente e nos desafios da educação inclusiva considerando o estudante com deficiência. Dos 22 participantes, dois assinalaram que não e 20 responderam que sim. Além disso, 13 deles complementaram a resposta. Com os dados obtidos, percebo que a maioria compreende o que é oferecido, conforme comentários destacados na sequência:

Os conteúdos, foram diretos ao apresentar o trabalho docente com crianças público-alvo da educação especial, com heterogêneo, fugindo aos “receituários ou estereótipos” (B8/P20).

Conhecemos o público-alvo da educação inclusiva, hoje e em outros períodos históricos, também conhecemos as diferentes visões de educação inclusiva hegemônica nestes períodos (B8/P19).

Por meio de textos e aulas dialogadas, visitas e conversas com pedagogos já atuantes na área acerca dos alunos com deficiência (B8/P17).

Foram abordados de forma superficial (B8/P4).

Todas as disciplinas buscam sempre destacar a importância de um planejamento heterogêneo que contemple a todos (B8/P3).

Grande parte das abordagens, sempre traziam os desafios da inclusão e as práticas dos professores (B8/P22).

A partir de textos sobre a temática, seminários, visitas às escolas, convidados em sala, discussões, debates e aulas expositivas (B8/P5).

De acordo com o comentário do B1/P13, da 1ª fase do curso, a expectativa é contar com a diversidade de experiências em seu processo de formação inicial. Já segundo o B8/P5, da 8ª fase, seu processo formativo contemplou, de fato, conhecimentos e enfoques diversificados considerando o processo de inclusão e o estudante com deficiência.

Nesse sentido, no que se refere à expectativa em relação aos conteúdos ministrados e às abordagens envolvendo o estudante com deficiência, o trabalho desenvolvido pelos profissionais do curso prima pelo norte inclusivo, como fica evidente nas respostas dos participantes da 8ª fase.

A diversidade presente na escola e o conflito entre os modelos de ensino se colocam como desafios às instituições formadoras e aos futuros pedagogos, pois,

segundo Tardif (2012, p. 17), contemporaneamente, “exige-se, cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino”.

Essa complexidade no trabalho docente é observada em excertos dos participantes da 1ª fase e da 8ª fase da UFSC, quando mencionam as exigências necessárias para lidar com as mudanças no campo de atuação a partir das políticas educacionais. As fragilidades com que este cenário é estruturado deixam lacunas no processo de formação inicial do pedagogo.

Sabemos que na Declaração de Salamanca a formação docente se constitui como “um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas” (UNESCO, 1994). Além disso, invoca mudanças nos currículos dos cursos de formação inicial, que devem ser feitas a fim de que os futuros pedagogos assumam uma postura positiva frente à deficiência e que a formação em serviço seja uma constante para aqueles que já estão nos espaços escolares (UNESCO, 1994). Assim, é imprescindível considerar que a proposta do curso da UFSC é formar pedagogos com possibilidades para atuação na escola pública, sendo eles os agentes de mudança na educação e no processo de construção da cidadania.

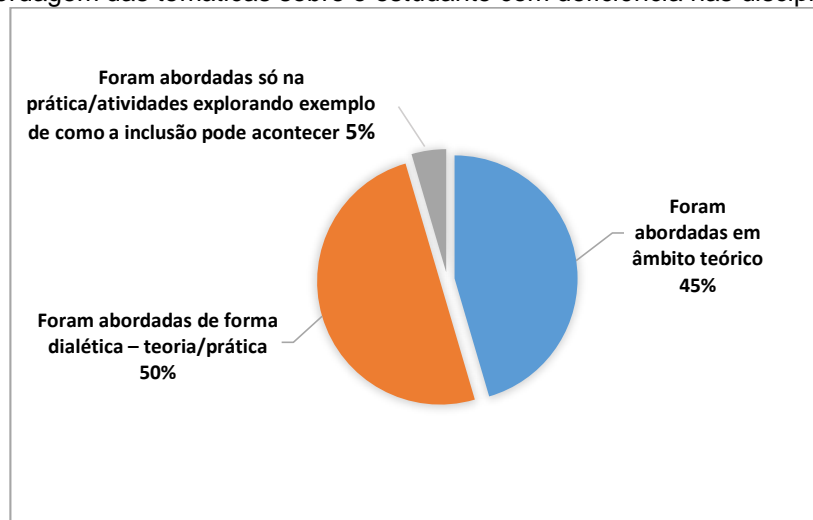
Para Garcia (1999, p. 144), o desenvolvimento profissional é entendido

[...] como um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência.

Ao problematizar o desenvolvimento profissional, o mesmo autor aponta que a inserção em diversas atividades incentiva o próprio pedagogo a reconhecer e compreender a magnitude e a complexidade desse ofício. Desse modo, não podemos desconsiderar os elementos que influem no modo de atuação docente levando em conta os contextos econômico, social e cultural reconhecidos como algo a ser valorado.

O gráfico 4, a seguir, apresenta os dados obtidos junto aos estudantes da 8ª fase de Pedagogia da UFSC em relação à pergunta que questionou como foram abordadas as temáticas sobre o estudante com deficiência nas disciplinas do curso:

Gráfico 4 – Abordagem das temáticas sobre o estudante com deficiência nas disciplinas do curso



Fonte: Da Autora, 2020.

Mediante os dados expostos, percebemos que o grupo praticamente se dividiu entre teoria/prática e âmbito teórico. E considerando o processo de inclusão para atuação na educação básica, é preciso levar em conta a importância da dialogicidade entre teoria e o processo de atuação prática desse profissional no campo educativo.

No processo formativo, alguns fatores são essenciais quando nos referimos à inclusão do estudante com deficiência. Entre eles, as possibilidades de aprendizagens teóricas e experiências práticas.

Formar docentes oferecendo-lhes cultura geral e especializada que lhes propicie a construção de uma filosofia educacional associada a uma praxiologia parece ser uma possível resposta aos dilemas enfrentados nas práticas formativas para a docência (GATTI, 2020, p. 17).

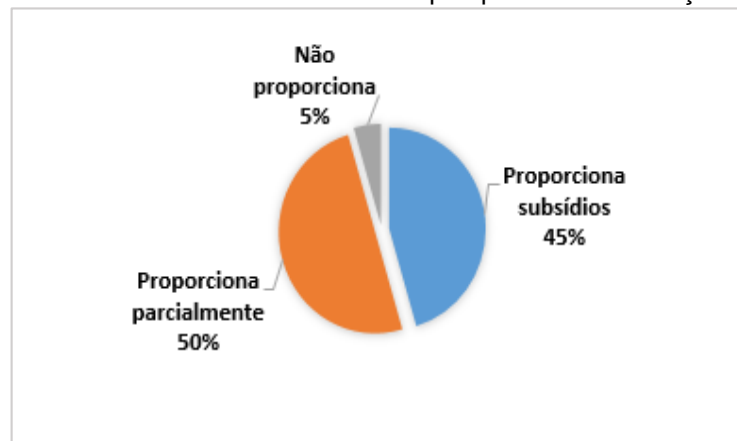
Entendo que os pedagogos que se formam no contexto de experiências práticas e saberes teóricos historicamente construídos e adquiridos no decorrer da formação trazem, em sua atuação, traços de um profissional carregado de experiências, rupturas e sentimentos diversificados em relação ao processo de educação inclusiva. Aqui, recordo as palavras de Freire (2007, p. 77), quando ele menciona que nosso “papel no mundo não é só de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém”. Quer dizer, não somos apenas objetos da história, mas sujeitos ativos na construção dela.

Nesse sentido, a docência se constrói gradativamente considerando os fatores objetivos e subjetivos em interação. O movimento de educação inclusiva apresenta para os pedagogos o desafio de atuar com essa nova demanda na escola e aprender

o valor da partilha do conhecimento e da reflexão sobre si mesmo e sobre o outro.

Na sequência, o gráfico 5 apresenta os resultados de uma questão aplicada para os graduandos da 8ª fase da UFSC pertinente à matriz curricular, questionando se a matriz curricular do curso proporciona subsídios que lhe auxiliarão no trabalho docente na perspectiva da educação inclusiva considerando estudantes com deficiência.

Gráfico 5 – A matriz curricular e o trabalho docente na perspectiva da educação inclusiva



Fonte: Da Autora, 2020.

Frente ao questionamento, 11 participantes (50%) indicaram que o curso proporciona parcialmente; dez (45%) mencionaram que proporciona subsídios; e um (5%) disse que não proporciona. De todos os respondentes, 13 justificaram a resposta. Os dados do gráfico 5, inclusive, complementam os resultados do gráfico 4. Vejamos algumas justificativas:

Apenas dois semestres de curso não dão conta da diversidade que possui uma escola (B8/P5).

Devido ao currículo generalista não permite um grande aprofundamento na educação especial, no entanto as disciplinas voltadas a temáticas dão um bom panorama (B8/P20).

A grande parte das disciplinas, não abordam o tema, ficando a discursão somente a duas disciplinas (B8/P2).

Temos 2 disciplinas de educação especial e uma obrigatória de libras no final do curso (B8/P11).

Sim, sempre com muitos autores e documentos (B8/P8).

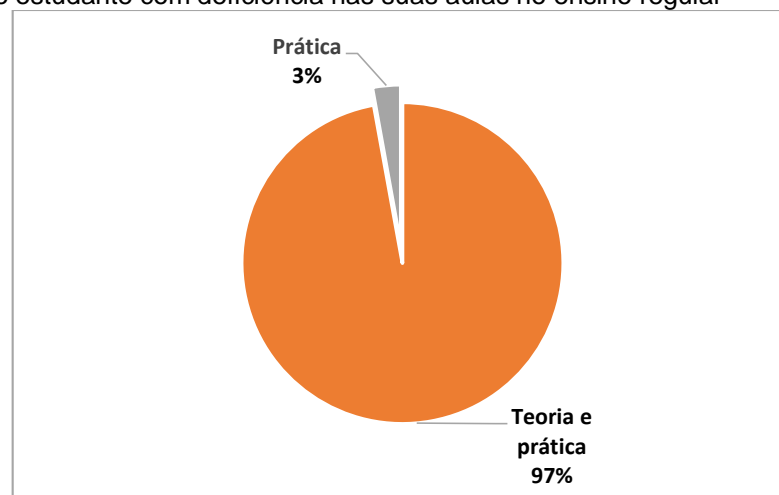
As disciplinas de educação especial, contemplam esses subsídios trazendo experiências e práticas que contribuem para a nossa formação docente, através da pesquisa e estudos da prática na área (B8/P22).

A formação inicial, na perspectiva em questão, precisa assegurar novos olhares aos conhecimentos historicamente construídos, oportunizar troca de experiências e reflexões sobre a prática e, ainda, proporcionar articulação entre saberes e fazeres. Nesse sentido, destaco a resposta do participante B8/P20, que suscita a reflexão sobre essa etapa de formação, considerada ampla, mas que trata o tema em disciplinas específicas que diligenciam a temática, considerando sua complexidade.

A formação do pedagogo está marcada pelo conhecimento produzido socialmente nas relações, interações e mediações que se concretizam no processo de ensino. Para Vygotsky (1998), a conduta do sujeito é o produto do desenvolvimento de um vasto sistema de relações coletivas e de cooperação social. Sua importância é conhecida e muito se discute sobre ela no processo formativo. Libâneo e Pimenta (1999, p. 262) afirmam que “esse profissional deve ser formado nas universidades, que é o lugar da produção social do conhecimento, da circulação da produção cultural em diferentes áreas do saber e do permanente exercício da crítica histórico-social”. É importante salientar que o pedagogo, enquanto sujeito histórico e cultural, não pode ser visto como um profissional passivo, que somente aprende os códigos construídos ao longo da história. Ele precisa ser considerado como agente ativo que transforma e é transformado pelo meio.

Dando continuidade, perguntei aos acadêmicos da 1ª fase da UFSC o seguinte: O que você considera importante ser trabalhado nas disciplinas a fim de possibilitar que o professor inclua o estudante com deficiência nas suas aulas no ensino regular? As 35 respostas permitiram gerar o gráfico 6, a seguir:

Gráfico 6 – O que consideram importante ser trabalhado nas disciplinas a fim de possibilitar que o professor inclua o estudante com deficiência nas suas aulas no ensino regular



Fonte: Da Autora, 2020.

Ao observarmos os resultados, percebemos que praticamente todos os participantes — 34 (97%) — consideram importante o desenvolvimento de atividades teóricas e práticas, enquanto apenas um (3%) considera relevante só a prática. Essa constatação me faz considerar os autores referenciados neste trabalho que defendem o processo formativo estabelecendo uma relação bilateral entre teoria e prática, não dicotômica. Nas respostas dos alunos da 1ª fase, notamos que eles esperam vivenciar essa relação na formação inicial, entretanto, quando buscamos algumas indicações dessa possibilidade de desenvolvimento curricular, notamos que as abordagens são contempladas nas disciplinas do curso, conforme comentários dos estudantes da 8ª fase, com destaque aos participantes B8/P3 e B8/P17, lidos anteriormente, que falam sobre a relação entre os campos teórico e prático nas propostas pedagógicas.

Segundo os pressupostos teóricos de Vygotsky, tendo em vista nossas reflexões, a educação, a partir do movimento de inclusão, inicia um processo de revisão nas abordagens pedagógicas, a fim de investir no desenvolvimento dos alunos com deficiência, bem como nas estratégias que podem ser utilizadas para o processo de ensino-aprendizagem. Sob a perspectiva histórico-cultural, é imprescindível o acesso aos bens culturais por todos os sujeitos, uma vez que Vygotsky (1988) reconhece a escola como o lugar favorável ao desenvolvimento de todos. Cabe ressaltar ainda que,

hoje, em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos (GATTI, 2010, p. 1359).

Assim, não basta apenas incluir disciplinas no currículo de formação que abordem a inclusão. Bueno (1999, p. 18) defende que

[...] se não fizer parte integrante de uma política efetiva de diminuição do fracasso escolar e de uma educação inclusiva com qualidade, a inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva.

Em virtude das reflexões realizadas até o momento, é nítida a necessidade de destacar o papel e o espaço do estudante com deficiência na escola e na sociedade, além da importância das políticas na garantia de seus direitos, no sentido de que elas podem abrir caminhos que proporcionem e sustentem uma formação em consonância com o que se espera do trabalho do pedagogo.

Então, perguntei o seguinte aos acadêmicos da 8ª fase da UFSC: Considerando o que foi trabalhado nas disciplinas, na sua opinião, o que foi relevante, a fim de possibilitar que o professor inclua o estudante com deficiência nas suas aulas no ensino regular? Das 19 respostas obtidas, destaco algumas na sequência:

O pensar que cada criança é uma e que os desafios e intempéries perpassam todo e qualquer processo de ensino aprendizagem, tenha o aluno deficiência ou não (B8/P17).

Um planejamento de aula flexível, que contemple todos os sujeitos e suas singularidades (B8/P3).

A conscientização, que todos tem o direito e a possibilidade de aprender e que a deficiência se coloca como uma parte do indivíduo, mas que não o impede de aprender (B8/P2).

Na verdade foi algo básico, não sei se seria capaz de trabalhar com algum estudante com deficiência, apenas com essas aulas (B8/P1).

Que todas as crianças tem o direito a educação, que todos de alguma forma podem aprender, e que o professor é uma peça importante no desenvolvimento desse estudante (B8/P22).

Os conhecimentos sobre o estudante com deficiência são imprescindíveis na formação inicial e são eles que vão fundamentar a prática pedagógica dos futuros pedagogos. Autores como Saviani (2009) e Gatti (2014) ressaltam a necessidade de rever os cursos de formação inicial, pois é na graduação que acontece a primeira experiência para a atuação na prática profissional. Ao observar as respostas dos participantes da 8ª fase, posso dizer que o acesso ao conhecimento e às experiências práticas, assim como o exercício da reflexão, permitem uma ressignificação dos princípios educativos e possibilitam novos olhares aos padrões já construídos. Vejamos algumas falas que concebem a inclusão do estudante com deficiência na escola enquanto processo, vivência e realidade:

Possibilitou a clareza de que todas as crianças são capazes de aprender, para além de um diagnóstico (B8/P20).

O conhecimento das políticas de inclusão, o olhar no todo e no indivíduo respeitando suas singularidades (B8/P14).

A compreensão, de que o dever do professor é o ensino dos conhecimentos historicamente acumulados para estudantes sem e com deficiência, inovando nas metodologias e recursos em ambos os casos (B8/P5).

Na resposta do participante B8/P5, por exemplo, fica explícita a importância de uma formação que possibilite pensar em processos de ensino, recursos e metodologias que possam atender a todos os públicos presentes na escola. Nessa perspectiva, no processo de formação, segundo Gatti (2010, p. 1360),

procura-se contribuir para o debate que busca a melhoria da qualidade da formação desses profissionais, tão essenciais para a nação e para propiciar, nas escolas e nas salas de aula do ensino básico, melhores oportunidades formativas para as futuras gerações.

Arroyo (2015) discorre sobre uma reinvenção do profissional que atua na escola e o movimento dos estudantes que compõem a diversidade, pressionando seus docentes a valorizarem sua presença, adotando práticas que possibilitem sua participação e aprendizagem. Porém, é necessário reforçar que isso só será possível mediante exposição destes docentes à compreensão das orientações apresentadas no seu processo de formação. “Esses processos pedagógicos que acontecem nas escolas fazem parte de uma dinâmica social, política, cultural mais ampla de presenças afirmativas dos outros, dos diferentes na sociedade, no Estado, nas escolas” (ARROYO, 2015, p. 22). Portanto, os profissionais de todos os níveis que atuam na educação precisam ter conhecimentos teóricos e práticos básicos em relação às diferenças presentes na escola, a fim de realizar práticas que contemplem adaptação curricular, avaliação diversificada e consideração de questões associadas às desigualdades sociais, culturais e individuais.

Depois, perguntei aos acadêmicos da 1ª fase da UFSC sobre as contribuições que eles esperam encontrar nas disciplinas que possibilitem pensar no trabalho docente com o estudante com deficiência na escola regular. Dos 35 alunos, nove não manifestaram opinião; quatro disseram não saber; 11 indicaram a relação entre teoria e prática; e outros 11 mostraram a relação sobre como lidar e compreender na prática. Vejamos alguns destaques:

Espero, que as disciplinas proponham teorias e práticas que envolvam diferentes deficiências para que no futuro como profissional consiga elaborar planos e atividades de ensino inclusivas (B1/P33).

Contribuições efetivas, de inserção e não somente rasas como ainda ocorre na atualidade (B1/P30).

Exemplos de métodos, que tiveram sucesso no ensino de estudantes com deficiência (B1/P31).

Espero ser instruído, de forma que seja, possível elaborar atividades educativas inclusivas, de modo a minimizar diferenças (B1/P23).

Conhecimento das políticas de inclusão, assim como das diferentes deficiências e como lidar com cada uma delas (B1/P11).

Sensibilizar os estudantes para um trabalho humanizado (B1/P35).

Traga casos de alunos com deficiência para conhecermos no curso (B1/P22).

Quer dizer, os acadêmicos esperam encontrar contribuições envolvendo teoria e prática, como colocam B1/P33 e B1/P11, com ainda mais destaque para o campo prático. Por meio da prática, espera-se um melhor entendimento desse sujeito por estar em contato com ele, visualizar suas ações e compreendê-las a partir do exemplo que o professor apresenta.

Aos estudantes da 8ª fase, por sua vez, perguntei se, considerando o trabalho docente, as disciplinas haviam contribuído para pensar e agir de modo inclusivo com os estudantes com deficiência na escola regular. Um acadêmico não respondeu; 12 apontaram que sim; e nove compartilharam algumas observações:

Sim, pensar esses estudantes em espaços separados do ensino regular me parece a não garantia do direito a educação desses sujeitos (B8/P19).

Sim, me mostrou que cada criança tem o seu tempo e espaço (B8/P18).

As discussões nas disciplinas com base em referencial teórico buscou ampliar os olhares a todas as crianças naquele espaço criando possibilidades a todos (B8/P15).

Sim, tivemos boas professoras (B8/P11).

Sim, as disciplinas contribuíram muito para que nossa atuação com essas crianças não se desse de maneira mecânica nem o estigmatizando como seres incapazes (B8/P8).

Sim, muitos permitiram uma versão mais real e concreta do trabalho docente na educação especial contextualizando e colocando junto à outras áreas (B8/P5).

Muito pouco, ensina que se deve incluir, porém ao mesmo tempo não ensina como, e reforça que se necessita ajuda de um segundo professor (B8/P4).

Sim, fez refletir que incluir não é apenas ter a matrícula garantida, mas incluí-lo no planejamento e nas atividades pedagógicas (B8/P2).

A última disciplina de educação especial contribuiu muito para esse pensamento, na atuação do professor e na prática (B8/P22).

Com base nessas respostas, entendo que os acadêmicos da 8ª fase demonstram a importância de uma prática pedagógica que vise oportunizar a todos os estudantes participarem do processo de ensino. E, aliando-as às respostas dos estudantes da 1ª fase, posso dizer que o grupo demonstra uma compreensão diferente em relação à diversidade, o que possibilita vislumbrar caminhos e práticas alternativas no processo de inclusão do estudante com deficiência. Algumas dessas falas reportam aos teóricos que propõem um processo formativo reflexivo e dialógico entre teoria e prática. Os cursos, na sua maioria, estão atendendo às expectativas, mas as disciplinas específicas relacionadas à educação especial evidenciam a complexidade da temática, que provoca imprecisão ao pedagogo quanto à atuação prática nessa frente. Percebo que o processo formativo se encontra em dois momentos: o de formação inicial e o de formação continuada sendo que este último passa a ser olhado como uma grande ferramenta de aprimoramento contínuo objetivando a instrução plena do profissional docente.

Ao perguntar aos acadêmicos da UDA sobre o currículo e os conteúdos apresentados possibilitarem uma reflexão para o trabalho com o estudante com deficiência, os estudantes da 1ª e da 8ª fase relataram suas vivências em relação ao tema:

Sim, a matéria de desenvolvimento profissional fala sobre inclusão (C1/P1).

Temos professores, que abordam muito o tema em psicologia e outras matérias também falamos desse tema, os professores dizem que devemos trabalhar para as crianças e conhecê-los e creio que na realidade isso é importante (C1/P2).

Nas disciplinas e temos oficinas que abordam sobre o tema (C1/P3).

Sim, alguns professores da universidade ajudam quando estamos preparando aulas, para atuar no estágio. Falamos sobre os alunos e nos ajudam no planejamento para que todos sejam contemplados. Ex: deficiências e autismo (C8/P1).

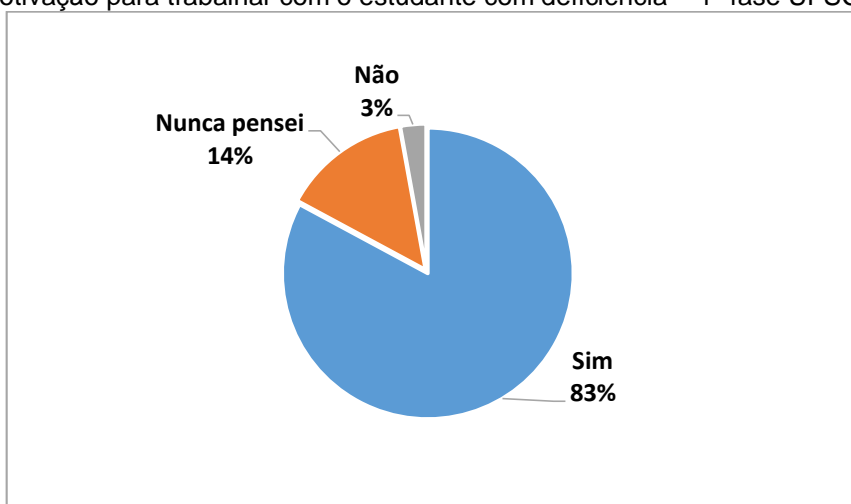
Durante o curso, não se abordou de maneira específica o tema inclusão, no currículo foram trabalhadas algumas leis de educação e a lei de inclusão porém de maneira superficial, o que consistia e o que tratava a lei (C8/P2).

Não restam dúvidas, pelos relatos acima, que os professores se esforçam para consolidar aos acadêmicos alicerces sobre esta temática em seu processo de formação inicial. Sabendo da importância deste profissional no contexto educativo, cabe ressaltar que as tensões de igualdade, diversidade e universalização estão presentes no contexto das políticas educacionais e requerem um olhar mais politizado dos envolvidos.

Chile e Brasil apresentam políticas neoliberais, o cenário da educação menciona o processo de privatização e o discurso da educação inclusiva é apregoado pelas orientações internacionais. A Política Nacional de Educação Especial do Chile, de 2005, apresenta em seu objetivo geral o compromisso de garantir “o direito à educação, à igualdade de oportunidade, participação e a não discriminação de pessoas com necessidades educacionais especiais, garantindo seu pleno acesso, integração e progresso no sistema educacional (CHILE, 2005, p. 45, tradução minha⁴¹). Esse processo exige um enfoque no currículo, no qual as escolas valorem as diferenças individuais estabelecendo propostas educativas que incluam todos os estudantes no processo de ensino.

O gráfico 7, abaixo, refere-se à motivação para o trabalho dos alunos da 1ª fase da UFSC com o estudante com deficiência, outro fator importante quando se trata dessas práticas. Para isso, é levado em consideração que os respondentes poderiam não estar motivados no início, mas, depois, sentiram-se assim. É importante dizer ainda que essa motivação é fundamental para o momento em que eles forem atuar, como docentes, partindo de uma perspectiva de desenvolvimento dos estudantes.

⁴¹ Texto original: Hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de las personas que presentan necesidades educativas especiales, garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo (CHILE, 2005, p. 45).

Gráfico 7 – Motivação para trabalhar com o estudante com deficiência – 1ª fase UFSC

Fonte: Da Autora, 2020.

Dos 35 respondentes, um (3%) não se sente motivado; cinco (14%) nunca pensaram sobre isso; e 29 (83%) se sentem motivados. Deste total, 21 teceram comentários e, no que se refere à temática, revelo algumas motivações:

Sim, vim para o curso com esse interesse em mente mas ainda não estudei sobre em nenhuma disciplina (B1/P15).

Por já ter experiência com pessoas deficientes, sei da importância que tem (B1/P27).

Não, pelo que sei, é um trabalho mais desgastante e mal remunerado (professor acompanhante), se não fosse por isso estaria mais motivado (B1/P29).

Sou contrária a segregação do que é considerado diferente, e acredito que o estudante com deficiência deve ocupar o mesmo espaço que o dito "normal", e que esse espaço deve se preparar para recebê-lo (B1/P11).

Nunca pensei, me sinto animado para trabalhar em ambientes infantis e gostaria que todas as crianças se sentissem confortáveis nesses espaços (B1/P23).

Sim, o educador deve estar preparado para trabalhar com a diversidade (B1/P35).

Tenho muita vontade pois todos têm direito a educação (B1/P12).

Já atuei com estudantes que possuíam deficiência, e foi meu incentivo para o curso de pedagogia (B1/P33).

Acho um trabalho desafiador e prazeroso que pode me trazer muitos conhecimentos (B1/P25).

No ensino fundamental, estudava numa escola inclusiva e sempre quis ajudar os professores cuidando desses alunos (B1/P21).

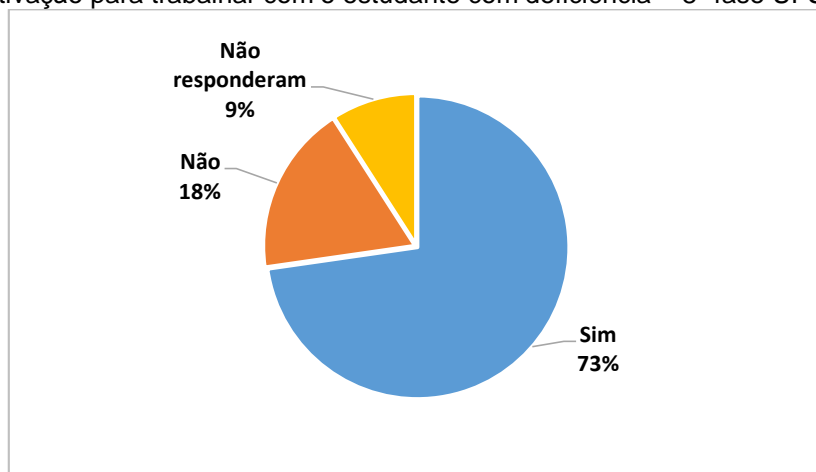
Nesse contexto, observo que as experiências são as mais diversas e o contato com esse público ocorreu de diferentes maneiras, o que reforça a importância de ter esses conteúdos e suas abordagens teóricas e práticas. Mas é preciso pensar na necessidade de diminuição do estranhamento do pedagogo em relação a esse público, para que, quando ele tiver contato com o estudante com deficiência, isso não seja um fator que o desmotive na sua prática e no seu trabalho. Temos que considerar que estamos em processo de construção dessa escola inclusiva e ainda sofremos influência de processos históricos de preconceitos nesse espaço de atuação, no qual, muitas vezes, o estudante incluído ainda é visto como sendo o aluno da educação especial. Nesse sentido, B1/P29 ilustra acerca da atuação nesse cenário:

Não, pelo que sei é um trabalho mais desgastante e mal remunerado (professor acompanhante), se não fosse por isso estaria mais motivado (B1/P29).

O cenário de que fala B1/P29 trata-se de um movimento de conservadorismo ou pode ser chamado de resistência. “Ao invés de adaptar e individualizar/diferenciar o ensino para alguns, a escola comum precisa recriar suas práticas, mudar suas concepções, rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças” (BATISTA; MONTANO, 2007, p. 17).

A questão da motivação também foi abordada com os acadêmicos da 8ª fase da UFSC e, a partir das respostas, foi gerado o gráfico 8, a seguir:

Gráfico 8 – Motivação para trabalhar com o estudante com deficiência – 8ª fase UFSC



Fonte: Da Autora, 2020.

Dos 22 acadêmicos, dois (9%) não responderam; quatro (18%) indicaram que não; e 16 (73%) disseram que sim. De todos eles, 12 teceram comentários que apontam alguns posicionamentos:

Desde o começo do curso, tenho essa vontade de atuar com estudantes com deficiência, nas matérias oferecidas na 6º e 7º fase, me aguçaram bastante (B8/P18).

Não, o curso oferece a perspectiva da inclusão em suas disciplinas, mas não me sinto pronta e motivada (B8/P3).

Aprendi muito nesses anos e hoje atuo como professora auxiliar da educação especial na educação infantil (B8/P22).

Sim, mesmo com a falta de debate, as duas disciplinas me deixaram segura (B8/P2).

Conforme o gráfico, é possível considerar que a maioria dos acadêmicos da 8ª fase da UFSC está motivado para atuar nesse contexto de educação inclusiva. Porém, sobre isso, destaco mais duas falas:

Tenho vontade mais antes preciso estudar mais (B8/P1).

Mais ou menos, porque acredito acarretar desafios grandiosos, tratando-se ou não de estudantes com deficiência (B8/P17).

Em relação ao processo formativo, Gatti (2014, p. 39) diz que

a formação para a prática da alfabetização e iniciação à matemática e às ciências naturais e humanas é precária. [...] Há quase ausência nesses cursos de formação em conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças, adolescentes e jovens, suas culturas e motivações.

Aos respondentes da 1ª e da 8ª fase da pesquisa no Chile, indaguei se estavam cientes da possibilidade de trabalhar com o estudante com deficiência e se sentiam motivação para atuar na escola. Vejamos algumas contribuições de estudantes do início do curso sobre a temática:

Sim, como comentei hoje se dá mais importância em inclusão no Chile, agora muitos alunos que frequentavam escola especial estão nas salas de educação básica com os demais (C1/P1).

Sim, e creio que sim, porque o conhecimento que eu não tenho e demais conhecimento será entregue pela universidade que podem facilitar para o trabalho com crianças com deficiência. E a várias escolas que contam com "PIE" que é o projeto de integração, que atende com uma equipe pedagógica que tem psicopedagoga e fonoaudióloga e sabemos que não vamos estar sozinhos estaremos trabalhando em equipe (C1/P2).

Na verdade não, como algo específico por que eu penso que o currículo que se entrega a mim, em minha formação eu posso ensinar a qualquer aluno. Se o estudante for deficiente não tem que ser esse um impedimento para eu ensiná-lo (C1/P3).

Os acadêmicos da 8ª fase da UDA não foram contemplados com a atualização da matriz curricular em seu processo de formação. Assim, observo em suas respostas dubiedade em relação à atuação com o estudante com deficiência na educação básica.

Não, me sinto preparado como já disse na matriz curricular do curso os conteúdos abordados foram de forma geral sobre inclusão, não específicos. As escolas municipais que atendem alunos com deficiência a grande maioria tem uma equipe multidisciplinar que atende na escola: fonoaudióloga, psicólogo e psicopedagoga (C8/P1).

Não, na matriz curricular do curso os conteúdos abordados foram de forma geral sobre inclusão (C8/P2).

Ao aproximar as respostas dos estudantes da UFSC e da UDA, percebo que os acadêmicos da 1ª fase de ambas as instituições se apresentam instigados a desenvolverem o trabalho junto a alunos com deficiência. Do mesmo modo, há semelhança na percepção dos acadêmicos da 8ª fase das duas universidades, porém, no sentido de que eles mostram hesitação em atuar com esse público. Os participantes do período de conclusão dos cursos também apresentam, igualmente, compreensão do processo inclusivo, considerando-o um grande desafio de atuação prática no contexto escolar. A mesma percepção ocorre nos alunos que estão na etapa inicial dos cursos, considerando, inclusive, que alguns já vivenciaram na fase escolar esse movimento inclusivo e outros mantêm contato com esse público em seu contexto social.

Esse contexto é desafiador e demanda aprofundamento dos conhecimentos teóricos e práticos fundamentais para a formação do futuro pedagogo — saberes que proporcionam possibilidades de resignificação do processo de aprendizagem e olhares de empatia perante a ótica das diferenças humanas.

Em seguida, apresento as perspectivas dos participantes da 1ª e da 8ª fase dos cursos de Pedagogia da UFSC e da UDA no que diz respeito à formação e ao processo de inclusão do estudante com deficiência na escola regular.

4.2 A FORMAÇÃO INICIAL, OS SABERES E A PRÁTICA EDUCACIONAL

A educação inclusiva demanda que o sistema formativo universitário, no âmbito da formação inicial forme o futuro pedagogo para o trabalho junto ao estudante com deficiência, na escola regular, dentro de uma perspectiva que possibilite flexibilizações no currículo, mediação pedagógica e estratégias avaliativas do processo de aprendizagem. A educação inclusiva propõe uma escola que garanta oportunidade aos estudantes e respeito às diferenças, devendo estar atenta aos movimentos sociais e materializada como local de acesso à cultura e aos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade. Como Montoan (2004, p. 80), penso que

[...] não são os especialistas nem os métodos especiais de ensino escolar que garantem a inserção de todos os alunos à escola regular, [...] é necessário um esforço efetivo e coletivo, visando transformar as escolas e aprimorar a formação dos professores para trabalhar com as diferenças na sala de aula.

Nesse sentido, o processo de formação do pedagogo em relação à inclusão perpassa a sistematização de disciplinas e busca um olhar de abrangência e articulação com o campo de atuação profissional, visto que “o trabalho docente se constitui em um tipo de atividade marcada fundamentalmente por interações humanas” (CABRAL; HOBOLD, 2016, p. 201). Sobre isso, Mazzotta (2010, p. 81) acrescenta que

[...] o sentido de inclusão não tem ou não deve ter um destinatário específico, sob pena de não se estar entendendo, sentindo e praticando o ideal preconizado pelas sociedades democráticas, ou seja, participação ativa de todos em todos os espaços sociais.

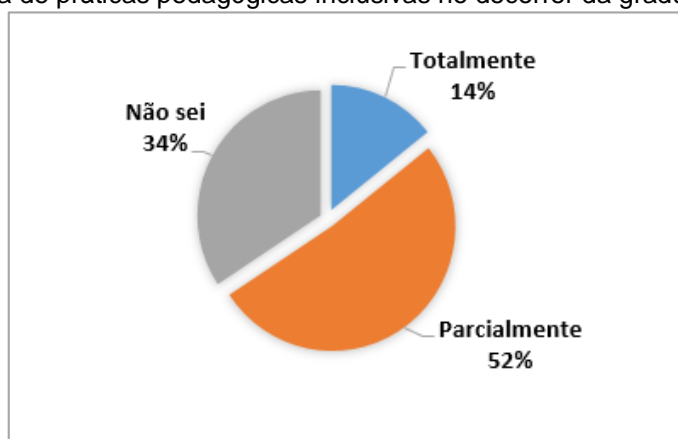
No processo educativo, isso significa compreender os estudantes e o que eles têm a dizer, independentemente de sua idade, etnia, condição social, deficiência, entre outros rótulos recebidos ao longo do caminho. Nas últimas três décadas, o perfil docente se mostra acometido pelos modismos e suscetível às políticas públicas de regulação que estabelecem como se dará a formação e sob quais orientações.

Dando continuidade às análises, o texto elaborado visa compreender quais perspectivas possuem os acadêmicos da 1ª e da 8ª fase dos cursos de Pedagogia em relação à formação docente e ao processo de inclusão do estudante com deficiência

na escola regular. Ambos os cursos têm duração de quatro anos e são organizados semestralmente.

Com relação às práticas pedagógicas durante a graduação, o gráfico 9 indica as respostas dos alunos da 1ª fase da UFSC sobre inclusão, quando perguntados se com relação às práticas pedagógicas durante a graduação, você acredita que sejam inclusivas.

Gráfico 9 – Existência de práticas pedagógicas inclusivas no decorrer da graduação



Fonte: Da Autora, 2020.

Dos 35 respondentes, 18 (52%) acreditam que são parcialmente inclusivas; 12 (34%) não sabem dizer; e outros cinco (14%) acreditam que são totalmente inclusivas. Apresentei, no questionário, a opção não inclusiva, mas nenhum participante a assinalou. Nesse sentido, é perceptível que o processo de inclusão tem ganhado destaque nas discussões em espaços educacionais e sociais. Os princípios se baseiam no percurso histórico e nos desafios de superar as ocorrências de exclusão social, cultural e, no campo educativo, na busca de um processo de emancipação humana. Vale dizer que alguns acadêmicos comentaram suas respostas:

Ainda não sei avaliar. (B1/P32)

Independente do aluno ele faz parte da turma e precisa ser incluso aos trabalhos (B1/P20).

Ainda falta uma grade mais ampla (B1/P9).

A inclusão está sendo cada vez mais trabalhada, mas há muito trabalho a se fazer (B1/P14).

Corroborando com a fala do participante B1/P14, Oliveira (2009, p. 262) apresenta, em relação às políticas e diretrizes de formação do futuro pedagogo para

atuação na escola inclusiva, que os cursos de formação inicial “[...] buscam afirmar uma concepção de aprendizagem centrada nos processos pedagógicos e superar visões distorcidas ou patologizadas das dificuldades escolares”.

Destaco ainda as contribuições de Saviani (2020, p. 2) sobre as fragilidades no campo educativo:

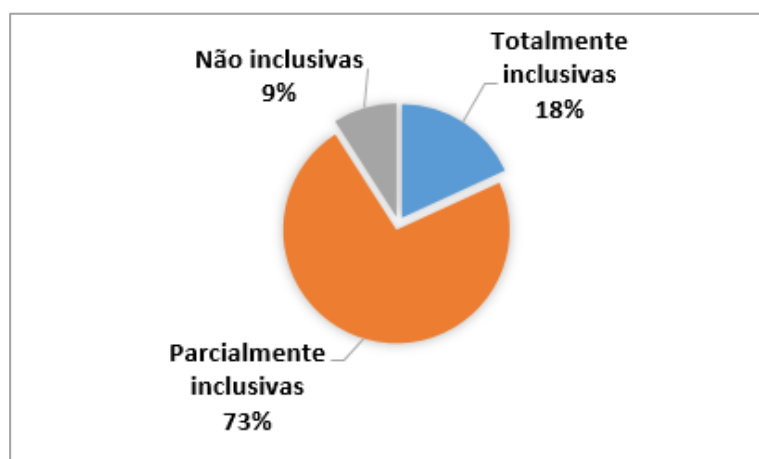
A impressão é que, em lugar do princípio que figura nas constituições, segundo o qual a educação é direito de todos e dever do Estado, adota-se a diretriz contrária: a educação passa a ser dever de todos e direito do Estado. Com efeito, o Estado se mantém como regulador, como aquele que controla, pela avaliação, a educação, mas transfere para a “sociedade” as responsabilidades pela sua manutenção e pela garantia de sua qualidade.

O contexto formativo mostra consecutivas mudanças introduzidas nos programas de formação inicial. Essa constatação é ratificada pelas diretrizes de formação inicial para educação básica definida pela Resolução CNE/CP nº 1, de 2006, Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, e pela atual Resolução CNE/CP nº 2, de 2019, o que reflete a descontinuidade das políticas públicas educacionais que, face ao descompasso na educação, sustentam minimamente as diretrizes considerando o processo de formação docente para atuar na educação regular com o estudante com deficiência.

Segundo Coulon (2017, p. 1242), “a mudança mais espetacular que se produz com o ingresso na universidade é a relação dos novos estudantes com as regras e os saberes, uma verdadeira aprendizagem prática que deve ser desenvolvida”. Cabe destacar que os participantes em fase inicial estão em processo de percepção e construção em relação ao que é uma prática inclusiva, dinâmica que demanda um certo conhecimento e criticidade. Assim, compreendo que, nesse período, os participantes estão se constituindo como sujeitos de uma prática inclusiva, levando em conta que eles começam a reconhecer e assimilar as atividades acadêmicas e transformar os inúmeros conhecimentos teóricos em aplicação prática, tornando-se pessoas com conhecimento e formação pedagógica, envolvendo-se nesse movimento de inclusão.

Continuando, os participantes da 8ª fase da UFSC foram questionados sobre as práticas pedagógicas inclusivas oferecidas pelos professores da graduação, assim como haviam sido questionados os da 1ª fase. Os dados são apresentados no gráfico 10, abaixo:

Gráfico 10 – Existência de práticas pedagógicas inclusivas no decorrer da graduação – 8ª fase UFSC?



Fonte: Da Autora, 2020.

Dos 22 alunos, dois (9%) as definem como não inclusivas; quatro (18%) como totalmente inclusivas; e 16 (73%) como parcialmente inclusivas. Alguns comentaram suas escolhas:

Somente nas disciplinas de educação especial (B8/P22).

Poucos falam sobre isso além das disciplinas obrigatórias (B8/P13).

Nem todas as disciplinas comentavam sobre a temática (B8/P9).

As práticas são inclusivas, mas nunca tive um colega de sala deficiente (B8/P2).

As respostas manifestam que esse processo está em andamento. Prova disso é que embora alguns tenham dito não saber avaliar o movimento inicial, outros consideram as práticas pedagógicas inclusivas parciais, possivelmente por terem presenciado esse movimento em seu percurso escolar. Há ainda aqueles que consideram as práticas pedagógicas inclusivas totalmente presentes na graduação, provavelmente por entenderem a ampliação desse movimento inclusivo nas escolas como direito garantido aos estudantes com deficiência.

Ao relacionar as justificativas dos respondentes da 1ª e da 8ª fase, percebo que, de certo modo, há uma apresentação e discussão do processo de educação inclusiva, mas ficam restritas às disciplinas específicas, uma vez que a temática acaba não sendo diluída como conteúdo a ser abordado nas demais matérias. Inclusive, o fato de ser trabalhada em algumas disciplinas faz com que tenha havido um índice maior daqueles que mencionaram ‘parcialmente’.

Logo, Vasconcelos e Lima (2010, p. 325) apresentam que

licenciaturas desempenham papel vital no desenvolvimento da sociedade, ao formarem pessoas autônomas na busca do saber, que extrapolem a mera competência técnica e visem à formação integral do ser humano, formando profissionais com um espírito de constante interrogação a respeito do mundo, do homem, da cultura, da educação [...].

Depreendo do excerto dos autores acima que a inserção e a ampliação do processo de formação e aprendizagem são um direito básico a ser garantido, que deve respeitar todos os coletivos humanos. Os participantes da 1ª e da 8ª fase da UFSC apresentam em suas respostas percepções que conferem relevância à inclusão como um direito basilar da humanidade.

No Brasil, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, que apresenta em seu Cap. V, Art. 58, que é assegurada a educação dos estudantes com deficiência, a qual deve ser realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino. Tendo em vista esses aspectos, a educação especial, que era tida como categoria de atendimento à pessoa com deficiência, passa a atuar de maneira transversal, tornando-se complemento da educação básica e do ensino superior, quando necessário. No que se refere à formação docente, a LDB/1996, em seu Art. 62, diz que: “a formação para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades [...] de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, considerando a associação entre teoria e a prática, mediante a prática do estágio curricular supervisionado”. O Ministério da Educação do Chile, em seus informes, apresenta uma formação inicial próxima das orientações instituídas no Brasil, sendo que algumas são abordadas neste estudo.

Sabemos que o pedagogo se constitui como docente ao transitar nos espaços escolares, com as experiências práticas implicando diretamente na formação desse profissional. Os saberes adquiridos pelos pedagogos durante o curso não são fenômenos à parte das suas vivências no percurso escolar, mas são mediados por eles. Tardif (2012) menciona que esses saberes são provenientes de fontes diversas, os quais não se desvinculam das trajetórias de vida dos pedagogos. Sendo um sujeito social, ele está em constante contato com os espaços formativos e tem uma história de vida, personalidade e cultura. Certamente, esses fatores podem interferir na maneira como pensa e age e, assim, institui a sua prática pedagógica.

Outrossim, falar de práticas inclusivas é olhar para a formação inicial e para a escola, visto que a escola inclusiva oportuniza aos estudantes matriculados no sistema de ensino a oportunidade de se constituírem enquanto sujeitos participativos na sociedade. Assim, é fundamental unir o coletivo presente na escola para que se efetive o processo de inclusão. É notório que isso exige um trabalho focado no processo de ensinar e aprender como eixo norteador das práticas pedagógicas desenvolvidas, para que os estudantes aprendam a partir de suas singularidades e potencialidades.

No processo de inclusão, há diferentes modos de posicionamento por parte das escolas e dos docentes, entretanto, o que não se discute é a importância de que o estudante seja aceito como ele é, e que a ele sejam oferecidas adaptações e intervenções para uma aprendizagem significativa sem colocá-lo nos moldes presentes no sistema educativo. Dessa maneira, no espaço educacional, o discurso vem mudando de forma morosa, como diz Pacheco (2012): “A mudança em educação é um processo complexo e moroso: para grandes metas, pequenos passos. Urge buscar uma escola do conhecimento e abandonar um ensino meramente transmissivo [...]”. Em outras palavras, Tardif (2012) analisa a relação entre o trabalho do professor e seu objeto de trabalho. Para ele, além do conhecimento, é fundamental pensar no estudante em processo de ensino. Dada essa conjunção, as relações que o professor estabelece com seu trabalho são de natureza humana, sujeitas a interferências valorativas e construídas em um contexto de complexidade. Desse modo, parece inadequado pensar que o professor tem controle pleno sobre seu objeto de trabalho. Partindo dessas considerações, o movimento a favor da inclusão escolar continua sendo um grande desafio, exigindo ressignificar as concepções de desenvolvimento e aprendizagem para atender aos estudantes em suas peculiaridades.

Para avançar em minha análise, perguntei aos participantes da 1ª fase da UFSC se, ao optarem pelo curso de Pedagogia, eles estavam cientes de que poderiam lecionar para estudantes com deficiência na escola regular. Dos 35 alunos, todos responderam positivamente. Tal unanimidade é significativa, pois revela que os acadêmicos fazem parte de uma nova geração, que já vem sendo apresentada ao processo de inclusão no decorrer do percurso escolar, contribuindo para outro olhar quando nos reportamos ao estudante com deficiência na escola regular. Para essa questão, foram feitos poucos comentários:

Sim, vou estar preparada (B1/P25).

Sim, desde o começo da escolha do curso já sabia da possibilidade (B1/P22).

Sim, me sinto aberto a essa experiência (B1/P35).

Sim, estou ciente e quero que tenha (B1/P8).

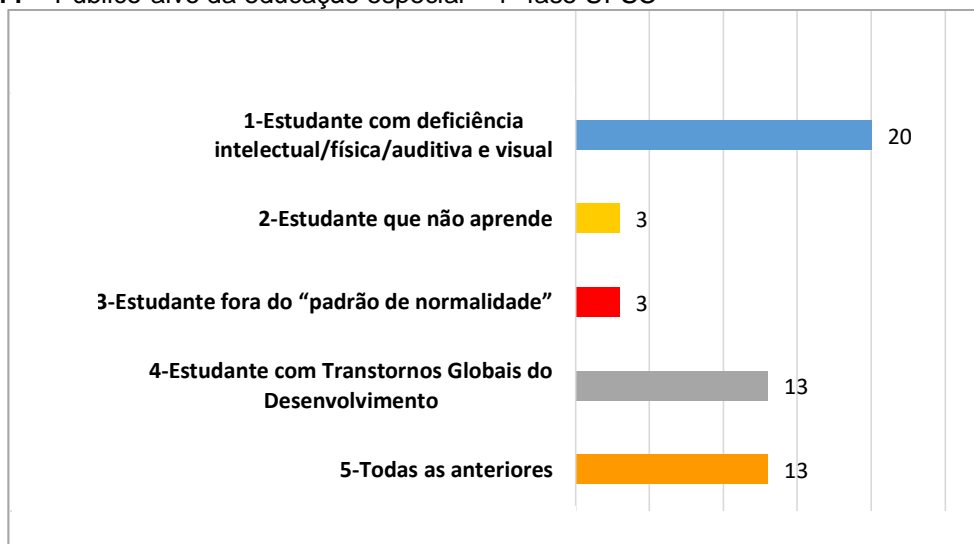
Sim, tenho muita vontade de trabalhar com estes estudantes (B1/P5).

Sim, me sinto confortável com essa ideia (B1/P23).

Nessa perspectiva, observo que as respostas dos participantes B1/P22, B1/P5 e B1/P25 revelam possibilidades de compreensão, conhecimento, atuação e atitudes práticas favoráveis ao processo de inclusão do estudante com deficiência na escola regular. Esses posicionamentos apontam para mudanças atitudinais, fator importante para superar os estigmas históricos em relação à diversidade humana.

Sobre o público-alvo da educação especial, elaborei o gráfico 11, abaixo, no intuito de averiguar qual é o entendimento que os acadêmicos têm sobre isso, por meio da questão *o que você entende por público-alvo da educação especial?* O gráfico apresenta as respostas agrupadas pelo número de vezes que foram assinaladas pelos participantes.

Gráfico 11 – Público-alvo da educação especial – 1ª fase UFSC



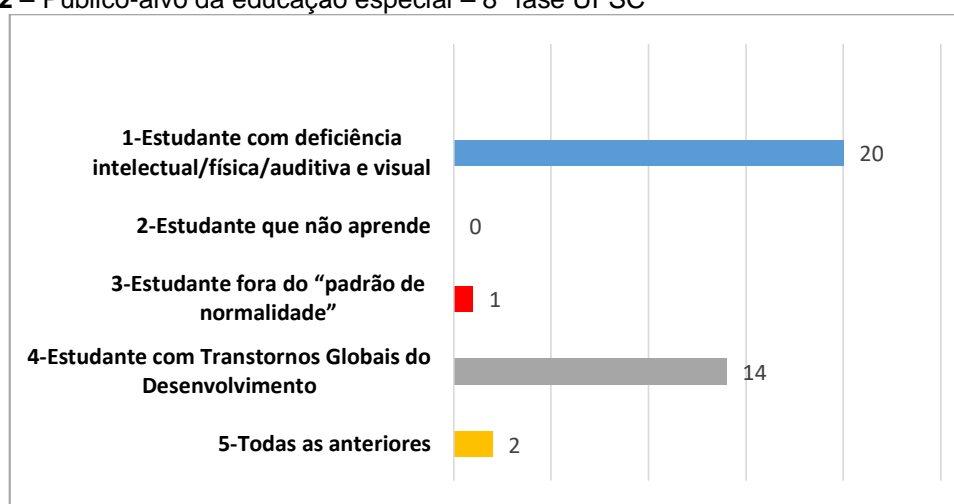
Fonte: Da Autora, 2020.

Como vemos, do total, 20 acadêmicos assinalaram a opção 1; três assinalaram a opção 2; três assinalaram a opção 3; 13 assinalaram a opção 4; e outros 13 assinalaram a opção 5. É possível perceber nessas respostas que o fato de os participantes terem marcado duas ou mais alternativas significa que não há uma

definição correta. Mesmo com a escola e a mídia divulgando o assunto, ainda existem dúvidas em relação ao público da educação especial. Além disso, os estudantes iniciam o curso apresentando pouca clareza quanto aos sujeitos que compõem esse público.

Os acadêmicos da 8ª fase também responderam sobre o público-alvo da educação especial, conforme alternativas dispostas no gráfico 12:

Gráfico 12 – Público-alvo da educação especial – 8ª fase UFSC



Fonte: Da Autora, 2020.

Dos 22 respondentes, 19 consideraram a opção 1; um considerou a opção 3; 14 indicaram a opção 4; e dois indicaram a opção 5. Quer dizer, nenhum indicou a opção 2. Logo, é possível visualizar a clareza desses acadêmicos sobre a questão, atentando para o fato de que já tiveram acesso a outras práticas e leituras que possibilitaram uma resposta assertiva. Essa clareza me permite considerar que os participantes da pesquisa foram favorecidos com essa temática no decorrer do curso.

Depois, investiguei o que os estudantes entendem por inclusão do estudante com deficiência no ensino regular. Para tanto, apresentei as seguintes opções de resposta, com a possibilidade de tecer comentários se desejassem:

- (1) Estar envolvido nas atividades junto aos colegas da mesma faixa etária e incluído no grupo.
- (2) Oportunizar adaptações de materiais e preparar aulas heterogêneas para o processo de aprendizagem do grupo como um todo.
- (3) O desenvolvimento do sujeito com ou sem deficiência acontece não apenas pelo biológico, mas pela interação deste com o meio no qual está inserido (escola, sociedade, família, entre outros).

Dos participantes que responderam a questão, 13 assinalaram as três opções de resposta; um assinalou as opções 1 e 2; dois assinalaram a opção 2; um assinalou

a opção 1; dois assinalaram as opções 2 e 3; um assinalou as opções 1 e 3; um assinalou a opção 3; um não respondeu; e um comentou:

E também aprendendo! No seu ritmo, mais não esquecendo o papel da escola, que é o ensino (B8/P13).

Quanto a essa observação, é válido apresentar o aporte da teoria histórico-cultural em relação à aprendizagem e ao processo de mediação, que significa possibilitar e potencializar a construção e a interação com o conhecimento. Sendo assim, é preciso considerar que “o professor não tem tido experiências formativas suficientes ou suporte humano e material necessários para lidar com as novas demandas do trabalho pedagógico” (GÓES 2007, p. 77). Entendo, aqui, que o processo educativo é sempre mediado e que é preciso considerar essa prática nos processos formativos que se constituem como base de novos saberes e apoderamento para atuação prática do pedagogo.

Levando em consideração as respostas dos participantes, o espaço escolar na contemporaneidade é tido como ambiente para formação de valores coletivos de justiça, equidade e cidadania. Os modelos educacionais que focam no pragmatismo não podem servir aos valores referenciados, a uma educação que atenda a toda heterogeneidade no espaço escolar. “A diversidade poderá aparecer mais ou menos acentuada, mas é tão normal quanto a própria vida, e devemos acostumar-nos a viver com ela e a trabalhar a partir dela” (SACRISTÁN, 2002, p. 15). Sabemos que a sociedade é formada por identidades plurais e singulares, considerando que cada pessoa é única. Então, não é normal compreender as pessoas pela homogeneidade ou pelos protótipos instituídos, muito menos se tratando de um espaço escolar. No contexto educativo, há “[...] um novo tipo de pedagogismo, de extração econômica e gerencial, baseado nas vantagens de uma aprendizagem adaptativa e funcional” (LIMA, 2012, p. 43).

Sobre o ensejo educativo envolvendo o estudante com deficiência, não há como negar que Vygotsky (1988) reconhece a importância das definições biológicas do ser humano, porém, considera que o que mais influência na sua formação são as interações sociais que fornecem instrumentos e símbolos carregados de cultura, os quais fazem a mediação do sujeito com o mundo.

Nesse sentido, perguntei aos participantes da 1ª e da 8ª fase da UFSC o seguinte: Você já teve ou tem contato com pessoa com deficiência? Que tipo(s) de deficiência(s)? Comente.

Dos 35 participantes da 1ª fase UFSC, apenas 3 não tiveram contato com pessoas com deficiência. As deficiências comentadas pelos respondentes da 1ª fase:

Deficiência Intelectual (2)
 Deficiência Visual (4)
 Deficiência Auditiva (3)
 Deficiência Física (4)
 Síndrome de Down (10)
 Paralisia Cerebral (2)
 TEA – Transtorno do Espectro Autista ou Autismo (15)
 Outros (4)

Dos 22 participantes da 8ª fase UFSC, apenas 4 não tiveram contato com pessoas com deficiência. Seguem as deficiências comentadas pelos respondentes da 8ª fase:

Deficiência Intelectual (2)
 Deficiência Visual (3)
 Deficiência Auditiva (2)
 Deficiência Física (2)
 Síndrome de Down (4)
 Paralisia Cerebral (3)
 TEA – Transtorno do Espectro Autista ou Autismo (8)
 Outros (2)

Com base nesses dados, o número de estudantes da UFSC que não tiveram contato com pessoas com deficiência é ínfimo. Os acadêmicos, de certa maneira, apresentam um descortino e uma familiaridade com esse público.

Para os participantes da UDA, também perguntei se tinham ou já tiveram contato com pessoas com deficiência. As respostas foram:

Sim, deficiência física e auditiva (C1/P1).

Sim, paralisia cerebral, deficiência auditiva, intelectual e autismo (C1/P2).

Sim, deficiência intelectual, física e síndrome de Down (C1/P3).

Sim, síndrome de Down (C8/P1 e C8/P2).

No Chile, os estudantes entrevistados já tiveram ou ainda têm contato com pessoas com deficiência — nos espaços da universidade, na escola, no contexto familiar ou social. A UDA tem, no contexto universitário, a inclusão do estudante com deficiência nos cursos de Pedagogia e Direito, possibilitando aos acadêmicos essa

experiência e oportunizando a eles o respeito e a empatia pelo outro. A instituição apresenta adaptações do espaço físico e oferece apoio pedagógico aos alunos com deficiência e orientação aos profissionais que atuam em sala com esse público. A universidade também conta com o Complexo Tecnológico de Aprendizagem (CTA), setor que atende acadêmicos com dificuldades no processo educativo durante o curso e contempla uma unidade de inclusão e equidade educativa que oferece formação, oficinas e palestra sobre as temáticas inclusão e diversidade.

Aos participantes da 8ª fase da UFSC, também perguntei se durante o curso houve relação entre teoria e prática quanto aos conteúdos relacionados à educação inclusiva considerando estudantes com deficiência. E pedi que, em caso de resposta positiva, fosse explicado como se deu essa relação.

Dos respondentes, 14 consideram que sim, houve relação entre teoria e prática no contexto do estudante com deficiência. Na sequência, alguns comentários indicam como ocorreu essa relação:

Trabalho trazendo materiais inclusivos e práticas (B8/P22).

Sempre trazia as experiências do estágio para as aulas e os debates também auxiliavam (B8/P2).

A relação teoria e prática se deu através da socialização de experiências do grupo por mediação das professoras (B8/P20).

Apesar de assinalar sim, foram poucas as experiências fora da universidade (B8/P6)

Acesso à espaços que atendiam a essa demanda (B8/P3).

A compreensão em relação a essa temática é considerada como relevante pelos participantes. Observo, pelos relatos, que eles suscitam a necessidade de mais atribuição nos conteúdos envolvendo o estudante com deficiência e a inclusão com possibilidades de atuação diferenciadas. Pelos excertos de B8/P20, B8/P22 e B8/P2, esses momentos foram de trocas e mediações entre as experiências dos acadêmicos e dos docentes, contempladas com visita no contexto que atende esse público da pessoa com deficiência e os profissionais da área.

Para ilustrar, temos a contribuição de Garcia (1999, p. 26), que fala a respeito da formação docente e a considera como:

[...] área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas, [...] em formação ou em exercícios se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Pela conjuntura que mostro, a formação inicial teve avanços nas duas últimas décadas. Parece certo que se está lutando pela superação da racionalidade técnico-formativa, não deixando de considerar as influências externas e internas de políticas públicas que propõem padrões de formação vindos de cima, muitas vezes propostos por especialistas da área econômica, empresarial, entre outras. Quer dizer, há um apagamento da voz do profissional que atua no cotidiano do campo educacional.

Neste contexto, Apple (2002, p. 56) enfatiza que:

A educação é um espaço de conflitos e de compromissos. Torna-se também palco para grandes batalhas sobre o que as nossas instituições devem fazer [...] uma das maiores arenas nas quais os recursos, o poder e a ideologia se desenvolvem, relacionando-se com as políticas, o financiamento, o currículo, a pedagogia e a avaliação (APPLE, 2002, p. 56).

Desse modo, o processo educativo socializa e ensina por meio da mediação das atividades que são organizadas nos currículos e desenvolvidas pelos conteúdos que se realizam dentro da sala de aula. Porém, há “o discurso dominante na pedagogia moderna, mediado pelo individualismo inerente ao crescente predomínio da psicologia no tratamento dos problemas pedagógicos” (SACRISTÁN, 2000, p. 18). Logo, não basta seguir as diretrizes compactadas, principalmente porque:

a formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como sendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações os conhecimentos acumulados e consolidar valores e práticas coerentes com a vida civil (GATTI, 2010, p. 1375).

Na contemporaneidade, a formação inicial e o saber docente englobam conhecimentos na práxis educativa.

Agora, passamos à última categoria de análise que guarda relação com a formação e a atuação com o estudante com deficiência.

4.3 O CURSO DE PEDAGOGIA: O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO INICIAL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Rememorar a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), que projeta a proposta de educação para todos, e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que trata sobre princípios, políticas e práticas na área da educação inclusiva, é discutir uma abordagem das necessidades educacionais especiais que contemple o estudante com deficiência. Já são quase 25 anos da declaração que iniciou o movimento de educação inclusiva no espaço escolar, no qual a democracia e a igualdade de direitos deveriam se consolidar. Encontramos, de um lado, índices educacionais que indicam mudanças, mas, de outro, elas não se mostram efetivas conforme haviam sido vistas no que consiste à inclusão. Ao analisar as falas dos respondentes da pesquisa, percebo que esse campo ainda clama por reconhecimento das diferenças e do direito à educação, o que vai ao encontro das percepções que tenho exposto ao longo desta pesquisa.

Discussões envolvendo o currículo são ampliadas para suplantar a concepção reduzida e fragmentada que é atribuída aos conhecimentos que compõem a inclusão. Nesse processo, reforço o uso do currículo como instrumento de ação política, como representação do conjunto de valores e interesses da sociedade e da educação, bem como a concepção de indivíduo no qual a concretude se efetua na sala de aula. Destaco, inclusive, a contribuição do mestre Freire (2005, p. 123) e sua ampla convicção no que se refere ao currículo:

Não reduzimos, por isso mesmo, sua compreensão, a do currículo explícito, a uma pura relação de conteúdos programáticos. Na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta.

Nesse sentido, Pacheco (2009, p. 385) aponta que, em uma esfera de mercadização⁴² do conhecimento, da cultura mundial, que envolve também o que discuto, se apresenta uma “teoria vinculada à homogeneização da realidade social” e o currículo passa a ser visto como instrumento de instrução do conhecimento, o qual

⁴² [...] a escola, sutil e progressivamente, age segundo certas regras de mercado e impulsiona a ideia de que somente a competitividade dos resultados, balizados por um núcleo central de saberes pragmáticos. [...] É neste sentido que o instrumentalismo técnico é uma ideologia que a globalização partilha e impõe às instituições educacionais (PACHECO, 2009, p. 386).

não é só resultado da transmissão formal em espaços acadêmicos, mas é utilizado também pelo sistema educacional que ainda incute políticas de assistencialismo. Assim, “[...] os processos e práticas de organização do currículo têm como fundamento a existência de um conhecimento escolar que impõe a homogeneidade funcional das aprendizagens” (PACHECO, 2009, p. 391).

As observações feitas por Freire (2007), em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, tratam dos saberes necessários à prática educativa e seus sentidos. O autor questiona a soberania do magister mediante o currículo que propõe sujeitos domesticados pelo conhecimento aos moldes do conservadorismo imposto pela organização de quem detém o poder. Segundo ele, é necessário usar dessa autoridade, e não do autoritarismo, para superar a submissão das regras impostas e compreender o currículo nas suas relações de subjetividade e valorização da dimensão humana.

Para a análise, questionei como é possível compreender o currículo nesse processo de inclusão na escola de educação básica. Um dos acadêmicos da UDA indica o que, em sua concepção, é importante:

O importante é saber, realmente o que é inclusão, por que se fala em integração e inclusão e a diferença entre integrar e incluir. Integrar é ter uma pessoa participando junto com o grupo de estudantes e incluir é preocupar-se com o aprendiz e como o estudante com deficiência aprende (C8/P2).

Tal fala remete ao que Pacheco e Freire (op. cit.) dizem sobre o currículo que se apresenta de maneira a moldar os docentes e discentes. Nesse processo, é necessário que se pense nos currículos das instituições superiores de maneira que facultem aos acadêmicos autonomia e empoderamento, com capacidade de conhecimento para que não se sintam tão inseguros no momento de ingressar na docência e intervir com o estudante com deficiência na escola regular. Os avanços em relação ao currículo e as disciplinas oferecidas na educação superior têm contribuído para diminuir as barreiras e o estranhamento em relação a esse público. Essa reflexão do currículo, inclusive, influencia na qualidade educativa dos cidadãos, com a oferta de uma educação que valorize o desenvolvimento humano, as singularidades e as potencialidades de cada indivíduo.

[...] a inclusão é compreendida, simplesmente, um processo que sirva à socialização da alteridade deficiente - que é suposta como excluída, separada, *guetizada*, etc. - na escola regular. É neste sentido que

frequentemente acontece aquilo que pode ser chamado de inclusão excludente ou de integração social perversa, isto é, a inclusão de ser como os demais, o parecer como os demais, o que resulta numa pressão etnocêntrica de ter que ser, forçosamente, como os demais (SKLÍAR, 2001, p.19).

Nesta citação, observo os movimentos atuais na escola. Ela oferece o mesmo espaço e garante matrícula para todos⁴³, além de acatar as normas para atender à diversidade sem perder de vista o modelo idealista. Parece certo, então, que não se tem um reconhecimento das diferenças na conjuntura curricular e nas propostas formativas do processo educativo.

Os estudos apontam para um entendimento dos processos reprodutivos que na educação, segundo Arroyo (2010, p. 1383),

[...] esses acúmulos de estudos nem sempre foram levados em conta na formulação e gestão, nas análises e avaliações, nem nas justificativas de diretrizes, de intervenções de políticas que se propõem corrigi-las. Privilegiam-se resultados mensuráveis de avaliações oficiais generalistas, parciais, impressionistas. O praticismo político de resultados tem ignorado a profundidade de análises acumuladas nos centros de pesquisa e de pós-graduação.

No panorama atual, a tecnicidade se apresenta “sob a forma de uma ‘teoria da responsabilização’, meritocracia e gerencialista, na qual se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “*standards*”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados” (FREITAS, 2012, p. 383). A proposta de privatização na educação, com possibilidades de a escola continuar sendo pública não estatal e tendo a sua gestão privada conduzida por instituições e ONGs, já é uma realidade vivida no contexto educacional chileno. Para André e Marques (2012, p. 44) “Essa visão mercantilista não combina com as expectativas e necessidades da sociedade em geral e nem contribui para o desenvolvimento da humanidade”. Afinal, perante a Constituição do Brasil, de 1988, entende-se como

⁴³ Destaca-se aqui o Plano Nacional de Educação (PNE), cuja Meta 4 se refere à educação especial inclusiva para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação. [...] verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe comum aumentou gradativamente ao longo dos anos. Em 2015, o percentual de alunos incluídos era de 88,4% e, em 2019, passou para 92,8%. Além disso, considerando a mesma população de 4 a 17 anos, verifica-se que o percentual de alunos que estão incluídos em classe comum e que têm acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE) também cresceu no período, passando de 37,4% em 2015 para 40,8% em 2019 (INEP, 2019, p.45). Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_ce_nso_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 13 de out. 2020.

sendo responsabilidade do Estado garantir educação de qualidade a todos. Contudo, é preciso lutar pela escola pública estatal de qualidade com abrangência a todos, portanto, é necessário pensar em investimentos para a melhoria desse cenário.

O campo educativo despertou interesses e passou a ser visto pelos domínios empresariais como um lugar de receitas e controle ideológico do sistema educativo posto a benefício do mercado, ficando a área humana desprovida de um aprofundamento. A proposta desses grupos é utilizar como referência um currículo básico. Mas Freitas (2012, p. 389) comenta que

o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação [...] deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, principalmente aos pobres.

O discurso do currículo na formação inicial está baseado nos conceitos de produção, habilidade e eficiência importados “das teorias administrativas para as teorias pedagógicas” (MICHELS, 2006, p. 411). Vale acrescentar que essas características atuam no processo formativo de maneira fragmentada. É notório, pelos estudos de Michels (2006; 2011), que a formação docente nessa perspectiva leva a uma normatização da educação básica, não se preocupando com a equidade do processo de ensino. Coaduno com os autores supracitados ao apresentar as contribuições de Apple (2002, p. 71), que diz haver:

[...] uma enorme diferença entre o esforço democrático de ampliar os direitos do povo às políticas e práticas de escolarização e a ênfase entorno da mercadização e privatização. O primeiro [...] está intrinsecamente baseado em uma visão de democracia como prática educativa. A segunda [...] quer reduzir toda política à economia, a uma ética de “escolha” e de “consumo”.

O currículo se molda dentro do sistema educativo, direcionado a determinados docentes e estudantes, servindo-se de determinados meios, solidifica-se no contexto e torna-se real. “Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítica, pondo em evidência as realidades que o condicionam” (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Ao me debruçar sobre os dados coletados nas questões pertinentes ao currículo, observo as respostas dos participantes da 1ª e da 8ª fase da UFSC a seguinte pergunta: O estágio curricular, na sua opinião, irá possibilitar ou possibilitou uma aproximação da teoria com a prática em sala de aula? Dos 35 respondentes da

1ª fase, todos acreditam que sim, que o estágio possibilitará essa aproximação, como mostram alguns comentários:

Acredito que o estágio é o momento de junção entre teoria e prática, essencial para formação (B1/P5).

É necessário que possa dialogar prática e teoria (B1/P35).

Acho bom manter a teoria em mente para melhorar a prática (B1/P23).

No estágio vamos poder pensar e repensar todos os conhecimentos aprendidos durante o curso (B1/P25).

É possível dizer que, para esses alunos, o estágio representa um momento significativo no processo de formação inicial, caracterizando-se como um período de reflexão e ação dos conhecimentos teóricos dialogados com a prática no campo de atuação e troca de experiências entre os estagiários e o docente, buscando compreender os desafios enquanto formador de novos conhecimentos.

Todavia, Pimenta (1995) considera que o resultado do processo formativo vem da articulação entre a teoria e a prática, a qual não pode existir sem a disponibilidade mínima de fundamentos teóricos. Contemplamos padrões tradicionais de ensino, que se apresentam como desafio a ser superado perante as diferenças que se encontram nesse espaço. Há um embate entre a formação inicial e o currículo vivenciado na educação básica. Pimenta (1995, p. 61, grifo meu) explica que “cabe à pedagogia, enquanto ciência da educação, conhecer e explicitar os diferentes modos como a educação se manifesta enquanto prática social, bem como **contribuir** para direção de sentido que se quer dar para o humano”.

Na compreensão dos excertos, Rausch corrobora (2009, p. 34) quando diz que

[...] o estágio é entendido como um elemento fundamental na formação profissional e como um dos espaços privilegiados para a formação do docente crítico-reflexivo e na constituição dos saberes docentes necessários à sua profissão.

Dos acadêmicos da 8ª fase, 20 responderam que sim, ocorreu aproximação entre teoria e prática, enquanto dois participantes, na data da realização da pesquisa, ainda não haviam tido experiência de estágio.

Nas entrevistas, também interpelei os estudantes da 1ª e da 8ª fase da UDA sobre a relação da teoria com a prática, as fases e a experiência com o estudante com deficiência no estágio curricular. Vejamos as respostas:

Penso que sim, agora se dá muita importância a prática, mais do que se dava a anos atrás. Agora temos teoria e já iniciamos a experiência prática no início do curso, no segundo semestre já temos contato com o colégio. Considero importante o estágio, muito de ser professor se aprende fazendo, observando e tendo um professor como guia ele pode te corrigir, orientar o que pode melhorar (C1/P1).

Sim, nós começamos pela teoria e agora nesse semestre estamos abordando a prática, conhecemos como se trabalha e agora estamos conhecendo como se aplica. É claro estamos abordando o currículo atual, creio que todas as matérias que temos agora nos ajudam muito, pois colocamos em prática os conhecimentos. Nossa prática inicia no segundo semestre não tivemos ainda por causa da situação atual do país, por exemplo nossas professoras sempre nos avaliam nos observam nas aulas, mas temos outras práticas em que encontramos companheiros de outros níveis (C1/P2).

Iniciamos no segundo semestre a prática, mas não temos ainda pela situação que estamos passando aqui no Chile (contexto político/Econômico /social). Eu considero muito importante para ir colocando em prática tudo o que se vai ensinado em sala. Considero a prática do estágio muito importante para saber desde o início como se dá o trabalho na escola. Considero que é o ponto chave da pedagogia a prática (C1/P3).

Sim, temos práticas em distintas escolas e percebemos as distintas realidades de cada aluno e no estágio temos contatos com alunos com deficiência. Então passamos por várias realidades e nos inteiramos de muitas coisas ao longo da formação que estamos na universidade e distintas práticas nas escolas. A prática do estágio acontece em três escolas diferentes (C8/P1).

Sim, no estágio temos contato com os estudantes com deficiência. No primeiro ano só observamos, no quarto interagimos com os estudantes e vamos conhecendo, conversando sobre o trabalhar e como são os comportamentos. Temos prática no estágio em mais de uma escola básica. (Municipal e particular). Essa prática é importante porque depois quando estivermos atuando na sala de aula vamos ter uma noção das necessidades e dos atendimentos que necessitam e os colégios municipais estão atendendo estudantes com deficiência (C8/P2).

Quanto à prática do estágio supervisionado, lembro que ela é obrigatória nos cursos de Pedagogia e visa proporcionar aos acadêmicos o contato com o sistema de educação básica. Pelas respostas dos acadêmicos da 1ª fase da UDA, eles demonstram ter familiaridade com a matriz curricular do curso que ingressaram. Já os participantes da 8ª fase relataram ter passado pela experiência do estágio com estudantes com deficiência e também falaram que realizaram esta etapa em vários contextos escolares. Essa experiência oportunizada no momento do estágio contribui para o entendimento de como atuar com esse público no espaço escolar, reduzindo

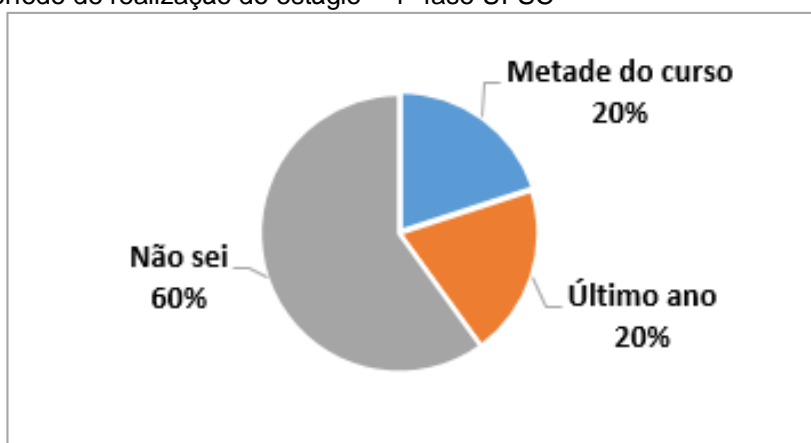
os estranhamentos e permitindo avanços no desenvolvimento do processo inclusivo do estudante com deficiência.

Dos relatos e do contexto educativo que se apresenta, González (2016, p. 133, tradução minha⁴⁴) afirma que “o grande desafio hoje é reconhecer que a educação inclusiva representa um ponto-chave para avançar no desenvolvimento das transformações que a ciência educacional necessita em todos os seus campos”.

A experiência do estágio é o momento da formação do pedagogo, que permite a relação entre a teoria e a prática. Assim, a Pedagogia como campo educativo não pode ser considerada apenas pelo praticismo. É importante que haja formação teórica sólida para pensar e refletir sobre os conhecimentos inerentes ao processo de ensino.

Para mais, perguntei aos participantes da 1ª fase da UFSC sobre o estágio. Questionei em que período acontece o estágio curricular supervisionado, e os dados são apresentados no gráfico 13, a seguir:

Gráfico 13 – Período de realização do estágio – 1ª fase UFSC



Fonte: Da Autora, 2020.

Os acadêmicos iniciantes mostram ainda não ter clareza da grade curricular do curso: 21 (60%) marcaram não sei; 7 (20%) indicaram que na metade; e 7 (20%) responderam que acontece no último ano. Observo, nos comentários, que todos consideram ser relevante o momento do estágio e 26 participantes teceram observações: três indicaram apenas sim; treze relacionaram teoria e prática; e dez apontaram a importância da prática. Seguem algumas contribuições:

⁴⁴ Texto original: El gran desafío es hoy reconocer que la educación inclusiva representa un punto clave para asumir y avanzar en el desarrollo de las transformaciones que necesita la ciencia educativa en todos sus campos (González, 2016, p. 133).

Sim, muito importante, pois é nesse momento que iremos de fato aprender e colocar em prática os conhecimentos (B1/P1).

Sim, essencial, pois só assim poderemos realmente alinhar as teorias com a prática (B1/P29).

Sim, fundamental para a futura atuação em sala, conhecendo adversidades, possíveis diferenças e a própria rotina (B1/P10).

Sim, ao efetuar o estágio curricular supervisionado acredito que conseguimos obter muitas experiências (B1/P5).

Sim, para ter a vivência de docente simultaneamente com a deiscência (B1/P23).

Sim, creio que a teoria seja importante como base mas que a prática seja o lugar de maior crescimento (B1/P14).

Coloca-se muita expectativa no estágio e, quando observamos os relatos da 8ª fase, como veremos a seguir, alguns desses graduandos não tiveram contato com estudantes com deficiência na escola, o que causa uma lacuna que, conseqüentemente, não diminui os estranhamentos em relação a esse público. Nesse sentido, parece razoável dizer que mencionar a importância do estágio supervisionado é compreendê-lo como processo relevante na formação docente. E, pelas respostas dos participantes, coaduno que ele proporciona ao futuro pedagogo o domínio de conhecimentos teóricos e práticos imprescindíveis para atuação no espaço escolar.

Outra pergunta feita aos acadêmicos da 8ª fase da UFSC foi se, na opinião deles, o estágio curricular supervisionado oportunizou contato/experiência com estudantes com deficiência no ensino regular e se eles consideram este contexto importante.

Dos 22 participantes, 10 tiveram contato com estudantes com deficiência no estágio; 5 não tiveram, pois não havia estudantes com deficiência no espaço escolar do estágio; 3 responderam apenas que não; e 2, no momento da pesquisa, ainda não haviam passado pela experiência do estágio. Seguem alguns relatos:

Sim, a partir do estágio na educação infantil pudemos ter contato direto e indireto com crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento (B8/P20).

Sim, na turma que atuei não tinha nenhum, pude acompanhar com colegas que atuaram em outros grupos (B8/P19).

Minha experiência com estudante foi em meu estagio não obrigatório, mas tudo que obtive na disciplina de Educação Especial foi um desafio para minha vida e confesso que me motivei mais a conhecer sobre a educação inclusiva (B8/P16).

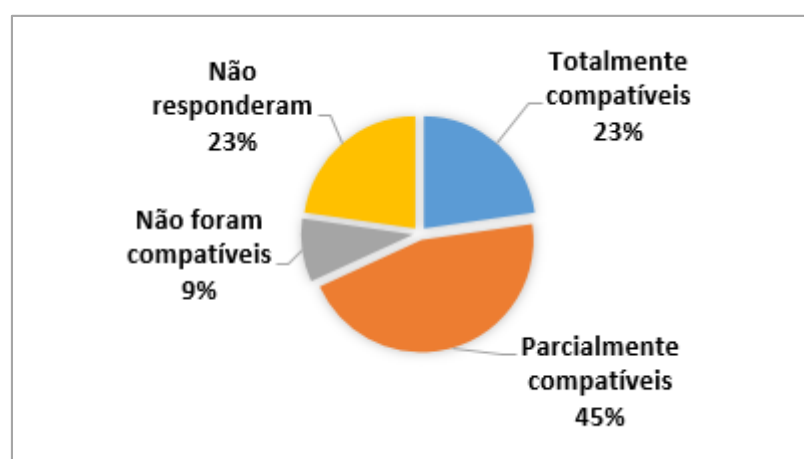
Durante o estágio, **quase todas as duplas estavam em turmas** com estudantes com deficiência, o que acarretou em pensar um planejamento e atividades mais inclusivas (B8/P5).

Sim, porém na minha turma não havia nenhuma criança com deficiência (B8/P1).

Por meio dos comentários, é possível considerar que nem todos tiveram contato com o estudante com deficiência na prática do estágio. Desse modo, o processo formativo inicial para atuação na educação apresenta o embasamento teórico, mas nem sempre a interação com a aprendizagem prática e o contexto inclusivo do estudante com deficiência no ensino regular é possível. Nesse horizonte desafiador, o pedagogo iniciante precisa de conhecimentos que possam contribuir para seu fazer na prática docente. Na conjuntura atual, a formação continuada pode proporcionar aos docentes, tanto aos iniciantes como aos que são atuantes, discussões que os tornem reflexivos, para que possam repensar suas atividades docentes, priorizando o desenvolvimento de todos os estudantes.

Sobre o estágio em si, achei pertinente investigar também se as práticas observadas foram compatíveis com os pressupostos de uma educação inclusiva, como pode ser visualizado no gráfico 14, a seguir:

Gráfico 14 – Observação de práticas compatíveis com os pressupostos de uma educação inclusiva no estágio – 8ª fase UFSC



Fonte: Da Autora, 2020.

Se voltarmos nosso olhar para a prática do estágio, observamos que, dos 22 respondentes, 10 (45%) afirmaram que parcialmente; 5 (23%) que totalmente; 5 (23%) não deram uma resposta — temos que considerar ainda que dois participantes não estagiaram; e, para outros 2 (9%), as práticas não foram compatíveis. Em sua maioria,

os acadêmicos consideram que a prática ocorreu em concordância com a perspectiva inclusiva. As práticas pedagógicas do estágio são fundamentais no processo de educação inclusiva em sua integralidade. De acordo com Blanco (2005, p. 175), essa prática:

Requer maior flexibilidade e oferta educacional, diversificação do currículo, para que todos os alunos adquiram habilidades básicas, por meio de diferentes propostas relativas às situações de aprendizagem, horários, materiais e estratégias de ensino, que sejam equivalentes em qualidade.

No contexto das ideias acima expostas, fica evidente que é necessário considerar o estágio curricular supervisionado como um processo que oportuniza conhecer o desenvolvimento, as peculiaridades e as características de cada estudante no espaço escolar. O sistema educativo busca burocratizar as ações pedagógicas, os planos e as avaliações — e temos o agravante colossal, o número de estudantes por turma.

Na continuidade da investigação, questionei o seguinte aos acadêmicos da 8ª fase da UFSC: Durante seu estágio de docência, você teve a oportunidade de trabalhar com estudantes com deficiência? Qual(is) deficiência(s)?

Dos 22 participantes, 13 responderam que não; 1 não respondeu; 2 ainda não tinham a experiência do estágio no momento da pesquisa; e 6 disseram que sim, que vivenciaram na prática, citando o Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou autismo e deficiência visual.

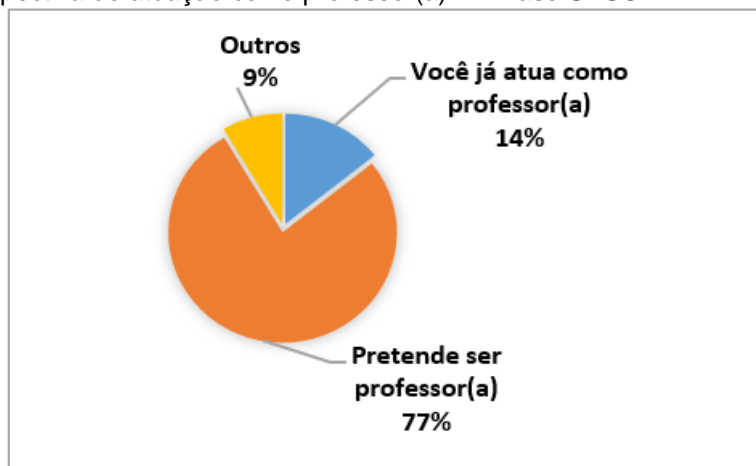
Diante das informações apresentadas e discutidas até o momento, pode-se alcançar certa percepção sobre a maneira como os acadêmicos que participaram da pesquisa concebem o processo de educação inclusiva e o trabalho com o estudante com deficiência na escola regular. Além disso, há de se considerar o que esses acadêmicos pensam sobre a universidade, o curso e os professores no tocante ao processo formativo.

No decorrer da investigação, as questões apresentadas no instrumento de pesquisa reuniram dados que pretendem identificar perspectivas de atuação profissional dos futuros pedagogos. Os requisitos observados são apresentados levando em conta sua relação com o que se verificou, a fim de perfazer a análise dos resultados referentes à pesquisa de campo.

Tanto para os estudantes da 1ª quanto da 8ª fase foi questionado qual a sua perspectiva em atuar como professor(a) ao escolher o curso de Pedagogia. Dos

participantes da 1ª fase da UFSC que pretendem atuar na docência depois de formados, como podemos observar no gráfico 15, abaixo, 27 (77%) indicaram que desejam trabalhar como docentes; 5 (14%) disseram que já atuam; e 3 (9%) alegaram não ter pretensão.

Gráfico 15 – Perspectiva de atuação como professor(a) – 1ª fase UFSC

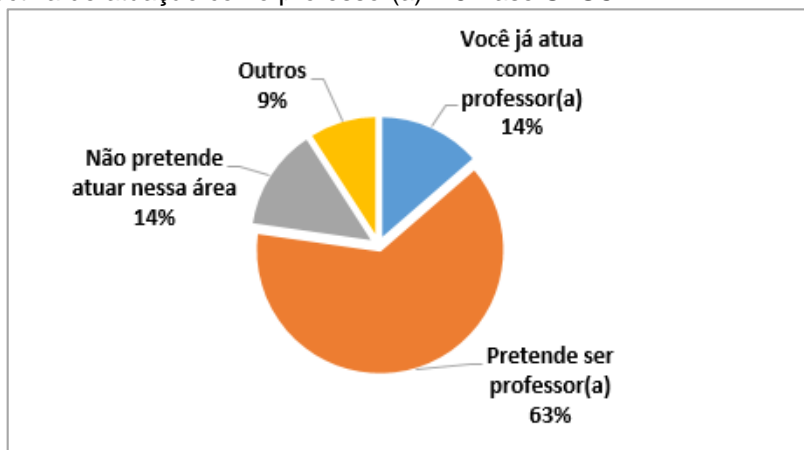


Fonte: Da Autora, 2020.

Pelo retorno comentado, é possível observar que B1/P16 pretende “*atuar na pesquisa*”; B1/P35 quer ser “*pesquisador da área*”; B1/P21 “*já tinha magistério e gostei muito*”; B1/P1 “*ainda não sei o que irei fazer após a graduação*”; e B1/P26 “*ainda não possuo uma perspectiva em qual área devo trabalhar*”.

A profissão docente, na contemporaneidade, passa por um cenário de pirronismo, sobretudo pela descontinuidade das políticas públicas e pela desvalorização do profissional docente e da escola pública. Mas esse é um cenário em construção, em transformação e, mediante as respostas dos participantes que estão no início do curso de Pedagogia, a maioria visa atuar na docência, o que sinaliza um trajeto de construção de novos olhares ao profissional da educação. Assim, Freire (2007, p. 39) ressalta que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Os dados obtidos a partir das respostas dos estudantes da 1ª fase quanto à atuação na docência depois de formados coincidem com as informações transmitidas pelos alunos da 8ª fase. No gráfico 18, a seguir, vemos que a maior parcela deles, 14 (63%), indica que deseja trabalhar como docente; um grupo de 3 (14%) já atua; outros 3 (14%) alegaram não ter pretensão; e 2 (9%) indicaram outros interesses.

Gráfico 16 – Perspectiva de atuação como professor(a) – 8ª fase UFSC

Fonte: Da Autora, 2020.

Em consonância com a pergunta anterior, os participantes da 8ª fase que não explicitaram intenção em exercer a profissão teceram comentários demonstrando relação com outras possibilidades de atuação profissional:

Incerto quanto atuar como professora pelas condições de trabalho (B8/P20).

Vou mudar para área empresarial (B8/P14).

Pretendo atuar como gestora na educação (B8/P11).

Desejo me aprofundar em uma pós (B8/P3).

No momento tem sido tudo novo pra mim, porém estou adorando (B8/P22).

Nas entrevistas, também perguntei aos participantes da 1ª e da 8ª fase da UDA se eles já trabalham ou se pretendem ser professores. Eles relataram o seguinte:

Não trabalho, quero ser professor, mas sinto que me falta como ensinar tenho meus conhecimentos, mas me falta segurança para ensinar os alunos, penso que as atividades devem ser significativas e não apenas de repetição. Creio que com a prática (estágio) vou saber como trabalhar com os alunos em sala (C1/P3).

Não trabalho, sim quero ser professor (C1/P1).

Sim, trabalho como assistente de professora e pretendo ser professora (C1/P2).

Não trabalho. Eu penso que sim, não tem um ramo específico que nos ensine como trabalhar com certos estudantes, mas os professores estão dispostos a nos orientar ou informar como trabalhar com estudante com deficiência (C8/P1).

Sim, não trabalho só estudo (C8/P2).

No Chile, para iniciar a carreira profissional como docente, é necessário ter concluído o processo de formação, ou seja, estar com a certificação do ensino superior.

Além disso, pensei ser pertinente perguntar aos acadêmicos da 8ª fase da UFSC sobre os desejos em relação a trabalhar, ou não, com estudantes com deficiência. O enunciado foi o seguinte: Ao ingressar no curso, já vislumbrava o desejo de trabalhar com estudantes com deficiência no ensino regular? O curso fortaleceu este desejo? Comente.

Dos dados apresentados pelos 22 participantes, 10 responderam que não; 4 que sim; 4 não responderam; e 4 relataram que:

Nunca tinha parado pra pensar nisso (B8/P15).

Não, não havia pensado (B8/P8)

Não imaginava esse contexto (B8/P2)

Ouve o desejo a partir do ingresso no curso (B8/P4)

Quanto ao curso ter fortalecido o desejo de atuar com esse público, 17 disseram que sim e cinco responderam que não. Seguem alguns comentários:

As vivências através do curso (estágio não obrigatório) me proporcionaram experiências que instigam o trabalho (B8/P17).

O curso me ensinou a olhar especificamente as necessidades desses sujeitos, público-alvo da educação especial (B8/P15).

Não me vejo preparada (segura) para atuar nessa área (B8/P3).

Sim, tanto o curso quanto às experiências (B8/P2).

Quero conhecer mais essa área (B8/P1).

Observando as respostas, é possível vislumbrar que em um futuro próximo haja um aprimoramento no processo de inclusão na área da educação. As contribuições também apresentam marcas históricas que se fazem presentes. Quando falamos do estudante com deficiência, ele ainda é visto como o aluno da educação especial que está no ensino regular.

As falas dos entrevistados da 1ª e da 8ª fase da UDA em relação à motivação e ao trabalho com o estudante com deficiência, entre outras contribuições referentes ao estudo, foram no seguinte sentido:

Eu, já trabalhei com crianças autistas, então se estou motivada sim! Porque na verdade quero que as escolas regulares incluam mais as crianças com deficiência e não excluam, essa é minha meta também quero me preocupar com os estudantes que precisam de mais apoio (C1/P2).

Sim, penso que enquanto docente deveríamos saber trabalhar com todos os alunos (C8/P1).

Simón e Echeita (2011, p. 32, tradução minha⁴⁵) corrobora com essas respostas ao indicar que “[...] a inclusão deve ser vista como uma busca pela melhor maneira de atender à diversidade discente. [...] Nesse sentido, as diferenças podem ser apreciadas de forma mais positiva e como estímulo para promover a aprendizagem entre crianças e adultos”. Em outro retorno, observo:

Sim, eu creio que seja muito importante que todos aprendam sobre inclusão, ainda vemos pouca empatia com as pessoas que são diferentes, não se preocupam se a pessoa precisa de algo ou ajuda. [...] em nossa universidade temos estudantes com deficiência motora, auditiva e visual (C8/P2).

Na perspectiva da fala do participante C8/P2 em relação ao processo inclusivo, Echeita (2006, p. 76, tradução minha⁴⁶) diz que

[...] a *inclusão não é um lugar*, mas acima de tudo uma atitude e um valor que deve iluminar as políticas e práticas para que contemplem um direito tão fundamental esquecido por muitos excluídos do planeta, o direito à educação de qualidade e práticas escolares em que a necessidade de aprender deve

⁴⁵ Texto original: [...] la inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. [...] En este sentido, las diferencias se pueden apreciar de una manera más positiva y como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos (Echeita, 2011, p. 32).

⁴⁶ Texto original: [...] *la inclusión no es lugar*, sino sobre todo una actitud y un valor que debe iluminar políticas y prácticas que den cobertura a un derecho tan fundamental como olvidado para muchos excluídos del planeta-el derecho a una educación de calidad-, y a unas prácticas escolares en las que debe primar la necesidad de aprender en el marco de una cultura escolar de aceptación y respeto por las diferencias (Echeita, 2006, p. 76).

prevalecer no quadro de uma cultura escolar de aceitação e respeito as diferenças.

Ao questionar o participante C1/P3, ele mencionou que tem deficiência e isso o motiva pelo fato de poder ajudar outras pessoas que têm condições parecidas com a sua:

Tenho limitações minha capacidade é um pouco mais lenta, a oportunidade que tenho de mostrar que mesmo de maneira mais lenta tenho capacidade. Na universidade em relação aos estudantes não encontrei nenhuma resistência, mas, um docente em específico, me questionou se seria capaz de realizar o trabalho de docência. Eu claramente respondi que sim e que eu mesmo teria que decidir (C1/P3).

Essa fala do participante C1/P3 expressa sua experiência a partir dos desafios vividos e superados, mas também apresenta as circunstâncias nas quais ocorre o processo educativo, levando em consideração o estudante com deficiência, “visto que são limitadas as adaptações que se efetuam, subestimando o aprendiz e configurando condições excludentes dentro da própria sala” (GÓES 2007, p. 74). É necessário considerar, nesse movimento, que as políticas e diretrizes que tratam dessa temática se apresentam de forma ambígua e refletem processos simplistas na prática, não considerando a complexidade perante o contexto do sistema educacional na contemporaneidade.

Na sequência, foi feita a última pergunta da pesquisa acerca do processo formativo: Sobre sua formação inicial como profissional da educação, há mais algum comentário que você considera importante e que não foi contemplado neste questionário? As contribuições dos participantes da 1ª e da 8ª fase da UFSC em relação ao tema foram:

Tendo um aluno com deficiência, deve ser pensado, claro nos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, mas também deve-se ser pensado nas estruturas da escola para recebê-lo (B1/P20).

É uma profissão bonita e deveria ser mais valorizada (B1/P21).

Ao ler a ementa da disciplina diferença e estigma da primeira fase do curso, não sei nada sobre alunos/crianças com deficiência (B1/P23).

Apesar de apenas duas disciplinas ao longo do curso relacionados a educação especial, podemos debater e refletir sobre quais as chances reais de inclusão de todos os estudantes na forma de organização atual das instituições escolares (B8/P6).

Faltou estar com esses estudantes com deficiência em sala de aula (B8/P4).

Ao término das entrevistas, perguntei aos acadêmicos se gostariam de contribuir com algo a mais. E alguns participantes da 1ª e da 8ª fase da UDA salientaram o seguinte:

Eu, gostaria de ter aprendido linguagem de sinais e sistema braile, sei que no futuro posso encontrar esses estudantes. Essas disciplinas deveriam ser obrigatórias e não optativas (C8/P1).

Seria necessário conteúdos mais específicos sobre inclusão e a experiência, o contato com os alunos no estágio poderiam ser antes não no último ano (C8/P2).

É claro que como professor é importante conhecer como trabalhar com a diversidade, linguagem de sinais e os diversos problemas cognitivos falta informação. [...] sabem a educação não é gratuita, temos o programa PACE⁴⁷ que acompanha o estudante e ajuda até a universidade, o governo paga. A impressão que se dá que os colégios particulares são melhores, tem melhores resultados (C1/P1).

Bom, eu estou no primeiro semestre e tive a oficina de desenvolvimento profissional, creio que é uma das oficinas mais importantes que falam muito da ética, de como controlar as emoções, como trabalhar com as crianças, como apoiar estudantes que tem dificuldade, para o acadêmico é uma matéria que podemos entender nossas emoções, características da nossa personalidade esse trabalho é fundamental para nossa formação (C1/P2).

Penso que todas as pessoas são capazes de aprender. Basta que vivenciem maneiras diferentes para que possa aprender. Creio que todos os temas serão tratados porém sem profundidade, sinto que falta desenvolvimento sobre o tema inclusão, são ramos que temos que tratar em classe, o estudante não pode decidir a que aluno vai ensinar e o que não, então necessitamos mais formação nesse tema (C1/P3).

Penso que a inclusão, é super importante possibilita a pessoa com deficiência viver em sociedade e realizar seus sonhos ter mais oportunidades como os outros (C8/P2).

Penso que o essencial hoje é a paciência pelo fato de ter muitos alunos, o trabalho do professor é possível quando em sala o número de alunos seja até 25, aí ele consegue realizar um trabalho com toda a turma. [...] Acredito que o problema não está no aluno com deficiência. Penso que enquanto docente deveríamos saber trabalhar com todos os alunos (C8/P1).

Corroborando com todos os participantes deste estudo, Freire (2007, p. 66) comenta que

o professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. [...] O

⁴⁷ Programa de Acompanhamento e Acesso Efetivo (PACE): acompanhamento e preparação de alunos das escolas mais vulneráveis durante o ensino médio e, mais tarde, no ensino superior.

desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica.

Considerar o entendimento desses acadêmicos de contextos distintos quanto à sua condição de preparo para atuar como pedagogos na educação básica junto ao estudante com deficiência, na perspectiva do processo de educação inclusiva, abre possibilidades para pensar na articulação entre os países referenciados, refletindo a respeito das recomendações instituídas no que se refere à formação inicial, com propostas formativas voltadas à fase inicial e continuada dos profissionais da educação.

O reconhecimento da importância do processo formativo inicial, embora possa indicar insegurança por parte dos respondentes, permite também considerar que os futuros pedagogos estejam cientes do modo processual pelo qual se desenvolve o trabalho docente e de que a formação inicial é a base para isso. Porém, esse não é o único momento da formação docente, pois o exercício da profissão requer continuidade na formação, algo fundamental para a aquisição de novos saberes na área de atuação.

CONSIDERAÇÕES

O devaneio pode tornar-se um componente para que não abdicamos de buscar a execução de objetivos necessários para que as transformações no processo educacional inclusivo tornem-se possíveis.

Hugo Otto Beyer

No roteiro desta caminhada de estudo e construção de conhecimentos foi possível refletir e ressignificar conceitos ao me aproximar do objeto de pesquisa e, ao mesmo tempo, manter distanciamento dele enquanto profissional e pesquisadora. Chego ao fim desta pesquisa, porém, não a considero concluída.

Inicialmente, o que fica das laudas escritas são os percursos observados e os desafios da pesquisa no campo de investigação, bem como minha atuação como pesquisadora iniciante, cuja trajetória pessoal e profissional é marcada pelas vicissitudes do movimento de inclusão do estudante com deficiência na escola regular. Na intenção de um posicionamento a favor deste movimento para, assim, contribuir com investimentos já realizados por outras pesquisas que abordam tal temática. Nesse contexto, me deparei com relatos de acadêmicos iniciantes e em fase de conclusão da formação inicial sobre as experiências do processo formativo e os desafios da atuação do futuro pedagogo na educação básica, mais especificamente no processo de inclusão de estudantes com deficiência.

Nesta etapa, é importante retomar o objetivo geral que orientou esta investigação, que foi o de compreender o processo de formação inicial nos cursos de Pedagogia na concepção dos acadêmicos da 1ª e da 8ª fase da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade de Atacama (UDA) quanto aos saberes e às práticas pedagógicas junto a estudantes com deficiência na escola regular.

Ao ter por base as indagações alinhadas ao objetivo da pesquisa, o estudo realizado foi constituído por etapas que, ao serem relacionadas, resultaram na elaboração deste trabalho de dissertação. O estudo e a busca por produções nas bases de dados da ANPEd e da REDE ESTRADO contribuíram para situar a pesquisa no âmbito da produção acadêmica nacional em torno da temática abordada com um olhar para a América Latina. Os trabalhos encontrados apresentaram um conspecto de como a formação inicial e as políticas educacionais têm sido estudadas em relação à perspectiva do movimento de educação inclusiva do estudante com deficiência na

educação básica e também oportunizaram indicativos teóricos para as discussões realizadas.

O delineamento deste estudo proporcionou uma imersão no contexto da formação inicial do futuro pedagogo, com colaboração das instituições dos países referenciados e participação dos acadêmicos da 1ª e da 8ª fase dos cursos de Pedagogia. A partir das leituras e dos dados coletados, pude refletir e fomentar discussões sobre as políticas públicas de inclusão e o processo de formação inicial para atuação docente na escola regular, a fim de que os futuros professores tenham conhecimentos requisitados em uma perspectiva de atuação com o estudante com deficiência sem dependência de um especialista, mas em parceria com todos os profissionais do espaço escolar.

A proposta de estudo foi estruturada com base em uma abordagem qualitativa de pesquisa em educação, que propõe refletir sobre a experiência humana vivenciada em seu contexto histórico social, político e econômico. Mediante a discussão dos dados inspirados na Análise de Conteúdo, as falas das entrevistas e os excertos dos questionários possibilitam observar os sentidos explícitos, ou mesmo implícitos, que se dão a partir de indícios como recorrência, complementaridade e contradição. Para melhor compreensão das questões norteadoras da pesquisa, três categorias foram organizadas a priori, a saber: a formação inicial do pedagogo no contexto das políticas educacionais inclusivas, a formação inicial os saberes e a prática educacional e o curso de Pedagogia: currículo e a formação inicial em uma perspectiva inclusiva. No intento de conhecer as concepções dos futuros pedagogos dos cursos de Pedagogia, realizei uma entrevista semiestruturada com os estudantes da UDA e apliquei um questionário aos participantes da UFSC — sendo 14 questões abertas e fechadas aos da 1ª fase e 20 aos da 8ª fase. Também foram clarificadas informações sobre as universidades e os cursos de Pedagogia por meio de documentos e pesquisas anteriormente realizadas nas instituições. As escolhas metodológicas viabilizaram a compreensão das nuances presentes na composição das concepções dos participantes acerca da temática abordada neste estudo.

O processo formativo do futuro pedagogo para atuação com o estudante com deficiência na escola regular acontece em ambas as instituições nos cursos de pedagogia, com duração de quatro anos. Ao estabelecer como um recorte do tema da pesquisa a formação inicial, torna-se relevante pontuar as concepções deste grupo de estudantes da 1ª e da 8ª fase.

A primeira categoria alude à formação inicial no contexto das políticas educacionais inclusivas. Verifiquei que a matriz curricular dos cursos atende às políticas que orientam a formação na perspectiva da educação inclusiva, tanto que os participantes da 1ª fase das duas instituições demonstraram estar em processo de interação com as disciplinas que compõem a matriz curricular. Os da 8ª fase da universidade do Brasil, por sua vez, reportaram duas matérias de Educação Especial. E os participantes da 8ª fase da instituição chilena, no ano da pesquisa, mencionaram conteúdos sobre essa temática nas disciplinas tradicionais — assim, o processo formativo deles será diferente dos demais, que foram contemplados pela nova matriz curricular. No tocante à matriz dos cursos referenciados, eles contemplam na base curricular disciplinas que abordam as políticas educacionais e o processo de inclusão do estudante com deficiência.

No contexto, das reformas educacionais na América Latina, as políticas educacionais tiveram influências da Conferência Mundial da Educação para Todos, em Jomtien, no ano de 1990, e, em relação à inclusão do estudante com deficiência, da Declaração de Salamanca, de 1994, que propôs aos países participantes o pacto para a melhoria da educação, assegurando uma educação básica de qualidade para todos. Conforme apontam alguns autores, como Garcia (2010), Nóvoa (2017) e Oliveira (2010), o processo formativo precisa considerar a complexidade da profissão docente. Desse modo, não bastam apenas conhecimentos de conteúdo disciplinares extremados, pois é necessário considerar o contexto sociocultural.

Na segunda categoria, busquei entender as compreensões dos acadêmicos sobre o curso e o processo de inclusão na escola regular. Para a maioria dos participantes, o pleito da temática se concentra nas disciplinas específicas, e o contexto formativo na contemporaneidade e as mudanças nas diretrizes na conjuntura das políticas educacionais deste tópico ainda apresentam fragilidades no processo de formação. Nesse sentido, ponderei as respostas dos participantes da 8ª fase dos cursos, que relatam que não se sentem preparados para atuar em uma perspectiva inclusiva, configurando o que diz Apple (2002, p. 56) quanto à educação ser um universo de “conflitos e de compromissos”. Em relação às práticas pedagógicas inclusivas, os estudantes da 1ª e da 8ª fase UFSC as consideram parcialmente inclusivas, apresentando em suas respostas percepções levando em conta a relevância do processo de inclusão como direito basilar da humanidade.

Quando questionados sobre o que entendem por público-alvo da educação especial e a respeito de terem contato com pessoas com deficiência, os acadêmicos da 1ª fase de ambas as universidades iniciaram o curso apresentando pouca compreensibilidade quanto à definição dos sujeitos que compõem esse público da educação especial, mesmo considerando que, em sua maioria, já mantiveram ou ainda mantêm contato com pessoas com deficiência. Com base nos dados em relação ao contato com pessoas com deficiência, o número de acadêmicos da 8ª fase das duas instituições que não teve contato com esse público é menor. Logo, é possível perceber, pelas respostas dos acadêmicos em processo de conclusão de curso, a clareza sobre o tema aqui questionado, atentando para o fato de que eles já tiveram acesso a outras práticas e leituras que possibilitaram a compreensão da temática. Na UDA, inclusive, os participantes tiveram contato com estudantes com deficiência no próprio espaço acadêmico.

Como última categoria temos o currículo, o processo formativo e a interlocução entre teoria e prática durante o curso. Vale destacar que a prática, tanto no estágio quanto nas instituições em que os acadêmicos tiveram a oportunidade de ter experiências, não é suficiente para o futuro pedagogo se sentir seguro para atuar, visto que cada aluno novo é um novo desafio, com novas características, maneiras de aprender e singularidade de cada deficiência.

Na pesquisa, o estágio curricular supervisionado foi compreendido como um momento de reflexão e de ação dos conhecimentos teóricos dialogados com a prática no campo de atuação do futuro profissional. Os participantes da 1ª fase acreditam que sim, que o estágio possibilita essa aproximação entre teoria e prática. E os participantes da 8ª fase confirmam que, de fato, essa aproximação ocorre. No momento do estágio supervisionado, os acadêmicos da 8ª fase atuaram na regência de classe, mas nem todos tiveram a oportunidade de trabalhar com estudantes com deficiência. Esse fato suscita uma reflexão quanto à importância dessa experiência no processo de formação inicial, bem como o impacto que essa lacuna pode causar quando eles ingressarem no ambiente escolar e se depararem com estudantes com deficiência, uma vez que não experienciaram nenhuma situação capaz de auxiliá-los no trabalho junto a esses alunos, podendo aparecer, nesse momento, um estranhamento, dificultando o processo de ensino-aprendizagem.

No que concerne à matriz curricular dos cursos aqui referenciados, o processo formativo e os currículos estão estruturados conforme a legislação educacional

vigente de cada país pesquisado, oferecendo disciplinas específicas da temática pesquisada neste estudo. Apesar da relevância do tema, os participantes consideram que ele está centralizado nessas disciplinas. Na perspectiva educacional inclusiva, no que diz respeito aos conhecimentos teórico e prático apresentados pelos estudantes, eles foram discutidos durante o processo de formação inicial do curso de Pedagogia.

Descortina-se, assim, o perfil docente que os estudantes pretendem assumir. O primor da investigação e o encadeamento final versaram acerca das perspectivas de atuação no campo profissional dos futuros pedagogos, os quais revelaram, em maior número, interesse em atuar na docência após concluir o curso. Dos estudantes que não pretendem atuar na docência, emergiram comentários pautados em outros campos de atuação profissional e alguns na própria área educacional, de pesquisa e de gestão. Outros, por sua vez, apresentaram hesitação pelos desprestígios e condições do trabalho docente no contexto social contemporâneo. Também indaguei aos acadêmicos sobre o trabalho com o estudante com deficiência na escola regular — os participantes em fase inicial do curso demonstraram, em suas respostas, estarem adeptos e motivados a essa experiência de trabalho. Já aos participantes da 8ª fase, perguntei se, ao ingressarem no curso, já apresentavam vontade de trabalhar com esse público na escola regular — em relação à formação inicial, não há uma certeza por parte deles de trabalho com esse público, porém, é importante compreendermos que não é mais uma escolha ou uma possibilidade, é um fato, o estudante com deficiência está na educação regular.

Com base nos resultados obtidos, posso considerar atendidos os objetivos deste estudo, percebo a recongnição do processo inclusivo, com avanços na desconstrução das barreiras atitudinais, corroborando para o reconhecimento das diferenças e especificidades humanas. Contudo, as ponderações apresentadas neste estudo não assumem um caráter definitivo, uma vez que as relações que se estabelecem entre os envolvidos nessa dinâmica do processo formativo podem assumir novas configurações a qualquer tempo. Por ora, teço algumas proposições no sentido de uma possível contribuição decorrente deste trabalho.

Embora sejam atendidas às demandas legais quanto à abordagem das políticas de educação inclusiva nos cursos pesquisados, é necessário buscar resiliência acerca das políticas públicas para que visem ressignificar o processo educacional, pautado ainda em habilidades e aptidões que excluem e conectado em padrões tecnicistas. Os dois países apresentam leis que têm como objetivo a garantia

do direito à educação. No Brasil, temos a LDB (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015). E, no Chile, a Lei Geral de Educação (2009), a Lei de Igualdade de Oportunidade e Inclusão Social (2010) e a Lei de Inclusão Escolar (2015). Essas políticas, ao garantirem o direito à educação do estudante com deficiência e à matrícula preferencialmente na escola regular, passam a orientar o processo de formação docente para o trabalho com esse público no contexto escolar.

Sobre as inquietudes relativas ao campo da educação, considero relevantes as políticas públicas de Estado, e não de governo, para que elas tenham propagação e continuidade de investimentos no processo de formação e no contexto educativo com conhecimentos emancipadores, de maneira a assegurar o direito de todos à educação. Intensifica-se, a partir dessas considerações, uma noção de inclusão como processo a ser valorado pelas políticas e práticas no âmbito da educação, no sentido de devanear, defender utopias, tornar metamorfoses possíveis para um itinerário inclusivo.

Desenvolver pesquisas que extrapolem as fronteiras nacionais dentro da América Latina pode estreitar conhecimentos no que se refere ao espaço geopolítico latino-americano e nossas culturas latinas, evidenciando-as. Assim, podemos nos pautar em nosso contexto de modo a não valorizar demasiadamente orientações vindas de cenários que não necessariamente conversam com o nosso, como seria o caso de orientações vindas da Europa ou da América do Norte.

Foi desafiador realizar um estudo internacional com aproximações e distanciamentos sobre o processo de formação inicial do futuro pedagogo nos cursos de Pedagogia e a atuação com estudante com deficiência na escola regular chilena e brasileira, considerando suas peculiaridades sociais, culturais e políticas. Assim, unidos aos dados qualitativos fornecidos pelos participantes da 1ª e da 8ª fase da UDA e da UFSC, surgem proximidades na inclusão do estudante com deficiência na escola regular, os quais, nos dois países, estão em processo de adquirir novas condutas a partir da formação e das práticas educativas inclusivas amparadas pelas políticas vigentes. À medida que a formação e a atuação profissional com esse público vão se estabelecendo no cotidiano escolar, é possível observar atitudes que se modificam, apesar das limitações e das dificuldades sinalizadas ao longo desta pesquisa.

Os distanciamentos se apresentam nas propostas formativas no Brasil. A instituição referenciada, desde 2006, contempla em sua matriz curricular disciplinas

obrigatórias e optativas com a temática pesquisada. Já na instituição chilena, esse movimento das disciplinas com o tema aqui estudado foi introduzido recentemente na matriz curricular, porém, no ano pesquisado, ela contemplava disciplinas obrigatórias e optativas. Assim, concluo que a propalação que vem ocorrendo no Brasil e no Chile tem se apoiado nas reformas das leis de educação e inclusão da pessoa com deficiência. Em relação à ação inclusiva, há de haver reconhecimento das diferenças, para que esses direitos registrados se efetuem na prática, a fim de que o pensamento coletivo, que ainda olha para as diferenças por meio de ideologias que desvalorizam as relações díspares e conduzem a escola a processos padronizados de ensino, seja superado. Os indivíduos no processo escolar acabam sendo limitados por espaços e ações iguais caracterizando-os como pertencentes de uma mesma caixinha. É importante pensar em uma cultura inclusiva e assim, não mais precisaríamos elaborar leis e políticas de inclusão, que segundo Voltolini (2019, p.2), essas “não surgem senão de modo reparatório a essa tarefa ordinária que é realizada de modo insatisfatório.”

Os achados desta pesquisa possibilitam subsídios para a ampliação das discussões em relação à formação inicial e à inclusão do estudante com deficiência, temática que pode servir como base para novos estudos ou mesmo para aprofundamento de pesquisas com focos diferentes, como nos projetos pedagógicos e ementas das disciplinas; no contexto das políticas públicas abordadas em cada país; nas práticas futuras dos egressos no campo educacional; e na consideração dos estudantes que frequentam as disciplinas optativas do curso.

Dessa forma, encerro esta dissertação, com a certeza de que este estudo reflete muito do que sou e como me constituo como profissional da educação e da pesquisa. Finalizo, então, com o anseio de que o gáudio com que a pesquisa foi pensada organizada e realizada seja propagado a todos a quem ela possa, de alguma maneira, contribuir.

REFERÊNCIAS

ALMAZÁN, Silvia; CATTANÉO, Mariana. Caderno produzido pela Equipe do Ministério da Educação e Cultura, a partir de uma sistematização de materiais compilados pela Education International for Latin America. **Secretaria de Educación y Cultura**. Maio de 2016. Disponível em: <http://observatorioeducacion.org/index.php/mercantilizacion>. Acesso em 17 abr. 2020.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA**, v. 22, n. 40, 2013.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, Jul./2001.

ANJOS, P. M. **Políticas públicas e o ingresso de estudantes com deficiência na educação superior no Brasil e Argentina**. 2019. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2019.

APPLE, M. W. A política do Conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, AFB; DA SILVA, TT (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2002.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio; DA SILVA, Tomaz Tadeo. **Currículo, cultura e sociedade**. Cortez Editora, 2002.

APPLE, Michael. Endireitar a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem fronteiras**, v. 2, n. 1, p. 55-78, 2002.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação Moderna**. São Paulo, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, v. 3, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 2000.

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, 2003.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, 2010.

ARROYO, Miguel G. Reinventar a política-reinventar o sistema de educação. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 653-678, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2014.

ARROYO, Miguel. Tensões na condição e no trabalho docente-tensões na formação. **Movimento-revista de educação**, n. 2, 2015.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BARBOSA, Maria Valeria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral. Teoria Histórico-Cultural: questões fundamentais para a educação escolar. **Marília: Cultura Acadêmica**, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Ed. 70, 2016.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 427-443, 2010.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. MEC, Secretaria de Educação Especial, 2007.

BEYER, Hugo Otto. Por que Ler Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva? **Revista Educação Especial**, n. 26, p. 75-81, 2005.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Mediação, 2013.

BLANCO, Rosa. La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. **REICE**. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, v. 4, n. 3, p. 1-15, 2006.

BLANCO, Rosa. Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. **Revista Prelac**, v. 1, p. 174-177, 2005.

BOLÍVAR, Antonio. El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. **Revista de docencia universitaria**, v. 6, n. 2, 2008.

BONETI, Lindomar W. Exclusão e Inclusão Social: teoria e método. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí: Ed. Unijuí, p. 187-206, n. 75, Jan./Jun./2006.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação**. 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL, MEC. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Inclusão: revista da educação especial, v. 4, n. 1, 2008.

BRASIL, Senado. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2005.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, 2006.

BRASIL. **Lei no 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília, DF:1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4/2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 30 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510/2016**. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466/2012**. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> . Acesso em: 09 dez. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 09 dez. 2019.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de educação especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CABRAL, Alcinei da Costa; HOBOLD, Márcia de Souza. As condições de trabalho dos professores do Programa Ensino Médio Inovador. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin, et al. **Práticas de formação de professores**: da Educação Básica à Educação Superior. Curitiba: PUCPRESS, 2016.

CAIRO, Heriberto. A América Latina nos modelos geopolíticos modernos: da marginalização à preocupação com sua autonomia. **Caderno CRH**, v. 21, n. 53, p. 219-235, 2008.

Carmona, R. G. **Geopolítica clássica e geopolítica brasileira contemporânea**: Mahan, Mackinder e a “grande estratégia” do Brasil para o século XXI. 2012. Dissertação. (Mestrado em Geografia Humana) – Programa de Pós-graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CHILE. **Lei de Inclusão Escolar.** Disponível em: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/cl_1037.pdf. Acesso em: 05 dez. 2019.

CHILE. **Lei Geral de Educação.** Disponível em: <http://www.movilh.cl/documentos/LGE.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2019.

CHILE. Ministério da Educação. **Diálogos Temáticos para Educação Especial Informe Nacional.** Disponível em: https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Informe_Nacional_DiaAlogos_TemaAticos_Educac_iOn_Especial_VF.pdf. Acesso em: 05 dez. 2019.

CHILE. Ministério da Educação. **Revisão das Políticas Nacionais de Educação: Chile (2004-2016).** Disponível em: https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/CBR_Mineduc-WEB.pdf. Acesso em: 05 dez. 2019.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, 2017.

DE OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** Scipione, 1997.

DECLARAÇÃO, DE SALAMANCA. **Necessidades Educativas Especiais–NEE.** In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade–UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO. 1994.

DECRETO. Promulga Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con discapacidad y su protocolo facultativo. **Diario Oficial de la República de Chile.** Santiago, Chile, 17 de septiembre de 2008.

ECHEITA, Gerardo. **Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.** Narcea Ediciones, 2006.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes; SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo.** 4. Ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 60ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 23. Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo 2007.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 21-39, 2002.

GALINDO, M. A. **O professor da escola básica e o estágio supervisionado: sentidos atribuídos e a formação inicial docente**. 2012. (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, p. 135-145, 1999.

GARCÍA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação docente**, 2 (3), 11-49, 2010.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014.

GATTI, Bernardete A. et al. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014.

GATTI, Bernardete A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 57, p. 15-28, 2020.

GENTILI, Pablo. **Desencanto e utopia: a educação no labirinto dos novos tempos**. Vozes, 2008.

GÓES, Maria Cecília Rafael; DE LAPLANE, Adriana Lia Frizman. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 3ª ed. Campinas São Paulo. Autores Associados, 2007.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade**. Tradução: Mathias Lambert, v. 4, 1988.

GOMES, Adriana L. Limaverde et al. **Atendimento educacional especializado: deficiência mental**. São Paulo: Mec/Seesp, 2007.

GOMES, Luís Alípio; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. Políticas educacionais: as marcas da descentralização. **Cadernos de Pesquisa**, v. 25, n. 2, p. 33-52, 2018.

GONZÁLEZ, Aldo Ocampo. Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva. **Investigación y Postgrado**, v. 29, n. 2, p. 83-111, 2014.

GONZÁLEZ, Aldo Ocampo. Los dilemas de la Educación Inclusiva: apostar por una re-contrucción y modernización de sus bases teóricas. **Revista de Humanidades**, v. 31, n. 1, p. 121-149, 2016.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 241-252, 2007.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. 1997.

LEONTIEV, A. N. Os princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-Escolar. In: VIGOTSKII, L.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999.

LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: Sobre a subordinação da educação**. Cortez Editora, 2012.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. 280 p.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986.

LÜDKE, Menga. O lugar do estágio na formação de professores. **Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 1, 2013.

MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: GAIO, Roberta, MENEGHETTI, Rosa (org.). **Caminhos pedagógicos da Educação Especial**, Petrópolis: Vozes, 2011.

MARCELO GARCÍA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação docente**, 2 (3), 11-49, 2010.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte; OTRANTO, Celia Regina. As políticas de formação de professores: a expansão comprometida. **Revista Educação em Questão**, v. 51, n. 37, p. 42-72, 2015.

MAUÉS, Olgaíses. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Estudos em avaliação educacional**, v. 20, n. 44, p. 473-492, 2009.

MAZZOTTA, MJ da S. Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas In: MENDES, EG; ALMEIDA, MA (org) **Das Margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira e Marins editores, 2010.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 406-423, 2006.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 40, p. 219-232, 2011.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos Cedes**, v. 34, n. 93, p. 157-173, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de se Souza. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1996.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Artmed, 2008.

MONTOAN, Maria Teresa Egler; BATISTA, Cristina Abranches Mota. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. GOMES, Adriana L. Limaverde. **Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

MONTOAN, Maria Tereza Eglér. Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGUETTI, Rosa G. K. **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORGADO, José Carlos. Globalização e (re) organização do ensino superior: perplexidades e desafios. **Perspectiva**, v. 24, n. 1, p. 205-228, 2006.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto Editora, 2005.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, p. 11-11, 2012.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente** 1995.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 2009. Disponível em:< http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf.> Acesso em:06 de nov. de 2019.

NÓVOA, António. Universidade e formação docente. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 4, p. 129-138, 2000.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M.A. (org). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, p. 61-78, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 753-775, 2005.

PACHECO, José Augusto. Currículo, Aprendizagem e Avaliação: Uma abordagem face à agenda globalizada. **Revista Lusófona de Educação**, n. 17, p. 75-90, 2011.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 383-400, 2009.

PACHECO, José Augusto. Entrevista a Patrícia Gomes. **Portal Aprendiz Uol**. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2012/05/22/professor-precisa-abrir-a-cabeca-diz-jose-pacheco/>. Acesso em: 26 de fev. 2021.

PAIVA, Edil Vasconcellos; ARAUJO, Flávia Monteiro de Barros. A política de formação de professores da UNESCO no Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe. **Educação**, v. 31, n. 3, p. 217-222, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de pesquisa**, n. 94, p. 58-73, 1995.

POISKI, R. B. Z. **A formação inicial nos cursos de pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (Brasil) e na Universidade Nacional de Córdoba - UNC (Argentina) para o trabalho com o estudante com deficiência**.

2020. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2020.

RAUSCH, Rita Buzzi. Estágio no curso de pedagogia: avanços e desafios frente às perspectivas reflexiva e investigativa. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 9, n. 11, p. 33-51, 2009.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky** – uma perspectiva histórica-cultural da educação. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Políticas de formação de professores: as experiências de formação inicial em Argentina, Chile e Uruguai. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 15, n. 16, 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Formação de professores e desenvolvimento profissional/Teacher education and professional development. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 2, p. 191-202, 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Ensinar e aprender: o saber e o agir** distintivos do profissional docente. 2010.

RUSSELL, Roberto; TOKATLIAN, Juan Gabriel. América Latina y su gran estrategia: entre la aquiescencia y la autonomía/Latin America and its grand strategy: between acquiescence and autonomy. **Revista Cidob d'afers internacionals**, p. 157-180, 2013.

SACRISTÁN, J. G. A Construção do Discurso sobre a Diversidade e suas Práticas. In: ALCUDIA, R. et al. **Atenção à Diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 13-37.

SACRISTÁN, J. G. A cultura, o currículo e a prática escolar. SACRISTÁN, JG. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. Rosa, v. 3, p. 13-53, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática**. Penso Editora, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Penso Editora, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, Teresa. Formação de Professores para uma Sociedade Humanizada/Teacher training for a humane society. **Revista de Educação Puc-Campinas**, v. 22, n. 2, p. 285-297, 2017.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 5ª ed. Pessoa, Rio de Janeiro, WVA, 2003

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. 2011.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **O futuro da universidade entre o possível e o desejável**. Texto da exposição apresentada no Fórum: Sabedoria Universitária. Unicamp, Campinas: SP, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, v. 45, p. 1-18, 2020.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SILVA, Anielson Barbosa da; BISPO, Ana Carolina Kruta de Araújo; AYRES, Simone Maia Pimenta Martins. **Desenvolvimento de carreiras por competências**. 2019.

SIMÓN Rueda, Cecilia; ECHEITA, Gerardo. La alianza entre las familias y la escuela en la educación del alumnado más vulnerable. **Padres y maestros**, 2012.

SKLÍAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas-e-novas-fronteiras em educação! **Pro-posições**, v. 12, n. 2-3, p. 11-21, 2001.

STROMQUIST, Nelly P. Educação Latino-Americana em Tempos Globalizados. **Sociologia**, Porto Alegre, v. 14, n. 29, jan./abr., p. 72-99, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Editora Vozes, 2013

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação**, v. 4, p. 215-233, 1991.

THURLER, Monica Gather; PERRENOUD, Philippe. Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas? **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 357-375, 2006.

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

UDA. **História e missão do Curso de Pedagogia**.
http://www.edbasica.uda.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=479&Itemid=

mid=447.http://www.edbasica.uda.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=481&Itemid=448. Acesso em: 04 jun. 2019.

UFSC. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** <https://pedagogia.paginas.ufsc.br/files/2013/06/PPP-Pedagogia-2008-vers%C3%A3o-final-2.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. Regional de Educación para América Latina y el Caribe. **Declaração de Habana,** 2002. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/Declaration/Compet.Declara-de-Havana.2012.Portu-Brasil.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

VASCONCELOS, Simão Dias; LIMA, Kênio Erithon Cavalcante. O professor de Biologia em formação: reflexão com base no perfil socioeconômico e perspectivas de licenciandos de uma universidade pública. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 16, n. 2, p. 323-340, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e pesquisa,** São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

VOLTOLINI, Rinaldo. Interpelações éticas à educação inclusiva. **Educação & Realidade,** v. 44, n. 1, 2019.

WASSERMAN, Claudia. **História da América Latina: cinco séculos.** Porto Alegre: UFRGS, 2000.

YANG, Rui. Comparação entre políticas. IN: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (Orgs.). **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos.** Brasília: Liber Livro, 2015.

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, desenvolvida pela mestrandia **Noeli da Silva Souza Conradi**. As respostas dadas por você ao instrumento de coleta de dados, neste caso o questionário/entrevista, serão fundamentais para a construção da dissertação “**Formação inicial nos Cursos de Pedagogia no Brasil e Chile: saberes e práticas no trabalho Docente com Estudantes com Deficiência**” que está sob orientação da **Professora Doutora Sonia Maria Ribeiro**. A pesquisa tem como objetivo compreender o processo de formação inicial nos cursos de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e Universidad do Atacama Chile – UDA quanto aos saberes e práticas pedagógicas junto a estudantes com deficiência na escola regular. Sua participação implicará em fornecer respostas às indagações feitas na (o)questionário/ entrevista. Existe a possibilidade da realização de uma segunda etapa da pesquisa, mas você terá, também, livre escolha em participar ou não desta segunda etapa. Do mesmo modo, terá a liberdade de recusar a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja de seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo. Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado(a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo da Formação Docente e da Educação Inclusiva. Ressaltamos que sua participação na pesquisa não implicará em nenhuma forma de pagamento. Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ficando a sua identificação restrita ao grupo pesquisado, ou seja, sem identificação nominal. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas. Guarde este TCLE assinado por, no mínimo, cinco anos.

Tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Univille, no endereço Rua Paulo Malschitzki, 10, Bairro Zona Industrial, Campus Universitário, CEP 89.219-710 - Joinville/SC, telefone (47) 3461-9235, em horário comercial, de segunda a sexta, ou pelo e-mail comitetica@univille.br.

Você poderá procurar a professora orientadora desta pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no endereço informado acima.

Contato da pesquisadora: Noeli da Silva Souza Conradi

Telefones: (47) 34345952/ (47) 99192-9364, em horário comercial, de segunda a sexta, ou pelo e-mail: noelicon@gmail.com

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final do documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Consentimento de Participação.

Eu _____, concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada “**Formação inicial nos Cursos de Pedagogia no Brasil e Chile: saberes e práticas no trabalho Docente com Estudantes com Deficiência**” conforme informações contidas neste TCLE.

Assinatura do participante

Noeli da Silva Souza Conradi
Pesquisador responsável

Joinville, ____ de _____ de 2020.

APÊNDICE 2 - DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Joinville, de agosto de 2019.

Declaramos para os devidos fins que concordamos com os itens citados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelos sujeitos de pesquisa participantes de nossa Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC. Assim, autorizamos a Prof. Noeli da Silva Souza Conradi, mestranda em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, a realizar a pesquisa com o título **“Formação inicial nos Cursos de Pedagogia no Brasil e Chile: saberes e práticas no trabalho Docente com Estudantes com Deficiência”** que está sob orientação da Professora Doutora Sonia Maria Ribeiro. A pesquisa tem como objetivo compreender o processo de formação inicial nos cursos de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e Universidad do Atacama Chile – UDA quanto aos saberes e práticas pedagógicas junto a estudantes com deficiência na escola regular. Tendo como participantes estudantes do curso de pedagogia da UFSC na cidade de Florianópolis – Santa Catarina. O instrumento aplicado a estes estudantes será questionários, entrevista semiestruturada se necessário e envolverá estudantes da 1ª e 8ª fase do curso de Pedagogia.

Cumpriremos o que determina a Resolução do Conselho Nacional de Saúde CNS nº 466/2012 e nós contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações.

Informamos que a UFSC, poderá a qualquer fase desta pesquisa retirar essa anuência. Também foi, pela pesquisadora acima mencionado, garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Concordamos que os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e/ou revistas científicas, de maneira totalmente anônima em relação aos nomes dos participantes.

Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Atenciosamente,

Centro de Ciências da Educação
Campus Universitário Trindade
Florianópolis/SC, Brasil – 88010-970

APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO 1ª FASE DE PEDAGOGIA

1) Na matriz do seu curso quantas disciplinas trazem conteúdos pertinentes, oportunizando discussões envolvendo a educação inclusiva/estudante com deficiência?

- 1 disciplina
 2 disciplinas
 3 ou mais disciplinas
 Não sei

2) Você considera importante que as disciplinas do curso abordem discussões e esclarecimentos referente as políticas de inclusão do estudante com deficiência na escola regular?

- Sim
 Não

Comente a resposta: _____

3) Qual sua expectativa em relação aos trabalhos, nas disciplinas envolvendo o estudante com deficiência?

4) O que você considera importante ser trabalhado nas disciplinas a fim de possibilitar que o professor inclua o estudante com deficiência nas suas aulas no ensino regular?

- Teoria
 Teoria e prática
 Prática

5) Que contribuições você espera encontrar nas disciplinas que possibilite o pensar no trabalho docente com o estudante com deficiência na escola regular?

6) Você se sente motivado para trabalhar com estudante com deficiência?

- Sim
 Não
 Nunca pensei nesta probabilidade

Comente: _____

7) Em que período acontece o estágio curricular supervisionado no seu curso?

() Na metade do curso

() Último ano

() Não sei

Você considera importante? Relate sobre: _____

8) O estágio curricular na sua opinião irá possibilitar uma aproximação da teoria com a prática em sala de aula?

() Sim

() Não

Comente sua resposta: _____

9) Você já teve ou tem contato com pessoa com deficiência?

() Sim

() Não

Que tipo(s) de deficiência(s), comente?

10) Com relação às práticas pedagógicas durante a graduação, você acredita que sejam inclusivas?

() Totalmente inclusivas

() Parcialmente inclusivas

() Não inclusivas

() Não sei

Justifique sua resposta: _____

11) Ao optar pelo curso de Pedagogia você está ciente que poderá lecionar para estudantes com deficiência na escola regular?

() Sim

() Não

Comente sua resposta _____

12) O que você entende por público alvo da educação especial? (Marque quantas respostas quiser)

Estudante com deficiência intelectual/física/auditiva e visual

Estudante com Transtornos Globais do Desenvolvimento

Estudante fora do “padrão de normalidade”

Estudantes que não aprendem

Todas as anteriores

13) Ao escolher o curso de Pedagogia, qual sua perspectiva em atuar como professor(a)?

Você já atua como professor(a)

Pretende ser professor(a)

Não pretende atuar nessa área

Outros: _____

14) Sobre sua formação inicial como profissional da educação, há mais algum comentário que você considera importante e que não foi contemplado neste questionário?

Caso queira participar de uma eventual segunda etapa desta pesquisa (entrevista), deixe abaixo seus dados para entrarmos em contato: Telefones: () _____

Melhor horário/período para contato: _____

E-mail: _____

Se quiser receber os resultados da pesquisa, depois de concluída, favor deixar seu contato eletrônico:

E-mail: _____

Agradeço por colaborar com a pesquisa.

Noeli da Silva Souza Conradi – Pesquisadora responsável

APÊNDICE 4 - QUESTIONÁRIO 8ª FASE DE PEDAGOGIA**1) Como foram abordadas as temáticas sobre o estudante com deficiência nas disciplinas do curso?**

- Foram abordadas em âmbito teórico
 Foram abordadas de forma dialética – teoria/prática
 Foram abordadas só na prática/atividades explorando exemplo de como a inclusão pode acontecer
 Não foram abordadas

2) Na matriz do seu curso quantas disciplinas trazem conteúdos pertinentes, oportunizando discussões envolvendo a educação inclusiva/estudante com deficiência?

- 1 disciplina
 2 disciplinas
 3 ou mais disciplinas
 Nenhuma

3) A matriz curricular do curso proporciona subsídios que lhe auxiliarão no trabalho docente na perspectiva da educação inclusiva considerando estudantes com deficiência?

- Proporciona subsídios
 Proporciona parcialmente
 Não proporciona

Justifique sua resposta: _____

4) As disciplinas do curso oportunizaram discussões e esclarecimentos referente as políticas de inclusão do estudante com deficiência na escola regular?

- Sim
 Não
 Raramente

Comente:

5) Os conteúdos teóricos das disciplinas abordaram a heterogeneidade no trabalho docente e os desafios da educação inclusiva considerando o estudante com deficiência?

- Sim
 Não

Se sim como foram abordado? _____

6) Considerando o que foi trabalhado nas disciplinas, na sua opinião o que foi relevante a fim de possibilitar que o professor inclua o estudante com deficiência nas suas aulas no ensino regular?**7) As disciplinas, considerando o trabalho docente, contribuíram para o pensar e agir de modo inclusivo com os estudantes com deficiência na escola regular?**

8) Tendo como referência a matriz curricular do curso, você se sente motivado para atuar com estudante com deficiência?

() Sim

() Não

Comente: _____

9) Na sua opinião o estágio curricular supervisionado oportunizou contato/experiência com estudantes com deficiência no ensino regular?

() Sim

() Não

Você considera este contexto importante? Relate sobre alguma experiência: _____

10) O estágio curricular na sua opinião possibilitou uma aproximação da teoria com a prática em sala de aula?

() Sim

() Não

Comente sua resposta: _____

11) Durante seu estágio de docência, você teve a oportunidade de trabalhar com estudante com deficiência?

() Sim

() Não

Qual(is) deficiência(s)? _____

12) Em relação ao seu estágio as práticas observadas foram compatíveis com os pressupostos de uma educação inclusiva?

() Totalmente compatíveis

() Parcialmente compatíveis

() Não foram compatíveis

13) O que você entende por inclusão do estudante com deficiência no ensino regular?

(Marque quantas respostas quiser)

- Estar envolvido nas atividades junto aos colegas da mesma faixa etária e incluído no grupo
- Oportunizar adaptações de materiais e preparar aulas heterogêneas para o processo de aprendizagem do grupo como um todo
- O desenvolvimento do sujeito com ou sem deficiência, acontece não apenas pelo biológico, mas pela interação deste com o meio o qual está inserido (escola, sociedade, família entre outros)

Comentários se desejar: _____

14) Você já teve ou tem contato com pessoas com deficiência?

- Sim
- Não

Que tipo(s) de deficiência(s) comente?

15) Com relação às práticas pedagógicas oferecidas pelos seus professores, durante a graduação, elas foram inclusivas?

- Totalmente inclusivas
- Parcialmente inclusivas
- Não inclusivas

Justifique sua resposta: _____

16) O que você entende por público alvo da educação especial? (Marque quantas respostas quiser)

- Estudante com deficiência intelectual/física/auditiva e visual
- Estudante com Transtornos Globais do Desenvolvimento
- Estudante fora do "padrão de normalidade"
- Estudantes que não aprendem
- Todas as anteriores

17) Durante o curso houve relação entre teoria e prática quanto aos conteúdos relacionados à educação inclusiva considerando estudantes com deficiência?

- Sim
- Não

Em caso de resposta positiva, como se deu essa relação? _____

18) Ao escolher o curso de Pedagogia, qual sua perspectiva de atuar como professor(a)?

() Você já atua como professor(a)

() Pretende ser professor(a)

() Não pretende atuar nessa área

() Outros: _____

Comente sua resposta: _____

19) Ao ingressar no curso já vislumbrava o desejo de trabalhar com estudantes com deficiência no ensino regular? _____

O curso fortaleceu este desejo? () Sim

() Não

Comente _____

20) Sobre sua formação inicial como profissional da educação, há mais algum comentário que você considera importante e que não foi contemplado neste questionário?

Caso queira participar de uma eventual segunda etapa desta pesquisa (entrevista), deixe abaixo seus dados para entrarmos em contato: Telefones: () _____

Melhor horário/período para contato: _____

E-mail: _____

Se quiser receber os resultados da pesquisa, depois de concluída, favor deixar seu contato eletrônico:

E-mail: _____

Agradeço por colaborar com a pesquisa.

Noeli da Silva Souza Conradi – Pesquisadora responsável

APÊNDICE 5 – ROTEIRO DA ENTREVISTA

- 1) Na sua opinião como vem sendo trabalhado no currículo do curso a formação do pedagogo quanto a atuação/trabalho com o estudante com deficiência intelectual no ensino regular?
- 2) Quais conteúdos são apresentados no currículo que possibilitam uma reflexão enquanto profissional para o trabalho com esse público da inclusão?
- 3) Você considera que o estágio curricular supervisionado oportuniza experiências/vivências práticas na perspectiva da inclusão, este contribuí para atuação profissional com o aluno com deficiência na escola?
- 4) Como são contempladas as políticas de inclusão do estudante com deficiência Intelectual no curso?
- 5) Pra você quais os saberes e práticas necessários ao Professor hoje no contexto da educação inclusiva? Você sente-se preparado para atuar com o público da educação inclusiva? Há algum comentário que você considere importante, o qual não foi contemplado e você queira contribuir?

APÊNDICE 6 – MATRIZ DE REFERÊNCIA

Título da pesquisa: Formação Inicial nos cursos de Pedagogia no Brasil e Chile: saberes e práticas no trabalho Docente com Estudantes com Deficiência			
Objeto de estudo: Formação Inicial – Pedagogia/Currículo			
Lócus da pesquisa: UFSC/UDA – Brasil e Chile			
Participantes: Estudantes de Pedagogia 1ª fase			
Abordagem: Qualitativa		Instrumento de Coleta: Questionário/entrevista	Análise de dados: Inspirados em análise de conteúdo
Objetivo geral	Objetivos específicos	Questões de pesquisa	Pergunta(s) do instrumento de coleta de dados que contemple(m) essa questão de pesquisa PEDAGOGIA 8ª FASE
Compreender o processo de formação inicial nos cursos de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e Universidad do Atacama Chile – UDA quanto aos saberes e práticas pedagógicas a serem trabalhadas com estudantes com deficiência na escola regular.	Analisar como os currículos dos cursos de Pedagogia da UFSC e UDA contemplam conteúdos voltados ao trabalho do pedagogo com estudantes com deficiência na escola regular.	Os currículos dos cursos analisados atendem as políticas nacionais que orientam a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva para estudantes com deficiência? Os currículos apresentam conteúdos que visam a preparação do futuro pedagogo no trabalho com o estudante com deficiência na escola regular?	1) Na matriz do seu curso quantas disciplinas trazem conteúdos pertinentes, oportunizando discussões envolvendo a educação inclusiva/estudante com deficiência? 2) Você considera importante que as disciplinas do curso abordem discussões e esclarecimentos referente as políticas de inclusão do estudante com deficiência na escola regular? Comente a resposta: 3) Qual sua expectativa em relação aos trabalhos, nas disciplinas envolvendo o estudante com deficiência? 4) O que você considera importante ser trabalhado nas disciplinas a fim de possibilitar que o professor inclua o estudante com

			<p>deficiência nas suas aulas no ensino regular?</p> <p>5) Que contribuições você espera encontrar nas disciplinas que possibilite o pensar no trabalho docente com o estudante com deficiência na escola regular?</p> <p>6) Você se sente motivado para trabalhar com estudante com deficiência? Comente:</p>
	<p>Identificar como o estágio curricular supervisionado, dos cursos investigados, colaboram na formação inicial dos futuros pedagogos quanto a inclusão de estudantes com deficiência na escola regular.</p>	<p>A prática do estágio curricular supervisionado oportuniza aos licenciandos vivências na perspectiva de inclusão de estudantes com deficiência?</p>	<p>7) Em que período acontece o estágio curricular supervisionado no seu curso? Você considera importante? Relate sobre:</p> <p>8) O estágio curricular na sua opinião irá possibilitar uma aproximação da teoria com a prática em sala de aula? Comente sua resposta:</p>
	<p>Verificar as concepções de educação inclusiva dos estudantes com deficiência nos cursos de Pedagogia da UFSC e UDA.</p>	<p>Quais são as concepções que os estudantes dos cursos de Pedagogia possuem sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência na escola regular?</p>	<p>9) Você já teve ou tem contato com pessoa com deficiência?</p> <p>Que tipo(s) de deficiência(s), comente?</p> <p>10) Com relação às práticas pedagógicas durante a graduação, você acredita que sejam inclusivas? Justifique sua resposta:</p> <p>11) Ao optar pelo curso de Pedagogia você está ciente que poderá lecionar para estudantes com deficiência na escola regular? Comente sua resposta:</p>

			12) O que você entende por público alvo da educação especial?
		Para os sujeitos participantes da pesquisa os conteúdos trabalhados durante o curso atenderam às expectativas em relação ao trabalho docente e a inclusão de estudantes com deficiência na escola regular?	13) Ao escolher o curso de Pedagogia, qual sua perspectiva em atuar como professor(a)? 14) Sobre sua formação inicial como profissional da educação, há mais algum comentário que você considera importante e que não foi contemplado neste questionário?

Título da pesquisa: Formação Inicial nos cursos de Pedagogia no Brasil e Chile: saberes e práticas no trabalho Docente com Estudantes com Deficiência			
Objeto de estudo: Formação Inicial – Pedagogia/Currículo			
Locus da pesquisa: UFSC/UDA – Brasil e Chile			
Participantes: Estudantes de Pedagogia 8ª fase			
Abordagem: Qualitativa		Instrumento de Coleta: Questionário/entrevista	Análise de dados: Inspirados em análise de conteúdo
Objetivo geral	Objetivos específicos	Questões de pesquisa	Pergunta(s) do instrumento de coleta de dados que contemple(m) essa questão de pesquisa PEDAGOGIA 8ª FASE
Compreender o processo de formação inicial nos cursos de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e Universidad do Atacama Chile – UDA quanto aos saberes e práticas pedagógicas a serem trabalhadas com estudantes com deficiência na escola regular.	Analisar como os currículos dos cursos de Pedagogia da UFSC e UDA contemplam conteúdos voltados ao trabalho do pedagogo com estudantes com deficiência na escola regular.	Os currículos dos cursos analisados atendem as políticas nacionais que orientam a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva para estudantes com deficiência?	1) Como foram abordadas as temáticas sobre o estudante com deficiência nas disciplinas do curso? 2) Na matriz do seu curso quantas disciplinas trazem conteúdos pertinentes, oportunizando discussões envolvendo a educação inclusiva/estudante com deficiência? 3) A matriz curricular do curso proporciona subsídios que lhe auxiliarão no trabalho docente na perspectiva da educação inclusiva considerando estudantes com deficiência? Justifique sua resposta:

			<p>4) As disciplinas do curso oportunizaram discussões e esclarecimentos referente as políticas de inclusão do estudante com deficiência na escola regular? Comente:</p> <p>5) Os conteúdos teóricos das disciplinas abordaram a heterogeneidade no trabalho docente e os desafios da educação inclusiva considerando o estudante com deficiência? Se sim como foram abordado?</p> <p>6) Considerando o que foi trabalhado nas disciplinas, na sua opinião o que foi relevante a fim de possibilitar que o professor inclua o estudante com deficiência nas suas aulas no ensino regular?</p> <p>7) As disciplinas, considerando o trabalho docente, contribuíram para o pensar e agir de modo inclusivo com os estudantes com deficiência na escola regular?</p> <p>8) Tendo como referência a matriz curricular do curso, você se sente motivado para atuar com estudante com deficiência? Comente:</p>
	<p>Identificar como o estágio curricular supervisionado, dos cursos investigados, colaboram na formação inicial dos futuros pedagogos quanto a inclusão de estudantes com</p>	<p>A prática do estágio curricular supervisionado oportuniza aos licenciandos vivências na perspectiva de inclusão de estudantes com deficiência?</p>	<p>9) Na sua opinião o estágio curricular supervisionado oportunizou contato/experiência com estudantes com deficiência no ensino regular? Você considera este contexto importante? Relate sobre alguma experiência:</p>

	deficiência na escola regular.		<p>10) O estágio curricular na sua opinião possibilitou uma aproximação da teoria com a prática em sala de aula? Comente sua resposta:</p> <p>11) Durante seu estágio de docência, você teve a oportunidade de trabalhar com estudante com deficiência? Qual(is) deficiência(s)?</p> <p>12) Em relação ao seu estágio as práticas observadas foram compatíveis com os pressupostos de uma educação inclusiva?</p>
	Verificar as concepções de educação inclusiva dos estudantes com deficiência nos cursos de Pedagogia da UFSC e UDA.	Quais são as concepções que os estudantes dos cursos de Pedagogia possuem sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência na escola regular?	<p>13) O que você entende por inclusão do estudante com deficiência no ensino regular? Comentários se desejar:</p> <p>14) Você já teve ou tem contato com pessoas com deficiência? Que tipo(s) de deficiência(s) comente?</p> <p>15) Com relação às práticas pedagógicas oferecidas pelos seus professores, durante a graduação, elas foram inclusivas? Justifique sua resposta:</p> <p>16) O que você entende por público alvo da educação especial?</p> <p>17) Durante o curso houve relação entre teoria e prática quanto aos conteúdos relacionados à educação inclusiva considerando estudantes com deficiência? Em caso de resposta</p>

			positiva, como se deu essa relação?
		Para os sujeitos participantes da pesquisa os conteúdos trabalhados durante o curso atenderam às expectativas em relação ao trabalho docente e a inclusão de estudantes com deficiência na escola regular?	<p>18) Ao escolher o curso de Pedagogia, qual sua perspectiva de atuar como professor(a)?</p> <p>19) Ao ingressar no curso já vislumbrava o desejo de trabalhar com estudantes com deficiência no ensino regular?</p> <p>O curso fortaleceu este desejo? Comente:</p> <p>20) Sobre sua formação inicial como profissional da educação, há mais algum comentário que você considera importante e que não foi contemplado neste questionário?</p>

ANEXO 1 – MAPA DO CHILE



Fonte: GUIMARÃES, Rosi. 12 Curiosidades sobre o Chile. **Nós no Chile**. 2017. Disponível em: <https://nosnochile.com.br/12-curiosidades-sobre-o-chile/>. Acesso em: 08 abr. 2020.

ANEXO 2 – CURRÍCULO UDA

MALLA CURRICULAR CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA Código Carrera: 27023



SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4	SEMESTRE 5	SEMESTRE 6	SEMESTRE 7	SEMESTRE 8	Nivel 9
Psicología del desarrollo y el aprendizaje I Código Asignatura: SCT Presenciales 2 / SCT Autónomas 2 / SCT 4	Psicología del desarrollo y el aprendizaje II Código Asignatura: SCT Presenciales 2 / SCT Autónomas 2 / SCT 4	Psicología Educativa Código Asignatura: SCT Presenciales 2 / SCT Autónomas 2 / SCT 4	Orientación Educativa I y Convivencia Escolar Código Asignatura: SCT Presenciales 2 / SCT Autónomas 2 / SCT 4	Metodología de la Investigación Código Asignatura: SCT Presenciales 2 / SCT Autónomas 2 / SCT 4	Metodología de la Investigación Educativa Código Asignatura: SCT Presenciales 1 / SCT Autónomas 1 / SCT 4	Proyecto de Investigación Código Asignatura: SCT Presenciales 1 / SCT Autónomas 1 / SCT 4	Seminario de Grado y Defensa Código Asignatura: SCT Presenciales 1 / SCT Autónomas 1 / SCT 4	Maestría de desarrollo Docente Código Asignatura: SCT Presenciales 1 / SCT Autónomas 1 / SCT 5
Sociología Educativa Código Asignatura: SCT Presenciales 2 / SCT Autónomas 2 / SCT 4	Fundamentos del Currículo Código Asignatura: SCT Presenciales 2 / SCT Autónomas 2 / SCT 4	Diseño Curricular Código Asignatura: SCT Presenciales 2 / SCT Autónomas 2 / SCT 4		Diseño y presentación de proyectos de actividades en el Aprendizaje Código Asignatura: SCT Presenciales 2 / SCT Autónomas 1 / SCT 3	Indicadores y Diversidad Código Asignatura: SCT Presenciales 2 / SCT Autónomas 2 / SCT 4	Bases Profesionales Código Asignatura: SCT Presenciales 2 / SCT Autónomas 1 / SCT 3	Laboratorio y Administración Educativa Código Asignatura: SCT Presenciales 2 / SCT Autónomas 2 / SCT 4	
Filosofía de la Educación Código Asignatura: SCT Presenciales 2 / SCT Autónomas 2 / SCT 4		Evaluación para el Aprendizaje Código Asignatura: SCT Presenciales 2 / SCT Autónomas 2 / SCT 4	Ciencias Sociales I Código Asignatura: SCT Presenciales 3 / SCT Autónomas 1 / SCT 4	Didáctica de las Ciencias Sociales I Código Asignatura: SCT Presenciales 3 / SCT Autónomas 1 / SCT 4	Ciencias Sociales II Código Asignatura: SCT Presenciales 3 / SCT Autónomas 1 / SCT 4	Didáctica de las Ciencias Sociales II Código Asignatura: SCT Presenciales 3 / SCT Autónomas 1 / SCT 4	Didáctica de las Ciencias Sociales III Código Asignatura: SCT Presenciales 3 / SCT Autónomas 1 / SCT 4	
Comprensión Lectora Código Asignatura: SCT Presenciales 2 / SCT Autónomas 1 / SCT 3	Producción de Textos Escritos Código Asignatura: SCT Presenciales 2 / SCT Autónomas 1 / SCT 3	Comunicación Oral Código Asignatura: SCT Presenciales 2 / SCT Autónomas 1 / SCT 3	Lenguaje Infantil Código Asignatura: SCT Presenciales 2 / SCT Autónomas 2 / SCT 4	Didáctica de la Lectura y Escritura Inicial Código Asignatura: SCT Presenciales 2 / SCT Autónomas 2 / SCT 4	Simposio y su didáctica para terreno y campo año Código Asignatura: SCT Presenciales 3 / SCT Autónomas 1 / SCT 4	Lenguaje y su didáctica para salón y aula año Código Asignatura: SCT Presenciales 3 / SCT Autónomas 1 / SCT 4	Lenguaje Artístico Código Asignatura: SCT Presenciales 2 / SCT Autónomas 1 / SCT 3	
Inglés I Código Asignatura: SCT Presenciales 2 / SCT Autónomas 1 / SCT 3	Inglés II Código Asignatura: SCT Presenciales 2 / SCT Autónomas 1 / SCT 3	Inglés III Código Asignatura: SCT Presenciales 2 / SCT Autónomas 1 / SCT 3	Inglés IV Código Asignatura: SCT Presenciales 2 / SCT Autónomas 1 / SCT 3	Literatura Contemporánea Código Asignatura: SCT Presenciales 2 / SCT Autónomas 2 / SCT 4	Informática Educativa Código Asignatura: SCT Presenciales 2 / SCT Autónomas 1 / SCT 3	Informática Educativa para la Educación Básica Código Asignatura: SCT Presenciales 2 / SCT Autónomas 1 / SCT 3	Políticas Educativas Código Asignatura: SCT Presenciales 2 / SCT Autónomas 2 / SCT 4	Práctica Profesional Código Asignatura: SCT Presenciales 15 / SCT Autónomas 12 / SCT 27
Matemática I Código Asignatura: SCT Presenciales 3 / SCT Autónomas 2 / SCT 5	Didáctica de la Matemática I Código Asignatura: SCT Presenciales 3 / SCT Autónomas 2 / SCT 5	Matemática II Código Asignatura: SCT Presenciales 3 / SCT Autónomas 2 / SCT 5	Didáctica de la Matemática II Código Asignatura: SCT Presenciales 3 / SCT Autónomas 2 / SCT 4					
Geometría Código Asignatura: SCT Presenciales 3 / SCT Autónomas 1 / SCT 4	Didáctica de la Geometría Código Asignatura: SCT Presenciales 2 / SCT Autónomas 2 / SCT 4		Ciencias Naturales I Código Asignatura: SCT Presenciales 3 / SCT Autónomas 1 / SCT 4	Ciencias Naturales II Código Asignatura: SCT Presenciales 3 / SCT Autónomas 1 / SCT 4	Didáctica de las Ciencias Naturales I Código Asignatura: SCT Presenciales 3 / SCT Autónomas 1 / SCT 4	Didáctica de las Ciencias Naturales II Código Asignatura: SCT Presenciales 3 / SCT Autónomas 1 / SCT 4	Didáctica de las Ciencias Naturales III Código Asignatura: SCT Presenciales 3 / SCT Autónomas 1 / SCT 4	
Taller de Desarrollo Personal y Profesional I Código Asignatura: SCT Presenciales 1 / SCT Autónomas 0 / SCT 1	Taller Portafolio I Código Asignatura: SCT Presenciales 1 / SCT Autónomas 0 / SCT 1	Taller de Desarrollo Personal y Profesional II Código Asignatura: SCT Presenciales 1 / SCT Autónomas 0 / SCT 1	Taller Portafolio II Código Asignatura: SCT Presenciales 1 / SCT Autónomas 0 / SCT 1	Taller de Desarrollo Personal y Profesional III Código Asignatura: SCT Presenciales 1 / SCT Autónomas 0 / SCT 1	Taller Portafolio III Código Asignatura: SCT Presenciales 1 / SCT Autónomas 0 / SCT 1	Taller de Desarrollo Personal y Profesional IV Código Asignatura: SCT Presenciales 1 / SCT Autónomas 0 / SCT 1		
	Práctica I - ABP Código Asignatura: SCT Presenciales 3 / SCT Autónomas 1 / SCT 4	Práctica II - ABP Código Asignatura: SCT Presenciales 3 / SCT Autónomas 1 / SCT 4	Práctica III - ABP Código Asignatura: SCT Presenciales 3 / SCT Autónomas 1 / SCT 4	Práctica IV - ABP Código Asignatura: SCT Presenciales 3 / SCT Autónomas 1 / SCT 4	Práctica V - ABP Código Asignatura: SCT Presenciales 3 / SCT Autónomas 1 / SCT 4	Práctica VI - ABP Código Asignatura: SCT Presenciales 3 / SCT Autónomas 2 / SCT 5	Práctica VII - ABP Código Asignatura: SCT Presenciales 3 / SCT Autónomas 2 / SCT 5	
Electivo I Código Asignatura: SCT Presenciales 2 / SCT Autónomas 0 / SCT 2	Electivo II Código Asignatura: SCT Presenciales 2 / SCT Autónomas 0 / SCT 2	Electivo III Código Asignatura: SCT Presenciales 2 / SCT Autónomas 0 / SCT 2	Electivo IV Código Asignatura: SCT Presenciales 2 / SCT Autónomas 0 / SCT 2	Optativo I Código Asignatura: SCT Presenciales 2 / SCT Autónomas 0 / SCT 2	Optativo II Código Asignatura: SCT Presenciales 2 / SCT Autónomas 0 / SCT 2	Optativo III Código Asignatura: SCT Presenciales 2 / SCT Autónomas 0 / SCT 2		
30 SCT	30 SCT	30 SCT	30 SCT	30 SCT	30 SCT	30 SCT	30 SCT	

Totales	
Total SCT Presenciales	170 SCT / 4500 Hrs.
Total SCT Autónomas	100 SCT / 2700 Hrs.
Total SCT	270 SCT / 7200 Hrs.

75 SCT 27.7%	Formación General
124 SCT 45.9%	Formación Especialidad
47 SCT 17.4%	Formación Práctica
6 SCT 2.2%	Formación Optativa
4 SCT 1.5%	Formación Electiva

ANEXO 3 – CURRÍCULO UFSC



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

CURRÍCULO DO CURSO

Curso: 308 - PEDAGOGIA
Currículo: 20091

Habilitação: Licenciatura em Pedagogia

0

Documentação: Curso reconhecido pelo Decreto Federal 336 de 04/08/1983, publicado no Diário Oficial da União de 08/08/1983
Parecer Criação = 47672 - 19/01/1980
Documento Criação = 445 - 05/02/1975
Renovação de Reconhecimento - Portaria nº 921 de 27/12/2018 e Publicado no D.O.U em 28/12/2018.
Curso Reconhecido pela Portaria nº 29/01/2018 e Publicado no DOU de 10/01/2018.

Objetivo:

Titulação: Licenciado em Pedagogia

Diplomado em: Pedagogia

Período de Conclusão do Curso: Mínimo: 6 semestres Máximo: 14 semestres

Carga Horária Obrigatória: UFSC: 3870 H/A CNE: 3225 H
Optativas Profissionais: 216 H/A

Número de aulas semanais: Mínimo: 13 Máximo: 30

Coordenador do Curso: Prof.ª Dr.ª Jocemara Triches
Telefone: 37219414

(01)

1

Fase 01						
Disciplina		tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito Conjunto
EED7100	Introdução à Pedagogia	Ob	54	3	AEC5102 ou EED5100 ou EED5102	
EED7101	Estado e Políticas Educacionais	Ob	72	4	EED1121 ou EED5113 ou EED5121	
EED7102	Diferença, Estigma e Educação	Ob	54	3		
EED7111	Educação e Sociedade I	Ob	54	3	CSO1128 ou CSO5126 ou CSO5128 ou SPO5126	
EED7121	Filosofia da Educação I	Ob	72	4	EED5302 ou EED5308 ou FIL1101 ou FIL5301 ou FIL5680	
MEN7101	Educação e Infância	Ob	54	3		
PSI7012	Psicologia, Educação e Infância	Ob	72	4	PSI7001	



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

CURRÍCULO DO CURSO

Curso: 308 - PEDAGOGIA
Currículo: 20091

Habilitação: Licenciatura em Pedagogia

0

Fase 02							2
Disciplina		tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
EED7103	Educação e Trabalho	Ob	54	3	EED5305 ou PSI5120		
EED7112	Educação e Sociedade II	Ob	54	3	CSO1134 ou CSO5134 ou EED5303	EED7111	
EED7122	Filosofia da Educação II	Ob	72	4	EED5304 ou EED5309 ou FIL1102 ou FIL5302 ou FIL5307	EED7121	
EED7131	Organização dos processos Educativos I	Ob	54	3	EED1180 ou EED1191 ou EED5180 ou EED5181 ou EED5187		
MEN7102	Educação e Infância II	Ob	54	3		MEN7101	
MEN7110	Arte, Imaginação e Educação	Ob	72	4	MEN5116		
MEN7111	História da Educação I	Ob	72	4	HST1180 ou HST5180		

Fase 03							3
Disciplina		tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
EED7104	Teorias da educação	Ob	54	3	EED5331	EED7121 eh EED7122	
EED7105	História da Educação II	Ob	72	4	EED5103 ou EED5104	MEN7111	
EED7140	Iniciação à Pesquisa	Ob	54	3	EED1312 ou EED5311 ou EED5312		
MEN7103	Educação e Infância III	Ob	36	2		MEN7101 eh MEN7102	
MEN7112	Aprendizagem e Desenvolvimento	Ob	72	4	DPT1320 ou DPT1321 ou DPT5108 ou MEN5101	PSI7001	
MEN7121	Didática I: Fundamentos da Teoria Pedagógica para o Ensino	Ob	72	4	MEN1131 ou MEN5121 ou MEN5131		
MEN7130	Linguagem Escrita e Criança	Ob	54	3			



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

CURRÍCULO DO CURSO

Curso: 308 - PEDAGOGIA
Currículo: 20091

Habilitação: Licenciatura em Pedagogia

0

Fase 04							
Disciplina		tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
EED7132	Organização dos processos Educativos II	Ob	54	3	EED1192 ou EED5182 ou EED5192	EED7131	
EED7141	Pesquisa em educação I	Ob	54	3	EED1313 ou EED5313 ou EED5315	EED7140	
MEN7104	Educação e Infância IV: Fundamentos da Educação Infantil	Ob	72	4	MEN5159	MEN7101 eh MEN7102 eh MEN7103	
MEN7131	Alfabetização	Ob	54	3		MEN7130	
MEN7134	Ciências, Infância e Ensino	Ob	90	5	MEN5113	MEN7121	
MEN7135	Educação Matemática e Infância	Ob	72	4	MEN5111	MEN7121	
_____	NADE	Ob	54				



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

CURRÍCULO DO CURSO

Curso: 308 - PEDAGOGIA
Currículo: 20091

Habilitação: Licenciatura em Pedagogia

0

Fase 05							5
Disciplina		tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
MEN7105	Educação e Infância V: Conhecimento, Jogo, Interação e Linguagens I	Ob	54	3	EED5806 ou	MEN7101 eh	
						MEN7102 eh	
						MEN7103 eh	
						MEN7104	
					MEN5180 ou		
					MEN5181		
MEN7132	Literatura e Infância	Ob	54	3	LLV5344		
MEN7136	Fundamentos e Metodologia da Matemática	Ob	72	4		MEN7121 eh	
						MEN7135	
MEN7137	Geografia, Infância e Ensino	Ob	90	5	MEN5114	MEN7121	
MEN7138	História, Infância e Ensino	Ob	90	5	MEN5112	MEN7121	
MEN7151	Organização dos processos Educativos na educação Infantil I	Ob	72	4	MEN1145 ou	MEN7101 eh	
						MEN7102 eh	
						MEN7103 eh	
						MEN7104	
					MEN5145 ou		
					MEN5148 ou		
					MEN5150 ou		
					MEN5158		



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

CURRÍCULO DO CURSO

Curso: 308 - PEDAGOGIA
Currículo: 20091

Habilitação: Licenciatura em Pedagogia

0

Fase 06							6
Disciplina		tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
EED7142	Pesquisa em Educação II	Ob	54	3	EED5315 ou EED5316	EED7140 eh EED7141	
EED7150	Políticas e Práticas Pedagógicas Relacionadas a Educação Especial	Ob	54	3	EED5501	EED7101	
MEN7106	Educação e Infância VI: Conhecimento, Jogo, Interação e LinguagensII	Ob	54	3		MEN7101 eh MEN7102 eh MEN7103 eh MEN7104 eh MEN7105	
MEN7133	Língua Portuguesa e Ensino	Ob	54	3	MEN5110	MEN7112 eh MEN7121 eh MEN7130 eh MEN7131	
MEN7139	Infância e Educação do Corpo	Ob	72	4	MEN5115		
MEN7140	Educação de Jovens e Adultos	Ob	72	4			
MEN7152	Organização dos processos Educativos na Educação Infantil II	Ob	72	4		MEN7104 eh MEN7105 eh MEN7151	



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

CURRÍCULO DO CURSO

Curso: 308 - PEDAGOGIA
Currículo: 20091

Habilitação: Licenciatura em Pedagogia

0

Fase 07						7	
Disciplina		tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
EED7151	Educação Especial: Conceitos, Concepções e Sujeitos	Ob	72	4		EED7150	
MEN7107	Educação e Infância VII: Estágio em Educação Infantil	Ob	216	12	MEN1393 ou	MEN7104 eh	
						MEN7105 eh	
						MEN7106 eh	
						MEN7151 eh	
						MEN7152	
					MEN1394 ou		
					MEN5392 ou		
					MEN5394		
MEN7113	Comunicação e Educação	Ob	72	4		MEN7110	
_____	NADE	Ob	54				



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

CURRÍCULO DO CURSO

Curso: 308 - PEDAGOGIA
Currículo: 20091

Habilitação: Licenciatura em Pedagogia

0

Fase 08							8
Disciplina		tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
EED7133	Organização dos Processos Coletivos do Trabalho Escolar	Ob	72	4	EED5183 ou MEN1147 ou MEN5147	EED7131 eh EED7132	
EED7143	Pesquisa em educação III: Orientação ao TCC	Ob	36	2	EED5317	EED7140 eh EED7141 eh EED7142	
MEN7108	Educação e Infância VIII: Exercício da Docência nos anos Iniciais	Ob	216	12	MEN5325	MEN7101 eh MEN7121 eh MEN7130 eh MEN7131 eh MEN7133 eh MEN7134 eh MEN7135 eh MEN7136 eh MEN7137 eh MEN7138	
MEN7122	Didática I: Processos de Ensino nos Anos Iniciais da Escolarização	Ob	72	4	MEN5122	MEN7121	

Fase 09							9
Disciplina		tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
EED7144	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	Ob	216	12		EED7140 eh EED7141 eh EED7142 eh EED7143 eh MEN7107 eh MEN7108	
LSB7904	Língua Brasileira de Sinais I (PCC 18 horas-aula)	Ob	72	4			
_____	Disciplina Optativa	Op	72	4			

(02)

2



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

CURRÍCULO DO CURSO

Curso: 308 - PEDAGOGIA
Currículo: 20091

Habilitação: Licenciatura em Pedagogia

0

Disciplinas Optativas

102

CARGA MÍNIMA OBRIGATORIA 72 HORAS-AULA

Disciplina		tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
ANT5309	Antropologia Cultural B	Op	72	4			
EED5110	Capitalismo e Educação	Op	72	4			
EED5115	Financiamento da Educação	Op	72	4			
EED5116	Economia da Educação	Op	54	3			
EED5220	Educação Popular	Op	72	4			
EED5221	Estudos da Juventude Contemporânea	Op	54	3			
EED5222	Educação Biocêntrica	Op	72	4			
EED5224	Percepção, Corpo e Cegueira	Op	72	4			
EED5225	Dança no Espaço Escolar	Op	72	4			
EED5226	Educação de Surdos	Op	72	4			
EED5228	Educação e Movimentos Sociais	Op	36	2			
EED5229	Educação, Pobreza e Desigualdade	Op	72	4			
EED5306	Fundamentos de Língua de Sinais Brasileira II	Op	72	4			
EED5603	Patologia da Linguagem	Op	54	3			
EED7145	Educação do Campo	Op	72	4			
EED7146	Infância e Violência	Op	72	4			
EED7147	Educação e Movimentos Sociais	Op	72	4			
EED7148	Leituras histórico-filosóficas da educação no Brasil Colonial	Op	72	4			
EED7149	Educação Especial na Educação Básica	Op	72	4			
EED7175	NADE - A escola no cinema	Op	72	4			
EED7176	NADE - Educação em tempos de pandemia (PCC 12h-a)	Op	72	4			
LLV5622	Aquisição e Desenvolvimento da Língua Infantil	Op	72	4			
MEN5102	Ensino de Literatura Infantil nas Séries Iniciais	Op	36	2			
MEN5103	Gênero, Infância e Educação	Op	36	2			
MEN5104	Pedagogia Libertaria	Op	36	2			
MEN5105	Tecnologia de Comunicação Digital e Transposições Didáticas	Op	72	4			
MEN5106	Yoga na Aprendizagem	Op	72	4			
MEN5107	Estudos-Educação dos Negros-Brasil	Op	72	4			
MEN5108	Danças Circulares Sagradas e Formação de Professores	Op	72	4			
MEN5141	Tecnologia Educacional	Op	72	4			
MEN5910	Educação à Distância	Op	72	4			
MEN5912	Introdução à Pedagogia Freinet (PCC 36h-a)	Op	72	4			
MEN5913	Avaliação Educacional: Políticas e Práticas (PCC 27h-a)	Op	72	4			
MEN5914	Vigotski, escola, arte e ensino na infância (PCC 27h-a)	Op	72	4			
_____	Disciplinas Optativas: Carga Mínima obrigatória 72h/aula	Op	72				



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

CURRÍCULO DO CURSO

Curso: 308 - PEDAGOGIA
Currículo: 20091

Habilitação: Licenciatura em Pedagogia

0

NADE (Núcleo de Aprofundamento de Estudos)						
CARGA MÍNIMA OBRIGATORIA 108 HORAS-AULA						
Disciplina		tipo	H/A	Aulas Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
EED7155	NADE-Políticas Intern p/a Educ, Formação de Professores e Form. de Gestores	Ob	54	3		
EED7156	NADE - Educação Popular, Arte e Cidadania	Ob	54	3		
EED7157	NADE- Os Clássicos e a Educação	Ob	54	3		
EED7158	NADE- Alfabetização na Perspectiva do Letramento	Ob	54	3		
EED7159	NADE - Pesquisa em Educação Especial no Brasil	Ob	54	3		
EED7170	NADE -História da educação catarinense e sua relação com a formação de professores	Op	72	4		
EED7171	NADE-Modalidade Pesquisa	Ob	54	3		
EED7172	NADE - Modalidade Extensão	Ob	54	3		
EED7173	NADE -Práticas Educativas e Relações Étnico-Raciais	Ob	54	3		
EED7174	NADE - Educação Integral	Ob	54	3		
MEN7155	Nade-Educação de Jovens e Adultos	Ob	54	3		
MEN7156	Nade-Práticas Educativas e Relações Étnico-Raciais	Ob	54	3		
MEN7157	Nade-Yoga na Aprendizagem	Ob	54	3		
MEN7158	Nade-Educação Patrimonial, Memória, Linguagens	Ob	54	3		
MEN7159	Nade-Avaliação dos processos Educativos	Ob	54	3		
MEN7170	NADE-Narração de Histórias e Educação	Op	54	3		
MEN7171	NADE - Produção de Linguagem Audiovisual, Digital e Hipermediática na Educação	Op	54	3		
MEN7172	NADE - Cinema, Infância e Educação	Op	54	3		
MEN7173	NADE - Alfabetização Cartográfica	Ob	54	3		
MEN7174	NADE-Modalidade Pesquisa	Ob	54	3		
MEN7175	NADE-Modalidade Extensão	Ob	54	3		
MEN7176	Arte e Criação de Materiais Pedagógicos na Educação Infantil	Ob	54	3		
MEN7177	NADE - Brinquedoteca e Espaços Lúdicos na Prática Pedagógica	Ob	54	3		
MEN7178	NADE - Infância, Educação, Escola e Direitos da Criança	Ob	54	3		



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

CURRÍCULO DO CURSO

Curso: 308 - PEDAGOGIA
Currículo: 20091

Habilitação: Licenciatura em Pedagogia

0

ATIVIDADES TÉCNICO-CIENTÍFICAS OU CULTURAIS					111
Disciplina	tipo	H/A	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
As ativ. tec.-científicas ou culturais são obrig. p/ a integral. curr., conf. consta no Proj. Pedagógico do curso. Total. 108hs, que devem ser cumpridas, obrigat., até a 8ª fase do Curso. Os estudantes devem cumprir ativ. em p/menos 3 mod. distinta					
EED7160	Atividades Técnico-Científicas ou Culturais: Monitoria	Ob	38 2		
EED7161	Atividades Técnico-Científicas ou Culturais: Iniciação Científica	Ob	38 2		
EED7162	Atividades Técnico-Científicas ou Culturais: Extensão	Ob	38 2		
EED7163	Atividades Técnico-Científicas ou Culturais: Cursos	Ob	38 2		
EED7164	Atividades Técnico-Científicas ou Culturais: Eventos	Ob	38 2		
EED7165	Atividades Técnico-Científicas ou Culturais: Atividades Artísticas	Ob	38 2		
EED7166	Atividades Técnico-Científicas ou Culturais: Centro Acadêmico de Pedagogia	Op	38 2		
EED7167	Atividades Técnico-Científicas ou Culturais: Pesquisa	Op	38 2		
EED7168	Atividades Técnico-Científicas ou Culturais: Estágio	Op	38 2		
MEN7160	Atividades Técnicas - Científicas ou Culturais: Monitoria	Ob	38 2		
MEN7161	Atividades Técnicas - Científicas ou Culturais: Iniciação Científica	Ob	38 2		
MEN7162	Atividades Técnicas - Científicas ou Culturais: Extensão	Ob	38 2		
MEN7163	Atividades Técnico-Científicas ou Culturais: Curso	Ob	38 2		
MEN7164	Atividades Técnico-Científicas ou Culturais: Eventos	Ob	38 2		
MEN7165	Atividades Técnico-Científicas ou Culturais: Atividades Artísticas	Ob	38 2		
MEN7166	Atividades Técnico-Científicas ou Culturais: Centro Acadêmico de Pedagogia	Ob	38 2		
MEN7167	Atividades Técnico-Científicas ou Culturais: Pesquisa	Op	38 2		
MEN7168	Atividades Técnico-Científicas ou Culturais: Estágio	Op	38 2		

OPTATIVA FILOSOFICA

13

Disciplinas Optativas					102
CARGA MÍNIMA OBRIGATÓRIA 72 HORAS-AULA					
Disciplina	tipo	H/A	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
EED5227	Corpo, Gênero e Sexualidade: Implicações p/Práticas Pedagógicas	Op	72 4		

ANEXO 4 - ANUÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO REITOR JOÃO DAVID FERREIRA LIMA - TRINDADE
 CEP: 88040-900 - FLORIANÓPOLIS - SC
 TELEFONE: (48) 3721-3576
 E-MAIL: pedagogia@contato.ufsc.br

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaramos para os devidos fins que concordamos com os itens citados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelos sujeitos de pesquisa participantes de nossa Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC. Assim, autorizamos a Prof. Noeli da Silva Souza Conradi, mestranda em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, a realizar a pesquisa com o título **“Formação inicial nos Cursos de Pedagogia no Brasil e Chile: saberes e práticas no trabalho Docente com Estudantes com Deficiência”** que está sob orientação da Professora Doutora Sonia Maria Ribeiro. A pesquisa tem como objetivo compreender o processo de formação inicial nos cursos de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e Universidad do Atacama Chile – UDA quanto aos saberes e práticas pedagógicas junto a estudantes com deficiência, na escola regular. Tendo como participantes estudantes do curso de pedagogia da UFSC na cidade de Florianópolis – Santa Catarina. O instrumento aplicado a estes estudantes será questionários, entrevista semiestruturada se necessário e envolverá estudantes da 1ª e 8ª fase do curso de Pedagogia.

Cumpriremos o que determina a Resolução do Conselho Nacional de Saúde CNS nº 466/2012 e nós contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações.


Informamos que a UFSC, poderá a qualquer fase desta pesquisa retirar essa anuência. Também foi, pela pesquisadora acima mencionado, garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Concordamos que os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e/ou revistas científicas, de maneira totalmente anônima em relação aos nomes dos participantes.

Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Atenciosamente,

Florianópolis, 19 de setembro de 2019.


 Profª Drª Jocemara Triches
 EED/CED/UFSC
 Coordenadora Curso Pedagogia
 Portaria nº 499/2019/GR
 SIAPE nº 2137184



DECLARACIÓN DE INSTITUCIÓN COPARTICIPANTE

Copiapó-Chile, diciembre de 2019.-

Declaramos para los fines apropiados que estamos de acuerdo con los elementos citados en el Formulario de Consentimiento Informado que serán firmados por los sujetos de investigación que participan en nuestra Universidad de Atacama - UDA. Por lo tanto, autorizamos al Prof. Noeli da Silva Souza Conradi, estudiante de maestría en educación en la Universidad de la Región de Joinville - UNIVILLE, realizando la investigación con el título "Capacitación inicial en cursos de pedagogía en Brasil y Chile: conocimiento y práctica en la enseñanza con estudiantes con discapacidades" bajo la guía de la profesora Sonia Maria Ribeiro. La investigación tiene como objetivo comprender el proceso de capacitación inicial en los cursos de Pedagogía en la Universidad Federal de Santa Catarina - UFSC y la Universidad de Atacama Chile - UDA con respecto al conocimiento y las prácticas pedagógicas con estudiantes con discapacidades en la escuela básica. Estudiantes participantes del curso de pedagogía de la UDA en la ciudad de Copiapó - Chile. El instrumento aplicado a estos estudiantes serán cuestionarios, entrevistas semiestructuradas si es necesario e involucrará a estudiantes de la primera y octava fase del curso de pedagogía.

Cumpliremos con la Resolución CNS No. 466/2012 del Consejo Nacional de Salud y contribuiremos a la investigación mencionada según sea necesario proporcionando información.

Tenga en cuenta que la UDA puede en cualquier etapa de esta investigación retirar este consentimiento. También está, por el investigador antes mencionado, la confidencialidad garantizada y la privacidad asegurada con respecto a los datos confidenciales involucrados en la investigación.

Estamos de acuerdo en que los resultados de este estudio pueden presentarse por escrito u oralmente en congresos y / o revistas científicas, de forma totalmente anónima con respecto a los nombres de los participantes.

Estamos a su disposición para cualquier consulta que pueda ser requerida.



Sinceramente,

Verónica Olivares Gallardo

Universidad de Atacama - UDA
Departamento de Educación General Básica
Av. Copayapu 485, Copiapó, Atacama, Chile

ANEXO 5 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO INICIAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL E CHILE: SABERES E PRÁTICAS NO TRABALHO DOCENTE COM ESTUDANTES COM

Pesquisador: NOELI DA SILVA SOUZA CONRADI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 19939919.8.0000.5366

Instituição Proponente: FUNDACAO EDUCACIONAL DA REGIAO DE JOINVILLE - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.619.242

Apresentação do Projeto:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 3.580.637

Objetivo da Pesquisa:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 3.580.637

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 3.580.637

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Na metodologia proposta a pesquisadora esclareceu em relação a entrevista: "Quanto as entrevistas estas poderão ocorrer com até cinco entrevistados de cada instituição, e ocorrerão caso a pesquisadora sinta a necessidade de melhor explorar algumas informações. Neste caso o sujeito participante da pesquisa poderá manifestar-se no campo destinado a esta possibilidade de maior colaboração com a pesquisa. A coleta de dados ocorrerá no segundo semestre de 2019. Logo após esta etapa iniciar-se-á a tabulação dos dados, após esta tabulação é que identificaremos a necessidade de maiores informações que poderão ser obtidas por meio das entrevistas. No caso dos participantes da UFSC que disponibilizaram no TCLE em colaborar será feito um agendamento. A entrevista poderá ocorrer via Skype, ou outra ferramenta digital, ou in loco. Quanto aos estudantes da UDA estes participarão das entrevistas via Skype ou outra ferramenta digital.

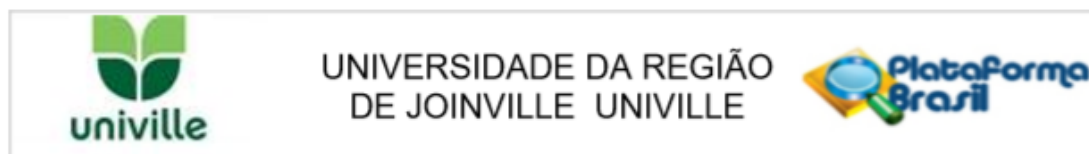
Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119, campus Bom Retiro

Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710

UF: SC **Município:** JOINVILLE

Telefone: (47)3481-9235

E-mail: comitetica@univille.br



Continuação do Parecer: 3.619.242

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A carta de anuência das instituição co-participante foi apresentada e está de acordo com a Resolução CNS 466/12.

Recomendações:

Ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) responsável deve enviar ao Comitê de Ética, por meio do sistema Plataforma Brasil, o Relatório Final (modelo de documento na página do CEP no sítio da Univille Universidade).

Segundo a Resolução 466/12, no item

XI- DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

d) Elaborar e apresentar o relatório final;

Modelo de relatório para download na página do CEP no sítio da Univille Universidade.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

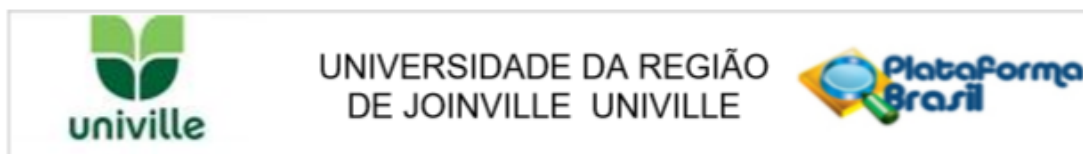
O projeto "FORMAÇÃO INICIAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL E CHILE: SABERES E PRÁTICAS NO TRABALHO DOCENTE COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA", de CAAE 19939919.8.0000.5366 teve sua(s) pendência(s) esclarecida(s) pelo(a) pesquisador(a) NOELI DA SILVA SOUZA CONRADI, de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares, portanto, encontra-se APROVADO.

Informamos que após leitura do parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no sítio da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso <http://www.univille.edu.br/pt-BR/a-univille/proreitorias/prppg/setores/area-pesquisa/comite-etica-pesquisa/status-parecer/645062>

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. campus Bom Retiro
 Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710
 UF: SC Município: JOINVILLE
 Telefone: (47)3481-9235 E-mail: comitetica@univille.br



Continuação do Parecer: 3.819.242

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1406931.pdf	19/09/2019 21:40:01		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_BRASIL_PLATAFORMA.pdf	19/09/2019 21:39:17	NOELI DA SILVA SOUZA CONRADI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PLATAFORMA_BRASIL.pdf	29/08/2019 21:29:14	NOELI DA SILVA SOUZA CONRADI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PLATAFORMA_BRASIL.pdf	29/08/2019 21:22:56	NOELI DA SILVA SOUZA CONRADI	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	06/08/2019 21:27:29	NOELI DA SILVA SOUZA CONRADI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOINVILLE, 03 de Outubro de 2019

Assinado por:
Marcia Luciane Lange Silveira
 (Coordenador(a))

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3481-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br

AUTORIZAÇÃO


Nome do autor: Noeli da Silva Souza Conradi

RG: 5.491.113

Título da Dissertação: **"FORMAÇÃO INICIAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL E NO CHILE: SABERES E PRÁTICAS NO TRABALHO DOCENTE COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA"**.

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 02 de março de 2021.


Nome