



OUTROS TEMAS

A formação inicial em Licenciatura em Educação Especial na perspectiva dos egressos

The initial training in Special Education degree from the perspective of graduates

Formación inicial en Licenciatura en Educación Especial desde la perspectiva de los graduados

Ana Valéria Marques

Fortes Lustosa¹

orcid.org/0000-0002-3540-9952

avfortes@gmail.com

Enicéia Gonçalves

Mendes²

orcid.org/0000-0003-3673-0681

enicéia.mendes@gmail.com

Recebido em: 2 jun. 2018.

Aprovado em: 22 jan. 2020.

Publicado em: 25 mai. 2020

Resumo: A formação inicial do professor se configura como um dos momentos mais relevantes do desenvolvimento profissional, e se torna inquietante o esvaziamento e a desqualificação que essa etapa da profissionalização docente tem sofrido nos últimos tempos em virtude das disposições neoliberais. No campo da Educação Especial, a situação se agrava ainda mais dada a escassez de cursos de formação inicial, associada a uma política de formação continuada e na modalidade a distância. O presente estudo de natureza qualitativa do tipo exploratório, visou investigar a importância da formação inicial em Educação Especial, na perspectiva de egressos. Os resultados indicam que a formação inicial específica na área parece favorecer a construção da identidade e a profissionalização desde o momento em que os jovens entram na universidade, sendo que isso se fortalece na medida em que eles avançam no curso. Além disso, o curso parece favorecer atitudes positivas em relação à inclusão e a diminuição de preconceitos.

Palavras-chave: educação especial, formação inicial, licenciatura.

Abstract: The initial training of the teacher manifests itself as one of the most relevant moments of the professional development and the emptying and the disqualification that this stage of the teaching professionalization has suffered in recent times due to neoliberal provisions has become unsettling. In the Special Education's field, the situation is even worse given the lack of initial training courses associated with a policy of continuing training and remotely. The present study of qualitative nature of the exploratory type aimed to investigate the importance of the initial training in Special Education Degree from the perspective of graduates. The results indicate that the specific initial training in the area seems to promote identity construction and professionalization since the moment the young people enter the university and this is strengthened as they advance in the course. In addition, the course seems to encourage positive attitudes related to the inclusion and the lessening of prejudice.

Keywords: special education, initial training, degree.

Resumen: La formación inicial del profesor se configura como uno de los momentos más relevantes del proceso de profesionalización, y se vuelve inquietante el vaciamiento y la descalificación que esta etapa de la profesionalización docente ha sufrido en los últimos tiempos en virtud de las disposiciones neoliberales. En el campo de la Educación Especial, la situación se agrava aún más dada la escasez de cursos de formación inicial, asociada a una política de formación continuada en la modalidad a distancia. El presente estudio de naturaleza cualitativa del tipo exploratorio, pretendía investigar la importancia de la formación inicial en Educación Especial, en la perspectiva de egresados. Los resultados indican que la formación inicial específica en el área parece favorecer la construcción de la identidad y la profesionalización desde el momento en que los jóvenes entran en la universidad, y eso se fortalece a medida que avanzan en el curso. Además, el curso parece alentar actitudes positivas relacionadas con la inclusión y la disminución de los prejuicios.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade Federal do Piauí, (UFPI), Teresina, PI, Brasil.

² Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, Brasil.

Introdução

A formação inicial consiste em um dos momentos mais relevantes do desenvolvimento profissional e, por essa razão, constitui tema de investigação de distintos pesquisadores da área (Mizukami et al., 2010; Gatti, 2016, 2014; Saviani, 2009; André, 2010; Imbernón, 2011), os quais têm encontrado resultados que asseveram essa importância, mas que também apontam um quadro inquietante, haja vista o esvaziamento e a desqualificação que essa etapa da profissionalização docente tem sofrido nos últimos tempos em virtude das disposições neoliberais, as quais, tendo como esteio organismos multilaterais, enfatizam a formação continuada e a modalidade a distância como modelos a serem priorizados.

Em um contexto de profundas mudanças a nível mundial, seja em função da globalização, das novas tecnologias da comunicação ou das crescentes instabilidades em distintos países, há aqueles que vêm investindo de forma intensa na qualificação docente com vistas ao enfrentamento dessa nova realidade, nomeadamente com o intuito de garantir acesso ao conhecimento por meio dos processos educativos, mas também por reconhecerem a complexidade do fenômeno educacional, ao passo que o Brasil parece deslocar-se na contramão dessa tendência (Gatti, 2014).

De modo geral, o quadro existente hoje em relação às licenciaturas é, pois, precário, principalmente quando se verifica que grande parte dos cursos estão sendo oferecidos por instituições privadas de ensino, com crescente aumento da modalidade a distância e em serviço, sem que haja um monitoramento adequado por parte dos órgãos competentes, tampouco preocupação quanto a uma fundamentação teórica consistente que garanta aos futuros professores atuação mais profícua futuramente, pois a formação em questão tem ocorrido de modo abreviado e apresenta caráter estritamente técnico, desconsiderando outros aspectos que devem nortear as práticas docentes (Barreto, 2008; Gatti, 2014, Saviani, 2009; Mizukami et al., 2010). Além dos aspectos elencados, esse

estado de coisas tem reflexos na relação ensino, pesquisa e extensão, evidenciada nas instituições de ensino superior públicas, que nessa realizam investimentos, ao passo que as instituições privadas privilegiam o barateamento dos custos.

No que diz respeito à Educação Especial, essa questão se apresenta de forma ainda mais complexa, por mais que a Resolução CNE/CEB n.º. 2/2001 determine que a formação pode ocorrer em nível médio ou superior, essa última a partir de cursos de licenciatura ou de pós-graduação, observa-se que há no País apenas onze cursos de licenciatura em educação especial em nível superior ofertados por oito universidades que se distinguem como duas instituições federais públicas de ensino e seis instituições privadas filantrópicas (Oliveira & Mendes, 2016). As instituições federais de ensino superior são respectivamente, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que dispõe do curso na modalidade presencial e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que oferta o curso em três modalidades distintas: a distância, presencial noturno e presencial diurno, com grades curriculares distintas. Quanto às instituições privadas, quatro oferecem o curso em razão de convênio com o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, uma em convênio com o Fundo de Apoio à Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior – Fumdes (SC) e as outras são de caráter filantrópico. Questiona-se sob esse aspecto, o que ocorrerá futuramente, uma vez que nos últimos anos, o Parfor também passou a priorizar as especializações, restringindo sua atuação no âmbito da graduação. Nesse sentido, os cursos serão extintos?

Por outro lado, como a ênfase é na formação continuada, fica, pois, a cargo das instituições privadas a oferta de cursos de especialização que não preenchem minimamente as condições para a atuação em contextos inclusivos.

O estudo realizado por Oliveira e Mendes (2016) esboçou algumas respostas a questionamentos que se perpetuam quando se pensa a educação especial oferecida aos alunos público-alvo da educação especial (Pae) e que têm sido motivo de investigações e de discussões por outros

pesquisadores da área (Bueno, 2008; Bueno & Marin, 2011; Garcia, 2011; Mendes, 2011; Dorziat, 2011; Jesus & Alves, 2011): como se estrutura ou deve se organizar a formação de professores para atuar em contextos inclusivos?

No que diz respeito a como essa formação está sendo realizada, as autoras encontraram, entre outros resultados, que as instituições privadas são responsáveis por 75% dos cursos de graduação oferecidos e, conseqüentemente, não atendem às necessidades de um país com dimensões continentais como o Brasil. Outro aspecto a ser ressaltado refere-se ao fato de que a maioria dos cursos se concentra na região sul (Santa Catarina e Rio Grande do Sul) e somente um na região sudeste (São Paulo), quadro que evidencia que as outras regiões estão absolutamente desprovidas de alternativas no que diz respeito à formação inicial de professores de educação especial.

A partir da Resolução n.º 2/2015 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, considera-se que pode haver avanços no que diz respeito à formação para a educação especial, pois estabelece uma base nacional comum, com efeitos positivos vindouros, mas ainda carece de aperfeiçoamentos, uma vez que apesar de garantir conteúdos específicos da área e, particularmente da Língua Brasileira de Sinais (Libras), não explicita como esses devem ser desenvolvidos, apenas reafirma que devem estar presentes na formação inicial e continuada.

Outra questão que se avizinha alude ao fato de que não se observa nas universidades discussão profícua acerca da formação de professores para atuar na escola para todos. De tal modo que essa questão fica restrita aos espaços nos quais efetivamente a inclusão se desenvolve, embora não como busca de soluções, mas resultado de queixas frequentes dos professores que alegam não estar preparados para o público alvo da educação especial (Pae) e, também, aos estudiosos que se dedicam a promover a inclusão escolar de fato, pois de direito, essa já

existe, tendo em vista que a legislação brasileira é uma das mais atuais nesse campo, mas não se consegue efetivá-la na prática. Em outras palavras, o discurso não corresponde à prática (Machado, Vasconcelos & Oliveira, 2017).

Diversos estudos têm evidenciado que o curso de Pedagogia não prepara o futuro professor para atuar na Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, particularmente após a extinção das habilitações em 2006, quando esse campo aparece nas Diretrizes como atividade complementar opcional (Santos & Araújo, 2016; Saviani, 2009; Rezende, 2013; Nunes, Glat, Ferreira & Mendes, 1998). Outro complicador é que a formação nesse curso não garante ao futuro professor a possibilidade de realizar estágios na área. Além disso, os estudantes do Pae requerem professores capazes de apoiá-los em todos os níveis de ensino, inclusive no ensino médio e superior, enquanto a formação do pedagogo é restrita aos níveis da educação infantil e ensino fundamental.

Um aspecto sobre o qual a maioria dos pesquisadores concorda é de que não é possível pensar a formação de modo descontextualizado, sem o real conhecimento acerca de quem é o aluno Pae, suas condições concretas, assim como quanto ao fato de que essa formação deve promover uma nova concepção sobre esse educando, distante do tradicional modelo clínico-médico que o concebe como incapaz.

Em função da compreensão da relevância da formação inicial para a atuação na inclusão escolar, surgiu o interesse em compreender como esta ocorre quando a proposta é de uma formação específica desde o início, e para isso elegeu-se o curso de licenciatura da UFSCar como foco. O estudo partiu dos seguintes questionamentos: como se estrutura este curso? Qual o seu diferencial em relação a outros cursos existentes? Como os egressos avaliam sua formação para atuar em contextos inclusivos? Quais as dificuldades que encontram? Como percebem a inclusão escolar? Houve modificação nas suas crenças, valores, atitudes em relação ao Pae durante o curso? O que os motivou a esse curso em particular? Em razão desse interesse,

apresentamos a seguir uma breve visão acerca do curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCar, ofertado com vistas a diminuir a escassez de oportunidades de formação para ensinar o aluno do público-alvo da Educação Especial.

O curso foi criado na UFSCar em 2009, na modalidade presencial, funciona no turno diurno, tem a duração de quatro anos e carga horária de 3.315 horas, destina 40 vagas a cada processo seletivo e atende aos seguintes dispositivos legais: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (Brasil, 2008), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB n.º 02/2001); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica (2002) e a Resolução CNE/CP n.º 2/2002 (PPP, 2012).

Nesse sentido, o curso da UFSCar busca romper com a fragilidade evidente quando se reflete acerca da formação inicial para atuar na educação especial, em particular, por propiciar uma opção para aqueles que desejam se dedicar a esse campo de estudos e não têm condições de arcar com os altos custos de uma formação em instituições privadas. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPP), a formação tem:

[...] como referência um conceito de currículo abrangente que permita uma inovação e que incorpore atividades externas à sala de aula, no sentido de formar profissionais com competências necessárias à atuação, com qualidade, num mundo em constante transformação.

[...] Formar profissionais de acordo com as especificidades da área de Educação Especial, para atuar no ensino regular e no especializado, em seus diferentes níveis, realizando atividades de docência, gestão e consultoria especializada.

[...] Formar professores para prover o Atendimento Educacional Especializado de qualidade previsto na legislação brasileira como direito dos estudantes com necessidades educacionais especiais (PPP, 2012, p. 15).

Além disso, o curso, baseando-se no que propõe o *Council for Exceptional Children* (CEC, 2000), adota padrões de competências profissionais a serem

desenvolvidas pelo professor de educação especial nas seguintes temáticas: 1) fundamentação; 2) desenvolvimento e características dos aprendizes; 3) diferenças individuais de aprendizagem; 4) estratégias instrucionais; 5) ambientes de aprendizagem e de interações sociais; 6) comunicação; 7) planejamento instrucional; 8) avaliação; 9) prática profissional e ética; e 10) colaboração (PPP, 2012, p. 25).

Nesse sentido, em análise da grade curricular do curso, Oliveira e Mendes (2016) informam que a carga horária se encontra assim distribuída: disciplinas sobre os fundamentos da educação (480h); disciplinas didático-pedagógicas gerais (0h); disciplinas didático-pedagógicas específicas da educação especial (1.380h); disciplinas específicas – outras (390h); disciplinas de estágio (525h); disciplina de formação em pesquisa (540h), perfazendo um total de 3.315h. Percebe-se que há uma maior ênfase nas disciplinas didático-pedagógicas específicas em detrimento das didático-pedagógicas gerais, o que, segundo as autoras, pode indicar uma compreensão diferenciada acerca dos saberes e competências específicos do professor de educação especial, distintos dos do professor de ensino regular.

O curso da UFSCar também não aborda disciplinas relacionadas ao currículo e ao ensino de conteúdos específicos, como ensino de geografia, dentre outros. No que diz respeito ao Pae, todos os segmentos são contemplados, dando ao graduando uma visão geral sobre cada um dos grupos, de acordo com o que prevê a legislação.

As disciplinas específicas – outras, dizem respeito a atividades opcionais e complementares, e correspondem a aproximadamente 11% do currículo do curso. Já quanto às disciplinas voltadas para a formação em pesquisa, 15% da carga horária são destinadas a esse fim e, por último, no que diz respeito à disciplina de estágio, o curso ultrapassa a carga horária mínima (400h) prevista na legislação, o que demonstra a importância que atribui a esse componente curricular.

Em função da discussão apresentada, neste estudo buscou-se investigar os impactos do curso de Licenciatura em Educação Especial da

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) na atuação profissional em contextos inclusivos, de modo a ampliar a compreensão da relevância da formação inicial específica para o processo de inclusão escolar do Pae, bem como possibilitar aos profissionais da área informações relevantes acerca dessa atuação e produzir subsídios que possam aprimorar esse curso.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa realizada consistiu em estudo de natureza qualitativa do tipo exploratório, tendo sido desenvolvido após solicitação de autorização junto à Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação Especial. A obtenção das informações foi empreendida a partir de convite enviado por *e-mail* aos egressos pela Coordenação do Curso, no qual eram apresentados os objetivos da pesquisa e um *link* para o acesso ao questionário no Google Docs.

O questionário era precedido pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, somente após a adesão a esse é que os participantes tinham acesso ao questionário. Esse era composto por trinta e três questões, com questões abertas e fechadas que abordavam desde os dados sociodemográficos até aspectos referentes ao curso de Licenciatura em Educação Especial.

Participaram da pesquisa 22 egressas do curso da UFSCar, as quais responderam ao instrumento entre os meses de junho e setembro de 2016. As informações foram analisadas de acordo com o referencial teórico adotado.

Resultados e discussão

As informações obtidas a partir do questionário foram analisadas em função das seguintes categorias: perfil das participantes, a motivação para a escolha do curso, área de maior interesse ao ingressar no curso; área de atuação atual; contribuições do curso de licenciatura para a vida acadêmica e profissional; a estrutura do curso; as mudanças que o curso proporcionou; a formação continuada e a produção acadêmica; e os projetos de vida e o curso de LEEsp.

Perfil das participantes

Todas as egressas eram do sexo feminino, na faixa etária de 22 a 29 anos e provenientes, exclusivamente, do estado de São Paulo, das quais dez eram de São Carlos e as outras doze de cidades paulistas como Araraquara (1), Campinas (2), Ribeirão Bonito (1), Diadema (1), Descalvado (1), Pirassununga (1), Taboão da Serra (1), Leme (1), Taiacu (1), Araras (1) e apenas uma da capital, São Paulo. Ainda que consista em uma amostra pequena e não permita generalizações, cabe ressaltar que as outras regiões do País não estão representadas nessa, o que contribui para reafirmar a necessidade de que sejam criados cursos como o da UFSCar que possam atender à crescente demanda por professores especializados, uma vez que nessas regiões, grande parte se dedica ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), ficando, na maioria das vezes, o professor da sala comum, sem nenhum tipo de formação adicional.

No que diz respeito ao ano de ingresso no curso, a maioria das egressas informou que ingressou no curso nos anos de 2009 (6) e 2010 (7), e as outras se distribuíram entre os anos de 2011 (5) e 2012 (4). Quanto ao período de conclusão, uma concluiu em 2012, onze em 2013, seis em 2014 e quatro em 2015. Percebe-se, portanto, que todas concluíram o curso no prazo estipulado de quatro anos.

Quando indagadas se teriam outro curso de graduação, quatro delas informaram que têm graduação em Pedagogia e apenas uma informou que ainda está cursando, após ter terminado o curso de licenciatura em educação especial.

Ao ingressarem no curso, 72,7% não exercia nenhuma atividade profissional, somente 27,3% (6) o faziam, sendo que suas áreas de atuação eram, em sua maioria, nos setores administrativo e comercial.

A motivação para a escolha do curso

Com relação à opção pelo curso, foi solicitado que indicassem por ordem de importância, as razões para a escolha. Entre as alternativas apresentadas, percebeu-se a ênfase nas seguintes, isoladas e combinadas: seis participantes informaram que o que motivou a escolha foi o conceito do

curso; uma o fez em função do corpo docente; quinze afirmaram que era por ser em educação especial. Associadas a essas razões, seis justificam a escolha porque era gratuito; sete em razão da localização geográfica e seis apresentaram motivos particularizados: interesse em trabalhar com autismo e psicose infantil (1); por querer ser professora (3); em função de vivência com pessoa com cegueira na infância (1); por querer trabalhar na área com esse público em particular (4), pela possibilidade de formação inicial geral (1).

Nota-se que se sobressai como motivação essencial o fato de querer trabalhar na área de educação especial, quando se alia a esse fato o desejo de ser professora. A gratuidade do curso e a localização geográfica também contribuíram para a escolha do curso. Essa constatação é importante porque demonstra o interesse prévio em relação à área; interesse esse observado também em estudantes de licenciaturas em geral, segundo nossa prática como professoras do ensino superior. Entretanto, no caso de alunos de outras licenciaturas esse interesse por conhecimento da área só pode ser concretizado por ocasião da elaboração do trabalho de conclusão de curso, uma vez que não há professores que possibilitem sua expressão nas disciplinas ministradas ou nos estágios, conforme apontam Saviani (2009) e Santos e Araújo (2016), entre outros.

Populações alvo de interesse ao ingressar no curso

As participantes informaram em sua maioria que não tinham interesse específico (10), sendo que as outras elencaram seus interesses da seguinte forma: deficiência intelectual (4); deficiência auditiva (2); transtorno do espectro autista (2); alta habilidades/superdotação (2); e duas outras afirmaram ter interesse em vários segmentos do Pae.

A educação especial constitui um campo do conhecimento vasto e complexo, haja vista as suas especificidades, as características e as nuances que envolvem cada uma delas, de modo que às vezes torna-se difícil elencar um objeto

de interesse sem que haja um aprofundamento anterior. Nesse sentido, somente após o contato com o conhecimento elaborado ou em função de experiências vivenciadas é que se torna possível definir um dos tipos de deficiência, o TEA ou as AH/SD como fonte de aprofundamento e trabalho. É o que se observa na categoria a seguir.

Área de atuação atual

De modo geral, todas as egressas, atuam na área de educação especial, de acordo com a seguinte distribuição: seis são professoras em instituição/escola especializada; duas são professoras de classe especial; cinco são professoras do AEE; duas fazem pós-graduação na área; duas pesquisam em educação especial, mas não especificaram se estão em algum programa de pós-graduação; duas são professoras em escolas particulares e atuam como professoras de apoio à inclusão; uma é professora bilingue; e duas são professoras de coensino, contratadas por uma secretaria municipal de educação. Esse resultado demonstra que o curso vem promovendo a formação de profissionais especializados para atuar na área de educação especial no âmbito das escolas e, futuramente, pode-se inferir, das universidades também, haja vista que quatro egressas estão na pós-graduação.

Desse modo, as entrevistadas estavam alocadas nos seguintes órgãos: Secretaria Municipal de Educação (18,2%); Secretaria Estadual de Educação (4,5%); Instituição privada regular (4,5%); instituição privada especializada (18,2%); e em outro (54,5%). Nenhuma das participantes atuava em uma instituição de ensino superior.

No que diz respeito ao público-alvo especificamente atendido, os resultados apontaram que a maioria (15), ou 68, 2% delas, atuava junto a alunos com deficiência intelectual (DI), paralelamente a alunos com transtornos do espectro autista (TEA) (12) – 54,5%; deficiência física (DF) (5) – 22,7%; deficiência auditiva (4) – 18,2%; deficiência múltipla (DM) (3) – 13,6%, deficiência visual (2) – 9,1; nenhuma atuava com alunos com altas habilidades/superdotação; e quatro (18,2%) não tinha área específica.

Nota-se que a atenção à DI corresponde ao que se observa no campo, pois é a deficiência que apresenta o maior número de indivíduos, assim como o TEA, que vem ocupando um lugar de destaque em função do elevado número de crianças identificadas nos últimos tempos. Por outro lado, assim como se percebe na literatura especializada, nenhuma delas atuava naquele momento com alunos com AH/SD.

Contribuições do curso de licenciatura para a vida acadêmica e profissional

No que diz respeito às contribuições para a vida acadêmica e profissional das egressas, foi solicitado que apontassem aquelas que consideravam relevantes, de modo que os resultados indicaram que elas consideram que o curso aprofundou a concepção acerca da educação especial (68%); abriu novas perspectivas profissionais (59,1%); desenvolveu a vocação para pesquisa (63,6%), ajudou a sistematizar e organizar a produção de textos e, de igual modo, deu subsídios para aperfeiçoar a atuação prática.

Em outro momento as participantes, se referindo ao curso, afirmaram que: 1) o curso aumentou o conhecimento teórico sobre Educação Especial; 2) abriu novos campos de atuação em educação especial; 3) mudou a concepção acerca da deficiência e, 4) para algumas, foi muito teórico, com pouca aplicação prática.

Quanto à atividade de pesquisa, as egressas comentaram que havia uma boa relação entre ensino e pesquisa, que o curso as ensinou a serem pesquisadoras e que havia bastante incentivo para a participação em pesquisa, pois algumas disciplinas incluíam pequenos projetos de investigação. A presença nessa universidade do único programa de pós-graduação específico na área parece justificar essa ênfase na formação em pesquisa, dada a cultura institucional de investigação nessa área.

A estrutura do curso

Em relação às disciplinas obrigatórias, as egressas consideraram entre as questões apresentadas como relevantes as que afirmavam

que as ajudaram a desenvolver o pensamento crítico e aumentaram o conhecimento sobre metodologia (86,4%), além de fundamentarem a prática (54,5%) e ampliaram o conhecimento sobre educação de modo geral (54,5).

Por outro lado, ao serem questionadas se o curso era prestigiado na universidade, seis consideraram que sim, seis concordaram que apenas em parte e dez discordaram. Já em relação à participação e incentivo para participação em eventos, metade, considerou que sim e a outra metade que o incentivo era dado somente em parte. Pode-se considerar que esse fato se dá não somente com a licenciatura em educação especial, mas abrange todas as outras, em função da desvalorização existente no País.

A orientação acadêmica foi outro aspecto investigado e a maioria (16) das participantes consideraram que essa foi adequada; seis que foi adequada em parte e apenas duas discordaram.

Quanto à extensão do currículo, sete consideraram-no muito extenso, dez, concordaram com essa afirmação em parte e cinco discordaram. Em relação à articulação entre as disciplinas obrigatórias e as complementares, quinze participantes responderam que era boa em parte, cinco afirmaram que era boa e somente duas discordaram. De igual modo, no que se refere à articulação entre as disciplinas de Educação Especial, 11 concordaram, 10 concordaram em parte e apenas uma discordou.

Questionou-se também se havia incentivo à produção discente, de modo que 14 concordaram que sim e oito responderam que apenas em parte. Nenhuma, contudo, discordou.

No que se refere à administração, atendimento da Secretaria e Coordenação, as egressas em sua maioria concordaram que esses atendiam a todas as expectativas e, concordaram que havia espaço para a participação discente no processo decisório do curso, sete concordaram no todo, 11 apenas em parte.

As mudanças que o curso proporcionou

Ao serem questionadas como o curso contribuiu para sua atuação em contextos inclusivos,

observa-se que as respostas trouxeram os seguintes apontamentos: possibilitou aliar teoria e prática; mudanças na forma de pensar sobre as pessoas com deficiência – sem preconceito, sobre como aprendem e suas reais potencialidades, sobre sua identidade, os desafios que enfrentam; desenvolveu pensamento crítico e reflexivo, além de permitir vivenciar a realidade a partir dos estágios; maior compreensão sobre os contextos inclusivos, elaboração de estratégias para aperfeiçoar a inclusão escolar; aperfeiçoamento como pessoa; forneceu formação de qualidade e de destaque no mercado de trabalho e desenvolveu o gosto pela pesquisa.

Nesse sentido, 86,4%, afirmaram que o curso possibilitou mudanças observáveis nos colegas e nelas mesmas e 13,4% consideraram que não. Essas mudanças giravam em torno de: conscientização de que as pessoas com deficiência são cidadãos; centrar-se nas potencialidades do Pae, abandono da visão clínico-médica ou religiosa para uma visão mais social da deficiência; maior sensibilidade sem um caráter caritativo; maior aceitação das diferenças, menos rotulação e estigmatização; a possibilidade de desenvolver a autonomia das pessoas com deficiência; e mais respeito, valorização das conquistas do público-alvo.

Conforme é possível observar, o curso de licenciatura promoveu importantes modificações nas atitudes, nas crenças e na forma de se posicionar frente ao Pae e a respeito deles, elevando as expectativas e a compreensão das suas reais potencialidades. Além disso, possibilitou uma formação sólida que permitiu que as egressas adentrassem nos contextos inclusivos com maior desenvoltura e capacidade para lidar com os desafios que nestes encontrassem.

Formação continuada e produção acadêmica

As egressas afirmam que antes do curso não participavam de congressos, seminários e similares, mas que durante e após o curso de Licenciatura, essa participação aumentou consideravelmente.

Quanto à realização de projetos, 68,2

desenvolveram projetos de pesquisa, dos quais 59,1% tiveram financiamento e 40,9%, não. O financiamento foi obtido junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Os projetos, em sua maioria, eram na área de Educação Especial (81,3%).

Dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), a maioria apresentou em seminários, congressos e similares (59,1%); oito foram publicados em periódicos de alcance nacional; três tornaram-se capítulos de livro (13,6%) e apenas sete não foram publicados.

A formação para a pesquisa deve ser um dos aspectos privilegiados na formação inicial, considerando-se que possibilita maior criticidade, busca por soluções a partir do conhecimento da realidade e das formas como abordá-la para chegar a novos possíveis, os quais não seriam estimados se não houvesse uma capacitação para pensar a partir da prática e dela extrair os aspectos que merecem ser avaliados.

Os projetos de vida e o Curso de LEEsp

As participantes foram solicitadas a explicitar como o Curso de Licenciatura em Educação Especial está presente nos seus projetos de vida. Em função disso, os resultados foram os seguintes: revelou a importância de atuar como docente na área; percepção de crescimento acadêmico e busca por uma maior titulação na área em programas de pós-graduação; exemplo de experiência positiva e satisfação pessoal; despertou o interesse pelo ensino superior; foi visto como profissão para toda a vida; valorização da profissão como educador especial; e referência para compreender o dia a dia profissional.

Conforme é possível observar, o curso constitui importante referência na vida das participantes dessa pesquisa, tendo possibilitado mudanças de atitude, de crenças e impulsionado o desejo por aprender mais e, sobretudo, permitiu um novo olhar para o Pae, um com maior respeito, consideração e disponibilidade.

Considerações finais

A formação inicial em Educação Especial pode e deve ser revisitada pelos órgãos competentes com vistas a promover uma inclusão escolar realmente efetiva. O Curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) propicia indicativos seguros de que isso é possível.

Considera-se que manter a formação nos moldes em que está sendo oferecida, enquanto formação continuada a distância, não garante mudanças significativas nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do Pae, com implicações sérias para sua inserção na sociedade. Já se passou muito tempo desde que se começou a desfazer os grilhões que os acorrentavam a uma vida sem perspectivas, sem respeito e dignidade, mas ainda há muito a ser feito para que mais do que apenas observar e permitir, possa-se verdadeiramente educar e preparar para uma existência na qual eles não sejam mais vistos como incapazes, quando na verdade, é a sociedade que os faz assim.

A formação inicial específica na área parece favorecer a construção da identidade e a profissionalização desde o momento em que os jovens entram na universidade e isso se fortalece na medida em que eles desenvolvem seus programas de estudos. Entretanto, isso não se esgota na formação inicial específica, pois os professores de educação especial egressos desse curso, em atuação, continuam buscando seu desenvolvimento profissional através da formação continuada.

Finalmente cabe destacar que a defesa da formação inicial específica não implica que se possa renunciar a alguma formação inicial básica sobre inclusão escolar a qualquer estudante de licenciatura, pois é preciso ter todos os professores preparados para lidar com a diversidade na sala de aula. Como específica o curso em tela, é preciso que professores da classe comum e de educação especial tenham formação para atuar em colaboração para responder às necessidades diferenciadas desses alunos.

Referências

- André, M. (2010). Formação de professores: A constituição de um campo de estudos. *Educação*, 33 (3), 174-181.
- Conselho Nacional de Educação, Brasil. (2001). *Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. <https://doi.org/10.17648/galoa-cbee-6-29723>.
- Conselho Nacional de Educação, Brasil. (2002). *Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena*. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782001000100013>.
- Conselho Nacional de Educação, Brasil (2006). Resolução CNE/CP Nº 1, 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302006000400014>.
- Bueno, J. S., & Marin, A.J. (2011). Crianças com necessidades educacionais especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. In K. R. M. Caiado, D. M. Jesus & C. R. Baptista. (Orgs). *Professores e educação especial: Formação em foco* (pp.111-130). Porto Alegre, RS: Mediação/CDV/FACITEC. <https://doi.org/10.17648/galoa-cbee-6-29654>.
- Dourado, L. F. (2013). A formação de professores e a base comum nacional: Questões e proposições para o debate. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 29 (2), 367-388. <https://doi.org/10.21573/vol29n22013.43529>.
- Gatti, B.A. (2016). Formação de professores: Condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 1(2), 161-171.
- Gatti, B. A. (2014). Formação inicial de professores para a educação básica: Pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25 (57), 24-54. <http://dx.doi.org/10.18222/eaee255720142823>.
- Imbernón, F. (2012). *Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade*. São Paulo, SP: Cortez.
- Jesus, D. M. & Alves, E. P. (2011). Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. In K. R. M. Caiado; D. M. Jesus & C. R. Baptista (Orgs). *Professores e educação especial: Formação em foco*. (pp. 17-28) Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC.
- Machado, J. C; Vasconcelos, M. C. C., & Oliveira, N. R. (2017). Formação inicial e continuada de professores: Entre o discurso e a prática. *Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade*, 10 (1), 13-27.
- Mendes, E. G. (2011). A formação do professor e a política nacional de educação especial. In K. R. M. Caiado, D. M. Jesus & C. R. Baptista (Orgs). *Professores e educação especial: Formação em foco*. (131-146). Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC. <https://doi.org/10.17648/galoa-cbee-6-29054>.

Mizukami, M. G. N., Reali, A. M. M. R., Reyes, C. R., Martucci, E.M., Lima, E. F., Tancredi, R. M. S. P., & Mello, R. R. (2010). *Escola e aprendizagem da docência: Processos de investigação e formação*. (pp.11-45). São Carlos: EDUFSCar.

Nunes, L. R. P. O.; Glat, R.; Ferreira, J. R., & Mendes, E.G. (1998). *A pesquisa na pós-graduação na educação especial*. Rio de Janeiro: Sette Letras.

Rezende, E.O. (2013). *Formação de professores e a interveniência das diretrizes curriculares nacionais da pedagogia para educação especial*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar.

Santos, A. F., & Araujo, R. N. (2016). A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar crítico. *Interfaces da Educação*, 7 (19),109-125. <https://doi.org/10.26514/inter.v7i19.764>.

Saviani, D. (2009). Formação de professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14 (40), 143-155. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782009000100012>.

Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação. Brasil. (2008). Documento nº 555/2007, de 7 de janeiro de 2008. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politica_educespecial.pdf. <https://doi.org/10.17648/galoa-cbee-6-29723>.

Universidade Federal de São Carlos. (2012). *Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em educação especial*. São Carlos: UFSCar, 2012. http://www.prograd.ufscar.br/pp_licEdEspecial_scarlos.pdf. <https://doi.org/10.18605/2175-7275/cereus.v9n3p81-97>.

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB, Brasília, DF, Brasil). Professora da Universidade Federal do Piauí (UFPI) em Teresina, PI, Brasil.

Enicéia Gonçalves Mendes

Doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP, São Paulo, SP, Brasil). Professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em São Carlos, SP, Brasil.

Endereço para correspondência

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
Universidade Federal do Piauí – UFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
Av. Ininga, s/n
64049-550
Teresina, PI, Brasil

Enicéia Gonçalves Mendes
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia.
Rodovia Washington Luís KM 235
Monjolinho 13565905
São Carlos, SP, Brasil
Caixa-postal: 676