

**FORMAÇÃO DO LICENCIANDO DA UFSCAR PARA
ATUAREM COM OS ALUNOS PÚBLICO ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

***THE FORMATION OF STUDENTS FROM DIFFERENT
MAJORS AT UFSCAR TO WORK WITH SPECIAL EDUCATION
TARGET STUDENTS***

***FORMACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA
UFSCAR PARA TRABAJAR CON EL PÚBLICO OBJETIVO DE
LA EDUCACIÓN ESPECIAL***

Crislaine Aparecida Spinazola^I

Glauciene Pinheiro da Silva^{II}

Michelle Roberta Pavão^{III}

Raíra de Azevedo^{IV}

Ailton Barcelos da Costa^V

Maria Amélia Almeida^{VI}

Rosimeire Maria Orlando^{VII}

^IUniversidade Federal de São Carlos, São Paulo, SP – Brasil. E-mail: crisufscar@yahoo.com

^{II}Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, SP – Brasil. E-mail: glauciene.glau@hotmail.com.br

^{III}Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, SP – Brasil. E-mail: pavaomichelle@hotmail.com

^{IV}Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, SP – Brasil. E-mail: azevedo_raira@hotmail.com

^VUniversidade Federal de São Carlos, São Paulo, SP – Brasil. E-mail: ailton_barcelos@yahoo.com.br

^{VI}Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, SP – Brasil. E-mail: ameliama@terra.com.br

^{VII}Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, SP – Brasil. E-mail: meiremorlando@gmail.com



Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

Durante a formação de professores, é importante que haja nos cursos de Licenciatura disciplinas que contemplem a diversidade que os futuros professores terão na sala de aula regular, uma vez que os professores precisam de uma boa formação, para que sua prática seja realizada com qualidade, com o olhar do educador dirigido para a potencialidade do aluno. Esse estudo buscou entender como ocorre a formação dos licenciandos da Universidade Federal de São Carlos, campus de São Carlos, para atuarem com os alunos público alvo da Educação Especial. Contou-se com 67 participantes das diferentes licenciaturas oferecidas pela UFSCar. A coleta de dados foi feita por meio de um questionário semiestruturado com os participantes. Com os resultados, notou-se que há lacunas na formação de professores nos cursos de Licenciatura da UFSCar, campus de São Carlos, e há uma necessidade que precisa ser suprida no seu processo de formação. Conclui-se que se faz necessário repensar formas de preparar esses professores, pois os cursos de licenciatura não dão nenhum tipo de apoio para uma formação específica para que este professor possa preparar atividades que englobem toda sala de aula e que possam abranger os alunos público alvo da educação especial.

Palavras-chave: Formação Docente. Inclusão Educacional. Educação Especial. Ensino Superior. Acessibilidade.

Abstract

During teachers formation, it is important their undergraduate course majors have disciplines that address the diversity population they will have in the regular classroom, since

they as teachers need a good education, so that their practice will be carried out with quality, with the look of educator directed to the potential of their student. This study sought to understand how does their undergraduate major is carried out at the Federal University of São Carlos, in São Carlos campus, to work with the special education target students. The participants were 67 from different majors offered by UFSCar. Data collection was performed using a semi-structured questionnaire with the participants. The results, demonstrated that there are some gaps in teacher education in Bachelor at UFSCar courses, São Carlos campus and there is a need that must be met in their process of formation concerning to the diversity population. It was conclude that it is necessary to rethink ways to prepare these teachers since the courses they are enrolled do not give any kind of support for a specific formation in a way these teachers be able to prepare activities covering the entire classroom and the special education target students.

Keywords: *Teacher Training. Educational Inclusion. Special Education. Higher Education. Accessibility.*

Resumen

Durante la formación de los docentes, es importante que los cursos de grado disciplinas que abordan la diversidad que los futuros maestros tendrán en el aula regular, como los profesores necesitan una buena educación, por lo que su práctica se lleva a cabo con calidad, con la mirada del educador dirigido al potencial del estudiante. Este estudio trata de comprender cómo la formación de los estudiantes de pregrado de la Universidad Federal de São Carlos, São Carlos campus, para trabajar con el público objetivo de los estudiantes de Educación Especial. Contó con 67 participantes de diferentes grados que ofrece la UFSCar. La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario semiestructurada con los participantes. Con los resultados, se observó que existen lagunas en la formación de docentes en los cursos de Licenciatura UFSCar, campus de San Carlos, y es necesario que se deban cumplir en el proceso de formación. Llegamos a la conclusión de que es necesario repensar formas de preparar estos maestros porque los cursos de grado no dan ningún tipo de apoyo a la formación específica para este maestro a preparar las actividades que cubren todas las aulas y que pueda interesar a la audiencia a los estudiantes educación especial.

Palabras clave: Formación del profesorado. Inclusión Educativa. Educación Especial. Educación Superior. Accesibilidad.

1 Introdução e Justificativa

Este trabalho investigou a preparação dos licenciandos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus de São Carlos, para atuarem com alunos público alvo da Educação Especial.

Inicialmente, pode-se dizer que oficialmente, a criação da Educação Especial no Brasil, com o atendimento escolar às pessoas com deficiência teve início em 1854, a partir do Decreto Imperial nº 1.428, que D. Pedro II fundou no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (MAZZOTTA, 2011).

Desde este período, até a década de 1930, a influência da área médica foi muito presente na história da educação especial, existindo o pressuposto de que as pessoas com deficiência intelectual eram consideradas um problema de saúde pública (CAPELLINI; RODRIGUES, 2010).

No final dos anos cinquenta, a educação especial teve destaque na política educacional brasileira, sendo que uma das ideias norteadoras foi o direito de todos os alunos estudarem juntos em sala de aula, aprendendo e participando (MAZZOTTA, 2011).

Porém, esta discussão somente se aprofundou no final do século XX, com a ideia da inclusão de pessoas com deficiência nas classes comuns da rede regular de ensino, sendo posteriormente assumida como um direito fundamental em vários documentos nacionais e internacionais, como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (WCEFA, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), dentre outros dispositivos legais.

Esta mudança de perspectiva educacional propõe que os educadores façam a diferença, buscando o conhecimento e contribuindo com uma prática ressignificada, desenvolvendo uma educação baseada nas diferenças e na superação de limites (MOREIRA, 2011). Para ele, nesta perspectiva, os estudantes devem aprender a respeitar as diferenças em sala de aula, preparando-se para a vida e para o mundo do trabalho, vivendo a experiência inclusiva desde

a educação infantil até o ensino superior, tornando-se cidadãos mais éticos e construtores de uma sociedade inclusiva.

2 Formação Docente

A formação de professores para o atendimento educacional especializado não exclui a ausência de formação dos demais profissionais da educação (SOUZA; PLUGUIESE, S/D). Para estes autores, este atendimento especializado não é somente responsabilidade do profissional de AEE (atendimento educacional especializado), a educação do aluno público alvo da educação especial (PAEE).

Neste contexto, é primordial a formação destes professores, já que estão em contato direto com os alunos, e por isso mesmo, é necessário que ele conheça as especificidades de cada deficiência, para que saiba preparar sua aula de forma a atingir todos (SOUZA; PLUGUIESE, S/D). Nesse caso, é preciso também que saibam as metodologias de ensino para poder escolher e apresentar para o alunado as diferentes formas do mesmo conteúdo, ou seja, o objetivo da aprendizagem é olhar para o que o aluno consiga fazer, e não para a sua deficiência (SOUZA; PLUGUIESE, S/D).

Ainda falando sobre este aluno atendido pela Educação Especial, para Capellini e Mendes (2011), nos últimos anos não houve mudanças na legislação brasileira, em que se pontua sobre o ensino da educação especial na rede regular de ensino. Estes autores põem em destaque a palavra **preferencial**, como se vê no artigo 4º inciso I da LDB de 2.013, que diz que o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, são transversais a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

A dificuldade para se chegar a uma definição clara e precisa do atendimento educacional aos alunos da Educação Especial, têm sido constantes para os legisladores e educadores nos três níveis de governo (federal, estadual e municipal), uma vez que o sentido atribuído às demandas da educação especial ainda não está nitidamente dimensionado (SOUZA; PLUGUIESE, S/D).

Pensar na formação de professores e seu contexto histórico e atual, trazem para a reflexão do fato desse processo se relacionar e se tornar um aspecto significativo para esse

estudo, pois “a preocupação com a aprendizagem profissional da docência se insere no âmbito das preocupações com a melhoria da qualidade da Educação” (LIMA; REALI, 2002, p. 219), e a Educação Especial não foge dessa realidade.

É preciso dar abertura para que os educadores reflitam sobre suas ações e contradições encontradas no cotidiano (REALI; MIZUKAMI, 2002).

Montalvão e Mizukami (2002) acrescentam que a formação não se dá por meio de acumulação, seja de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional.

A formação de professores pode ser instituída como uma área de conhecimento e propostas teóricas, e como se aplicam tais pressupostos para intervir de modo profissional no desenvolvimento do ensino, para que o máximo de eficácia e qualidade seja estabelecido na educação que os alunos recebem (GARCÍA, 2005).

A formação inicial e também continuada tem a necessidade de ser revista e mudada para que os futuros profissionais, ou já em exercício, sejam capazes de lidar adequadamente às diversidades presentes em sala de aula (REALI; TANCREDI, 2002).

Considera-se que devem ser fortalecidos os mecanismos de formação de professores, seja qual a for o nível de ensino, ou seja, os professores precisam aprender a considerar e trabalhar a diversidade com apoios pedagógicos, para que o aluno possa mostrar suas potencialidades, amplificando seu desenvolvimento (SANTOS; FUMES 2012).

Dessa forma, chega-se à questão de pesquisa:

A partir do ponto de vista dos alunos, os cursos de licenciaturas da Universidade Federal de São Carlos oferecem algum tipo de preparação para eles atuarem com os alunos atendidos pela Educação Especial?

3 Objetivos

3.1 Objetivo geral

Investigar a formação inicial dos licenciandos da Universidade Federal de São Carlos, campus de São Carlos, para atuarem com alunos com deficiência.

3.2 Objetivos específicos

Analisar e identificar disciplinas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência.

4 Método

Foi utilizado o modelo misto, que consiste na combinação dos modelos qualitativo e quantitativo, devido à possibilidade de desenvolver uma pesquisa com dados estatísticos (SAMPHERE; COLLADO; LÚCIO, 2006).

Para estes mesmos autores, a utilização do método quantitativo torna possível a coleta de dados concretos, estabelecendo-se com exatidão os padrões de resposta dos participantes, e que o modelo qualitativo, torna possível uma melhor interpretação das questões de pesquisa.

Os materiais utilizados no decorrer da pesquisa foram folha de sulfite A4, lápis caneta, borracha, notebook e impressora.

O Projeto de Pesquisa foi submetido à apreciação do Conselho de Ética em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, tendo sido aprovado por meio do parecer nº 474.191/ 2013. Após, foi realizado o contato com os alunos, explicado o propósito da pesquisa e solicitada à concordância deles, além da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte dos participantes e pelos respectivos responsáveis.

Quanto à coleta de dados, esta foi feita por meio de um questionário semiestruturado com os participantes nas dependências da própria UFSCar, com alunos do último ano dos cursos de Educação Física, Matemática (noturno), Pedagogia, Letras, Química, Física e Biologia. Após as respectivas coordenações dos cursos serem consultadas e os respectivos docentes, foram distribuídos os questionários para as turmas de Biologia, Educação Física, Matemática (noturno) e Pedagogia. Quanto aos cursos de Química e Física não foi possível o acesso à sala de aula e, portanto, a coleta foi feita através de envio dos questionários por uma rede social, que respondiam e enviavam de volta para os pesquisadores. Vale lembrar que não possível acesso ao curso de Licenciatura em Matemática do turno matutino.

A análise dos dados foi qualitativa e quantitativa. A análise qualitativa foi feita por meio de categorização dos dados. Já a análise quantitativa foi feita usando estatística descritiva, através do programa de computador Microsoft Excel 2010[®].

Como instrumento de pesquisa, foi construído um questionário semiestruturado, sendo revisado por juízes (alunos de pós-graduação do PPGEs/ UFSCar e que eram mentores na referida disciplina de graduação), o qual segue na íntegra no Apêndice.

5 Resultado e discussão

5.1 Caracterização dos Participantes

De acordo com os dados coletados, os 67 participantes da pesquisa foram alunos com a faixa etária entre 20 e 36 anos, e média de idades com 23,2 anos. Desse total, foram entrevistados 59% de alunos do sexo feminino, 39% do sexo masculino e 2% de outro sexo (nomenclatura atribuída pelo próprio participante), distribuídos em sete cursos de licenciatura da UFSCar. Seguem abaixo as informações sobre os participantes:

Tabela 1: Informações sobre os participantes da pesquisa

Curso	Nº de Participantes	Gênero			Média de Idade
		Feminino	Masculino	Outro	
Educação Física	25	12	13	0	22,7
Matemática (Noturno)	14	6	8	0	23,0
Pedagogia	10	9	1	0	24,9
Letras	6	5	0	1	23,3
Química	4	2	2	0	24,2
Física	2	1	1	0	23,5
Biologia	6	4	2	0	22,8
Total	67	39	26	1	-----

Obs.: Nem todos os participantes dos cursos de Letras e Pedagogia informaram a idade, e o único participante do curso de Biologia também não a informou, sendo calculada a idade média somente dos que tinham suas idades informadas.

Logo em seguida, seguem os gráficos referentes às informações dos participantes:

Gráfico 1: Quantidade de participantes por curso

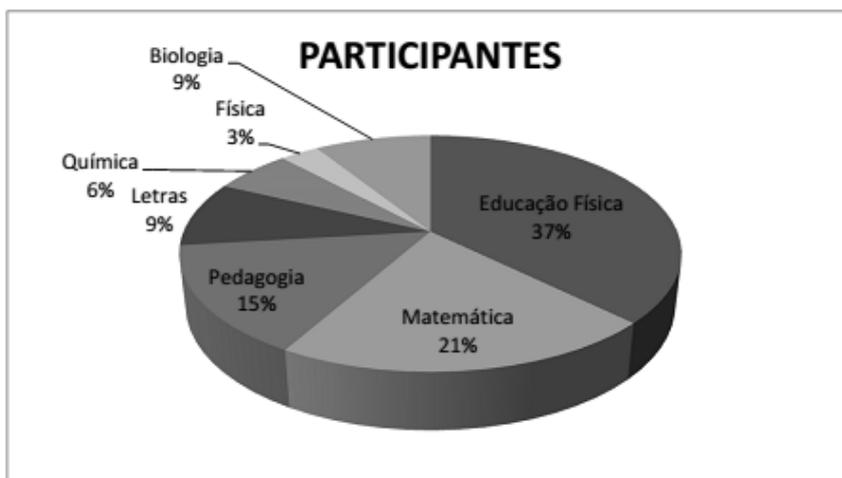
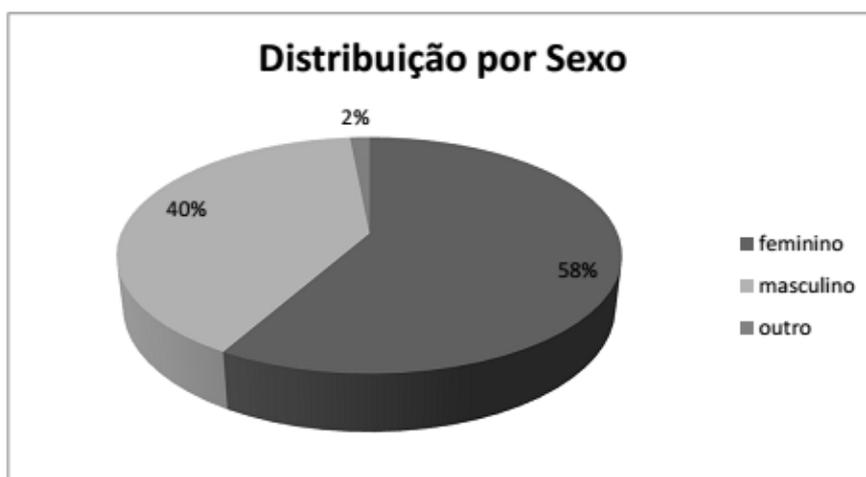


Gráfico 2: Distribuição dos participantes por sexo



5.2 Análise da Grade Curricular e Caracterização dos Cursos de Licenciatura

Ao analisar as características dos cursos de Licenciatura, foi consultado o Projeto Pedagógico de cada curso e o Decreto nº 5.626 que fala sobre a Língua Brasileira de Sinais (BRASIL, 2005), como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores no Ensino Superior. Foi levado em consideração o fato dos cursos terem ou não disciplinas em sua grade obrigatória que levassem em conta a educação inclusiva, e/ou se tinham suporte necessário nessas disciplinas que os preparassem para lidar com PAEE.

Outro ponto pesquisado foi o momento em que a disciplina foi colocada na grade curricular, se foi antes ou depois dos estágios obrigatórios, bem como se houveram disciplinas e ACIEPE's (Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão)¹ oferecidas.

De acordo com análise dos currículos dos cursos de licenciatura pesquisados e o questionário respondido pelos discentes da UFSCar do campus de São Carlos, esses cursos apresentam a disciplina LIBRAS como disciplina obrigatória em suas grades curriculares, cumprindo o que o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil (2005).

As respostas dos licenciandos mostram que:

- O curso de Pedagogia apresenta como obrigatória, além da disciplina de LIBRAS, a disciplina “Fundamentos de Educação Especial e Políticas de Inclusão”.
- O curso de Educação Física apresenta como obrigatória, além de LIBRAS, a disciplina “Educação Física Adaptada”.

Nas respostas dos questionários, são apontadas pelos discentes outras disciplinas ofertadas como optativas com a temática da educação especial, que são:

- Educação Física, Esporte e Lazer Adaptado.
- Eletivas da Educação Especial.

¹ ACIEPE é uma experiência educativa, cultural e científica que, articulando o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, envolvendo professores, técnicos e alunos da UFSCar, procurando viabilizar e estimular o seu relacionamento com diferentes segmentos da sociedade (UFSCar, 2013).

Contudo, fora essas disciplinas apontadas pelos discentes ao responder ao questionário, a grade curricular dos cursos de Licenciatura apresenta disciplinas voltadas a Educação Especial e Psicologia, em que as questões de inclusão podem ser discutidas.

Quando falam das disciplinas oferecidas pelo Departamento de Psicologia da UFSCar (Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Psicologia da Adolescência e Problemas Psicossociais, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Educação, Educação e Desenvolvimento Psicossocial, Psicologia da Educação, Adolescência e Problemas Psicossociais), todas apresentam tópicos sobre questões voltadas às pessoas com deficiência em suas ementas, porém, nenhum dos 62 alunos citou alguma destas disciplinas como importantes para discussões de questões relativas à educação especial.

5.3 Experiências ou contatos dos licenciandos com os alunos PAEE

Passando agora à análise das respostas dos questionários em si, primeiramente foi indagado se o licenciando já teve alguma experiência durante o estágio (aplicação e/ou orientação de atividades de ensino) ou contato (em caso do estágio ser apenas de observação), com alunos público alvo da Educação Especial.

Gráfico 3: Experiência/ contato dos licenciandos com alunos PAEE durante o estágio



Desse modo, dos 67 entrevistados, 39% relataram que tiveram alguma experiência/ contato durante o estágio com alunos PAEE, enquanto que 61% disseram que não tiveram contato/ experiência com esses alunos.

Com relação aos tipos de deficiência com que os licenciandos tiveram contato, segue o gráfico abaixo:

Gráfico 4: Tipos de deficiência que tiveram experiência/ contato durante o estágio



Obs.: DI: deficiência intelectual; DF: deficiência física; DV: deficiência visual; DA: deficiência auditiva; TGD: transtorno global de desenvolvimento; AH/SD: altas habilidades/ superdotação.

Vale ressaltar que os participantes podiam anotar mais de uma necessidade especial dos alunos. Dessa forma, as deficiências que os participantes tiveram maior discrepância foram deficiência intelectual com 44%, seguida pela deficiência física com 23%. Em contraste, por último ficou a deficiência visual com 7% e altas habilidades, com as menores taxas.

Com relação às taxas de alunos PAEE citados pelos participantes não reflete parte da realidade encontrada com relação à quantidade de alunos matriculados com alguma deficiência nas escolas brasileiras, pois de acordo com Oliveira (2012), a deficiência intelectual era a que tinha a menor taxa na população brasileira no Censo de 2010, com 1,4%, enquanto a deficiência visual era a que tinha maior incidência com 18,6% da população.

Por outro lado, pode-se também questionar a quantidade de alunos apontados com deficiência intelectual, já que para Anache (1997), existe uma grande dificuldade em nosso país em se fazer diagnósticos de crianças com deficiência intelectual nas escolas regulares. Desse modo, o grande número de experiência/ contatos com alunos com DI, deve-se provavelmente aos estereótipos como classificar qualquer aluno que tenha dificuldade de aprendizagem como tendo deficiência intelectual (ANACHE, 1997).

Outro dado importante é que os licenciandos em Letras, Química e Física responderam 100% que nunca tiveram contato com esses alunos, provavelmente pela pequena amostra de participantes destes cursos na presente pesquisa. Porém, também se pode questionar a pouca informação recebida sobre alunos PAEE na sua formação, já que a única disciplina que contempla este público é LIBRAS, e por sua vez, no final do curso. Já na outra ponta, o curso que mais relatou contato/ experiência com PAEE durante o estágio foi Educação Física com 68%, situação facilitada pela inserção de uma disciplina específica antes dos estágios.

Na próxima pergunta, caso a resposta anterior fosse positiva, solicitava-se que o licenciando descrevesse como sendo o contato/ experiências realizadas com estes alunos.

Dos participantes, 20% realizaram somente observação, seja esta uma característica do estágio, mas dois dos entrevistados relataram que o professor não deixou o licenciando realizar nenhuma atividade com os alunos PAEE.

Também notou-se que algumas das atividades trabalhadas foram específicas de acordo com o curso do entrevistado, como por exemplo, natação, atividades na piscina, reabilitação e ginástica laboral, específicas da Educação Física.

Porém, o dado mais preocupante foi que apenas 16% dos licenciandos adaptaram alguma atividade de ensino aos alunos PAEE, o que pode ser um indício da falta de preparo específico para se trabalhar com estes alunos, já que para preparar uma atividade de ensino, é necessário se conhecer as especificidades de cada deficiência e as metodologias de ensino para este público específico, o que só poderia ocorrer com uma formação específica, o que nem sempre vem ocorrendo (SOUZA; PLUGUIESE, S/D; REALI; TANCREDI, 2002). Um reflexo dessa formação adequada vem ocorrendo com os licenciandos do curso de Educação Física e Pedagogia, que conta com disciplinas específicas, além de LIBRAS.

No mesmo sentido, dos 25 entrevistados que tiveram contato/ experiência com os alunos PAEE durante o estágio, 14% não sabiam como agir, fruto da falta de preparo

específico para se trabalhar com estes alunos (SOUZA; PLUGUIESE, S/D; REALI; TANCREDI, 2002).

Na pergunta seguinte, indagou-se se o licenciando, durante o estágio teve contato com conteúdo que permitisse a escolha ou proposição de atividades específicas para os alunos PAEE em sala de aula regular, cujos dados seguem abaixo no gráfico:

Gráfico 5: Orientação para escolher ou propor atividades específicas para o PAEE durante o estágio



Ao analisar os dados, percebe-se que 956 dos alunos não tiveram contato durante o estágio com conteúdo que lhes permitissem a escolha ou proposição de atividades específicas para os alunos PAEE, enquanto somente 4% responderam afirmativamente para a questão. Tal resultado evidencia mais uma vez a falta de preparo específico para se trabalhar com estes alunos (SOUZA; PLUGUIESE, S/D; REALI; TANCREDI, 2002).

Na próxima pergunta, indagou-se se o licenciando se sentia preparado para escolher ou propor atividades específicas para alunos PAEE. Seguem abaixo os resultados:

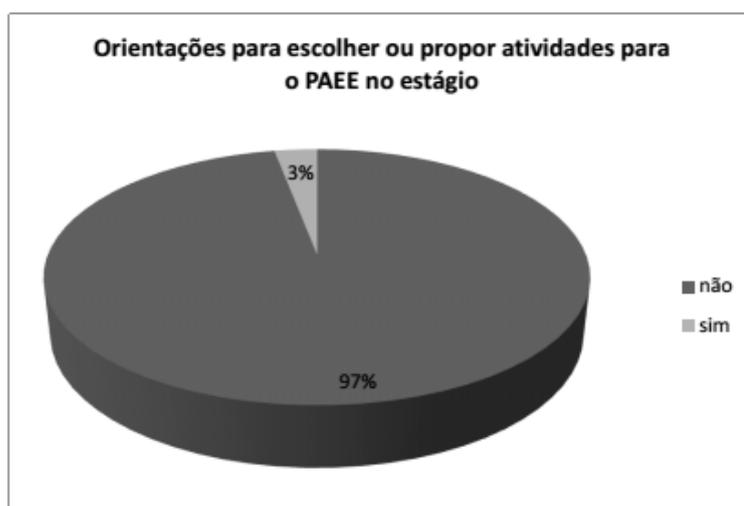
Gráfico 6: Preparação para escolher ou propor atividades específicas para o PAEE



Nesta perspectiva, nota-se que somente 19% dos licenciandos alegaram se sentirem preparados para propor atividades para alunos PAEE, enquanto 3% disseram se sentirem parcialmente preparados. Em contraposição, 76% responderam negativamente à pergunta. Este resultado evidencia a falta de preparação específica em disciplinas (SOUZA; PLUGUIESE, S/D; REALI; TANCREDI, 2002).

Na pergunta seguinte, indagou-se se o licenciando recebia orientações para realizar estágio obrigatório com algum conteúdo que contemplasse a Educação Inclusiva, cujos resultados seguem abaixo:

Gráfico 7: Orientações para escolher ou propor atividades específicas para o PAEE no estágio



Pode-se concluir que a imensa maioria dos alunos, 97%, não recebia orientação durante o estágio para lidarem com alunos PAEE. Apesar dessas disciplinas ofertadas, os graduandos não se sentiam preparados para lidarem com as especificidades dos alunos da Educação Especial.

Em sequência, apresenta-se um gráfico que contempla as respostas dos discentes das licenciaturas pesquisadas a respeito da sua preparação para lidar com as especificidades dos alunos PAEE:

Gráfico 8: Preparação dos licenciandos para lidar com as especificidades dos alunos



Por fim, ocorreu no questionamento se os licenciandos tinham interesse em fazer pós-graduação na área de Educação Especial, ao caso de resposta positiva, com qual necessidade especial eles teriam interesse em trabalhar. Abaixo seguem as respostas:

Gráfico 9: Interesse dos licenciandos em cursar pós-graduação na área de Educação Especial

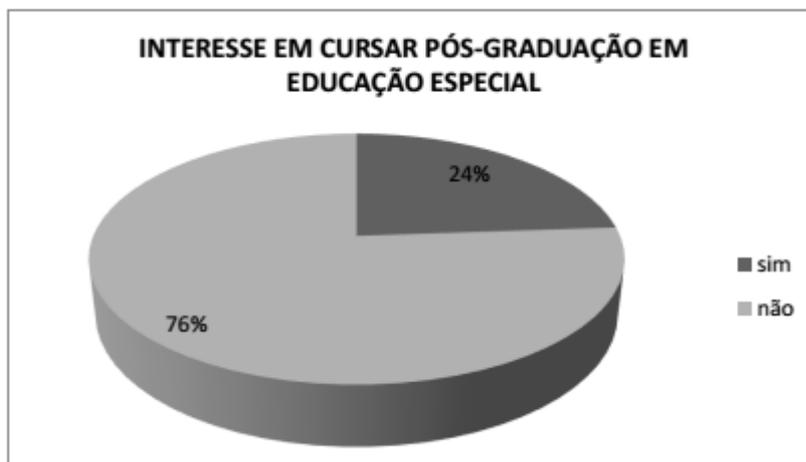


Gráfico 10: Interesse dos licenciandos em trabalhar com alguma necessidade especial



Para esta última indagação, na primeira parte da resposta, somente 26% mostraram interesse em se aperfeiçoar e fazer uma pós-graduação na área de Educação Especial. Desses interessados, o aperfeiçoamento seria por estudar deficiência física com 33% do total, pelo motivo de se terem mais licenciandos dentro da amostra da pesquisa do curso de Educação Física. Já o interesse por deficiência auditiva foi de 24%, pelo motivo de ser esta a única área em que todos os licenciandos têm uma disciplina de formação específica, LIBRAS.

Dessa forma, pode-se concluir que o processo de formação de professores ainda é um contexto muito fragilizado, quando se refere aos cursos de licenciatura da Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos, já que os resultados evidenciam a falta de preparação na formação inicial desses futuros professores. Isso fica claro quando se percebe que só existe uma disciplina específica que visa a preparação em termos atuação junto a alunos público alvo da educação especial em todos os cursos, a LIBRAS, e por sinal, só no final do curso, ou seja, após a conclusão dos estágios, com exceções dos cursos de licenciatura em Educação Física e Pedagogia. Isso fica evidente com o dado de que 76% dos alunos não se sentem preparados para lidar com esse público específico em uma sala de aula regular, indo ao encontro de Souza e Pluguiense (S/D), e Reali e Tancredi (2002).

6 Considerações finais

Essa pesquisa contribui para mostrar a importância da formação de professores, visto que os licenciandos têm poucos conhecimentos sobre as deficiências e como atuar em sala de aula com os alunos da educação especial. Cabe destacar também que os dados revelam que é necessária uma grande discussão dessa temática nos cursos de Licenciatura da UFSCar – Campus de São Carlos, visto que são baixos os índices dos alunos que receberam informações ou se sentem preparados para lidar e propor atividades de ensino a este público.

Com os resultados obtidos, percebe-se que há lacunas na formação de professores nos cursos de Licenciatura da UFSCar, campus de São Carlos, e há uma necessidade que precisa ser suprida no processo de formação deles. Contudo, cabe questionarmos: Essa realidade faz parte apenas da formação inicial de alunos da UFSCar?

É certo que, ao pontuar a educação inclusiva como um paradigma importante para a mudança do nosso país, a grade curricular dos cursos não oferece disciplinas obrigatórias suficientes para que o professor esteja apto a trabalhar com a inclusão escolar dos alunos.

Essa pesquisa não tem um ponto final, pois ainda se faz necessário investigar sobre a formação de professores para atuarem com os alunos Público Alvo da Educação Especial, bem como, se faz necessário pesquisar como esse profissional recém-formado enfrenta os desafios postos para se trabalhar com uma turma heterogênea e qual suporte eles recebem da universidade depois de formados, para tentar suprir essa lacuna na formação.

Como limitações da pesquisa, é possível pontuar a necessidade de aumentar o número de licenciandos entrevistados, principalmente nos cursos de ciências exatas.

Por fim, se faz necessário repensar formas de preparar esses professores durante a graduação, pois ao sair do senso comum, foi comprovado que os cursos de licenciatura não obtêm nenhum tipo de apoio para que seja realizada de forma específica, para que o profissional possa preparar atividades que englobem toda sala de aula e atividades que possam abranger os alunos público alvo da educação especial. É necessário repensar as políticas públicas e formas pedagógicas que concretizem meios de inclusão que contribuam para o crescimento da educação inclusiva, e efetiva apropriação dos conteúdos por parte dos alunos.

NOTAS DE RODAPÉ

1 Pesquisa realizada na disciplina de ‘Processos Investigativos I e II: Planejamento do Trabalho Científico’.

2 Homenagem Póstuma à Nathália Andreoli Fernandes (1993-2013), que foi integrante dessa pesquisa, dedicando-se muito durante à coleta de dados, e hoje não está mais entre nós.

Referências

ANACHE, A. A. **Diagnóstico ou inquirição? Estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola.** 1997. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da União.** Brasília/DF, 2005.

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

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. O. R. **Marcos Históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva.** Bauru: UNESP/FC/MEC, 2010.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. História da Educação Especial: em busca de um espaço na história da educação brasileira. In: **VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, Campinas.** Anais Eletrônicos, 2011.

GARCÍA, M. C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 2005.

LIMA, S. M.; REALI, A. M. M. R. **O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?): Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, p. 217-36, 2002.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas**. 6º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MONTALVÃO, E. C.; MIZUKAMI, M. G. Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental: analisando situações concretas de ensino e aprendizagem. In: REALI, A. M.; MIZUKAMI, M. G. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOREIRA, C. J. M. Política Pública de Educação Inclusiva: Entre o Ideal Legal e o Real Existencial no Cotidiano Escolar. In: **2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, L. M. B. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com deficiência**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência, 2012.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. Interação escola-famílias: concepções de professores e práticas pedagógicas. In: A. M. M. R. Reali; M. G. N. Mizukami, (Orgs.), **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

REALI, A. M.; MIZUKAMI, M. G. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, S. D. G., FUMES, N. L. F. A inclusão da pessoa com deficiência na educação superior: um olhar sobre a formação e prática docente. In: MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A. **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**, 2012.

SOUZA, I. L. G; PLUGUIESE, M. F. M. **Inclusão escolar e formação do professor do AEE: a experiência da rede municipal de ensino de Andradina**, s/d. Disponível em: <<http://www.aems.edu.br/conexao/educacaoanterior/Sumario/2013/downloads/2013/3/58.pdf>> consultado em: 23 nov. 2013.

UFSCar. **O QUE É ACIEPE?** Disponível em: <<http://www.ufscar.br/aciepe/index.php>> consultado em: 18 set. 2013.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios e práticas na área das necessidades educativas especiais. Procedimentos-padrões das Nações Unidas para a equalização de

oportunidades para pessoas portadores de deficiências, A/RES/48/96, **Resolução das Nações Unidas adotada em assembleia geral**. Salamanca, Espanha, 1994.

WCEFA (World Conference on Education for All/Conferência Mundial de Educação para Todos). **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.

Recebido em: 18/03/2015

Aprovado para publicação em: 27/05/2015

Publicado em: 20/12/2016

Apêndice: Questionário

1- Identificação pessoal:

Gênero: () Feminino () Masculino.

Curso:

Idade:

2- Você já teve alguma experiência durante o estágio com alguma pessoa com necessidade educacional especial?

() Não

Caso sim:

() Deficiência Auditiva

() Deficiência Visual

() Deficiência Intelectual

() Deficiência Física

() Altas Habilidades/ Superdotação

() Transtornos Globais de

Desenvolvimento

3- Caso sim na questão anterior descreva como trabalhou com estes alunos:

4- Durante a graduação, você cursou alguma disciplina obrigatória em sua grade curricular que abordava a educação especial?

() Não

Caso sim:

() LIBRAS

() Outras: Existem disciplinas optativas e/ou eletivas oferecidas, que tenha relação com a educação especial?

() Não

Caso sim liste quais são as disciplinas:

5- Durante o estágio você teve contato com conteúdo que permita escolher ou propor atividades específicas para alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula regular?

() Não

Caso sim descreva:

Caso a resposta anterior seja não, você se sente preparado para escolher ou propor atividades específicas para alunos com necessidades educacionais especiais?

6- Você recebeu orientações para realizar estágio obrigatório em alguma disciplina que contemplasse a Educação Inclusiva?

7- Você tem interesse em fazer uma pós-graduação (latu senso ou strictu senso) na área de Educação Especial?

() Não

Caso sim, qual o enfoque:

- () Deficiência Auditiva
- () Deficiência Visual
- () Deficiência Intelectual
- () Deficiência Física
- () Altas Habilidades/ superdotação
- () Transtornos Globais de
Desenvolvimento