

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO EM COENSINO DOS EGRESSOS DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

PAULA CRISTINA STOPA

SÃO CARLOS-SP

2021

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO EM COENSINO DOS EGRESSOS DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

PAULA CRISTINA STOPA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes.

SÃO CARLOS-SP

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Paula Cristina Stopa, realizada em 27/05/2021.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Eniceia Gonçalves Mendes (UFSCar)

Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga (UFSCar)

Profa. Dra. Sabrina Fernandes de Castro (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Stopa, Paula Cristina

Formação e Atuação em Coensino dos egressos de
Licenciatura em Educação Especial / Paula Cristina
Stopa -- 2021.
175f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Enicéia Gonçalves Mendes

Banca Examinadora: Carla Ariela Rios Vilaronga,
Sabrina Fernandes de Castro

Bibliografia

1. Formação Docente. 2. Licenciatura em Educação
Especial. 3. Ensino Colaborativo. I. Stopa, Paula Cristina.
II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

O desenvolvimento deste trabalho se resume a palavra **Serendipity**: descobertas afortunadas, feitas ao acaso.

AGRADECIMENTOS

Talvez esta seja a parte mais difícil de se escrever, pois exige que meus sentimentos sejam canalizados para expressar de modo muito sucinto a relevância de algumas pessoas nesse percurso.

Começo agradecendo aos Educadores Especiais que participaram da pesquisa e que contribuíram com seus relatos e compartilharam as suas vivências tão suas e únicas. A realização da pesquisa se deu apenas com a colaboração de vocês!

Agradeço à Professora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, que de minha referência na graduação se tornou minha orientadora e durante estes dois anos de Mestrado me mostrou os caminhos e peculiaridades da pesquisa e da docência; que me ensinou que pesquisa é algo construído a muitas mãos e que um grupo de pesquisa tem um valor incomensurável na formação de um pesquisador. A você, toda minha admiração e agradecimento.

A todas as Professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, especialmente à Professora Dra. Carla Ariela Vilaronga e a Professora Dra. Gerusa Ferreira Lourenço. Quanto carinho tenho por vocês. A Carlinha pelo incentivo na pesquisa, as oportunidades de fala conjunta e a esta Dissertação, que surgiu de uma ideia sua, se transformou em Projeto, e que você lindamente me presenteou e acreditou que eu seria capaz de dar andamento. Obrigada pelo carinho e cuidado! A Gerusa, pelo incentivo à pesquisa, as inúmeras conversas e grupos de pesquisa, a confiança, aos cafés, risadas e lágrimas. Obrigada por ser exemplo e me incentivar a sempre ser melhor!

A Professora Dra. Iasmin Boueri, que me mostrou o que era pesquisa e lindamente acompanhou meus passos desde a graduação, sem ela eu não teria me aventurado a estar em São Carlos, colhendo vários frutos. Obrigada, por acreditar em mim. Tenho um carinho especial por você!

Aos colegas do Grupo de Pesquisa de Formação em Recursos Humanos e Educação Especial, que me mostraram o valor da discussão conjunta e de que uma pesquisa é feita com dinamicidade e múltiplos saberes. Especialmente a Amanda Gomes, Daniele Cruz, Jéssica Rodrigues -primeira pessoa a me receber com muito carinho em São Carlos-, Juliane, Mamary Lopes e Maiara, saibam que o percurso foi muito mais leve com a amizade e parceria de vocês.

A Carla Lopes, amiga de morada, viagens e vida, que bom que nossas trilhas se encontraram. Em um momento crítico e essencial me acolheu, me encorajou a seguir em frente e a desenvolver esta pesquisa, com alegria e afeto.

A Beatriz Bagatini, amiga do Grupo de Pesquisa, de empoderamento e de vida, que vínculo lindo que criamos nesse percurso. Foram tantos momentos compartilhados, mudanças, alterações de projeto, aflições e realizações com coletas e análises, crescimento pessoal e ajudas, que carrego comigo a alegria de ter te encontrado nesse percurso.

Carla Lopes e Beatriz Bagatini, a amizade cultivada com vocês foi esperança, coragem e incentivo frente às tantas coisas que vivi esse ano. Sou grata pela nossa amizade!

A Felipe Câmara e Luma pela companhia essencial nessa reta final! Gratidão pelo colo, cuidado, carinho, paciência, incentivo e, para além do contexto da minha vida acadêmica, por estarem dispostos a juntos construirmos algo tão natural e bonito.

Aos amigos Felipe Lima, Gustavo Souza, Henrique, Pedrini, Thânia, mesmo longe vocês foram alegria. A amizade de vocês é algo valioso, vocês são importantes para mim!

Aos meus pais e mestres Nereu, Bel e Walmíria, por mais esses dois anos longe de vocês! A pandemia nos manteve longe por meses e vocês seguiram pacientes, cada um à sua maneira, cada um com seu modo de me incentivar. A vocês que, após sete anos, se adaptaram ao meu retorno, reformando casa e criando espaços para eu me sentir confortável e seguir produzindo. Eu amo vocês!

Agradeço a minha banca, a Professora Dra. Carla Ariela Vilaronga e a Professora Dra. Sabrina Fernandes de Castro, pela ajuda durante o percurso, pela disponibilidade e aceite em contribuir com este trabalho.

Por fim, agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa concedida para a realização desta pesquisa, sem ela não seria possível a dedicação em tempo integral ao desenvolvimento desta Dissertação.

RESUMO

O presente estudo problematiza a formação inicial de professores de Educação Especial e o modelo de atuação baseado no coensino ou ensino colaborativo. O referencial teórico adotado no presente estudo, se baseia no tripé: marcos legais da política de Educação Especial no Brasil; histórico sobre a formação de professores especializados para a inclusão escolar; e o conceito de Coensino ou Ensino Colaborativo como modelo de prestação de serviços assegurados aos alunos PAEE, conforme este se apresenta na literatura da Educação Especial. O objetivo geral consistiu em analisar e avaliar os cursos de Licenciatura em Educação Especial (LEEsp), no aspecto de formação para a atuação no Coensino, compreendendo as experiências formativas proporcionadas e a perspectiva dos profissionais egressos de cursos de licenciatura em Educação Especial. Os objetivos específicos foram: i. Analisar experiências formativas nos currículos dos cursos de LEEsp; ii. Identificar o espaço de atuação profissional, no coensino, dos egressos em LEEsp; iii. Analisar a influência das bases formativas em Coensino na atuação dos profissionais egressos dos cursos de LEEsp; e iv. Identificar e analisar as experiências formativas vivenciadas e como as mesmas contribuíram para a formação dos profissionais egressos da LEEsp. O delineamento envolveu um estudo de pesquisa descritivo com enfoque qualitativo, tendo como contexto dois os cursos de LEEsp (Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal de São Carlos) e envolveu 51 professores de Educação Especial egressos dos cursos de LEEsp. O estudo se deu nas seguintes etapas: 1) Survey com 51 professores egressos dos dois cursos, com coletas via Google Formulário; 2) Estudo sobre experiências formativas e de atuação em Coensino, baseado em entrevistas semiestruturadas com 17 participantes; 3) Estudo documental dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de LEEsp. Os resultados envolvem análises das experiências formativas contidas nos currículos dos cursos de LEEsp; dos espaços de atuação profissional em coensino dos egressos em LEEsp; da influência das bases formativas em Coensino na atuação dos profissionais egressos dos cursos de LEEsp; e como as experiências formativas vivenciadas contribuíram para a formação dos profissionais egressos da LEEsp. Concluiu-se que os currículos têm propiciado formação para o trabalho de colaboração articulado entre o Educador Especial e Educador comum, demonstrando que os cursos têm revisto os modelos de atuação deste profissional, modificando a visão de formar o educador especial para atuação apenas em atendimentos extra classe comum com resultados promissores. Observou-se que a formação inicial possibilitou mudanças na vida dos entrevistados, impactando positivamente na construção da identidade dos profissionais. Entretanto, a atuação no Ensino Colaborativo ainda aparece limitado em função do modelo de atendimento educacional especializado extraclasse que tem sido priorizado pela política nacional de Educação Especial desde meados da década de 2000.

Palavras-chave: Formação Docente; Licenciatura em Educação Especial; Ensino Colaborativo; Coensino.

ABSTRACT

This study problematizes the initial training of Special Education teachers and the acting model based on co-teaching or collaborative teaching. The theoretical framework adopted in this study is based on the tripod: legal frameworks of the Special Education policy in Brazil; background on the training of specialized teachers for school inclusion; and the concept of Co-teaching or Collaborative Teaching as a Model for Provision of Services provided to PAEE students, as presented in the Special Education literature. The general objective was to analyze and evaluate the Degree courses in Special Education (LEEsp), in the aspect of training for acting in Co-teaching, understanding the training experiences provided and the perspective of professionals who graduated from Degree courses in Special Education. The specific objectives were: i. Analyze training experiences in the curriculum of LEEsp courses; ii. Identify the space of professional performance, in co-teaching, of graduates in LEEsp; iii. To analyze the influence of training bases in Co-teaching on the performance of professionals who graduated from LEEsp courses; and iv. Identify and analyze the training experiences lived and how they contributed to the training of professionals who graduated from LEEsp. The design involved a descriptive research study with a qualitative focus, having as context two LEEsp courses (Federal University of Santa Maria and Federal University of São Carlos) and involved 51 Special Education teachers graduated from LEEsp courses. The study took place in the following stages: 1) Survey with 51 professors who graduated from both courses, with collections via Google Form; 2) Study on formative and acting experiences in Co-teaching, based on semi-structured interviews with 17 participants; 3) Documentary study of the political pedagogical projects of the LEEsp courses. The results involve analysis of the training experiences contained in the LEEsp course curriculum; the spaces of professional performance in co-teaching of graduates in LEEsp; the influence of training bases in Co-teaching on the performance of professionals who graduated from LEEsp courses; and how the training experiences lived contributed to the training of professionals who graduated from LEEsp. It was concluded that the curriculum has provided training for the collaborative work articulated between the Special Educator and the common Educator, demonstrating that the courses have revised the acting models of this professional, changing the vision of training the special educator to work only in extra care common class with promising results. It was observed that the initial training enabled changes in the interviewees' lives, positively impacting the construction of the professionals' identity. However, the performance in Collaborative Education still appears limited due to the extra-class specialized educational service model that has been prioritized by the national policy on Special Education since the mid 2000s.

Keywords: Teacher Education; Degree in Special Education; Collaborative Teaching; Co-teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Cursos de Educação Especial em atividade por ano de início do PPC	47
Figura 02 - Curso de Educação Especial em atividade por Estados	48
Figura 03 - Categorias elencadas nas Transcrições	70
Figura 04 - Fluxograma cognitivo das disciplinas para a formação do egresso	85
Figura 05 - Experiências Extracurriculares elencadas no G02	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Cursos cadastrados no e-mec e suas respectivas habilitações	43
Quadro 02 – Cursos de Ensino Superior em Educação Especial ativos cadastrados no e-mec, por IES, modalidade e ano de início do PPC ativo	45
Quadro 03 – Cursos de LEEsp deste contexto de estudo	60
Quadro 04 – Caracterização do Grupo 02, por IES, turno e ano de ingresso selecionados para etapa de entrevista	61
Quadro 05 – PPC Identificados nas IES pesquisadas	67
Quadro 06 - Projetos Pedagógico dos Cursos Analisados	75
Quadro 07 – Objetivos	78
Quadro 08 - Eixos e Disciplinas obrigatórias ofertadas	87
Quadro 09 - Experiências Extracurriculares	101
Quadro 10 - Perfil Profissional	110
Quadro 11 - Áreas de Atuação	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Entrevistas do Grupo 02	66
Tabela 02 - Regime de Contratação de egressos dos cursos de Licenciatura em Educação Especial participantes do estudo	124
Tabela 03 - Regime de Contratação G02	124
Tabela 04 - Etapa de Ensino de atuação de egressos dos cursos de Licenciatura em Educação Especial, participantes do estudo	125
Tabela 05 - Etapa de Ensino de Atuação do G02	126
Tabela 06 - Administração Educacional de atuação dos egressos dos cursos de Licenciatura em Educação Especial, participantes do estudo	127
Tabela 07 - Administração Educacional do G02	127
Tabela 08 - Estudantes PAEE atendidos pelos egressos dos cursos de Licenciatura em Educação Especial, participantes do estudo	128
Tabela 09 - Estudantes PAEE atendidos pelo G02	130
Tabela 10 - Modelo de prestação de serviço desenvolvido pelos egressos dos cursos de Licenciatura em Educação Especial, participantes do estudo	132
Tabela 11 - Modelo de prestação de serviço desenvolvido pelos G02	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACG	Atividade Complementar de Graduação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
DCG	Disciplina Complementar de Graduação
EaD	Educação a Distância
EE	Educação Especial
G01	Grupo um
G02	Grupo dois
GP-FOREESP	Grupo de Pesquisa de Formação em Recursos Humanos e Educação Especial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
LEEsp	Licenciatura em Educação Especial
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
INTRODUÇÃO	13
1.OBJETIVOS	23
1.1. Objetivo Geral.....	24
1.2. Objetivos Específicos.....	24
2.REFERENCIAL TEÓRICO	26
2.1. Marcos Legais da Educação Especial	26
2.2. Formação Inicial em Educação Especial no Brasil	35
2.3. Ensino Colaborativo: um novo modelo de prestação de serviço de apoio à inclusão escolar.....	51
3.METODOLOGIA	57
3.1. Contexto do Estudo:	59
3.2. Caracterização dos Participantes:	60
3.3. Instrumentos:	62
3.4. Procedimento de Coleta de Dados:	64
3.5. Procedimento de Análise de Dados:.....	66
4.RESULTADOS E DISCUSSÃO:	71
4.1. Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura em Educação Especial.....	71
4.2. Bases Formativas: Impacto das Experiências Curriculares e Extracurriculares na Formação Profissional.....	82
4.2.1. Experiências Curriculares	85
4.2.1.1. <i>Inclusão do Ensino Colaborativo no currículo: conteúdo obrigatório ou optativo?</i>	93
4.2.2. Experiências Extracurriculares	99
4.3. Formação Inicial e a construção do Perfil Profissional dos estudantes dos cursos de LEEsp	110
4.3.1 A importância do Estágio na construção do Perfil Profissional do Educador Especial	113
4.4. Espaço de atuação profissional do Educador Especial	121
4.4.1 Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recurso Multifuncional ou Ensino Colaborativo: o que dizem os entrevistados?	132
5.CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICES	156

APRESENTAÇÃO

Antes de mais nada, acho justo, que você saiba quem é a pessoa que está do outro lado escrevendo para que, a partir disso, consiga compreender a perspectiva que tenho sobre essa dissertação. Assim vou lhe contar sobre o processo percorrido até a elaboração deste trabalho, pois, de algum modo, meu histórico fala muito sobre o motivo de desenvolver esta pesquisa.

Ao ingressar no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Paraná em 2014, iniciei o curso um tanto incerta, assim como muitos adolescentes que acabaram de sair do Ensino Médio, sem saber ao que me dedicaria dentro da área que eu estava conhecendo. Sabia que queria trabalhar com pessoas e de algum modo contribuir para suas formações, assim como haviam feito comigo, mas trabalhar na área de Educação Especial jamais havia me ocorrido.

Logo que ingressei no curso, me vi imersa num mundo acadêmico, que a partir daquele momento me encantaria e diariamente me apresentaria um mundo de informações. Assim, entre várias disciplinas teóricas do primeiro semestre do curso, como: História da Educação, Filosofia da Educação, Organização e Gestão da Educação Básica e Didática, uma disciplina em especial, Fundamentos da Educação Especial, me causava inúmeros questionamentos, entre eles o incômodo quase que semanal de “o que afinal era educar?”. Para mim não parecia sensato falar sobre educar pessoas com deficiência como se fosse algo impossível e inatingível, colocando este público sempre em espaços segregados.

Questionava-me qual o sentido de estar ali para apenas seguir reafirmando a ideia de que educar era difícil e de que nós, futuros professores, saberíamos o que fazer apenas quando estivéssemos atuando. Não havia nada que me dissesse sobre como desenvolver práticas inclusivas, muito menos sobre como eu deveria agir ou trabalhar. Isso não fazia nenhum sentido, e refletiria diretamente nos próximos passos e nas escolhas profissionais que faria a partir de então.

Ainda em 2014 iniciei meu primeiro estágio na Educação Infantil e com ele decidi que iria usar meu percurso acadêmico para conhecer e atuar nas diferentes etapas e modalidades de ensino. E assim foi. Em cinco anos trabalhei

como estagiária docente em instituições de Educação Infantil Públicas, Privadas e Bilíngue (português-ínglês), e Educação de Jovens e Adultos. Atuei como supervisora educacional no Ensino Médio, em uma Instituição Pública e, ainda como estagiária no Ensino Superior, na Pró-reitoria de Graduação e na Pró-reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal do Paraná, e ainda na Secretaria Municipal da Educação de Pinhais.

Mesmo em ambiente diversificados e que me possibilitaram diferentes atuações e revisões do papel do Pedagogo, os questionamentos presentes no primeiro semestre do curso me acompanharam, e com eles os desafios de trabalhar com inclusão escolar, pois, em todos os espaços, atuei com alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Tendo estas experiências, em 2018, optei por fazer meu Trabalho de Conclusão de Curso na área de Educação Especial com ênfase em Ensino Colaborativo. Um pouco incerta de como iniciar, soube que havia entrado na universidade uma nova professora que estava lecionando a disciplina de Fundamentos da Educação Especial: a Prof.^a Dra. Iasmin Boueri. Foi ela que me apresentou a área da Educação Especial e me introduziu na pesquisa acadêmica, fazendo com que me encantasse com a área que durante toda graduação me gerava tantos questionamentos.

Assim, no mesmo ano, atuei na Secretaria da Educação de Pinhais, município da região metropolitana de Curitiba, que estava iniciando um programa de formação docente voltada à implementação de práticas do Ensino Colaborativo. Foi assim que me aproximei de estudos e ações voltadas para formação docente, fazendo com que eu me envolvesse e gradativamente conciliasse a prática de sala de aula com a pesquisa acadêmica, me encantando cada vez mais com as possibilidades do trabalho colaborativo.

Ao concluir a graduação em 2019, já iniciei no Mestrado em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, na linha de pesquisa de Recursos Humanos e Formação Docente no Grupo de Pesquisa de Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP), com o intuito de trabalhar e aperfeiçoar os estudos na área de Educação Especial e mais precisamente com pesquisas na linha de Formação Docente e Ensino Colaborativo, sob orientação da Professora Dra. Enicéia Mendes.

Acho justo dizer que cursar o Mestrado foi de longe uma das experiências mais gratificantes: estudar, sanar dúvidas, crescer profissionalmente e trabalhar lado a lado com quem, durante a graduação era somente uma referência bibliográfica e hoje são Professores, colegas de pesquisa e amigos.

Ainda, reconheço que neste período atípico, com pandemia e retrocessos para a área da Educação Especial, cursar o Mestrado, aprendendo e discutindo um tema tão relevante como a formação de professores e reconhecendo o valor da formação especializada, me faz sonhar alto e desenvolver esta pesquisa pensando que seus resultados possam afetar a melhoria das ações do sistema educacional, e ainda contribuir para novos estudos na área.

Assim, este trabalho é, não apenas o resultado de uma pesquisa de mestrado, mas também de uma escolha. Encontrar respostas para o que tanto me incomodava foi uma escolha, assim como me dedicar a pesquisa também foi uma escolha que rendeu entre tantas coisas, muitos aprendizados e esta dissertação.

INTRODUÇÃO

O Brasil viveu uma grande reforma no sistema educacional desde a instauração da carta magna (1988), sendo que há pelo menos 15 anos muito se tem falado sobre inclusão escolar, ou como garantir ingresso, permanência e sucesso dos estudantes do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) nas classes comuns de escolas regulares com um ensino de qualidade. Com isso, de modo gradativo, assuntos voltados a garantir permanência no ambiente escolar, conclusão das etapas de ensino, qualidade educacional e formação de professores especializados têm aumentado exponencialmente (MAZZOTTA, 1993; MENDES, 2006; BUENO, 2011).

No Brasil, a atenção às pessoas com deficiência teve início na época do Império, especialmente com a criação de duas grandes instituições no Rio de Janeiro: em 1854 o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant, e em 1857 com o Instituto dos Surdos Mudos, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos, ambos no Rio de Janeiro (MENDES, 2006; BUENO, 2011). A partir de então começam a aparecer pelo Brasil, outras instituições como o Instituto Pestalozzi (1926) e a fundação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (1954), com um atendimento de viés assistencialista (MAZZOTTA, 1993; BUENO, 2011).

Sobre isso, autores como Mazzotta (1993) enfatizam que as crianças e jovens com deficiências recebiam atendimento de cunho assistencialista e filantrópico e que, gradativamente, serviços de reabilitação e de educação começaram a ser organizados para atendê-los. Isso se deu, segundo Bueno (2011), porque a Educação Especial foi se consolidando no Brasil com a ausência do compromisso efetivo do Estado, tendo suas lacunas preenchidas por ações de entidades filantrópicas/ assistencialistas, que reforçavam a discriminação das pessoas com deficiência. Em resumo:

Esse movimento de influências recíprocas, entre atitudes e ações, desencadeadas no contexto socioeconômico, político e educacional geral, determina a complexidade dos serviços e recursos de educação especial, dificultando muitas vezes a compreensão do seu sentido e a definição de políticas e medidas técnico-administrativas para o seu claro dimensionamento (MAZZOTTA, 1993, p. 02).

A Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 previram que os alunos PAEE teriam direito a frequentar uma classe comum, a fim de não prejudicar seu direito de participação plena e integral na mesma classe onde estão seus colegas. E adicionalmente previram também que esses alunos teriam que ter um atendimento educacional especializado (AEE) para responder às suas necessidades educacionais diferenciadas. Entretanto, a definição do que seria AEE somente viria na Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), aprovada em 2008.

Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL 1996, 2013), em seu Art. 58 estabeleceu que “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013). A LDB previu, desde sua aprovação inicial em 1996, a necessidade de formar dois tipos de professores: o do ensino comum e os professores especializados.

Em 2001, o Conselho Nacional da Educação aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Resolução CNE/CEB Nº 2 (BRASIL, 2001), os serviços de apoio pedagógico especializados deveriam atuar junto às classes comuns, destacando que se incluiria a esse serviço a atuação colaborativa do professor especializado com o professor do ensino comum. Para professores especializados foram definidas diferentes funções, como a identificação das necessidades educacionais do aluno, implementação de estratégias de flexibilização e adaptação curricular e o trabalho em equipe “assistindo o professor da classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001, p. 05). Em relação aos professores da sala comum, estes devem ter como pressuposto o trabalho em equipe, sendo indicada a colaboração com o professor especializado.

Assim, a Resolução CNE/CEB Nº 2 (BRASIL, 2001), em seu Art. 8º, inciso IV, que trata dos serviços de apoio pedagógico especializado realizados nas classes comuns, dispõe sobre atuação em equipe do professor de ensino comum, inclusive com professores especializados em Educação Especial, prevendo a atuação colaborativa do professor especializado em Educação Especial, apesar de não haver especificação de como deve ser realizada essa

parceria. O referido documento menciona que este também é um serviço de apoio que pode ser realizado nas classes comuns.

Cabe destacar, entretanto, que a Resolução Nº 2/2001 foi o penúltimo documento normativo sobre Educação Especial aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, órgão normativo, deliberativo e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira. A partir de então, as legislações e normativas expedidas pelo Ministério de Educação foram aprovadas com algumas diretrizes que se distanciaram dos aprovados nesta resolução, o que criou dúvidas sobre os caminhos da política de Educação Especial no país.

Com a PNEEPEI (BRASIL, 2008) a proposta prevista na legislação brasileira preconiza que o AEE seria realizado no contraturno do período em que o estudante PAEE estudasse na classe comum. Além disso, o atendimento em contraturno deveria ser ofertado de modo complementar ou suplementar, a depender das demandas particulares de cada estudante, em um modelo de prestação de serviço, denominado Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou Centro de Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2008, 2009, 2011).

Com a instauração da PNEEPEI o impacto desse movimento de influências citado por Mazzotta (1993), pode ser percebido, se analisarmos os dados do Censo realizado em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de que no Brasil 24% da população apresenta pelo menos um tipo de deficiência¹, o que corresponde a aproximadamente 45.606.048 pessoas, sendo que destas, aproximadamente 4.064.190 encontravam-se em idade escolar.

Esses documentos acabaram determinando a complexidade de serviços, pontuada por Mazzotta (1993) e ainda levando em conta o número de estudantes PAEE matriculados, de acordo com o INEP, o ensino ministrado na rede regular ainda, não é suficiente para responder às necessidades apresentadas por esse

¹ Os dados coletados pelo IBGE são categorizados por tipos de deficiência, sendo elas: Visual, Auditiva, Motora, Mental/Intelectual.

alunado, por isso, demandam, além do ensino comum, um apoio para seu processo de escolarização.

Assim, grande parcela dos professores especializados em educação especial ficou responsável pelo atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais, e começou a ter a difícil tarefa ofertar AEE aos mais variados tipos de alunos, o que faz pensar se o termo “multifuncional” adotado pela política seria um adjetivo atribuído mais ao professor do que ao tipo de classe (MENDES; CIA; CABRAL, 2015).

Desse modo, o professor especializado precisaria ensinar, em cerca de duas horas semanais, o que o professor de ensino comum, diante desse contexto, não conseguia em cerca de 20 horas semanais (MENDES, 2007). Além disso, as atribuições priorizadas de atendimento ao aluno em contra turno, acaba não deixando tempo hábil para realizar trocas e atuar em parceria com o professor da sala comum, que permanece mais tempo com esse aluno em sala de aula, espaço este que deveria ser o principal local de escolarização dos alunos, uma vez que a frequentam todos os dias da semana.

Esta ausência de espaços de trocas entre o professor de Educação Especial e o de sala comum, muitas vezes acaba impossibilitando a atuação em colaboração, empobrecendo as oportunidades de formação prática entre os docentes envolvidos, assim como, dificultando o ensino para alguns dos estudantes PAEE no contexto da classe comum.

As atribuições ao professor, que vai atuar nesse serviço de apoio à inclusão escolar, estão estabelecidas nas Orientações para a Organização de Centros de AEE (BRASIL, 2010) e dentre as diferentes funções elencadas destaca-se a que se refere à “articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços e recursos e ao desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2010, p. 04).

Mesmo com a importância da construção de um trabalho em colaboração e de uma cultura colaborativa entre os profissionais envolvidos, e apesar de mencionada em diferentes documentos oficiais, um dos entraves para a efetivação da política de inclusão escolar tem sido o baixo investimento em contratação de profissionais ou professores especializados e/ou equipes multidisciplinares para atuação na sala comum. Além disso, o fato de

trabalharem em turnos diferentes dificulta a interlocução (MENDES; CIA; CABRAL, 2015).

Porém, para que exista mudança no contexto e efetivação da política de inclusão escolar, é necessário que exista formação adequada do quadro docente das escolas, levando em conta as condições de trabalho desses professores, sendo esse um considerável desafio para a instituição universitária, por exemplo (MENDES, 2006). Um dos papéis dessa interlocução entre Universidade e Escola, se debruça sobre o conhecimento das bases políticas, pedagógicas e filosóficas, que segundo Prieto (2008), devem ser conteúdos de cursos para profissionais da educação, sendo esses de formação inicial.

Em um de seus estudos, Gatti (2009), em relação ao curso de Licenciatura em Pedagogia, constatou em uma pesquisa em 71 instituições, que algumas disciplinas relacionadas à Educação Especial eram ofertadas, como “Desenvolvimento e aprendizagem: especificidades das pessoas com deficiência; Educação Especial e Inclusão; Concepção e Metodologia do Ensino de Deficiências Múltiplas” (GATTI, 2009, p. 20), contudo ainda assim as disciplinas e conteúdos eram escassos. Nessa linha, Freitas e Moreira (2011) afirmam ser consensual o reconhecimento de que os Cursos de Licenciatura devem incluir conteúdos sobre o ensino de alunos PAEE em seu currículo, porém, espaços como esses na grade curricular continuam inexistentes em muitas instituições, cursos e currículos.

Pensando na formação dos professores para atuação em Educação Especial, sejam graduados em cursos de Licenciatura em Educação Especial, nos extintos cursos de Pedagogia com Habilitação em Educação Especial, ou sejam aqueles com pós-graduação na área e que já exercem a docência, o Ministério de Educação aponta que devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, incluindo cursos de especialização ofertados pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2001).

A Resolução do CNE/CEB N° 4/2009, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, indicou que o profissional que atuasse no AEE deveria ter formação inicial que o habilitasse para exercício da docência e formação especializada para a Educação Especial, ou seja, o professor deveria ser especialista nesta

área, porém sua primeira formação deveria ser em qualquer curso de licenciatura, que lhe garanta a possibilidade de lecionar (BRASIL, 2009).

Assim, a Resolução do CNE/CEB Nº 4/2009 mudou o disposto na CNE/CEB Nº 2/2001, prevendo que a formação de professores de Educação Especial deveria se dar necessariamente no âmbito da formação continuada, a despeito de haver no Brasil na época cursos de Licenciatura em Educação Especial (LEEsp), sendo a maioria vinculados a Instituições de Ensino Superior Privadas e ofertados na modalidade de Educação a Distância (EaD), com turmas abertas sob demanda. Quanto aos cursos vinculados a Instituições de Ensino Superior Públicas, observou-se apenas quatro cursos ofertados com turmas regulares, sendo três pela Universidade Federal de Santa Maria e um pela Universidade Federal de São Carlos.

Garcia (2011) questiona se "a formação tem contribuído para romper a herança da Educação Especial como uma atividade paralela? Estamos formando professores especializados para atuar de maneira orgânica na Educação Básica?" (GARCIA, 2011, p. 67). Portanto, temos uma proposta de formação da PNEEPEI, que preconiza a formação continuada com ênfase na atuação no AEE extraclasse, como modelo de prestação de serviço a ser desenvolvido na SRM, dificultando as trocas, assim como um trabalho articulado e compartilhado entre professores do ensino comum e especial (GARCIA, 2011, p. 77).

Assim observamos, universidades com oferta crescente de cursos de licenciatura específico em Educação Especial, portanto, de formação inicial, sem que haja no país diretrizes para a criação desses cursos (OLIVEIRA; MENDES, 2016). E tendo em vista a perspectiva que a política de inclusão escolar requer articulação entre a atuação de professores do ensino comum e especialistas, cabe questionar como esses cursos de formação inicial em Educação Especial

² Sistema eletrônico criado em 2007, com o intuito de acompanhar os processos que regulam o Ensino Superior no Brasil, como credenciamento e credenciamento das instituições superiores, do mesmo modo que autorização, renovação e reconhecimento dos cursos.

tem contemplado essa questão da colaboração que as práticas pedagógicas inclusivas têm demandado.

Nessa direção, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), iniciou-se em 2000, os primeiros estudos sobre o Ensino Colaborativo ou Coensino, pelo Grupo de Pesquisas sobre Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial (GP-FOREESP), resultando em vários trabalhos sobre esse modelo de prestação de serviço que pressupõe a colaboração (CAPELLINI, 2001, 2004; ZANATA, 2004; RABELO, 2012; VILARONGA, 2014; ZERBATO, 2014).

O Ensino Colaborativo ou Coensino é uma das propostas de serviço de apoio para estudantes PAEE que estão sendo escolarizados em classe comum, na qual um professor comum e um professor de Educação Especial dividem as responsabilidades pelo ensino de um grupo heterogêneo. Tal apoio emergiu como uma alternativa aos formatos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar desses estudantes, pois, uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum, todos os recursos dos quais ele pode se beneficiar têm que ir junto com ele para o contexto de sala de aula, incluindo entre eles o professor. A proposta desse modelo para a realidade brasileira, era de que esse apoio não seria substitutivo a outros serviços de direito do aluno, mas sim realizado de forma conjunta, se avaliado como benéfico (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Em 2005, alguns dos pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da UFSCar, compreendendo a relevância deste tema para a formação de pesquisadores, introduziu uma disciplina intitulada “Tópicos de Pesquisa em Educação Especial: Inclusão Escolar e Ensino Colaborativo”. A partir disso o tema passou a ser estudado em Teses e Dissertações, impulsionando publicações e, o tema foi sendo disseminado no país.

Pensando na formação inicial em Educação Especial, em 2009, a disciplina ofertada no PPGEEs foi incluída no projeto pedagógico do Curso de LEEsp da UFSCar e, começou a ser ofertada como disciplina obrigatória intitulada “Ensino Colaborativo”. Para além disso, toda a proposta de estágio supervisionado foi intencionalmente planejada para que os alunos, futuros

professores de Educação Especial, tivessem experiências de atuar em classes comuns, em parceria com professores regentes dessas turmas, a fim de desenvolver habilidades de colaboração. No caso, a disciplina da graduação, do curso de Licenciatura da UFSCar, assume o caráter de formação inicial para os futuros professores de Educação Especial, sendo o conteúdo da disciplina mais teórico, considerando que os alunos irão ter oportunidades de experimentar prático do Coensino quando estiverem no início dos estágios.

O curso de LEEsp na UFSCar foi criado em 2009 e foi a segunda instituição pública a ofertar este curso para formação inicial, sendo que a primeira instituição pública foi a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Na UFSM há três cursos de LEEsp, e até 2019 não havia a oferta de disciplinas específicas voltadas ao Coensino, contudo, no novo Projeto Pedagógico de Curso do curso de LEEsp Diurno da UFSM, há inserção de disciplina de Coensino, em moldes similares ao proposto pela UFSCar. Porém, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), havia a proposta de articulação entre professores do ensino comum e estudantes de Educação Especial, por meio do compartilhamento de práticas pedagógicas e alternativas metodológicas (CASTRO; MENEZES; BRIDI, 2016).

Enfim, a literatura científica tem apontado o trabalho colaborativo no contexto escolar como uma estratégia em ascensão, tanto para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de alunos PAEE, como para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. De fato, a escolarização de todos os estudantes na mesma sala de aula tem resultado num grande estímulo à colaboração entre o professor da sala comum e o de Educação Especial, com os profissionais das duas áreas buscando unir seus conhecimentos profissionais, perspectivas e habilidades para enfrentar o desafio imposto ao ensino em classes heterogêneas (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Diante da demanda emergente para colaboração entre profissionais do ensino comum e especial as universidades com licenciaturas em Educação Especial têm se preocupado em criar oportunidades de contato com a teoria e prática do ensino colaborativo como serviço de apoio à inclusão escolar, mas será que esse modelo é viável para aplicação na prática profissional dos alunos egressos do curso de LEEsp? Será que as bases teórico-práticas de Coensino

ofertadas nos currículos de Licenciatura em Educação Especial predispõe para uma prática e uma atuação colaborativa dos profissionais egressos do curso? E como as diferentes oportunidades formativas proporcionadas pelas universidades, e que permitem percursos praticamente personalizados para os futuros professores, impactam na prática de professores de Educação Especial, tendo em vista o modelo de ensino colaborativo? Que estratégias de formação parecem mais efetivas para promover colaboração? E como os futuros professores de Educação Especial formados para o Coensino articulam suas práticas, em contextos escolares onde o atendimento educacional especializado extraclasse ainda é o principal modelo de apoio preconizado na política de Educação Especial? Enfim, o que dizem os egressos desses cursos sobre a viabilidade do modelo na realidade brasileira?

O presente estudo foi estruturado para tentarmos responder a essas questões e seu relato, foi organizado de modo a oferecer num primeiro capítulo uma análise dos “Marcos Legais da Educação Especial” para compor as primeiras reflexões sobre esse tema, descrevendo os principais documentos legais, a nível nacional e internacional, que fomentaram o surgimento e progressão da Educação Especial como modalidade educacional no Brasil. Com o intuito de compreender como essas mudanças no campo educacional, impactaram mudanças nos serviços, nos currículos dos estudantes, nas práticas dos docentes, e conseqüentemente, na formação de professores, tema central deste trabalho.

Dando continuidade, apresenta-se o segundo capítulo denominado “Formação Inicial em Educação Especial no Brasil: Histórico e Progressos” trazendo o percurso histórico da criação dos cursos de Educação Especial no Brasil, as propostas de currículos existentes, as modificações sofridas ao longo do tempo, bem como o cenário atual, que ainda demonstra desigualdades nos projetos políticos e grades curriculares de Cursos de Formação em Licenciatura em Educação Especial.

Na sequência, no terceiro e último capítulo teórico, intitulado “Ensino Colaborativo: um novo modelo de prestação de serviço de apoio à inclusão escolar”, aborda-se os aspectos relativos ao histórico, características, pressupostos e modelos de execução, bem como as contribuições dos estudos já desenvolvidos no Brasil sobre o Ensino Colaborativo ou Coensino.

O quarto capítulo intitulado “Método” está voltando à descrição das etapas de estudo e aos encaminhamentos metodológicos.

Por fim apresenta-se o capítulo “Resultados e Discussões” separado em quatro seções, em consonância aos objetivos específicos propostos. A seção 4.1 *Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura em Educação Especial*, aborda a conceituação de PPC, trazendo a relevância deste documento aos cursos de LEEsp, eles foram analisados tendo por base as informações gerais e os objetivos dos cursos informados nos PPC.

A seção 4.2 *Bases Formativas: Impacto das Experiências Curriculares e Extracurriculares na Formação Profissional*, visa analisar as experiências curriculares e extracurriculares vivenciadas pelos profissionais egressos dos cursos de LEEsp, e se ampara nos dados identificados nos PPC sobre Eixos, Disciplinas e Atividades Formativas Complementares, que foram analisados juntamente com as informações obtidas pelo questionário e pelas entrevistas

A seção 4.3 *Formação Inicial e a construção do Perfil Profissional dos estudantes dos cursos de LEEsp*, está voltada para mapear o perfil profissional e experiências profissionais desenvolvidas durante a graduação. Esta seção se construiu baseada no perfil profissional identificado nos PPC e nas entrevistas dos profissionais egressos, sobre a relevância da articulação da teoria e da prática no decorrer do curso até sua atuação profissional.

E por fim a seção 4.4 *Espaço de Atuação Profissional do Educador Especial*, tem como finalidade identificar os espaços de atuação e modelos de prestação de serviço dos profissionais de LEEsp, e está estruturado com base nas áreas de formação identificadas nos PPC, bem como dados do questionário e das entrevistas.

Para justificar a escolha deste tema e o desenvolvimento do estudo, buscou-se embasamento em contextos políticos, sociais e científicos que o envolvem. Assim, no campo político, o desenvolvimento desta pesquisa se apoia na garantia de que o atendimento dos estudantes PAEE deve ser feito por professores capacitados, suscitando, desse modo, uma formação inicial qualificada ao Educador Especial, profissional atuante com este alunado. Entretanto, ainda segue sendo imprescindível a necessidade de se pensar em políticas públicas que envolvam não só a formação inicial, como também a

formação continuada de docentes já atuantes com esse alunado, do ensino comum e especial, e para todos os níveis e modalidades de ensino.

Quanto a sua relevância social, compreende-se o impacto do desenvolvimento de estudos que versam sobre a análise das grades curriculares dos cursos de Licenciatura em Educação Especial, uma vez que no Brasil, apesar do aumento da oferta de novos cursos, faltam diretrizes curriculares para estes cursos. Do mesmo modo compreende-se que a análise dos Projeto Pedagógicos de Curso e das experiências formativas vivenciadas pelo Educador Especial, voltadas para a sua base formativa, sua área de atuação e para os modelos de prestação de serviço desenvolvidos, assume grande relevância social para o aperfeiçoamento dos cursos, revisão das oportunidades formativas ofertadas pelas instituições, e ainda corrobora com os cursos já existentes para avaliar o trabalho de formação discente que vem sendo desenvolvido pelas IES.

Ainda sobre os aspectos voltados quanto à relevância social, outro ponto de grande relevância é o reconhecimento da necessidade da formação de professores, seja do ensino comum ou especial. É a questão da formação de professores que na atualidade se apresenta como um dos maiores obstáculos para o futuro da proposta de inclusão escolar. Pertinente ainda considerar a relevância de uma formação que priorize contato com um modelo de prestação de serviço ainda pouco difundido no Brasil: o Ensino Colaborativo.

Por fim, justifica-se sua relevância no campo científico, primeiro devido a necessidade de se compreender a Educação Especial com uma área de conhecimento que visa a investigação de propostas e ações voltadas para pessoas com deficiência e que requerem estratégias diferenciadas de ensino e ainda, o estudo se justifica quanto a sua contribuição para a ampliação de referencial teórico direcionado ao desenvolvimento prático do Coensino, e na mesma linha, visa corroborar com a formação inicial do educador especial, buscando explicar a relevância das experiências formativas vivenciadas durante a graduação por estes profissionais.

1. OBJETIVOS

A literatura sobre inclusão escolar tem apontado a importância do modelo de prestação de serviços baseado no Coensino ou ensino colaborativo, envolvendo a parceria entre o professor do ensino especial com o professor do ensino comum. Com isso questiona-se: será que esse modelo é viável para aplicação na prática profissional dos alunos egressos do curso de LEEsp? Será que as bases teórico-práticas de Coensino ofertadas nos currículos de Licenciatura em Educação Especial predispõe para uma prática e uma atuação colaborativa dos profissionais egressos do curso? E como as diferentes oportunidades formativas proporcionadas pelas universidades, e que permitem percursos praticamente personalizados para os futuros professores, impactam na prática de professores de Educação Especial, tendo em vista o modelo de ensino colaborativo? Que estratégias de formação parecem mais efetivas para promover colaboração? E como os futuros professores de Educação Especial formados para o Coensino articulam suas práticas, em contextos escolares onde o atendimento educacional especializado extraclasse ainda é o principal modelo de apoio preconizado na política de Educação Especial? Enfim, o que dizem os egressos desses cursos sobre a viabilidade do modelo na realidade brasileira?

Com isso apresentam-se como objetivos:

1.1. Objetivo Geral

Descrever e analisar as experiências formativas e se elas contribuíram para a formação e atuação em Coensino dos profissionais egressos de Educação Especial dos cursos de LEEsp.

1.2. Objetivos Específicos

- i. Identificar se os objetivos, disciplinas, atividades formativas extracurriculares, perfil profissional e modelos de atuação propostos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de LEEsp contemplam a atuação em Ensino Colaborativo;
- ii. Descrever e analisar se eventuais bases formativas dos cursos de LEEsp, (experiências curriculares e extracurriculares) em Coensino impactam na atuação dos profissionais egressos dos cursos de LEEsp;

- iii. Mapear as experiências profissionais desenvolvidas durante a graduação, analisando o impacto da formação inicial em LEEsp;
- iv. Identificar o espaço de atuação e os modelos de prestação de serviço desenvolvidos pelos profissionais formados pelo Curso de LEEsp.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico adotado no presente estudo, se assenta no tripé que envolve três temas que foram desenvolvidos nos capítulos a seguir, sobre os marcos legais da política de Educação Especial no Brasil, o histórico sobre a formação de professores para a inclusão escolar, e a apresentação do conceito de Coensino ou Ensino Colaborativo, conforme este se apresenta na literatura da Educação Especial.

2.1. Marcos Legais da Educação Especial

O surgimento das primeiras entidades privadas no Brasil, foram observadas como instituições voltadas para os “Deficientes Mentais” em Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul; para “Deficientes Visuais” na Bahia, Paraná e Rio de Janeiro, e ainda para “Deficiência Auditiva” no Paraná e São Paulo, a maioria destas instituições ligadas, a ordens religiosas e instituições e de caráter filantrópico/assistencial (BUENO, 2011). A privatização destes atendimentos e a omissão do Estado frente a estes atendimentos, marcaram a história e permaneceram em destaque, influenciando nos aparatos legislativos oferecidos às Pessoas com Deficiência.

Atualmente, o cenário legislativo brasileiro é composto por várias Leis, Diretrizes, Regulamentos e Normativas, que visam garantir o direito da Pessoa com Deficiência em todos os âmbitos sociais. No campo educacional, a preocupação com a escolarização de estudantes do público alvo da Educação Especial começou a se tornar expressiva no país a partir da década de 1960 e tomou força na década de 1970, influenciada pelas grandes potências da época que iniciavam o movimento de "integração escolar". Este movimento gerou grandes repercussões e transformações no cenário, impactando diretamente os indivíduos envolvidos pelas políticas de inclusão escolar, os alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

No Brasil, no início da década de 1960, foi proposto o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), resultando assim, no primeiro documento norteador do cenário da Educação Especial brasileira. A Lei n 4.024

de 20 de dezembro de 1961, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961), contendo 120 artigos, tinha no Título X “Da Educação dos Excepcionais” dois artigos, que afirmavam:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Na primeira versão deste documento, além de sucinto, não apresentava nenhuma informação voltada ao atendimento pedagógico ou dos modelos de prestação de serviço garantidos a esses sujeitos (BRASIL, 1961).

Quase uma década depois, em um cenário político pós golpe militar, o Decreto Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, que mais tarde serviria como justificativa para modificações da nova versão da LDB, dispunha "sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções [...]". Este decreto, entre as suas justificativas considerava que “[...] condições de saúde nem sempre permitem frequência do educando à escola, na proporção mínima exigida em lei, embora se encontrando o aluno em condições de aprendizagem” e ainda que “[...] a legislação admite, de um lado, o regime excepcional de classes especiais, de outro, o da equivalência de cursos e estudos, bem como o da educação peculiar dos excepcionais; [...]” (BRASIL, 1969).

Assim, a partir de 1970, com um novo cenário político e econômico que se desenhava no país, a educação foi amplamente afetada, uma vez que começaram a ser observados aumentos no número de matrículas nos espaços educacionais comuns. Entretanto, a maioria das matrículas ainda se concentrava em instituições filantrópicas (MENDES, 2006).

A consequente publicação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, diferentemente do anterior, não tinha nenhum título ou capítulo destinado aos educandos “excepcionais”, mas especificou no “Art. 67 Fica mantido o regime especial para os alunos de que trata o Decreto-Lei n. 1.044, de 21 de outubro de 1969” (BRASIL, 1971).

Em 1973, por intermédio do Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, houve a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que

naquela época se tornou responsável por expandir e melhorar o atendimento aos “Excepcionais” em âmbito nacional.

Quinze anos depois, em 1988, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), trouxe uma nova roupagem política ao cenário brasileiro, apresentando um capítulo destinado exclusivamente para Educação, intitulado CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO, Seção I DA EDUCAÇÃO, nele o Art. 206. assegurava que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; [...]” assegurado pelo Art. 208, caput III de que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]” (BRASIL, 1988).

Em paralelo às mudanças nacionais, no contexto internacional na cidade de Jomtien, Tailândia, em maio de 1990, foi promulgada a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”. Este documento, reconhecia a nível internacional a relevância de uma Educação que atendesse todos os indivíduos, sinalizando que “[...] a educação que é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível” (UNICEF, 1990, p. 03). Seus objetivos estavam voltados, por exemplo, para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, expandir o enfoque, desenvolver uma política contextualizada de apoio, propiciar um ambiente adequado à aprendizagem, entre outros.

Alguns anos depois, em 1994, durante encontro realizado em Salamanca, na Espanha, foi publicada a “Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”, reconhecendo a necessidade de ter urgência na inclusão de ações dentro do sistema regular de ensino, para as pessoas com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1994). Este documento trouxe grandes repercussões para o cenário educacional valorizando a escola inclusiva. Um dos mais importantes foi a introdução do termo Necessidades Educacionais Especiais (NEE), que a partir desse documento passou a ser amplamente disseminado, afirmando que esse alunado deveria ter acesso a escola regular capaz de satisfazer suas

necessidades, uma vez que escolas regulares com viés inclusivo se constituem como meios mais eficazes para enfrentar atividades discriminatórias (BRASIL, 1994).

O texto ainda sinalizava linhas de ações quanto a: política e organização; fatores relativos à escola; recrutamento e treinamento de educadores; serviços externos de apoio; áreas prioritárias; perspectivas comunitárias; requerimentos relativos a recursos. Esses eixos buscavam articular medidas legislativas em níveis internacionais e nacionais, bem como reconhecer a importância de toda a equipe escolar, comunidade e participação dos pais na provisão e tomadas de decisões voltadas a fornecimento de serviços educacionais e a sinalização de ações de intervenção precoce, reafirmando o direito de acesso a modalidade de Educação Especial (BRASIL, 1994).

Tanto a Convenção de Jomtien (1990), quanto a Declaração de Salamanca (1994), refletiram no sistema educacional ampliando oportunidades para que ações pudessem ser tomadas no cenário brasileiro, pois, incluíram o Brasil como signatário e influenciaram a criação e ascensão de políticas públicas que estimulavam a escolarização do PAEE no contexto das escolas comuns.

Assim, dois anos depois, saía a nova versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 dezembro 1996 (BRASIL, 1996) que reconhecia pela primeira vez a Educação Especial como modalidade da educação escolar, assegurando no Capítulo V “DA EDUCAÇÃO ESPECIAL”, “Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” Em seu Art. 59 estabelecia:

[...] I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns

(BRASIL, 1996).

A nova versão da LDB assegurava: serviços de apoio especializado nas escolas regulares; atendimento educacional feito em classes, escolas ou serviços especializados quando não fosse possível sua integração nas classes comuns de ensino regular; ainda, assegurados pelo sistema de ensino currículos, métodos, técnicas e recursos educativos voltados para atender às suas necessidades; terminalidade específica para os que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental; professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; e educação especial para o trabalho (BRASIL, 1996).

Alguns anos depois, em 1999, o Decreto nº 3.298, regulamentou a Lei nº 7.853/89, que dispunha sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Este Decreto em seu “CAPÍTULO VII - Seção II Do Acesso à Educação” definiu a Educação Especial como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais”, impactando também nos currículos dos cursos de licenciatura quando em seu texto, pontua que: “expedirá instruções para que os programas de educação superior incluam nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionados à pessoa portadora de deficiência” (BRASIL, 1999).

Na mesma linha a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que “Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (BRASIL, 2001), direcionada aos alunos com NEE na Educação Básica, assegurando o atendimento da Educação Especial quando necessário. Esta Resolução garantiu a matrícula e atendimento dos alunos com NEE na classe comum da rede de ensino regular, sendo eles responsáveis por organizar o atendimento a este público. Um destaque para esta Resolução é o Art. 3º que considerava,

[...] Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação

escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

Este documento ainda delimitou os critérios para definir alunos com NEE, levando em conta suas características biopsicossociais e faixas etárias, sendo eles alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, separados em dois grupos a) não vinculadas a uma causa orgânica específica, ou b) relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; ainda eram considerados alunos com dificuldades de comunicação ou que utilizassem de sinalização diferenciadas dos demais alunos, e por fim alunos com altas habilidades/superdotação.

O mesmo texto reafirmou a terminalidade específica pontuada na LDB (1996) e possuía em seu texto direcionamentos específicos quanto ao perfil do profissional atuante com esse alunos, prevendo no Art. 18 inciso 3 que seriam professores especializados aqueles que comprovassem “[...] formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; [...]” e ainda com competências para “[...] definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias [...] bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão [...]” (BRASIL, 2001).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), chegou em 2008 reforçando a Educação Especial como uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, e ainda trouxe algumas modificações, como a alteração da nomenclatura para o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), sendo: pessoa com deficiência aquelas com impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial; estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, inclusos nesse grupo os estudantes com autismo; e por fim estudantes com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Logo após, houve a publicação do Decreto 6.571 que “Dispõe sobre o atendimento educacional especializado”, o mesmo trazia a definição do AEE,

sinalizando que deveria estar implementado na política pedagógica das escolas, e ainda, sua forma de prestação de serviço, tida como complementar ou suplementar (BRASIL, 2008).

Ainda como reflexo da Política, no ano seguinte a Resolução CEB 04 (BRASIL, 2009) instituiu as "Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial." (BRASIL, 2009). Nesta Resolução alguns pontos merecem destaque como, por exemplo, a obrigatoriedade da matrícula em classes comuns e no AEE, reafirmando com caráter complementar ou suplementar, conforme PNEEPEI, assim como a sinalização da Educação Especial, em todos os níveis e etapas de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola.

Alguns anos após, em 2011, pelo Decreto 7.611 que "Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências." (BRASIL, 2011) revoga o Decreto 6.571, e enfocou a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e efetiva aos alunos da Educação Especial, o aprendizado ao longo de toda a vida; definiu como seria o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo de caráter complementar, quando destinado aos estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, ou de caráter suplementar, quando destinado aos estudantes com altas habilidades/superdotação, além de definir escolarização e outros modelos de prestação de serviço e estabelece o pagamento da dupla matrícula ao estudantes PAEE.

Em 2013, uma nova versão da LDB foi promulgada, estando em vigência até a presente data. Em seu Art. 58 traz a seguinte definição "[...]entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino[...]" (BRASIL, 2013). Ainda na mesma versão do documento, encontra-se garantido aos estudantes PAEE o AEE gratuito aos educandos de modo transversal, para todos os níveis, etapas e modalidades, indicado preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2013).

Outro documento importante no cenário brasileiro é o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005 de 2014 (BRASIL, 2014), uma vez que este documento dispõe de metas a serem cumpridas num período de 10 anos,

visando o aprimoramento do cenário educacional. Em 2014 a meta quatro do PNE estabeleceu como objetivo:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Para o cumprimento desta meta, foram propostas algumas ações como a implementação de SRM, garantia do AEE ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, e ainda fomentar a formação continuada dos profissionais e incentivo a inclusão em cursos de formação para profissionais da educação de referenciais teóricos relacionados a AEE, bem como, garantir acessibilidade nas instituições e nos currículos, garantir a oferta de educação inclusiva e ainda, promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para determinadas ações e prestações de serviço (BRASIL, 2014).

Em maio de 2015, a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015), resultado do Fórum Mundial de Educação, ocorrido na Coreia do Sul, reafirmou a visão assumida em Jomtien (1990) do movimento global de “Educação para Todos”. Em seu texto, a Declaração de Incheon valoriza os esforços feitos pela Educação entre os países envolvidos, mas reconheceu que os países ainda estavam longe de alcançar uma educação para todos e deste modo, em um dos seus pontos de comprometimento, o documento sinalizava que:

Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem." (UNESCO, 2015, p. 02).

No Brasil, sob influência das ações internacionais, foi sancionada no mesmo ano a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que “Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)” (BRASIL, 2015). Este documento se tornou a primeira lei do território nacional voltada a PcD, garantindo em seu Art. 2º:

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental,

intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Neste documento, no Capítulo IV, intitulado “DO DIREITO À EDUCAÇÃO”, no Art. 28 alguns pontos merecem destaque, como o: aprendizado ao longo da vida; aprimoramento dos sistemas educacionais; oferta de serviços e recursos de acessibilidade que promovam inclusão plena; institucionalização do AEE pelo Projeto Pedagógico institucional, visando garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade e promovendo autonomia; ainda prevê a elaboração de planos de AEE, assim como a organização de recursos e serviços voltados à acessibilidade (BRASIL, 2015).

Um dos artigos ainda garante a formação inicial dos docentes, prevendo:

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; [...]” (BRASIL, 2015).

Na LBI destaca-se que a formação de professores para o AEE é proposta como devendo ser ao nível de formação continuada, e não da formação inicial, embora já houvesse no país cursos de Licenciatura em Educação Especial.

Já a Conferência Internacional de Deficiência e Desenvolvimento de Doha aprova um documento a nível internacional, mais recente, publicado em dezembro de 2019, com a "Declaração de Doha" (ONU, 2019). Em seu texto, a Declaração reconhece que é uma afronta à consciência humana que 1.5 bilhões de pessoas com deficiência tenham um legado de “invisibilidade, exclusão, segregação, políticas e leis discriminatórias.” (tradução livre). Desse modo, pontua 11 recomendações para mudança desse cenário excludente, entre elas a que mais impacta o ambiente educacional, objetiva: “[...] 5 - Garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional, promovendo um sistema educacional inclusivo, ambientes e instalações inclusivas favoráveis às pessoas com deficiência, bem como tecnologias assistivas” (tradução livre) (ONU, 2019).

Enfim, em decorrência da política de inclusão escolar, desde 2003, o país vinha assistindo o aumento gradativo de matrículas de estudantes do PAEE nas escolas comuns (MENDES, 2019). De acordo com dados do INEP, no censo realizado em 2019, o número de matrículas de Educação Especial foi de 1.124.639 estudantes PAEE, sendo que a maioria deles sendo escolarizados em escolas comuns.

Entretanto, mesmo com o aumento do número de matrículas, em 2020, a política brasileira parece tender para a contramão do que vinha acontecendo no país e no cenário internacional. O Decreto nº 10.502, aprovado em 30 de setembro de 2020, instituiu a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (BRASIL, 2020), com a intenção de substituir a política vigente. Esta nova proposta de Política vigorou por aproximadamente 60 dias e foi suspensa, sob alegação de inconstitucionalidade e foi vista pela comunidade acadêmica e social como um retrocesso aos direitos educacionais quando, por exemplo, prezava pelo direito de escolarização ao longo da vida, mas previa a possibilidade da escolarização em instituições especializadas e em classes especiais (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021).

Concluindo, a proposta de educação inclusiva tanto a nível internacional como nacional, se tornou um dos focos da política educacional, incitada pelos movimentos sociais e tendo como uma das propostas a equiparação de oportunidades para as pessoas com deficiência. Neste contexto políticas nacionais, estaduais e municipais de educação têm que se confrontar com o desafio de como formar seus professores para enfrentar essa demanda e no presente trabalho defendemos duas premissas: 1) Que é preciso pensar em formar dois tipos de professores, tanto para o ensino comum quanto para o especial, e 2) que a formação ideal demandada deveria ser proposta desde a formação inicial. No caso do presente estudo, o foco é a formação inicial de professores de Educação Especial em cursos de licenciatura específicos.

2.2. Formação Inicial em Educação Especial no Brasil

As alterações legislativas propostas pelos diversos documentos nacionais, influenciaram além do acesso, da permanência e da garantia de ensino aos estudantes PAEE, também impactaram nos Modelos de Prestação de Serviço destinados e garantidos a esse público.

Para Mazzotta (1993), Mendes (2006) e Bueno (2011), o ingresso desses alunos no ambiente educacional e o respectivo aumento do número de matrículas, provocou a constatação de lacunas significativas, especialmente na formação dos docentes envolvidos com esse público. Isto acabou impulsionando, estruturando e reorganizando os espaços educacionais, refletindo sobretudo na modificação do perfil do quadro docente envolvido, exigindo recursos humanos qualificados para atuar nos processos educacionais dos alunos PAEE.

Mazzotta (1993) identificou no percurso de formação docente em Educação Especial, até meados dos anos de 1990, dois períodos históricos distintos, o primeiro (1955-1972) marcado pela estruturação dos cursos regulares de especialização pós-normal, observados, especialmente no estado de São Paulo. O segundo (1972-1989), foi marcado pela criação das Habilitações dos Cursos de Pedagogia.

Especificamente no Estado de São Paulo, até 1947, a formação de professores ocorria em nível de Especialização, realizada após o curso normal de formação de professores primários. Em 1957 houve a reformulação do ensino normal e nos documentos houve a menção da possibilidade de "instalação de cursos de especialização para atender a clientela excepcional." (MAZZOTTA, 1993, p. 61).

Para Mendes (2018) até a década de 1960 a formação de professores de Educação Especial acontecia em cursos de nível médio normal e pós-normal, e no final da década de 1970, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) previu no "I Plano Nacional de Educação Especial" a necessidade de criação de 40 cursos superiores para Educação Especial em todo o país, além de cursos de aperfeiçoamento (180 horas) e de especialização (360 horas) voltados para docentes e especialistas.

No ano de 1972, foi instalado na cidade de Franca (São Paulo) pela Faculdade Pestalozzi de Ciências Educação e Tecnologia, o primeiro Curso de Formação de Professores de Excepcionais do país, em nível superior com

habilitação específica para o curso de Pedagogia. As habilitações foram se ampliando e ganhando destaque em todo o Brasil, tornando-se a única possibilidade de formação em Educação Especial a nível superior, sem que houvesse no país corpo docente qualificado para ministrar atender estas demandas.

Um marco importante, no bojo das habilitações a Universidade Federal de Santa Maria, ofertou a Habilitação Específica em deficientes mentais vinculada ao Curso de Pedagogia que em 1975 culminou, após orientação do Conselho Federal de Educação, na reestruturação do curso, tornando-se Curso de Licenciatura Curta, sendo então o primeiro curso de Licenciatura de Educação Especial no território brasileiro (UFMS, 2008, 2009).

Assim, ao longo de anos, 16 desses cursos de Pedagogia com habilitação específica nas áreas de deficiência auditiva, mental e visual, além de um único curso de Licenciatura Plena em Educação Especial, foram criados no país buscando atender a demanda de formação docente, mas com oferta exclusivamente nas regiões sul e sudeste (MENDES, 2018).

Outro marco importante ocorreu em 1978, quando houve, como alternativa para formar “agentes multiplicadores” de formação de professores, o credenciamento do Programa de Mestrado em Educação Especial com área de concentração em Educação e Deficientes Mentais, na Universidade Federal de São Carlos. O programa se desenvolveu com o objetivo de garantir uma formação voltada para investigação científica, atuação docente no ensino superior e para a prestação de serviços na área de Educação Especial (UFSCar, 2012).

Até meados da década de 1990 permanecia uma dualidade na definição de como deveria ser a formação do professor de educação especial, pois por vezes recomendava-se um preparo básico do professor do antigo primário, complementado por especialização em nível de 2º Grau, para uma das áreas da Educação Especial; enquanto que em outros momentos, exigiu-se curso superior de Pedagogia, ou especialização por meio de cursos de pós-graduação (MAZZOTTA, 1993).

Entretanto, essas oportunidades de formação estavam muito aquém das necessidades do país, de modo que a área de Educação Especial continuou contando com um grande contingente de professores com nível médio, sem

formação específica na área, ou com formações em serviço e emergenciais (MAZZOTTA, 1993).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, previu a existência de “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses estudantes nas classes comuns” e ainda especifica a necessidade de se prover formação para dois tipos de professores: o professor regente da classe comum e o do atendimento educacional especializado.

Mazzotta (1993) pontuou que a competência profissional do educador “põe em xeque” toda a estrutura e funcionamento da educação, reconhecendo que tudo depende da qualidade do profissional envolvido naquele espaço. Nas instâncias legais, o Plano Nacional de Educação, de 2001 corrobora afirmando que “Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente.” (BRASIL, 2001).

Nessa linha reconhecendo a necessidade de uma formação adequada, veio a Resolução CNE/CP Nº 1/2002 que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”, que pontuava que a prática deveria permear toda a formação do futuro professor, estando presente desde o início do curso, perpassando todas as disciplinas que forem componentes curriculares. E ainda, em seu Art. 13, sinalizou que a partir da segunda metade dos cursos o estágio curricular supervisionado, deveria ser realizado em escola de educação básica (BRASIL, 2002).

Logo em seguida a Resolução CNE/CP Nº 2/2002, que “Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior”, ficou fixado que os cursos de licenciatura, de graduação plena, deveriam ser estruturados com no mínimo 2800 horas,

[...] nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002).

Para Mendes (2018), a falta de avanço nas propostas de formação de professores especialistas até meados dos anos 2000, possivelmente se deve ao baixo incremento de matrículas de estudantes escolarizados em classes comuns, que conseqüentemente, não trouxe novas demandas uma vez que nessa época, apesar dos avanços legais, esses estudantes continuavam majoritariamente sendo escolarizados em contextos separados, na forma de classes e escolas especiais. Para a autora, a “era da inclusão escolar” no Brasil teve seu início, de fato, no governo Lula da Silva (2003-2010) pois foi a partir daí que o censo escolar brasileiro começou a registrar um aumento contínuo e expressivo de matrículas do PAEE em escolas comuns, e isso começou a impactar no trabalho de professores e formadores de professores.

Assim, buscando atender a demanda de formação inicial de professores especialistas, na primeira década de 2000, programas de incentivo à formação docente foram lançados, como por exemplo: “Programas, projetos e ações oficiais de formação de professores”, “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, “Programa de Formação em Educação Inclusiva” e o “Programa de Apoio à Educação Especial”. Neste viés, o professor de Educação Especial, que na maioria das vezes era um licenciado em Pedagogia com especialização em Educação Especial, acabava tornando-se um licenciado especialista, pois, os saberes voltados a Educação Especial eram diluídos nos cursos de Licenciatura e seu aprofundamento passava a ser em nível de especialização *lato sensu* (CARAMORI; MENDES; PICHARILLO, 2018).

Para Garcia (2011), essa configuração que foi sendo posta e reforçada pelo fato da base curricular ser a mesma, corroborou para a formação de um professor generalista, com um olhar mais pedagógico do que especializado. Há de se pontuar que mesmo que não fosse esse o desenho de formação inicial apropriada ou específica, estas eram as possibilidades apresentadas naquele contexto.

Cabe destacar ainda que, até 2006 havia no país 33 cursos de graduação que se propunha formar professores de Educação Especial, sendo que todos eram de Pedagogia com habilitação, exceto um, que era de licenciatura plena em Educação Especial (BUENO, 2002). Mendes (2018) destaca que esse número era insuficiente tendo em vista a dimensão continental do país, o que configurava uma situação precária no contexto da formação de professores de Educação Especial.

A situação precária de formação, ficou maior com a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, e em seu Art. 10 estabeleceu que “As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.” (BRASIL, 2006). Esta extinção das habilitações, seja por eixos ou áreas, de acordo com Caramori, Mendes e Picharillo (2018), acabou limitando a possibilidade de formação inicial em Educação Especial, que já se mostrava escassa, restando apenas um curso de Licenciatura em Educação Especial, na Universidade Federal de Santa Maria, e os cursos de especialização.

Sobre as habilitações, Bueno e Marin (2011), corroboram pontuando que com a extinção da Habilitação em Educação Especial nos cursos de Pedagogia, que segundo eles era menor do que a demanda necessária de professores especializados “criou-se um vácuo”, pois, não houve nenhuma ação que determinasse novos parâmetros normativos. Para os mesmos autores, as universidades, mesmo as que possuíam renome na área, também não conseguiram se organizar para preencher essa lacuna de formação de professores. Para Bueno (2011), o fato de os professores serem formados no formato de habilitação, contribuiu para que a formação docente fosse especializada, porém, com pouca formação para atuação na docência.

Estas diferentes possibilidades de formação, seja inicial ou continuada, para atuação com os alunos PAEE, acarreta até hoje na indefinição da nomenclatura a ser utilizada para fazer referência a este profissional, sendo utilizando os termos Educador Especial, Professor de Educação Especial e Professor Especializado como sinônimos. Pensando nisso, compreende-se os termos Profissional ou Professor Especializado, como aquele profissional licenciado com formação generalista e que possua especialização em Educação

Especial. Já os termos: Educador Especial e Professor de Educação Especial faz referência ao licenciado em Educação Especial, ou seja, o profissional formado para atuar especificamente nessa modalidade.

Buscando expandir o número de matrículas e cursos no Ensino Superior, em 2007 o Decreto 6.096, instituiu o “Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)³”, que visava a redução das taxas de evasão, revisão da estrutura acadêmica, ampliação de políticas de inclusão, articulação entre graduação e pós-graduação (BRASIL, 2007). Os efeitos das ações deste Programa são observados pelas mudanças expressivas de expansão de matrículas e de criação de novos cursos no Ensino Superior entre os anos de 2003 até 2011. Na Formação inicial em Educação Especial os impactos desse programa puderam ser observados nas instituições de ensino superior públicas, com a criação de dois cursos de Licenciatura Plena em Educação Especial na UFSM (noturno e na modalidade EaD) e da Licenciatura em Educação Especial, na modalidade integral, na UFSCar (CARAMORI, MENDES E PICCHARILLO, 2018).

Em 2008, a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, especificou que a formação do professor para atuar na modalidade de Educação Especial, deveria contemplar conhecimentos da docência e conhecimentos específicos da área oferecidos na formação inicial e/ou continuada. Entretanto, embora os dispositivos legais possibilitassem que o professor da Educação Especial tivesse formação inicial ou continuada específica, na prática, com a extinção das habilitações nos cursos de Pedagogia, a formação específica para a Educação Especial ficou majoritariamente restrita à formação continuada, em Cursos de Especialização (360h) ou Aperfeiçoamento (180h) devido à escassez de cursos de graduação nessa área (MENDES, 2018).

No contrapondo ao cenário de formação especializada continuada que se sobrepunha no país, aos poucos surgiam novos cursos de formação inicial na forma de licenciaturas específicas. Oliveira e Mendes (2016) identificaram no ano de 2014, 11 instituições com cursos de licenciatura em Educação Especial

³ Para mais informações o site eletrônico pode ser acessado pelo link: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>.

existentes no sistema e-mec, dois em universidades públicas (UFSCar e UFSM) e nove particulares/comunitárias/filantrópicas que tinham autorização para o funcionamento da licenciatura em Educação Especial, a saber: Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL); Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Centro Universitário para o desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI), Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), Universidade do Contestado (UNC), Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) e Universidade Regional de Blumenau (FURB) (OLIVEIRA; MENDES, 2016).

Nas Instituições de Ensino Superior Privadas, segundo Oliveira e Mendes (2016), os cursos identificados ocorriam em parceria favorecida pelo Decreto nº 6.755/2009, revogado pelo Decreto nº 8.752 de 2016, que deu origem ao Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (PARFOR), que tinha como intuito de impulsionar a formação dos profissionais que já se encontravam atuantes na rede básica de ensino.

Entretanto, apesar do aparecimento desses poucos cursos de licenciatura específica, a proposta do Ministério de Educação predominante era de que o professor de Educação Especial fosse um licenciado especialista, na maioria dos casos um pedagogo com especialização em Educação Especial (MENDES; CIA; CABRAL, 2015). Em estudo nacional com cerca de 1.200 professores em atuação na Educação Especial, realizado em 2016, constatou que o perfil era majoritariamente composto por pedagogos (com e sem especialização na área) alguns professores formados nos extintos cursos de Pedagogia com habilitação e, em menor escala, professores com Licenciatura em Educação Especial (MENDES; CIA; CABRAL, 2015; PASIAN; MENDES; CIA, 2017).

Lustosa e Mendes (2020, p. 01) reconhecem a importância da formação inicial que 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”.

Essa lacuna apontada nos estudos citados, parece impulsionar o crescimento de instituições, cursos e matrículas em cursos de Licenciatura em

Educação Especial. Atualmente em consulta realizada no *site* do e-mec, em 2021 por “Nome de Curso” foram encontrados 74 cursos credenciados, vinculados a 49 IES, sendo que uma mesma instituição pode apresentar mais um credenciamento⁴.

Destes 74 cursos, 57 eram denominados como cursos de Educação Especial, e estavam distribuídos em 38 IES, e 14 cursos aparecem na lista, embora cadastrados com o nome “Pedagogia”, que são os que anteriormente tinham as habilitações. Há ainda um curso cadastrado com o nome de “Psicologia”, que apareceu nessa lista, porque anteriormente foi nomeado como “Educação Especial”, conforme quadro 01, abaixo:

Quadro 01 - Cursos cadastrados no e-mec e suas respectivas habilitações

(continua)

	Nome do Curso	Habilitação	Sigla	Modalidade	Ano de início
1	Pedagogia	Pedagogia com Habilitação em Magistério p/ Educação Especial em Deficiência Mental	UNB	Presencial	1962
2	Pedagogia	Pedagogia com Habilitação em Educação Especial	UPF	Presencial	1957
3	Pedagogia	Pedagogia com Habilitação em Educação Especial/ Pedagogia (regime especial) com Habilitação em Educação Especial	UPF	Presencial	1995
4	Pedagogia	Pedagogia com Habilitação em Educação Especial	PUCRS	Presencial	1942
5	Pedagogia	Pedagogia com Habilitação em Educação Especial	FICS	Presencial	1971
6	Pedagogia	Pedagogia com Habilitação em Magistério em Educação Especial	UFES	Presencial	1954
7	Pedagogia	Pedagogia com Habilitação em Educação Especial	UFSC	Presencial	1959
8	Pedagogia	Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil, Educação Especial e Ciclos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional	UNIVERSO	Presencial	1976
9	Pedagogia	Pedagogia com Habilitação em Lic. em Educação Especial, Lic. em Educação Infantil e Lic nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional	UNIVERSO	Presencial	2003
10	Pedagogia	Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil, Educação Especial e Ciclos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional	UNIVERSO	Presencial	2004

⁴ A tabela completa com todas as informações sobre os cursos cadastrados no e-mec, encontra-se no Apêndice A.

11	Pedagogia	Pedagogia - Salvador com Habilitação em Lic. em Educação Especial, Lic. em Educação Infantil e Lic nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional	UNIVERSO	Presencial	2006
12	Pedagogia	Pedagogia com Habilitação em Educação Especial - Deficientes da Audiocomunicação	CEUNSP	Presencial	1959
13	Pedagogia	Pedagogia com Habilitação em Educação Especial - Deficientes Mentais	CUFSA	Presencial	1966
14	Pedagogia	Pedagogia com Habilitação em Magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Especial	FACIIP	Presencial	1999
15	Psicologia	Nome anterior Educação Especial	FAC-FEA	Presencial	2009

FONTE: Elaboração própria com base nos dados informados pelo e-mec (2021).

Observa-se que dos 57 cursos cadastrados com o nome “Educação Especial”, um estava com o status “Extinto” na IES UNIPLAC, e oito encontravam-se “Em extinção” nas IES: UNOESC e UNOCHAPECÓ. Contatou-se que ainda que todos os cursos extintos ou em extinção eram do Estado de Santa Catarina, foram criados entre 2009 e 2012, durante a implementação do projeto PARFOR ou REUNI.

A respeito desses cursos, em estudo realizado por Lustosa e Mendes buscando investigar o impacto da formação do curso de LEEsp da UFSCar para atuação com alunos PAEE em contextos inclusivos, que envolvia 22 egressas do curso, na discussão do texto as autoras questionam: “[...] 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?” (LUSTOSA; MENDES, 2020, p. 02). Observa-se que alguns desses cursos criados nesse período, foram realmente extintos ou sequer iniciados.

Entre os 48 cursos restantes, que se encontravam com o status de “Ativos”, 16 cursos apresentavam status de “Não iniciados”, e eram majoritariamente do Estado de Santa Catarina, das seguintes IES: Unifio, Centro Universitário Braz Cubas, CEUCLAR, UNIARAXÁ, FUNIP, UNITAU, UNIUBE, UNC, UNOESC, UP. Tais cursos apresentavam propostas de oito cargas horárias distintas com ênfase para 3280 (n=4), havendo ainda um curso sem essa definição.

Portanto, de fato, 32 cursos se encontravam "Em atividade", e eram ofertados por 27 IES, conforme apresentado pelo Quadro 02. Isso significa que comparando os levantamentos de cursos em 2015 (OLIVEIRA; MENDES, 2016), e o presente, realizado em 2020, constata-se que no prazo de 5 anos dobrou o número de cursos e aumentou de 11 para 27 as instituições com oferta de Licenciatura em educação Especial, tendo por base o ano de início do PPC cadastrado no e-mec.

Quadro 02 – Cursos de Ensino Superior em Educação Especial ativos cadastrados no e-mec, por IES, modalidade e ano de início do PPC ativo

(continua)

	COD CURSO	Nome do Curso	COD IES	Sigla	Modalidade	Início do PPC	CH
1	115074	Educação Especial	7	UFSCAR	Presencial	2008	3315
2	1179193	Educação Especial	76	FURB	Presencial	2010	3384
3	1179194	Educação Especial	76	FURB	Presencial	2011	3384
4	1170311	Educação Especial	80	UNIDAVI	Presencial	2010	3384
5	1214060	Educação Especial	80	UNIDAVI	Presencial	2013	2820
6	1214061	Educação Especial	80	UNIDAVI	Presencial	2013	2820
7	1441251	Educação Especial	221	UNICSUL	A Distância	2018	3200
8	1537430	Educação Especial	298	UNOPAR	A Distância	2020	3220
9	1441324	Educação Especial	417	UNICID	A Distância	2018	3200
10	1441026	Educação Especial	441	UNC	A Distância	2018	2820
11	1315423	Educação Especial	494	UNISUL	Presencial	2012	2835
12	1441303	Educação Especial	496	UNIFRAN	A Distância	2018	3200
13	13841	Educação Especial	582	UFSM	Presencial	2004	3120
14	121606	Educação Especial	582	UFSM	Presencial	2009	3220
15	1150788	Educação Especial	582	UFSM	A Distância	2010	3030
16	156916	Educação Especial	671	UNIDERP	A Distância	2020	3220
17	1438221	Educação Especial	952	UNISANTA	A Distância	2018	3240
18	1434988	Educação Especial	953	UNIMES	A Distância	2018	3200
19	1429433	Educação Especial	1414	UniSL	A Distância	2018	3500
20	1442571	Educação Especial	1427	FSG	A Distância	2018	3200
21	1385304	Educação Especial	1427	UNIASSELVI	A Distância	2016	3320
22	1451977	Educação Especial	1490	UniFAJ	A Distância	2018	3260
23	1427684	Educação Especial	1491	UNINTER	A Distância	2018	3232
24	1518795	Educação Especial	1846	UNILINS	A Distância	2020	3215
25	1486521	Educação Especial	1892	ENIAC	A Distância	2019	3100

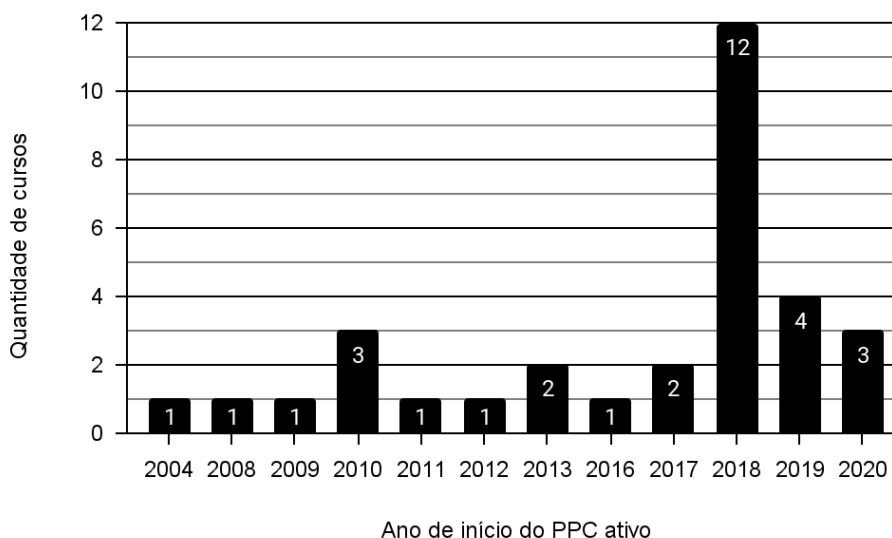
26	1352623	Educação Especial	2910	FAVENORTE	A Distância	2017	3200
27	1483489	Educação Especial	3294	UNIFAVENI	A Distância	2019	3100
28	1331351	Educação Especial	3448	-	Presencial	2017	3200
29	1467011	Educação Especial	3649	UNIFCV	A Distância	2019	3200
30	1441706	Educação Especial	3840	UNIFACVEST	A Distância	2018	3200
31	1406115	Educação Especial	13631	FSF	A Distância	2019	3200
32	1334342	Educação Especial	20700	FADENORTE	Presencial	2018	3200

FONTE: Elaboração própria com base nos dados informados pelo e-mec (2021).

Tendo por base os 32 cursos ativos, 11 deles eram ofertados na modalidade Presencial e 21 ofertados na modalidade Educação a Distância (EaD) correspondente a 65,6% e 34,4% respectivamente. Lustosa e Mendes (2020) sinalizaram que “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 [...]” segundo elas no campo da Educação especial isso acaba por se agravar, por conta da escassez de cursos existentes (LUSTOSA; MENDES, 2020, p. 02).

Os PPC ativos dos cursos ativos foram iniciados entre os anos 2004 a 2020, conforme demonstra a Figura 01 a seguir, ou seja, depois que tem início uma política mais efetiva de inclusão escolar no país, com destaque a 2018 que apresenta uma diferença considerável em comparação aos outros anos, relacionado a um cenário político voltado ao barateamento do Ensino Superior Público.

Figura 01 - Cursos de Educação Especial em atividade por ano de início do PPC

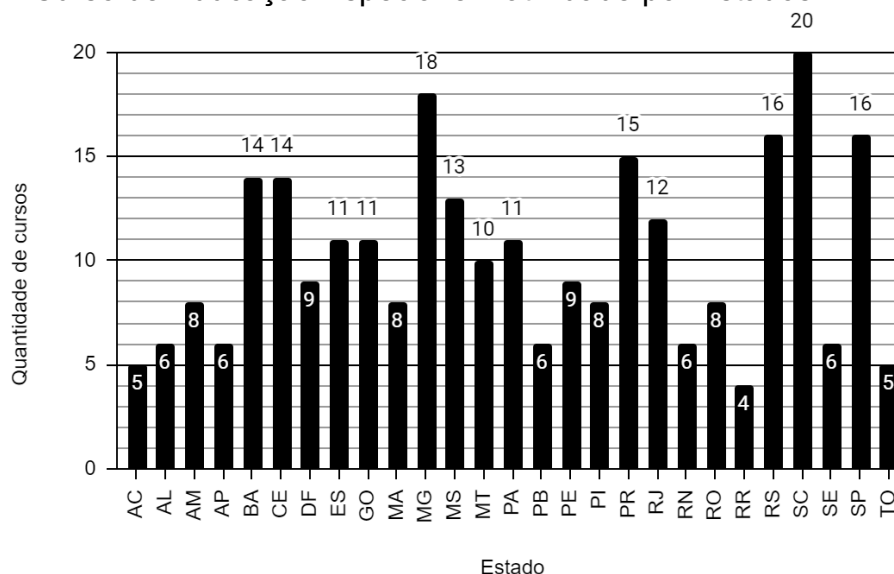


FONTE: Elaboração própria com base nos dados informados pelo e-mec (2021).

Quanto à distribuição destes cursos no território brasileiro, Oliveira e Mendes (2016), em estudo já citado, sinalizaram que, que a maioria dos cursos eram ofertados por instituições privadas, acabavam por não atender às demandas em todo território nacional. Hoje ainda é observado que a maioria dos cursos ofertados, seguem sendo vinculados a IES Privadas, porém, são justamente elas que atendem todo o território nacional com a oferta de cursos na modalidade EaD. As autoras sinalizaram ainda outro aspecto importante, que seria a concentração de cursos na Região Sul (Santa Catarina e Rio Grande do Sul) e Sudeste (São Paulo).

No cenário atual, observa-se que os cursos ativos se encontram espalhados por todo território nacional, com cursos nas 27 unidades da federação. Um ponto importante nesse aspecto, é que, o estado de Roraima tem quatro cursos de Educação Especial (todos ofertados na modalidade EaD), enquanto Santa Catarina conta com 20 cursos de Educação Especial (seis na modalidade Presencial e 14 na modalidade EaD), seguido de Minas Gerais com 18 (dois na modalidade Presencial e 16 na modalidade EaD) e São Paulo 16 (um na modalidade Presencial e 15 na modalidade EaD) e Rio Grande do Sul também com 16 cursos (dois na modalidade Presencial e 14 na modalidade EaD), conforme ilustrado na Figura 02, a seguir:

Figura 02 - Curso de Educação Especial em atividade por Estados



FONTE: Elaboração própria com base nos dados informados pelo e-mec (2021).

Assim como o aumento dos números de cursos e de instituições, o aumento de cursos EaD e a expansão dos cursos de LEEsp em todo território brasileiro, podem ser justificados baseados no PNE, que previa quanto às estratégias elencadas para o Ensino Superior, por exemplo, estão “[...] 3. Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País. 4. Estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância [...]”. Quanto a Educação Especial, o documento sinaliza algumas tendências para os sistemas de ensino, como a “[...] melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela;” e a “[...]expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais[...].” (BRASIL, 2001).

Outro ponto de relevância, diz respeito a carga horária destes cursos, pois, com base nas informações coletadas pelo e-mec, entre os cursos ativos, observa-se 15 ofertas distintas de carga horária, sendo a mínima de 2.820 horas, e a máxima de 3.500 horas, contudo a maioria dos cursos (n=11) cumprem Carga Horária de 3.200 horas.

Essa diferenciação significativa de carga horária nos cursos, pode ser compreendida com base nas colocações de Mendes (2011), que sinaliza que o percurso histórico que se desenhou aos professores de Educação Especial impacta nas múltiplas propostas encontradas e isso tem acarretado na falta de

diretrizes para a formação inicial ou até mesmo, as diferentes compreensões sobre o processo formativo desse profissional, aspectos estes ligados diretamente a carga horária prevista pelos diversos cursos identificados.

Essas múltiplas propostas são reflexo da não existência de diretrizes específicas para os cursos de LEEsp, porém, em 2019 com a revogação da Resolução CNE/CP Nº 2/2002 e suas alterações, institui-se a Resolução CNE/CP Nº 2 de 2019 que “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)” (BRASIL, 2019) norteando os cursos de formação de modo geral sendo que as alterações propostas por este novo documento devem ser realizadas até este ano.

Dentre as alterações propostas uma delas fixa a organização dos cursos de Licenciatura, carga horária mínima aos cursos de 3.200 horas, organizados em três grupos: Grupo I: com 800 horas, estruturado com base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos, fundamentando a educação e a articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais; Grupo II: com 1.600 horas, voltadas para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas e, Grupo III: 800 horas, direcionadas a prática pedagógica, distribuídas em 400 horas para o estágio supervisionado e 400 horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II (BRASIL, 2019).

Este documento ainda fez referências aos cursos de LEEsp, sinalizando no Art. 16, que:

As licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução e, por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2019).

Esta ausência de legislação concomitante ao crescimento da demanda de profissionais capacitados, que vem aumentando por conta das políticas de inclusão, demonstra a precarização das condições de formação inicial em

Educação Especial, que têm desde a década de 60 têm buscado se estruturar com base em regimes provisórios, tentando atender as necessidades momentâneas. Porém, por não serem pensadas a longo prazo, interferem no futuro de políticas de inclusão voltadas à formação docente, com qualidade e adequada para atender as demandas educacionais dos alunos PAEE.

Outro ponto que se destaca é o fato de que a Resolução CNE/CP Nº 2 de 2019 prevê que sejam destinadas 1.600 horas para conteúdo específico das áreas, mas que a modalidade de Educação Especial, por demandar formação em saberes específicos e práticas contextualizadas, deve estabelecer, “para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado”. Portanto, coloca-se para o futuro, regulamentação de como prover formação nesses “saberes específicos” e “práticas contextualizadas” em creches, pré-escolas, escolas de ensino fundamental I e II, e de ensino médio.

Enfim, como prover uma formação que contemple ao mesmo tempo o “conteúdo específico das áreas” de todos esses níveis de ensino e os saberes específicos que ainda não se sabe quais são? Além disso, é preciso pensar que a Educação Especial é uma modalidade que perpassa todos os níveis da Educação, portanto não deve ser pensada exclusivamente na etapa da Educação Básica.

A Resolução CNE/CP Nº 2 de 2019 trata especificamente da Educação Básica, mas é esperado e desejável que estudantes do PAEE avancem para o Ensino Superior, e que ao ingressarem nesses cursos recebam suporte de professores especializados. E que formação é essa que professores especializados atuando no ensino superior precisarão ter?

A PNEEPEI ainda é tida como documento norteador, e parece privilegiar determinados aspectos da legislação em detrimento de outros, como é o caso, por exemplo, do investimento considerável na atuação desses professores especializados em SRM como modelo de prestação de serviço de tamanho único para oferta do AEE, ainda que, gradativamente, em outros documentos, a cultura colaborativa entre os profissionais da educação seja apontada como um dos principais meios para o fortalecimento da inclusão escolar.

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. [...] é preciso que professores da classe comum e de educação especial tenham formação para atuar em colaboração para responder às necessidades diferenciadas desses alunos (LUSTOSA; MENDES, 2020, p.10).

Estas colocações contribuem para o reconhecimento da importância da Formação Inicial em Educação Especial e da relevância de trocas e da colaboração entre os professores atuantes com o estudante PAEE. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), reconhecendo as diferentes necessidades apresentadas por esses alunos, compreendem o atendimento em Sala de Recursos como um dos diferentes tipos de serviços de apoio que podem ou devem ser ofertados aos alunos PAEE.

Outros modelos de serviços que podem ser destinados aos alunos são: serviço itinerante; consultoria; coensino ou ensino colaborativo. Este último, em especial, tem se mostrado um modelo de prestação de serviço em ascensão, pois, primeiramente se baseia na abordagem social e pressupõem que “a escola deve ser modificada e que é preciso qualificar o ensino ministrado em classe comum, local onde o aluno passa a maior parte do tempo.” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 26), e ainda é um modelo capaz de articular os saberes entre os professores e melhorar o atendimento aos estudantes PAEE.

2.3. Ensino Colaborativo: um novo modelo de prestação de serviço de apoio à inclusão escolar

Dentre os diferentes Modelos de Prestação de Serviços assegurados aos alunos PAEE, um desses modelos, que vem sendo estudado no Brasil desde 2001, parece estar gradativamente tomando espaço, merecendo destaque especial: o Coensino.

O Coensino ou Ensino Colaborativo, como também é conhecido, foi proposto no final da década de 1980, nos Estados Unidos, visando favorecer a escolarização dos alunos PAEE em classe comum e tem sido apontado como uma estratégia bastante promissora, em alguns países (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Vilaronga e Mendes (2014), sinalizaram que esse tipo de serviço ainda era pouco conhecido no Brasil, realizado de forma muito tímida por alguns municípios que o adotaram, sendo que em muitos casos usado em situações experimentais, nem sempre realizado segundo os moldes recomendados pela literatura. Na realidade brasileira, este apoio não era, ou não deveria ser substitutivo a outros apoios de direito do aluno, mas sim realizado de forma conjunta, se assim avaliado como benéfico (VILARONGA; MENDES, 2014).

No Brasil, os primeiros estudos relacionados ao Ensino Colaborativo, iniciaram em 2001 e resultaram em 2004, nas primeiras teses de doutorado, com o trabalho de Capellini (2004) “Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo para o processo de inclusão escolar do aluno com Deficiência Mental” e, com Zanata (2004) com o trabalho “Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa”, ambos da Universidade Federal de São Carlos, encabeçados pelo GP-FOREESP.

Ainda em 2004, iniciou-se, na mesma Universidade, o Projeto de Extensão, chamado S.O.S Inclusão, com vistas a avaliar o “modelo de consultoria colaborativa de estagiários para educadores do ensino regular que tinham alunos com deficiências em suas salas de aula” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Gradativamente as pesquisas a nível de mestrado e doutorado, voltadas para esse modelo foram aumentando (CAPELLINI, 2001, 2004; ZANATA, 2004; RABELO, 2012; LAGO, 2014; VILARONGA, 2014; ZERBATO, 2014; BUSS, 2018; SILVA, 2018). Observa-se também o aumento gradativo da produção de artigos discorrendo sobre suas tentativas de implementação no território brasileiro (VILARONGA; MENDES, 2014; CASTRO; MENEZES; BRIDI, 2016; PINHEIRO; MASCARO, 2016; STOPA; ALLES; BOUERI, 2018).

Esse modelo propõe a articulação do trabalho entre o professor do ensino comum e o professor de educação especial, propiciando o desenvolvimento do aluno no espaço que ele passa mais tempo no ambiente educacional, que seria a sala de aula comum, uma vez que, ao ser inserido numa classe comum, todos os recursos do qual o aluno necessita devem estar na sala de aula junto a ele, incluindo o professor especializado (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

O Ensino Colaborativo é um modelo de prestação de serviço, que de acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), se apresenta como uma

alternativa ao trabalho das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), buscando responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes PAEE, sendo uma alternativa aos modelos de serviço mais tradicionais, que retiram o aluno PAEE da sala de aula comum ou oferecem um atendimento extraclasse.

Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 85) definem que o Ensino Colaborativo “é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instruir um grupo heterogêneo de estudantes”.

Na literatura internacional, o termo “Ensino Colaborativo” é definido como uma parceria entre os professores do ensino regular e especial, desde que os dois professores se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes, dos quais alguns possuem necessidades educacionais especiais (COOK; FRIEND, 1993). Para Vilaronga e Mendes (2014), este serviço visa melhor atender o aluno PAEE e os demais alunos envolvidos na sala de aula, o que acaba suscitando mudanças culturais e impactando na formação dos docentes envolvidos.

Para que essas mudanças culturais possam ser suscitadas, alguns componentes deste modelo pressupõem ainda arranjos do espaço físico da sala de aula. Alguns autores como Cook e Friend (2004) e ainda como Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) sinalizam que o Ensino Colaborativo poderá ser desenvolvido de seis modos distintos, considerando as diferentes etapas de desenvolvimento da atuação da dupla e que contemplam a atuação do professor de sala comum e do professor de educação especial, a saber:

- Modelo 1 intitulado “um ensina e o outro observa”, um dos docentes assume papel principal na classe, enquanto o outro observa as questões comportamentais e de aprendizagem dos demais alunos.
- Modelo 2 intitulado “um professor e um colaborador”, enquanto um professor assume a condução da disciplina ou atividade para a sala, o segundo circula e assume a função de assistência, auxiliando os alunos que apresentam alguma necessidade de atendimento individualizado ou pequenos grupos.
- Modelo 3 intitulado “estações de ensino” prevê uma disposição diferenciada da sala de aula tradicional. A turma é dividida em diversos grupos de aprendizagem dispostos pela sala, sendo que cada grupo deve contemplar focos distintos de aprendizagem, porém, relacionados, ou seja, um mesmo

assunto é abordado, mas de modos diferentes. Neste modelo todos os alunos devem vivenciar as diferentes propostas, com autonomia para se locomover entre os grupos.

- Modelo 4, intitulado “ensino paralelo”, prevê a sala dividida em dois grandes grupos, sendo que cada profissional se responsabiliza por um dos grupos. Aqui o conteúdo/planejamento ministrado é o mesmo.
- Modelo 5, intitulado “ensino alternativo”, utilizado normalmente em situações em que se observa que um pequeno grupo necessita de algum tipo de auxílio ou atenção individualizada. Neste modelo, um dos profissionais assume a sala de aula e a condução das atividades com o grupo maior, enquanto o outro professor volta à atenção para o pequeno grupo trabalhando os assuntos específicos voltados ao auxílio observado.
- Modelo 6 intitulado “equipe de ensino”, nele os professores conduzem e se responsabilizam conjuntamente pelo encaminhamento das ações da sala de aula. Quanto trabalham juntos devem ser vistos como iguais e serem capazes de conduzir as atividades independentemente da execução das mesmas (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Estes modelos de arranjos de sala de aula não são etapas a serem realizadas, mas sim, possíveis disposições que auxiliam as trocas e os momentos de colaboração que são desenvolvidos a depender dos estágios de que esta dupla se encontra.

Para Zerbato e Capellini (2019) no Ensino Colaborativo, não existe um modelo único para a organização do ensino, sendo que o modo como o trabalho será desenvolvido dependerá do contexto escolar em que os profissionais estão inseridos e do tempo para trabalho conjunto, assim como da relação estabelecida entre os dois professores em sala de aula, de características da turma como um todo.

Em paralelo ao desenvolvimento desses modelos, Gately e Gately (2001) sinalizam alguns estágios de colaboração que perpassam o trabalho colaborativo, e que resultam em determinadas ações desenvolvidas pelos profissionais.

No Estágio Inicial, os professores se comunicam superficialmente e o educador especial tem lugar particular ao fundo da sala, ainda não tem familiaridade com o conteúdo e metodologias, sendo este visto como assistente

neste contexto, assumindo por vezes o papel de gerente de comportamento, apresentando condições desfavoráveis ao contexto escolar ou as práticas de Ensino Colaborativo.

No Estágio de Comprometimento, a comunicação dos professores passa a ser mais efetiva, possibilitando a construção da confiança necessária para o desenvolvimento do ensino colaborativo. Nesta etapa observa-se que o professor de educação especial começa a compartilhar as funções de sala de aula e se movimentar mais livremente, iniciando um projeto em comum e em algumas vezes compartilhando o planejamento ou dividindo as disciplinas ministradas.

No Estágio Colaborativo, os professores se comunicam de modo efetivo, por vezes com sinais não verbais, se movimentam naturalmente no espaço, fornecendo instruções aos alunos e compartilhando as funções da sala de aula, pois, compartilham as competências curriculares e a necessidade de variedade de avaliação, realizando o co-planejamento, sendo esta a condição favorável do desenvolvimento de práticas colaborativas e do contexto educacional.

Os autores articulam estes estágios a alguns componentes necessários ao Coensino como:

- a) Comunicação interpessoal;
- b) Arranjo físico;
- c) Familiaridade com o currículo;
- d) Metas do currículo;
- e) Planejamento Instrucional;
- f) Apresentação Instrucional;
- g) Gerenciamento da sala de aula; e
- h) Avaliação.

Observa-se que estes componentes articulados aos estágios do Coensino, vão se estabelecendo e se fortalecendo na medida em que mudanças culturais vão ocorrendo, para que ambos atuem plenamente na sala de aula. Sobre isso, Capellini e Zerbato (2019, p. 39) pontuam que mesmo que ambos atuem de formas diferentes, para que ambos participem plenamente o “professor comum mantém uma responsabilidade primária em relação ao conteúdo que será ministrado, enquanto o Educador Especial se responsabiliza pelas estratégias de promoção desse processo”.

Aqui algumas ressalvas são necessárias, pois esta diferença de atuação não faz com que um profissional atue como ajudante enquanto o outro atua como professor principal, ou mesmo que as atividades ao estudante PAEE sejam ensinadas somente pelo professor de educação especial, enquanto o outro professor se responsabiliza pelo restante da turma. Tais práticas acabam sendo associadas ao Ensino Colaborativo, e que por vezes acaba sendo confundido com outras práticas inclusivas como Sistema de Bidocência por exemplo, prática largamente presente no espaço educacional e que se difere por não possuir os mesmos objetivos e também envolver a atuação de dois docentes, com qualquer outra formação ou dupla, que não seja composta pelos professor do ensino comum e o Educador Especial.

Esta dificuldade de diferenciação das práticas está presente em estudos como o de Honnef (2015, p. 1) que aponta que alguns trabalhos consideram esses modelos de prestação de serviço como sinônimos, enquanto outros têm apontam o Ensino Colaborativo como diferenciado do Sistema de Bidocência. Devido a esta confusão, Coderman, Bresnahan, Pedersen (2009) estabelecem o que não vem a ser o Ensino Colaborativo:

- a) A existência do trabalho de um segundo professor que atue em paralelo com o professor do ensino comum;
- b) Um professor que atue como auxiliar, cuidador, ajudante ou outra função, enquanto o outro ensina;
- c) Quando as aulas ou encaminhamentos são planejados sem que haja partilha entre os colaboradores; e
- d) Quando há a retirada do aluno da sala de aula, para receber instruções ou realizar atividades paralelas.

Desse modo torna-se válido ressaltar que os “[...] professores de Educação Especial não vão às escolas para orientar, criticar ou para ensinar o que os outros devem fazer, mas sim para participar de um processo que visa contribuir e aprender juntos” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 65).

Para que a parceria apresente sucesso no seu desenvolvimento e execução, alguns fatores de sucesso, identificados a partir de experiências práticas, foram elencados por Argueles, Hughes, Schumm (2000) e citados por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 51), são eles:

- a) Tempo para Planejamento;

- b) Flexibilidade;
- c) Disposição a correr riscos;
- d) Definição de Papéis e Responsabilidades;
- e) Compatibilidade;
- f) Habilidade na Comunicação; e
- g) Suporte Administrativo.

O Coensino envolve mudanças culturais e uma articulação com outros membros da comunidade escolar, além de aproximar o professor comum do professor de educação especial, acaba por implicar na redefinição dos papéis propostos aos professores de educação especial, que para este professor passa a ter como foco de atuação o trabalho na classe comum e não somente na SRM ou centrado exclusivamente no estudante do público alvo da Educação Especial.

Assim, o Coensino se torna uma proposta que atende às proposições dos aparatos legais voltados ao atendimento dos alunos PAEE propondo a parceria entre os professores, contudo, para que este modelo seja desenvolvido de forma correta e seguindo os pressupostos aqui apresentados, torna-se necessário formação, e principalmente na formação inicial dos professores de Educação Especial, com a inserção de disciplinas que favoreçam uma cultura colaborativa, conforme pontuado por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014).

Tendo por base os marcos teóricos elencados aqui, a presente pesquisa tem como tema a política de inclusão escolar, e especificamente a formação inicial de professores de Educação Especial para o trabalho no modelo do Coensino, os encaminhamentos metodológicos serão descritos nos próximos tópicos.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos sob o número do parecer 4.105.838 em 23 de junho de 2020 (CAEE: 30891420.5.0000.5504) e desse modo, para atender os objetivos propostos, o estudo se caracteriza como sendo do Tipo Descritivo, com enfoque Qualitativo.

Estudos descritivos visam especificar características e perfis, por exemplo, de pessoas, comunidades, grupos ou outros fenômenos que se submetam a uma análise, uma vez que, este tipo de estudo é importante para mostrar “com precisão os ângulos ou dimensões de um fenômeno, acontecimento, comunidade, contexto ou situação” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 104). No caso, o fenômeno visado é a formação para o Coensino nos cursos de Licenciatura em Educação Especial.

Na mesma linha, Gil (2003) aponta que as Pesquisas Descritivas têm como objetivo descrever as características de populações ou de fenômenos, ou ainda o estabelecimento de relações entre variáveis, sendo que, algumas pesquisas visam também determinar a natureza dessas relações. Ele ainda sinaliza que “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática” (GIL, 2003, p. 208), pois, neste bojo são incluídos os estudos que buscam levantar opiniões, como é o caso da presente pesquisa.

Quanto ao enfoque Qualitativo, Sampieri, Collado e Lucio (2013) pontuam que, neste tipo de estudo, é possível desenvolver perguntas e hipóteses antes, durante e depois da coleta e da análise dos dados. Pontuam também que, o tamanho da amostra, ou seja, o número de participantes na pesquisa, não é importante do ponto de vista probabilístico, pois, não há o interesse em generalizar os resultados obtidos com a amostra. Ainda, segundo os autores, no procedimento de coleta de dados deste tipo de pesquisa, o que se objetiva é “obter dados (que serão transformados em informação) de pessoas, seres vivos, comunidades, contextos ou situações de maneira profunda”, pois, os dados que interessam são, por exemplo, conceitos, percepções, opiniões, experiências e vivências manifestadas pela linguagem, seja de maneira individual ou grupal, que serão coletados para posteriormente serem analisados e compreendidos, buscando responder as perguntas e questionamentos da pesquisa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Este tipo de abordagem, segundo Bogdan e Biklen (1994), pode ser utilizado em estudos que visam descrever ambientes de constante interação, possibilitando ao pesquisador analisar, na perspectiva dos participantes envolvidos, o meio em que estão inseridos, como por exemplo analisar as instituições de ensino.

Para embasar teoricamente o uso da técnica de entrevistas Entrevistas semiestruturadas realizadas na etapa de Coleta de Dados, alguns autores apontam que em pesquisas com enfoque Qualitativo, as entrevistas visam recolher dados e informações descritivas na linguagem dos participantes, e podem ser utilizadas de duas formas, ou como “estratégia dominante” ou “utilizadas em conjunto com a observação, análise documental e outras técnicas”, como é o caso do presente estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

O uso desta técnica se justifica inicialmente com o intuito de “identificar opiniões, concepções, percepções, avaliações e descrições, todos sobre fatos internos a pessoa ou externos a ela” (TOLÓI; MANZINI, 2013, p. 3299), e nesse caso, obter informações detalhadas sobre as experiências vivenciadas pelos egressos dos cursos de LEEsp. Outros autores como Ludke e André (1986), sinalizam que uma entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas, pois “permite a captação imediata e coerente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Assim, o delineamento do estudo envolveu três etapas de coleta e análise de dados, a saber:

Etapa 01: Estudo documental dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Educação Especial;

Etapa 02: Aplicação de questionário com egressos dos Cursos de Licenciatura em Educação Especial para identificar e recrutar participantes com experiências formativas no Coensino;

Etapa 03: Entrevista e estudo descritivo das experiências formativas e profissionais em Coensino dos egressos dos Cursos de Licenciatura em Educação Especial.

3.1. Contexto do Estudo:

Tendo em vista a necessidade de delimitação do estudo, optou-se por estudar três cursos, de duas das 27 IES que ofertam Licenciatura em Educação

Especial (LEEsp) cadastrados no *e-mec* e, especificamente as duas Universidades Públicas com essa proposta de formação inicial.

Assim, a pesquisa foi realizada tendo por base os cursos de LEEsp da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), localizada no Município de Santa Maria no estado do Rio Grande do Sul (RS); e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), localizada no Município de São Carlos no estado de São Paulo (SP). Mais informações sobre os cursos escolhidos encontram-se no quadro 03.

Quadro 03 – Cursos de LEEsp deste contexto de estudo

ID	Universidade	Modalidade	Oferta	Status	CH	Vagas	Estado
UFSM/ N*	Universidade Federal de Santa Maria	Presencial	Semestral (8.0)	Em atividade	3220	50	RS
UFSM/ D**	Universidade Federal de Santa Maria	Presencial	Semestral (9.0)	Em atividade	3120	45	RS
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos	Presencial	Semestral (8.0)	Em atividade	3315	40	SP

* Noturno; ** Diurno.

FONTE: Autoria própria (2021).

3.2. Caracterização dos Participantes:

Ao todo participaram do estudo, um total de 45 Professores de Educação Especial egressos dos cursos de Licenciatura de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria e da Universidade Federal de São Carlos, distribuídos em dois grupos, sendo uma para cada etapa, da seguinte forma:

Etapa 1 (survey) - Grupo 01: Foram respondentes 51 professores egressos dos Cursos de Licenciatura em Educação Especial. Para cada um dos respondentes da pesquisa foi atribuído um código, sendo a letra maiúscula P - relativo a Participantes- seguida de um número -em algarismo arábico de 01 a 51- de acordo com a ordem dos respondentes; seguido da abreviação da IES, abreviação do turno dos cursos e ano dos PPC.

Nesta etapa foi considerado como critério de seleção aos respondentes: ser egresso até 31/12/2018 da Licenciatura em Educação Especial dos cursos

de Licenciatura de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria e da Universidade Federal de São Carlos. Assim sendo, a adoção deste critério acarretou na desclassificação de seis participantes (que responderam ser egressos com data para além da proposta no critério), sendo selecionados então 45 professores egressos do Curso de Licenciatura em Educação Especial.

Quanto a caracterização deste grupo, vale pontuar que os dados visavam coletar informações amplas sobre a formação dos participantes. Participaram do Grupo 01, os 45 respondentes selecionados, 43 declararam ser do sexo feminino e apenas dois declararam ser do sexo masculino. A média de idade do grupo foi de 31 anos. Quanto a Formação Inicial, 64,4% dos participantes declararam ser egressos da Universidade Federal de São Carlos (n=29), 20% declararam ser da Universidade Federal de Santa Maria - Diurno (n=9) e 15,6% declararam ser egressos do curso Noturno (n=7) desta última universidade.

Etapa 2 (entrevistados) - Grupo 02: Com as respostas dos 45 participantes selecionados do Grupo 01, foi considerado o segundo critério de seleção: ter atuado, ou estar atuando, com Coensino/Ensino Colaborativo. Após análise das respostas, apenas 17 participantes foram selecionados para compor o Grupo 02. Sendo assim, o Grupo 02 é composto por 16 participantes declaradas do sexo feminino e um declarado do sexo masculino, com média de idade de 31 anos, e média de tempo de trabalho de 4,7 anos, as características de formação estão apresentadas conforme Quadro 04, a seguir:

Quadro 04 – Caracterização do Grupo 02, por IES, turno e ano de ingresso selecionados para etapa de entrevista

ID	Sexo:	Idade:	Instituição de Formação e Turno:	Ano de Ingresso:	Ano de Conclusão:
P46-UFSM/D-N/A*	Feminino	42	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - Diurno	1997	2001
P18-UFSM/D-2008	Feminino	27	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - Diurno	2013	2017
P37-UFSM/D-2008	Feminino	23	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - Diurno	2014	2017
P45-UFSM/N-2009	Feminino	50	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - Noturno	2012	2017
P29-UFSM/N-2009	Feminino	27	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) -	2013	2018

			Noturno		
P16-UFSCar-2012	Masculino	31	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Integral	2009	2013
P33-UFSCar-2012	Feminino	29	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Integral	2009	2012
P34-UFSCar-2012	Feminino	31	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Integral	2009	2013
P02-UFSCar-2012	Feminino	28	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Integral	2010	2013
P30-UFSCar-2012	Feminino	28	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Integral	2010	2013
P47-UFSCar-2012	Feminino	30	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Integral	2010	2013
P09-UFSCar-2012	Feminino	31	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Integral	2011	2014
P10-UFSCar-2012	Feminino	26	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Integral	2012	2015
P06-UFSCar-2012	Feminino	25	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Integral	2013	2016
P21-UFSCar-2012	Feminino	30	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Integral	2013	2018
P27-UFSCar-2012	Feminino	29	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Integral	2013	2016
P05-UFSCar-2012	Feminino	24	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Integral	2015	2018

** Mesmo a participante não estando de acordo com os PPC investigados, entende-se que ela contribui para a análise de aspectos voltados à Formação Continuada.*

FONTE: Autoria própria (2021).

Os 17 participantes selecionados do Grupo 02, posteriormente foram convidados para a etapa de entrevista, visando compreender as experiências formativas e a influência destas, bem como aprofundar a discussão dos temas voltados à formação inicial em LEEsp, porém, nem todos retornaram o convite e, deste modo, somente 11 participantes compuseram a etapa de entrevistas.

3.3. Instrumentos:

Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos, adaptados de outros questionários já existentes, sobre a formação e atuação docente em Educação Especial e em Ensino Colaborativo. Ambos estão descritos a seguir:

Questionário de Caracterização dos Egressos em Licenciatura em Educação Especial: Este questionário foi elaborado tendo por base dois instrumentos padronizados, sendo um o Formulário para Caracterização dos Professores de Salas Multifuncionais ou de Recursos e o Questionário de Avaliação da Política de Inclusão Escolar para o Professor de Educação Especial (QUAPOIE-PE) (SANTOS *et al.*, 2018). A escolha desses instrumentos, se dá por dois grandes fatores, o primeiro pelo fato de que os participantes da pesquisa são formados tendo como um dos focos a atuação em SRM -uma vez que esse modelo é priorizado pela política-, e segundo pelo fato de que os instrumentos possuem questões capazes de compreender como se dá a atuação e público atendido em SRM, como também apresenta informações voltadas para compreender o percurso formativo dos participantes.

Assim, o questionário elaborado para esta pesquisa teve como objetivo caracterizar os participantes da pesquisa quanto a informações pessoais, bem como mapear a formação inicial e as experiências profissionais desenvolvidas, além de identificar possíveis atuações profissionais do Educador Especial formado pelo Curso de LEEsp, que contribuiriam para traçar um perfil dos participantes.

O instrumento foi composto por 22 questões, sendo quatro voltadas aos dados gerais, quatro voltadas à formação inicial, nove voltadas à atuação profissional e cinco direcionadas ao agendamento da entrevista, para a etapa seguinte.

Este questionário foi avaliado por quatro juízes⁵ para sua adequação quanto à forma e conteúdo, e sua versão final, que foi utilizada no presente estudo, encontra-se no Apêndice B.

Roteiro de Entrevista: Este roteiro foi criado tendo como base o Protocolo de Registro de Práticas Colaborativas (STOPA, 2018). Trata-se de um roteiro não

⁵ Para este instrumento foram escolhidos sete juízes, contudo houve retorno de seis sendo eles: uma docente e duas discentes, participantes do GP-FOREESP, que já tinham proximidade com a pesquisa e trabalham com entrevistas para avaliar o conteúdo e gramática do questionário; ainda, duas egressas do Curso de Licenciatura em Educação Especial, sendo uma da UFSCar e outra da UFSM, que devido a formação foram selecionada para avaliar conteúdo e gramática do questionário, e por fim o sétimo juiz, externo, foi selecionado para avaliar as possibilidades de análises qualitativas do instrumento.

padronizado, que foi utilizado nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os egressos do curso. Tinha como objetivo compreender as experiências formativas vivenciadas, e como as mesmas contribuíram para a formação dos profissionais egressos, bem como analisar a influência das bases formativas em Coensino na atuação dos profissionais egressos dos cursos de LEEsp.

O instrumento foi composto por dois tópicos de discussão e foi avaliado por cinco juízes⁶ e entrevista piloto, para sua adequação quanto à forma e conteúdo. A versão final do roteiro encontra-se no Apêndice C.

3.4. Procedimento de Coleta de Dados:

Para o procedimento de Coleta de Dados utilizou-se materiais de papelaria e também computadores, equipamentos de áudio e software de videoconferência com áudio gravadores. A seguir serão detalhados os procedimentos de cada etapa.

Etapa 01 Coleta de Dados – Estudo do Projeto Pedagógico de Curso: A primeira etapa da pesquisa consistiu em averiguar os PPC dos cursos de LEEsp participantes da pesquisa. Foram feitas buscas nos sites oficiais das Licenciaturas em Educação Especial da UFSM e UFSCar, e realizou-se *upload* dos materiais encontrados para posterior análise.

Etapa 02 Coleta de Dados - Preenchimento de Questionário, Recrutamento e pré-seleção dos Participantes: Após a aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, a pesquisa foi divulgada em redes sociais (*Facebook, Instagram e WhatsApp*) visando atingir os profissionais egressos do Curso de Licenciatura em Educação Especial, e esta etapa teve duração aproximada de um mês, se deu entre 22/07/2020 a 23/08/2020.

Juntamente com a divulgação da pesquisa, foi anexado um link para preenchimento do Questionário de Caracterização dos Egressos em

⁶ Para este instrumento foram escolhidos sete juízes, contudo houve retorno de quatro, sendo eles: uma docente e duas discentes, participantes do GP-FOREESP, que já tinham proximidade com a pesquisa e trabalhavam com entrevistas para avaliar o conteúdo e gramática do roteiro. Uma juíza egressa do Curso de Licenciatura em Educação Especial, que não foi participante da Pesquisa, para avaliar o conteúdo do roteiro.

Licenciatura em Educação Especial, via *Formulário Google Documentos*®. Ressalta-se que o preenchimento do questionário era precedido do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice D) e somente após o aceite do termo os participantes tinham acesso ao questionário.

Assim, após a divulgação da pesquisa, os participantes que demonstraram interesse responderam, via *Formulário Google Documentos*®, o TCLE e o Questionário de Caracterização dos Egressos em Licenciatura em Educação Especial. Foram obtidas nesta etapa 51 questionários respondidos, cujos participantes compuseram o Grupo 01 da pesquisa.

Ao responder o questionário, os participantes foram convidados a indicar o contato de *e-mail* de mais dois possíveis respondentes para realização de contato por parte da pesquisadora e divulgação da pesquisa, utilizando assim de a técnica de amostragem não probabilística chamada “Bola de Neve”; deste modo dados coletados contribuíram para o recrutamento de novos participantes, bem como para a pré-seleção dos participantes.

Etapa 03 Coleta de Dados – Entrevista com o grupo de participantes selecionados: Nesta etapa foi realizada a entrevista com os 11 participantes do Grupo 02, com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre a experiências formativas em disciplinas, atividades de extensão ou outras complementares, bem como experiências profissionais em Coensino. Os participantes foram contatados pelo e-mail informado para o agendamento da Entrevista, que ocorreu via *Google Meet* em dia e horário combinado previamente com o participante. Esta etapa ocorreu entre os dias 09/09/2020 a 03/10/2020.

Cabe destacar que para esta pesquisa foi realizada uma entrevista piloto com apenas um respondente que não foi incluído na análise dos dados, mas que possuía todas as características e se encaixava nos critérios de inclusão estabelecidos pelo estudo. A entrevista piloto, foi realizada com vistas a garantir a validade interna dos dados que seriam coletados a posteriori. De acordo com Manzini (2012), o projeto piloto deve ser considerado como um estudo que contempla todas as etapas da Pesquisa, como: elaboração do roteiro de entrevista, apreciação de roteiro por juízes, realização e transcrição da entrevista, e por fim, elaboração do sistema de categorias.

Sendo assim, para maior conhecimento e informações sobre a etapa, a seguir são apresentadas algumas informações a respeito das entrevistas realizadas:

Tabela 01 - Entrevistas do Grupo 02

ID	Data da Entrevista	Tempo de Entrevista	Nº de laudas
P05-UFSCar-2012	09/09/2020	24 min 09 seg	06 laudas
P09-UFSCar-2012	09/09/2020	27 min 16 seg	08 laudas
P10-UFSCar-2012	15/09/2020	26 min 10 seg	09 laudas
P16-UFSCar-2012	03/10/2020	1 hora 14 min 12 seg	23 laudas
P18-UFSM/D-2008	10/09/2020	42 min 35 seg	11 laudas
P21-UFSCar-2012	12/09/2020	21 min 50 seg	07 laudas
P30-UFSCar-2012	16/09/2020	18 min 11 seg	05 laudas
P34-UFSCar-2012	18/09/2020	1 hora 07 min 15 seg	20 laudas
P45-UFSM/N-2009	14/09/2020	38 min 19 seg	12 laudas
P46-UFSM/D-N/A	11/09/2020	23 min 11 seg	07 laudas
P47-UFSCar-2012	18/09/2020	41 min 20 seg	10 laudas

FONTE: Autoria própria (2021).

Durante as entrevistas, a pesquisadora se manteve em um ambiente planejado previamente e buscando ao máximo um ambiente livre de ruído, intervenções e outras intercorrências. Todas as entrevistas foram gravadas para futuras comprovações, pela plataforma *Google Meet*, em e-mail sob domínio da Universidade Federal de São Carlos. Todas as entrevistas realizadas foram transcritas na íntegra.

3.5. Procedimento de Análise de Dados:

Em complementação e paralelo às etapas de Procedimentos de Coleta de Dados ocorreram as etapas do Procedimento de Análise de Dados. Os dados obtidos foram analisados continuamente, conforme elencado a seguir:

Etapa 01 Análise de Dados - Estudo documental dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação Especial: Nesta fase foram identificados os Projetos Políticos Pedagógicos das Universidades participantes, encontrados nos endereços eletrônicos dos cursos de Licenciatura em Educação Especial. Verificou-se a existência de sete PPC, sendo um da UFSCar⁷, e seis da UFSM^{8 9}, conforme Quadro 05, contudo, de todos os documentos identificados, apenas três foram selecionados para análise sendo um da UFSCar e dois da UFSM.

Quadro 05 – PPC Identificados nas IES pesquisadas

ID PPC	Instituição de Formação e Turno:	Ano	Situação Curricular	Status
PPC1-UFSCar-2012	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Integral	2012	-	Selecionado
PPC2-UFSM/EaD-2014	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - EaD	2014	Ativo	Não Selecionado
PPC3-UFSM/EaD-2017	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - EaD	2017	Corrente	Não Selecionado
PPC4-UFSM/D-2004	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - Diurno	2004	Indisponível	Não Selecionado
PPC5-UFSM/D-2008	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - Diurno	2008	Ativo	Selecionado
PPC6-UFSM/D-2020	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - Diurno	2020	Corrente	Não Selecionado
PPC7-UFSM/N-2009	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - Noturno	2009	Corrente	Selecionado

FONTE: Autoria própria (2021).

Destaca-se que a UFSM apresentava diferentes currículos, com status: correntes ou ativos. Havia essa distinção, pois, os PPC correntes, eram os atualizados voltados para os estudantes que ingressaram depois de alguma modificação curricular, enquanto os ativos, eram aqueles PPC antigos ainda

⁷ PPC UFSCar disponível em: <http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/educacao-especial/educacao-especial>

⁸ PPC UFSM Diurno e Noturno, disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/educacao-especial/>

⁹ PPC UFSM EaD, disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/educacao-a-distancia/educacao-especial/>

mantidos pois, havia alunos matriculados no curso que ingressaram antes de alguma modificação curricular.

O PPC2-UFSM/EaD-2014 e PPC3-UFSM/EaD-2017 não foram selecionados, pois, entre os participantes do Grupo 02, nenhum havia cursado LEEsp na modalidade EaD. O PPC4-UFSM/D-2004, não foi analisado pois encontrava-se indisponível na página. O PPC6-UFSM/D-2020, que era o mais recente, também não foi analisado pois nenhum dos participantes havia cursado LEEsp na vigência deste PPC¹⁰. Os demais PPC foram selecionados, pois contemplavam o ano de ingresso dos participantes do Grupo 02.

Após a seleção, os PPC foram analisados com base nos tópicos elencados a seguir:

- A. Objetivos do curso;
- B. Eixos e Disciplinas ofertadas;
- C. Atividades Formativas Extracurriculares;
- D. Perfil profissional;
- E. Áreas de atuação

Etapa 02 Análise de Dados - Análise do Questionário e da Pré-seleção dos Participantes: Após a identificação dos 51 participantes, houve a separação no Grupo 01 e Grupo 02.

Em seguida com base nas perguntas do Questionário de Caracterização dos Egressos em Licenciatura em Educação Especial, as respostas do Grupo 01 e Grupo 02 foram tabuladas, e as informações foram analisados quanto: a) “Caracterização”; b) “Formação”, reorganizada em Experiência Formativa Grupo 01 e Experiência Formativa Grupo 02; e c) “Atuação”, reorganizada em Regime de Contratação, Etapa de Ensino, Administração Escolar, PAEE e Modelo de Prestação de Serviço.

As informações obtidas nesta etapa foram analisadas nos resultados e discussões e a separação dos grupos deram subsídio para o desenvolvimento da Etapa 03 do Procedimento de Coleta de Dados;

¹⁰ Um aspecto importante a ser pontuado é que este novo PPC traz na sua estrutura a previsão de disciplinas voltadas ao Ensino Colaborativo. Compreende-se que a inserção deste, seria pertinente e contribuiria com as discussões deste trabalho, contudo, tendo em vista que não há participantes entrevistados que tenham sido contemplados por esse PPC, optou-se por não selecioná-lo.

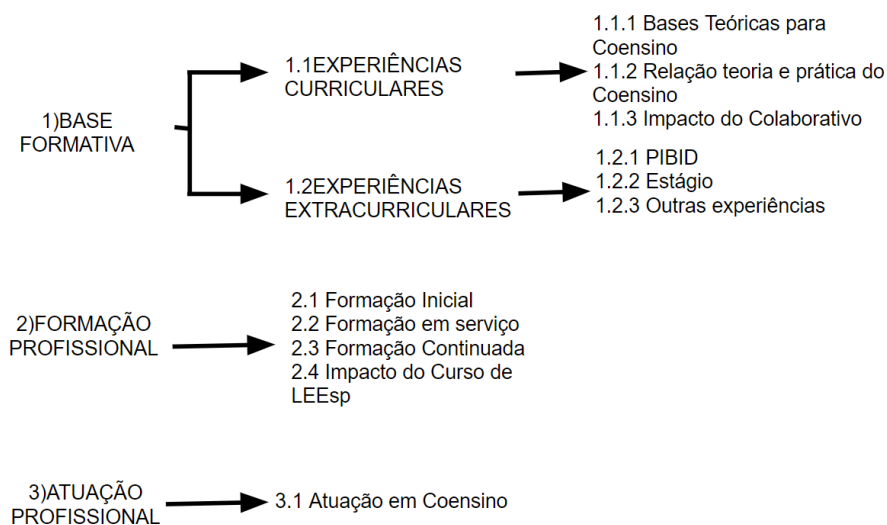
Etapa 03 - Inferência após Categorização das Transcrições das Entrevistas e Análise de Informações advindas da entrevista: Após a realização das transcrições, num primeiro momento as mesmas foram relidas e categorizadas tendo por base os eixos definidos a priori, com base nos temas que compunham o roteiro de entrevistas.

Num momento posterior a categorização foi realizada a posteriori, com base na proposta de Franco (2018), para análise de conteúdo, entendida como um procedimento, que tem como ponto de partida “a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente ela expressa um significado e um sentido” (FRANCO, 2008, p. 21), e que em decorrência disso a análise e a inferência das mensagens são processos a serem seguidos.

Deste modo, neste tipo de procedimento, uma das unidades de registro utilizadas é a unidade temática, que de acordo com a autora é indispensável em estudos sobre conceitos, atitudes e opiniões. Os resultados obtidos com a análise de conteúdo visam refletir os objetivos da pesquisa, e tem por base o conteúdo explicitado pelos participantes, nesse caso o conteúdo obtido com as entrevistas (FRANCO, 2018).

Assim, a categorização das entrevistas realizadas foi classificada com base em três grandes categorias temáticas, identificados a partir do *Questionário de Caracterização dos Egressos em Licenciatura em Educação Especial* e do *Roteiro de Entrevista*, conforme ilustrado pela Figura 03, a seguir:

Figura 03 - Categorias elencadas nas Transcrições



FONTE: Autoria própria (2021).

Na categoria temática “Base Formativa” duas subcategorias foram encontradas, uma voltada aos relatos sobre as experiências curriculares vivenciadas e outra sobre as experiências extracurriculares vivenciadas pelos entrevistados. Na categoria temática “Formação Profissional” foram encontrados relatos quanto às vivências tidas durante a formação inicial, formação em serviço e formação continuada, e ainda relatos sobre o impacto da formação inicial em LEEsp. Por fim, na categoria temática “Atuação Profissional” foram vinculados os relatos voltados para a atuação desses profissionais antes da pandemia¹¹.

Os três temas elencados compõem três dos quatro tópicos do capítulo de Resultados e Discussões deste estudo. É válido pontuar que outros temas emergiram da etapa de entrevistas, contudo, optou-se por trazer para os resultados e discussão apenas os temas apontados com mais frequência entre os participantes, como pontuado por Franco (2008).

¹¹ Em 2019 houve a interrupção de aulas presenciais em decorrência da Pandemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) e das medidas de segurança adotadas no Brasil. Tendo em vista que o modelo de prestação de serviço investigado pressupõe o trabalho, entre outros aspectos o trabalho conjunto, às entrevistas realizadas buscaram investigar os relatos das práticas realizadas no período presencial.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO:

Este capítulo foi estruturado visando responder os objetivos específicos propostos anteriormente, lembrando:

i. Identificar se os objetivos, disciplinas, atividades formativas extracurriculares, perfil profissional e modelos de atuação propostos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de LEEsp contemplam a atuação em Ensino Colaborativo;

ii. Descrever e analisar se eventuais bases formativas dos cursos de LEEsp, (experiências curriculares e extracurriculares) em Coensino impactam na atuação dos profissionais egressos dos cursos de LEEsp;

iii. Mapear as experiências profissionais desenvolvidas durante a graduação, analisando o impacto da formação inicial em LEEsp;

iv. Identificar o espaço de atuação e os modelos de prestação de serviço desenvolvidos pelos profissionais formados pelo Curso de LEEsp.

Tendo em vista os dados coletados por meio de análise documental feita com os Projetos Pedagógicos dos Cursos, os dados coletados com o Questionário e as Entrevistas semi-estruturadas; os resultados apresentados nas seções a seguir apresentam a articulação desses dados que são analisados de modo complementar.

4.1. Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura em Educação Especial

Tendo em vista o recorte desta pesquisa, não nos debruçamos a analisar o processo de construção, os componentes, aspectos políticos ou metodológicos relacionados aos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) ou Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDI) das respectivas IES, que são os documentos institucionais que baseiam a criação dos PPC. Porém é importante compreender que o PPP, PDI ou outro instrumento norteador, como aponta Vasconcelos (2000) é entendido como um plano global da instituição, que pode ser entendido como um processo de sistematização de um Planejamento Participativo, que não pode ser visto como definitivo. O autor define que o PPP

deve contemplar o tipo de ação educativa que será realizada, e que também pode ser visto como um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade ou ainda, como “elemento de organização e integração da atividade prática da instituição nesse processo de transformação” (VASCONCELLOS, 2000, p. 169).

Para a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) (2006), em estudos direcionados a avaliação do Ensino Superior, reconhece o

[...] PPI, PDI, PPC e Currículo como documentos nos quais as IES explicitam seu posicionamento a respeito de sociedade, de educação e de ser humano e asseguram o cumprimento de suas políticas e ações. Os projetos, o plano e o currículo, muito mais que documentos técnico-burocráticos, consistem em instrumentos de ação política e pedagógica, cujo objetivo é promover uma formação com qualidade (BRASIL, 2006, p. 06).

Assim, o PPC não deve ser compreendido apenas como um marco referencial, mas trata-se de um instrumento sinalizador das diretrizes educacionais, assim como documento norteador das ações de uma instituição. Este instrumento possui relevância significativa nos cursos da IES pois é requerido como documento obrigatório na solicitação de autorização de curso, e deve conter, entre outros aspectos o número de alunos previstos, turnos, grade curricular do curso e demais elementos acadêmicos pertinentes (BRASIL, 2006).

Para o estudo da CONAES (2006), o PPC é um dos pilares de avaliação das IES, e um dos seus campos diz respeito à “Organização Didático Pedagógico” dos cursos e envolve a concepção, currículo, avaliação, atividades acadêmicas articuladas à formação, ainda leva em conta a prática profissional e/ou estágio, trabalho de conclusão de curso e atividades complementares.

A construção do PPC deve envolver uma construção coletiva de conhecimento que reconheça o valor da articulação da prática, atribuindo memória e significado para ação e servindo como elemento de referência para a caminhada pedagógica. De acordo com Vasconcellos (2000), envolve todo o grupo daquela instituição para a sua construção e desse modo demanda que as ações propostas e pensadas coletivamente sejam intencionalmente planejadas.

Assim, os PPC deveriam seguir os parâmetros gerais dos documentos norteadores da instituição, contudo, possuem particularidades, objetivos,

orientações e organização curricular do curso específico a que se direciona, sendo que:

Cada curso dispõe de seu projeto pedagógico tendo em vista as especificidades da respectiva área de atuação. As políticas acadêmicas institucionais contidas no PPI ganham materialidade no Projeto Pedagógico de Curso. Este é a referência das ações e decisões de um determinado curso em articulação com a especificidade da área de conhecimento no contexto da respectiva evolução histórica do campo de saber (BRASIL, 2006, p. 07).

A UFSCar, por exemplo, enfatiza que seu currículo se constrói e se baseia na abordagem social dos direitos humanos, entendendo que assim responde-se às demandas e princípios políticos e pedagógicos que são suscitados no curso de LEEsp. (UFSCar, 2012). A UFSM (2008), por sua vez, tem como concepção de currículo adotada, uma perspectiva crítica e pós-crítica, discorrendo que para este curso de LEEsp entende-se que

[...] o currículo é produtor de sentido e significado, tem intencionalidades, e esses elementos se materializam na prática pedagógica. Por isso, adotamos a concepção de currículo numa perspectiva crítica e pós-crítica, concebido como resultado de um processo social, cultural e histórico. E, sendo assim, o currículo nos constrói como sujeitos particulares, específicos; ele se tece, como também tece identidades e subjetividades dos que com ele compartilham o mesmo espaço educativo (UFSM, 2008, s/p).

É certo que cada curso deveria criar seu PPC levando em conta seus colaboradores, docentes e alunos para desenvolvê-lo com base nos seus pressupostos e posicionamentos pedagógicos e políticos. Mesmo que, no âmbito legal, as universidades tenham autonomia para planejar cursos novos, seria recomendável que houvesse diretrizes que garantam qualidade mínima de padrões de ensino bem como que delimitem um perfil profissional esperado. Entretanto, no caso dos cursos de LEEsp ainda não há nenhum documento legal específico que sirva de diretriz para a formação de professores nessa área, não havendo, portanto, exigências de aspectos, ou informações mínimas que devam conter os PPC e os currículos. Há apenas as exigências para cursos de licenciatura de modo geral, que seria a carga horária mínima, a distribuição dessa carga em três campos, mas não há definição de como deve ocorrer essa organização.

Assim, reconhecendo a importância de documentos normativos que auxiliam no desenho estrutural de um curso, destaca-se a necessidade urgente de priorizar as políticas de formação inicial, e não exclusivamente para projetos pontuais de formação continuada, e isso envolveria o incentivo à criação de Cursos de LEEsp. O segundo ponto de destaque se refere à necessidade do desenvolvimento de diretrizes, uma vez que se observa o crescimento exponencial de cursos de LEEsp em universidades privadas, na modalidade à distância, em todo o território nacional, sem que haja um direcionamento que garanta padrões mínimos de qualificação para o funcionamento desses cursos. Assim, a ausência de diretrizes pode gerar problemas futuros para a atuação desse profissional com os alunos PAEE, bem como no reconhecimento da atuação deste profissional no mercado de trabalho.

A CONAES destaca a importância das diretrizes nacionais para os cursos de graduação,

Esses referenciais instituem o currículo como um conjunto de elementos que integram os processos de ensinar e de aprender num determinado tempo e contexto, garantindo a identidade do curso e o respeito à diversidade. É um dos elementos constitutivos do PPC, tendo como orientação básica as Diretrizes Curriculares Nacionais, [...] (BRASIL, 2006, p. 06).

Entretanto, não há parâmetros para a construção dos cursos de LEEsp, e, portanto, não padronização dos PPC e currículos das IES públicas e das IES privadas, gerando discordâncias e diferentes compreensões quanto a concepções de como deve ser a formação, o perfil profissional a que se destina, e áreas de atuação do licenciado egresso dos Cursos de LEEsp, entre outros aspectos.

Infelizmente esta ausência de diretrizes é reflexo dos desafios enfrentados atualmente pela falta de investimento no processo de formação inicial de profissionais especializados, que decorre da precarização de investimento em políticas para a formação docente de modo geral, mas principalmente da área de Educação Especial, considerada uma modalidade de ensino, na qual qualquer professor pode nela atuar desde que faça uma formação continuada abreviada em cursos de especialização.

Mesmo não havendo diretrizes específicas aos Cursos de LEEsp, as instituições têm tido liberdade para construir seus PPC, e na primeira etapa do

estudo nos propomos a conhecer os documentos dos cursos das duas universidades selecionadas para o estudo. De modo geral, os PPC aqui analisados, seguem quatro documentos norteadores: LDB 9394/96, Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, Resolução CNE/CP Nº 1/2002 e a Resolução CNE/CP Nº 2/2002. O Quadro 6 apresenta os PPC dos cursos analisados, sendo dois da UFSM e um da UFSCar.

Quadro 06 - Projetos Pedagógico dos Cursos Analisados

ID PPC	Instituição de Formação e Turno:	Ano	Situação Curricular	Status
PPC1-UFSCar-2012	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Integral	2012	-	Selecionado
PPC5-UFSM/D-2008	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - Diurno	2008	Ativo	Selecionado
PPC7-UFSM/N-2009	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - Noturno	2009	Corrente	Selecionado

Fonte: Autoria própria (2021).

Quanto a aspecto de identificação o PPC1-UFSCar-2012 sinaliza que o Curso de Licenciatura em Educação Especial, está locado no Departamento de Psicologia, com tempo de duração de quatro anos e carga horária de 3.315 horas, e possui turno de funcionamento diurno, com reserva de 40 vagas. Não há informações no PPC quanto à forma de ingresso no curso (UFSCar, 2012), embora seja de conhecimento geral que a Universidade adota o Sistema de Seleção Unificado (SISU) para ingressos em todos os cursos de graduação.

O PPC5-UFSM/D-2008 e PPC7-UFSM/N-2009, de acordo com as informações encontradas no site, sinalizam que o ingresso para o Curso de Licenciatura em Educação Especial Plena se dará de dois modos: ou por Concurso Vestibular do Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES), ou via Processo de Transferência ou Reingresso, e neste caso, de acordo com as informações obtidas, os alunos ingressam tendo por base o currículo proposto a partir de 2009, tendo a adaptação curricular orientada pela coordenação do curso, legislação vigente e aprovação do colegiado do curso. Há a sinalização também de abertura de única turma no primeiro semestre do ano letivo, com

oferta de 45 vagas, sendo 36 voltadas para ingresso pelo vestibular e 09 para ingresso pelo PEIES (UFSM, 2008, 2009).

Desde sua criação, o Curso de LEEsp da UFSCar passou por duas reestruturações, inicialmente o projeto previa um curso de 3.940 horas (2008), e após uma primeira revisão passou para 3.270 horas (2010), até se consolidar no que é hoje, com carga horária total do curso de 3.315 horas (2012). Estas reestruturações levaram a modificações da matriz curricular acarretando na redistribuição de disciplinas oferecidas. Por mais que as alterações tenham sido propostas em um curto tempo, os documentos afirmam que nenhuma delas acarretou prejuízos aos alunos cursistas, uma vez que as alterações propostas aconteceram em disciplinas e atividades curriculares que ainda não haviam sido cursadas (UFSCar, 2012).

Quanto às reestruturações do Curso de LEEsp Diurno da UFSM, ele se consolidou num contexto diferente. O curso começou a ser ofertado em 1962, embora não no modelo atual, na época como Curso de Extensão, voltado para formação de professores de deficientes auditivos. Em 1974, por conta das reformas legislativas propostas, foi implantada a Habilitação Específica em Deficientes da Audiocomunicação, e em 1975 ofereceu a Habilitação Específica em deficientes mentais, ambas vinculadas aos Cursos de Pedagogia (UFSM, 2008).

De acordo com o PPC5-UFSM/D-2008, no ano seguinte houve a reestruturação da Habilitação Específica em deficientes mentais pelo Centro de Educação, transformando-a em Curso de Licenciatura Curta, sendo ofertada desse modo até 1978. Em 1979 o curso foi reconhecido como Curso de Formação de Professores de Educação Especial – Licenciatura Plena–Habilitação em Deficientes Mentais, com carga horária de 2.550 horas.

Em 1983 houve outra reestruturação, que implicou na reformulação do Curso de Educação Especial na Habilitação em Deficientes Mentais com a integração da Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação no Curso de Educação Especial. Após alguns encaminhamentos legais para reestruturação dos Cursos de Educação Especial – Habilitação em deficientes mentais e Pedagogia - Habilitação em deficientes da audiocomunicação, esses dois cursos foram reunidos num mesmo Curso de Educação Especial – licenciatura plena, com habilitação em deficiência mental e da audiocomunicação (UFSM, 2008).

Em 1984, informa o documento PPC5-UFSM/D-2008, os ingressantes passaram a frequentar o Curso de Educação Especial na “Habilitação deficientes mentais” ou na “Habilitação deficientes da audiocomunicação”. Com o passar dos anos os cursos foram se adequando às proposições legislativas, resultando no Curso de Licenciatura Plena em Educação Especial que, de acordo com o documento utilizado, teve sua última alteração em 2004, passando de 3.060 horas para 3.120 horas em 2008 (UFSM, 2008).

Enquanto isso, o PPC5-UFSM/N-2009 não apresenta no documento nenhuma reestruturação e possui a mesma carga horária desde a sua criação, sendo de 3.220 horas.

Quanto aos componentes dos PPC, de acordo com a CONAES, compõem o PPC:

[...] conhecimentos e saberes considerados necessários à formação das competências estabelecidas a partir do perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário, bibliografias básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais, serviços administrativos, serviços de laboratórios e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso (BRASIL, 2006, p. 07).

O PPC1-UFSCar-2012 é organizado em arquivo único com base nos seguinte itens: introdução, histórico (contemplando a justificativa e os objetivos do curso), perfil do profissional a ser formado, áreas de competência (contemplando conhecimentos e habilidades), eixo estruturantes, articulação dos componentes curriculares, tratamento metodológico, avaliação, matriz curricular, ementas das disciplinas obrigatórias e optativas, regulamentação de prática de ensino e estágio, trabalho de conclusão de curso, atividades complementares, plano de implantação do curso e referências bibliográficas. (UFSCar, 2012), atendendo todos os aspectos propostos pela CONAES.

O PPC5-UFSM/D-2008 e PPC7-UFSM/N-2009, disponíveis no *site* no período da coleta de dados, estão organizados em arquivos separados com os seguintes itens: apresentação, justificativa, objetivos, perfil do formando, áreas de atuação, papel dos docentes, estratégias pedagógicas, currículo (contemplando conteúdo das diretrizes, sequência aconselhada e integralização), avaliação, recursos humanos e por fim normas de TCC e estágio. Alguns dos pontos necessários para a construção do PPC elencados pela CONAES como o ementário, bibliografia básica e complementar, são aspectos

não identificados nos PPC da UFSM, e que dificultaram a análise da grade curricular.

Quanto aos documentos norteadores, o PPC1-UFSCar-2012 foi criado em consonância com o disposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a LDB 9394/96, Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, Resolução CNE/CP Nº 1/2002 e a Resolução CNE/CP Nº 2/2002. (UFSCar, 2012).

O PPC5-UFSM/D-2008 se encontra em consonância com a LDB 9394/96, Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, Resolução CNE/CP Nº 1/2002 e a Resolução CNE/CP Nº 2/2002.

O PPC7-UFSM/N-2009 foi criado em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a LDB 9394/96, Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, Resolução CNE/CP, Nº 1/2002 e a Resolução CNE/CP Nº 2/2002, sendo os mesmos documentos norteadores do PPC1-UFSCar-2012. (UFSM, 2009).

Os dois PPC da UFSM possuem similaridades nos documentos no que diz respeito ao papel dos docentes, currículo (conteúdo das diretrizes, sequência aconselhada e integralização) e avaliação. Estas similaridades são relevantes de serem pontuadas, pois, as análises foram feitas com base nas informações disponibilizadas pelos documentos no momento da coleta e algumas informações mostraram-se incongruentes com as informações fornecidas pelo site do e-mec.

Quanto aos objetivos propostos pelos PPC, foram identificados os pontos que constam no quadro abaixo:

Quadro 07 – Objetivos

(continua)

ID PPC	Objetivos Específico
--------	----------------------

PPC1-UFSCar-2012	<p>Objetivo Geral:</p> <p>1) Formar professores com competências técnicas, políticas e éticas para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais, reiterando os princípios contidos nas atuais políticas educacionais; reiterando, também, os princípios defendidos pela UFSCar, que constam do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que prevê, entre outros, a (re) construção de projetos de curso tendo 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.</p> <p>2) 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.</p> <p>3) Formar professores para prover o Atendimento Educacional Especializado de qualidade previsto na legislação brasileira como direito dos estudantes com necessidades educacionais especiais.</p>
PPC5-UFSM/D-2008	<p>Objetivo Geral:</p> <p>1) Formar professores para a Educação Especial em curso de Licenciatura, Graduação Plena, em nível superior, para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas diferentes modalidades da Educação Especial.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <p>1) Proporcionar conhecimentos relacionados ao déficit cognitivo, à dificuldade de aprendizagem e à surdez a fim de subsidiar os graduandos para a atuação pedagógica e inclusão educacional da pessoa com necessidades especiais.</p> <p>2) Estimular a ação-reflexão-ação como forma de perceber e intervir nas necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva.</p> <p>3) Favorecer ações pedagógicas nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem.</p> <p>4) Propiciar o domínio de métodos e técnicas pedagógicas que viabilizem a mediação de conhecimentos para os alunos nas etapas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.</p> <p>5) Possibilitar estágios acadêmicos nas diferentes modalidades da educação especial nas etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.</p> <p>6) Proporcionar vivências em instituições de ensino desde os primeiros semestres do curso viabilizando o conhecimento da gestão escolar.</p>
PPC7-UFSM/N-2009	<p>Objetivo Geral:</p> <p>1) Promover a formação do Educador Especial, para planejar, executar, avaliar e refletir pela prática da pesquisa o atendimento complementar de educação especializada para alunos que apresentam deficiência visual, surdo/cego, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e deficiência mental, sendo essas consideradas limitadoras de seu processo de aprendizagem em sistemas comuns/ regulares.</p> <p>2) Oportunizar a formação de profissionais em Educação Especial, alicerçada nos valores humanos e éticos, tendo esse que construir em si a competência teórica e prática para o enfrentamento das complexidades emergentes do contexto social, econômico, político, cultural e, especificamente educacional, em que a demanda de sujeitos dessa profissão está inserida</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <p>1) Oportunizar a problematização, análise e reflexão sobre o processo de constituição pessoal e profissional do acadêmico em formação na Educação Especial.</p>

	<p>2) Constituir uma formação que propicie uma concepção de mundo, sociedade, educação e diferença humana que permita pensar os processos educacionais em educação especial não como complementaridade no desenvolvimento de sujeitos que dela necessitem.</p> <p>3) Desenvolver a pesquisa como princípio formativo e científico, numa perspectiva de aprendizagem cooperativa, construtiva e permanente, tendo em vista as possibilidades de um profissional que é capaz de pesquisar e refletir a própria prática pedagógica em Educação Especial.</p> <p>4) Possibilitar a compreensão do fenômeno e da prática educativa que se dão nos espaços/tempos de atendimento especializado em Educação Especial, considerando a perspectiva da atuação profissional como movimento de transformação desses espaços/tempos.</p> <p>5) Promover a aprendizagem do planejamento, organização, implementação e avaliação de práticas educativas em atendimento especializado em Educação Especial nas múltiplas atuações a que o curso propõe.</p> <p>6) Compreender a ação pedagógica da Educação Especial como processo que incide na mediação da construção do conhecimento, analisando as diferentes concepções pedagógicas e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos atendidos em Educação Especial.</p> <p>7) Compreender, valorizar e aplicar nas práticas pedagógicas as diferentes linguagens (comunicação e formas de pensamento) manifestas nas culturas de diferentes grupos da sociedade contemporânea, bem como suas funções na produção do conhecimento de diferentes grupos sociais humanos.</p> <p>8) Identificar e propor o desenvolvimento de metodologias para a utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas que envolvam o atendimento especializado em Educação Especial.</p> <p>9) Compreender e valorizar as diferentes produções culturais apreendendo a dinâmica cultural e atuando em relação ao conjunto de significados que a constitui expressão da diferença dos grupos sociais.</p> <p>10) Propor e gerar mudanças, considerando a análise das situações econômicas, sociais, culturais e políticas, que determinam as ações no campo educacional da Educação Especial.</p> <p>11) Identificar problemas sócio-culturais e educacionais, propondo respostas criativas às questões da qualidade das relações sócio-educativas e de ensino, propondo medidas que visem a superar a exclusão social e escolar do alunado da Educação Especial.</p> <p>12) Dinamizar, no processo educativo, práticas pedagógicas em Educação Especial, sendo essas capazes de trabalhar com as singularidades humanas.</p> <p>13) Estabelecer relações éticas visando a responsabilidade social.</p>
--	---

FONTE: Elaboração própria com base em informações extraídas dos PPP UFSCar (2012) e PPP UFSM (2008, 2009).

Observa-se uma grande diversidade nos objetivos, sendo que os gerais variam de um a três, enquanto que um dos cursos não apresenta objetivos específicos ao passo que outro tem 13.

Os objetivos do PPC1-UFSCar-2012 são amplos e refletem a proposta do curso de uma formação do Educador Especial como profissional multi categorial, que visa atuação tanto no Ensino Regular quanto no Ensino Especializado,

capaz de atuar com os alunos PAEE como educador, pesquisador e como gestor/consultor e, que de acordo com o documento:

O real desafio na formação multicategorial não está em diluir a preparação, mas sim em preparar indivíduos com conhecimentos e habilidades para as seguintes áreas de especialização categóricas: deficiências (visual, auditiva, física, intelectual e múltiplas), transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (UFSCar, 2012, p. 32).

Esta formação multi categorial objetiva a atuação nas diferentes etapas de ensino e amplia a possibilidade diferentes espaços de atuação, como “classes comuns, classes de recursos, classes especiais, classes hospitalares, em escolas especiais, serviços de itinerância em escolas ou domicílios” (UFSCar, 2012, p. 32), promovendo o acesso e experimentação de diferentes modelos de atuação, que não apenas o de SRM.

Por outro lado, o PPC5-UFSM/D-2008 que foi o primeiro curso de LEEsp do Brasil, estabelece seus objetivos voltados para atuação na Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais), com uma visão de formar o Educador Especial com ênfase em três categorias: surdez, déficit cognitivo e dificuldade da aprendizagem, viabilizando além da atuação com a docência o conhecimento na área de gestão educacional.

O PPC7-UFSM/N-2009, possui outros objetivos, pois se desenvolveu baseado no PPC5-UFSM/D-2008 assim como no curso de LEEsp EaD, de acordo com o documento:

[...] constitui-se de princípios, objetivos e metas de formação com características significativamente diversa daquilo que até agora oferecido no diurno. Esse currículo, portanto, propõe mudanças substanciais para que o professor/Educador Especial seja um conhecedor daquilo que constitui as características diferenciadas dos alunos nas suas necessidades especiais, bem como conhecedor de conteúdos que lhe possibilite ser professor capaz de implementar ações pedagógico-metodológicas de Educação Especial na Educação Básica (que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, Ensino Médio) e na Educação Superior, bem como nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional (UFSM, 2009, s/p).

Assim, o PPC7-UFSM/N-2009, baseado na prática dialógica, apresenta uma gama de objetivos com ênfases diversas e aponta para a direção de formar um profissional atuante em Atendimento Educacional Especializado com

pensamento técnico científico, capaz de pensar em um currículo oportunizando diferentes formas de interpretação e intervenção do processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, nenhum dos três documentos faz menção à formação para colaboração especificamente, sendo a tônica ainda a formação para o “atendimento educacional especializado”, que atualmente é o modelo previsto na PNEEPEI.

Assim, percebe-se diferenças nos objetivos que são propostos pelos cursos, sendo que há mais diferenças do que similaridades, e isso reflete, de certa forma, a falta de diretrizes para os cursos de licenciatura na área.

4.2. Bases Formativas: Impacto das Experiências Curriculares e Extracurriculares na Formação Profissional

As bases formativas das Universidades estão alicerçadas pela indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, assegurados pela Constituição Federal, em seu Art. 207, pontuando que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

A LDB (1996), em seu Art. 52, endossa o proposto pela carta magna pontuando que as universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, sendo instituições pluridisciplinares de formação profissional de nível superior de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano (BRASIL, 1996).

Na mesma linha a Resolução CNE/CP n 2/2019 em seu Art. 6, que dispõe sobre articulação entre a teoria e prática que a formação docente deve ser “[...] fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes; [...]” (BRASIL, 2019).

Assim, a indissociabilidade proposta visa articular os saberes teóricos, incentivar a produção de novos saberes e, a prestação de serviço à comunidade externa, pois, os aspectos de ensino podem ser compreendidos como a

construção de saberes tendo por base a aquisição de conhecimento, enquanto que a pesquisa tem como foco a produção de conhecimento e saberes que emergem das questões de determinada área. A Extensão pode ser compreendida como a articulação dos saberes produzidos no meio acadêmico com a prestação de serviço à comunidade externa ao ambiente acadêmico.

Nos PPC dos cursos de LEEsp em diversas passagens há menções à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na formação:

[...] a promoção de atividades relativas ao tripé ensino, pesquisa e extensão que facilitem e complementam a formação e que envolvam docentes, discentes e sistema de ensino adequado às demandas, preservando os objetivos propostos e o perfil do profissional a ser formado com base nas recomendações do PDI/UFSCar (UFSCar, 2012, p. 55).

Mesmo sendo distintos, os três documentos enfatizam esta articulação na sua base formativa, nos objetivos e justificativas, assegurando isso com a criação de eixos e disciplinas, assim como propostas de atividades extracurriculares que visam a articulação destes saberes.

Desse modo, quando nos dedicamos a compreender as bases formativas tidas e vivenciadas pelos egressos dos Cursos de LEEsp, identificamos que tanto experiências curriculares, entendidas aqui como as disciplinas obrigatórias e que compõem o currículo dos cursos, quanto às experiências extracurriculares, entendidas como as disciplinas ou atividades sinalizadas nos PPC como parte da carga horária do curso, mas são escolhidas de acordo com as possibilidades e desenvolvimento curricular de cada aluno, compõem as bases de formação do profissional egresso, influenciando na ação deste profissional no campo de atuação.

De acordo com informações do PPC1-UFSCar-2012, a matriz curricular proposta do curso de LEEsp é composta por eixos transversais baseados na fundamentação teórica, experiência prática e na pesquisa. O primeiro eixo da matriz se refere às disciplinas de fundamentação teórica, o segundo está voltado para a formação em pesquisa, o terceiro, visa a articulação e indissociabilidade entre teoria e prática, e por fim, o quarto eixo está voltado para a prática. Cada eixo apresenta seu objetivo na formação do Educador Especial.

Os PPC da UFSM identificados no período da coleta de dados, distribuem as disciplinas em três eixos, o primeiro voltado para a fundamentação teórica,

intitulado “Educação e Educação Especial: fundamentos em ação”, o segundo, voltado para a prática e intitula-se “Contextos e práticas em educação especial”, por fim o terceiro eixo está voltado para pesquisa e prática e intitula-se “Pesquisa profissional e Estágio”.

Nos três casos, os PPC estão estruturados em eixos que visam uma formação do licenciado que articule aspectos teóricos e práticos da área de Educação Especial e que no decorrer do curso possam desenvolver sua formação perpassando pelos componentes curriculares e extracurriculares.

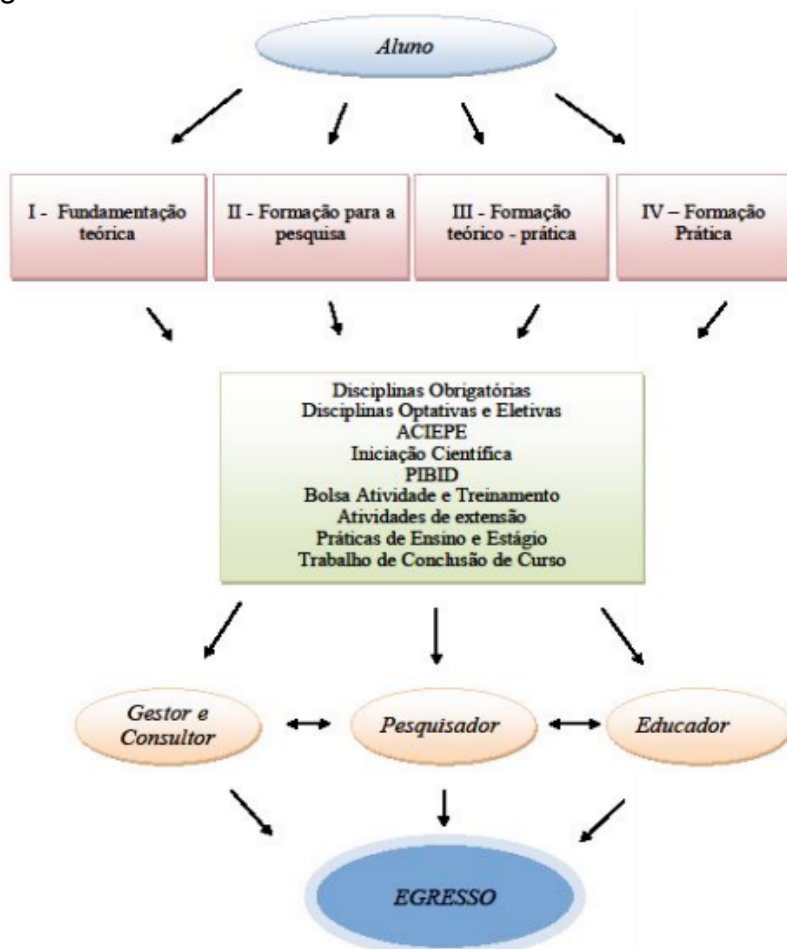
Estas articulações propostas pelos PPC estão em consonância com os princípios norteadores da Resolução CNE/CP Nº 2/2019, que reconhece que a “formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, [...]” devendo assim estar presente na vida acadêmica do estudante desde o início do curso. E ainda pontuando a “[...] integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular”. (BRASIL, 2019).

As experiências curriculares, são essenciais para a formação do egresso, uma vez que permitem a relação da teoria e prática que é o que embasa as atividades de Ensino. Também são importantes as experiências extracurriculares que visam o desenvolvimento de outras atividades, majoritariamente atividades de Pesquisa e Extensão, possibilitando ao licenciado contato com experiências, para além do currículo mínimo.

A lógica das proposta pelos três PPC, por mais que estejam organizados de modos distintos, é inicialmente dar base teórica ao aluno por meio de experiências curriculares, em seguida propiciar vivências em experiências extracurriculares, que podem ser diversas a depender da oferta da IES e, posteriormente, visam articular com maior ênfase a teoria e a prática desenvolvendo um profissional apto para a área de atuação proposta, fazendo com que este egresso vá para o mercado de trabalho com conhecimentos teóricos e práticos da sua área de atuação.

A Figura 04, representa está lógica proposta pelo PPC1-UFSCar-2012, que pode ser estendido para as mesmas proposições do PPC5-UFSM/D-2008 e PPC7-UFSM/N-2009, quanto ao percurso do aluno até a sua conclusão.

Figura 04 - Fluxograma cognitivo das disciplinas para a formação do egresso



FONTE: UFSCAR (2012, p. 49).

Esta figura explicita o proposto por essa seção que busca compreender a influência das bases formativas, especificamente voltada ao Ensino Colaborativo, e como as experiências curriculares e extracurriculares foram desenvolvidas naquele momento de formação, impactando o trabalho dos profissionais egressos. Identificados os eixos de formação e a possibilidade de formação para o Coensino, que poderia se dar em disciplinas, estágios, pesquisas ou atividades de extensão diversificadas, buscou-se aprofundar a análise em cada uma dessas possibilidades de formação.

4.2.1. Experiências Curriculares

São compreendidas como experiências curriculares as disciplinas que compõem a carga horária obrigatória previstas nos currículos dos PPC analisados.

No PPC1-UFSCar-2012 são previstas 42 disciplinas de caráter teórico e prático, sendo 142 créditos de disciplinas teóricas, equivalente a 2.130 horas; e 38 créditos de prática, equivalente a 570 horas, contabilizando 2.400 horas em disciplinas. Das 42 disciplinas quatro são de Estágio Supervisionado, que representam 525 horas, totalizando 2.925 horas de disciplinas.

No PPC5-UFSM/D-2008 as disciplinas identificadas na coleta de dados, são as mesmas da grade do PPC7-UFSM/N-2009. São previstas 40 disciplinas, de caráter teórico prático, mas não há discriminação de quantas horas são direcionadas especificamente para teoria e para prática, sendo 2.535 horas totais. Das 40 disciplinas, duas são de Estágio Supervisionado, que equivalem a 405 horas, totalizando então 2.940 horas de disciplinas.

Para além das disciplinas obrigatórias, os cursos preveem disciplinas “Optativas” (PPC1-UFSCar-2012) ou “Disciplinas Complementares de Graduação” (DCG) (PPC5-UFSM/D-2008, PPC7-UFSM/N-2009). Nos cursos estas disciplinas são contabilizadas, sendo, portanto, obrigatórias, porém, a escolha de quais serão cursadas é dos estudantes, a depender do elenco de disciplinas ofertadas pela IES.

No PPC1-UFSCar-2012 há reserva de três disciplinas optativas, somando mais 180 horas, enquanto que no PPC5-UFSM/D-2008 e no PPC7-UFSM/N-2009 há reserva de quatro DCG, somando 120 horas. São acrescentadas ainda ao PPC, horas de experiências extracurriculares, deste modo o PPC1-UFSCar-2012 totaliza 3.315 horas de curso. Para os PPC5-UFSM/D-2008 e PPC7-UFSM/N-2009, de acordo com as informações obtidas no *site*, também são acrescentadas horas de experiências extracurriculares, totalizando 3.220 horas de curso.

As informações quanto a carga horária dos Cursos de LEEsp da UFSM, são dúbias, pois, as informações disponibilizadas no documento são nomeadas e contabilizadas como sendo do PPC7-UFSM/N-2009 que tem carga horária de 3.220 horas, porém, de acordo com os dados do e-mec a carga horária que diz respeito ao PPC5-UFSM/D-2008 é de 3.120 horas. Devido a isso, é relevante sinalizar que, essa troca de informações nos documentos dificulta a análise das

grades horárias e pode não refletir a organização curricular de um dos cursos em questão¹².

No que diz respeito à carga horária estipulada aos cursos, foram observadas diferenças na oferta das disciplinas comuns e optativas, bem como nas disciplinas e horas de estágio reservadas nos PPC. Contudo os PPC encontram-se de acordo com a Resolução CNE/CP n 2/2019 que institui no seu Art. 10 que “Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200”. (BRASIL, 2019).

Os eixos, as disciplinas e a carga horária estipulada em cada PPC pode ser observado com mais detalhes no quadro 08, a seguir:

Quadro 08 - Eixos e Disciplinas obrigatórias ofertadas

¹² Segundo informações, as informações podem estar em duplicidade devido a um problema técnico identificado no *site* da universidade em questão, contudo, as informações trazidas aqui foram as obtidas no *site* dos cursos durante a coleta de dados e devido a isto foram mantidas e analisadas.

(continua)

ID PPC	Eixos/ Núcleos	CH Eixos/ Núcleo	Disciplinas por Eixos/Núcleos	CH TOTAL
PPC1-UFSCar - 2012	1) FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA;	1260	Educação e Educação Especial – contextos históricos; Políticas educacionais e funcionamento da Educação Especial; Referenciais teóricos do desenvolvimento humano; Ética e Educação Especial; Desenvolvimento humano e da aprendizagem de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais; Estudo do desenvolvimento atípico; Teorias pedagógicas aplicadas à Educação Especial; Currículo e Educação Especial – adaptações e acomodações; Linguagem e pensamento; Tecnologias instrucionais aplicadas à Educação Especial– modelos instrucionais; Fundamentos sociológicos, políticos e antropológicos da educação; Apoio educacional especializado – Educação Infantil; Apoio educacional especializado – Ensino Fundamental; Apoio educacional especializado – Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos; Didática para a Educação Especial; Procedimentos de Ensino em Educação Especial: deficiência intelectual; Procedimentos de ensino em Educação Especial: deficiência auditiva; Procedimentos de ensino em Educação Especial: transtornos globais do desenvolvimento; Procedimentos de ensino em Educação Especial: altas habilidades/ superdotação; Procedimentos de ensino em Educação Especial: deficiência física; Procedimentos de ensino em Educação Especial: deficiência visual.	3315*
	2) FORMAÇÃO PARA A PESQUISA;	540	Processos Investigativos em Educação Especial I – Planejamento de trabalho científico; Processos Investigativos em Educação Especial II – Observação de situações planejadas; Processos Investigativos em Educação Especial III – Desenvolvimento de programas; Processos Investigativos em Educação Especial IV – escola, família e trabalho; Trabalho de Conclusão de Curso I; Trabalho de Conclusão de Curso II; Trabalho de Conclusão de Curso III.	
	3) FORMAÇÃO TEÓRICO PRÁTICA;	600	Língua Brasileira de Sinais; Ensino Colaborativo; Planejamento Educacional Individualizado I: Avaliação; Planejamento Educacional Individualizado II: Intervenções;	

			<p>Tecnologias aplicadas à Educação Especial I: Informação e comunicação; Tecnologias aplicadas à Educação Especial II: tecnologias assistivas; Ensino de leitura e escrita para pessoas com deficiência; Ensino de matemática para pessoas com deficiência; Ensino de habilidades de comunicação alternativa e aumentativa; Gestão e organização do trabalho pedagógico em serviços especializados.</p>	
	4) FORMAÇÃO PRÁTICA.	525	<p>Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial I; Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial II; Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial III; Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial IV.</p>	
PPC5- UFSM/ D-2008	1) EIXO 1: EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: FUNDAMENTOS EM AÇÃO;	660	<p>História e Filosofia da Educação; Sociologia e Antropologia da Educação; Psicologia na Educação; História e Realidades do Atendimento em Educação Especial; Processos Investigativos em Educação; Educação Especial: sujeitos e culturas; Processos de Desenvolvimento e Aprendizagem em Educação Especial I; Políticas Públicas em Educação; Investigação e Orientação na Educação Especial I; Investigação e Orientação na Educação Especial II; TICs: Produção Cooperativa em Ambientes Informatizados.</p>	3220** ***
	2) EIXO 2: CONTEXTOS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL;	1575	<p>Processos de Desenvolvimento e Aprendizagem II; Gestão da Educação; Escola, Currículo e Planejamento na Educação Especial; Didática; Investigação e Orientação na Educação Especial III; História e Realidades do Atendimento Educacional de alunos Deficientes Visuais; História e Realidades do Atendimento Educacional de alunos Surdo/cego; Investigação e Orientação na Educação Especial IV; TICs aplicadas a Educação Especial I; LIBRAS; Avaliação e Alternativas Pedagógico-Metodológicas para alunos Deficientes Visuais; Avaliação e Alternativas Pedagógico-Metodológicas para alunos Surdo/cego; História e Realidades do Atendimento Educacional de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento; Investigação e Orientação em Educação Especial V; História e Realidades do Atendimento Educacional de alunos com Altas Habilidades/Superdotação;</p>	

			História e Realidades do Atendimento Educacional de alunos com Deficiência Mental; Avaliação e Alternativas Pedagógico-Metodológicas para alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento; Investigação e Orientação em Educação Especial VI; TICs aplicadas a Educação Especial II; Avaliação e Alternativas Pedagógico-Metodológicas para alunos com Altas Habilidades/Superdotação; Avaliação e Alternativas Pedagógico-Metodológicas para alunos com Deficiência Mental; Investigação e Orientação em Educação Especial VII; TICs aplicadas a Educação Especial III.	
	3) EIXO 3: PESQUISA PROFISSIONAL E ESTÁGIO.	705	Projeto de Pesquisa Profissional; Tópicos Específicos de Aprofundamento Dirigido à Área I; Estágio Supervisionado I – Observação e Proposta; Desenvolvimento de Pesquisa Profissional; Tópicos Específicos de Aprofundamento Dirigido à Área II; Estágio Supervisionado II – Prática Pedagógica e Relatório.	
PPC7- UFSM/ N-2009	1) EIXO 1: EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: FUNDAMENTOS EM AÇÃO;	660	História e Filosofia da Educação; Sociologia e Antropologia da Educação; Psicologia na Educação; História e Realidades do Atendimento em Educação Especial; Processos Investigativos em Educação; Educação Especial: sujeitos e culturas; Processos de Desenvolvimento e Aprendizagem em Educação Especial I; Políticas Públicas em Educação; Investigação e Orientação na Educação Especial I; Investigação e Orientação na Educação Especial II; TICs: Produção Cooperativa em Ambientes Informatizados	3220***
	2) EIXO 2: CONTEXTOS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL;	1575	Processos de Desenvolvimento e Aprendizagem II; Gestão da Educação; Escola, Currículo e Planejamento na Educação Especial; Didática; Investigação e Orientação na Educação Especial III; História e Realidades do Atendimento Educacional de alunos Deficientes Visuais; História e Realidades do Atendimento Educacional de alunos Surdo/cego; Investigação e Orientação na Educação Especial IV; TICs aplicadas a Educação Especial I; LIBRAS;	

			<p>Avaliação e Alternativas Pedagógico-Metodológicas para alunos Deficientes Visuais; Avaliação e Alternativas Pedagógico-Metodológicas para alunos Surdo/cego; História e Realidades do Atendimento Educacional de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento; Investigação e Orientação em Educação Especial V; História e Realidades do Atendimento Educacional de alunos com Altas Habilidades/Superdotação; História e Realidades do Atendimento Educacional de alunos com Deficiência Mental; Avaliação e Alternativas Pedagógico-Metodológicas para alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento; Investigação e Orientação em Educação Especial VI; TICs aplicadas a Educação Especial II; Avaliação e Alternativas Pedagógico-Metodológicas para alunos com Altas Habilidades/Superdotação; Avaliação e Alternativas Pedagógico-Metodológicas para alunos com Deficiência Mental; Investigação e Orientação em Educação Especial VII; TICs aplicadas a Educação Especial III.</p>	
	3) EIXO 3: PESQUISA PROFISSIONAL E ESTÁGIO.	705	<p>Projeto de Pesquisa Profissional; Tópicos Específicos de Aprofundamento Dirigido à Área I; Estágio Supervisionado I – Observação e Proposta; Desenvolvimento de Pesquisa Profissional; Tópicos Específicos de Aprofundamento Dirigido à Área II; Estágio Supervisionado II – Prática Pedagógica e Relatório.</p>	

* Compõem a Carga Horária Total: 2925 horas de Disciplinas + 180 horas de disciplinas optativas + 210 horas de atividades acadêmico-científico-culturais.

** A Carga Horária discriminada no Conteúdo das Diretrizes do curso são as mesmas do curso Noturno e desse modo são diferentes das informadas no e-mec

*** Compõem a Carga Horária Total: 2940 horas de Disciplinas + 120 horas de disciplinas complementares de graduação + 160 horas de carga horária em atividades complementares de graduação.

FONTE: Elaboração própria com base em informações extraídas dos PPP UFSCar (2012) e PPP UFSM (2008, 2009).

Observa-se primeiramente a repetição de informações no PPC5-UFSM/D-2008 e PPC7-UFSM/N-2009, o que impossibilita a análise das disciplinas ofertadas no PPC Diurno, uma vez que é sabido que o curso do turno diurno se estrutura de modo diferente do noturno.

Em um aspecto geral observa-se que entre os três currículos há similaridade na oferta de algumas disciplinas didático pedagógicas gerais como Didática, Gestão Educacional, História da Educação Especial, LIBRAS, Psicologia, Política Educacional, Sociologia, ainda disciplinas voltada a intervenção e avaliação educacional, bem como o Estágio como disciplina obrigatória e articulação dos conteúdos teóricos a aplicações práticas, que podem ser justificados pelos requisitos dispostos na Resolução CNE/CP, N° 1/2002 e a Resolução CNE/CP N° 2/2002.

Para Oliveira e Mendes (2016) em estudo voltado para análise do PPC do curso de LEEsp da UFSCar sinalizam que há uma ênfase maior nas disciplinas gerais, o que pode estar voltado para “uma compreensão diferenciada acerca dos saberes e competências específicos do professor de educação especial, distintos dos do professor de ensino regular.”. Esta afirmação feita pelas autoras, pode ser ampliada também ao curso de LEEsp da UFSM, pois, os três PPC apresentam maior ênfase às disciplinas didático pedagógicas específicas do que as didático pedagógicas gerais.

Sobre as disciplinas didático pedagógicas específicas observou-se maior diferença nas disciplinas ofertadas. Por exemplo, o PPC1-UFSCar-2012 direciona disciplinas a todo o alunado PAEE previsto na PNEEPEI, enquanto que o PPC5-UFSM/D-2008 e PPC7-UFSM/N-2009, não contemplam a Deficiência Física. Isso se dá porque, as informações analisadas no PPC da UFSM dizem respeito a um ano de PPC anterior a PNEEPEI (2008), sendo assim, a delimitação do alunado PAEE assim como as terminologias utilizadas não estão presentes nesse documento.

No PPC5-UFSM/D-2008 e PPC7-UFSM/N-2009 analisados, há reserva de duas disciplinas voltadas a TICs, enquanto que no PPC1-UFSCar-2012 não há nenhuma disciplina nesse tema, porém, há disciplinas voltadas para Tecnologia Assistiva e Tecnologia Instrucional. Outra diferença expressiva é que o PPC1-UFSCar-2012 apresenta uma disciplina de Ética, tema não contemplado nos outros PPC.

As diferenças se justificam pelo fato de as IES terem autonomia sobre as especificidades dos cursos, pelo fato de não haver diretrizes para a LEEsp, e há que considerar também a história e cultura institucional. Os docentes do Curso de LEEsp da UFSCar, por exemplo, fazem majoritariamente parte do Departamento de Psicologia, o que justificaria a disciplina de Tecnologia Instrucional e de Ética. Já os docentes dos cursos de LEEsp da UFSM estão lotados no Centro de Educação, o que justificaria, por exemplo, a inclusão de disciplinas voltadas a TICs.

4.2.1.1. Inclusão do Ensino Colaborativo no currículo: conteúdo obrigatório ou optativo?

No PPC1-UFSCar-2012 há, dentre as disciplinas ofertadas, uma específica direcionada para Ensino Colaborativo desenvolvida no quarto semestre do curso, e que está no eixo de formação voltado para a articulação entre teoria e prática, que será uma das discussões principais desta seção.

A disciplina tem como objetivo geral “Conhecer a proposta de trabalho colaborativo entre o professor do ensino regular e o da educação especial, a fim de favorecer a escolarização de alunos especiais” (UFSCAR, 2012, p. 85). Em sua ementa prioriza a reflexão sobre os papéis a serem desenvolvidos pelo Educador Especial na escola, com base no trabalho colaborativo, e volta-se a compreensão acerca do trabalho colaborativo, buscando compreender e estabelecer a parceria com professor do ensino comum. A disciplina em questão é obrigatória, desenvolvida com carga horária de 60 horas, contabilizando dois créditos teóricos e dois créditos práticos.

Nas entrevistas realizadas, quando questionados sobre terem bases teórica sobre Ensino Colaborativo, e se haviam cursado ou não alguma disciplina sobre o assunto, todos os egressos da UFSCar, assinalaram ter recebido formação inicial em Ensino Colaborativo, enquanto que dos entrevistados da UFSM, uma assinalou não ter tido contato teórico, enquanto outra sinalizou não ter tido conhecimento durante a formação Inicial, por ter cursado outro modelo PPC, embora tenha sinalizado ter conhecimento como formação continuada. Os participantes relatam:

[...] a gente já tem uma disciplina específica de Ensino Colaborativo, e seus conceitos, e possibilidades de prática, então, é no início mesmo da graduação, acho que segundo ano por aí, a gente tem uma disciplina, a gente revê as possibilidades de prática do educador especial, então não só, em sala de recurso, mas também na sala de aula [...] (P05-UFSCar-2012).

[...] a gente teve uma disciplina de um semestre sobre Coensino. (P10-UFSCar-2012).

A questão do Ensino Colaborativo, [...] ele é uma tônica, então desde o início do curso a gente ouve falar sobre o que era o Ensino Colaborativo e muito é essa defesa esse discurso dos benefícios do Coensino, desse modelo de prestação de serviço em classe comum [...] então nessa disciplina a gente mergulhou de cabeça na questão dessa proposta teórica, né? Então o que é o Coensino, os fundamentos, os princípios, as características, das práticas é também, tivemos conhecimento de algumas estratégias que podiam ser utilizadas junto com o professor. E também, a reflexão da, dos desafios que são postos por essa proposta de trabalho, né? (P47-UFSCar-2012).

[...] não. [...] nenhuma! (P45-UFSM/N-2009).

[...] na graduação não teve muita disciplina pra pesquisar e pra estudar [...] (P18-UFSM/D-2008).

[...] eu iniciei a minha graduação, em 97, e conclui em 2000, então não se falava em Ensino Colaborativo, né? [...] não se tinha essa percepção da Educação Especial nesse viés, né, eu fui formada dentro da política de 1994, e essa [...] vivência do Ensino Colaborativo, esse percurso formativo ele se tornou muito maior, né? Eu levei 10 anos depois de formada, para entrar no mestrado e então durante o mestrado, que eu começo discutir sobre o Ensino Colaborativo, [...] (P46-UFSM/D-N/A).

Os participantes reconhecem que outras disciplinas no decorrer do curso abordaram o tema do Ensino Colaborativo, conforme relato:

[...] olha eu vou te falar, que eu acho que todas elas reforçavam a questão do Ensino Colaborativo em sala [...] mais Currículo, foi uma matéria que teve Coensino na matéria, foi conversado sobre, foi estudando sobre. Eu tive a matéria de Ensino Colaborativo [...] o PEI, a matéria de PEI 1 e PEI 2, também foi voltando para o Ensino Colaborativo! (P21-UFSCar-2012).

E em outras disciplinas ao longo de todo o curso a questão do Ensino Colaborativo ela voltava, né. Ela respingava, ela rebatia. [...] que eu acho que era muito forte era que quase toda disciplina, principalmente as disciplinas é, de área que a gente chamava, [...]. Então nessas disciplinas era de praxe que a gente desenvolvesse um plano de aula, [...] pensando em uma atuação colaborativa (P47-UFSCar-2012).

Como observado na grade curricular e com a fala dos participantes, nos PPC da UFSM não havia disciplina obrigatória voltada ao Ensino Colaborativo, porém, uma das entrevistadas trouxe relatos sobre a existência de uma DCG voltada para o Ensino Colaborativo ofertada no curso de LEEsp Noturno, mas, tendo em vista a ausência do ementário no PPC5-UFSM/D-2008 e PPC7-UFSM/N-2009, não houve a possibilidade de investigar quanto à estrutura da disciplina ou dos objetivos propostos pela mesma.

Eu fui buscar uma DCG [...] então buscando aprimorar mais a minha formação [...] eu busquei a disciplina de 60 horas em Ensino Colaborativo que era ofertada no curso do Noturno [...]. Acho que foi lá pelo quarto semestre, quinto semestre [...] bem teórico assim, então até o trabalho final da disciplina era a gente poder ler uma tese e uma dissertação, que trouxesse sobre o Ensino Colaborativo e discutir e apresentar os caminhos desse Ensino Colaborativo pros colegas. Então foi muito gratificante essa disciplina [...] (P18-UFSM/D-2008).

Cabe destacar ainda que a disciplina de Ensino Colaborativo no PPC1-UFSCar-2012, além de ser disciplina obrigatória, é pré-requisito para cursar a disciplina "Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial I" que é a primeira das quatro práticas de estágio a serem desenvolvidas pelo licenciado. De acordo com a fala de um dos entrevistados:

[...] a gente tem uma disciplina específica de Ensino Colaborativo [...], que aí é bem específica, a gente trabalha a perspectiva, o conceito, né, e até pré-requisito para o estágio, né, porque a gente vai para o estágio, a partir dessa perspectiva colaborativa, [...] eu mesmo nunca fiz estágio na sala de recursos, só no colaborativo, nós temos essa disciplina específica. Nosso estágio é na perspectiva colaborativa, aí os alunos também têm a oportunidade de participar do PIBID, que é nessa perspectiva. (P09-UFSCar-2012)

[...] e nós tivemos, no segundo ano, uma disciplina obrigatória que inclusive é pré-requisito para realização do Estágio, sobre Ensino Colaborativo. (P47-UFSCar-2012).

Assim, no PPC1-UFSCar-2012 às disciplinas direcionadas a práticas do Ensino Colaborativo são "Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial III" e "Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial IV", que são cursadas no sétimo e oitavo período, respectivamente. A disciplina do sétimo período possui na sua ementa a elaboração e aplicação de proposta de trabalho desenvolvida por meio do ensino colaborativo, o trabalho de colaboração e a consultoria colaborativa ao professor

de ensino regular e/ou instituição especial. A disciplina do oitavo período garante na sua ementa a reflexão acerca do ensino colaborativo, do trabalho de colaboração e da consultoria colaborativa ao professor de ensino regular e/ou instituição especial (UFSCar, 2012).

Tendo em vista o exposto, durante as entrevistas, quando questionados sobre a influência da base formativa em Coensino para a atuação, observa-se os seguintes relatos:

[...] me deu muita base para a prática é em relação também a lidar com as dificuldades, então, reconhecer onde estariam os erros entre aspas, daquele ensino, daquela equipe. Então, a questão do diálogo sempre foi uma coisa muito forte para mim, e as práticas que eu não conseguia ter essa abertura de troca, era uma prática que me incomodava. Então eu acho, que toda essa visão trazida de colaboração, de trabalho em equipe, foi uma coisa muito forte, e que eu conseguia perceber qual era a minha facilidade, minha dificuldade no espaço. Então às vezes a minha facilidade era o aluno, e minha dificuldade era o professor com quem eu trabalhava [...] (P05-UFSCar-2012).

[...] a gente aprendeu muito o que é o Colaborativo [...] os princípios, quais fases que tem, né? [...] eu consigo enxergar, por exemplo, a teoria na prática, né? Quando a gente faz um pra um, que nível que a gente tá, quando a gente consegue circular dentro da sala de aula, a gente já pensa 'nossa, eu já tô naquele estágio já lá da frente', então eu consigo fazer esse link, por isso que acho que a formação inicial, a base lá, contribuiu bastante nisso, para conseguir fazer o link com a prática! (P10-UFSCar-2012).

Como visto, a formação para o trabalho em parceria com o professor do ensino comum, no modelo do ensino colaborativo, aparece com maior destaque na grade curricular do PPC1-UFSCar-2012, de modo que há uma disciplina obrigatória sobre o assunto, que todos os licenciados devem cursar, e além disso, segundo relatos dos egressos, o tema transversaliza todas as outras disciplinas teóricas da grade e é o principal modelo de atuação dos estágios supervisionados, sendo que os estudantes têm que cursar pelo menos dos quatro semestres trabalhando em parceria com professores de classes comuns onde haja alunos do Público-Alvo da Educação Especial.

O fato de o modelo de atuação baseado no Ensino Colaborativo ser priorizado neste curso se justifica porque foram grupos de pesquisa dessa IES que desenvolveram no Brasil os primeiros estudos e as primeiras publicações

sobre Coensino, e são os mesmos pesquisadores que criaram o curso de licenciatura e nele atuam como docentes.

Já no curso de LEEsp Noturno da UFSM, a oferta da DCG pode se justificar pelo fato de que a docente responsável pela disciplina, citada por uma das participantes durante a etapa de entrevista, é egressa do Programa de Pós-Graduação de Educação Especial e desenvolveu sua pesquisa em contato com os pesquisadores da UFSCar que investigam esse modelo de prestação de serviço.

Porém, mesmo com a oferta da DCG, nos currículos PPC5-UFSM/D-2008 e PPC7-UFSM/N-2009 não se nota essa mesma ênfase do PPC1-UFSCar-2012 quanto ao Coensino, mas aqui cabe a questionar se é preciso, ou não, garantir nos cursos conteúdo obrigatório na forma de disciplinas e a presença desse tipo de conteúdo. A resposta a essa questão dependerá do quanto a IES valoriza a importância do modelo de atuação baseado no Coensino, e conseqüentemente, que status desse tipo e conteúdo terá na grade curricular do curso. De qualquer forma, ainda que o conteúdo não seja explicitamente contemplado nas disciplinas, ele pode estar imerso em outras atividades curriculares e extracurriculares.

Lustosa e Mendes (2020), ao analisarem o percurso de egressos do curso de LEEsp da UFSCar, concluíram que “é preciso que professores da classe comum e de educação especial tenham formação para atuar em colaboração para responder às necessidades diferenciadas desses alunos”. Assim, um dos princípios do Coensino é o voluntarismo, ou seja, ambos os professores devem desejar trabalhar juntos, para que a parceria aconteça. Essa ausência de formação em colaboração por parte dos parceiros de sala de aula é endossada pela fala de duas das participantes, que afirmam:

[...] eu acho que a gente chega, com uma base e a gente tem um período que, se tem liberdade, a gente tem que passar o que a gente recebeu, porque às vezes o outro profissional não teve a mesma carga, sabe? [...] tem um trabalho não só com um aluno, mas um trabalho de formação, de troca com os outros profissionais. (P05-UFSCar-2012).

Vai ter gente aqui não vai gostar da nossa presença na sala, vai ter professor que não vai ser tão receptivo, mas ao mesmo tempo a gente vai aprendendo a lidar com as diferenças também em relação aos professores, [...]

porque cada um também tem a sua realidade a sua formação [...] (P09-UFSCar-2012).

Assim, esta necessidade de formação para a colaboração não deve ser vista com exclusividade para profissionais dos cursos de LEEsp, mas também dos demais cursos de licenciatura e de formação de recursos humanos para atuação com os alunos PAEE.

Em contraponto às experiências vivenciadas pelas participantes que tiveram a disciplina, às participantes da UFSM quando questionadas sobre as práticas desenvolvidas de Ensino Colaborativo:

[...] o dia a dia na escola reserva tantas adversidades pra gente, a gente acaba fazendo muitas coisas, depois na teoria que a gente vai 'ah bom, era assim o Ensino Colaborativo, era assim...' enfim! (P18-UFSM/D-2008).

[...] a minha primeira experiência com o Ensino Colaborativo foi como bolsista do Projeto de identificação de alunos com Altas Habilidades [...] (P45-UFSM/D-2008).

Quanto às práticas desenvolvidas, a participante que teve a DCG relata:

[...] lá no colégio onde eu atuo, elas [as professoras de classe comum] tem um horário de planejamento, tá? Mas esse horário de planejamento da Educação Especial não faz parte. Então o que que foi proposto para a gente até poder articular esse movimento colaborativo dentro de sala de aula, que numa aula especializada, ou Educação Física ou Artes, ou Inglês, esta professora pudesse sentar comigo pra planejar, então nós tínhamos 50 minutos por semana, né? [...] esse o estudante que eu atendo na segunda-feira com a professora é um estudante com Autismo, então, a gente tá trabalhando semanalmente na organização das adaptações dele e tem sido bem gratificante assim, a troca! (P18-UFSM/D-2008).

Enquanto que a participante que não fez disciplina voltada para Coensino relata:

[...] comecei esse trabalho como professora assistente, aqui, ninguém nunca tinha feito esse trabalho colaborativo em sala de aula. [...] o professor assistente, quando tinha algum, era tipo um, como é que eu vou dizer, um monitor. [...] a professora definia 'fulano vai lá e atende ciclano', 'professora vai...', e a pessoa tinha que fazer. [...] Aí quando eu comecei a atuar nessa escola eu já tinha essa prática já do Ensino Colaborativo, isso se tornou uma coisa quase que intuitiva, [...] nós não precisávamos definir ali 'ah, tu vai fazer isso, tu vai fazer aquilo', não! Ela me mostrava 'ó, hoje eu trouxe essas atividades pra gente trabalhar' e naquele momento a gente já definia ali na hora 'ah, então vamos fazer assim, uma faz a outra', não precisava de algo muito elaborado. (P45-UFSM/D-2008).

Os relatos das práticas são muito diferentes entre si, enquanto uma das falas evidencia alguns aspectos essenciais ao Coensino, como o planejamento, a definição de papéis e a articulação do trabalho. A outra fala relata um trabalho com divisões de trabalho e atuações claramente diferenciadas, se aproximando mais de uma atuação em bidocência do que de Coensino, evidenciando a falta de clareza teórica para o desenvolvimento desse modelo.

Sobre a atuação em colaboração, Vilaronga (2014) pontua que no Ensino Colaborativo um professor não deve atuar como ajudante enquanto o outro atua como professor principal, também não há diferenciação na condução das atividades ao estudante PAEE, ou seja, não devem ser ensinadas somente pelo professor de educação especial.

Além das experiências curriculares o estudo prosseguiu para investigar se e como os cursos investigados contemplavam a formação para a atuação no modelo do Ensino Colaborativo ou Coensino no âmbito das experiências extracurriculares.

4.2.2. Experiências Extracurriculares

As Experiências Extracurriculares incluem todas as disciplinas não obrigatórias, atividades complementares ou participações em atividades que são escolhidas e desenvolvidas pelo aluno no decorrer do curso, extrapolando o proposto pelo tronco comum do currículo, e permitem uma personalização dos percursos formativos pelo aluno.

As Experiências Extracurriculares promovem e enfatizam a articulação da tríade ensino, pesquisa e extensão, que facilitam e complementam a formação do futuro profissional. Para o CONAES, as Experiências Extracurriculares possuem valor nas IES, pois são considerados indicadores de Avaliação do Ensino Superior.

As avaliações voltadas para as “Atividades acadêmicas articuladas à formação: atividades complementares” possuem três indicadores:

- a) existência de mecanismos efetivos de planejamento e acompanhamento das atividades complementares: avaliando se existe ou não mecanismos para acompanhamento, se funcionam ou não de forma adequada às práticas

institucionalizadas, bem como a integração dos atores acadêmicos; e se existem mecanismos de oferta, acompanhamento e registro da participação dos alunos nas atividades complementares estabelecidas no PPC da IES (BRASIL, 2006).

- b) oferta regular de atividades pela própria IES: avaliando se há ou não a oferta regular de atividades complementares e se as mesmas são insuficientes, suficientes ou regulamentadas para contemplar a carga horária proposta no PPC. Ainda são avaliados se as práticas se encontram institucionalizadas e consolidadas, se as mesmas são decorrentes de programas institucionais consolidados como monitoria, iniciação científica, extensão, entre outros, ou se são realizadas como parte do planejamento acadêmico da IES (BRASIL, 2006).
- c) incentivo à realização de atividades fora da IES: nesse aspecto é avaliado se há ou não o incentivo da IES para a realização de atividades e se as mesmas são ofertadas de modo eventual, acidental, razoável, adequada ou plenamente satisfatória. Ainda se as práticas se encontram consolidadas e institucionalizadas, sendo de conhecimento da comunidade acadêmica bem como se há divulgação do calendário de eventos e estabelecimento de convênio, entre outros (BRASIL, 2006).

Estes pontos auxiliam na avaliação das IES e fazem com que as experiências curriculares sejam, além de elemento obrigatório e integrante dos PPC, elaboradas e acompanhadas a fim de permitir ao aluno o contato e desenvolvimento das experiências extracurriculares, promovendo a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Para o PPC1-UFSCar-2012 às Experiências Extracurriculares¹³ são consideradas todas as atividades de caráter acadêmico, científico e cultural realizadas pelo estudante ao longo do seu curso de graduação, [...]” (UFSCar, 2012). São denominadas como Experiências Extracurriculares as atividades acadêmico-científico-culturais, enquanto que para o PPC5-UFSM/D-2008 e PPC7-UFSM/N-2009 são denominadas como Atividades Complementares de Graduação (ACG).

¹³ Devido a nomenclatura própria de cada IES usada nos PPC aqui analisados, optou-se por utilizar a nomenclatura Experiências Extracurriculares.

No PPC1-UFSCar-2012 são acrescentadas ainda 210 horas de experiências extracurriculares, que somadas conjuntamente com as experiências curriculares totalizam 3.315 horas de curso. Do mesmo modo para os PPC5-UFSM/D-2008 e PPC7-UFSM/N-2009 são acrescentadas 160 horas que totalizam 3.220 horas de curso. As Experiências Extracurriculares identificadas nos PPC encontram-se no Quadro 09.

Um ponto importante a destacar é a multiplicidade de vivências oportunizadas por meio das experiências extracurriculares, possibilitando ao aluno contato com diferentes realidades sociais e possibilidade de atuação e experiência do perfil profissional antes de concluir seu percurso formativo. Assim, não há uma melhor experiência extracurricular, todas possuem características próprias e essenciais ao processo formativo de cada aluno e o elenco disponível permite escolhas para atender os interesses dos licenciados.

O PPC1-UFSCar-2012, apresenta 20 atividades que podem ser contabilizadas como experiências extracurriculares e, em seu PPC, dá ênfase a três atividades em específico sendo elas as Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE), PIBID e PIBIC. (UFSCar, 2012). Por outro lado, no PPC5-UFSM/D-2008 e PPC7-UFSM/N-2009 constatou-se ausência de informações relacionadas às experiências extracurriculares. Porém, nos endereços eletrônicos do curso de LEEsp há um Formulário de Validação de ACG¹⁴ sem detalhamento e especificação de atividades, que foi o documento utilizado para elencar as experiências curriculares do Quadro 09. Nele são apresentadas 14 atividades que podem ser contabilizadas como experiências extracurriculares.

Quadro 09 - Experiências Extracurriculares

ID PPC	Experiências Extracurriculares
--------	--------------------------------

¹⁴ As informações sobre o Formulário estão disponíveis pelo link: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/educacao-especial/formulario-validacao-acgs/>.

PPC1-UFSCar-2012	<ol style="list-style-type: none"> 1) Disciplinas Eletivas 2) Participação certificada em atividades de Extensão homologadas pela Câmara de Extensão 3) Participação em disciplinas de ACIEPE 4) Participação em encontros, reuniões científicas, congressos, simpósios ou outros eventos na área de educação especial, educação, psicologia e áreas afins 5) Participação na organização de eventos na área de educação especial, educação e psicologia 6) Apresentação de trabalhos (orais, painéis, pôsteres) em congressos e outros encontros científicos na área de educação especial, educação, psicologia e áreas afins 7) Publicação de artigos relacionados à área de educação especial, educação, psicologia ou áreas afins 8) Publicação de resumos em anais de congressos e encontros científicos na área de educação especial, educação, psicologia ou áreas afins 9) Participação em projeto de Iniciação Científica - PIBIC, FAPESP ou PUIC/UFSCar voluntário 10) Participação em projeto institucional de Iniciação à Docência - PIBID 11) Participação em atividades de Monitoria na UFSCar – bolsista ou voluntário 12) Atividades de Monitoria ou Docência no curso pré vestibular da UFSCar 13) Atividades referentes à Bolsa-Treinamento 14) Atividades referentes à Bolsa-Extensão 15) Atividades referentes à Bolsa Atividade desde que exercidas na área de educação especial, educação ou psicologia 16) Representação nos Conselhos Departamentais e de Curso 17) Atuação voluntária em Instituições Educacionais e Organizações não Governamentais voltadas para a área de Educação Especial 18) Realização de estágio voluntário 19) Participação em grupo de estudos/pesquisa 20) Participação em Movimento estudantil
PPC5-UFSM/D-2008	<ol style="list-style-type: none"> 1) Participação em eventos 2) Atuação em núcleos temáticos (grupos de pesquisa) 3) Atividades de Extensão 4) Estágios Extracurriculares 5) Atividades de Iniciação Científica e Pesquisa 6) Publicação de trabalho 7) Publicação em órgãos colegiados e/ou comissão 8) Monitoria 9) Organização de eventos 10) Atividades referentes à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: intérprete de libras, apoio à mobilidade, apoio pedagógico 11) Bolsa PRAE, Atividades vinculadas à Gestão Educacional: Direção de Centro, Coordenação de Curso, Departamentos Didáticos, Pró-Reitorias, Órgão de Apoio, Tutoria EAD, entre outros 12) Apresentação de banner, pôster, outros 13) Trabalho voluntário 14) Outras atividades a critério do Colegiado
PPC7-UFSM/N-2009	<ol style="list-style-type: none"> 1) Participação em eventos 2) Atuação em núcleos temáticos (grupos de pesquisa) 3) Atividades de Extensão

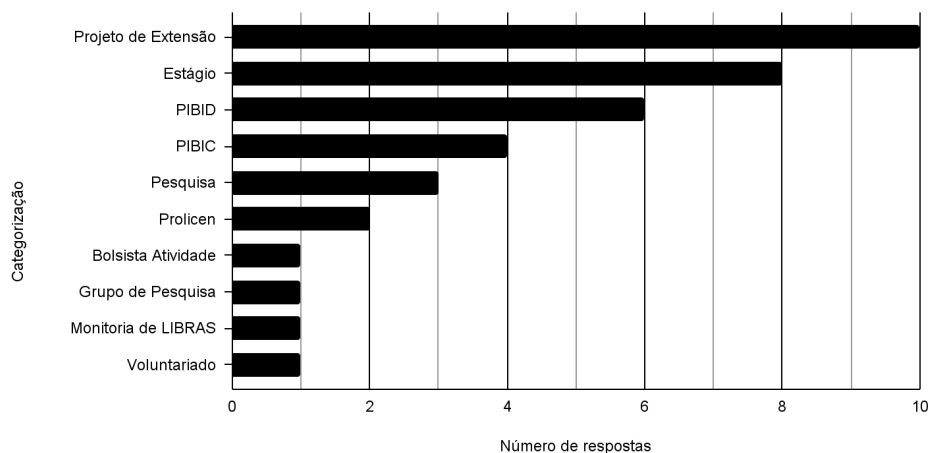
<ol style="list-style-type: none"> 4) Estágios Extracurriculares 5) Atividades de Iniciação Científica e Pesquisa 6) Publicação de trabalho 7) Publicação em órgãos colegiados e/ou comissão 8) Monitoria 9) Organização de eventos 10) Atividades referentes à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: intérprete de libras, apoio à mobilidade, apoio pedagógico 11) Bolsa PRAE, Atividades vinculadas à Gestão Educacional: Direção de Centro, Coordenação de Curso, Departamentos Didáticos, Pró-Reitorias, Órgão de Apoio, Tutoria EAD, entre outros 12) Apresentação de banner, pôster, outros 13) Trabalho voluntário 14) Outras atividades a critério do Colegiado

FONTE: Elaboração própria com base em informações extraídas dos PPP UFSCar (2012) e Formulário de Validação de ACGs (2008, 2009).

Além das informações obtidas no sítio do curso na IES foi possível identificar, na primeira etapa da investigação, por meio dos questionários, que no curso de LEEsp da UFSM há possibilidade de atividades como PIBID e Prolicen.

Quando perguntados se durante a Graduação os egressos haviam realizado atividades de ensino, pesquisa e extensão como Estágios, PIBIC, PIBID, Projetos Extensionistas, para além das experiências identificadas no PPC1-UFSCar-2012 outras experiências foram elencadas, conforme demonstrado na Figura 05:

Figura 05 - Experiências Extracurriculares elencadas no G02



FONTE: Autoria própria (2021).

Os respondentes do G02 poderiam responder mais de uma opção e apenas um dos respondentes sinalizou que não havia desenvolvido nenhuma experiência durante a graduação. Assim, para os 16 respondentes as Experiências Extracurriculares mais relatadas e respondidas pelos participantes das duas IES participantes foram as participações em Projeto de Extensão. A segunda diz respeito a Estágio¹⁵ e em terceiro apareceu o PIBID.

Conforme Figura 05, os Projetos de Extensão foram a experiência extracurricular mais sinalizada, e de acordo com a Política Nacional de Extensão Universitária (2012), define-se que:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p. 28).

Em 2010 o Plano Nacional de Educação, para o decênio 2001-2010, propôs como uma de suas metas assegurar pelo menos 10% dos créditos curriculares de graduação em programas ou projetos de extensão, o mesmo foi reiterado em 2014 pelo PNE na meta 12.7 (BRASIL, 2001, 2014).

O foco dessas atividades é, desde 2010, a ampliação e o contato da comunidade acadêmica com a sociedade, articulando saberes e permitindo ao futuro profissional contato com a realidade da sua área de atuação. A Resolução Nº 7/2018 que “Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira”, sinaliza que:

Art. 4º As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos; [...] Parágrafo único: aos estudantes, deverá ser permitido participar de quaisquer atividades de extensão, mantidas pelas instituições de ensino superior, respeitados os eventuais pré-requisitos especificados nas normas pertinentes (BRASIL, 2018).

Este documento propôs o prazo de três anos para as IES se adaptarem as pontuações propostas, que teve grande importância ao explicar a integração desta atividade à matriz curricular e a organização dos cursos, articulada com o

¹⁵ Como não houve indicação em oito das nove respostas obtidas, no Questionário de Caracterização dos Egressos em Licenciatura em Educação Especial, se a prática de estágio relatada era obrigatória ou extracurricular, as respostas "Estágio", "Estágios" e "Estágio Extracurricular" foram agrupadas e serão analisadas como Experiência Extracurricular.

ensino e a pesquisa, explanando que as atividades extensionistas se enquadram nas modalidades de: programas; projetos; cursos e oficinas; eventos, e prestação de serviços. O documento ainda regulamenta as atividades de extensão como componentes curriculares dos cursos e define que

Art. 7º São consideradas atividades de extensão as intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante, nos termos desta Resolução, e conforme normas institucionais próprias (BRASIL, 2018).

As atividades de extensão acabam ampliando as referências dos alunos, promovendo a articulação com contextos sociais diversos, e se confrontando com questões sociais reais, especialmente quando falamos da área educacional. Com a obrigatoriedade do desenvolvimento de ações e práticas em programas e projetos extensionistas, certamente haverá um fortalecimento dessas práticas universitárias e acredita-se que alguns avanços possam ser observados nos cursos das IES fortalecendo a tríade das IES. E quanto aos cursos, nesse caso especialmente os de LEEsp, espera-se melhoria e fortalecimento de competências para a articulação do seu papel docente na sua área de atuação.

As experiências com “Estágio” foram sinalizadas pelos respondentes das duas IES. O Estágio Extracurricular ou não-obrigatório é opcional aos estudantes dos cursos, podendo ser contabilizado como Experiência Extracurricular.

Tanto no curso de LEEsp da UFSCar quanto nos cursos de LEEsp da UFMS, o estágio não obrigatório é contabilizado como experiência extracurricular, com carga máxima prevista de até 60 horas desenvolvidas ao longo do curso.

Com número de respostas expressivo apareceu o “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)”, um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que de acordo com o Decreto nº 7.219/2010 “Art. 1º [...] tem por finalidade fomentar o incentivo de docentes iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.”. São propostos pelas IES e desenvolvidos pelos alunos dos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010).

De acordo com o mesmo documento são alguns dos objetivos do PIBID a valorização do magistério, promover práticas de iniciação à docência e a

integração do Ensino Superior com a Educação Básica, contribuindo assim para a formação dos licenciados, e com a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes. O PIBID ainda incentiva a formação de docentes em nível superior para atuação na Educação Básica, inserindo os licenciados nas instituições da rede pública “[...] proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar [...]” (BRASIL, 2010).

No curso de LEEsp da UFSCar, o PIBID é uma das experiências extracurriculares destacadas no PPC1-UFSCar-2012, onde é desenvolvido com o título “Parceria colaborativa entre Universidade e escola: contribuições para a formação de professores” (UFSCar, 2012). Neste Programa, o objetivo do curso de LEEsp é de “inserir os alunos licenciados em Educação Especial, de maneira organizada, nas atividades do professor da rede de ensino, tanto naquelas de sala de aula quanto naquelas em que o professor realiza fora do contexto dela[...]” (UFSCar, 2012, p. 48).

Em um estudo de Spinazola e Galvani (2019) realizado com 19 egressos do curso de LEEsp da UFSCar entre 2010 e 2013, com o objetivo de identificar os impactos que PIBID teve sobre suas práticas docentes nos anos iniciais de carreira, apontaram que o PIBID traz impactos positivos nas práticas e na atuação dos educadores especiais desde que articulada com outros aspectos da formação.

A partir disso, durante as entrevistas, buscou-se investigar com os participantes que relataram terem desenvolvido o PIBID o impacto dessa experiência extracurricular no seu percurso formativo:

[...] desde o PIBID já tive essa experiência da gente trabalhar em grupo com outras áreas, também fazer projetos dentro da sala de aula, ou trabalhar apenas eu e a professora, acho que esses projetos também contribuíram bastante para minha formação, né? (P10-UFSCar-2012).

[...] eu ingressei no PIBID no quarto semestre, terceiro para quarto semestre da graduação [...] então é quando a gente tá trabalhando todas as metodologias e, já ir para o campo, já ir para dentro do chão da escola, poder articular essas práticas e essas teorias dentro da escola, foi fantástico! Foi um ponto primordial para minha formação [...]. (P18-UFSM/D-2008).

As duas participantes, mesmo sendo de IES diferentes, relatam aspectos positivos quanto ao desenvolvimento do PIBID e quanto à articulação dos conhecimentos teórico-práticos. Tendo em vista relatos similares sobre esta experiência, mas de projetos distintos, buscou-se investigar mais sobre as propostas de PIBID ofertadas pela UFSM.

Identificou-se em um estudo de Mendes, et al. (2014) o relato do das primeiras ações do Projeto PIBID - Educação Especial/UFSM que discorre sobre as experiências de ensino colaborativo realizadas no contexto da sala de aula e a partir das ações do Coensino, buscando refletir sobre as práticas de ensino no ambiente escolar, objetivando o trabalho entre o docente da classe comum e o docente especializado. Sendo assim, este Projeto se apresenta como uma possibilidade dos alunos dos cursos de LEEsp da UFSM terem contato com esse modelo de prestação de serviço, já na formação inicial.

Para além do PIBID, outra experiência elencada é o “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)”, um programa do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) voltado para distribuição de bolsas para qualificação e iniciação de estudantes de graduação em pesquisa científica. Esta opção foi sinalizada apenas pelos egressos do curso de LEEsp da UFSCar, enquanto que uma egressa do curso de LEEsp da UFSM respondeu ter realizado Iniciação Científica, resposta que foi incorporada aos resultados do PIBIC, pelo fato de ambas as respostas fazerem referência ao mesmo tipo de atividade. Durante as entrevistas uma das entrevistadas relatou:

[...] porque PIBIC, a gente acaba ficando muito na questão de pesquisa, questões mais técnicas [...] (P10-UFSCar-2012).

No PPC1-UFSCar-2012 a terceira experiência curricular destacada é o PIBIC, destaca-se que o PIBIC é voltado para a iniciação à pesquisa, e possui como objetivos: contribuir para a formação dos alunos iniciando os mesmos no processo da pesquisa científica, propiciando aos alunos aprendizagem de métodos de pesquisa e de diversas condições criadas pela pesquisa, promovendo relações entre os alunos e pesquisadores, estimulando pesquisadores da universidade a integrarem alunos em suas atividades científica, tecnológica e artístico-cultural (UFSCar, 2012). De acordo com o quadro 08, há o reconhecimento destas experiências nos três PPC.

Por sua vez, o Programa de Licenciaturas (Prolicen) atende projetos de ensino que tenham como foco a qualidade dos cursos de formação de professores, tendo como objetivo investir na formação dos estudantes de licenciatura, buscando fortalecer a integração da UFSM com a rede pública de educação básica. Devido a isto, esta experiência foi apontada por duas participantes do curso de LEEsp da UFSM. Ele se dá por meio da iniciativa do Prolicen de destinação de bolsas para alunos de graduação da UFSM para realizarem atividades que privilegiem “[...] ações voltadas à integração da universidade com a rede pública de educação básica” (UFSM, 2020, p. 01).

Este Programa viabiliza o desenvolvimento de práticas educacionais no espaço de educação pública, permitindo ao aluno o desenvolvimento de um projeto pensado e elaborado no meio acadêmico, com execução na sociedade, em contexto real. O Prolicen, por ser um programa exclusivo da UFSM, fomenta assim como as outras práticas citadas, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Quanto ao “Grupo de Pesquisa” estes espaços permitem a articulação de alunos de graduação, com outros pesquisadores -mestres, doutores e pós-doutores- que participam e desenvolvem pesquisas naquele grupo ou linha de pesquisa a qual estão vinculados. Os grupos atuam como auxiliares potentes no aprofundamento do conhecimento científico, permitindo diálogos, reflexões, trocas e articulações entre diferentes pesquisas e pesquisadores de diferentes níveis de conhecimento. Para autores como Rossit *et al.* (2018) um espaço com essas características, se torna um espaço de exercício de trabalho em equipe e em colaboração, e por fatores como esses que os grupos de pesquisa têm se construído como espaços formativos, estimulando a formação e consolidação de novos grupos pelas IES. Quando questionados sobre a influência ou não das experiências extracurriculares as participantes sinalizaram:

[...] sim teve influência principalmente o Grupo de Pesquisa. [...] porque, são várias pessoas falando as experiências, as experiências que eu tive também e que influenciaram no trabalho de hoje em dia. (P30-UFSCar-2012).

[...] foi quando eu comecei a ter contato mais com a prática, foi por meio de atividade de pesquisa, então eu estava inserida no grupo de pesquisa [...] (P47-UFSCar-2012).

Como pontuado pela entrevista, a possibilidade “[...] da convivência, de estar junto, aprender junto e de fazer junto, da aprendizagem compartilhada, do conhecimento de uns com os outros [...]” tendo base em conhecimentos científicos tem grande potencial para o desenvolvimento pessoal e profissional do egresso em questão, desde a graduação até a vida profissional (ROSSIT *et al.*, 2018, p. 1512).

Outras respostas obtidas fizeram referência à “Bolsa Atividade”, “Monitoria de LIBRAS”, por parte de egressas do curso de LEEsp da UFSCar e, “Voluntariado” de uma egressa do curso de LEEsp da UFSM. Porém não foram encontradas informações sobre estas atividades desenvolvidas, nem houve relato nas entrevistas sobre estas atividades.

No geral, observou-se que todas as atividades desenvolvidas e elencadas pelos respondentes, permitiam a articulação da teoria obtida com as bases curriculares e a colocação destes saberes em prática por intermédio das experiências extracurriculares. As atividades elencadas integram a promoção da relação entre ensino, pesquisa e extensão a serem desenvolvidas e aprimoradas pelos estudantes dos cursos de LEEsp.

Nos relatos dos participantes sobre as diferentes experiências houve o reconhecimento da influência dessas atividades ao percurso formativo, pois, cada um realizou as atividades com foco nos interesses pessoais dentro das oportunidades oferecidas pelo meio acadêmico. Não é intenção julgar se uma experiência que seja a melhor ou a mais adequada, mas enfatizar a importância da multiplicidade de experiências ofertadas pelas IES, que atendam os interesses dos estudantes e os auxiliem a desenvolver seu próprio percurso formativo.

Assim, experiências práticas de qualidade constituem parte essencial do programa de preparação profissional efetivo, com o intuito de preparar os estudantes para desempenhar papéis profissionais práticos e demonstrar as habilidades que eles devem ter no momento de atuação, bem como auxiliando no “[...] fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2019).

4.3. Formação Inicial e a construção do Perfil Profissional dos estudantes dos cursos de LEEsp

O Perfil profissional almejado pelas IES na Formação Inicial, se constrói alicerçado em um curso com objetivos claros e, com bases formativas que possibilitem ao estudante a articulação da teoria com a prática. Para que se construa isso os estudantes precisam ter contato com a prática real, em diferentes espaços e com diferentes experiências, sendo capaz de aprimorar seus conhecimentos. Os pontos identificados nos PPC sobre Perfil Profissional, encontram-se no quadro a seguir:

Quadro 10 - Perfil Profissional

(continua)

ID PPC	Perfil Profissional
PPC1-UFSCar-2012	<p>O curso de Licenciatura em Educação Especial visa formar profissionais que atuem de forma ética, crítica e reflexiva frente às diferentes situações educacionais que contemplem o alunado da Educação Especial.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Compreender o campo da Educação Especial como uma disciplina em evolução, conhecendo sua história, filosofias, princípios e teorias, embasados em evidências científicas, além das legislações e demais aspectos das políticas sob diferentes perspectivas; bem como todos os assuntos relacionados ao campo da Educação Especial e geral, que dizem respeito aos indivíduos com necessidades educacionais especiais, tanto na escola quanto na sociedade; 2) Avaliar as características dos alunos e identificar suas necessidades educacionais especiais; 3) Flexibilizar e individualizar a ação pedagógica nas áreas do conhecimento e diferentes etapas de formação da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio), Ensino Superior e da Educação de Jovens e Adultos, de modo a responder às necessidades específicas dos educandos; 4) Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento às necessidades observadas nos alunos; 5) Atuar em equipe e em colaboração com o professor do ensino regular, por meio do ensino e consultoria colaborativa nas ações pedagógicas, com as famílias e todos os profissionais da educação e saúde envolvidos com os estudantes sob sua responsabilidade; 6) Dominar metodologias específicas para o ensino das diferentes categorias de alunos, a saber: indivíduos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. 7) Ensinar em diferentes ambientes de aprendizagem e escolarização, incluindo salas de recursos multifuncionais, classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares ou em domicílios, desenvolvendo práticas necessárias à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, sempre que não for possível sua escolarização em classes comuns, de escolas regulares. 8) Envolver-se em atividades profissionais, participar das ações da comunidade de modo a favorecer a aprendizagem de conteúdos que além de beneficiar os indivíduos com necessidades educacionais especiais e suas famílias, irão promover a profissão; 9) Aprender a aprender, refletir e ajustar suas práticas, que serão guiados pelos padrões de prática ética e profissional

<p>PPC5- UFSM/D- 2008</p>	<p>1) Como Professor de Educação Especial, o diplomado deverá ter competências para identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos, valorizando a educação inclusiva. Neste sentido deverá ter também condições de flexibilizar a ação pedagógica nas áreas de conhecimento, quais sejam: déficit cognitivo, educação de surdos e dificuldade de aprendizagem, de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem, avaliando continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais observadas nos alunos. Ao identificar as necessidades educacionais especiais sua competência lhe facilitará a definição e implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimento didático pedagógico e práticas alternativas, adequadas ao atendimento das mesmas. Também a formação do diplomado em Educação Especial irá privilegiar a competência para trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe regular nas práticas para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. O diplomado necessitará dominar estratégias pedagógicas que viabilizem a transmissão do conhecimento para os alunos nas etapas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Ainda o diplomado deverá ter competência para atuar como professor de classe especial, escola especial ou recursos especializados, desenvolvendo práticas que são necessárias para aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, sempre que não for possível sua inclusão em classe regular.</p> <p>2) Como Professor de Educação Especial o diplomado deverá ter habilidades para atuar com alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, relacionadas ou não ao déficit cognitivo, problemas de aprendizagem e alunos surdos.</p>
<p>PPC7- UFSM/N- 2009</p>	<p>1) Valorizar a perspectiva da educação inclusiva, rompendo com paradigmas absolutistas tendo assim condições de flexibilizar a ação pedagógica especializada nas áreas da Deficiência mental, deficiência visual, deficiência surdo/cego, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e deficiência Múltipla, adequando diferentes formas de aprendizagem, avaliando continuamente o processo educativo às diferenças de desenvolvimento e aprendizagem observadas nos alunos. Para tanto esse profissional deverá: implementar estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimento didático pedagógico e práticas alternativas, adequadas ao atendimento das mesmas.</p> <p>2) Planejar, executar, avaliar e refletir pela pesquisa o atendimento complementar de educação especializada para alunos que apresentam diferenças (deficiência visual, surdo/cego, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, deficiência mental e deficiências múltiplas), sendo essas consideradas limitadoras de seu processo de aprendizagem em sistemas comuns/ regulares.</p> <p>3) Atuar nos processos de aprendizagem de alunos com deficiência visual, surdo/cego, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, deficiência mental e deficiências múltiplas, efetivando a intervenção pedagógica para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, lingüísticas, psicomotoras, sócio-afetivas que ampliem as potencialidades de aprendizagem de conhecimentos culturais, escolares e do mundo do trabalho desses sujeitos.</p> <p>4) Aprender a trabalhar em equipe com outros profissionais da educacional no sentido de viabilizar o atendimento e desenvolvimento dos potenciais de aprendizagem dos alunos.</p> <p>5) Responsabilizar-se por ações alicerçadas em valores humanos e éticos, tendo competência teórica e prática para o enfrentamento das complexidades emergentes do contexto social, econômico, político, cultural e, especificamente educacional, em que a demanda de sujeitos dessa profissão está inserida.</p>

FONTE: Elaboração própria com base em informações extraídas dos PPP UFSCar (2012) e PPP UFSM (2008, 2009).

Tendo em vista o objetivo do presente estudo destacamos o que os PPC assinalam sobre a colaboração no perfil esperado dos futuros professores de Educação Especial, sendo assim, o PPC7-UFSM/N-2009 prevê “privilegiar a competência para trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe regular nas práticas para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais”. O PPC5-UFSM/D-2008 prevê “aprender a trabalhar em equipe com outros profissionais”. O PPC-1-UFSCar-2012 prevê para o futuro professor “[...] atuar em equipe e em colaboração com o professor do ensino regular, por meio do ensino e consultoria colaborativa nas ações pedagógicas, com as famílias e todos os profissionais da educação e saúde envolvidos”. Percebe-se no perfil definido pela LEEsp da UFSCar, uma diretriz mais clara de colaboração, no sentido de se estabelecer relações paritárias entre parceiros, e também abrangente, com todos as pessoas potencialmente envolvidas.

A previsão no PPC7-UFSM/N-2009 de que haja competência para atuação conjunta, e no PPC5-UFSM/D-2008 para que haja a aprendizagem para trabalhar em equipe, podem ser vistas como um movimento inicial, uma proposta anterior ao Coensino. Por mais que estes aspectos promovem um movimento mais articulado entre o professor de classe comum e o Educador Especial resultando num grande estímulo à colaboração entre eles, estas ações normalmente se dão apenas em momentos pontuais ou esporádicos.

Desse modo, ambas estratégias se diferenciam do Coensino, pelo tempo de atuação dos docentes e também por que não preveem o planejamento conjunto contínuo, a condução e instrução em colaboração das atividades aos alunos, assim como não há previsão de avaliação, de modo que os profissionais das diferentes áreas sejam capazes de unir seus conhecimentos profissionais, perspectivas e habilidades. Para Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) o Coensino envolve não apenas o trabalhar junto, ele envolve aspectos como o voluntarismo para o trabalho conjunto, aspectos esse que requer o desenvolvimento de habilidades de comunicação e relação interpessoal que são construídas e aprimoradas com a convivência e a longo prazo.

Para além dos pontos de colaboração, outros pontos são apontados no PPC1-UFSCar-2012 como perfil esperado é de um profissional capaz de aprender de forma autônoma e também capaz de atuar profissionalmente de formas variadas, ou seja, de modo multi/inter/transdisciplinarmente, capaz de

organizar processos participativos voltados para organização pública e privada, “pautado na ética e na solidariedade enquanto ser humano, cidadão, e profissional; buscar maturidade, sensibilidade e equilíbrio ao agir profissionalmente.” (UFSCar, 2012).

Pensando na criação do perfil profissional do Educador Especial, Possa (2013) contribui sinalizando que a formação em Educação Especial é um conjunto de estratégias que a IES produz “uma rede de captura” dos futuros licenciados, que:

“[...] opera para a identificação profissional com um regime de verdade referenciado na composição do campo do saber, que serve de grade de inteligibilidade para a atuação profissional; [...] que se ocupa de produzir um espaço de formação integrando a conduta dos sujeitos às condutas profissionais, pois a profissionalização e profissionalidade são efeitos da constituição de sujeitos, produtivos, úteis e aceitos socialmente.” (POSSA, 2013, p. 90).

Para isso, o Perfil Profissional, elencado nos PPC são possíveis de serem alcançados articulando aspectos teóricos e práticos, e nessa linha o Estágio se apresenta como atividade articuladora de experiências curriculares e extracurriculares, tornando-se essencial para o desenvolvimento do perfil profissional almejado. Sobre este ponto uma das participantes afirmou:

[...] [O curso] tinha atividades práticas que a gente tinha que ir pra sala de aula, [...] mas é um fomento a essa prática, a gente ia pra sala de aula, conversava com os professores, a gente proponha um plano de ensino e a execução de uma aula junto com o professor [...] Às vezes não dava muito certo de fazer a aula junto com o professor, acabava ficando a cargo da dupla ministrar a aula, mas ainda assim a gente ministrava a aula pra uma turma inteira, então isso também, eu acho que ajuda a ampliar esse olhar pra sala de aula como um todo. (P47-UFSCar-2012).

Para autoras como Mizukami e Reali (2002), como a Formação Inicial é a etapa que fornece as bases para a construção de um conhecimento especializado, o desenvolvimento do Estágio precisa ser considerado como uma das oportunidades de aprendizagem aos estudantes.

4.3.1 A importância do Estágio na construção do Perfil Profissional do Educador Especial

O Estágio merece atenção, por ser considerada experiência curricular e extracurricular, pois, de acordo com a legislação, o Estágio obrigatório é aquele estágio definido no PPC que se caracteriza como componente curricular obrigatório e durante seu desenvolvimento deverá ser acompanhado pelo professor orientador da instituição, bem como pelo supervisor do estágio. Enquanto que o Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, sendo contabilizado como carga horária adicional, com no máximo seis horas diárias e 30 horas semanais (BRASIL, 2008). Para os três PPC analisados, o estágio-obrigatório é necessário a obtenção de título de Licenciado em Educação Especial, não podendo ser contabilizada sua carga horária como Experiência Extracurricular.

De acordo com a Resolução N° 1/2002 em seu art. 12 inciso 1° sobre desenvolvimento da prática afirma que “A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.” (BRASIL, 2001).

Atualmente, de acordo com a Resolução CNE/CP N° 2/2019 o desenvolvimento da prática dos cursos de Licenciatura devem se dar “[...] por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)” (BRASIL, 2019).

Em ambos os documentos, tanto a Resolução N° 1/2002 que rege os PPC, quanto a nova resolução que irá reger as alterações realizadas a partir de então, pontuam a realização das práticas articuladas como estágio. Sobre a relevância do estágio, algumas das participantes comentam:

[...] eu considero todos os meus períodos de estágios assim, muito ricos para determinar o que eu gostaria na minha vida profissional e o que eu não gostaria, o que eu poderia buscar, o que eu não gostaria de ter como modelo, [...]. (P05-UFSCar-2012).

[...] foi fundamental eu ter feito estágio e ter a colaboração do professor, porque me deu um respaldo pra aprender como trabalhar hoje em dia, né? (P30-UFSCar-2012).

[...] então se eu não tivesse vivido [...] Estágio, não teria base, seria algo que teria que iniciar do 0. (P45-UFMS/N-2009).

Os relatos dos participantes sobre os exemplos docentes extraídos das experiências de estágio, serviram de norteadores para práticas docentes futuras, que podem ser analisadas à luz das afirmações feitas por Mizukami e Reali (2002) que apontam que um dos papéis do curso de formação inicial é tentar alterar as referências sobre o ser professor, o contexto escolar e outros.

Já no aspecto legislativo, as práticas de Estágio são amparadas pela Lei 11.788/2008 que reconhece o Estágio como “[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos [...]” voltado para o “aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.” (BRASIL, 2008).

[...] a prática de Estágio na Educação Especial se diferencia na prática de um estágio comum, de alunos de Pedagogia, por exemplo. (P47-UFSCar-2012).

Para Castro e Salva (2012), as aprendizagens vivenciadas neste contexto contribuem para a construção da identidade docente que, de acordo com as autoras permanecerá em constante (re) construção durante toda a sua carreira profissional, pois, os estágios são tidos como momentos privilegiados de contato real e aprendizagem da atuação em docência, no caso dos licenciados, pois permitem a efetivação do processo de ensino e aprendizagem em situações reais relacionadas ao contexto educacional.

Conforme informações do PPC1-UFSCar-2012 às vivências do Estágio obrigatório, são componentes curriculares obrigatórios para obtenção do título de Licenciado em Educação Especial e são desenvolvidos nos dois últimos anos do curso, ou seja quinto, sexto, sétimo e oitavo período do curso, devendo ser realizado por no mínimo de um semestre em Instituição de Ensino Especializado e no mínimo de dois semestres em escolas de ensino regular, perpassando as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. O documento de oferta de estágio tem como objetivo oportunizar ao estudante “conhecer e analisar as práticas pedagógicas inclusivas em diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e Ensino inclusivo; desenvolver propostas de intervenção pedagógica de apoio no contexto educacional.” (UFSCar, 2012).

As práticas de estágio visam a integração das bases teórico-práticas o aprendizado em situações reais de trabalho, sendo um momento importante ao estudante para vivenciar as possibilidades de atuação profissional, envolvendo a docência, o contato com “serviços de apoio educacional especializado, acompanhamento de aspectos da vida escolar, tais como elaboração do projeto pedagógico, da matrícula, da organização das turmas, a gestão escolar, e do tempo e espaço escolares” (UFSCar, 2012, p. 124), buscando assim a complementação da formação acadêmica dos licenciados.

Assim, o momento de realização do Estágio, acaba por se tornar uma possibilidade de aprofundamento dos estudos teóricos realizados sobre a área de Educação Especial, oportunizando a realização de atividades práticas orientadas voltadas para a: observação participante, o registro de observações, participações e demais atividades desenvolvidas, e para o ensino colaborativo, trabalho de colaboração e consultoria colaborativa (UFSCar, 2012).

Desse modo, a experiência do Estágio em conjunto com as disciplinas cursadas no decorrer da graduação são elementos fundamentais e responsáveis pela construção de conhecimentos teórico-prático do futuro profissional. Nessa linha, Castro e Salva (2012), quando discorrem sobre os estágios em docência, os sinalizam como etapa fundamental de aprendizagem profissional, uma vez que, os saberes que os estudantes têm contato no decorrer do curso podem ser vivenciados na prática durante as práticas de estágio.

Reconhecendo a importância da prática no percurso formativo dos futuros educadores especiais, durante as entrevistas os profissionais foram questionados sobre o desenvolvimento de estágio voltado para o Ensino Colaborativo e foram feitos os seguintes apontamentos:

[...] o período de estágio, a gente tinha uma orientação de supervisão e tudo mais para acontecer o Ensino Colaborativo, então, até mesmo quando a gente levava os relatos, as dificuldades, era uma coisa reforçada, pelos orientadores, pelos professores que supervisionavam a gente, para que aquilo acontecesse de outra maneira e acontecesse em conjunto mesmo, [...]. (P05-UFSCar-2012).

[...] o estágio a gente fica um pouco limitado no estágio, dependendo da escola que você está, mas eu acho que a gente tem um bom embasamento, [...] porque tem lugar que a gente vai, que as pessoas nem nunca ouvirem falar, [...] eu acredito que tenha contribuído muito para minha

atuação no momento, né, enquanto professora. (P09-UFSCar-2012).

[...] deixa eu ver, acredito que sim, principalmente nos, no estágio. No estágio que eu fiz, eu tinha que ter o apoio do professor porque senão não ia saber nada né? (P30-UFSCar-2012).

É, minha prática com o Ensino Colaborativo, foi durante a Graduação, durante a realização dos Estágios. É seguindo a grade curricular, seria apenas nos dois últimos estágios que é na perspectiva do Ensino Colaborativo. Os dois, o primeiro seria mais no modelo de observação. (P47-UFSCar-2012).

Os participantes reconhecem a importância da orientação docente no desenvolvimento das práticas, para que elas ocorressem do melhor modo possível, assim como da importância da articulação com o professor da classe comum para que houvesse aprendizado sobre a realidade da sala de aula. Os relatos indicam ainda a relevância das bases teóricas sobre o modelo de Coensino, pois, em determinados contextos profissionais com outra formação acabam por não conhecer esse modelo de prestação de serviço.

Estudos feitos por Silva e Cia (2013) sobre a experiência de estágio no curso de LEEsp da UFSCar contribuem apontando que, por conta dos dois primeiros anos do curso voltado para bases teóricas, o estágio possibilita a relação com as práticas docentes e o aluno PAEE “possibilita ao graduando um acompanhamento da rotina diária de seu aluno e assim a consolidação de seus conhecimentos” o permitindo estar ciente de questões que até o momento da experiência prática do estágio eram apenas experiências teóricas.

Na mesma linha, quanto a práticas de estágio do curso de LEEsp da UFSM, Camargo e Sarzi (2011) relatam em um estudo voltado para a análise dos desafios em estágios de Educação Especial, que trazem o relato de uma vivência de bidocência e apontam que a prática com os alunos é mais “enriquecida e qualificada”, uma vez que é na classe comum que estes alunos passam maior parte do tempo, pontuam ainda que a prática de bidocência proporcionou mudança no olhar sobre a atuação da Educação Especial, que de acordo com as autoras, por vezes é limitada ao AEE em SRM.

Nos estudos citados acima a diferenciação dada ao modelo de prestação de serviço discutido chama a atenção, em um estudo é sinalizado como Ensino Colaborativo e no outro sinalizado como Bidocência. Uma das grandes

diferenças entre eles é a formação inicial do docente que estará desenvolvendo a parceria, pois, no Coensino é necessário que um docente seja Educador Especial enquanto o outro seja docente de classe comum, já no sistema de Bidocência isso não é obrigatório, e no caso dos estudos em questão as docentes cursam o curso de LEEsp e atuam em colaboração com outra docente da classe comum.

Em um estudo realizado por Vilaronga (2014) a autora justifica que existem relatos no Brasil de parcerias realizadas entre dois professores na sala comum, que algumas vezes são nomeadas de Sistema de Bidocência, e que podem ser realizadas pelo professor de apoio e pelo professor de alfabetização e, em outras ocorre a parceria entre o professor de Educação Especial e o professor da sala comum. Contudo, somente a presença de um segundo professor não garante que os princípios e práticas do Ensino Colaborativo sejam aplicadas, não garantindo uma atuação colaborativa.

Seguindo sobre o Estágio obrigatório, na UFSM ele é tido como uma “disciplina integradora” que permite aos estudantes a intervenção em locais previstos como áreas de atuação do profissional, sendo reforçado no PPC5-UFSM/D-2008 que o Estágio “[...] não é visto como um fim em si mesmo, mas como um meio de construção de conhecimento, da pesquisa e da extensão, [...]”.

A previsão de estágio para o curso de LEEsp Noturno é situado no último ano do curso, no oitavo e nono semestre, podendo ser desenvolvido em escolas especiais públicas e privadas, classes especiais em escolas públicas e privadas, escolas regulares/comuns inclusivas, ou ainda em sala de apoio pedagógico específico, classe hospitalar, serviço itinerante, ou atendimento domiciliar.

No PPC7-UFSM/N-2008 a prática é tida como componente curricular, se tornando ao longo do curso, em um espaço privilegiado de aprendizagens, e de materialização do processo de ensino-aprendizagem que articula teoria e prática fazendo com que o perfil profissional do Educador Especial seja desenvolvido na dimensão prática. Para isso, o documento acentua o desenvolvimento da prática em situações reais em contextos pré-determinados, garantindo assim “o desenvolvimento das dimensões teórico-práticas e prático-teóricas, na formação do profissional” almejada pela IES.

Analisando o PPC dos cursos de LEEsp Diurno da UFSM, Possa (2013) contribui afirmando que nas práticas de Estágio Supervisionado, o estudante

pode assumir uma posição de observar e avaliar diferentes situações de aprendizagem, assim como atuar com o aluno, família e comunidade; entre outros. A autora frisa que “A formação é o momento de modelação e a experiência necessária para que se possa garantir a posição profissional deste sujeito que se submete para a função profissional.” (POSSA, 2013, p. 105).

Desse modo, em ambas as IES as práticas de Estágio estão articuladas com a teoria e são tidas como práticas obrigatórias e complementares a grade curricular. Os profissionais entrevistados da UFSCar, em alguns de seus relatos pontuaram as práticas de Estágio em paralelo e interligadas às práticas do PIBID, conforme as falas a seguir:

[...]Eu mesmo nunca fiz estágio na sala de recursos, só no colaborativo, então nós temos essa disciplina específica, é, o nosso estágio é na perspectiva colaborativa, aí os alunos também têm a oportunidade de participar do PIBID que, que é nessa perspectiva, [...] (P09-UFSCar-2012).

Porque eu comecei o PIBID antes do Estágio, então eu já entrei pro Estágio com uma bagagem de PIBID, que já me deu, me deu assim, é possibilidade, dessa dinâmica, né? [...] A experiência que eu tive no PIBID me ajudou no Estágio, o PIBID e o Estágio contribuíram no início da minha carreira (P10-UFSCar-2012).

A articulação do Estágio com PIBID é promovido na UFSCar objetivando o desenvolvimento de práticas colaborativas, nesta linha contribuem com esta afirmação os estudos feitos por Duarte, Campos e Vilaronga (2014) e também os estudos de Spinazola e Galvani (2019) com bolsistas PIBID e alunos egressos do curso de LEEsp que haviam realizado o PIBID durante a graduação, obtiveram relatos de que a realização do PIBID foi positiva aos participantes especialmente na articulação entre teoria e prática, do mesmo modo que promoveu a vivência em colaboração com o professor da classe comum.

É sabido que apenas a Formação Inicial e as práticas propostas não formam o docente em sua completude, a Formação Continuada e a Formação em Serviço que envolve as vivências e experiências que o profissional adquire, são necessárias para o desenvolvimento e atuação do profissional e complementam os saberes teóricos adquiridos durante o curso.

A importância da formação continuada para aquisição de conteúdo ou até mesmo para revisão da teoria vivenciada na formação inicial foi um dos assuntos tratados durante as entrevistas, para alguns profissionais:

[...] foi um momento de rever tudo isso, porque, por mais que a gente tenha essa perspectiva de atuar em colaboração em alguns momentos, mas rever tudo isso foi importante, tanto no sentido teórico quanto no sentido afetivo também, [...]. E daí me marcou bastante a prática colaborativa que eu fiz no curso, [...] (P16-UFSCar-2012).

Eu levei 10 anos depois de formada, para entrar no mestrado e então durante o mestrado, que eu começo discutir sobre o Ensino Colaborativo, [...] então, é muito mais quando eu retorno no meu processo formativo, que é no Mestrado, e no decorrer, de permanecer no meio acadêmico, nos Grupos de Estudo e agora no Doutorado, que a gente começa, então a fazer. (P46-UFSM/D-N/A).

As falas dos entrevistados relatam diferentes experiências de formação continuada, enquanto P16-UFSCar-2012 relata a experiência de um curso ofertado pelo município em que atua como Educador Especial; P46-UFSM/D-N/A, relata sobre a experiência de formação continuada de Mestrado e Doutorado. Ambas os participantes trazem a relevância desse contato com esse modelo.

Para além da disso, a importância da formação em serviço para o melhor desenvolvimento deste trabalho é comentada por alguns dos participantes entrevistados:

[...] o Ensino Colaborativo e as práticas educacionais, quando acontecem em conjunto em si, elas contribuem para você entender e você também se habilitar socialmente. Então, eu ter condições de ouvir o que eu posso melhorar, de tentar demonstrar o que pode ser feito, perceber e rever que a minha prática, ou o que o aprendizado do aluno não é só é minha responsabilidade, [...] (P05-UFSCar-2012).

Porque na escola às vezes a gente vai perdendo aquela questão da teoria, né? E todo mundo fica falando 'a teoria diferente da prática', então a gente tem que resgatar um pouco aquilo que a gente viveu na graduação, pra gente não esquecer disso na prática, né? (P09-UFSCar-2012).

[...] mas foi a minha prática diária ali, que foi contribuindo para minha formação, né? Para o meu aperfeiçoamento, então o que eu fazia, por exemplo em 2016, eu já percebo o quanto que eu avancei, atualmente, até de se impor de conceber o que que é o Ensino Colaborativo, então eu acho que teve muita mudança porque a prática trouxe isso! (P10-UFSCar-2012).

Por fim, sobre o impacto da formação para o desenvolvimento do perfil profissional, os participantes entrevistados relataram:

Lógico que foi muito importante, porque até antes de entrar na graduação a gente tinha uma visão de deficiência, de público-alvo da Educação Especial completamente diferente do que a gente vai se formando e se moldando ao término do curso, né? (P10-UFSCar-2012).

É que assim, o curso em si, eu acho que ele é muito teórico [...], mas o curso é bom [...] só que na minha época eu achei, eu acho que precisava um pouco mais de aprofundamento para prática [...] (P30-UFSCar-2012).

[...] a minha formação inicial ela me deu muita base pra, para compreender, [...] tipo o processo de desenvolvimento, processo de alfabetização, aquisição de leitura e escrita, matemática, né? É o movimento, também, que a gente tinha de conhecer, daquilo que, na época os PCNs, hoje BNCC, né? (P46-UFSM/D-N/A).

[...] certeza conceitualmente, então o que que é a Educação Especial enquanto área de conhecimento, o modelo de prestação de serviço, o que que é a perspectiva da Educação inclusiva e como que a gente articula isso, a questão também político e legislativa, então dentro desse espaço quais são os meios quais são os trâmites, quais são os processos que a gente pode estar demandando para atingir determinados objetivos, como por exemplo, alunos que não tinham o Ensino Colaborativo, e que desejavam ter esse modelo de serviço. Então quais eram os caminhos que dentro daquele contexto local poderiam ser adotados para que esse serviço fosse implementado, então eu acho que o curso também deu essa base (P47-UFSCar-2012).

Uma similaridade observada entre as respostas obtidas com as entrevistas e os dados da pesquisa desenvolvida por Lustosa e Mendes (2020) sobre as percepções do percurso formativo de egressos do curso de LEEsp da UFSCar é a de que o curso apresentou 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.” (LUSTOSA; MENDES, 2020, p. 08).

4.4. Espaço de atuação profissional do Educador Especial

Após analisarmos as bases teóricas, levando em conta as experiências curriculares e extracurriculares, e tendo analisado perfil profissional almejado pelas instituições durante a formação inicial, nos debruçamos agora em analisar

as áreas de atuação propostas a esses profissionais e em quais delas os egressos efetivamente atuavam. Foi identificado nos PPC, as áreas de atuação apresentadas no quadro 11:

Quadro 11 - Áreas de Atuação

(continua)

ID PPC	Áreas de Atuação
<p>PPC1- UFSCar- 2012</p>	<p>1) Docência dos serviços de apoio pedagógico especializado, nas escolas de ensino regular, oferecidos na sala de recursos ou multifuncionais ou classes especiais, aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, atuando de forma transversal nos diferentes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.</p> <p>2) serviços de apoio pedagógico especializado, nas escolas de ensino regular, em parceria com os professores da classe comum, sob a forma de ensino colaborativo e orientações pedagógicas; tendo como foco os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.</p> <p>3) Docência em instituições de ensino especial junto aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.</p> <p>4) Junto a equipes de ensino comum e/ou especial, no que se refere às secretarias e diretorias de ensino e instituições especializadas, em serviços de consultoria colaborativa; ou ainda na gestão escolar na instituição de ensino especial.</p> <p>5) Serviços de apoio pedagógico especializado, ofertados em classes hospitalares, nos serviços de ensino itinerante, nos serviços de ensino domiciliar. E ainda em serviços especializados de interpretação de linguagens e códigos, tais como as que envolvem a Língua Brasileira de Sinais, o sistema Braille ou outros sistemas de comunicação alternativa aumentativa, utilizados por pessoas com deficiências ou transtornos globais de desenvolvimento</p>
<p>PPC5- UFSM/D- 2008</p>	<p>1) Docência em classes especiais ou escolas especiais que atendam alunos com dificuldades de aprendizagem, déficit cognitivo e surdez nas etapas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.</p> <p>2) Docência nos serviços de apoio pedagógico especializado para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais nas etapas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como nas demais modalidades de atendimento que permeiam essas etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - em salas de recursos; - em classes hospitalares; - em ambiente domiciliar; - em serviços de orientação pedagógica por meio de serviço itinerante; - em interpretação de linguagens e códigos, como por exemplo a Língua Brasileira de Sinais.

PPC7- UFSM/N- 2009	<ol style="list-style-type: none"> 1) Docência nos serviços especializados e de apoio pedagógico; 2) Docência em classes comuns da Educação Infantil, Educação Básica, Educação Profissionalizante e Educação de Jovens e adultos, numa perspectiva de bidocência; 3) Docência em classes de recursos ou multifuncionais; 4) Docência em classes especiais e instituições especializadas; 5) Docência em classes hospitalares; 6) Gestão, planejamento e orientação pedagógica em serviços de itinerância; 7) Docência na modalidade de ensino domiciliar; 8) Assessoria e orientação a instituições privadas e públicas, das empresas e especificamente da família.
--------------------------	--

FONTE: Elaboração própria com base em informações extraídas dos PPP UFSCar (2012) e PPP UFSM (2008, 2009).

Na análise dos PPC percebe-se que há previsão nos três PPC de atuação em serviço especializado e de apoio pedagógico, SRM, classes hospitalares, atendimento domiciliar e serviços de itinerância. Ainda, nos três Projetos há atuação direcionada para docência em classes especiais e instituições especializadas, contudo no PPC1-UFSCar-2012 esse atendimento é direcionado a todos os alunos PAEE e no PPC5-UFSM/D-2008 voltado para alunos com dificuldades de aprendizagem, déficit cognitivo e surdez.

Quanto à etapa de ensino prevista para atuação, os três PPC preveem atuação em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos é previsto no PPC1-UFSCar-2012 e no PPC7-UFSM/N-2009. Ensino Superior é citado apenas no PPC1-UFSCar-2012 e, Ensino Profissionalizante apenas no PPC7-UFSM/N-2009.

Ainda, tanto o PPC1-UFSCar-2012 quanto o PPC5-UFSM/D-2008 preveem a atuação em interpretação de linguagens e códigos, como por exemplo a Língua Brasileira de Sinais.

A análise dos PPC dos cursos, no tocante à área de atuação, permitiu constatar que o curso da UFSCar e da UFSM Noturno, predizem no item 2 que os futuros professores possam trabalhar com professores de classe da classe comum na perspectiva do ensino colaborativo ou bidocência.

Buscando investigar em quais áreas os egressos estavam atuando, no Questionário de Caracterização respondido pelo Grupo 01 (G01), as opções voltadas ao regime de contratação sinalizaram:

Tabela 02 - Regime de Contratação de egressos dos cursos de Licenciatura em Educação Especial participantes do estudo

Regime de contratação/tipo de vínculo	Número de Respostas
Concursado/efetivo/estável	21
Aluno de Pós Graduação	14
Contrato temporário	12
Contrato CLT	8
Outros	7
Voluntariado	4
Professor de Aula Particular	3
Contrato terceirizado	1
Contrato cumprindo Judicialização	0

FONTE: Autoria própria (2021).

A maioria dos respondentes sinalizou estar atuando com regime de contratação como 'Concursado/efetivo/estável', seguido de 'Aluno de Pós-graduação' e de 'Contrato Temporário'. Na categoria 'Outros', as respostas eram abertas e aqui, foram agrupadas de acordo com as informações obtidas no formulário: 'Assessoria Familiar Clínica e Instituições Especializadas', 'Educadora Especial', 'Estágio', 'Não consegui me inserir no mercado', 'Nenhum vínculo', 'Processo seletivo concurso', e 'Técnico em Análise do comportamento nos EUA' Quando refinamos essa análise apenas para os participantes do Grupo 02 (G02), obtiveram-se os seguintes dados:

Tabela 03 - Regime de Contratação G02

Regime de contratação/tipo de vínculo	Número de Respostas
Concursado/efetivo/estável	9
Aluno de Pós Graduação	5
Contrato temporário	4
Contrato CLT	3
Voluntariado	2
Outros	2

FONTE: Autoria própria (2021).

Os participantes do G02 parecem mostrar o G01, ou seja, a maioria dos respondentes sinalizou estar atuando com regime de contratação como ‘Concursado/efetivo/estável’, seguido de ‘Aluno de Pós-graduação’ e de ‘Contrato Temporário’, mas ressalta-se o fato de que neste grupo, nenhum profissional atua com aulas particulares. Na categoria ‘Outros’ estão inclusas as opções ‘Não consegui me inserir no mercado’ e ‘Processo seletivo concurso’.

Tendo identificado os vínculos empregatícios que estes profissionais possuíam, foram verificadas as etapas educacionais nas quais estes profissionais estariam atuando. Os dados de G01, podem ser observados na tabela a seguir:

Tabela 04 - Etapa de Ensino de atuação de egressos dos cursos de Licenciatura em Educação Especial, participantes do estudo

Etapa de Ensino	Número de Respostas
Ensino Fundamental	30
Educação Infantil	17
Não se Aplica	7
Outros	6
Ensino Médio	5
Educação de Jovens e Adultos	5
Ensino Superior	3

FONTE: Autoria própria (2021).

Para o G01 as respostas mais expressivas foram para ‘Ensino Fundamental’, seguido de ‘Educação Infantil’. Nestas respostas, um ponto deve ser ressaltado, pois dos 51 respondentes, sete optaram pela resposta ‘Não se Aplica’ enquanto seis selecionaram a opção ‘Outros’ as respostas abertas foram agrupadas, e foram obtidas as respostas: ‘Crianças, adolescentes, jovens e adultos e a Educação profissional e tecnológica’, ‘Ensino Técnico Subsequente’, ‘Educação Especial - Deficiência Intelectual’, ‘Atendimento Individualizado/ Instituição/ Formação de Professores’, ‘Ong’. Apesar de compreender que alguns desses dados da categoria “Outros” poderiam ser agrupados em outras

das categorias acima, entende-se que algumas delas podem se encaixar em mais de uma categoria e para evitar duplicidade ou valores equivocados optou-se por manter as respostas na categoria “Outros”.

Os dados obtidos, podem ser discutidos em complementação aos publicados por Lustosa e Mendes (2020) no estudo realizado com egressos da UFSCar do curso de LEEsp, no qual um dos pontos investigados foi sobre as etapas de ensino egressos estavam atuando. Observa-se similaridade dos dados da presente pesquisa aqueles apontados por Lustosa e Mendes (2020), porém, com um dado diferente: a presença de profissionais que sinalizaram estar atuando no Ensino Superior. Neste estudo todas as etapas de ensino foram contempladas, apresentado respondentes que atuavam desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Analisando os dados G02, as respostas obtidas são bastante similares. Assim como no G01, o número mais expressivo de Educadores Especiais sinalizou atuar no ‘Ensino Fundamental’, seguido da ‘Educação infantil’. Neste grupo, a opção ‘Não se aplica’ foi elencada duas vezes, pois, uma das respondentes atualmente encontrava-se com o tipo de vínculo ‘Aluno de Pós-Graduação’ com dedicação exclusiva, e outra participante respondeu ‘Não consegui me inserir no mercado’, conforme indicado pela Tabela 05:

Tabela 05 - Etapa de Ensino de Atuação do G02

Etapa de Ensino	Número de Respostas
Ensino Fundamental	12
Educação Infantil	7
Ensino Médio	3
Ensino Superior	2
Educação de Jovens e Adultos	2
Não se Aplica	2
Outros	0

FONTE: Autoria própria (2021).

Quanto às informações voltadas ao tipo de vínculo administrativo das instituições nas quais atuavam (Municipal, Estadual, Federal, entre outras), as respostas de G01 foram:

Tabela 06 - Administração Educacional de atuação dos egressos dos cursos de Licenciatura em Educação Especial, participantes do estudo

Administração	Número de Respostas
Escola Municipal	23
Escola Estadual	11
Instituição Especializada	8
Outros	6
Não se aplica	5
Escola Particular	2
Escola Federal	1

FONTE: Autoria própria (2021).

Entre os participantes do G01, as respostas mais expressivas foram 'Escola Municipal', 'Escola Estadual' e 'Instituição Especializada'. Na categoria 'Outros', foram agrupadas as seguintes informações obtidas: 'Clínica Particular', 'Atendimento Domiciliar', 'Negócio Próprio', 'Domicílio', 'Vínculo Exclusivo de Família', 'Espaço de Atendimento Especializado', 'Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia'. Lustosa e Mendes (2020) em estudo sobre egressos da UFSCar, identificaram que 12 de suas participantes atuavam em outra alocação, quatro atuavam em Secretaria Municipal de Educação e instituição privada especializada e houve um alocado em Secretaria Estadual de Educação e Instituição privada regular (LUSTOSA; MENDES, 2020).

Cabe destacar que a maioria dos respondentes deste estudo era egresso da UFSCar, mesma IES do estudo de Lustosa e Mendes (2020), porém as diferenças de atuação podem se dar pelo ano de conclusão de curso dos profissionais. Para o G02, as respostas foram as seguintes:

Tabela 07 - Administração Educacional do G02

Administração	Número de Respostas
Escola Municipal	10
Escola Estadual	5
Instituição Especializada	2
Não se aplica	2
Escola Particular	2
Escola Federal	1
Outros	0

FONTE: Autoria própria (2021).

O número mais expressivo de respostas nesse grupo foi para ‘Escola Municipal’, seguido de ‘Escola Estadual’. As duas respostas obtidas em ‘Não se Aplica’, uma das respondentes estava cursando Pós-Graduação com dedicação exclusiva e outra, respondeu que ainda não conseguiu se inserir no mercado.

Um dado importante obtido aqui, pode ser discutido com os valores da Tabela 06, onde a etapa de Ensino Fundamental e Educação infantil foram as mais elencadas. Uma possibilidade de interpretação é a de que, mesmo que, nos dados do questionário não haja indicação sobre a atuação se dar nos iniciais ou finais do Ensino Fundamental, a maioria dos respondentes está atuando diretamente com alunos PAEE do Ensino Fundamental anos iniciais.

Essa análise é possível, pois, é de responsabilidade da ‘Escola Municipal’ a etapa da Educação infantil e do Ensino Fundamental anos iniciais (do 1º ao 5º ano), sendo que esta pode ter dupla responsabilidade administrativa e também ser de responsabilidade da ‘Escola Estadual’. O Ensino Fundamental anos finais é de responsabilidade somente da ‘Escola Estadual’.

Além de analisar os espaços em que esses egressos estavam atuando a Tabela 08 apresenta os dados voltados aos estudantes PAEE atendidos pelos respondentes do G01:

Tabela 08 - Estudantes PAEE atendidos pelos egressos dos cursos de Licenciatura em Educação Especial, participantes do estudo

Público-alvo da Educação Especial	Número de Respostas
Transtorno do Espectro do Autismo	35
Deficiência Intelectual	32

Deficiência Física	15
Deficiência Múltipla	14
Deficiência Visual	5
Não se Aplica	5
Deficiência Auditiva	4
Surdez	3
Outros	3
Altas habilidades/Superdotação	1
Surdocegueira	1

FONTE: Autoria própria (2021).

Estas informações evidenciaram que dentre os estudantes PAEE os mais atendidos pelos egressos foram aqueles com ‘Transtorno do Espectro Autista’, em segundo ‘Deficiência Intelectual’ e ‘Deficiência Física’, os números menos expressivos dizem respeito a ‘Surdocegueira’ e a ‘Altas Habilidades/Superdotação’. Na categoria ‘Outros’ as respostas abertas foram agrupadas nas seguintes respostas: ‘Síndrome de Down’, ‘Atraso no desenvolvimento’ e ‘Dificuldades de aprendizagem’.

Apesar de compreender que na categoria “Outros” a resposta “Síndrome de Down” poderia ser agrupada em outras das categorias acima, optou-se por manter esta resposta na categoria “Outros” sendo fidedigno às informações obtidas no Questionário de Caracterização. Quanto a resposta ‘Dificuldades de Aprendizagem’, outro ponto pode ser ressaltado, de acordo com o respondente, na escola em que atuava havia uma grande demanda deste público e segundo ele, mesmo reconhecendo que estes alunos não se configuraram como estudantes PAEE, a escola entendia a importância de algum tipo de acompanhamento para os mesmos.

No estudo de Lustosa e Mendes (2020), as egressas do curso de LEEsp da UFSCar, quando questionadas sobre o perfil de estudantes atendidos, pontuaram em primeiro lugar aqueles com Deficiência Intelectual, seguido de Transtorno do Espectro do Autismo. No mesmo estudo, as autoras não identificaram nenhuma profissional que atuava com alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

Já no presente estudo, conforme a Tabela 08, o número mais expressivo de alunos atendidos eram aqueles com Transtorno do Espectro do Autismo, seguido dos alunos com Deficiência intelectual, e isso pode se dar por conta do crescimento do número de laudo de Transtorno do Espectro do Autismo, bem como pelo aumento de matrículas para este alunado. Outra diferença é que, neste estudo se observa respondentes que atuavam com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, sendo que no estudo de Lustosa e Mendes (2020) não houveram respondentes atuando com estes alunos PAEE. Do mesmo modo que G01, G02 apresenta número expressivos para os mesmos estudantes PAEE, conforme Tabela 09, a seguir:

Tabela 09 - Estudantes PAEE atendidos pelo G02

Público-alvo da Educação Especial	Número de Respostas
Deficiência Intelectual	14
Transtorno do Espectro do Autismo	14
Deficiência Física	9
Deficiência Múltipla	8
Deficiência Visual	4
Surdez	2
Altas habilidades/Superdotação	1
Deficiência Auditiva	1
Não se Aplica	1
Outros	1
Surdocegueira	0

FONTE: Autoria própria (2021).

Neste grupo, os estudantes PAEE com ‘Deficiência Intelectual’ e ‘Transtorno do Espectro Autista’ também foram a população mais atendida pelos egressos, seguidos de ‘Deficiência Física’ e ‘Deficiência Múltipla’. Neste grupo na categoria ‘Outros’ foi considerada a resposta ‘Atraso no desenvolvimento’.

Os entrevistados relatam, sobre os alunos atendidos:

[...] não atendo só criança com laudo, de 20, 25 crianças, esse número assim [...] eu tenho que me dividir, eu tenho crianças que demandam mais tempo, então eu fico um pouco mais, principalmente aquelas com problemas de

comportamento, que as professoras demandam bastante ajuda, principalmente para saber lidar. (P09-UFSCar-2012).

[...] eu tenho 14 alunos, três no Infantil o resto no Fundamental, [...] na Educação Infantil eu tenho um aluno, com uma Deficiência Múltipla grave [...] (P16-UFSCar-2012).

[...] esse o estudante que eu atendo na segunda-feira com a profe que é um estudante com Autismo [...] (P18-UFSM/D-2008).

[...] eu trabalho com oito alunos no momento, desses meus oito alunos, [...] uma aluna com Baixa Visão e um aluno com Autismo. (P21-UFSCar-2012).

Os relatos dos participantes quanto aos alunos PAEE atendidos, nos remetem a repensar os alunos atendidos e as disciplinas obrigatórias voltadas aos alunos PAEE nos currículos, pois, apenas o PPC1-UFSCar-2012 prevê conteúdos no currículo voltado para a futura atuação com todos os alunos PAEE dispostos na PNEEPEI (2008).

Enquanto isso, o PPC5-UFSM/D-2008, foi criado anteriormente a publicação da PNEEPEI (2008), pois, se baseia na Resolução Nº 2/2001, ou seja, anterior a delimitação de quais seriam os alunos PAEE e, por esse motivo não prevê atuação com todos os alunos, direcionando o atendimento para: dificuldade de aprendizagem, déficit cognitivo e surdez. Esta questão sobre a delimitação do público a ser atendido no PPC5-UFSM/D-2008, gera uma reflexão sobre a revisão da atuação com os alunos PAEE, que é endossada pela colocação de um dos participantes que sinaliza:

[...] Autismo, por exemplo, foi uma coisa que eu não vi na graduação pela grade curricular, e sim por uma DCG (P18-UFSM/D-2008).

Devido aos direcionamentos dos PPC, quando o profissional se depara, nos diferentes espaços de atuação com alunos PAEE para além dos previstos nos projetos dos cursos, algumas dificuldades podem ocorrer, porém, com a inserção de disciplinas e vivências voltadas para atuação com todos os alunos PAEE as dificuldades tendem a ser minimizadas.

4.4.1 Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recurso Multifuncional ou Ensino Colaborativo: o que dizem os entrevistados?

Após analisar diferentes pontos sobre atuação, o ponto mais relevante diz respeito ao modelo de prestação de serviço desenvolvido pelos profissionais do G01 conforme Tabela 10, a seguir:

Tabela 10 - Modelo de prestação de serviço desenvolvido pelos egressos dos cursos de Licenciatura em Educação Especial, participantes do estudo

Modelo de Prestação de Serviço	Número de Respostas
Atendimento Educacional Especializado	27
Coensino/Ensino Colaborativo	17
Outros	10
Profissional de apoio à inclusão escolar e/ou atendente pessoal e/ou acompanhante	7
Serviço de Professor itinerante de Educação Especial	4
Acompanhamento pedagógico (reforço escolar)	3
Suporte via serviço de Consultoria Colaborativa	3
Bidocência	2

FONTE: Autoria própria (2021).

As respostas obtidas sinalizaram que a maioria dos respondentes atuavam com 'Atendimento Educacional Especializado' e em 'Coensino/Ensino Colaborativo', a categoria 'Outros' as respostas abertas apresentaram valores expressivos e, nela foram agrupadas as seguintes respostas: 'Aula particular', 'Pesquisa', 'Atendimento clínico', 'Não se aplica', 'Docência', 'Ensino de Libras para crianças ouvintes e Ensino de Libras para os meus alunos surdos no contra turno', 'Professora de sala', 'Coordenadora', 'Estagiária', 'Não presto serviço no momento', 'Nenhuma', 'Regência de turma especial'.

Para o G02, os resultados encontram-se na Tabela 11, a seguir:

Tabela 11 - Modelo de prestação de serviço desenvolvido pelos G02

Modelo de Prestação de Serviço	Número de Respostas
Coensino/Ensino Colaborativo	17
Atendimento Educacional Especializado	11
Acompanhamento pedagógico (reforço escolar)	2
Bidocência	1
Profissional de apoio à inclusão escolar e/ou atendente pessoal e/ou acompanhante	1
Serviço de Professor itinerante de Educação Especial	1
Outros	1
Suporte via serviço de Consultoria Colaborativa	0

FONTE: Autoria própria (2021).

Para o G02, os valores mais expressivos em modelo de prestação de serviço foram “Coensino/Ensino Colaborativo”, uma vez que este modelo era o foco desta pesquisa. Logo após, observou-se egressos também envolvidos no ‘Atendimento Educacional Especializado’, e na categoria ‘Outros’ foi considerada a opção ‘Regência de turma especial’.

Nos quadros a diferenciação entre Atendimento Educacional Especializado e Coensino/Ensino Colaborativo se dão devido ao local de atuação dos Educadores Especiais, pois, enquanto o Coensino/Ensino Colaborativo é entendido como um tipo de Atendimento Educacional Especializado realizado em sala de aula comum; já o Atendimento Educacional Especializado, é compreendido como aquele serviço realizado em Sala de Recurso Multifuncional e é o modelo de prestação de serviço preconizado pela PNEEPEI (2008),

[...] o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2008).

Ainda, de acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica,

O AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de

ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação (BRASIL, 2010).

Devido a estas especificações legislativas compreende-se que o AEE é um tipo de suporte que é garantido ao aluno PAEE que está sendo escolarizado em classe comum, que normalmente é oferecido extraclasse, porém, compreende-se que este modelo tem sido visto como um modelo de prestação de serviço de tamanho único. Para Zerbato e Capellini (2019) o AEE em SRM, na oferta deste modelo único de serviço de apoio, no caso brasileiro não têm contribuído para a garantir a participação de todos os alunos PAEE no ambiente escolar.

Porém, compreende-se que o AEE pode se dar em classe comum, o que vem a ser a proposta do Ensino Colaborativo, sendo que a atuação do Educador Especial neste contexto, contribui para a participação do aluno PAEE na classe comum, bem como potencializa sua interações e relações, fazendo com que o conteúdo trabalhado pelo Educador Especial não seja paralelo ou descontextualizado do que vem ocorrendo na sala de aula, diferentemente do que ocorreria de um trabalho realizado em SRM. Para um dos entrevistados:

Eu acho que é importante a sala de recurso quando, por exemplo, uma deficiência física que você precisa trabalhar, questões de computador, essas questões mais estruturais [...] agora Autismo, crianças que têm alguma dificuldade de aprendizagem, isso vai se manifestar, vai aflorar na sala de aula, né? [...] eu acho que nós enquanto professores o nosso chão é na sala de aula e não em algo paralelo a isso! (P10-UFSCar-2012).

Essa fala contribui para que, mesmo que não seja o preconizado pela Política, o Coensino também deve ser visto como um tipo de AEE ofertado ao aluno, porém, feito em sala de aula regular, com um grupo heterogêneo de estudantes e realizado em parceria com o educador comum. Castro, Menezes e Bridi (2016) reconhecem que “o ensino colaborativo, pode ser um meio potente para se estreitar as relações entre educação especial e ensino comum”, o que vem de encontro a fala do entrevistado.

Levando em conta esses diferentes espaços em que o AEE pode ocorrer, quando discorriam sobre os Modelos de Prestação de Serviços desenvolvidos, os entrevistados sinalizaram:

[...] quando a gente é contratada eles falam 'aí, sala de recursos, AEE, e etecetera', mas o modelo, eu sempre vou tentando mesclar, né, eu não fico só na sala de recursos, então a minha prioridade é fazer Ensino Colaborativo. (P09-UFSCar-2012).

[...] dentro da nossa carga horária de trabalho, a Secretaria Municipal de Educação, ela permite que a gente faça uma parte desse horário atuando no colaborativo [...]. (P10-UFSCar-2012).

A gente consegue apontar se vai ser colaborativo, se vai ser Sala de Recursos, né? Mas tem algumas poucas escolas, inclusive eu já atuei em uma delas [...] que o cargo é para Ensino Colaborativo (P16-UFSCar-2012).

[...] em alguns dias da semana eu retirava o aluno, da sala, para ir para a sala do atendimento educacional e em alguns momentos eu trabalhava em sala com o aluno. (P21-UFSCar-2012).

[...] atualmente eu estou na sala de recursos! (P30-UFSCar-2012).

Pelo exposto percebe-se que apesar da formação do curso de LEEsp da UFSCar priorizar a atuação no modelo de Ensino Colaborativo e de haver por parte dos Educadores Especiais ações para desenvolver este modelo nas suas realidades escolares, a expectativa das escolas é da realização do AEE em SEM, ou seja, extraclasse como recomenda a PNEEPEI.

Nesse sentido, torna-se pertinente polemizar que a atuação em Coensino está totalmente articulada com o contexto em que o Educador Especial vai atuar, pois, por mais que os profissionais sinalizados anteriormente tenham uma formação inicial com embasamento teórico-prático voltada para este modelo, se os contextos em que atuam não derem liberdade ou não incentivarem esse serviço, e ainda se não houver uma mudança na política que priorize o modelo de Coensino ou de abertura para este modelo, os profissionais tendem a não atuar com o Coensino, ficando muitas vezes restritos a criação de estratégias e no desenvolvimento de práticas de colaboração.

Esta expectativa gerada para que haja o atendimento em SRM pode ser acarretada pelo fato de que a natureza das práticas de Coensino, nem sempre é compreendida desde o início pelos profissionais que atuam na classe comum, que acreditam que o Educador Especial está ali para realizar um trabalho paralelo com o aluno PAEE, o que leva os profissionais a “renegociarem continuamente a proposta do Coensino e esclarecerem que o apoio no trabalho

colaborativo é para o professor e não exclusivo para determinados alunos” (VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016, p. 70).

Com base nos relatos das suas experiências, um dos pontos trazidos pelos entrevistados durante as entrevistas foi às expectativas criadas pelos seus parceiros de trabalho sobre a atuação como Educador Especial ou pelo desenvolvimento da sua prática em Ensino Colaborativo:

[...] era uma expectativa muito alta quanto a minha prática, e daí isso eu acho que atrapalha toda liberdade que eu tenho de falar: ‘olha não tô conseguindo também vou precisar da sua ajuda’, ou até mesmo eu rever a minha prática. Então, eu acho que essa expectativa que educador especial é a solução do mundo, sabe? Eu acho que atrapalhou [...] (P05-UFSCar-2012).

O desenvolvimento do trabalho colaborativo requer mudanças na imagem de que os profissionais da Educação Especial sejam os “experts”, para uma visão onde há reconhecimento dos pontos fortes, mas também das fraquezas. Nessa perspectiva, o professor não vai até as escolas para orientar, supervisionar, criticar ou para ensinar o que os outros devem fazer, mas sim com o intuito de contribuir e aprender, colaborar para uma meta comum que é beneficiar todos os alunos. Eles também não assistem ao professor do ensino comum porque colaborar implica em relação paritária, sem hierarquias (PUGACH; JOHNSON, 1995).

Ainda sobre o desenvolvimento da prática e as expectativas sobre o trabalho como Educadores Especiais os egressos falaram:

[...] no meu primeiro ano eu queria largar tudo, eu falei ‘eu não quero trabalhar nisso’ porque, o impacto foi muito, muito grande, né? [...] o que a gente aprende na teoria, a hora que você vai pro chão da sala de aula, da Escola Pública, foi um embate muito, muito forte! (P10-UFSCar-2012).

[...] a gente toma um baile quando a gente vai pra prática, né [...] (P18-UFSM-2008).

Eu estava com todo conhecimento que eu tinha na faculdade, com uma vivência completamente diferente da vivência que eu tive no Estágio. Era diferente da vivência que eu estudei em sala de aula [...] Quando eu cheguei eu estava completamente crua, eu pensava assim: ‘Gente, eu tenho, eu tenho conteúdo, eu sei o que eu tenho que fazer, mas eu tô aqui sozinha’. Porque eles me deram minha sala e falaram: ‘olha, vai lá e trabalha!’ (P21-UFSCar-2012).

Assim quando você acaba indo para prática, você fica um pouco perdida, porque você ficou muito na teoria e por fim você acaba não sabendo muito que fazer no começo né [...] (P30-UFSCar-2012).

[...] para eu iniciar esse processo de Ensino Colaborativo, foi um processo bem lento, né? [...] porque eu venho de uma formação onde a gente se formou para trabalhar especificamente em sala de recursos. (P46-UFSM/D-N/A).

O choque com a realidade das demandas do mundo do trabalho é comum em qualquer egresso das licenciaturas, não sendo prerrogativa dos licenciados em Educação Especial. E pensando com os entrevistados sobre a atuação em Ensino Colaborativo desenvolvida por eles nas suas realidades educacionais, os entrevistados relataram:

[...] No começo eu achava assim, um bicho de sete cabeças, e não via, eu ficava assim: 'Meu Deus, isso não dá certo, é muito melhor sala de recursos...' né, tal. Só que com o passar dos anos, conforme a gente vai ganhando mais experiência, mais maturidade [...] profissional também. Hoje, para todo mundo, assim que eu converso quando a gente tem reunião para discutir, congresso que eu participo, eu coloco que o Ensino Colaborativo funciona muito melhor se aplicado corretamente, né? [...] se os passos aí são, são feitos corretamente, muito melhor do que sala de recursos, que assim, deveria urgentemente, entrar como uma Política Pública, [...] (P10-UFSCar-2012).

[...] tentava fazer essa colaboração, mas pensando em como eu poderia ajudar o professor em diferentes estratégias de, é transmissão do conteúdo, como que eu poderia ajudar na forma daquele conteúdo, né? (P16-UFSCar-2012).

Então, eu iniciei assim, eu sou bem recente nesse processo do Ensino Colaborativo, nessa modalidade de ensino, [...] eu juntamente com uma professora de um quarto ano. [...] A gente conseguiu fazer mais trocas, conseguimos nos planejamentos [...] como a gente tinha um horário bem fixo de planejamento, então a gente conseguiu se articular bem, nesse planejamento e construir as noções para esse estudante, [...]. (P18-UFSM/D-2008).

[...] assim, a princípio a gente pensa que o trabalho, vai ser, vai ser bom, e que vai ter, como que eu falo, vai ter ajuda do outro professor também, né. Até para que você consiga adaptar as atividades para o aluno, né, [...], mas, na prática, não foi bem assim que aconteceu. (P30-UFSCar-2012).

Os egressos relatam dificuldades iniciais na atuação desse modelo de prestação de serviço, o que é esperado no início do exercício profissional, mas também porque a relação entre professores é adaptativa, por isso pode levar tempo até que a colaboração se torne efetiva. O estudo de Vilaronga e Mendes (2014) corrobora com esta afirmação quando sinaliza que a colaboração é um processo adaptativo, que requer tempo e aprendizado constante.

Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) nos relembram que compartilhar a sala de aula com outros professores é ainda um desafio para os professores da classe comum que tradicionalmente são formados para atuarem sozinhos o que pode acarretar mais tempo ao processo de adaptação, segundo os entrevistados:

[...] quando eu cheguei lá, algumas professoras não tinham trabalhado nesse modelo, nessa perspectiva ainda e aí a gente foi construído junto, né, eu fui me inserindo na sala de aula, fui conseguindo estabelecer algumas parcerias com as professoras, umas mais, outras menos, aí depende de cada professor, da relação, né? (P09-UFSCar-2012).

[...] eu sentava com esses professores para conversar, [...] e depois eu ia pra sala de aula junto com eles revezando em alguns horários específicos. Eu não conseguia ficar todos os horários com todos, mas eu ia para a sala de aula e ficava em alguns horários, [...] E daí eu me revezava, [...] eram poucos que eu não conseguia fazer [a hora de planejamento] junto. Aí a gente acabava conversando, ou por WhatsApp mesmo ou no corredor, ou às vezes na hora do café, às vezes na hora da entrada tinha um tempinho (P16-UFSCar-2012).

[...] então a gente conversava bastante sobre o curso, sobre a questão da Educação Especial, sobre o que que é inclusão escolar, o porquê de a gente precisar investir e olhar, mas assim, conversas totalmente informais, num ambiente que não é o adequado [...] mas foi como começou a se desenvolver e é, esse diálogo entre eu e a professora. (P47-UFSCar-2012).

As falas trazem algumas das experiências vividas pelos entrevistados, que podem ser distintas para cada profissional, porém todos relatam estratégias de diálogo e aproximação e é por meio destas ações, da aproximação gradativa, do diálogo, do respeito entre os profissionais, das quebras hierárquicas que a relação vai se construindo. Para Castro, Menezes e Bridi (2016, p.3) somente “[...] do exercício diário de compartilhamento de deveres, problemas e sucessos, somente enriquecem a prática educativa” que vai fortalecendo a colaboração e as relações entre os profissionais envolvidos. Para uma das participantes:

[...] mas eu acho que, que isso é uma construção e a gente não pode desistir, que quando dá certo, dá muito certo (risos), aí a gente fica muito feliz, porque, tem algumas professoras que a gente fala assim, a gente chega casar mesmo [...] a gente já tem um envolvimento que a gente se conhece, que a gente começa a ter uma relação de amizade mesmo, né, isso vai ficando muito forte, e aí elas vão percebendo o papel da Educação Especial (P09-UFSCar-2012).

Estas relações de trabalho de Ensino Colaborativo, de acordo com Vilaronga (2014), são processos adaptativos que levam tempo e, é necessário que sejam cultivadas. Para a autora, o Ensino Colaborativo deve ser contemplado nos processos de formação inicial, mas reconhece que esta formação somente será completa por meio da formação continuada, em um contexto que forneça oportunidades para que, durante a atuação profissional o Educador Especial possa exercer sua prática e refletir sobre como se dá sua atuação.

Para os Educadores Especiais entrevistados há o reconhecimento da importância do aperfeiçoamento do Coensino durante atuação na sala de aula, ponto que chama atenção, porque há entre eles diferenças significativas entre as bases formativas e as experiências curriculares desenvolvidas na formação inicial. Mesmo com estas divergências na formação, os profissionais reconhecem pontos fortes e pontos de melhoria no desenvolvimento prático deste modelo de prestação de serviço e alguns afirmaram:

[...] então por mais que eu não tive todas as minhas experiências perfeitas em Ensino Colaborativo, eu sempre estou buscando essa prática em parceria. (P05-UFSCar-2012).

dizer, pras pessoas não desistirem, que eu acredito muito nesse modelo do Ensino Colaborativo, e ele funciona e assim às vezes demora né (risos) [...], mas eu acredito muito nesse modelo, então, eu vou continuar lutando pra ele aconteça aonde eu puder, entendeu? (P09-UFSCar-2012).

Ensino Colaborativo é muito mais eficaz do que sala de recurso! (P10-UFSCar-2012).

[...] eu acho assim que o Ensino Colaborativo ele precisava ser mais trabalhado, a gente poder discutir mais ele, sabe? [...] eu acho que a gente precisa explorar mais porque, dá, é o caminho que talvez a gente consiga mais resultados do que o individual, né? (P18-UFSM/D-2012).

[...] eu espero sinceramente que essa ideia um dia, ela venha ser colaborativa a todos. Que todo mundo queira cooperar, colaborar, trabalhar junto, sei lá qual o nome que se dê a isso, mas para que o professor seja reconhecido, [...]. (P45-UFSM/N-2009).

[...] eu acho que esse é um movimento que hoje, ele é essencialmente parte do professor de Educação Especial [...]. (P46-UFSM/D-N/A).

A fala dos participantes demonstram que por mais que os professores, quando atuam no modelo de Coensino, percebem os limites do modelo em função dele não ser priorizado na política nacional, veem o Ensino Colaborativo como um modelo de prestação de serviço que propicia articulação e diálogo sobre as práticas desenvolvidas com o aluno, proporcionando trocas com o docente da sala regular e, ainda têm o Coensino como uma possibilidade de atendimento eficaz ao aluno PAEE e aos demais alunos da sala de aula.

Para Cook (2004) a atuação em Coensino tem como alguns dos resultados “[...] a redução do estigma para estudantes com necessidades especiais, maior compreensão e respeito pelos alunos com necessidades especiais por parte de outros estudantes, e o desenvolvimento de um senso de comunidade de sala de aula de base heterogênea.” Tradução livre. (COOK, 2004, p. 07).

Todos os profissionais envolvidos relatam que em algum momento do seu percurso formativo tiveram contato com o Coensino, seja por meio de disciplinas obrigatórias ou DCG, seja por meio de experiências extracurriculares, como o PIBID. Os profissionais que tiveram contato com bases teóricas de Ensino Colaborativo no decorrer de sua formação apresentam maior domínio dos pressupostos desse modelo, assim como apresentam mais relatos de êxito, apesar de que, mesmo com relato de práticas ruins, todos reconhecem que estas contribuíram para o aprimoramento e desenvolvimento da atuação nesse modelo.

Por fim, os 11 profissionais entrevistados veem viabilidade da aplicação do Coensino na prática, e tem impulsionado o desenvolvimento deste modelo nos espaços que atuam e ainda, o sinalizam como importante e necessário para o desenvolvimento da sua prática e atuação como Educadores Especiais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito legislativo observa-se que as mudanças propostas no cenário brasileiro para os alunos PAEE historicamente impactaram a formação de professores, que gradativamente foi se construindo, reformulando e resultando na criação de um novo perfil docente, apto a atuar com alunos PAEE nas suas diversas particularidades, sendo este docente o professor de Educação Especial.

É valioso o reconhecimento das políticas de incentivo e fomento para a ampliação do Ensino Superior, uma vez que durante a gestão de governos que incentivaram programas como o REUNI, por exemplo, houve aumento na criação de Instituições e cursos de Instituições Pública em todo o território nacional, contudo, não houve desde a extinção deste programa, outras políticas de fomento a criação de cursos de licenciatura, principalmente em universidades públicas. A consequência disso tem sido o aumento de cursos em universidades privadas e na modalidade a distância. Essa também parece ser a tendência na ampliação dos cursos de formação inicial de Educação Especial.

No que diz respeito à Formação Inicial, ainda se observa pouco incentivo à criação de cursos de Licenciatura em Educação Especial, mesmo que tenha ocorrido uma expansão significativa no número de cursos de Ensino Superior cadastrados no e-mec em Instituições de Ensino Superior. Observa-se, entretanto, que grande parte dos cursos ainda não foram iniciados ou são oferecidos sob demanda, ou seja, a depender da procura da região. Outro ponto relevante é que o crescimento destes cursos ocorreu a partir do ano de 2018, na modalidade EaD, sendo concomitante a mudanças políticas voltadas à redução de incentivos financeiros para a educação, bem como para o sucateamento das Universidades Públicas.

Uma vez que o crescimento está centrando, como já posto, nas Instituições Privadas, é válido pontuar que mesmo com um número crescente de cursos cadastrados, ainda se observa a escassez de investimentos para o crescimento desses cursos na esfera pública, sendo que desde de 2012 o curso de LEEsp existe apenas em duas Instituições Públicas - Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal de São Carlos. O baixo investimento em formação inicial impulsiona a demanda por oportunidades preenchidas por

cursos de especialização, que oferecem uma formação abreviada e sem ter sua qualificação avaliada, uma vez que esses cursos, ao contrário dos cursos de graduação, não passam por procedimentos de reconhecimento junto ao Ministério da Educação.

Outro ponto importante, voltado a valorização dos cursos de Formação Inicial em Educação Especial, é a criação de diretrizes curriculares nacionais, bem como de uma proposta de normativas dos PPC e de um currículo mínimo para esses cursos, uma vez que a ausência dos mesmos compromete a qualidade dos cursos; favorece ambiguidade no entendimento de funções desempenhadas; dificulta a definição de um perfil profissional formado por esses cursos, assim como os modelos de prestação de serviço desempenhados por esses profissionais, dificultando a posterior valorização da profissão do Educador Especial. Essa desvalorização também é impulsionada pelo fato de que o ingresso na profissão também é facultado a quem não tem formação específica na área.

Quanto aos modelos de prestação de serviço desenvolvidos, os educadores especiais entrevistados ainda atuam majoritariamente com Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais. Isso pode se justificar pelo fato de que a PNEEPEI prioriza esse atendimento e por isso, em alguns dos contextos em que estão inseridos permanece a ideia de que o Ensino Colaborativo é substitutivo ao AEE extraclasse, porém, o Ensino Colaborativo se apresenta como uma alternativa suplementar e não substitutiva, ou seja, o Coensino pode ser visto como uma forma de AEE, só que em sala de aula regular.

Devido a isto, mesmo que haja certa resistência na implementação do Ensino Colaborativo, nos contextos pesquisados se mostra como um modelo cada vez mais presente e têm apresentado maior aceitação dos educadores envolvidos. O Coensino, diferente do trabalho realizado em Sala de Recursos Multifuncional, promove a articulação do trabalho do educador especial com o professor do ensino comum, pode melhorar as práticas dos educadores na classe comum, uma vez que a mesma exige flexibilidade, diálogo e é constantemente revisitada pelos profissionais envolvidos, gerando impactos para além das suas práticas, como por exemplo, na cultura das instituições onde atuam.

Com base nos dados quantitativos coletados, assim como nas entrevistas realizadas foi possível identificar, que o curso de LEEsp possibilita mudanças na vida dos entrevistados e aquisição de valores, justificado pelos seus relatos quanto a mudança de posicionamento, maior criticidade, diferença de conceitos e perspectivas quanto às pessoas com deficiência, entre outros, impactando positivamente na construção da identidade dos profissionais.

Todos os egressos apontaram que o curso foi relevante na sua formação profissional, identificando pontos fortes e lacunas nos seus currículos. Pontuam ainda as diferenças entre suas formações, com aquelas de outras licenciaturas quanto à atuação, interação e informações sobre os alunos PAEE. Os profissionais que apresentaram algum conteúdo teórico voltado ao Ensino Colaborativo, mesmo que não atuassem profissionalmente apenas nesse modelo, relataram estratégias e experiências muito próximas às encontradas na literatura brasileira e internacional.

Observou-se também que, para os entrevistados não apenas a grade curricular, mas também as experiências formativas propostas por estes PPC, especialmente os Estágios e o PIBID que tem como finalidade articular a teoria com a prática, incitaram e promoveram um trabalho articulado visando a colaboração destes profissionais. Isso demonstra que esses cursos têm revisto os modelos de atuação deste profissional, pois, não possuem mais a visão de formar o educador especial para uma atuação em sala de recursos multifuncionais, em serviços de tamanho único, mas sim para uma variedade de contextos e tipos de estudantes.

No decorrer deste texto, identificou-se que as análises dos PPC e das falas dos egressos dos cursos, podem contribuir para a criação de novos cursos em outras instituições ou ajudar na reestruturação de seus cursos e instituições quanto à avaliação ou aprimoramento de seus PPC e currículos, além de contribuir para se investigar e aprimorar as bases formativas propostas para a formação dos profissionais que almejam formar.

Uma possibilidade de pesquisas futuras poderá ser direcionada à análise do novo PPC da UFSM, buscando investigar que mudanças estão sendo incorporadas na formação de novos profissionais.

Cabe destacar ainda, que o foco no tema da formação para o modelo do Coensino ou ensino colaborativo, colocou em destaque o curso de LEEsp da

UFSCar, porque esta universidade tem tradição de pesquisas sobre esse assunto, tem diretrizes claras em seu PPC na temática que aparece transversalizada em todas as atividades curriculares e extracurriculares dessa licenciatura. Isso não significa que tenha havido uma intenção de comparação ou de definir que um curso é melhor do que o outro. A proposta do estudo foi apenas a de defender o modelo de atuação baseado no Coensino a ser considerado nos cursos de formação do professor de Educação Especial.

Em relação aos limites do estudo, destaca-se que foram analisados apenas três cursos de licenciatura em Educação Especial, de duas Universidades públicas, e o número de egressos participantes pode não ser representativo de todo o universo do período temporal estudado. Portanto, não houve pretensão de se fazer generalizações sobre as evidências produzidas.

Por fim, entende-se que as discussões deste tema não se extinguem nesta pesquisa, pois abrem possibilidades para pesquisas futuras que visem a análises dos PPC e currículos dos diferentes cursos de LEEsp cadastrados no e-mec, tendo como foco a análise e sondagem das grades curriculares dos cursos.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO**. Instrumento. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília. 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/Instrumento+de+avalia%C3%A7%C3%A3o+de+curso+de+gradua%C3%A7%C3%A3o/599968fa-b28e-4ce9-9bd8-4ef92fda88f7?version=1.1>. Acesso em: 20 abr. 2021

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 18 maio 2020.

BRASIL. [Declaração de Salamanca (1994)]. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.

BRASIL. **DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. **DECRETO Nº 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. **DECRETO Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. **DECRETO Nº 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm . Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. **DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. **DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. **DECRETO Nº 72.425, DE 3 DE JULHO DE 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências. [1973]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. **DECRETO-LEI Nº 1.044, DE 21 DE OUTUBRO DE 1969**. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1044.htm. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. [2010]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. **LEI N. 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 22 set 2020.

BRASIL. **LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. **LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 26 out. 2020.

BRASIL. **LEI Nº 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em 05 mar. 2021.

BRASIL. **LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1 . Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm . Acesso em: 26 out. 2020.

BRASIL. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm . Acesso em: 23 out. 2020.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001.

Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP 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.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Institui

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/159251-rcp002-02/file>. Acesso em: 29 abr. 2021.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP N° 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://apoiocoordenadoriascursosgraduacao.paginas.ufsc.br/files/2020/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CNE_CP-2_20dez2019.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018.** Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014 - 2024 e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 abr. 2021.

BUENO, J. G. S. **A educação especial nas universidades brasileiras.** Brasília DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2002. 136p.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade.** São Paulo: EDUC, 2011.

BUENO, J. G. S.; MARIN, A. J. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. *In*: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (org.). **Professores e Educação Especial: formação em foco.** Porto Alegre: Mediação, v.2, 2011, p. 111-130.

BUSS, B. **As Interações pedagógicas entre o segundo professor e o professor titular na perspectiva do Ensino Colaborativo.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7292986. Acesso em: 16 nov. 2019.

CAMARGO, R. G.; SARZI, L. Z. Inclusão e interação: pesquisa sobre atuação do professor de educação especial em bidocência. **Revista Educere Et Educare**, v. 7, n. 13, p. 103-123, 2011. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereteducare/article/view/6322/5260>. Acesso em 22 abr. 2021.

CAPELLINI, V. L. M. F. **A inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é Ensino Colaborativo?**. 1.ed. São Paulo: Edicon, 2019.

CARAMORI, P. M; MENDES, E. G.; PICHARILLO, A. D. M. FORMAÇÃO INICIAL RECOMENDADA POR PROFESSORES. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 124-141, jan./abr., 2018. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3770> . Acesso em 15 out. 2020.

CASTRO, S. F.; MENEZES, E. C. P de; BRIDI, F. R. S. INICIAÇÃO A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v.16, n. s1, 2016, p. 658-661 Disponível em: <https://onlinelibrarywiley-com.ez31.periodicos.capes.gov.br/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12326> . Acesso em: 06 nov. 2019.

CASTRO, A. T. K. A.; SALVA, S. **ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA**. In: IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, p. 1-16. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/532/437>. Acesso em: 28 mar. 2021.

CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. **Purposeful co-teaching: real cases and effective strategies**. Corwin Press: Thousand Oaks, California. 2009.

COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**, v. 28, n.3, p. 1-16. 1993. Disponível em: [http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20&%20Friend%20\(1995\).pdf](http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20&%20Friend%20(1995).pdf) . Acesso em: 03 ago. 2020.

DUARTE, M.; CAMPOS, J. A. P. P.; VILARONGA, C. A. R. Experiências do PIBID da licenciatura em Educação Especial da UFSCar. **Revista Polyphonia**, v. 25, n. 1, p. 65-77, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/38219>. Acesso em 08 abr. 2021.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2012. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2021.

FRANCO, M. L. P. B. **ANÁLISE DE CONTEÚDO**. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREITAS, S. N.; MOREIRA, L. C. A universidade frente à formação inicial na perspectiva da inclusão. *In*: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (org.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, v.1, 2011, p. 65-73.

GARCIA, R. M. C. Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. *In*: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (org.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, v.2, 2011, p. 65-78.

GATELY, S. E.; GATELY, F. J. Understanding Coteaching Components. **Teaching Exceptional Children**, v. 33, n. 4, p. 40-47, mar./apr. 2001. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.531.7557&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GATTI, B. A. NUNES, M. M. R. (org.) **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas. 2003.

HONNEF, C. **Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino comum**. *In*: 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 2015, Florianópolis. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-3987.pdf>. Acesso em: 27 de set. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010. Disponível: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?=&t=downloads>. Acesso em: 25 out. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshare%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%20-%20Consulta%20Matr%C3%ADcula%2F_portal%2FConsulta%20Matr%C3%ADcula&Page=Consolidado%20por%20UF. Acesso em: 25 out. 2020.

LAGO, D. C. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. UFSCar. São Carlos, 2014. Disponível em: <[Plataforma Sucupira \(capes.gov.br\)](http://Plataforma Sucupira (capes.gov.br))>. Acesso em: 16 nov. 2020.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUSTOSA, A. V. M.; MENDES, E. G. A formação inicial em Licenciatura em Educação Especial na perspectiva dos egressos. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 1-10, jan.-abr. 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/30964/1963>. Acesso em: 25 out. 2020.

MANZINI, J. E. Uso da entrevista em Dissertações e Teses produzidas em um Programa de Pós-graduação em Educação. **Revista Percurso - NEMO**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149- 171, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/49548>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MENDES, E. G. A formação do professor e a Política Nacional de Educação Especial. *In*: CAIADO, K. R. M.; JESUS; D. M.; BAPTISTA, C. R. (org.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, v.2, 2011, p. 131-146.

MENDES, E. G. A Política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 22, 2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3167/2217>. Acesso em: 07 maio 2021.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. -, p. 387-405, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MENDES, E. G. **S.O.S. inclusão**: avaliação de um programa de consultoria colaborativa de apoio à inclusão escolar. Relatório Técnico de Produtividade em Pesquisa - CNPq. 2007.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/3pWHVwTHV43NqzRzVDBJZ7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (org.). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial**. São Carlos: Marquezini & Manzini: ABPEE, 2015.

MENDES, A. S.; PEREIRA, D. F.; MESSERSCHMIDT, D. W.; SILVA, G. K. da. EDUCAÇÃO ESPECIAL/UFSM - PIBID: AÇÕES DO ENSINO COLABORATIVO NA ESCOLA INCLUSIVA. In: ANAIS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2014, São Carlos. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2014. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee6/papers/educacao-especial-ufsm---pibid--acoes-do-ensino-colaborativo-na-escola-inclusiva?lang=en>. Acesso em: 02 maio 2021.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo com apoio a inclusão unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M (orgs.). **Aprendizagem Profissional da Docência: Saberes, Contextos e Práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

OLIVEIRA, P. S.; MENDES, E.G. Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial. **Educação e Pesquisa**, v.1, p.1-17, 2016.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.165, p. 964-98, 1 jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VNYB7zVGB4YM33xLLmyG4tv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2020.

PINHEIRO, V. C. S.; MASCARO, C. A. A. C. A BIODOCÊNCIA COMO UMA PROPOSTA INCLUSIVA. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v.16, n. s1, 2016, p. 37–40, 2016. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12123>. Acesso em: 06 nov. 2019.

POSSA, L. B. **Formação em Educação Especial na UFSM: Estratégias e modos de constituir-se professor**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

PRIETO, R. G. Sobre mecanismos de (re) produção de sentido das políticas educacionais. In: **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. BATISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. (org.). Porto Alegre: Editora Mediação, p. 25-36, 2008.

PUGACH, M.; JOHNSON, L. **Collaborative practitioners, collaborative schools**. Colo: Love Publishing. 1995.

RABELO, L. C. C. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

ROCHA, L. R. M. da; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2117585, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17585/209209214136>. Acesso em: 16 abr. 2021.

ROSSIT, R. A. S.; SANTOS JUNIOR, C. F. dos; MEDEIROS, N. M. H de; MEDEIROS, L. M. O. P.; REGIS, C. G.; BATISTA, S. H. S. S. Grupo de pesquisa como espaço de aprendizagem em/sobre Educação Interprofissional (EIP): narrativas em foco. **Interface**. Botucatu. 22 (Supl. 2), p. 1511-1523, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v22s2/1807-5762-icse-1807-576220170674.pdf>. Acesso em 22. fev. 2021.

SAMPIERI, A. C.; COLLADO, C. H.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, V.; OLIVEIRA, L. P. de; TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. **Questionário de Avaliação da Política de Inclusão Escolar para o Professor de Educação Especial (QUAPOIE-PE)**.

SILVA, R. S. da. **POSSIBILIDADES FORMATIVAS DA COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES DO ENSINO COMUM E ESPECIAL EM UM MUNICÍPIO PARAENSE**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6971196. Acesso em: 16 nov. 2019.

SILVA, D. S. da; CIA, F. **EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO: RELATO DE ESTÁGIO**. in: VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Londrina, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-024.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

SPINAZOLA, C. C.; GALVANI, M. D. Impactos do PIBID sobre atuação de professores egressos do curso de licenciatura em Educação Especial. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 14, n. 1, p. 293–308, 2019. Disponível

em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10944>. Acesso em: 05 abr. 2021.

STOPA, P. C. **ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DO PROTOCOLO DE PRÁTICAS COLABORATIVAS PARA AVALIAÇÃO DE CONTEXTO NO ENSINO FUNDAMENTAL**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Não publicada.

STOPA, P. C.; ALLES, E. P.; BOUERI, I. Z. **INSERÇÃO DE PRÁTICAS COLABORATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA**. In: ANAIS DO 8º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2018, São Carlos. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/insercao-de-praticas-colaborativas-na-formacao-de-professores-nos-municipios-da-regiao-metropolitana-de-curitiba>. Acesso em: 15 ago. 2020.

TOLOI, G. G.; MANZINI, J. E. **Etapas da estruturação de um roteiro de entrevista e considerações encontradas durante a coleta dos dados**. In: VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2013, Londrina. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT14-2013/AT14-008.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

UNESCO. **Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos**. Incheon, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 18 set. 2020.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 18 maio 2020.

UNITED NATIONS. **Doha International Conference on Disability and Development 7-8**. Doha, 2019. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/wp-content/uploads/sites/15/2019/11/Doha-Declaration-Disability2019.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **EDITAL N. 25/2020 – PROGRAD/UFSM – Programa de Licenciaturas – (PROLICEN)**. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2020/07/Edital_025_2020_Prolicen_Prograd.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto político pedagógico**. Santa Maria: UFSM, 2008. Disponível em:

<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/educacao-especial/>. Acesso em: 06 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto político pedagógico**. Santa Maria: UFSM, 2009. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/educacao-especial/>. Acesso em: 06 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em educação especial**. São Carlos: UFSCar, 2012. Disponível em: <http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/educacao-especial/educacao-especial>. Acesso em: 06 jun. 2020.

VASCONCELOS, C. S. Projeto Político Pedagógico - conceito e metodologia de elaboração. In: VASCONCELOS, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino - Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2000, p. 169-183.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas de coensino**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**. Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2020.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v.7, n.19, p. 66-87, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1029/0>. Acesso em: 25 abr. 2021.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de Educação Especial na proposta do coensino**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

APÊNDICES

**APÊNDICE A - TABELA DE CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
CADASTRADOS NO E-MEC EM 2021**

	COD CURSO	Nome do Curso	Universidade	Sigla	Grau	Modalidade	Ano de início	Status	CH	Estado
1	115074	Educação Especial	Universidade Federal de São Carlos	UFSCAR	Licenciatura	Presencial	2008	Em atividade	3315	SP
2	1179193	Educação Especial	Universidade Regional de Blumenau	FURB	Licenciatura	Presencial	2010	Em atividade	3384	SC
3	1179194	Educação Especial	Universidade Regional de Blumenau	FURB	Licenciatura	Presencial	2011	Em atividade	3384	SC
4	1170311	Educação Especial	Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí	UNIDAVI	Licenciatura	Presencial	2010	Em atividade	3384	SC
5	1214060	Educação Especial	Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí	UNIDAVI	Licenciatura	Presencial	2013	Em atividade	2820	SC
6	1214061	Educação Especial	Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí	UNIDAVI	Licenciatura	Presencial	2013	Em atividade	2820	SC
7	150065	Educação Especial	Universidade do Oeste de Santa Catarina	UNOESC	Licenciatura	Presencial	2009	Em extinção	2850	SC
8	150066	Educação Especial	Universidade do Oeste de Santa Catarina	UNOESC	Licenciatura	Presencial	2009	Em extinção	2850	SC
9	1150681	Educação Especial	Universidade do Oeste de Santa Catarina	UNOESC	Licenciatura	Presencial	2010	Em extinção	2850	SC
10	1160531	Educação Especial	Universidade do Oeste de Santa Catarina	UNOESC	Licenciatura	Presencial	2012	Em extinção	2850	SC
11	1160533	Educação Especial	Universidade do Oeste de Santa Catarina	UNOESC	Licenciatura	Presencial	2012	Em extinção	2850	SC
12	1160536	Educação Especial	Universidade do Oeste de Santa Catarina	UNOESC	Licenciatura	Presencial	2012	Em extinção	2850	SC
13	1515747	Educação Especial	Universidade do Oeste de Santa Catarina	UNOESC	Licenciatura	Presencial	Não iniciado	Em atividade	3280	SC

14	1515748	Educação Especial	Universidade do Oeste de Santa Catarina	UNOESC	Licenciatura	Presencial	Não iniciado	Em atividade	3280	SC
15	1515749	Educação Especial	Universidade do Oeste de Santa Catarina	UNOESC	Licenciatura	Presencial	Não iniciado	Em atividade	3280	SC
16	1515750	Educação Especial	Universidade do Oeste de Santa Catarina	UNOESC	Licenciatura	Presencial	Não iniciado	Em atividade	3280	SC
17	1543033	Educação Especial	Universidade do Oeste de Santa Catarina	UNOESC	Licenciatura	A Distância	Não iniciado	Em atividade	3300	SC
18	1452573	Educação Especial	Centro Universitário Claretiano	CEUCLAR	Licenciatura	A Distância	Não iniciado	Em atividade	2800	AC/AL/AM/AP/BA/CE/DF/ES/GO/MA/MG/MS/MT/PA/PB/PE/PI/PR/RJ/RN/RO/RS/SC/SE/SP/TO
19	1517479	Educação Especial	Universidade de Uberaba	UNIUBE	Licenciatura	A Distância	Não iniciado	Em atividade	4272	AM/AP/BA/CE/DF/ES/GO/MA/MG/MT/PA/PB/PE/PI/PR/RJ/RO/RS/SC/SP
21	1441251	Educação Especial	Universidade Cruzeiro do Sul	UNICSUL	Licenciatura	A Distância	2018	Em atividade	3200	AC/AL/AM/AP/BA/CE/DF/ES/GO/MA/MG/MS/MT/PA/PB/PE/PI/PR/RJ/RN/RO/RS/SC/SE/SP/TO
22	1548058	Educação Especial	Centro Universitário das Faculdades Integradas de Ourinhos	Unifio	Licenciatura	A Distância	Não iniciado	Em atividade	3200	SP
23	1537430	Educação Especial	Universidade Pitágoras	UNOPAR	Licenciatura	A Distância	2020	Em atividade	3220	GO/PR
24	1441324	Educação Especial	Universidade Cidade de São Paulo	UNICID	Licenciatura	A Distância	2018	Em atividade	3200	AM/AP/BA/CE/DF/GO/MA/MG/MS/MT/PA/PB/PE/PI/PR/RJ/RN/RO/RS/SC/SP/Z (POLO NO EXTERIOR)

25	1266210	Educação Especial	Universidade do Contestado	UNC	Licenciatura	Presencial	Não iniciado	Em atividade	2820	SC
26	1266213	Educação Especial	Universidade do Contestado	UNC	Licenciatura	Presencial	Não iniciado	Em atividade	2820	SC
27	1266216	Educação Especial	Universidade do Contestado	UNC	Licenciatura	Presencial	Não iniciado	Em atividade	2820	SC
28	1441026	Educação Especial	Universidade do Contestado	UNC	Licenciatura	A Distância	2018	Em atividade	2820	SC
29	1315423	Educação Especial	Universidade do Sul de Santa Catarina	UNISUL	Licenciatura	Presencial	2012	Em atividade	2835	SC
30	1441303	Educação Especial	Universidade de Franca	UNIFRAN	Licenciatura	A Distância	2018	Em atividade	3200	BA/CE/ES/GO/MG/MS/MT/PA/PR/RJ/RO/RR/RS/SC/SP
31	1533554	Educação Especial	Centro Universitário Braz Cubas	-	Licenciatura	A Distância	Não iniciado	Em atividade	3200	SP
32	13841	Educação Especial	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	Licenciatura	Presencial	2004	Em atividade	3120	RS
34	121606	Educação Especial	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	Licenciatura	Presencial	2009	Em atividade	3220	RS
35	1150788	Educação Especial	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	Licenciatura	A Distância	2010	Em atividade	3030	PR/RS
36	1467436	Educação Especial	Universidade de Taubaté	UNITAU	Licenciatura	A Distância	Não iniciado	Em atividade	3380	BA/CE/ES/MA/MG/MS/MT/PE/PI/PR/RJ/RN/SC/SP/TO
37	156916	Educação Especial	Universidade Anhanguera	UNIDERP	Licenciatura	A Distância	2020	Em atividade	3220	MS
38	1438221	Educação Especial	Universidade Santa Cecília	UNISANTA	Licenciatura	A Distância	2018	Em atividade	3240	BA/CE/DF/GO/MG/PE/PR/RS/SC/SP
39	1434988	Educação Especial	Universidade Metropolitana de Santos	UNIMES	Licenciatura	A Distância	2018	Em atividade	3200	BA/CE/ES/MA/MG/MS/PI/PR/RJ/SC/SP
40	1537822	Educação Especial	Universidade Positivo	UP	Licenciatura	A Distância	Não iniciado	Em atividade	3200	PR

41	150062	Educação Especial	Universidade do Planalto Catarinense	UNIPLAC	Licenciatura	Presencial	2009	Extinto	2840	SC
42	1429433	Educação Especial	Centro Universitário São Lucas	UniSL	Licenciatura	A Distância	2018	Em atividade	3500	BA/MG/RO/SP
43	1442571	Educação Especial	Centro Universitário da Serra Gaúcha	FSG	Licenciatura	A Distância	2018	Em atividade	3200	RS
44	1385304	Educação Especial	Centro Universitário Leonardo da Vinci	UNIASSELVI	Licenciatura	A Distância	2016	Em atividade	3320	AC/AL/AM/AP/BA/CE/DF/ES/GO/MA/MG/MS/MT/PA/PB/PE/PI/PR/RJ/RN/RS/SC/SE/SP/TO
45	1451977	Educação Especial	Centro Universitário de Jaguariúna	UniFAJ	Licenciatura	A Distância	2018	Em atividade	3260	CE/MG/MT/PA/SP
46	1427684	Educação Especial	Centro Universitário Internacional	UNINTER	Licenciatura	A Distância	2018	Em atividade	3232	AC/AL/AM/AP/BA/CE/DF/ES/GO/MA/MG/MS/MT/PA/PB/PE/PI/PR/RJ/RN/RO/R/RS/SC/SE/SP/TO/ZZ (POLO NO EXTERIOR)
47	1536130	Educação Especial	Centro Universitário do Planalto de Araxá	UNIARAXÁ	Licenciatura	A Distância	Não iniciado	Em atividade	3240	CE/MA/MG/PE/PI/SE/SP
48	1518795	Educação Especial	Centro Universitário de Lins	UNILINS	Licenciatura	A Distância	2020	Em atividade	3215	BA/CE/DF/ES/GO/MG/MS/PA/PI/PR/RJ/RO/RS/SC/SE/SP/TO
49	1486521	Educação Especial	Centro Universitário de Excelência	ENIAC	Licenciatura	A Distância	2019	Em atividade	3100	AP/BA/CE/DF/ES/MG/MS/MT/PA/PB/PR/RJ/RO/RS/SC/SP
50	1352623	Educação Especial	Faculdade Verde Norte	FAVENORTE	Licenciatura	A Distância	2017	Em atividade	3200	MG
51	1148866	Educação Especial	Universidade Comunitária da Região de Chapecó	UNOCHAPECÓ	Licenciatura	Presencial	2009	Em extinção	2800	SC

52	1148868	Educação Especial	Universidade Comunitária da Região de Chapecó	UNOCHAPEC Ó	Licenciatura	Presencial	2010	Em extinção	2955	SC
53	1483489	Educação Especial	Centro Universitário Faveni	UNIFAVENI	Licenciatura	A Distância	2019	Em atividade	3100	AC/AL/AM/AP/BA/C E/DF/ES/GO/MA/M G/MS/MT/PA/PE/PI/ PR/RJ/RN/RR/RS/S C/SE/SP/TO
54	1331351	Educação Especial	Instituto Superior de Educação Ibituruna	-	Licenciatura	Presencial	2017	Em atividade	3200	MG
55	1467011	Educação Especial	Centro Universitário Cidade Verde	UNIFCV	Licenciatura	A Distância	2019	Em atividade	3200	AL/AM/BA/CE/ES/M G/MS/MT/PE/PR/RJ /RS/SC/SE/SP
56	1441706	Educação Especial	Centro universitário Facvest	UNIFACVEST	Licenciatura	A Distância	2018	Em atividade	3200	AC/AL/AM/BA/CE/D F/ES/GO/MA/MG/M S/MT/PA/PB/PE/PI/ PR/RJ/RN/RO/RR/R S/SC/SP
57	1406115	Educação Especial	Faculdade de Ciências, Educação, Saúde, Pesquisa e Gestão	FSF	Licenciatura	A Distância	2019	Em atividade	3200	AM/BA/CE/ES/GO/ MA/MG/MS/PA/PE/ PR/RJ/RS/SC/SP
58	1439423	Educação Especial	Faculdade Única de Ipatinga	FUNIP	Licenciatura	A Distância	Não iniciado	Em atividade	-	MG
59	1334342	Educação Especial	Faculdade de Desenvolvimento do Norte	FADENORTE	Licenciatura	Presencial	2018	Em atividade	3200	MG
60	150	Pedagogia	Universidade de Brasília	UNB	Licenciatura	Presencial	1962	Em atividade	3330	DF
61	1741	Pedagogia	Universidade de Passo Fundo	UPF	Licenciatura	Presencial	1957	Em atividade	3230	RS
62	1782	Pedagogia	Universidade de Passo Fundo	UPF	Licenciatura	Presencial	1995	Em atividade	3230	RS
63	1882	Pedagogia	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	PUCRS	Licenciatura	Presencial	1942	Em atividade	3200	RS
64	6330	Pedagogia	Faculdades Integradas Campos Salles	FICS	Licenciatura	Presencial	1971	Em atividade	3220	SP

65	12819	Pedagogia	Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	Licenciatura	Presencial	1954	Em atividade	3410	ES
66	14237	Pedagogia	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Licenciatura	Presencial	1959	Em atividade	3225	SC
67	15243	Pedagogia	Universidade Salgado de Oliveira	UNIVERSO	Licenciatura	Presencial	1976	Em atividade	3420	RJ
68	65454	Pedagogia	Universidade Salgado de Oliveira	UNIVERSO	Licenciatura	Presencial	2003	Em atividade	3420	MG
69	70552	Pedagogia	Universidade Salgado de Oliveira	UNIVERSO	Licenciatura	Presencial	2004	Em extinção	3420	MG
70	92665	Pedagogia	Universidade Salgado de Oliveira	UNIVERSO	Licenciatura	Presencial	2006	Em atividade	3420	BA
71	35172	Pedagogia	Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio	CEUNSP	Licenciatura	Presencial	1959	Em atividade	3200	SP
72	5676	Pedagogia	Centro Universitário Fundação Santo André	CUFSA	Licenciatura	Presencial	1966	Em atividade	3433	SP
73	107330	Pedagogia	Faculdades Integradas Ipitanga	FACIIP	Licenciatura	Presencial	1999	Em atividade	3200	BA
74	150262	Psicologia	Faculdade da Fundação Educacional Araçatuba	FAC-FEA	Licenciatura	Presencial	2009	Em atividade		SP

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO EGRESSOS DOS CURSOS DE LEEsp

Prezado participante, tendo em vista o seu aceite em participar da pesquisa, algumas informações preliminares serão coletadas a seguir. As perguntas estão organizadas em quatro blocos:

- 1) DADOS GERAIS: 4 perguntas com objetivo de caracterizar o participante da pesquisa;
- 2) FORMAÇÃO INICIAL: 4 perguntas com objetivo de identificar a formação inicial dos participantes da pesquisa;
- 3) ATUAÇÃO PROFISSIONAL: 9 perguntas com objetivo de identificar as experiências profissionais desenvolvidas;
- 4) AGENDAMENTO DAS ENTREVISTAS: 4 perguntas com objetivo de facilitar o agendamento das entrevistas para os próximos passos da coleta de dados.

O preenchimento levará no máximo 10 minutos!

SEÇÃO 1: DADOS GERAIS:

1. Nome Completo:
2. Sexo:
 - 2.1. Masculino
 - 2.2. Feminino
 - 2.3. Prefiro não declarar
3. Data de Nascimento
4. CPF

SEÇÃO 2: FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

5. Instituição de Formação e Turno:
 - 5.1. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Diurno
 - 5.2. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Noturno
 - 5.3. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – EaD
 - 5.4. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Integral
6. Ano de Ingresso:
7. Ano de Conclusão:
8. Durante a Graduação, realizou atividades de ensino, pesquisa e extensão como Estágios, PIBIC, PIBID, Projetos Extensionistas ou outros? Se sim, quais?

SEÇÃO 3: ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

9. Tempo de experiência (em anos) como professor de educação especial:
10. Indique o regime de contratação/tipo de vínculo que você mais se identifica. Se preferir, marque mais de uma opção:
 - 10.1. Aluno de Pós Graduação
 - 10.2. Concursado/efetivo/estável
 - 10.3. Contrato temporário
 - 10.4. Contrato terceirizado
 - 10.5. Contrato CLT
 - 10.6. Contrato cumprindo Judicialização
 - 10.7. Professor de Aula Particular
 - 10.8. Voluntariado
 - 10.9. Outros...
11. Etapa de ensino em que atua:
 - 11.1. Educação Infantil
 - 11.2. Ensino Fundamental
 - 11.3. Ensino Médio
 - 11.4. Ensino Superior
 - 11.5. Educação de Jovens e Adultos
 - 11.6. Não se Aplica
 - 11.7. Outros...
12. Tipo de administração da Instituição que atua:
 - 12.1. Escola Municipal
 - 12.2. Escola Estadual
 - 12.3. Escola Federal
 - 12.4. Escola Particular
 - 12.5. Instituição Especializada
 - 12.6. Unidades Ocupacionais
 - 12.7. Não se Aplica
 - 12.8. Outros...
13. Você trabalha com quais alunos Público-Alvo da Educação Especial? Selecione mais de uma opção se necessário.
 - 13.1. Altas habilidades/Superdotação
 - 13.2. Deficiência Auditiva
 - 13.3. Deficiência Física
 - 13.4. Deficiência Intelectual
 - 13.5. Deficiência Múltipla
 - 13.6. Deficiência Visual
 - 13.7. Surdez
 - 13.8. Surdocegueira
 - 13.9. Transtorno do Espectro do Autismo
 - 13.10. Não se Aplica
 - 13.11. Outros...

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Preâmbulo: Olá, agradeço o seu aceite em participar desta etapa da pesquisa, pois, seu percurso formativo e sua prática, são fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa. Rapidamente eu gostaria de te lembrar que estarei gravando a entrevista para, posteriormente, transcrever. Lembro também que caso você sinta algum desconforto a entrevista poderá ser encerrada a qualquer momento, e também que por questões éticas, você será identificado por um código atribuído na tabulação de dados e os dados serão utilizados somente com a finalidade da pesquisa.

Tópicos para Discussão:

1. ENSINO COLABORATIVO NA PRÁTICA:

- 1.1. Você relatou que já atuou ou atua com o Coensino/Ensino Colaborativo, eu gostaria de saber um pouco, dentro da sua realidade educacional, como foi a sua experiência de atuação nesse modelo de prestação de serviço?
- 1.2. **Norteadores:**
 - 1.2.1. Você entrava em sala de aula?
 - 1.2.2. Se sim, como era a sua atuação?
 - 1.2.3. Como se dava o andamento das atividades da turma na sua presença? (gerenciamento da turma, desenvolvimento das atividades, regras, idas ao banheiro, outras ações);
 - 1.2.3.1. Durante as atividades os papéis eram definidos?
 - 1.2.3.2. Existia liberdade para alterações no momento da aula?
 - 1.2.4. O aluno PAEE necessitava de algum tipo de apoio? Se sim, quem fornecia esse apoio?
 - 1.2.5. Como ocorria a interação entre os alunos da turma? E do aluno PAEE?
 - 1.2.6. Como era a relação entre você e o(s) outro(s) professor(es) da sala? E com a equipe gestora?
 - 1.2.7. Há Hora de Planejamento?
 - 1.2.7.1. O planejamento conjunto era realizado?
 - 1.2.7.2. Como?
 - 1.2.7.3. Em que momentos?
 - 1.2.8. Eram desenvolvidas adaptações curriculares?
 - 1.2.8.1. Como eram pensadas?
 - 1.2.9. Existia planejamento da avaliação?
 - 1.2.9.1. Quem era o responsável pela realização da avaliação?
 - 1.2.10. Existia avaliação do trabalho conjunto? Se sim em qual momento?

2. Aproveitando que a gente está falando sobre atuação, nesse modelo a literatura fala muito da atuação conjunta em sala de aula, mas atualmente, nesse contexto de pandemia, as coisas estão um tanto distintas, e pensando nisso eu gostaria de saber se na sua realidade está existindo alguma possibilidade de desenvolver o Coensino? Cite exemplos da sua atuação hoje?
3. **EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS/BASES FORMATIVAS PARA O COENSINO:**
 - 3.1. Aproveitando o gancho, houve na sua Graduação alguma base teórica/disciplina, sobre o Coensino/Ensino Colaborativo?
 - 3.2. E atividades práticas, como PIBID ou Atividade Extensionista articuladas com a teoria, voltado ao Coensino/Ensino Colaborativo?
 - 3.3. Você acredita que esses conteúdos te deram base para sua prática em Coensino?
 - 3.3.1. Em que especificamente? Por exemplo: na articulação com o professor do ensino comum? Questões sobre acessibilidade curricular? Ou estratégias de trabalho com o estudante PAEE e com todos os alunos? estratégias para planejamento conjunto? Enfim.
 - 3.4. **Norteadores:** Em caso afirmativo para realização de Experiências Formativas:
 - 3.4.1. Você respondeu para mim, no questionário que realizou experiências práticas (atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão) eu gostaria de saber, como foi e se você acha que isso teve influência na sua prática atual e se sim como?
 - 3.5. **Norteadores:** Em caso negativo para realização de Experiências Formativas:
 - 3.5.1. Você respondeu para mim, no questionário que não realizou experiências práticas (atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão) eu gostaria de saber, se você acha que desenvolvê-las teria influência na sua prática atual?
4. Quais experiências/vivências você considera que foram essenciais para sua atuação em Coensino?
5. Então, pensando no que você me contou sobre a sua prática, já enquanto docente que atuou em Coensino, como você descreveria o papel formativo do curso para esta prática?
6. E como você descreveria o impacto da sua formação na sua prática docente?
7. Gostaria de fazer algum comentário?

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PERSPECTIVA DOS EGRESSOS PARA A ATUAÇÃO NO COENSINO”, sob responsabilidade da pesquisadora Paula Cristina Stopa e orientação da Professora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes.

O objetivo principal deste estudo é avaliar os cursos de Licenciatura em Educação Especial em Instituições de Ensino Superior Públicas, compreendendo as experiências formativas proporcionadas, especialmente no aspecto de formação para a atuação no Coensino, na perspectiva dos alunos egressos. De modo mais específico, objetiva-se: a) Analisar os currículos dos cursos de LEEsp; b) Identificar o espaço de atuação profissional dos egressos em LEEsp; c) Identificar e analisar as diferentes experiências formativas vivenciadas e como as mesmas contribuíram para a formação dos alunos egressos da LEEsp, e d) Analisar a influência das bases formativas em Coensino na atuação do profissional dos egressos dos cursos de LEEsp.

Espera-se, com essa proposta, que se tenha bases para avaliar o curso de Licenciatura em Educação Especial no aspecto de formação para a atuação no Coensino. Assim como se tenha contribuições específicas para formação de professores em Educação Especial, em nível de graduação, para o trabalho no modelo de ensino colaborativo.

Você foi pré-selecionado para a pesquisa por ser: a) estudantes egressos até 31/12/2018 da Licenciatura em Educação Especial em Instituição de Ensino Superior Pública. Após a pré-seleção, a entrevista será confirmada aos participantes que atendam ao segundo critério: b) ter atuado ou estar atuando com práticas de Coensino. Deste modo, considerando os dois critérios, se estima a participação de aproximadamente 60 sujeitos.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar o consentimento. A sua recusa na participação não trará prejuízo nenhum à sua relação com a pesquisadora ou com a instituição de ensino a qual você trabalha.

O desenvolvimento deste estudo não visa à implicação de riscos graves aos participantes, seja de natureza física, psicológica, social ou econômica. No

entanto, os participantes poderão sentir pequeno desconforto em expor suas práticas e visões pedagógicas. Vale ressaltar que a pesquisadora estará atenta a qualquer sinal de desconforto por parte dos participantes e buscará minimizá-los, retirando dúvidas e adaptando as estratégias de ação. O anonimato é garantido a todos os participantes.

Os dados da pesquisa serão coletados a partir de Formulários on-line e Entrevista, os resultados serão utilizados para conclusão da pesquisa acima. O material coletado é de fim exclusivo de estudo e divulgação científica, podendo ser apresentado em comunicações orais e posters em eventos científicos artigos científicos, capítulos de livros.

A presente pesquisa foi aprovada pelo CEP com o número do Parecer 4.105.838 em 23 de junho de 2020 (CAEE: 30891420.5.0000.5504).

Ao preencher os campos, você receberá no e-mail cadastrado, uma cópia deste termo onde constam as suas respostas e os dados para contato com a pesquisadora. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e dúvidas quanto a sua participação na pesquisa.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

