



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

revedu@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

Santos de Oliveira, Patricia; Gonçalves Mendes, Enicéia
Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em
educação especial
Educação e Pesquisa, vol. 43, núm. 1, enero-marzo, 2017, pp. 263-279
Universidade de São Paulo
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29849949015>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial^I

Patricia Santos de Oliveira^{II}

Enicéia Gonçalves Mendes^{II}

Resumo

Qual é a formação ideal para professores especializados? Seria uma formação especializada desde o início ou uma formação inicial comum agregada à formação continuada especializada? As respostas para estas questões não são respaldadas por evidências, pois são escassos os estudos que focalizam esse problema ou comparam as diferentes abordagens de formação. Entretanto, mesmo sem evidências de que esse seja o melhor modelo, muito se tem investido em políticas de formação continuada, majoritariamente, na modalidade a distância, com cursos de curta duração, enquanto que, paralelamente, há algumas iniciativas por parte de universidades que propõem cursos de formação inicial especializada. Esta pesquisa teve como objetivo identificar, descrever e analisar os cursos de licenciatura em educação especial de universidades públicas e privadas, tomando como base os projetos pedagógicos de curso e as grades curriculares, bem como as ementas de cursos. Portanto, trata-se de um estudo documental do tipo exploratório. Foram analisados os dez cursos de licenciatura em educação especial existentes atualmente, oferecidos por oito universidades, duas públicas e seis privadas. A partir da análise dos documentos, foi possível considerar que os currículos dos cursos têm características diversas, pois ainda não existem parâmetros curriculares nacionais que norteiem a criação de cursos superiores em educação especial. As instituições particulares representam 75% do total de universidades que oferecem o curso, contudo, o número de cursos em vigência está aquém das necessidades do sistema educacional brasileiro. Portanto, torna-se necessário que o poder público se responsabilize e priorize a formação inicial do professor de educação especial.

Palavras-chave

Educação especial – Formação inicial de professores – Ensino superior – Projeto pedagógico de curso.

I- Agradecimento ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

II- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.

Contatos: patriciagorup@gmail.com; egmendes@ufscar.br

An analysis of the pedagogical project and curriculum of undergraduate licentiate programs in special education^I

Patricia Santos de Oliveira^{II}
Enicéia Gonçalves Mendes^I

Abstract

What is the ideal training for specialist teachers? Would it be a specialized program from the beginning or a regular initial program combined with continuing specialized training? The answers to these questions are not supported by evidence since there are few studies focusing on this problem or comparing different training approaches. However, even without evidence that continuing education is the best model, much has been invested in continuing education policies, particularly in distance learning programs with short courses. On the other hand, there are also initiatives by a few universities offering programs with specialized initial training. Thus, the present study aimed to identify, describe and analyze undergraduate programs in special education at both public and private universities, with regard to their pedagogical project, course schedule and discipline program. In this documentary-exploratory study, we analyzed ten undergraduate programs in special education offered by eight universities, two of which were public and six private. According to our document analysis, the courses' curricular frameworks have different characteristics since there are still no national curricular guidelines regulating the creation undergraduate programs in special education. Today, private institutions account for 75% of all universities offering these programs; however, the number of courses is insufficient for the needs of the Brazilian educational system. Therefore, it is necessary that the government take responsibility and prioritize the initial training of special education teachers.

Keywords

Special education – Initial teacher training – Higher education – Course pedagogical projects.

I- Thanks to Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

II- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.
Contacts: patriciagorup@gmail.com;
egmendes@ufscar.br

Introdução

A temática acerca da formação de professores de educação especial configura-se como uma rede complexa que engloba o campo do ensino superior, as diretrizes curriculares para a educação básica e o modelo de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Educação Especial (BUENO; MARIN, 2011).

De acordo com Mendes (2011), os cursos de formação de professores para atuar na educação especial no Brasil foram iniciados em 1955 e até o ano de 1972 eram oferecidos, majoritariamente, em formato de especialização em nível médio para aqueles que concluíam o curso normal. Somente a partir das reformas realizadas no início da década de 70, a formação de professores para atuar no ensino especial passou a ser realizada em nível superior, com o surgimento das propostas de habilitação nos cursos de pedagogia.

Este tipo de formação perdurou até o ano de 2006, quando, por meio da Resolução CNE/ CP nº 1 de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em pedagogia, ficou definido que as habilitações em cursos de pedagogia, até então existentes, deveriam ser extintas (BRASIL, 2006). Com isso, a habilitação em educação especial que, naquele momento, configurava-se como um dos principais modelos de formação inicial de professores especializados, passou a não mais existir (MENDES, 2011).

A resolução CNE/CEB nº. 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), destacou que os professores especializados em educação especial deveriam comprovar:

I - 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;

II- complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Nesse contexto, é possível compreender a formação inicial como a primeira fase de um extenso processo de desenvolvimento profissional e pessoal (REZENDE, 2013). Neste estudo, a formação inicial será compreendida pela formação em nível superior, realizada em curso de licenciatura em educação especial, enquanto a formação continuada será entendida como a complementação de estudos ou cursos de pós-graduação realizados posteriormente à licenciatura.

Os dispositivos da resolução CNE/CEB Nº 2/2001 permitem considerar que a formação de professores especializados em educação especial para atuar na educação básica poderia, em tese, ocorrer tanto no âmbito da formação inicial, por meio das licenciaturas em educação especial, quanto pela formação continuada, por meio de especializações. Apesar da existência dessas diretrizes, a lacuna deixada pela extinção das habilitações ainda não foi suprida pelo poder público, sendo necessária a criação de parâmetros normativos que possam conduzir de forma mais clara como deve ser a formação inicial desses professores (BUENO; MARIN, 2011).

Assim, apesar de o atual contexto demandar professores qualificados para atuarem no âmbito da educação especial, o Brasil enfrenta sérios desafios que se originam na própria história dessa área específica de formação e nas reformas propostas para a formação de professores em geral. Nesse cenário, a criação de licenciaturas que formem professores preparados para atuar no ensino especial tornou-se uma necessidade, a fim de suprir as demandas atuais por profissionais capacitados em trabalhar com alunos com deficiência na perspectiva da educação

inclusiva (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2012).

Em vista da sobreposição de políticas públicas voltadas à formação continuada em detrimento da formação inicial, Dourado (2008, p. 910) compreende que:

[...] o que se deve construir é um sistema nacional de formação de professores, preferencialmente de formação dos profissionais da educação, que, ao invés de fomentar a segmentação e superposições das políticas para a formação inicial e continuada, contribua para o estabelecimento de parâmetros básicos nacionais a serem garantidos nas diferentes instituições de ensino, nos diversos cursos e modalidades.

Para Saviani; Duarte (2010), é imprescindível que uma boa formação ocorra em cursos de formação de longa duração no interior de instituições organizadas como universidades. Ao abordar o contexto atual da formação de professores em educação especial, Saviani (2009, p. 153) expõe que:

[...] será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje.

Nesse sentido, para o autor supracitado, os cursos de licenciatura em educação especial mostram-se como a proposta que melhor condiz com a formação de professores especializados para atuação na educação especial.

Bueno e Marin (2011) desenvolveram um estudo que teve como objetivo realizar um balanço das produções bibliográficas referentes à formação de professores especializados

para atuar na educação especial. Os autores utilizaram como fonte de dados o banco de teses da Capes, compreendendo o período de 2002 a 2008. Foram encontrados 43 estudos, sendo dezoito voltados à educação continuada, doze à formação inicial e dez abordavam ambas as formações. A partir deste levantamento, os autores chamaram a atenção para a baixa produção científica acerca da formação inicial e concluíram que a formação inicial de professores não tem sido o foco das pesquisas em educação especial, uma vez que essas têm se direcionado mais significativamente para formação continuada. Em vista disto, sugeriram que mais estudos, relacionados à organização curricular, caráter e natureza das disciplinas dos cursos de formação inicial de professores voltados ao ensino especial, fossem realizados para ampliar a compreensão a respeito do funcionamento desses cursos e fornecer subsídios para uma reflexão de como vem se organizando e estruturando a formação inicial de licenciados em educação especial.

Nesse sentido, o presente estudo pretendeu investigar o funcionamento e a forma de organização dos cursos de graduação/licenciatura em educação especial que desde as resoluções CNE/CEB nº. 2/2001 (BRASIL, 2001) e CNE/ CP nº 1, de 2006 (BRASIL, 2006) se constituem como o único meio de formação inicial de professores especializados em Educação Especial.

Diante do exposto, o objetivo da pesquisa foi o de identificar, descrever e analisar os cursos de licenciatura em educação especial, de universidades públicas e privadas, tomando como base os projetos pedagógicos de curso e as grades curriculares, bem como as ementas de cursos.

O estudo foi fundamentado na abordagem analítica do ciclo de políticas de Ball (2001). Para Mainardes (2006, p. 55), essa abordagem constitui-se como um referencial teórico-analítico dinâmico, flexível e “traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético”.

Essa abordagem sugere a compreensão da política a partir de cinco contextos, sendo: contexto de influência, contexto de produção de texto, contexto de prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política. Tais contextos formam um ciclo contínuo, permitindo a apreensão das conjunturas que envolvem a política, abordando sua origem, implementação e inter-relações (BALL, 1994, apud MAINARDES, 2006).

No presente estudo foram considerados particularmente dois dos contextos propostos, sendo esses: o contexto de influência que se refere aos fatores que influenciam ou que dão início às políticas e o contexto de produção de textos que se refere às características do contexto da produção do texto escrito (BALL, 2001; MAINARDES, 2006).

Procedimentos metodológicos

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa documental do tipo exploratória (MARCONI; LAKATOS, 1990). Como fonte de informações, foram considerados os documentos de arquivo público de origem escrita, sendo esses as grades curriculares e o projeto político-pedagógico dos cursos de licenciatura em educação especial credenciados pelo Ministério da Educação – MEC. Tais fontes foram extraídas das páginas oficiais

das universidades ou por meio de contato direto com gestores e coordenadores dos cursos. Como critério de inclusão, foram consideradas apenas as Instituições de Ensino Superior (IES) que disponibilizaram os documentos e cujos cursos de licenciatura em educação especial fossem credenciados pelo MEC.

Para localizar e identificar os cursos de licenciatura em educação especial credenciados foi realizada uma pesquisa no sistema e-MEC/Ministério da Educação (MEC), plataforma criada com a finalidade de facilitar o trâmite de credenciamento e reconhecimento, autorização e reconhecimento das Instituições de educação superior (BRASIL, 2014). Por meio deste levantamento inicial, foi encontrado um total de onze universidades, dentre elas duas públicas e nove particulares/ filantrópicas que tinham autorização para o funcionamento do curso. Por meio da consulta às páginas das instituições de ensino superior, verificou-se que três dessas universidades não tinham o curso de educação especial nas opções de cursos ativos, a saber: Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), Universidade do Vale do Itajaí (Univali) e Universidade da Região de Joinville (Univille). Dessa forma, as mesmas foram excluídas do estudo restando as seguintes universidades:

Quadro 1 – Universidades com documentos analisados por natureza e região

Instituições de Educação Superior	Natureza	Região
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	Pública	RS
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar	Pública	SP
Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí - Unidavi	Particular	SC
Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó	Particular Comunitária/sem fins lucrativos	SC
Universidade do Contestado - UnC	Particular	SC
Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc	Comunitária/Particular	SC
Universidade do Planalto Catarinense - Uniplac	Particular	SC
Universidade Regional de Blumenau - Furb	Particular	SC

Fonte: Plataforma e-MEC (BRASIL, 2014).

A partir da definição das universidades incluídas na pesquisa, realizou-se uma busca nas páginas oficiais das instituições de ensino superior participantes com a finalidade de ter acesso aos projetos pedagógicos de curso (PPC), às grades curriculares e às ementas dos cursos de educação especial.

Das oito universidades incluídas na pesquisa, todas disponibilizavam a grade curricular do curso na página oficial da universidade, no entanto, cinco dessas não disponibilizavam os PPCs na rede de internet. Assim, foi necessário entrar em contato com os coordenadores/gestores dos cursos de educação especial com a finalidade de solicitar que os referidos documentos fossem disponibilizados por *e-mail*. Das cinco universidades contatadas que não disponibilizavam o PPCs *on-line*, apenas duas responderam o *e-mail* enviando o documento solicitado. Dessa forma, não foi possível ter acesso ao PPCs de três universidades (UnC, Furb, Uniplac).

Com os documentos em mãos, foi realizada uma categorização e análise das grades curriculares e dos projetos pedagógicos dos cursos a fim de investigar como as disciplinas de cada curso estavam organizadas. Para a análise dos resultados foi empregada a análise de

conteúdo de documentos conforme sugerido por Sá-Silva, Almeida, Guindani (2009).

Para análise e discussão dos dados foi utilizada como perspectiva teórico-metodológica a abordagem analítica do Ciclo de Políticas de Ball (apud MAINARDES, 2006).

Para a análise das grades curriculares dos cursos, foi realizada leitura atenta dos referidos documentos, nos quais foram estabelecidas seis categorias de análise. As disciplinas foram organizadas em seis quadros, para as duas primeiras categorias foram propostas subcategorias de análise, como descrito no Quadro 2.

Resultados e discussão

A partir da abordagem do ciclo de políticas, os documentos foram analisados em dois dos principais contextos: contexto de produção de texto e contexto de influência.

No contexto de produção de textos, buscou-se compreender o contexto geral das universidades que oferecem os cursos de graduação em educação especial, assim como sua natureza, pública ou privada, ano de elaboração dos projetos pedagógicos de curso e o

Quadro 2 – Categorias e subcategorias de análise das grades curriculares

<p>Categoria 1: Disciplinas sobre os Fundamentos da Educação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Psicologia; - História/ Filosofia da Educação/ Educação Especial; - Políticas em E/ EE, sociologia/ antropologia; - Biologia/ Medicina/ Saúde; - Fundamentos da Educação Inclusiva; - Fundamentos da Educação Especial. 	<p>Categoria 2: Disciplinas Didático-Pedagógicas Gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Didática; - Níveis/modalidades de ensino; - Currículo; - Avaliação e planejamento; - Tecnologias; - Outras/práticas pedagógicas.
<p>Categoria 3: Disciplinas Didático-Pedagógicas específicas da Educação Especial</p>	<p>Categoria 4: Disciplinas específicas- Outras</p>
<p>Categoria 5: Estágio</p>	<p>Categoria 6: Disciplina de Formação em Pesquisa</p>

Fonte: elaborado pelos pesquisadores com base em Brasil (2002).

contexto de criação das graduações. Em relação ao contexto de influência, foram considerados os eventos locais e nacionais que contribuíram para a criação dos cursos de formação inicial em educação especial, identificando os documentos, programas e projetos políticos que pudessem contribuir com a conjuntura de criação de novos cursos de licenciatura em educação especial.

A análise dos projetos pedagógicos de curso foi realizada em dois momentos, em um primeiro momento foi elaborado um quadro a fim de organizar as principais informações referentes às universidades e aos cursos de educação especial que foram encontrados. Em um segundo momento, foi realizada a análise de conteúdo, tendo como eixo organizacional as seguintes categorias: objetivo do curso, justificativa, perfil do profissional que se pretende formar, políticas e documentos norteadores utilizados na elaboração do PPC. Assim, com base nessas informações e na análise de conteúdo dos PPCs, será apresentado um breve panorama dos cursos de educação especial no Brasil.

Panorama geral dos cursos de licenciatura em educação especial no Brasil

O Quadro 3 refere-se à análise inicial dos PPCs com informações extraídas a partir do estudo do projeto pedagógico de curso e dos dados presentes na plataforma e-MEC. Tais informações foram organizadas a partir das seguintes categorias: nome da instituição, curso, modalidade (presencial ou a distância), localização das universidades (estado), carga horária, número de vagas autorizadas e data do currículo em vigência.

Atualmente há onze cursos de licenciatura em educação especial oferecidos por oito universidades, destas, seis são de caráter comunitário/filantrópico e duas de origem pública. Dos onze cursos de licenciaturas, portanto, voltados para a formação de professores especializados, oito são oferecidos em universidades privadas e quatro em universidades públicas.

Percebe-se ainda que a maioria dos cursos em vigência nessas instituições advêm de iniciativa privada, liderada pela Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe), a partir de uma demanda regional por formação de professores especializados e de incentivos por meio de políticas públicas, como o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Parfor (BRASIL, 2009) e o Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – o Fumdes, programa este específico da Secretaria de Educação e do governo do Estado de Santa Catarina.

Dos sete cursos ofertados em universidades privadas, dois têm convênio com o Parfor (Unochapecó, UnC), um com o Fumdes (Uniplac) e outros dois cursos são conveniados com ambos os programas (Unidavi, Furb). Assim, o Parfor e o Fumdes configuram-se como os principais programas pelos quais os cursos de educação especial das universidades particulares são oferecidos, o que viabiliza que os mesmos sejam ofertados gratuitamente aos interessados.

Os cursos que ocorrem em parceria com o Parfor acontecem em regime especial com aulas às sextas e aos sábados, nos períodos de férias escolares, sendo voltados à formação de professores que já atuam na rede regular de ensino, mas que ainda não têm formação superior, formação especializada na área de atuação, não licenciados ou para licenciados que atuem em área distinta da sua formação inicial (BRASIL, 2009).

Constata-se ainda que há dois cursos de licenciatura sendo ofertados em universidades particulares sem tais convênios (Furb, Unoesc) e que apenas duas universidades públicas em todo o país ofertam cursos de licenciatura em educação especial (UFSM e UFSCar).

Para Ball (1994 apud MAINARDES, 2006), o contexto histórico tem fundamental importância para o entendimento de uma política. Assim, a seguir será apresentado o contexto de criação de alguns dos cursos analisados.

Quadro 3 – Informações gerais sobre os cursos de educação especial em vigência que são credenciados pelo MEC

	Instituição de Ensino Superior	Curso	Modalidade	UF	Carga horária	Vagas autorizadas	Data do currículo em vigência	Natureza
1	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Licenciatura em Educação Especial	Educação a Distância	RS	3030 horas	259	08/03/2010	Ensino Público
	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Licenciatura em Educação Especial	Presencial- Diurno	RS	3120 horas	36	01/03/2004- currículo atual/ 1977- primeiro currículo	Ensino Público
	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Licenciatura em Educação Especial	Presencial- Noturno	RS	3220 horas	45	10/08/2009	Ensino Público
2	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Licenciatura Em Educação Especial	Presencial	SP	3315 horas	40	10/02/2008	Ensino Público
3	Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (Unidavi)	Licenciatura em Educação Especial	Presencial	SC	2820 horas	50	02/2010	Particular/ filantrópica-Convênio-Fumdes-regular/ Parfor
4	Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)	Licenciatura em Educação Especial	Presencial *Regime especial	SC	2.805horas	40	7/11/2009	Particular/ filantrópica-Convênio Parfor
5	Universidade do Contestado (UnC)	Licenciatura em Educação Especial	Presencial	SC	2820 horas	40	Sem data	Particular/ filantrópica-Convênio Parfor
6	Universidade do oeste de Santa Catarina (Unoesc)	Licenciatura em Educação Especial	Educação Presencial	SC	2850 horas	40	01/11/2009	Particular/ filantrópica-
7	Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)	Licenciatura em Educação Especial	Educação Presencial	SC	2840 horas/ Semestral (4.0)	40	03/11/2009	Particular/ filantrópica-Convênio-Fumdes
8	Universidade Regional de Blumenau (Furb) Fundação Municipal	Licenciatura em Educação Especial	Educação Presencial	SC	3384 horas/6 semestres	40	05/07/2011	Particular/ filantrópica-
	Universidade Regional de Blumenau (Furb) Fundação Municipal	Licenciatura em Educação Especial	Educação Presencial*regime especial de oferecimento	SC	3384 horas/ 6 semestre	40	17/07/2010\	Convênio Parfor/ Fumdes

Fonte: projetos pedagógicos dos cursos e plataforma e-MEC (2014).

O curso da UFSM diurno foi o primeiro do Brasil, criado em 1977, sendo que na época habilitava somente para o trabalho junto às pessoas com deficiência intelectual. Em 1984, o curso incorporou a habilitação em deficiência da audiocomunicação, a partir do qual foi oferecido

pela primeira vez no formato que se apresenta atualmente, ou seja, denominando-se curso de Educação Especial – Licenciatura plena com habilitação em deficientes mentais e deficientes da audiocomunicação e, desde então, sofreu diversas reformulações a fim de se adequar às

legislações mais recentes. O currículo em vigência data do ano de 2004. O curso da UFSM noturno é mais recente e foi criado a partir do plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

A proposta do curso de Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) também surgiu a partir do Reuni, de demandas identificadas em pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial e foi criado em 2009.

Por meio do exposto, é possível considerar que os projetos pedagógicos de curso foram elaborados em contextos distintos. As diferenças estão explícitas até mesmo em cursos que são ofertados pela mesma universidade, como no caso da UFSM, que por meio da análise dos cursos torna nítida a diferença de recursos, incentivos e interesses que serviram como base para a criação dos cursos diurno, noturno e EAD em educação especial. Em relação à data de criação dos cursos, pode-se considerar que a maior parte deles surgiu recentemente, sendo que nove foram criados a partir do ano de 2008, possivelmente para responder às lacunas decorrentes da extinção da habilitação em educação especial do curso de pedagogia (BRASIL, 2006).

No ano de 2008, ano de criação da maioria dos cursos, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que incentivou, dentre outros fatores, o aumento da matrícula de alunos público-alvo da educação especial (PAEE), ou seja, estudantes com deficiência física, visual, auditiva, intelectual, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento (TGD), nas redes regulares de ensino. Nesse sentido, Greguol, Gobbi e Carraro (2013) acrescentam que com o advento da política de inclusão escolar, desencadearam-se importantes modificações na forma de se pensar a formação docente. Ainda nesse ano, foram criados o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, a Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, a Política de expansão e reestruturação das

Universidades Federais (Reuni) e, em 2009, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), programas esses que colocaram em destaque a formação de professores para a educação geral e educação especial.

A associação dessas políticas pode ter contribuído na formação de um cenário antecedente político-social favorável que influenciou a expansão dos cursos de graduação em educação especial, ocorrendo de forma mais significativa em instituições particulares. Nota-se ainda que a iniciativa privada tem sido mais expressiva no que se refere à criação de cursos de formação inicial de professores de educação especial no Brasil, quando comparadas com as iniciativas de instituições de ensino superior públicas. Freitas (2002) acrescenta que as políticas atuais do MEC relacionadas à formação de professores acabam por privilegiar a expansão de instituições e novos cursos principalmente do setor privado, deixando sobre responsabilidade deste setor a ampla demanda por formação em nível superior.

Ainda que o número de IES que oferecem o curso de educação especial tenha se expandindo nos últimos anos, ao se considerar as dimensões do país, o número de cursos existentes está distante de suprir a demanda por profissionais especializados. Nesse sentido, torna-se evidente que a política de formação de professores de educação especial adotada pelo governo não tem priorizado a formação inicial de professores especialistas. Bueno, Marin (2011) e Braga (2008) relatam que grandes esforços são realizados por parte do governo a fim de promover a formação continuada, no entanto, os mesmos esforços não são empreendidos quando se trata da formação inicial do professor de educação especial.

Em relação à distribuição geográfica dos referidos cursos, sete das oito universidades que oferecem a graduação em educação especial estão localizadas na região sul do Brasil, mais precisamente nos estados de Santa Catarina (Unidavi, Unochapecó, UnC, Unoesc, Uniplac, Furb) e Rio Grande do Sul (UFSM) e apenas uma se

encontra localizada na região sudeste, São Paulo (UFSCar). Nas demais regiões do Brasil, norte, nordeste e centro-oeste não foram encontrados registros de cursos de formação inicial/graduação em educação especial.

Dessa forma, nota-se um número elevado de cursos no estado de Santa Catarina e infere-se assim que um dos fatores que pode ter influenciado a expansão dos cursos de educação especial, especificamente nas universidades particulares da região sul do país, além da demanda por profissionais especializados na área, foi a medida adotada pelo MEC de permitir a inclusão das instituições de ensino superior (IES) privadas sem fins lucrativos no Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor). Anteriormente esse plano era voltado exclusivamente para as IES públicas (BRASIL, 2009). Tal parceria engloba também todas as instituições que são filiadas à Acafe, as quais são objetos de estudo desta pesquisa.

A distribuição desigual de tais cursos nas diferentes regiões do Brasil pode estar relacionada às políticas locais. Assim, é possível compreender que as políticas estaduais da região sul do país podem ter contribuído para a criação da demanda para a formação inicial de professores em educação especial naquela região. Dessa forma, as regiões norte, nordeste e centro-oeste precisam concentrar mais esforços para criar e ampliar a oferta de cursos de formação inicial de professores em educação especial.

Em relação às políticas e documentos norteadores utilizados na elaboração dos projetos pedagógicos de curso, grande parte deles toma como referência as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), assim como os PPCs de universidades que já tinham o curso em andamento. Apenas uma universidade (UFSCar) recorreu a um documento internacional que define as habilidades e competências que

devem ser desenvolvidas e adquiridas ao longo do processo de formação do professor de educação especial. O documento foi publicado pelo Council for Exceptional Children (CEC).

Nesse sentido, Ball (2001, p.102) destaca que o processo de elaboração de novos documentos relacionados à política educacional é “um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas”. Nessa direção, para Michels (2005), as instituições de ensino superior são espaços nos quais se seleciona e se organiza o conhecimento disponível na sociedade, em uma determinada época.

Grades curriculares

Dos cursos identificados foi possível obter a grade curricular de dez deles. Levou-se em consideração que a UFSM tem três desses cursos de licenciatura em educação especial, cada qual com uma grade curricular diferente e, por esse motivo, foram considerados como cursos distintos. Para cada categoria foi elaborado um quadro, no qual as disciplinas foram categorizadas de acordo com o título e descrição da ementa. Nesse processo, foram consultadas as ementas das disciplinas, assim como o documento de áreas do conhecimento da Capes.

A partir da alocação das disciplinas dentro de suas respectivas categorias, realizou-se a somatória dos créditos de todas as disciplinas por categoria de análise (Tabela 1). Posteriormente, a partir desses dados, foram elaborados gráficos (Figura 1) que apresentam a porcentagem da carga horária que cada categoria representava na carga horária total da grade curricular de cada uma das universidades.

Disciplinas sobre os fundamentos da educação

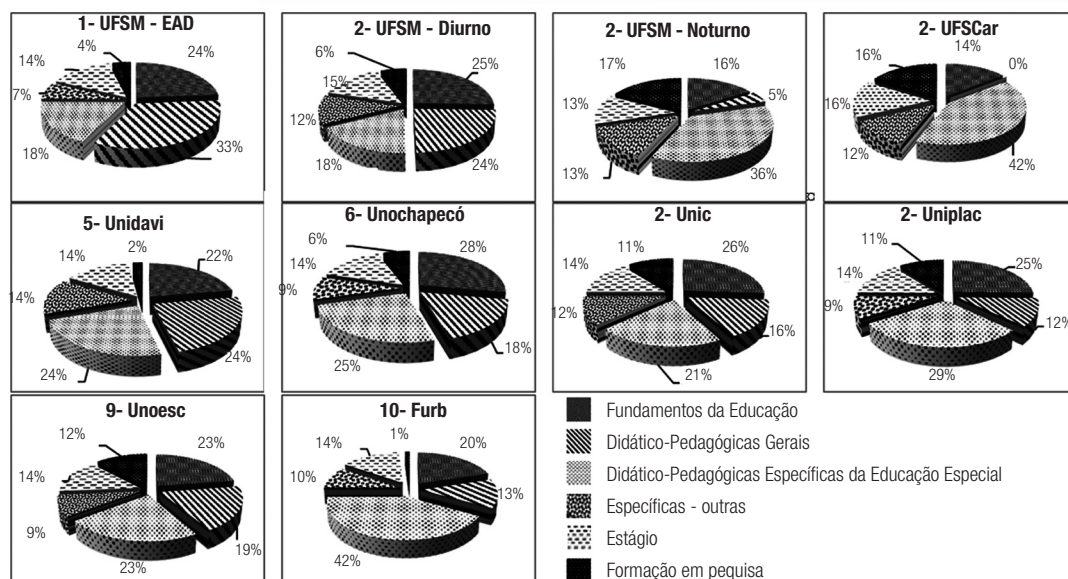
Em relação às disciplinas que se enquadram em *fundamentos da educação*, não se notou nenhuma discrepância relevante na

Tabela 1 - Total da carga horária em disciplinas por categoria de análise.

Categorias	UFSM - EAD	UFSM - Diurno	UFSM - Noturno	UFSCar	Unidavi	Unochapecó	UnC	Uniplac	Unoesc	Furb
Disciplinas sobre os Fundamentos da Educação	720	810	510	480	756	780	735	645	720	684
Disciplinas Didático-pedagógicas Gerais	1020	750	150	0	810	495	450	540	330	432
Disciplinas Didático-pedagógicas Específicas da Ed. Especial	540	555	1.170	1380	792	705	600	660	825	1422
Disciplinas específicas - Outras	210	375	430	390	468	255	330	255	260	324
Disciplinas de Estágio	420	450	405	525	486	405	405	405	405	486
Disciplina de Formação em Pesquisa	120	180	555	540	72	165	300	345	300	36
Carga horária total	3030	3120	3220	3315	3384	2805	2820	2850	2840	3384

Fonte: dados retirados a partir da análise das grades curriculares dos cursos de educação especial vigentes no ano de 2014.

Figura 1 - Distribuição das disciplinas por categoria de análise.



Fonte: dados retirados a partir da análise das grades curriculares dos cursos de educação especial vigentes no ano de 2014.

carga horária entre as universidades a partir da análise dos gráficos. Nesse sentido, a porcentagem de disciplinas nessa categoria variou entre 17 e 29% dentro da carga horária total dos cursos analisados.

A partir da análise de conteúdo, realizada com base nas subcategorias que compõem a categoria *fundamentos da educação*, foi possível destacar que no currículo do curso diurno da UFSM há um predomínio de disciplinas referentes à subcategoria *psicologia*, sendo um total de seis disciplinas na área, totalizando 300 horas/aula. A mesma ênfase nas disciplinas da psicologia também foi encontrada no currículo do curso na modalidade EAD da mesma universidade, totalizando 300 horas do total de 510 horas da categoria. Já no curso noturno, há uma distribuição mais homogênea, caracterizada pela ausência de disciplinas que se enquadrem nas subcategorias *biologia/medicina/saúde* e *fundamentos da educação inclusiva*.

Na Universidade do Contestado (UnC), a carga horária maior nessa categoria refere-se à subcategoria *história/filosofia da educação e/ou educação especial*, que ocupa 270 horas do total de 735 horas nesta universidade.

O Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (Unidavi) tem uma maior carga horária de disciplinas referentes à psicologia (288 horas/aula), seguida por disciplinas de *história e filosofia E/EE*.

A Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac) tem disciplinas distribuídas de forma relativamente homogênea em todas as subcategorias determinadas. Outras duas universidades que seguem a mesma linha de organização curricular são a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc).

A Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) é a que mais possui disciplinas referentes à subcategoria *biologia/medicina/Saúde* compondo 195 horas/aula, seguida por disciplinas referentes à subcategoria *história e filosofia E/EE* e *sociologia/antropologia*, ocupando 180 horas.

Em relação à importância de disciplinas sobre os *fundamentos da educação* na composição do currículo de formação de professores em educação especial, Oliveira (2009, p. 242) destaca que as propostas formativas devem incorporar o conjunto do pensamento pedagógico por meio dos fundamentos da educação, os quais emergem de fundamentos praxiológicos e acima de tudo possuem “caráter crítico e transformador, pois buscam a emancipação e a humanização plena dos sujeitos sociais”. Dessa forma, compreende-se que as disciplinas que compõem os *fundamentos da educação* se constituem como uma das bases de estruturação do currículo de formação do docente em educação especial. Contudo, o mesmo autor reitera que essa formação deve ir além dos fundamentos básicos, assim, o grande desafio dos cursos é promover uma formação que não se distancie da formação geral e que ao mesmo tempo desenvolva habilidades e competências para o trabalho pedagógico junto aos alunos PAEE (OLIVEIRA, 2009).

Disciplinas didático-pedagógicas gerais/ didático-pedagógicas específicas da educação especial

Os cursos da UFSM - noturno, da Furb e da UFSCar têm maior carga horária de disciplinas da categoria *didático-pedagógicas específicas da educação especial*, ou seja, aquelas que são voltadas exclusivamente à área de conhecimento da educação especial, a UFSM - diurno e UFSM - EAD dedicam a maior parte de sua carga horária às disciplinas *didático-pedagógicas Gerais*. No que diz respeito às disciplinas *didático-pedagógicas específicas da educação especial*, os cursos que dão maior ênfase em disciplinas com esse caráter (3, 4 e 10) podem indicar uma compreensão que os saberes e competências do professor de educação especial diferem dos do professor de ensino regular, assim os conhecimentos didático-pedagógicos específicos recebem um maior destaque nesses currículos.

A Unidavi, Unochapecó, UnC, Uniplac e Unoesc têm a distribuição de sua carga horária relativamente homogênea entre as categorias de *disciplinas didático-pedagógicas gerais e específicas*. Em relação às disciplinas didático-pedagógicas gerais e específicas, quando somadas, ocupam em média 50% do total da carga horária em disciplinas em todas as grades curriculares analisadas.

Considerando apenas a categoria *disciplinas didático-pedagógicas gerais* o curso da UFSM - EAD e UFSM diurno, Unoesc e da Furb concentram o maior número de créditos em disciplinas nas subcategorias: *currículo e outras práticas pedagógicas*. Essas universidades apresentam uma carga horária significativa de disciplinas que tratam da metodologia de ensino dos componentes curriculares, como português, matemática, história, geografia, dentre outras. Em contraposição, a UFSCar e a UFSM - Noturno não apresentam disciplinas que contemplem essa subcategoria, ou seja, não abordam o tema currículo e os conteúdos curriculares em disciplinas específicas. Enquanto a Furb, Unidavi, Unochapecó, UnC, Uniplac possuem nessa subcategoria apenas disciplinas que tratam da alfabetização e letramento, teorias do currículo e em algumas outras abordam o conteúdo artes e educação física.

Outro ponto que merece destaque refere-se às categorias de deficiência abordadas pelos cursos. Dentro do curso de educação especial, das dez grades curriculares analisadas, dois cursos (UFSM - Diurno e EAD) oferecem disciplinas que habilitam para o trabalho prioritariamente voltado às pessoas com deficiência auditiva/surdez, dificuldade de aprendizagem, déficit cognitivo e deficiência intelectual.

Nesse contexto, os cursos citados anteriormente, ao direcionarem a formação também aos alunos com dificuldade de aprendizagem, abordam um público que não é contemplado no atual quadro do PAEE. Contudo, analisando o contexto histórico da reformulação do atual currículo da UFSM - Diurno que se deu no ano de 2004, a legislação norteadora,

que no momento se constituía dentre outros documentos pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), considerava como público elegível ao AEE, dentre outras categorias, os com dificuldades de aprendizagem. Assim, pode-se considerar que alguns cursos ainda não se adequaram à atual legislação de educação especial.

Neste sentido, o currículo de formação em educação especial deve assumir um caráter dinâmico de contínua transformação e diálogo com as legislações educacionais vigentes, uma vez que estas são dialéticas, ou seja, passam por reformulações, transformações, mudanças de perspectivas e concepções (BALL, 2001).

O curso da UFSM - noturno tem disciplinas que abordam as deficiências (visual, auditiva e intelectual), altas habilidades/superdotação e TGD, com exceção da categoria deficiência física.

A UFSCar, UnC, Unidavi e Furb abordam disciplinas que contemplam todas as categorias pertencentes ao PAEE.

A Unoesc tem disciplinas relacionadas apenas às deficiências: auditiva, intelectual, física e visual e às condutas típicas. A Unochapecó e Uniplac contemplam em seus currículos todos do PAEE, com exceção da categoria TGD.

Diante do exposto, ainda que o discurso de formação de um professor capaz de lidar com a diversidade na perspectiva de educação inclusiva para todos esteja presente nos PPCs, a organização curricular destes ainda não é clara, tampouco consensual no que se refere ao público em que os serviços da educação especial devem ser destinados, ainda que este seja definido por lei.

Para Michels (2005) a organização curricular pode ser compreendida como a expressão de uma determinada concepção de educação especial e deficiência. Assim, em cada um dos currículos analisados há diferentes concepções sobre para qual público o professor a ser formado estará apto a fornecer os atendimentos educacionais especializados.

Em relação aos saberes especializados restritos a uma tipologia de deficiência, Baptista (2011, p. 64) alerta que é impossível garantir que o professor que tenha o saber especializado restrito em uma tipologia de deficiência possua o conhecimento pedagógico que é exigido atualmente no cotidiano escolar, no qual é necessário “articular as singularidades do sujeito e os desafios da ação pedagógica no ensino comum”.

Neste ponto cabe refletir a respeito da necessidade de os cursos repensarem sua organização no que concerne à definição da população a quem seus futuros profissionais poderão direcionar os serviços de AEE em consonância com a legislação vigente.

Disciplinas específicas outras

A categoria *disciplinas específicas outras*, caracterizadas por disciplinas que não se enquadraram em nenhuma das categorias anteriores e que englobam as disciplinas de atividades complementares, optativas ou diferentes disciplinas que estão relacionadas às particularidades dos cursos estão presentes nas proporções de 7% a 16% das cargas horárias dos cursos. São exemplos dessas disciplinas: afetividade e sexualidade, produção de textos, atividades acadêmico-científico-culturais, estatística, tópicos específicos de aprofundamento dirigido à área, entre outras.

Disciplina de formação em pesquisa

Em relação às disciplinas que se enquadram na categoria formação em pesquisa, a porcentagem variou entre 4% e 16% na composição da grade, sendo que as universidades 1, 2, 5, 6, e 10 apresentaram menores porcentagens (1%-6%) e as universidades 3, 4, 7, 8 e 9 maiores porcentagens (entre 11 e 16%).

Nota-se que em algumas universidades a formação do professor pesquisador infelizmente não é prioridade. Considerando a complexidade

e os desafios da ação docente, é importante que o professor esteja predisposto a aprender, inovar, questionar e investigar sobre como e por que ensinar (ANDRÉ; PESCE, 2012). Portanto, a presença de disciplinas que desenvolvam a competência de pesquisar, refletir e investigar no currículo de formação de professores em educação especial é tão importante quanto a presença de disciplinas básicas, uma vez que tais disciplinas estão diretamente relacionadas ao perfil de profissional que se pretende formar.

Disciplina de estágio

Em relação à *disciplina de estágio*, todas as universidades seguem as normas do parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2002) que normatiza a carga horária mínima de 400 horas para o estágio curricular obrigatório. Das dez grades curriculares analisadas, duas delas (1 e 2) tinham o estágio específico a determinadas categorias de deficiência e se tratavam de cursos que ofereciam habilitação em uma deficiência específica. De maneira geral, os PPCs expressam o interesse em promover, por meio do estágio, experiências acadêmicas criativas e inovadoras, permitindo a interação do futuro professor com a realidade social.

A partir da análise das grades curriculares, foi possível destacar a diversidade de perspectivas que permeiam a organização curricular dos cursos de licenciatura em educação especial existentes no Brasil. Tal diversidade reflete a ausência de diretrizes e bases norteadoras que forneçam uma identidade em comum aos cursos de formação inicial em educação especial. Neste sentido, Baptista (2011) corrobora tal colocação na medida em que afirma que a legislação acerca da formação de professores especializados realiza indicações muito genéricas, favorecendo que a formação específica seja extremamente diversificada, principalmente quando se considera as potencialidades de formação e as representações existentes nos diferentes estados brasileiros.

Assim, partindo da compreensão de que as legislações podem ser interpretadas de diversas formas, Ball (2001) acrescenta que a implementação da política se dará de forma distinta em cada lugar, uma vez que as condições, recursos, histórias e compromissos locais são igualmente diferentes.

Portanto, a organização curricular diversa dos cursos de educação especial no Brasil reflete as perspectivas legislativas incertas de formação do professor de educação especial e as diferentes concepções que o tema formação inicial de professores em educação especial assume em cada contexto, associados às condições, aos recursos, às histórias e aos compromissos locais.

Considerações finais

Qual é a formação ideal para professores especializados? Seria uma formação especializada desde o início ou uma formação inicial comum agregada a uma formação continuada especializada? As respostas para essas questões não são respaldadas por evidências, uma vez que são escassos os estudos que focalizam esse problema ou comparam diferentes abordagens de formação.

Entretanto, mesmo sem evidências de que esse seja o melhor modelo, muito se tem investido em políticas acerca da formação continuada, majoritariamente, na modalidade à distância, com cursos de curta duração, enquanto que, paralelamente, há também no país algumas iniciativas por parte de universidades que estão propondo cursos de formação inicial especializada.

O presente artigo pretendeu contribuir para as discussões acerca da formação inicial de professores, na medida em que apresentou, de modo geral, a forma de organização dos cursos de graduação em educação especial. Tais formas apontam para a ausência de princípios norteadores, uma vez que cada currículo segue uma organização curricular distinta uma das outras, acarretando diversas perspectivas de formação.

A inexistência de diretrizes curriculares nacionais para o curso em questão colabora para a diversidade de concepções e formas de organização curricular que emergiram a partir dos cursos analisados. Portanto, para que o curso de educação especial se fortaleça e forme profissionais com conteúdos alicerçados a partir dos mesmos princípios e bases é imprescindível a criação de diretrizes curriculares nacionais, ainda que mínimas, que possam nortear a formulação de cursos de graduação em educação especial.

Discutir o papel do professor de educação especial no contexto da educação inclusiva deve transcender as discussões acerca do papel deste dentro das salas de aula, abrangendo também reflexões com base em como esse profissional tem sido formado e/ou como ele deve ser formado, a partir de quais princípios. Para que esses princípios sejam construídos é necessário que haja uma unidade no que se refere a parâmetros mínimos de formação.

A análise da estrutura e organização dos cursos de licenciaturas existentes permitiu identificar cinco eixos que poderão orientar o estabelecimento de diretrizes nacionais para a criação e avaliação de cursos de graduação em licenciatura em educação especial: a) eixo de fundamentos da educação especial e educação, que inclui disciplinas com conteúdos filosóficos, sociológicos, antropológicos, históricos e políticos; b) eixo didático-pedagógico da educação geral; c) eixo de conteúdos específicos enfocando o ensino do público-alvo da educação especial e linhas de atuação; d) eixo de estágio profissional e e) eixo da pesquisa científica educacional.

O que se constatou é que o número de cursos de formação inicial em vigência está, provavelmente, aquém das necessidades do sistema educacional brasileiro. Considerando-se que as iniciativas de criação de tais cursos se concentram exclusivamente em duas regiões do país, sudeste e sul, se faz urgente a criação de novos cursos de graduação em educação especial que possam reduzir a lacuna existente no que concerne à formação inicial de

professores especializados nas diversas regiões do Brasil, principalmente, no norte, nordeste e centro-oeste.

As iniciativas privadas representam atualmente 75% do total de universidades que oferecem o curso de educação especial no Brasil. Não se deve desconsiderar a iniciativa positiva por parte das universidades particulares, uma vez que na ausência destas, haveria apenas duas universidades para suprir a demanda de formação inicial de professores de educação especial de todo o país. Contudo, é importante que os cursos de educação especial se expandam principalmente por IES públicas, ou seja, que o poder público se responsabilize e

priorize de fato a formação inicial do professor de educação especial, garantindo a qualidade e excelência em formação de um ensino público superior. Para tanto, é necessário romper com a dicotomia entre formação inicial e formação continuada e com a valorização evidente desta em detrimento daquela.

Não obstante, há muito que se avançar e refletir acerca dos cursos de formação inicial de professores especializados em atuar junto ao público-alvo da educação especial, principalmente, no que se refere às orientações teórico-metodológicas e concepções de formação de professores estabelecidas por essas universidades.

Referências

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de; PESCE, Marly Kruger de. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa em Formação de Professores**, São Paulo, v. 4, n. 7, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/12/54/1>>. Acesso em: 03 jan. 2015.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, special issue 1, p. 59-76, maio/ago. 2011.

BRAGA, Denise Rodinski. **A formação inicial de professores para o trabalho com a educação especial nas classes do ensino regular**. 2008. 106p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Tuiuti, 2008.

BRASIL. **Decreto n 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui o plano nacional de formação dos professores da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 04 ago. 2014.

BRASIL. **Documento nº 555/2007, de 7 de janeiro de 2008**. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

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: 28 abr. 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, 15 de maio de 2006**. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 09 maio 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema e-MEC**: instituições de educação superior e cursos cadastrados, 2014. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05 maio 2014.

BUENO, José Geraldo Silveira; MARIN, Aida J. Crianças com necessidades educacionais especiais, a política educacional e a formação

de professores; dez anos depois. In: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 111-130.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior à distância: novos marcos regulatórios? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

GREGUOL, Márcia; GOBBI, Erica; CARRARO, Attilio. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, jul./set. 2013.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARCONI, Marconi Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1990. p. 56-123.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação do professor e a política nacional de educação especial. In: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 131-146.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 255-272, maio/ago. 2005.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. Formação de professores em educação especial: a busca de uma direção. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIANS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque (Org.). **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: Edufscar, 2009. p. 239-243.

REZENDE, Evelin Oliveira. **Formação de professores e a interveniência das diretrizes curriculares nacionais da pedagogia para educação especial**. 2013. 211p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A Formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, jul. 2009.

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/pp_licEdEspecial_scarlos.pdf>. Acesso em: 12 out. 2014.

Recebido em: 09.02.2015

Aprovado em: 22.06.2015

Patricia Santos de Oliveira é doutoranda em educação especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

Enicéia Gonçalves Mendes é professora associada da Universidade Federal de São Carlos, docente do Departamento de Psicologia, coordenadora do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) e líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP).