

MARIA CRISTINA MARQUEZINE

ANEXO AO PROCESSO Nº 098/2002 - CM

DEFESA TESE/DOCTORADO EM: 22/02/2006

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS/PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL-DEFICIÊNCIA MENTAL E CURSO
DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU : um estudo de caso**

**Marília
2006**

MARIA CRISTINA MARQUEZINE

**FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS/PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL-DEFICIÊNCIA MENTAL E CURSO
DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU: um estudo de caso**

Tese apresentada no Curso de Pós-
Graduação em Educação, Linha de
Pesquisa 2 - Educação Especial no
Brasil como requisito parcial à obtenção
do título de Doutor.

Orientador: Prof. Dr. Sadao Omote

1410001848



**Marília
2006**



Nº cham. 371.9
M 357f
 Nº Tombo 1848
 Aquisição D
 Preço 255.00
 Data 10/05/06
 Proced. autor

- 242 p, anexo
- Educação especial - Deficiência mental
- Formação de professores - Educ. especial,
- Educação especial - Estudo e ensino (pós-graduação)

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Elaboração: bibliotecária Ilza Almeida de Andrade CRB 9/882

M357f Marquezine, Maria Cristina.

Formação de Profissionais/Professores de Educação Especial, Deficiência Mental e Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*: um estudo de caso. / Maria Cristina Marquezine. – Marília, 2006.

244 f. : il. ; 30 cm

Orientador : Sadao Omote.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Campus de Marília), Faculdade de Filosofia e Ciências.

1. Educação Especial – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Avaliação. 2. Educação Especial – Formação de Professores. 3. Educação Especial – Formação profissional. 4. Educadores – Formação. I. Omote, Sadao. II. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Campus de Marília). Faculdade de Filosofia e Ciências. III. Título.

CDD 376

CDU 376:37.02

MARIA CRISTINA MARQUEZINE

**FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS/PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL-DEFICIÊNCIA MENTAL E CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO
LATO SENSU: um estudo de caso**

Tese apresentada no Curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa 2
- Educação Especial no Brasil como requisito parcial à obtenção do título de Doutor,
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e
Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Sadao Omote

Marília, 22 de fevereiro de 2006

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sadao Omote
Orientador

Departamento de Educação Especial- UNESP-Campus de Marília

Dr^a Enicéia Gonçalves Mendes
Departamento de Psicologia –UFSCar

Dr. Eduardo José Manzini
Departamento de Educação Especial UNESP-Campus de Marília

Dr^a Maria Amelia Almeida
Departamento de Psicologia –UFSCar

Dr^a Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
Departamento de Psicologia-UNESP-Campus de Bauru

Para Alzira, Amélia e Justina.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pela paciência e compreensão nos momentos difíceis, à minha irmã Gilda e a minha quase irmã Maria Helena, pelo esforço em criar um ambiente propício à produção escrita da pesquisa.

Ao orientador professor doutor Sadao Omote.

Aos doutores Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues e Eduardo José Manzini pelas idéias no exame de qualificação.

Aos componentes e suplentes da minha banca de defesa de tese.

À Rosangela Marques Busto, pela montagem dos bancos de dados e operacionalização do tratamento estatístico inicial da pesquisa, e pela amizade.

À Viviane Maroneis Tramontina, minha pequena grande auxiliar de pesquisa, que coletou os dados da entrevista e me ajudou a resolver todos os problemas surgidos durante a elaboração da pesquisa.

Às minhas amigas, professoras e colegas de UEL Eliza Dieko Oshiro Tanaka e Dirce Fujisawa pelo apoio certo nas horas incertas e a professora doutora Tiemi Matsue, pela consultoria em Estatística.

Aos colegas da UEL e da UNESP, que atuaram como juízes.

Ao professor Aluysio Fávaro pela revisão ortográfica da pesquisa.

À minha prima Ana Maria Toledo Viecili, pela editoração da pesquisa, e professora doutora Silvana Drumond, pela revisão da normalização científica pela ABNT.

À minha prima professora Ana Maria Dias Grillo, pela redação do Abstract., professora Eidele Maria Raimundo pelo Résumé e professor Otávio Goes de Andrade pelo Resumen.

Ao Luís Carlos Fabricio, pela decodificação do AQUAD.

Aos meus alunos, pela paciência com que suportaram o meu cansaço de final de pesquisa e a todos que direta ou indiretamente me ajudaram no cumprimento das exigências do curso de doutorado.

A minha tia Ana Maria Bernardes Goffi Marquesini pela última leitura antes da defesa da tese.



MARQUEZINE, Maria Cristina. **Formação de profissionais/professores de educação especial, deficiência mental e curso de pós-graduação *lato-sensu*: Um Estudo de Caso.** 2006. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília,

RESUMO

O objetivo geral da pesquisa foi analisar criticamente a relação entre a formação acadêmica e a atividade profissional tendo como contexto a avaliação do curso de especialização em Educação Especial-Deficiência Mental, da Universidade Estadual de Londrina, como uma alternativa para formação de professores. Desenvolvemos a pesquisa através de um estudo de caso, cujo universo foi constituído pelos 143 egressos que terminaram o curso até 2003, dos quais 128 foram participantes. Outra fonte de dados foi documental, composta pelos 143 trabalhos de conclusão de curso, dos quais 141 localizados e analisados. Como instrumentos utilizamos uma ficha de registro para análise das monografias, um formulário de alunos, enviado a todos os egressos e um roteiro semi-estruturado de entrevista, foi aplicado aos 50 participantes que eram professores na cidade de Londrina, Paraná. A ficha de alunos foi elaborada com questões cujos dados foram utilizados para traçar o perfil dos participantes e auxiliar a identificar a inserção no mercado de trabalho e o percurso ocupacional dos egressos. Os dados coletados através da ficha de alunos foram tratados de forma quantitativa. O roteiro semi-estruturado de entrevista foi elaborado com questões cujos dados foram utilizados para avaliar o curso e identificar as variáveis que facilitaram ou dificultaram a inserção no mercado de trabalho e as que facilitaram ou dificultaram o exercício de atividades específicas da função. Os relatos da entrevista foram trabalhados de acordo com a proposta de análise de conteúdo. A ficha de registro da produção científica foi composta pelos critérios elaborados especialmente para o estudo. Os dados da análise documental foram tratados de forma quantitativa. Os dados analisados foram apresentados em três estudos: o Estudo I trouxe os resultados e a discussão dos dados coletados por meio de questionário; o Estudo II trouxe os resultados e a discussão dos dados coletados mediante entrevista e o Estudo III trouxe os resultados e a discussão dos dados coletados através da análise documental. Os principais resultados apresentados nos três estudos mostraram que a grande maioria dos participantes avaliou positivamente o curso. As categorias vistas como mais positivas foram que mostraram que as principais questões trabalhadas no curso estavam circunscritas à relação teoria-prática e à formação do professor pesquisador, de acordo com as propostas de pesquisa mais acadêmicas ou de modelos de pesquisa mais tradicionais. A pesquisa trouxe vários outros resultados mostrando que a maior parte dos projetos de pesquisa desenvolvidos pelos discentes estudaram problemas suscitados pelo ensino de conteúdos de disciplinas da base nacional comum, desenvolvimento de habilidades e competência em alunos especiais. Os resultados

também mostraram que a maioria absoluta dos projetos de pesquisas era do tipo levantamento e experimentais de campo, com alunos especiais e em escolas. Os resultados da pesquisa mostraram que o curso teve uma grande influência na entrada e permanência dos profissionais em organizações ou instituições em que a maioria dos profissionais continua trabalhando, direta ou indiretamente, com indivíduos especiais. A principal sugestão dos participantes para a reformulação do curso foi a inclusão de estágio ou atividade prática equivalente. A pesquisa discutiu os resultados encontrados `a luz de questões suscitadas pelo tema formação de professores e do movimento inclusivo.

Palavras-chave: Educação Especial; Deficiência Mental, Formação de Professores; Curso de Especialização; pós-graduação *lato sensu*.

MARQUEZINE, Maria Cristina. **Formação de profissionais/professoras de Educação especial, deficiência mental e curso de pós-graduação *lato sensu*: Um Estudo de Caso.** 2006. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2006.

ABSTRACT

The overall aim of the thesis was to analyze critically the relationship between academic formation and professional performance, having as a context the assessment of the Specialist Degree Course on Special and Mental Handicap Education at the Universidade Estadual de Londrina as an alternative to teachers' preparation.

We developed the research through a case study whose universe consisted of 143 students who finished the course up to 2002, out of which 128 students took part in the research. Another source of data was the documentary source composed by the 143 final papers developed as a course conclusion requirement, out of which 141 were located and analyzed.

As tools, we used a record form for the analysis of final papers, a student form which was sent to all graduates, and a semi-structured research itinerary which was proposed to the 50 participants who were working as teachers in the city of Londrina-PR. The student form consisted of questions whose data were used to outline the participants' profile and to help identify their insertion in the job market and their occupational route. The data collected through the student form were treated in a quantitative way. The semi-structured itinerary for the interview was composed of questions whose data were used to evaluate the course and to identify the variables which facilitated or hindered the exercise of specific function activities. The interview reports were dealt with according to content analysis proposals. The record form for the scientific production consisted of criteria specially designed for the study. The analysis of the documentary data was treated in a quantitative way.

The data analyzed were presented in three studies. Study I brought the results and the discussion of the data collected through the questionnaire; Study II brought the results and the discussion of the data collected through the interview; and Study III brought the results and the discussion of the data gathered through the documentary analysis. The main results presented in the three studies showed that the great majority of the participants evaluated the course positively. The categories seen as the most positive ones were those which indicated that the main issues approached during the course were related to the application of theory to practice, and also to the formation of the teacher as a researcher, according to the research propositions most valued by the academia or more traditional research models. The thesis brought several other results showing that most research projects developed by the graduates focused on problems arisen from the content of the common basis national syllabus, and on the development of skills and abilities in special students. The results also showed that the absolute majority of the research projects were of the

survey and fieldwork type and were carried out with special students and in schools. The research's result showed that the course had a great influence on their starting and keeping a job in places where most of them continue the professional practice directly or indirectly with special individuals. The main suggestion given by the participants for the course reformulation was the inclusion of a training period or some other equivalent practice.

The study discussed the results found during the considerations on teachers' formation and inclusion movement.

Key words: Special Education, Intellectual Disability, Teachers' Formation, Specialist Degree Course, *lato sensu* post-graduation course.

MARQUEZINE, Maria Cristina. **Formação de profissionais/professores de Educação especial, deficiência mental e curso de pós-graduação *lato-sensu*: Um Estudo de Caso.** 2006. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2006.

RÉSUMÉ

L'objectif de cette thèse a été d'analyser critiquement la relation entre la formation académique et l'activité professionnelle ayant comme contexte l'évaluation du cours de spécialisation en Éducation Spécialisée-Déficiência Mentale de l'Université de l'État à Londrina, comme alternative pour la formation de professeurs.

Nous avons développé la recherche par le moyen d'une étude de cas, dont l'univers était formé par 143 issus qui ont conclu le cours jusqu'à 2002, néanmoins ont participé de la recherche 128 issus. Une autre source de données a été d'origine documentaire composée de 143 travaux de conclusion de cours, parmi lesquels 141 ont été localisés et analysés.

Nous avons utilisé, comme instrument, des fiches d'enregistrement pour analyser les monographies, un formulaire pour étudiants a été envoyé à tous les issus et un script d'interview semi-structuré a été proposé aux 50 participants qui étaient enseignants dans la ville de Londrina, Paraná. La fiche d'étudiants a été élaborée avec des questions dont les données ont été analysées pour tracer le profil des participants et aider à identifier l'insertion au marché du travail et le parcours occupationnel des issus. Les données collectées par le moyen de la fiche d'étudiants ont été traitées de manière quantitative. Le script de l'interview semi-structuré a été élaboré avec des questions dont les données ont été utilisées pour évaluer le cours et pour identifier les variables qui ont facilité ou difficile l'insertion au marché du travail et celles qui ont facilité ou difficile l'exercice d'activités spécifiques de la fonction. Les rapports de l'interview ont été travaillés suivant la proposition de l'analyse du contenu. La fiche d'enregistrement de la production scientifique a été composée par des critères élaborés spécialement pour l'étude. Les données de l'analyse documentaire ont été traitées de forme quantitative.

Les données analysées ont été présentées en trois études. L'étude I a rapporté les résultats et la discussion des données collectées par l'intermédiaire de questionnaire, l'Étude II a fourni les résultats et la discussion des données collectées moyennant l'interview et l'Étude III a présenté les résultats et la discussion des données collectées à travers l'analyse documentaire. Les principaux résultats présentés dans les trois études ont montré que la majorité de participants a évalué positivement le cours. Les catégories vues comme plus positives ont été celles qui ont montré que les principales questions travaillées pendant le cours étaient relatives à la formation de l'enseignant chercheur, conformément aux propositions de recherche les plus valorisées par l'académie, ou aux modèles de recherche le plus traditionnels. La thèse a fourni plusieurs d'autres résultats en montrant que la plus grande partie des

projets de recherche développés par les étudiants a analysé des problèmes engendrés par l'enseignement de contenus de disciplines de la base nationale commune et du développement d'habilités et compétences parmi les élèves spéciaux. Les résultats ont montré aussi que la majorité absolue des projets de recherche était du type repérage et expérimental de champ, avec des élèves spéciaux et dans des écoles. Les participants ont démontré que le cours a eu une grande influence dans ce qui concerne l'entrée et la permanence des professionnels dans des locaux où la majorité continue à travailler direct ou indirectement avec des individus spéciaux. La principale suggestion des participants pour reformuler le cours a été l'inclusion de stage ou d'activité pratique équivalente.

Ce travail a discuté les résultats trouvés à la lumière des débats sur la formation d'enseignants et du mouvement inclusif.

Mots-clés: Éducation Spécialisée; Déficience Mentale; Formation d'Enseignants; Cours de Spécialisation, Spécialisé/Master *lato sensu*.

MARQUEZINE, Maria Cristina. **Formação de profissionais/professores de Educação especial, deficiência mental e curso de pós-graduação *lato sensu*: Um Estudo de Caso.** 2005. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2006.

RESUMEN

El objetivo general de la tesis fue el de analizar críticamente la relación entre la formación académica y la actividad profesional teniendo como contexto la evaluación del *Curso de Especialização em Educação Especial-Deficiência Mental*, de la *Universidade Estadual de Londrina*, como una alternativa para la formación de profesores.

Desarrollamos la investigación a través de un estudio de caso, cuyo universo estaba compuesto por los 143 egresos que terminaron el curso hasta el año 2002, siendo que fueron participantes de la investigación 128 de ellos. Otra fuente de datos fue la fuente documental compuesta por los 143 trabajos de conclusión de curso, de los cuales 141 fueron ubicados y analizados.

Como instrumentos utilizamos una ficha de registro para el análisis de las monografías, un formulario de alumnos que fue enviado a todos los egresos y un guión de entrevista semiestructurado que fue propuesto a los 50 participantes que eran profesores en la ciudad de Londrina, Paraná. La ficha de alumnos fue elaborada con cuestiones cuyos datos fueron utilizados para trazar el perfil de los participantes y para auxiliar en la identificación de la inserción en el mercado laboral y la trayectoria ocupacional de los egresos. Los datos recolectados a través de la ficha de alumnos fueron tratados de forma cuantitativa. El guión de entrevista semiestructurado fue elaborado con cuestiones cuyos datos fueron utilizados para evaluar el curso y para identificar las variables que facilitaron o dificultaron la inserción en el mercado laboral y las que facilitaron o dificultaron el ejercicio de actividades específicas de la función. Los relatos de la entrevista fueron trabajados de acuerdo con la propuesta de análisis de contenido. La ficha de registro de la producción científica fue compuesta por los criterios elaborados especialmente para el estudio. Los datos del análisis documental fueron tratados de forma cuantitativa.

Los datos analizados fueron presentados en tres estudios. El Estudio I trajo los resultados y la discusión de los datos recolectados por medio de cuestionario, el Estudio II trajo los resultados y la discusión de los datos recolectados mediante entrevista y el Estudio III trajo los resultados y la discusión de los datos recolectados a través del análisis documental. Los principales resultados presentados en los tres estudios señalaron que la gran mayoría de los participantes evaluó positivamente el curso. Las categorías vistas como más positivas fueron las que señalaron que las principales cuestiones trabajadas en el curso estaban relacionadas con la aplicación de la teoría a la práctica y con la formación del profesor investigador, de acuerdo con las propuestas de investigación más valorizadas por la academia o de modelos de investigación más tradicionales. La tesis trajo otros resultados señalando que la

mayor parte de los proyectos de investigación desarrollados por los discentes estudiaban problemas suscitados por la enseñanza de contenidos de asignaturas de la base nacional común y el desarrollo de habilidades y competencias en alumnos especiales. Los resultados también señalaron que la mayoría absoluta de los proyectos de investigación era del tipo levantamiento y experimentales de campo, con alumnos especiales y en escuelas. Los participantes también señalaron que el curso tuvo una gran influencia en la entrada y permanencia de los profesionales en lugares en los que la mayoría de los profesionales continúa trabajando directamente o indirectamente con individuos especiales. La principal sugerencia de participantes para la reformulación del curso fue la inclusión de prácticas o actividad equivalente.

El trabajo discutió los resultados encontrados a la luz de las discusiones sobre formación de profesores y del movimiento inclusivo.

Palabras clave: Educación Especial; Deficiencia Mental, Formación de Profesores; Curso de Especialización, posgrado *lato sensu*.

LISTA DE FIGURAS

	Páginas
Figura 1 – Relação entre o tema da pesquisa e o tipo de referências bibliográficas -----	196
Figura 2 – Relação entre o tema da pesquisa e o ano de publicação das obras das referências bibliográficas -----	196

LISTA DE QUADROS

	Páginas
Quadro 1 – Normas de funcionamento e/ou certificação dos cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> : carga horária e disciplinas obrigatórias e supervisão dos cursos -----	43
Quadro 2 – Normas de funcionamento e certificação dos cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> : tipo de instituição -----	47
Quadro 3 – Normas de funcionamento e certificação dos cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> : corpo docente -----	49
Quadro 4 – Normas de funcionamento e certificação dos cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> : certificado e histórico escolar -----	51
Quadro 5 - Alterações da grade curricular e adequação das disciplinas -	59
Quadro 6 - Esquema da divisão das falas da entrevista em classe e subclasse utilizadas na pesquisa -----	82

LISTA DE TABELAS

	Páginas
Tabela 1 - Resultado do índice de concordância entre o pesquisador e os juizes na avaliação da representatividade da divisão das falas da entrevista -----	84
Tabela 2 - Curso de graduação dos participantes -----	91
Tabela 3 - Tipo de instituição em que os participantes concluíram a graduação -----	92
Tabela 4 - Relação entre tempo de serviço em geral e tempo de serviço em Educação Especial -----	93
Tabela 5 - Tipos de locais nos quais os participantes atuavam profissionalmente antes e depois do curso de especialização em Educação Especial-DM/UEL -----	94
Tabela 6 - Tipos de funções profissionais nas quais os participantes atuavam profissionalmente antes e depois do CEEE-DM/UEL--	95
Tabela 7 - Motivos do afastamento da educação especial -----	97
Tabela 8 - Relação entre os tipos de curso que os participantes fizeram antes e depois especialização da UEL -----	98
Tabela 9 - Relação o entre o número de cursos freqüentados antes e depois CEEE-DM da UEL -----	99
Tabela 10 - Eventos técnico-científicos freqüentados antes do CEEE-DM da UEL -----	99
Tabela 11 - Eventos técnico-científicos freqüentados depois CEEE-DM da UEL -----	99
Tabela 12 - Relação entre os eventos técnico-científicos freqüentados antes e depois do CEEE-DM da UEL -----	100
Tabela 13 - Apresentação de trabalhos de pesquisa em evento técnico-científicos antes do CEEE-DM da UEL -----	101
Tabela 14 - Apresentação de trabalhos de pesquisa em evento técnico-científicos depois do CEEE-DM da UEL -----	101
Tabela 15 - Relação entre apresentação de trabalhos em eventos técnico-científicos freqüentados antes e depois do CEEE-DM da UEL ---	101
Tabela 16 - Experiência profissional dos participantes professores em contato com alunos com deficiência mental -----	110
Tabela 17 - Experiência profissional dos participantes professores sem contato com deficiência mental -----	110
Tabela 18 - Fase da profissão e procura do CEEE-DM da UEL, pelos participantes professores -----	111

Tabela 19 -	Entrada dos participantes professores na área de Educação Especial -----	111
Tabela 20 -	Dificuldades encontradas pelos participantes professores na atuação com pessoas portadoras de deficiência mental na escola -----	114
Tabela 21 -	Motivos que levaram os participantes professores a fazer o CEEE-DM da UEL -----	127
Tabela 22 -	Interferência do tempo na avaliação do CEEE-DM da UEL, de acordo com os participantes professores -----	134
Tabela 23 -	Aspectos produtivos do curso de especialização em Educação Especial da UEL, segundo os participantes professores -----	135
Tabela 24 -	Aspectos improdutivos do CEEE- da UEL, de acordo com os participantes professores -----	144
Tabela 25 -	Percepção dos participantes professores sobre a relação professor-aluno no CEEE-DM da UEL -----	147
Tabela 26 -	Percepção dos participantes professores sobre desempenho dos professores do CEEE-DM da UEL -----	148
Tabela 27 -	Comentários sobre os egressos do CEEE-DM da UEL, de acordo com os participantes professores -----	150
Tabela 28 -	Problemas que o curso trouxe aos alunos, de acordo com os participantes professores -----	152
Tabela 29 -	Motivos para a escolha do tema da monografia, segundo os participantes professores -----	154
Tabela 30 -	Características e função do professor/orientador e problemas enfrentados na elaboração da pesquisa, segundo os participantes professores -----	155
Tabela 31 -	Tipo de pesquisa e instrumento do projeto monográfico, segundo alguns participantes professores -----	160
Tabela 32 -	Dificuldades encontradas na elaboração da monografia, segundo os participantes professores -----	160
Tabela 33 -	Alterações da prática profissional causada pela monografia, segundo os participantes professores -----	163
Tabela 34 -	Alterações da prática profissional ocasionadas pelo CEEE-DM UEL, na opinião dos participantes professores -----	164
Tabela 35 -	Influência do CEEE-DM da UEL na inserção e permanência dos participantes professores no mercado de trabalho -----	167
Tabela 36 -	Outros efeitos do CEEE-DM da UEL, na opinião dos participantes professores -----	169
Tabela 37 -	Sugestões dos participantes professores para futuras alterações no CEEE-DM da UEL -----	171

SUMÁRIO

Tabela 38 -	Temática das monografias -----	179
Tabela 39 -	Tipo de pesquisa das monografias -----	180
Tabela 40 -	Relação entre tema e tipo de pesquisa das monografias -----	181
Tabela 41 -	População pesquisada nas monografias -----	189
Tabela 42 -	Informantes/fontes de dados das monografias -----	190
Tabela 43 -	Local onde as pesquisas foram desenvolvidas -----	192
Tabela 44 -	Tipo de publicações utilizadas nas referências bibliográficas das monografias -----	193
Tabela 45 -	Ano de publicação das referencias bibliográficas -----	193
Tabela 46 -	Relação entre o tipo e o ano de publicação das referências bibliográficas -----	194
Tabela 47 -	Dados do orientador sobre temas, tipo de pesquisa orientada e número de pesquisas orientados -----	197

SUMÁRIO

	Páginas
1 INTRODUÇÃO -----	21
1.1 Documentação Oficial sobre Educação Especial -----	22
1.1.2 Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica: novo direcionamento à formação de professores -----	24
1.2 Formar Professores: como fazê-lo? -----	26
1.2.1 Formação de Professores em Educação Especial -----	34
1.2.1.1 Formação de Professores: uma leitura rápida na legislação paranaense ---	40
1.3 Legislação Federal Sobre Cursos de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> --	41
1.3.1 Regulamento da Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> da Universidade Estadual de Londrina -----	52
1.3.2 O Curso Estudado -----	56
1.3.2.1 Divulgação do resultado das pesquisas desenvolvidas pelos alunos do curso -----	68
1.4 Objetivos da Pesquisa -----	71
1.4.1 Objetivo Geral -----	71
1.4.2 Objetivo Específico -----	71
2 MÉTODO -----	72
2.1 Descrição dos Participantes e/ou Fonte dos Dados -----	72
2.1.1 Outra Fonte de Dados: monografias -----	72
2.2 Descrição do Ambiente de Coleta de Dados -----	72
2.3 Instrumento e Materiais -----	72
2.3.1 Formulário/Questionário de Alunos -----	73
2.3.2 Roteiro de Entrevista Semi-estruturada -----	73
2.3.3 Ficha de Avaliação da Categorização das Entrevistas -----	75
2.3.4 Ficha de Registro para Avaliação das Monografias. -----	75
2.3.5 Materiais -----	76
2.4 Procedimento Metodológico -----	76
2.4.1 Etapa 1 -----	76
2.4.2 Etapa 2 -----	76
2.4.3 Etapa 3 -----	76
2.4.4 Etapa 4 -----	77
2.4.5 Etapa 5 -----	78

2.4.6 Etapa 6 -----	79
2.4.7 Etapa 7 -----	80
2.5 Tratamento dos Dados -----	80
2.6 Cálculo de Fidedignidade da Distribuição das Falas da Entrevista em Classe, Subclasse -----	83
2.7 Apresentação dos Dados -----	86
 3 ESTUDO I – PERFIL DOS PARTICIPANTES -----	 87
3.1 Introdução -----	87
3.2 Método -----	87
3.2.1 Descrição dos Participantes -----	87
3.2.2 Instrumento de Coleta de Dados -----	88
3.2.3 Procedimento Metodológico -----	88
3.2.3.1 Etapa 1 -----	88
3.2.3.2 Etapa 2 -----	88
3.2. 4 Tratamento dos Dados -----	89
3.3. Resultado e Discussão -----	89
3.3.1 Perfil e Experiência Profissional dos Participantes -----	90
3.3.2 Efeitos do Curso na Vida Profissional dos Participantes -----	97
 4 ESTUDO II - PERCEPÇÃO DO EGRESSO SOBRE A FORMAÇÃO RECEBIDA E INFLUÊNCIA DO CURSO NO PERCURSO OCUPACIONAL DO PARTICIPANTE PROFESSOR -----	 103
4.1 Introdução -----	103
4.2. Método -----	104
4.2.2 Descrição do Ambiente de Coleta de Dados -----	104
4.2.3 Instrumentos e Materiais -----	104
4.2.3.1 Roteiro de Entrevista Semi-estruturada -----	105
4.2.3.2 Ficha de Avaliação da Categorização das Entrevistas -----	106
4.2.3.3 Materiais -----	106
4.2.4 Procedimento Metodológico -----	106
4.2.4.1 Etapa 1 -----	107
4.2.4.2 Etapa 2 -----	107
4.2.5 Tratamento dos Dados -----	109
4.2.6 Cálculo de Fidedignidade da Distribuição das Falas da Entrevista em Classe, Subclasse -----	108

4.3 Resultado e Discussão	109
4.3.1 Experiência Profissional e Perfil Motivacional dos Participantes Professores em Londrina	109
4.3.2 Percepção do Participante Professor sobre a Formação Recebida no Curso de Especialização	133
4.3.3 Influência do Curso na Inserção e Permanência dos Participantes no Mercado de Trabalho	166
 5 ESTUDO III - PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS ALUNOS EGRESSOS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DA UEL	175
5.1 Introdução	175
5.2 Método	176
5.2.1 Fonte de Dados: monografias	176
5.2.2 Instrumentos e Materiais	176
5.2.3 Procedimento Metodológico	178
5.2.4 Tratamento dos Dados	178
5.3 Resultado e Discussão	179
 6 DISCUSSÃO FINAL	199
6.1 Considerações Finais	201
6.1.1. Sugestões para Novas Pesquisas.....	203
 REFERÊNCIAS	204
APÊNDICE A - FORMULÁRIO DOS ALUNOS	218
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA	222
APÊNDICE C - FICHA PARA AVALIAÇÃO DA CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	225
APÊNDICE D - FICHA DE ANÁLISE DAS MONOGRAFIAS DE CONCLUSÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – ÁREA DE DEFICIÊNCIA MENTAL	229
APÊNDICE E - RELAÇÃO DE TÍTULOS E AUTORIA DAS MONOGRAFIAS DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i>, ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL-DEFICIÊNCIA MENTAL, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	234
APÊNDICE F - PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA	243

1 INTRODUÇÃO

Na década de 80 foi criado um curso de pós-graduação *lato sensu*, especialização em Educação Especial-Deficiência Mental, em uma das primeiras universidades públicas do norte do Paraná, a Universidade Estadual de Londrina. Essa instituição localiza-se em uma microrregião composta por vários municípios, os quais possuíam 13 escolas especiais para o atendimento de pessoas portadoras de deficiência mental, além de classes especiais e centros de atendimento que funcionavam em escolas regulares das redes estadual e municipal de ensino. Tal oferta de serviços especializados demandava, constantemente, a assessoria dos profissionais da universidade. Naquela época, entre as instituições de ensino superior (IES) isoladas da região, apenas uma oferecia formação profissional na área (ALMEIDA; MARQUEZINE, 1997).

O elevado número de pedidos de assessoria e a carência de habilitações em Educação Especial levaram o Departamento de Educação da instituição a optar pela criação de um curso de especialização pois, desta maneira, estaria investindo na formação continuada e na capacitação de professores e outros profissionais que atuavam na área.

Esta especialização tinha e ainda mantém, como principais objetivos, atender a demanda de professores e profissionais que atuam em Educação Especial, não só na cidade de Londrina, como também em outras cidades da região, oportunizando, assim, a possibilidade de expansão do atendimento de nível técnico elevado a pessoas portadoras de deficiência mental. (ALMEIDA; MARQUEZINE, 1997, p. 7).

Após 15 anos de funcionamento e de pequenas mudanças no currículo, da aparente modificação do perfil do candidato que vem procurar o curso, e das alterações provocadas pelo surgimento do movimento de inclusão, algumas questões demandavam investigação sistemática. Ao longo dos anos, não se realizou com professores, ex-professores e egressos do curso nenhum estudo efetivo que permitisse analisar a relação acadêmica e a atuação profissional, como o fez Palmieri (1996) no curso de Psicologia da mesma IES.

Pareceu-nos que o momento adequado para fazê-lo havia chegado, porque, após o surgimento do documento denominado Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL.MEC.CNE, 2001a), tínhamos de encontrar caminhos adequados para colocá-lo em prática e a sua aplicação deveria passar pela formação de profissionais que iriam atuar em Educação Especial. O documento foi, também, muito importante para os profissionais que atuam no atendimento a portadores de deficiência mental, visto que a maioria dos alunos com deficiência mental estaria incluída nesse nível de escolaridade.

1.1 DOCUMENTAÇÃO OFICIAL SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL

O documento sobre as Novas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica foi homologado em 11 de setembro de 2001 e teve, como uma de suas finalidades, o fornecimento de “[...] orientações que pudessem ajudar na normatização dos serviços previstos nos Artigos 58, 59 e 60, do Capítulo V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN” (BRASIL.MEC.CNE, 2001a, Parecer n.º 17/2001, p.1). De acordo, ainda com o mesmo parecer, esse Projeto de Resolução (BRASIL.MEC.CNE, 2001b), baseado no Documento Referencial para a Educação Especial, teve o seu texto elaborado de forma a possibilitar a compreensão dos dois temas: (a) Organização dos Sistemas de Ensino para o Atendimento ao Aluno que Apresenta Necessidades Educacionais Especiais; (b) Formação de Professores.

A Resolução sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL.MEC.CNE, 2001a, Parecer n.º 17/2001, p. 33), estabelece em seu artigo 3º :

Por *educação especial*, modalidade de 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.

O mesmo Projeto de Resolução determina, em seu artigo 5º, quem deverá usufruir do atendimento às necessidades educacionais especiais, ao definir:

Considera-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional apresentarem:

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL.MEC.CNE, 2001b, p. 34).

Como pode ser observado, a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais amplia a abrangência da área e a população atendida em Educação Especial, a exemplo do que ocorre na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), apontando para o atendimento a todos os excluídos, em nosso país.

Sem dúvida, a escola deverá estar preparada para o atendimento à diversidade. Na Espanha, como nos mostraram Martinez e Urquizar (2001), o projeto governamental de atendimento à diversidade produziu a inserção dos excluídos. Não podemos nos esquecer, porém, que o número de excluídos na sociedade espanhola era bem menor que o número de excluídos da sociedade brasileira. Esperamos que esta ampliação se dê com relação não apenas ao atendimento educacional, mas também à distribuição de recursos financeiros e materiais. O alerta de que as verbas da Educação Especial estariam sendo usadas com populações que não fazem parte dos atendidos pela área perdem, em parte, o sentido (JANNUZZI, 1999), pois os profissionais da área vão atender a todos, inclusive muitos que, anteriormente, eram atendidos por outras áreas profissionais e por escolas particulares.

1.1.2 DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: NOVO DIRECIONAMENTO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O tema Formação de Professores foi encaminhado à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, órgão responsável pela elaboração das diretrizes para a formação de professores. Mesmo que o tema seja da competência da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, faz-se necessário reafirmar que a Resolução, em seu art. 18, estabelece:

Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, afim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico, e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. (BRASIL.MEC.CNE, 2001b, p. 38).

Entende-se nessa perspectiva, como professores capacitados, os que comprovarem, em sua formação, conteúdos sobre Educação Especial que lhes propiciem: (a) identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos; (b) valorizar a educação inclusiva; (c) flexibilizar a ação pedagógica nas áreas do conhecimento; (d) fazer avaliação contínua da eficácia do processo de ensino e aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais e (e) atuar em equipe e com o professor especializado.

Os professores especializados em Educação Especial serão aqueles cuja formação se realize em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas associadas à formação em educação infantil e séries iniciais, o que faz supor que a formação poderá ser feita em cursos de licenciatura em Pedagogia (OMOTE, 1996b) ou de licenciatura em Educação Especial, como, por exemplo, a propiciada pela Universidade Federal de Santa Maria (FREITAS, 2001), ou ainda em estabelecimentos como os institutos superiores de educação. Tal formação também poderá ocorrer em nível de complementação de estudos ou mesmo de pós-graduação em áreas da Educação Especial, após cursos de licenciatura para atuação nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

Esses profissionais, conforme a Resolução, deverão ter em sua formação condições que lhes oportunizem a capacidade de identificar, definir, liderar e ajudar a colocar em prática estratégias de flexibilização, a fazer adaptação curricular, a ter procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, além de capacitação para trabalhar em equipe.

Ao contingente de professores que já estejam atuando deverão ser oferecidas oportunidades de formação continuada, como as criadas por cursos em nível de especialização.

Tem-nos parecido com a Resolução, o Ministério de Educação e Desporto espera que sejam formados professores para Educação Especial, não nos moldes discutidos por Omote (1996b); Bueno, (1999a, 1999b); e Ferreira, (1999), mas que sejam preparados para dar atenção também à diversidade (MARTINEZ; URQUÍZAR, 2001), com vistas a promover a educação inclusiva. Além disso, como nos mostrou Omote (2003b), a resolução deixa clara a necessidade de formar professores em Educação Especial, isto é, deixa clara a necessidade de formar o professor especialista.

Convém deixar registrado que concordamos com a posição de Omote (2003b, p. 155) sobre educação inclusiva, na passagem em que afirma:

[...] a educação inclusiva é, antes de mais nada, ensino de qualidade para todos os educandos, cabendo à escola a tarefa de desenvolver procedimentos de ensino e adaptações no currículo, quando necessárias, para fazer face a toda gama de diversidade de peculiaridades e necessidade dos educando.

Esse, sem dúvida alguma, deverá ser um longo caminho a ser percorrido pelas IES, em seus cursos de formação de professores, pois temos alguns professores de classes regulares que estão tendo dificuldades até para resolver problemas relacionados à indisciplina de alunos que, em sua maioria, não possuem necessidades educacionais especiais (AQUINO, 2003). Não podemos nos esquecer que os casos de fracasso no ensino básico e médio podem estar diretamente relacionados aos casos de fracasso das IES, em razão de as mesmas estarem direta ou indiretamente envolvidas na formação dos profissionais que lá atuam. Esses problemas também podem ser vislumbrados mediante análise dos

dados resultantes das avaliações realizadas pelo Ministério de Educação e Desporto nos vários níveis da educação brasileira.

1.2 FORMAR PROFESSORES: COMO FAZÊ-LO?

De acordo com Aquino (2003), só pode ser professor aquele indivíduo que acredita na mudança do outro. Essa proposição parece colocar-nos diante do óbvio, visto que o professor é um profissional da educação. Espera-se que um professor consiga promover mudanças em seus alunos quando eles são inseridos em atividades de ensino, planejadas para produzir aprendizagens de conteúdos da educação escolarizada. Pode parecer simples, mas educação é mais do que transmitir informações. Ampliando um pouco mais este foco sobre o papel do professor na escola, com base em uma visão mais restrita, podemos usar o ponto de partida para seguir o caminho esboçado por Perrenoud (2000, p. 13):

Quando se busca a unanimidade, o mais sábio é ser bastante abstrato e dizer, por exemplo, que os professores devem dominar os saberes a serem ensinados, ser capazes de dar aulas, de administrar uma turma e avaliar. Restringindo-se a formulações sintéticas, provavelmente todos concordarão que o ofício de professor consiste também, por exemplo, em 'administrar a progressão das aprendizagens', ou em 'envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho'.

Não que desejemos a unanimidade, mas é sempre bom iniciar uma longa caminhada partindo de um ponto do qual todos consigam visualizar os componentes presentes na discussão, mesmo que sejam considerados óbvios. Pensamos que deve haver um grau razoável de concordância quando dizemos que o professor deve conhecer e dominar o que vai ser ensinado, deve ter um grau razoável de domínio sobre como ensinar, como controlar a turma e, finalmente, como acompanhar de perto o progresso do aluno, identificado nas situações do ensino e aprendizagem. Mesmo que o domínio desses saberes e práticas educacionais envolva uma grande quantidade de tarefas, devemos perguntar-nos se estes saberes e práticas serão suficientes para o desenvolvimento da educação de outrem. Sabemos que apenas isto não basta, visto que a sofisticação da sociedade causada pelo desenvolvimento alucinante da tecnologia fez coisas

importantes aconteceram em seu seio, principalmente quando “[...] amplos setores demandaram que a educação se aproximasse mais dos aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais... todos eles necessários para se alcançar uma educação democrática dos futuros cidadãos.” (IMBERNÓN, 2005, p. 11). A renovação da instituição escola e esta forma nova de educar, enfim, a nova era exigiu um profissional da educação diferente. Antigamente, a posse de algum tipo de saber já qualificava o indivíduo para assumir a capacidade de ensiná-lo. Esqueceram que, para alguém ser um profissional, deve tomar decisões sobre os problemas da prática no cotidiano, que está sempre em constantes mudanças. As mudanças na sociedade fizeram com que o conhecimento passasse a ser apresentado como mutável, em construção. Este contexto, em transformação, fez com que o professor, para se manter atualizado, tivesse necessidade de “[...] criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam a se adaptarem para poder conviver com a mudança e a incerteza.” (IMBERNÓN, 2005, p. 14), em uma sociedade em transformação que aspira a relações igualitárias para seus membros.

Em relação a formação e a prática docente, o autor estabelece, ainda, princípios gerais que são os seguintes:

1. “[...] o professor possui conhecimentos objetivos e subjetivos.” (p.16) – além de dominar os 'conteúdos', como pregava a formação mais tradicional, atualmente devemos também trabalhar o desenvolvimento das atitudes do professor, visto que as atitudes estão no mesmo patamar de importância que o conhecimento dos conteúdos;
2. “[...] a aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo amplo e não linear.” (p. 16). – todas as mudanças se dão lentamente, principalmente as que acontecem com as pessoas e na educação e, por esse motivo, o indivíduo precisa experienciar de novo o que aprendeu de forma interativa, através da reflexão das situações reais;
3. “A aquisição de conhecimento por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que está inserida.” (p. 16) – A formação deve dar-se no interior da escola a partir de suas situações

problemáticas em um contexto prático e específico, visto que não há soluções genéricas;

4. “A aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo lento, adaptativo e experimental.” (p. 17). A aplicação do novo implica adaptar a inovação à realidade de quem está aprendendo e, quanto maior a sua adaptação, maior a chance de ser aplicada rapidamente em sala de aula e ser incorporada à prática cotidiana da escola. É através da experimentação que surgem oportunidades para o professor desenvolver 'uma prática reflexiva competente'.

Foi por intermédio de Menga Lüdke (2001a, 2001b) que viemos a conhecer a proposta de Donald Schön (2000), surgida em torno da década de 80 do século passado:

[...] que lançou a imagem do *reflective practitioner*, ou seja, do professor engajado na prática docente, com uma atitude de reflexão sobre essa mesma prática, não apenas antes, em sua preparação, mas durante o seu desenrolar e depois dele, procurando extrair elementos que ajudem a melhorá-la. (LÜDKE, 2001a, p. 11).

Segundo a autora surgiram ainda dois outros autores que expandiram o conceito de Schön. O primeiro foi Giroux (apud LÜDKE, 2001a) o qual mostrou que os professores não eram meros técnicos preparados para executar as idéias alheias, ou apenas preocupados com a melhor maneira de transmitir informações, visto que eram também intelectuais transformadores que exerciam o direito de propor questões sérias sobre o seu próprio ensino e sua relação com os objetivos gerais que perseguiram. O segundo foi Zeichner (1998, 2002) que, durante a década de noventa do século passado, debateu o movimento prático reflexivo, já que para ele a prática reflexiva significava a mesma coisa que a prática orientada pela pesquisa. Em seu debate sobre o movimento reflexivo o autor apontou estratégias de ação tanto no âmbito escolar quanto na formação de professores:

A metáfora do professor como pesquisador transforma-se assim em princípio e em proposta a ser implementada, com a pesquisa sendo

considerada atividade fundamental para o exercício de magistério, também nos níveis iniciais de ensino (LÜDKE, 2001a, p. 26).

Por nossa conta e risco vamos estender a proposta não só para os níveis iniciais de ensino, como também para as modalidades de ensino, tal como fazemos com relação à Educação Especial.

A história do movimento dos educadores-pesquisadores foi descrita e analisada por Pereira (2002).

Lüdke (1998; 2001a) continua suas considerações mostrando que este movimento em nosso país aparece junto com a autocritica da academia sobre o seu distanciamento das lides escolares exatamente quando as práticas e os saberes da escola começam a se impor no panorama das temáticas importantes a serem pesquisadas, tal qual aconteceu em outros países (ELLIOTT, 1998). Ao contrário do que ocorreu na Educação, a produção dos programas de pós-graduação em Educação Especial sempre esteve voltada para a escola, como foi demonstrado pelos resultados das pesquisas sobre produção científica na área nos programas de pós-graduação em Educação e Psicologia (BUENO, 2004; FERREIRA; et al. 2004; MANZINI, no prelo; NUNES et al., 1998, 1999; NUNES, 2003a; 2003b; 2004), não obstante ser ela escola especial. Diante da proposta da recuperação da valorização dos saberes produzidos na escola, a tendência da Educação Especial seria a de permanecer pesquisando as temáticas escolares.

Lüdke (2001a) também vem mostrar-nos que, seja na produção acadêmica, seja nas políticas públicas, está havendo um aumento do interesse sobre a atividade docente, interesse que está produzindo o aparecimento de exigências cada vez maiores quanto ao perfil profissional do docente:

Dentre as novas habilidades demandadas, podemos citar como questões apontadas pelas pesquisas brasileiras: incorporar as culturas de referência dos alunos, operar transposição didática, desenvolver novos processos e instrumentos de ensino e avaliação, desenvolver uma prática reflexiva, transformar a organização escolar incorporando pais e comunidades nesse processo, trabalhar coletivamente, participar diretamente das reformas curriculares, integrar sua ação educativa em fins sociais mais amplos, compreender os diferentes processos cognitivos dos alunos em cada faixa etária, entre outras coisas. (p. 27).

Esses resultados da pesquisa ficam particularmente interessantes, quando os comparamos com algumas propostas de atividades apresentadas por Imbernón (2005) sobre a formação do professor, porquanto cita tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e melhoria da instituição educativa. A grande diferença está baseada no fato que mostra que as atividades devem ser desenvolvidas através da resolução de situações problemáticas no contexto escolar.

Voltando à fala de Lüdke (2001a; 2001b), a pesquisa educacional esteve até agora nas mãos da academia na qual os professores da escola básica eram os pesquisados mas agora, como sugeriu a autora, desejamos que eles se transformem em pesquisadores. É claro que a vinculação desses professores a programas de pós-graduação facilita a divulgação de seus trabalhos, mas basta que ensinemos o caminho que deve ser percorrido com as idiossincrasias dos eventos e publicações técnicas, para que eles tenham as informações necessárias para andar sozinhos pelos caminhos ensinados ou para que possam descobrir outros que não foram fornecidos espontaneamente (ELLIOTT, 1998).

É claro que este professor pesquisador da educação básica irá encontrar resistências. A primeira delas será a apresentada pela academia, pois, se o modelo usado por ele for o tradicional, vai ser chamado de positivista e de ultrapassado, mas se for de outras abordagens vai ser chamado de não-científico. A outra resistência ou barreira vai estar relacionada às condições concretas de trabalho no Brasil (LÜDKE, 2001a). Quanto aos modelos utilizados, talvez fosse interessante começar adotando o modelo tradicional de pesquisa para desenvolver e incorporar uma atitude de busca e produção do conhecimento, na incorporação das regras do fazer científico. Se o professor pesquisador aprender a respeitar algumas regras vistas como importantes pela academia, ele poderá experimentar outros modelos, se assim o desejar. No que diz respeito às condições de trabalho, estes não são favoráveis ao desenvolvimento das atividades da pesquisa, mas Almeida (2003) conseguiu fazer os alunos do curso de especialização coletar em dados de suas pesquisas dentro de suas respectivas salas de aula ou escolas, mesmo que as outras etapas fossem desenvolvidas fora do horário de trabalho. É claro que não estamos defendendo a utilização do trabalho não-remunerado do professor, mas este trabalho poder ser visto como um modelo para abertura de espaço já que atualmente, na região, os professores são liberados de suas funções

quando vão apresentar seus trabalhos, e algumas escolas até financiam a viagem de seu professor. Esperamos um dia encontrar contratos de trabalho com horários remunerados para preparação de aulas, atendimento individual a aluno e pesquisa.

Independente das condições de trabalho serem propicias ou não ao desenvolvimento de pesquisa pelo professor que está atuando na educação básica regular ou no ensino especial, a prática reflexiva deve ser incorporada pela prática do cotidiano da escola, pois trata de reflexões sobre a relação entre teoria e prática no contexto da escola. Imbernón (2005, p. 21) vai mais além ao afirmar que esta relação entre teoria e prática deve passar pelo crivo da prática reflexiva em situações problemáticas no contexto escolar do professor:

A formação centrada nas situações problemáticas da instituição educativa através do processo de pesquisa, significa realizar uma 'inovação a partir de dentro para fora'. É a interiorização do processo de inovação, o que implica uma descentralização e um controle autônomo em condições adequadas. Mas a 'formação baseada nas instituições educativas' supõe manter uma constante pesquisa colaborativa e obter um consenso para o desenvolvimento da organização, com uma confrontação e uma tensão que não permitem relaxar ou baixar a guarda ante as condições socioprofissionais.

Apesar de parecer claro, gostaríamos de frisar que esta proposta considera o professor ou profissional da educação como um agente dinâmico, cultural e curricular, que deve ter permissão para tomar as decisões educativas curriculares ou não, e elaborar projetos e materiais pedagógicos em colaboração com colegas, no contexto da escola, e controlados pelo coletivo.

A conquista desse espaço decisório profissional deve supor o aumento da democracia real e a ajuda necessária para evitar a exclusão social educacional dos alunos e ajudar a comunidade, visto que deve possibilitar a emancipação das pessoas. Para Imbernón (2005, p. 28), "[...] o objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social".

Pode parecer óbvio, mas convém que a especificidade da docência esteja no conhecimento pedagógico especializado, e durante toda a sua vida profissional o professor deveria construir-se e se reconstruir através de sua relação com a teoria e a prática e no conhecimento experiencial da prática.

Quando trata da formação inicial do professor, o autor afirma que ela deve fornecer as bases para a construção do conhecimento pedagógico especializado, sem, todavia, dar a imagem de um modelo profissional assistencial e voluntarista, já que se está formando um profissional, que é o profissional da educação.

Para que o futuro professor possa atuar reflexivamente em sua tarefa educativa, com a flexibilidade e rigor necessários, à sua prática deve desenvolver uma bagagem científica, cultural, contextual psicopedagógica e pessoal sólida. É necessário que o futuro docente passe por um trabalho que desenvolva um conhecimento sólido, mas que produza uma atitude interativa e dialética que o faça buscar sempre a atualização para se adequar às mudanças. Além disso, o currículo deveria propiciar a participação de experiências interdisciplinares para integrar os conhecimentos oriundos das diversas áreas com a visão psicopedagógica capaz de promover seu conhecimento profissional básico.

A formação permanente do professor, ainda segundo o autor (IMBERNÓN, 2005, p. 30) deveria ser desenvolvida em torno dos cinco eixos de atuação explicitados a seguir:

- 1.a reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, compreensão a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa;
2. a troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores;
3. a união da formação e um projeto de trabalho;
4. a formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio, etc. E práticas sociais como a exclusão, a intolerância, etc;
5. o desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar a prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação à inovação institucional.

Diante desses eixos, a formação permanente fundamentar-se-á também na reflexão dos professores sobre suas práticas, permitindo o exame de suas teorias implícitas, esquemas de funcionamento e atitudes na manutenção de um processo avaliatório constante. Além disso, devem desenvolver-se capacidades,

habilidades e atitudes, salientando-se que os valores e concepções da equipe de professores devem ser questionados como um todo. Nesse sentido, deve-se adotar um conceito de formação que trabalhe sobre a descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção da teoria. Pode-se entender, assim, que o profissional da educação é o construtor do conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva.

O autor dá ainda algumas idéias sobre a formação permanente do professor experiente. Mostrando que a consolidação do conhecimento profissional educativo, mediante a prática, baseia-se na análise, reflexão e intervenção sobre as situações de ensino e aprendizagem em um contexto específico, que acaba sendo muito mais enriquecedor do que se fosse baseado em um contexto imaginário ou ideal, pois é um conhecimento experienciado pelo docente. Para finalizar, salienta que é preciso revisar os conteúdos e os processos de formação permanentes para que o conhecimento seja sempre um conhecimento profissional ativo e independente de um conhecimento externo.

Quando passamos a considerar o modelo de pesquisa como uma ferramenta para a formação do professor, percebemos que esse modelo requer dele identificação de uma área de interesse, a coleta de informações e, com base na interpretação desses dados, a realização das mudanças necessárias ao ensino, de forma individual ou coletiva. Este grupo de teóricos que tratam da formação do professor pesquisador até aqui mencionados sugere que a pesquisa-ação seja a alternativa eficaz para que o professor, ancorado nela, encontre as respostas para os problemas de ensino.

A partir da proposta da pesquisa-ação começamos a nos apartar dessa proposta teórica, porque também podemos fazer o professor encontrar respostas para os seus problemas de ensino com o apoio do modelo tradicional de pesquisa. Em nossa proposta o pesquisador não se torna participante e o participante não se transforma em pesquisador. Esperamos que o pesquisador aperfeiçoe o olhar, a escuta e a atenção, mas permaneça pesquisador.

1.2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

As discussões da academia vêm mostrar que estamos sempre em uma situação mais delicada que as outras áreas, quando tratamos da formação de recursos humanos.

No que respeita à pesquisa sobre formação de recursos humanos, temos o estudo inicial de Nunes et al. (1998) que, analisando as dissertações de mestrado até 1995, identificou 22 trabalhos realizados em projetos na extensão Universidade Estadual do Rio de Janeiro e na extensão Universidade Federal de São Carlos sobre formação de recursos humanos em Educação Especial. As dissertações envolveram campos teóricos e questões distintas, o que levou os autores a agrupá-las em três subtemas: (a) formação secundária e universitária do educador especial; (b) formação universitária de profissionais de áreas afins; e (c) questões relativas à prática profissional. Dos trabalhos analisados, constatamos que nenhum estudou a formação do professor em curso de pós-graduação *lato sensu* e poucos estudos apareceram sobre a eficiência desse ramo educacional. Estes trabalhos, até o desenvolvimento do estudo dos autores, eram de difícil acesso, circunscritos às IES dado seu caráter, sendo que poucos foram publicados. Aproveitando o fato das pesquisas dos autores acima citados terem tido dificuldade para encontrar alguns trabalhos que tratassem especificamente da formação de professores de Educação Especial, em pós-graduação *lato sensu*, passamos a desenvolver o estudo atual, visto que este tipo de formação é muito freqüente em algumas regiões do país.

De acordo com Almeida (2004) na época em que as "Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica" (BRASIL.MEC.CNE, 2001a) foram publicadas, a formação de professores brasileiros em Educação Especial era realizada de acordo com as possibilidades abaixo indicadas:

1. formação inicial em nível médio - professores normalistas com cursos de Estudos Adicionais e com cursos de 'especialização' em Educação Especial oferecidos por Secretarias de Estado e Educação e Institutos de Educação;
2. formação inicial em nível superior - professores licenciados em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial, professores

licenciados em Educação Especial e professores com cursos de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu* ;

3. formação continuada - professores licenciados com cursos de 'especialização' em Educação Especial oferecidos por Secretarias de Estado e Educação e Institutos de Ensino Superior, professores com cursos de magistério de nível médio com cursos de atualização promovidos por Secretarias de Estado e Educação, Institutos de Educação e Institutos de Ensino Superior e finalmente professores que estão atuando com alunos especiais sem formação em Educação Especial.

Estas condições presentes nos vários tipos de cursos e instituições que fazem a formação do professor em Educação Especial podem estar representando o estado confusional nas áreas responsáveis pela educação formal em nossa sociedade.

A discussão sobre a formação de professores em Educação Especial tem apresentado posições que variam desde a formação do especialista ou generalista (BUENO, 1999a) passando pela formação do especialista por modalidade de deficiência ou em educação especial (OMOTE, 1999a; 1999b; 2003b), ou, ainda, pelo desenvolvimento de competência profissional (FREITAS, 2004), entre outras (JANNUZZI, 1999; FERREIRA, 1999; MENDES, 1999).

Tal como fez Oliveira (2004), voltamos novamente a afirmar que apesar das peculiaridades da área, a discussão sobre a formação de professores em Educação Especial não pode ser independente da discussão sobre a formação docente em geral, mas isso porque pensamos que essa formação deverá preparar tanto o aluno especial quanto o não especial para a educação escolarizada que, além de tudo, também tem que ser inclusiva.

A posição de Oliveira (2004) vem mostrando, também, que a formação específica de professores de Educação Especial caminhou em descompasso com a formação geral de professores, visto que ambas representavam um modelo dicotômico de formação. Segundo a autora, a formação dicotômica acabou gerando concepções distorcidas sobre o ensino de alunos, "[...] como se houvesse bases pedagógicas e processos didáticos demasiadamente

diferenciados para se lidar com a aprendizagem desses alunos.” (OLIVEIRA, 2004, p. 241).

A autora continua a discorrer sobre sua posição e afirma que “[...] em consequência dessas percepções negligenciou-se a formação do professor e enfatizou-se a formação do especialista, por intermédio das habilitações específicas [...]” (p. 241). Ao continuar a explanação, citando um texto de Julio R. Ferreira (1993), sugere que a formação do especialista foi um dos fatores responsáveis pela segregação e isolamento da Educação Especial. A professora Ferreira (1999) também concordava com o autor quando explicava que o modelo de formação de especialistas era dualista e segregacionista.

Continuamos a defender a posição de acordo com a qual o professor nessa área deve receber formação igual à de qualquer professor, visto que, em nossa instituição, formamos o professor especialista, aquele que foi pedagogicamente preparado para ensinar conteúdos da educação escolarizada, nos vários cursos de licenciatura, e volta ao curso de especialização a fim de ser preparado para ensinar conteúdos da educação escolarizada a alunos especiais, além de aprender a desenvolver as habilidades e competências necessárias à independência de qualquer indivíduo.

Os alunos especiais com acentuado grau de deficiência, que provavelmente ainda não estão matriculados na escola regular, têm bases pedagógicas diferentes e precisam de processos didáticos diferentes dos dos alunos não especiais. Foi mostrado através de dados de pesquisa que uma das características do portador de deficiência é a não generalização da aprendizagem, foi mostrado também que tal característica exigiria alternativas metodológicas diferentes para a aquisição de aprendizagens escolarizadas ou não (MARTIN; PEAR, 1998).

O tempo passou e a acurada observação dos acontecimentos que envolviam os excluídos da sociedade brasileira fez com que algumas posições sofressem alterações. No texto em que discute formação de professores, a professora Ferreira (2004, p. 253) usou a passagem em que retoma a discussão iniciada pelo professor Ferreira sobre a crise brasileira e a quantidade de excluídos da escola que aparecem nas notícias da mídia. Talvez pensando que o aluno especial pudesse ser mais excluído que os outros excluídos usou essa posição para responder sobre a não dispensa da formação do professor especialista:

Nesse aspecto parece ser fundamental para a educação dos alunos com deficiência que continuem a formar professores especialistas em Educação Especial para que eles possam, ainda, durante todo o momento de crise na educação, serem os profissionais cuja função social seja apoiar a escolarização dos alunos com deficiência, atentos e capazes de contribuir com os movimentos de superação do fosso criado entre as duas modalidades - especial e regular - a despeito de aspectos contraditórios que a existência de um professor especializado parece engendrar nessa história do fazer.

Não vai ser, com certeza, a formação do professor especialista em Educação Especial que vai atrasar ou impedir a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Diante das sugestões de segregação e isolamento aproveitamos a posição de Omote (1999a), expressa no tópico em que afirmou que não são segregadores os serviços de Educação Especial, mas o uso que fazemos deles é que é segregador. Não nos enganemos, ficamos em alguns momentos isolados, porque nos isolamos ou nos deixamos isolar. Chegamos a ter uma Secretaria de Educação Especial, no MEC. Participamos de vários eventos técnico-científicos para discutir educação inclusiva, convidando apenas profissionais da Educação Especial. Omote (2003b) em encontro sobre a formação de professores, mostra a preocupação da professora Jannuzzi, quando percebe que a reunião seria somente entre os profissionais da área. Para nós, o que causava estranheza era a presença de professores de outras áreas nas discussões sobre inclusão escolar.

Parecemos estar sempre esquecendo que:

A inclusão é, acima de tudo, um princípio ideológico em defesa da igualdade de direitos e do acesso às oportunidades para todos os cidadãos, independentemente das posses, da opção religiosa, políticas ou ideológicas, dos atributos anatomofisiológicos ou somatopsicológicos, dos comportamentos, das condições psicossociais, socioeconômicas ou etnoculturais e da afiliação grupal. Trata-se de um imperativo moral inalienável nas sociedades atuais. Temos insistido na necessidade de assumir como meta a construção de uma sociedade inclusiva. A escola inclusiva é apenas uma parte desse empreendimento maior (OMOTE, 2003b, 154)

Sabemos que o maior problema para a realização da inclusão está diretamente relacionado às barreiras atitudinais (OLIVEIRA; FERREIRA, 1998), inclusive nas IES. A superação dos problemas ocasionados pela implementação da

educação inclusiva não é uma questão, apenas, de políticas públicas, mas de uma mudança conceitual. Baseados nesse fato, talvez devamos assinalar, aqui, algumas das discussões sobre concepções de deficiência e formação profissional.

Como diz Omote (2001), a área de Educação Especial está entremeada de ambigüidades, na relação entre as pessoas e as deficiências e registrando-se, freqüentemente, disparidades entre o conceito adotado e as práticas desenvolvidas junto ao grupo. No momento, parece que a grande esperança se apresenta através do conceito de ensino inclusivo, pois este conseguiu ser discutido por professores do ensino especial e finalmente por professores do ensino regular. Passamos a falar em inclusão e necessidades educacionais especiais em detrimento das nomenclaturas anteriores e achamos que vamos construir a partir daí uma sociedade democrática e igualitária. É possível que isto possa realmente ocorrer. Devemos, contudo, lembrar-nos de que:

[...] a compreensão, a cooperação e a solidariedade, tão necessárias para a inclusão – ou para qualquer convívio social harmonioso e produtivo – não emergirão simplesmente por uma decisão de assembléia ou por determinação legal. (OMOTE, 2001, p. 48).

A implantação real da filosofia inclusiva em nossa sociedade implicará a produção de grandes mudanças internas nos indivíduos não apenas uma alteração retórica:

A facilidade e até um certo entusiasmo com os termos tradicionais têm sido substituídos por outros considerados corretos, recomenda cautela. Em primeiro lugar, a mudança na terminologia não é necessariamente expressão da mudança na concepção. Os nomes e as definições podem ser alterados por atos simples de tomada de decisões a até de adesões. Daí, a mudança na concepção não é mera decorrência (OMOTE, 2001, p. 47).

Apesar de estar sendo apresentada e tratada como simples mudança de terminologia, a questão envolve um grau de complexidade que extrapola a área de Educação Especial e Educação.

Na literatura encontramos algumas sugestões de encaminhamentos para essas discussões, uma das quais é a apresentada por Mendes (2001b). Para quem as pessoas possuem uma concepção pessoal sobre as deficiências, concepção esta que as influencia em seus relacionamentos interpessoais com os

portadores de deficiência, que pode ser formada no contexto das interações cotidianas grupais.

[...] nossas concepções sobre as deficiências são constituídas por um conjunto de associações verbais, recheadas de sentimentos e afetos (que não possuem necessariamente relação com o mundo real) referentes a um determinado rótulo que nomeia uma classe de eventos. (MENDES, 2001b, p. 55).

Tais crenças e suposições influenciam nossas ações e podem interagir com as informações do discurso científico. A autora aponta, como primeiro passo para a formação de recursos humanos na área, a utilização de estratégias que tornem explícitas as concepções particulares com a finalidade de propiciar uma base para as interpretações lingüísticas encontradas no discurso científico. O estudo da evolução histórica da concepção de deficiências pode ser uma estratégia que permite a elaboração de um paralelo entre concepções e atitudes sociais. "Permite visualizar a relatividade de uma determinada concepção que parece sempre estar vinculada a um contexto histórico específico." (p. 59). Tal estratégia permite que se relativize a verdade e se passe a discutir as concepções no contexto sócio-histórico que lhes imprime apenas a validade científica.

Esta estratégia proposta por Mendes (2001b) consistiria na conscientização e mudança das concepções pessoais através do estudo da evolução histórica da concepção, conceitos, representações e definições mediante uma visão multideterminista e uma (re)construção pessoal do conceito.

É o que nos mostra Amaral (2001, p. 75), que, quando discute o encontro entre concepção e formação profissional, assim se expressa:

Esse, talvez, seja o elemento constituidor do **ponto (final) de encontro**: consideramos a formação profissional, no que tange à concepção de deficiência, como um precioso lugar de reflexão e pensamento que, ao **problematizar sistematicamente ambas**, nos faça caminhar no sentido de buscarmos concepções que não venham aprisionar nossa formação e uma formação que não venha aprisionar concepções (grifos da autora).

Para podermos dar nossa contribuição à alteração real dessa concepção e, desse modo, propiciar mudança na formação de professores para que

atendam a diversidade, podemos iniciar por analisar institucionalmente a formação através da educação escolar que oferecemos hoje.

1.2.1.1 Formação de professores: uma leitura rápida na legislação paranaense

No Estado do Paraná, a formação de professores de Educação Especial era explicitada pela Deliberação 020 (PARANÁ, 1986, p. 4) que, em seu artigo 21, estabelecia:

O corpo docente das instituições de ensino que ministrem a modalidade de Educação Especial deve ser integrado por professores com a formação mínima estabelecida por lei e com habilitação específica, obtida em curso de graduação ou com especialização em nível de pós-graduação. Parágrafo 1º - (Estudos Adicionais)- Enquanto o número de professores habilitados em nível superior não for suficiente para atender as necessidades da Educação especial, podem ser aceitos professores com especialização em nível de 2º grau – estudos adicionais, de acordo com a legislação em vigor.

A Deliberação 020 (PARANÁ, 1986) encontrava-se um pouco defasada diante das propostas da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) do final do século XX mas, segundo informações verbais de profissionais responsáveis pela área no estado, a Secretaria de Estado e de Educação estaria esperando as alterações que seriam realizadas no âmbito federal, para propor alterações no âmbito estadual. Finalmente, no início do século XXI foi aprovada, em 20 de junho de 2003, a Deliberação n.º 02/03 (PARANÁ, 2003) que estabeleceu as normas para a Educação Especial, modalidade da educação básica para alunos com necessidades educacionais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná.

A Deliberação 02/03 (PARANÁ, 2003, p.6) trouxe alterações equivalentes àquelas propostas pelo MEC. Quanto à formação de professores estabeleceu:

Art. 33 A formação de professores para a educação especial em nível superior dar-se-á:

- I. em cursos de licenciatura em educação especial associados ou não à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II. em cursos de pós-graduação específicos para educação especial;

III. em programas especiais de complementação pedagógica nos termos da legislação vigente.

Art. 34 Será admitida a formação de professores para educação especial em curso normal ou equivalente, em nível médio, de forma conjugada ou não com a educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Art. 35 A capacitação de professores para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais deverá ocorrer de forma continuada em consonância com a legislação em vigor.

Ao fazermos a comparação entre o capítulo da Deliberação 020/86, referente à formação de professores e da Deliberação 02/03, podemos constatar que houve uma abertura imensa, talvez além do desejado, já que, a partir de sua aprovação, passou-se a aceitar profissionais com os mais variados tipos de formação, apesar de ter ficado estabelecido que a formação deveria ser a de nível superior. A deliberação paranaense fala em formação em nível superior, através dos cursos de licenciatura, pós-graduação ou, ainda, complementação pedagógica para formar os professores da área, ao contrário da posição de GTEE-06 do Fórum Paulista Permanente de Educação Especial. Denari (2004, p.70), ao discorrer sobre a posição assumida pelo fórum, afirmou “[...] o especialista em educação especial deve ser antes um professor e sua formação acadêmica deve ocorrer no ensino superior, no âmbito dos cursos de pedagogia.” Diante de um quadro paranaense semelhante, caberia ao departamento de Educação Especial, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, tentar quebrar a tradição da formação de professor realizada em pós-graduação *lato sensu* e convencer as instituições de ensino superior a elaborar cursos de licenciatura na área.

Este trabalho de convencimento far-se-ia necessário visto que, no Paraná, que sofre as forças das características regionais, a formação do professor de Educação Especial ocorre em curso de especialização, em nível de pós-graduação *lato sensu*. Falando, ainda sobre o estado, nos últimos 10 anos temos notícias sobre apenas dois cursos de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, o de Ponta Grossa e Irati (ALMEIDA, 2004).

1.3 LEGISLAÇÃO FEDERAL SOBRE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*

Quando o curso de especialização em Educação Especial-Deficiência Mental foi criado na Universidade Estadual de Londrina, estava em vigor a Resolução 12/83 (BRASIL.MEC.CFE, 1983) que fixava as condições dos certificados de cursos de especialização e aperfeiçoamento para o magistério superior. Durante toda a vigência dos projetos do curso, a UEL fez algumas alterações determinadas pela mudança da legislação federal, o que se deu através da Resolução CES n.º 3 de 5 de outubro de 1999 (BRASIL.MEC.CNE.CES, 1999) e da Resolução CNE/CES n.º 1 de 3 de abril de 2001 (BRASIL.MEC.CNE.CES, 2001). A primeira resolução fixou condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização e a segunda estabeleceu as normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *stricto e lato sensu*.

De acordo com a Secretaria de Educação Superior (SESU) do Ministério de Educação os cursos de especialização ou pós-graduação *lato sensu*:

[...] têm duração mínima de 360 horas, não computando o tempo de estudo individual ou em grupo e sem assistência docente. É aquele destinado à elaboração de monografia ou trabalho de conclusão de curso. Direcionado ao treinamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico, o curso confere certificado a seus concluintes. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* geralmente têm um formato semelhante ao dos cursos tradicionais, com aulas, seminários e conferências, ao lado de trabalhos de pesquisa sobre os temas concernentes ao curso. O critério de seleção para o ingresso no curso de pós-graduação *lato sensu* é definido de forma independente em cada instituição, sendo geralmente composta de uma avaliação e de uma entrevista, no qual a única exigência formal a ser cumprida pelo interessado se refere à posse de um diploma de nível superior. (BRASIL.MEC.SESU, www.Portal.mec.gov.br/sesu, 16/7/2005).

Como seria de esperar, a citação acima está baseada na Resolução CNE/CES n.º 1/2001 (BRASIL.MEC.CNE.CES 2001) que estabelecia as regras atuais de funcionamento dos cursos dessa modalidade, mas trouxe também exigências presentes em todas as resoluções anteriores como, por exemplo, a exigência que especifica a apresentação do diploma de nível superior para o ingresso dos candidatos.

Quando procuramos comparar e analisar as três resoluções, constatamos a manutenção de algumas normas de funcionamento e a alteração de outras, em razão das modificações advindas da própria sociedade ou da própria

academia. A primeira norma diz respeito à carga horária de 360 horas (VER QUADRO 1) mantida nas três resoluções já que sempre pareceu estar claro às instituições que, por serem aulas de 50 minutos, deveríamos montar cursos com a carga horária mínima de 432 horas/aula.

Ainda na questão referente à atribuição de carga horária para atividades, a Resolução 12/83 (BRASIL.MEC.CFE, 1983) falava em duração mínima de 360 horas sem computar o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente, mas as duas resoluções posteriores acrescentaram que não se devia computar também o tempo gasto na elaboração da monografia ou trabalho de conclusão de curso, ficando estabelecida a obrigatoriedade do trabalho final elaborado pelo aluno, nos cursos de formação de professores.

Resoluções Normas	Resolução n.º 12/83	Resolução CES n.º 3/99	Resolução CNE/CES n.º 1/ 2001
Carga Horária Mínima	Duração mínima de 360 horas, sem computar o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente	Duração mínima de 360 horas, sem computar o tempo de estudo individual ou grupal sem assistência docente e elaboração de monografia ou trabalho de conclusão de curso	Duração mínima de 360 horas, sem computar o tempo de estudo individual ou grupal sem assistência docente e elaboração de monografia ou trabalho de conclusão de curso
Disciplinas obrigatórias em cursos para qualificação docente	- Disciplinas de formação didático - pedagógica (60 horas) - Iniciação à pesquisa	Carga horária ao indispensável enfoque pedagógico.	
Etapas do cumprimento da carga horária	Uma ou mais etapas, não se excedendo o prazo de 2 anos consecutivos	Uma ou mais etapas respeitando-se um prazo mínimo de 6 meses	
Supervisão dos cursos	Os cursos ministrados por universidades reconhecidas serão supervisionados na forma da lei em vigor.	Sujeitos à avaliação da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível superior- CAPES	Ficam sujeitos à supervisão dos órgãos competentes, a ser efetuada por ocasião do credenciamento da instituição e deverão fornecer informações, sempre que solicitadas, ao órgão coordenador do censo do ensino superior

QUADRO 1 – Normas de Funcionamento e/ou Certificação dos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*: Carga Horária e Disciplinas Obrigatórias e Supervisão dos cursos

No que se refere ao trabalho final elaborado pelo aluno talvez caiba uma ressalva sobre a questão da monografia ou trabalho de conclusão de curso, temos expressões que nos parece terem sido usados como sinônimos nas resoluções e no portal do MEC, mas a criação da pós-graduação *stricto sensu* profissionalizante, além da acadêmica, tornou necessário o acréscimo da expressão trabalho de conclusão de curso. Segundo algumas discussões em reuniões dos colegiados de curso de pós-graduação *lato sensu* da UEL, a monografia seria um trabalho vinculado somente à pesquisa. Se levássemos em consideração uma área como a Engenharia, por exemplo, este trabalho poderia envolver apenas a montagem e descrição do protótipo de uma máquina qualquer. Diante dessas colocações ficamos pensando como se pode criar e montar um protótipo novo sem pesquisa na academia. Parece que este tipo de discussão só pode ser mantido ou por quem não tem envolvimento com procedimentos de pesquisa científica, ou por quem deseja diminuir o tempo gasto na orientação de alunos em razão do nível elevado dos projetos de pesquisa por eles elaborados ou, ainda, por quem deseja transformar esta exigência do trabalho final de curso em uma atividade que demande um mínimo de esforço do aluno, o que serviria para produzir, uma diminuição nos custos materiais e financeiros. Para dar um novo tom às discussões deste tipo, a CAPES, provavelmente influenciada pela Resolução CNE/CES n.º 1/2001 (BRASIL. MEC.CNE.CES, 2001), tem chamado o trabalho final de curso de pós-graduação *stricto sensu* de trabalho de conclusão de curso (TCC).

Independente de qualquer discussão, a obrigatoriedade da elaboração de um trabalho ao final do curso pode ser vista como um avanço no grau de exigência da certificação do aluno, visto que, seja qual for o nome atribuído a esta tarefa escolar final, ela estará, sem dúvida alguma, associada à pesquisa; espera-se, portanto, que o aluno seja iniciado para essa tarefa, mesmo que a disciplina não seja mais nomeada nas duas resoluções que incluíram a obrigatoriedade da monografia/trabalho de conclusão de curso.

Outra questão que sofreu mudança foi a manutenção ou não de disciplinas de formação didático-pedagógica ou carga horária indispensável ao enfoque pedagógico para a formação de docentes. A resolução em vigor suprimiu a referência à formação pedagógica em curso de especialização para professores. Pensando de forma especulativa, talvez tal supressão possa ser explicada, seja em

razão dos resultados de pesquisas estarem mostrando a liberdade de tal formação para professores, seja pelo fato da junção de questões da pós-graduação *lato e stricto sensu*, na mesma resolução, levar a formação pedagógica docente ao esquecimento. Como ambas as suposições não parecem razoáveis, esperamos que a próxima resolução aprovada traga de volta a formação pedagógica docente ou que para ela se criem alternativas efetivas.

Outra norma de funcionamento que sofreu alteração está relacionada à maneira pela qual a carga horária de 360 horas deveria ser cumprida. Quanto a isso, a Resolução n.º 12/83 (BRASIL.MEC.CFE, 1983) determinava que deveria ser cumprida em uma ou mais etapas, desde que não ultrapassado o prazo de 2 anos consecutivos. Se fôssemos analisar a exigência de 2 anos para o cumprimento da carga didática da especialização, sob o ponto de vista da mesma exigência quanto à carga didática da pós-graduação *stricto sensu*, poderíamos chegar à conclusão de que tal prazo pudesse parecer excessivo, porquanto não havia ainda a exigência da elaboração da monografia/TCC. Quando pensamos na exigência do cumprimento da carga didática da especialização, quanto o ponto de vista à residência médica, nós poderíamos passar a achar que a exigência era muito pequena para fazer a formação de um profissional que trata de questões tão próximas à vida ou à morte.

Diante do aparecimento na Resolução CES n.º 3/99 (BRASIL, MEC.CNE.CES, 1999), da exigência de que o cumprimento da carga horária ocorresse em uma ou mais etapas, respeitando-se um prazo mínimo de 6 meses, podemos pensar que enquanto algumas instituições discutiam se o prazo máximo estabelecido pela resolução anterior era excessivo, outras passaram a oferecer cursos presenciais de 360 horas no prazo máximo de um mês. É claro que, diante desse tipo de abuso, o MEC resolveu ser mais rigoroso. A implantação de um sistema mais rigoroso pode fazer surgir a necessidade de uma fiscalização mais presente que pela Resolução, foi colocada sob a responsabilidade da CAPES que já respondia pelo acompanhamento e reconhecimento dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Parece que a CAPES ficou responsável por um excesso de tarefas que deveriam ser desempenhadas por funcionários do órgão de fomento.

Com a explosão de cursos não-presenciais no país, influenciados pela expansão da Educação à Distância, ficou claro que o estabelecimento de prazo máximo ou mínimo para o cumprimento dos créditos dos cursos era uma questão

superada; motivo pelo qual podemos perceber que na Resolução CNE/CES n.º 1/2001 (BRASIL.MEC.CNE.CES, 2001) não há qualquer referência a prazos ou etapas de cumprimento de carga horária.

A mesma explosão aconteceu na oferta de curso de especialização presencial pois, com o nível elevado de desemprego, o mercado de trabalho passou a cobrar capacitação formal de profissionais que se candidatassem aos cargos em oferta. Diante desta nova cobrança da capacitação profissional houve a expansão da oferta de um número cada vez maior de cursos de especialização. É claro que os cursos que estão sendo oferecidos precisam ser supervisionados pelos órgãos competentes. Em vista disso, após um grande hiato temporal fiscalizatório, finalmente o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), através da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), lançou, em 2004, o documento (www.inep.gov.br/sinais/orienta%20orienta%20oes_sinais.pdf) 18/07/2005, p. 19 e 20) com as orientações gerais para o roteiro de auto-avaliação das instituições (BRASIL.INE.CONAES.SINAES, 2004). Neste documento foi pedido a cada instituição que descrevesse sua política de pós-graduação, os órgãos responsáveis, nome e número de cursos, currículo, etc., mas não se sabe exatamente para qual finalidade. Independentemente da falta de tempo e excesso de tarefas alegadas pelos funcionários da CAPES, na época, para a realização da fiscalização dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, pensamos que a fiscalização e acompanhamento realizados por este órgão de fomento eram muito mais efetivos e eficazes que da atualidade.

As três resoluções estabeleceram também o tipo de instituição (Ver Quadro 2) que poderia ofertar o curso de especialização, definindo que esta deveria ser a instituição de nível superior. A Resolução n.º 12/83 (BRASIL.MEC.CFE, 1983) determinava, para fazer tal oferta, a instituição deveria ter cursos de pós-graduação credenciados ou de graduação reconhecidos há cinco anos. A Resolução CES n.º 3/99 (BRASIL.MEC.CES, 1999) acrescentou que a instituição deveria ministrar cursos de graduação ou de pós-graduação *stricto sensu* à grande área de oferta, estabelecendo também que a instituição deveria assegurar aos professores e alunos as condições físicas, pedagógicas e equipamentos adequados ao curso proposto.

A Resolução CNE/CES n.º 1/2001 (BRASIL.MEC.CES, 2001) fala em instituição de nível superior ou instituição especialmente credenciada para atuar



neste nível. As anteriores também falam de instituições autorizadas pelos órgãos de ensino competentes, ou seja, qualquer instituição autorizada pode e sempre pôde ofertar cursos de especialização ou pós-graduação *lato sensu*, não sendo difícil conseguir as autorizações as quais foram, provavelmente, as responsáveis pela oferta indiscriminada neste nível de curso. A primeira das resoluções afirmava que o curso deveria ser ofertado na sede da instituição; a oferta fora da sede somente poderia ser feita com autorização expressa do Conselho Federal de Educação. A segunda resolução não fazia referência a essa questão e a resolução em vigor estabelece que os cursos de especialização a distância só poderão ser oferecidos pelas instituições credenciadas pela União. Quando não se consegue o credenciamento pode-se fazer um convênio com instituição credenciada e, assim, passa-se a fazer a oferta.

Resoluções Normas	Resolução n.º 12/83	Resolução CES n.º 3/99	Resolução CNE/CES n.º 1/ 2001
Tipo de Instituições	De nível superior, que ministrem, na mesma área, cursos de pós-graduação credenciados ou de graduação reconhecidos há 05 anos, ou com autorização do Conselho de Educação competente	De nível superior, que ministrem curso de graduação ou pós-graduação <i>stricto sensu</i> reconhecido na grande área a que se vincula a proposta ou outras autorizadas, a critério do Conselho Nacional de Educação. Além disso, deverão assegurar aos professores e alunos as condições de infraestrutura física, biblioteca, equipamento e laboratórios adequados, ao curso proposto	De nível superior ou instituições credenciadas especialmente para atuar nesse nível independentemente de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento e devem atender ao disposto nesta resolução
Cursos fora da Sede	Somente com autorização prévia e expressa do Conselho Federal de Educação.		Os cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> a distância só poderão ser oferecidos por instituição credenciada pela União

QUADRO 2 – Normas de Funcionamento e Certificação dos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*: Tipo de Instituição

A exigência quanto às instalações, equipamentos e bibliotecas adequados que passou a constar da Resolução n.º 3 de 99 (BRASIL, MEC.CNE.CES, 1999) pode dar uma idéia do grau de inadequação do local onde alguns cursos estavam sendo ministrados. Infelizmente os processos que cobram o cumprimento da legislação de defesa do consumidor parecem não ter chegado ainda até as instituições que mantêm essa modalidade de curso. A assessoria jurídica da UEL tem realizado reuniões com os membros dos colegiados de cursos de pós-graduação *lato sensu* para orientar os coordenadores, em relação à observância dessa legislação, além da legislação de ensino, para evitar que o PROCON abra processos a pedido de alunos lesados.

Como nos mostra o Quadro nº 3, a Resolução n.º 12/83 (BRASIL.MEC. CFE, 1983) e a Resolução CES n.º 3/99 (MEC.CNE.CES, 1999) estabeleciam que 2/3 do corpo docente do curso deveriam ter como titulação mínima o curso de mestrado credenciado ou reconhecido pelo Ministério de Educação. Tal norma deixava claro que 1/3 do corpo docente poderia não ter a titulação mínima exigida se não houvesse cursos de pós-graduação *stricto sensu* em número suficiente no país. A seleção dos docentes sem titulação mínima deveria ser feita através do currículo e de experiência comprovada do profissional e adequação ao plano geral do curso e ao programa da disciplina pela qual ficaria responsável. Estes docentes sem titulação mínima deveriam ter aprovação prévia do Conselho de Ensino e Pesquisa de universidades ou centros universitários e órgãos colegiados equivalentes, para as outras instituições de ensino superior (IES).

A exigência de 2/3 do corpo docente (VER QUADRO 4) com titulação mínima de mestre fazia que o curso apresentasse, geralmente, um nível teórico razoável. Para não correr o risco de fazer a formação profissional com professores apenas da academia, contratava-se profissionais que estivessem atuando no mercado de trabalho fora das instituições de ensino superior. Desta maneira, acreditava-se que estaríamos resguardando a interdependência necessária entre a teoria e a prática na formação para a atuação profissional do cotidiano exigida pelo mercado de trabalho fora das IES. Em nossa instituição havia a preocupação quanto a se colocar como professores dos cursos de especialização profissionais que tivessem exclusivamente carreira acadêmica, uma vez que o objetivo desses cursos não era a formação de pesquisadores. Em nossa universidade há profissionais de renome nacional que são professores de cursos de

graduação e não possuem curso de pós-graduação *stricto sensu*, como é o caso de alguns juizes federais, cirurgiões, odontólogos, arquitetos, engenheiros civis, redatores chefes de jornal, etc. São poucos, até porque é pequeno o número de profissionais de renome nacional, mas alguns estão na UEL e os alunos e docentes apreciam sua presença, porque esses profissionais, nos cursos da instituição, abrem no mercado de trabalho algumas portas que não conseguíamos abrir anteriormente. Diante de tal fato, as duas resoluções, que permitiam a presença de 1/3 do corpo docente sem a titulação mínima de mestrado eram consideradas como positivas, porquanto esses profissionais de renome em suas respectivas áreas eram vistos como uma alternativa enriquecedora para o aluno.

Resoluções	Resolução n.º 12/83	Resolução CES n.º 3/99	Resolução CNE/CES n.º 1/ 2001
Normas			
Titulação do Corpo Docente	2/3 de professores com titulação mínima de mestre em curso credenciado	2/3 de professores com titulação mínima de mestre obtida em cursos reconhecidos pelo MEC.	50 % de professores com titulação mínima de mestre ou doutor em programa, de pós-graduação <i>stricto sensu</i> reconhecido
Critério para seleção do Corpo Docente sem a titulação mínima	Baseado no <i>curriculum vitae</i> e aprovação prévia pelo Conselho de Ensino e Pesquisa ou equivalente em universidades e Conselho de Educação Competente para instituições isoladas	Baseado em apreciação do <i>curriculum vitae</i> e experiência em área do curso desde que aprovado previamente pelo Conselho de Ensino e Pesquisa ou equivalente em universidades e centros universitários, ou colegiado equivalente para as demais instituições de ensino superior.	

QUADRO 3 – Normas de Funcionamento e Certificação dos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*: Corpo Docente

Quando faz referência ao corpo docente, a Resolução diz apenas que ele deve ser formado por 50 % de professores com titulação mínima de mestre ou doutor em programa reconhecido de pós-graduação *stricto sensu*. É provável que a permissão para que 50% do corpo docente atuasse sem a titulação mínima de mestrado tenha ajudado na proliferação de cursos de especialização cujo corpo docente passou a ser formado, em grande parte, por professores sem cursos de

pós-graduação *stricto sensu*. Se o corpo docente constituído por profissionais sem titulação acadêmica, por um lado, pode resolver o problema orçamentário de qualquer instituição de ensino superior, por outro faz com que o aluno acabe tendo problemas na melhoria de sua prática profissional. Tem-nos parecido que a adoção dessa prática pode levar os alunos a ficar nas mãos de profissionais ou sem grandes conhecimentos teóricos ou, ainda, sem vínculo com a pesquisa, ou sem experiência prática comprovada na profissão. Caso deixemos essa avaliação acontecer pelas regras de aceitação ou rejeição do mercado de trabalho, encontraremos muitos egressos lesados antes que os piores cursos sejam eliminados por falta de matrícula. É claro que isso está acontecendo com alguns cursos de graduação, mas somente depois de muitos anos desde a oferta de vagas para a primeira turma.

Ao tratarmos das exigências feitas pelas Resoluções de 1983 e 2001 (QUADRO 4) para a certificação dos alunos, verificamos que a instituição que ministra o curso é responsável pela emissão do certificado que deve mencionar a área do conhecimento do curso e fornecer o histórico escolar do egresso, do qual deve constar a relação de disciplinas com carga horária, frequência, aproveitamento, nome do professor responsável com sua respectiva titulação (BRASIL.MEC.CFE, 1983; BRASIL.MEC.CNE.CES, 2001), além do período no qual o curso foi ministrado, carga horária total e declaração do cumprimento da resolução. A Resolução de 1999 pedia que essas informações fossem colocadas no verso do certificado, o que ocasionava problemas de adequação das informações no espaço físico delimitado, sendo isso corrigido na resolução seguinte (BRASIL.MEC.CNE.CES, 1999).

No que se refere à frequência, as três resoluções exigiam 75% no mínimo, mas a última deixa claro que esta deve ser para cursos presenciais. Tal posição pode ser aperfeiçoada por algumas instituições que mantiveram a mesma exigência no *stricto e lato sensu*, ou seja, a obrigatoriedade de 80% de frequência. O aproveitamento do aluno no processo de avaliação formal inicialmente de 70%, deixa, misteriosamente, ao livre arbítrio das instituições o estabelecimento de seus próprios critérios, desde que o fizessem previamente. Algumas instituições mantiveram a mesma exigência sobre o aproveitamento do aluno, nos cursos da pós-graduação *lato e strito sensu*.

A necessidade de pedir ao Conselho de Educação competente ou ao Conselho Nacional de Educação autorização para a criação do curso de

especialização nas IES isoladas até o final da década de 90 fez surgir um mercado diferente na educação, o mercado do *curriculum vitae* com comprovantes dos docentes titulados.

Resoluções Normas	Resolução n.º 12/83	Resolução CES n.º 3/99	Resolução CNE/CES n.º 1/ 2001
	75 % de frequência da carga horária prevista e aproveitamento de, no mínimo, 70% no processo de avaliação formal	Pelo menos 75 % de frequência dos cursos presenciais e obtenção de aproveitamento segundo os critérios de avaliação estabelecidos	Pelo menos 75 % de frequência dos cursos presenciais e obtenção de aproveitamento segundo os critérios de avaliação previamente estabelecidos
Certificado	Expedido pela instituição responsável	Expedido pela instituição responsável deve mencionar a área de conhecimento e conter obrigatoriamente: - relação das disciplinas com a respectiva carga horária, avaliação e nome do professor responsável com a titulação específica; - período no qual o curso foi ministrado e carga horária total; - declaração do cumprimento da Resolução.	Expedido pela instituição responsável, e deve mencionar a área de conhecimento.
Histórico Escolar	Relação das disciplinas com a respectiva carga horária, avaliação, nome do professor responsável com a titulação específica. Critério adotado para avaliação do aproveitamento do aluno. Período no qual o curso foi ministrado e carga horária total. Declaração do cumprimento da resolução.		Relação das disciplinas carga horária, nota ou conceito obtido, nome do professor responsável com a titulação específica. Período e local em que o curso foi realizado e sua duração em horas Título da monografia ou trabalho de conclusão de curso e nota ou conceito obtido. Declaração do cumprimento da resolução.

QUADRO 4 – Normas de Funcionamento e Certificação dos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*: Certificado e Histórico Escolar

A obrigatoriedade de constar do histórico escolar o nome do docente responsável pela disciplina veio implementar o uso indevido de documentos acadêmicos pessoais. Em algumas regiões, o docente era convidado para dar aulas em cursos que estavam sendo criados. Os responsáveis por sua criação pediam uma cópia do *curriculum vitae* documentado do professor que seria o responsável pela disciplina para anexar no projeto que seria encaminhado aos órgãos competentes. Quando o curso era aprovado, o docente corria o risco de receber um horário de aulas previamente montado incompatível com as suas outras obrigações profissionais. Os responsáveis pelo curso agradeciam pela atenção e convidavam um profissional não-titulado para dar as aulas, mas mantinham o nome do primeiro profissional. Além disso, o profissional titulado corria o risco de encontrar seu nome em *folders* de cursos sobre os quais nunca tinha ouvido falar ou em *folders* de cursos nos quais ministrara aulas apenas em uma turma.

Na década de noventa do século passado, a Secretaria de Estado e Educação do Paraná passou a exigir que as escolas que trabalhassem a clientela com necessidades educacionais especiais qualificassem os seus professores em Educação Especial, de acordo com a legislação em vigor ou de acordo com a tradição do estado em relação aos cursos de especialização em Educação Especial. Esta exigência do cumprimento da legislação parece ter aumentado a oferta de cursos de tal maneira que várias empresas privadas passaram a vender pacotes completos de cursos para quaisquer IES que pudessem expedir certificados. Os pacotes eram compostos pelo currículo do curso, programas, bibliografias e corpo docente qualificado. Alguns deles formavam o professor em Educação Especial em todas as deficiências numa carga horária total de 360 horas, ou seja, o egresso recebia certificado que o transformava em especialista em todas as modalidades das deficiências. Esperamos que a Secretaria passe a analisar essa certificação com mais vagar, mediante, até mesmo, um levantamento feito através do Google.

1.3.1 REGULAMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Desde a autorização de funcionamento, em 1987, o curso de especialização em Educação Especial teve que obedecer a seis diferentes resoluções que tratavam especificamente do regulamento dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização: Resolução n.º 1611/90 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 1990), Resolução n.º 2.479/93 (UNIVERSIDADE..., 1993), Resolução n.º 2714/94 (UNIVERSIDADE..., 1994b), Resolução n.º 167 2969/96 (UNIVERSIDADE..., 1996), Resolução CEPE n.º 141/2002 (UNIVERSIDADE..., 2002) e Resolução CEPE n.º 131/2004 (www.uel.br/Pró-ReitoriaPesquisaPós-Graduação,17/04/05). Todas essas resoluções que tratavam das regras de funcionamento da pós-graduação *lato sensu* foram criadas e alteradas para atender `as exigências do Ministério de Educação e do corpo docente e discente, pois era desejo de todos que o regulamento fosse o espelho dos valores educacionais defendidos pela instituição. Se bem que o curso não tenha feito seleção de candidatos a partir de 2002, continua a fazer parte do acervo pedagógico da instituição, devendo, portanto, obedecer o regulamento em vigor.

Segundo a resolução que trata desse regulamento, os cursos de pós-graduação *lato sensu* têm por objetivo a atualização e a melhoria de conhecimentos e técnicas de trabalho no preparo de especialistas em setores restritos de estudo. Poderão destinar-se `a qualificação de docentes para o magistério ou de caráter profissionalizante e ser abertos à matrícula de candidatos graduados em nível superior.

São administrados por uma comissão coordenadora eleita por seus pares, que é formada por um coordenador, um vice-coordenador, um representante de cada departamento participante do curso e um representante discente, todos posteriormente confirmados/nomeados por portaria do reitor. Os coordenadores têm um mandato de dois anos, sendo permitida apenas uma recondução consecutiva.

Os coordenadores e professores do curso deverão ter, no mínimo, a titulação de mestre. Em caso excepcional poderá ser admitido, no corpo docente, até 1/3 de professores com o título de especialista, desde que seja aprovado, cada um deles tenha parecer autorizado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da instituição. Para aprovar o professor com o título de especialista apto a ministrar aulas em cursos de pós-graduação *lato sensu*, o CEPE baseia-se no *curriculum vitae* comprovado do docente convidado. Esta norma dos regulamentos anteriores foi mantida, apesar da exigência da Resolução CNE/CES n.º 1 de 3 de

abril de 2001 (BRASIL.MEC.CNE.CES, 2001) de apenas 50% do corpo docente tenha a titulação de mestrado ou doutorado.

De acordo com o artigo 7º do regulamento, em causa, os cursos de pós-graduação *lato sensu* terão um colegiado responsável pela coordenação didática e administrativa dos cursos, formado pelos coordenadores de cada curso que elegerão um coordenador e um subcoordenador do colegiado para funções estabelecidas na legislação competente.

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* serão instalados mediante proposta dos departamentos e centros de estudo e aprovação do colegiado e conselho de ensino, pesquisa e extensão e do conselho de administração da instituição e só poderão começar a funcionar após a aprovação do projeto, pelos conselhos superiores. O projeto deverá ter justificativa: objetivos; organização curricular com ementas; bibliografia; número de créditos de caráter obrigatório e optativo das disciplinas e conter a relação dos docentes responsáveis pelas disciplinas com seu respectivo *curriculum vitae* resumido e carta de aceite de tal incumbência; a relação do pessoal técnico e administrativo envolvido e a descrição das instalações, equipamentos, bibliotecas e salas de aulas. O projeto deverá conter também, a indicação dos recursos financeiros e humanos necessários; o número mínimo e máximo de vagas, o critério de fixação; a duração e as normas internas de funcionamento.

A estrutura curricular será constituída de disciplinas ministradas em aulas expositivas, seminários, discussão em grupos, etc., e terão sua carga horária expressa em créditos. Cada um dos cursos poderá exigir a monografia de conclusão de curso ou a publicação de um artigo em periódico indexado.

A seleção dos candidatos será realizada pela Comissão do Curso, sob os auspícios da Coordenadoria de Pesquisa e Pós-Graduação, e realizada através da análise do *curriculum vitae*, entrevista ou outra forma de avaliação previamente solicitada pela comissão e aprovada pelas comissões superiores.

A duração mínima do curso será de 360 horas, sem computar o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente, e a dos cursos de qualificação de docentes para ensino superior não deverá ultrapassar 720 horas. Os cursos que se destinarem à qualificação docente deverão ter pelo menos 60 horas de carga total em disciplinas de formação didático-pedagógicas.

Os cursos poderão ser ministrados em um ou mais períodos ou segundo calendário especial, mas os que, tiverem a exigência de monografia não poderão ser concluídos em prazo inferior a 1 e superior a 3 períodos letivos.

A frequência às aulas deverá ser obrigatória na razão de um mínimo de 85 % em cada disciplina.

A avaliação para verificação do aproveitamento do aluno será feita através de provas ou trabalhos, de acordo com a programação do professor. O aproveitamento do aluno será feito mediante notas de variáveis de zero a dez, que corresponderão aos conceitos do valor ao equivalentes ao conceito de A até F. Para aprovação da disciplina, porém, o aluno deverá ter no mínimo o conceito C (equivalente a notas de 7,0 a 7,9) e frequência de 85 % das aulas. Será desligado do curso o aluno que obtiver o conceito D (equivalente a notas de 5,0 a 6,9) em três ou mais disciplinas.

O curso que optar pela exigência de monografia de conclusão de curso deverá desenvolver o trabalho focalizando um tema ligado aos seus conteúdos do curso e orientado por um professor com a titulação mínima de mestre e que tenha preferencialmente ministrado aula no mesmo.

A monografia deverá ser desenvolvida em um período letivo que poderá ser prorrogado em mais um semestre letivo, se aprovado pelo orientador, coordenador do curso e colegiado.

De acordo com critérios de cada curso, a monografia poderá ser substituída por um artigo científico aceito para publicação em revista indexada.

A monografia será avaliada por uma banca examinadora composta por membros com titulação mínima de mestre e referendada pela Coordenadoria de Pesquisa e Pós-Graduação, da qual faz parte o orientador. A avaliação deverá ser realizada em prazo máximo de 60 dias a contar do prazo de homologação da banca e será aprovada se o aluno obtiver a média mínima 7 (ou conceito C). Caso a banca recomende que a monografia seja reformulada, o aluno deverá cumprir a tarefa no prazo máximo de 60 dias.

O aluno receberá o título de especialista quando completar o número de créditos exigidos pelo curso, obtendo a média global acumulada igual ou superior ao conceito C (nota 7,0) e apresentar a monografia, caso o curso a exija, tendo a aprovação da banca.



O aluno que foi desligado do curso por perda de prazo e desejar retornar, deverá submeter-se a nova inscrição e ao processo seletivo. O retorno ao mesmo programa somente será permitido uma única vez, cabendo à Comissão Coordenadora, ao Colegiado ou ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão decidir sobre os casos omissos.

Como pode ser observado no breve resumo do regulamento, as regras de controle contidas nas resoluções federais anteriores foram mantidas, visto que a instituição deseja garantir a qualidade dos cursos existentes na universidade. Os cursos de pós-graduação passam constantemente pelo crivo dos processos avaliatórios internos tal qual como os cursos de graduação.

Quando comparados aos outros cursos da universidade, os cursos de especialização apresentam duas diferenças básicas: não são gratuitos e não podem onerar o orçamento da instituição. A Universidade Estadual de Londrina era uma fundação estadual de ensino desde a época de sua fundação, no início da década de 70 do século passado e, por este motivo, os cursos que ofertava não eram gratuitos. No final da década de 80, o governador Álvaro Dias, cumprindo uma promessa de campanha, estabeleceu a gratuidade de ensino para os cursos de instituições de nível superior paranaenses, mas apenas os de graduação.

Após tratar das exigências e discussões legais vamos apresentar o curso, relatando o seu funcionamento, acertos, falhas e correções, sob o nosso ponto de vista, evidentemente, que poderá ser confirmado ou não pelos dados gerais fornecidos por todos os egressos, pela entrevista avaliativa dos participantes-professores e pelos dados coletados na análise das monografias.

1.3.2 O CURSO ESTUDADO

O curso de especialização em Educação Especial-Deficiência Mental (CEEE-DM), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), teve o seu funcionamento autorizado em 23 de abril de 1986 pela Resolução n.º 1022/86 (UNIVERSIDADE..., 1986) e começou a funcionar com a primeira turma de alunos no segundo semestre de 1986 (ALMEIDA; MARQUEZINE, 1997). Era vinculado ao Departamento de Educação (EDU), Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA).



A professora doutora Rosa Maria Junqueira Scicchitano foi a responsável pela elaboração do projeto e sua primeira coordenadora. Além dela foram também coordenadores os professores doutores Jose Aloyseo Bzuneck, Maria Amélia Almeida, e as professoras portadoras do título de mestrado Maria Cristina Marquezine, Silvia Márcia Ferreira Meletti e a doutora Célia Regina Vitaliano.

O currículo do curso foi desenvolvido com base na Deliberação 020/86 (Paraná, 1986) que, à época, norteava a Educação Especial do Estado do Paraná. Sofreu poucas alterações, uma vez que, nos anos iniciais de funcionamento, as que se fizeram necessárias foram apenas alterações operacionais que tinham por objetivo melhorar a interdisciplinaridade e o índice de terminalidade do curso.

No projeto do curso ficou estabelecido o critério de oferta de 20 vagas, porquanto, na época, era praxe na Universidade Estadual de Londrina a oferta deste número de vagas para os cursos de pós-graduação *lato sensu* que exigissem a elaboração da monografia ou publicação de um artigo em revista técnica. Atualmente a instituição oferece 81 cursos (www.uel.br/Pró-ReitoriaPesquisaPós-Graduação, 17/04/05, Resolução nº 131/2004 e 2701/94), mas apenas os de especialização com trabalho de conclusão de curso (TCC) são pontuados nas provas de título dos concursos públicos estaduais.

A seleção dos alunos baseava-se inicialmente, na exigência de experiência profissional em magistério de Educação Especial. Posteriormente, essa regra foi substituída pela experiência comprovada em Educação Especial, em razão da pressão exercida por candidatos que não se encaixavam no critério anterior (UNIVERSIDADE..., Resolução n.º 2701, 1994a). Com essa alteração, os professores envolvidos no curso estabeleceram uma única regra interna que rezava que os candidatos professores deveriam ser os primeiros selecionados, uma vez que o objetivo do curso era a sua formação. Se, depois disso, houvesse vagas remanescentes, outros profissionais poderiam preenchê-las desde que iniciassem qualquer tipo de estágio em escolas que atendessem a clientela de Educação Especial. Os profissionais liberais, também chamados de equipe técnica na região, eram sempre informados, durante o processo seletivo, que o curso tinha por objetivo a formação de professores em Educação Especial e que a sua certificação não lhes forneceria o direito legal de exercer a profissão na área de magistério, como o



estabelecido pelo nível federal. Se, mesmo assim, os candidatos insistissem em cursá-lo, eram autorizados a fazer matrícula.

O curso funcionava durante 3 dias da semana no período noturno, ou seja; segunda, terça e quinta-feira. O horário de funcionamento foi estabelecido com o objetivo de facilitar a frequência de egressos que já estavam atuando em alguma modalidade ou serviço de Educação Especial. Nessa época, a instituição não possuía cursos que ministrassem aulas apenas nos finais de semana ou exclusivamente durante as férias escolares, como acontece na atualidade.

De acordo com a Resolução n.º 1.022 (UNIVERSIDADE..., 1986), a grade curricular inicial era formada pelas seguintes disciplinas: (a) Fundamentos da Educação Especial, (b) Psicologia da Aprendizagem, (c) Características do Desenvolvimento da Criança Portadora de Deficiência, (d) Metodologia de Ensino para Deficientes Mentais I, (e) Medidas e Avaliação em Educação Especial, (f) Educação Precoce, (g) Metodologia de Ensino para Deficientes Mentais II, (h) Orientação e Educação da Pessoa Deficiente Mental para o Trabalho, (i) Orientação e Elaboração de Monografia e (j) Tópicos Seleccionados em Educação Especial.

Cada uma das disciplinas tinha 45 horas/aulas, perfazendo 450 horas de carga horária total. Além dos créditos havia a exigência de elaboração e desenvolvimento de um projeto de pesquisa que era apresentado em forma de trabalho monográfico, com a orientação de um professor escolhido pelo aluno. Estes trabalhos, de acordo com o regimento da pós-graduação, deveriam ser avaliados e aprovados por uma banca de três profissionais que tivessem no mínimo curso de mestrado, atuassem em Educação Especial ou área correlata e fossem aprovados pela Coordenadoria de Pesquisa e Pós-Graduação (www.uel.br/Pró-ReitoriaPesquisaPós-Graduação, 2.701/94, 17/04/05).

Cada um dos 2 semestres do curso funcionava em 2 blocos de disciplinas (VER QUADRO 5), o primeiro formado por 3 disciplinas iniciais: Fundamentos da Educação Especial, Psicologia da Aprendizagem e Características do Desenvolvimento da Criança Portadora de Deficiência.



1987 Disciplinas do 1º Semestre 1º Bloco	1992 Disciplinas do 1º Semestre 1º Bloco	1994 Disciplinas do 1º Semestre 1º Bloco
Fundamentos da Educação Especial Psicologia da Aprendizagem Características do Desenvolvimento da Criança Portadora de Deficiência	Fundamentos da Educação Especial Psicologia da Aprendizagem Características do Desenvolvimento da Criança Portadora de Deficiência	Fundamentos da Educação Especial Psicologia da Aprendizagem Características do Desenvolvimento da Criança Portadora de Deficiência
2º Bloco	2º Bloco	2º Bloco
Orientação para Elaboração de Monografia Metodologia de Ensino para Deficientes Mentais I	Tópicos Selecionados em Educação Especial Metodologia de Ensino para Deficientes Mentais I	Metodologia de Ensino para Deficientes Mentais I Educação Precoce
Disciplinas do 2º Semestre 3º Bloco	Disciplinas do 2º Semestre 3º Bloco	Disciplinas do 2º Semestre 3º Bloco
Metodologia de Ensino para Deficientes Mentais II, e Orientação Estimulação Precoce	Metodologia de Ensino para Deficientes Mentais II, e Orientação Estimulação Precoce	Metodologia de Ensino para Deficientes Mentais II, e Orientação Educação da Pessoa Deficiente Mental para o Trabalho
Educação da Pessoa Deficiente Mental para o Trabalho	Educação da Pessoa Deficiente Mental para o Trabalho	Medidas e Avaliação em Educação Especial
4º Bloco	4º Bloco	4º Bloco
Tópicos Selecionados em Educação Especial Medidas e Avaliação em Educação Especial	Medidas e Avaliação em Educação Especial Orientação de Elaboração da Monografia	Pesquisa Bibliográfica e Normalização Documentária Iniciação à Ciência e à Pesquisa em Educação Especial Monografia

QUADRO 5 - Alterações da grade curricular e adequação das disciplinas

A disciplina Fundamentos da Educação Especial tinha como meta dar uma visão geral da área mostrando cada uma das modalidades das deficiências, motivo pelo qual era vista como a disciplina básica e, portanto, o alicerce necessário para a edificação das outras disciplinas da grade curricular. A Psicologia da Aprendizagem discutia as várias teorias da aprendizagem e suas possíveis utilizações na Educação Especial. O seu programa era elaborado com vistas à facilitação do desenvolvimento dos conteúdos específicos das disciplinas Metodologia de Ensino para Deficientes Mentais I, Metodologia de Ensino para Deficientes Mentais II e Orientação e Educação da Pessoa Deficiente Mental para o Trabalho. A disciplina Características do Desenvolvimento da Criança Portadora de Deficiência discutia o desenvolvimento típico e atípico do ser humano e era pré-requisito específico da disciplina de Educação Precoce e Medidas e Avaliação em

Educação Especial.

O segundo bloco de disciplinas do primeiro semestre letivo era formado por Orientação para Elaboração de Monografia e Metodologia de Ensino para Deficientes Mentais I, a primeira das quais tinha sua carga horária dividida entre profissionais da Metodologia de Pesquisa do Departamento de Educação e profissionais do Departamento de Biblioteconomia, atualmente Ciências da Informação. Os profissionais da Ciência da Informação deveriam ensinar a apresentar o manuscrito científico e para o cumprimento de tal tarefa deveriam utilizar 15 horas/aulas da carga total, ou seja, 45 horas/aulas. Esta divisão era uma fonte de constantes conflitos, posto que o pessoal do Departamento de Educação, que trabalhava no curso, utilizava as regras internacionais de normalização da Associação Americana de Psicologia (APA, 2001), para a elaboração do manuscrito científico, e o pessoal do Departamento de Biblioteconomia utilizava, por princípio, as regras da ABNT. Além dos conflitos ocasionados por valores diferentes dos profissionais envolvidos na disciplina, a carga de 30 horas para ensinar métodos e técnicas de pesquisa era diminuta para a finalidade a que se destinava, ou seja, a elaboração de um projeto de pesquisa. Essas preocupações eram aumentadas quando se constatava que o professor responsável pela disciplina não tinha tempo disponível para discutir cada uma das propostas de projeto dos egressos em sala de aula, com toda a turma presente. No início do curso, porém, essas eram apenas meras preocupações.

A disciplina Metodologia de Ensino para Deficientes Mentais I tinha por finalidade mostrar como trabalhar na escola e na família com um indivíduo com deficiência mental leve e moderada. Nos primeiros anos de funcionamento o ambiente escolar trabalhado com os egressos era o da escola especial.

No segundo semestre do curso, o terceiro bloco de disciplinas era formado pela Metodologia de Ensino para Deficientes Mentais II, Educação Precoce e Orientação e Educação da Pessoa Deficiente Mental para o Trabalho. A disciplina de Estimulação Precoce tinha por finalidade mostrar como os profissionais poderiam trabalhar em estimulação essencial com bebês que apresentassem problemas de desenvolvimento. A disciplina Metodologia de Ensino para Deficientes Mentais II tinha por finalidade mostrar como o professor deveria trabalhar com indivíduos portadores de deficiência mental severa e profunda na escola especial e Orientação e Educação da Pessoa Deficiente Mental para o Trabalho tinha por finalidade tratar

das questões da profissionalização do aluno portador de deficiência mental, como questões vinculadas à profissionalização e era ministrada sempre por um profissional de outra instituição, posto que o Departamento de Educação da UEL não possuía um professor com formação adequada para assumi-la ou um profissional que se interessasse em fazê-lo.

O último bloco trazia a disciplina Tópicos Seleccionados em Educação Especial e a disciplina Medidas e Avaliação em Educação Especial. A disciplina Tópicos Seleccionados em Educação Especial tinha por objetivo trazer profissionais da região, que atuassem em Educação Especial fora das instituições de ensino superior (IES) estaduais, para tratar de assuntos escolhidos pelos alunos de cada uma das turmas e acabava sendo uma constante fonte de problemas, pois os profissionais convidados raramente cumpriam o acerto sobre o tema e horário que era feito com o professor responsável pela disciplina.

A disciplina Medidas e Avaliação em Educação Especial era a última a ser ministrada, já que os egressos deveriam estar de posse de informações sobre o aluno portador de deficiência mental desde a infância até a idade adulta. Sua finalidade era ensinar avaliação e diagnóstico para elaboração de programas de ensino individualizado.

Nos primeiros anos de funcionamento, a coordenação e o corpo docente puderam constatar que o índice de terminalidade do curso era muito baixo, posto que a maioria dos alunos completava os créditos das disciplinas, mas não concluía a monografia. Na época, o índice de evasão era equivalente ao encontrado nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, mas mesmo assim visto como baixo pela própria Coordenadoria de Pesquisa e Pós-Graduação da instituição. Ao se fazer uma análise da seqüência em que as disciplinas estavam sendo ministradas e de suas respectivas ementas e programas, foi constatado que a provável causa do gargalo ocorria no momento em que se elaborava o projeto de pesquisa para a monografia. Inicialmente a elaboração do projeto acontecia na disciplina Orientação de Elaboração da Monografia, no final do primeiro semestre de créditos. Como no final do primeiro semestre de créditos o aluno não possuía informações suficientes sobre a área de Educação Especial, ele elaborava um projeto qualquer para cumprir a tarefa exigida pelo professor. Quando terminasse os créditos, o projeto elaborado já não contemplava seu interesse e por isso ele procurava elaborar outro projeto com o acompanhamento do orientador. A coordenação, na época, após conversar

com o corpo docente e discente percebeu que 2 semestres letivos eram pouco tempo para a elaboração e conclusão do projeto, mas podiam levar o aluno à desmotivação, vindo, em consequência, o abandono do curso.

Para resolver o problema, foi deslocada a disciplina Orientação da Elaboração da Monografia (UNIVERSIDADE...,1992, Resolução n.º 1.915/92) passando a ser a última disciplina ministrada. A mudança no horário foi acompanhada de uma mudança de postura do professor da disciplina e dos orientadores do curso, que passaram a trabalhar em conjunto na elaboração dos projetos. Tal atuação conjunta veio fazer com que o aluno já iniciasse o semestre para a elaboração da monografia, coletando dados do projeto.

Durante todos os dezessete anos de realização do curso, alguns professores assumiram o compromisso de ministrar mais de uma disciplina, uma vez que a maioria absoluta do corpo docente não atuava em Educação Especial. No final dos anos oitenta e início dos anos noventa, havia uma professora, de inquestionável competência, que era responsável por quatro das dez disciplinas. Esta situação pouco pedagógica acontecia, porque havia uma pequena quantidade de profissionais da área na instituição. Este contato constante e obrigatório entre os egressos e os professores disponíveis era exaustivo para ambas as partes, mas essa questão foi resolvida pela única professora do curso que possuía doutorado na área, que passou a convidar professores de renome na área de IES nacionais e estrangeiras para ministrar aulas em unidades específicas dos programas de algumas disciplinas¹.

Quando se agendava a data para os professores convidados lecionarem durante o semestre, a coordenação elaborava um projeto de curso de extensão, na Coordenadoria de Atendimento à Comunidade da UEL, para que as aulas dos professores convidados fossem abertas a profissionais da cidade e região, os quais, na maioria das vezes, eram egressos do próprio curso. Eram criados e abertos os cursos de extensão à comunidade com a intenção de qualificar ou orientar os profissionais que atuavam nos serviços de Educação Especial, e,

¹ Entre eles podemos citar os nomes de Olívia Pereira e Leila Regina D'Oliveira Nunes(UFRJ); Maria Piedade Resende da Costa; Enicéia Gonçalves Mendes e Celso Goyos (UFSCar); Maria Cecília Cardoso de Freitas (UERJ); Jô Mary Hendrickson (Universidade de Iowa-USA); Bryan Stratford (Inglaterra); Maria de Lourdes Canziani (CORDE), Elza Midori Shimazaki; Marines Saraiva Carlota e Nerli Nonato Ribeiro Mori (UEM); Sérgio Carvalho (UFSM); Stela Spagola (Cesulon-UNIFIL), Ângela Monroy (APAE-Londrina) , entre outros.



conseqüentemente, diminuir o número de pedidos de atendimento, supervisão e cursos que as escolas da região requeriam dos pouquíssimos profissionais de Educação Especial da universidade

É claro que a maior parte dos problemas que surgiam eram resolvidos pelos professores e/ou pela coordenação, fora do horário de aula ou de funcionamento do curso, por absoluta falta de tempo, mas esta posição fazia com que os professores enfrentassem uma grande carga horária de trabalho extra, que os impedia de atuar mais e melhor na orientação dos projetos de pesquisa, como foi o caso da professora responsável pelas quatro disciplinas e pela orientação da maioria dos projetos de pesquisa dos alunos.

Em 1994, a então coordenadora Maria Amelia Almeida promoveu a primeira alteração curricular (UNIVERSIDADE..., Resolução nº 2.701/94) na qual substituiu a disciplina Tópicos Seleccionados em Educação Especial por Pesquisa Bibliográfica e Normalização Documentária, que veio a ser ministrada pelos profissionais do Departamento de Biblioteconomia/Ciência da Informação, passando a funcionar com carga de 30 horas. Essa disciplina teve, a partir de então, como objetivo ensinar o egresso a buscar a informação em fontes próprias para a pesquisa científica, inclusive em bases de dados da Internet e periódicos virtuais. A partir daí as aulas da disciplina foram transferidas para a Biblioteca Central/Bibliotecas Setorial e para o Laboratório de Informática (LAIC) do CECA da UEL. Depois de várias reuniões, os professores da disciplina se dispuseram a ensinar as normas documentarias da APA para elaboração do manuscrito científico.

Outra alteração aconteceu na disciplina Orientação e Elaboração de Monografia que foi substituída pela disciplina denominada Iniciação à Ciência e à Pesquisa em Educação Especial, a qual passou a trabalhar métodos e técnicas de pesquisa em 45 horas. Estas duas disciplinas novas passaram a ser ministradas no final dos créditos para que o egresso pudesse elaborar o projeto de sua monografia, buscando a bibliografia condizente com o tema que seria estudado. Queremos deixar registrado que antes delas os delineamentos experimentais de sujeitos únicos, utilizados caracteristicamente na área, eram também ensinados na disciplina Metodologia de Ensino para Deficientes Mentais II. Estas alterações tiveram “[...] como finalidade o fortalecimento da formação em pesquisa do futuro especialista.” (ALMEIDA; MARQUEZINE, 1997, p. 9). Além dessas alterações, a disciplina Estimulação Precoce passou a ser denominada Educação Precoce.

Com esta pequena alteração curricular, as três primeiras disciplinas da grade curricular continuaram a ser consideradas de formação básica, e, por este motivo, a ser oferecidas no início do curso, e as outras passaram a ser ofertadas de maneira a serem consideradas como pré-requisitos de conteúdo.

Esta ordem de disciplina mostra que o curso tem o objetivo de discutir:

1. O que fazer quando o bebê apresenta problemas de desenvolvimento (Educação Precoce);
2. Como trabalhar com o indivíduo que apresenta deficiência mental leve/moderada (Metodologia de Ensino para Deficientes Mentais I); ou severa/profunda (Metodologia de Ensino para Deficientes Mentais II);
3. Como preparar o adolescente/adulto portador de deficiência mental para o trabalho (Orientação e Educação da Pessoa Portadora de Deficiência Mental);
4. Como proceder à avaliação e ao diagnóstico da pessoa portadora de deficiência mental (Medidas e Avaliação da Pessoa Portadora de deficiência Mental);
5. Como analisar, avaliar e produzir trabalhos científicos (Iniciação a Ciência e à Pesquisa e Pesquisa Bibliográfica e Normalização Documentária). (ALMEIDA; MARQUEZINE, 1987, p. 10-11).

Ao final dos créditos, o egresso deveria inscrever-se na disciplina chamada Orientação de Monografia, posteriormente denominada de Monografia (UNIVERSIDADE..., 1994a, Resolução n.º 2.701/94) e atualmente Monografia I, (Resolução CEPE n.º 131/2004, (www.uel.br/Pró-ReitoriaPesquisaPós-Graduação, 17/04/05), cuja finalidade era colocar em prática o projeto que teria sido elaborado na disciplina Iniciação à Ciência e à Pesquisa.

Os projetos de pesquisa passaram a ser realmente elaborados na disciplina, posto que um professor e um dos coordenadores passaram a utilizar as 15 horas que sobravam no horário geral do curso para discutir, em sala de aula com todos os alunos presentes, as idéias que surgiam referentes a cada um dos projetos, questionando se eram apropriadas ou não e o porque de cada uma das questões levantadas. A partir desse trabalho de afunilamento de idéias, o egresso escolhia o orientador, fazia, orientado por ele, a formulação definitiva, e entregava o trabalho ao professor da disciplina, para que fosse avaliado.

Pelo regimento da pós-graduação da UEL, a monografia deveria ser realizada em um semestre letivo, com direito à prorrogação de mais um semestre, desde que o pedido fosse aprovado pelo orientador, coordenador do curso e



Colegiado de Cursos de Especialização da área profissionalizante, mas a coordenação do curso conseguiu a permissão oficial para que a monografia do curso de especialização em Educação Especial fosse desenvolvida em dois semestres letivos após a conclusão dos créditos, com direito a um encontro semanal com o orientador.

Esta preocupação do corpo docente em criar o envolvimento do egresso com pesquisa aparentemente não melhorou o índice de terminalidade do curso, porque começamos a enfrentar o problema de alunos que terminavam os créditos mas não terminavam a monografia, visto que preparavam o projeto de pesquisa e o utilizavam para a seleção de curso de mestrado e freqüentemente eram aprovados. Parece que continuávamos com o problema do baixo índice de terminalidade, mas uma das causas poderia ser uma certa incapacidade da comissão de seleção para identificar e aprovar alunos que faziam parte da clientela adequada para cursos de especialização. É possível que o problema do baixo índice de terminalidade possa ser resolvido quando o programa de pós-graduação *stricto sensu* do Departamento de Educação possuir uma linha de pesquisa em Educação Especial que acolha o candidato que desejar fazer mestrado e doutorado, mas até lá esta questão fica restrita a mera especulação.

Ainda nos anos noventa, o professor que possuía doutorado na área aposentou-se e se retirou da instituição, dando origem a alterações administrativas que foram as seguintes:

1. a disciplina Orientação e Educação da Pessoa Portadora de Deficiência Mental para o Trabalho foi transferida ao Departamento de Psicologia Social e Institucional da UEL. Esta medida, da coordenação, aprovada pelo Departamento de Educação, eliminou a dependência que o curso tinha de profissionais de outras instituições na área de profissionalização, além de conseguir a colaboração de outros profissionais da instituição na orientação da monografia dos alunos;
2. a coordenação do curso passou a convidar profissionais do Departamento de Fisioterapia, Educação Física e Psicologia Experimental da UEL para ministrarem unidades específicas em programas de algumas disciplinas, com a finalidade de criar vínculo dos profissionais com o curso e interesse nos projetos de pesquisa dos alunos (ALMEIDA; MARQUEZINE, 1997, p.3).

Essas mudanças surtiram os efeitos esperados, havendo, então, um



pequeno aumento no número de profissionais interessados em Educação Especial na Instituição.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelos coordenadores e da pequena quantidade de profissionais que tinham formação em Educação Especial ou área correlata na UEL, conseguimos calcular o total de professores que atuaram no curso durante os dezessete anos de funcionamento, distribuindo-os em três grandes grupos: (a) o grupo 1, formado por professores responsáveis pelas disciplinas; (b) o grupo 2, formado por professores convidados; e (c) o grupo 3, formado por orientadores que não eram professores do curso, mas tinham formação e titulação na área/tema pesquisado.

Foram os 10 professores da Instituição responsáveis pelas disciplinas. Desses professores, 01 já possuía o curso de doutorado em Educação Especial, 02 doutorado em Psicologia, 03 eram mestres em Educação, 02 em Educação Especial, 01 em Psicologia Escolar e 01 em Ciência da Informação. Na época em que a pesquisa foi realizada, desse grupo de 10 professores, 02 professores fizeram pós-doutorado em Psicologia, 01 pós-doutorado em Educação Especial, 02, doutorado em Educação, 02 estão fazendo cursos de doutorado em Educação e 01 em Psicologia, mas vinculados à linha de pesquisa em Educação Especial. Os demais permaneceram com a titulação anterior.

O grupo de professores convidados era formado por 19 profissionais. Desse grupo de professores, 06 possuíam curso de doutorado em Psicologia, 04 em Educação Especial, 02 em Educação. Na época, 01 já possuía pós-doutorado em Educação Física, 02 eram mestres em Educação, 01 em Educação Especial, 02 eram especialistas em Educação Especial e 01 era especialista em Educação. Na época em que a pesquisa foi realizada, neste grupo encontramos 01 profissional com pós-doutorado em Psicologia, 02 com pós-doutorado em Educação Especial e 02 são doutorandos em Educação. Os demais permaneceram com a titulação anterior.

Os dois primeiros grupos de profissionais eram responsáveis pelas aulas das disciplinas, mas todos os profissionais do grupo 01 e alguns do grupo 02 eram professores-orientadores dos egressos. Mesmo assim, ainda, havia peculiaridades de temas e áreas que exigiam orientadores que não estavam vinculados ao curso. Esses eram os profissionais que formavam o grupo 03. Nesse grupo encontramos 02 professores com curso de doutorado em Educação, 02 em

Psicologia, 02 doutores e 01 mestre em Educação Física, 01 doutor em Odontopediatria, 01 mestre em Educação Especial e 01 livre-docente em História da Educação, perfazendo um total de 10 profissionais.

Conquanto atuassem no curso 39 profissionais titulados, nos dezessete anos de funcionamento ainda tivemos que convidar 06 profissionais que possuíam apenas o título de especialista para trabalhar em dupla com os orientadores do curso no desenvolvimento de projetos em áreas/temas cujos profissionais atuantes não possuíam a titulação mínima exigida pela UEL para atuação em cursos de pós-graduação. As áreas envolvidas na época foram ginástica olímpica, artes plásticas; música, alfabetização e escolaridade em séries iniciais.

Durante alguns anos, as alterações do curso ficaram a cargo dos professores responsáveis pelas disciplinas, com vistas a acompanhar as discussões e alterações ocorridas no panorama nacional e internacional da área. A oferta periódica de novas turmas, mesmo diante da necessidade de alterações do currículo diante do advento do Movimento da Inclusão (UNESCO, 1994) foi mantida. A comissão colegiada do curso optou por esperar a alteração da legislação brasileira sobre a formação de professores em Educação Especial e da área propriamente dita, posto que, apesar de perceber a inadequação da proposta curricular de 1994, o corpo docente não possuía dados de pesquisa que servissem de base para nortear a grande alteração curricular que se fazia necessária.

Após a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), houve alterações nos programas das disciplinas e na qualificação e posição teórica dos professores convidados. Nos últimos anos da década de 90 os profissionais do curso passaram a enfatizar a escolarização dos alunos em escola especial, classe especial, sala de recursos, classes regulares e educação em creches em diferentes propostas teóricas.

Queremos assinalar que dentre os 45 profissionais envolvidos no curso durante os 17 anos de funcionamento, mais de 50 %, eram da área de Educação Especial, mas os demais eram de áreas que poderiam vir a atender pessoas com deficiências.

A maioria dos profissionais que trabalhava na UEL passou a desenvolver ou participar de projetos que envolviam portadores de necessidades especiais, especialmente projetos que redundaram em produção científica.

Para manter a tradição inicial, algumas coordenações continuaram a



incentivar a apresentação dos trabalhos monográficos dos egressos em eventos técnico-científicos. Para conseguir manter tal tradição a coordenação e o corpo docente, com o apoio da Coordenadoria de Pesquisa e Pós-Graduação, passaram a levar os alunos para apresentar os próprios trabalhos em eventos, utilizando o transporte da instituição. Este apoio justificava-se, visto que a carta de aceite dos trabalhos, recebidas dos eventos, era vista pelo corpo docente do curso como um tipo de avaliação externa recebida de profissionais de outras IES.

1.3.2.1 Divulgação do resultado das pesquisas desenvolvidas pelos alunos do curso

Até 1996, tínhamos apresentado 56 trabalhos em eventos internacionais, nacionais e regionais (ALMEIDA; MARQUEZINE, 1997) mas, em 1997, alguns profissionais da UEL e da UEM, que participavam direta ou indiretamente do curso, resolveram reunir-se e criaram o Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. A criação do Congresso na instituição fez com que os egressos passassem a participar do planejamento e organização do evento técnico-científico. A maioria dos egressos optou por adquirir experiência na elaboração de resumos dos próprios trabalhos de pesquisa, vindo muitos a mostrar mais segurança na apresentação de trabalhos em eventos profissionais e a preocupar-se com publicação científica.

No 1º Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial os egressos do curso apresentaram 24 trabalhos (MARQUEZINE; TANAKA, 1997), no segundo, 16 trabalhos (MARQUEZINE; ALMEIDA, 1999) e, no terceiro, 20 (MARQUEZINE et al., 2002).

Além da apresentação de trabalho no evento científico da UEL, a coordenação e os professores mantiveram a tradição de levar os egressos a outros eventos, que nos últimos oito anos foram os seguintes:

- 1º Congresso Latino-Americano-II Congresso Brasileiro de Educação Motora (VANÂNCIO; TOJAL; MOREIRA; BARROS, 1998) no qual foi apresentado 01 trabalho;
- 3º Congresso Ibero-Americano de Educação Especial (1998) no qual foram apresentados em torno de 08 trabalhos;
- 2º Encontro de Educação Especial na UEM (1998) no qual foram apresentados 05 trabalhos;

- VI Semana de Educação de Cianorte-PR (2000) na qual foram apresentados 04 trabalhos;
- International Special Education Congress (2000) no qual foram apresentados 02 trabalhos;
- 1º Encontro de Ginástica Olímpica de Colorado-PR (FREITAS, 2000) no qual foi apresentado 01 trabalho;
- 1º Seminário Internacional de Educação (2001), no qual foram apresentados em torno de 04 trabalhos;
- 1º Congresso Brasileiro de Educação Especial- I Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial- IX Ciclo de Estudos sobre Deficiência Mental (2003) no qual foram apresentados em torno de 05 trabalhos;
- 7ª Jornada de Educação Especial de Marília (RESUMOS, 2004) na qual foram apresentados 04 trabalhos;
- FIEP (2004) na qual foi apresentado 01 trabalho.

Até 2004 fizemos em torno de 141 apresentações de trabalhos dos egressos em eventos técnico-científicos.

Seguindo a tradição criada pelos profissionais da Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, também os profissionais envolvidos com a Educação Especial da Universidade Estadual de Londrina e da Universidade Estadual de Maringá resolveram publicar um livro com trabalhos apresentados nos eventos técnico-científicos das duas instituições, que se convencionou denominar de livro pos-congresso. Tal iniciativa abriu uma nova fonte de expectativas e de aprendizagem para os egressos do curso, vindo estes a preparar o próprio trabalho de pesquisa para avaliação do conselho consultivo com vistas ao aceite em publicações técnicas. Dentro dessa tradição, encontramos inicialmente as várias obras intituladas Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial da Universidade Estadual de Londrina e Educação Especial-olhares e práticas da Universidade Estadual de Maringá.

No livro Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial (MARQUEZINE et al., 1998) encontramos 13 trabalhos de pesquisa cujos autores são egressos do curso; no livro Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II (MARQUEZINE; ALMEIDA; TANAKA, 2001) foram publicados 6

trabalhos; no livro Educação Especial - olhares e práticas (MORI et al., 2000) foram publicados 02 trabalhos.

Como o Conselho Consultivo do livro pós-congresso do 3º Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial aprovou uma quantidade muito grande de trabalhos, a diretoria da editora da UEL achou conveniente criar a Coleção Perspectivas Multidisciplinares de Educação Especial, que publicou 9 volumes iniciais com os trabalhos selecionados.

No volume n.º 2, que recebeu o nome de Inclusão (MARQUEZINE et al., 2003b), foram publicados 02 trabalhos de pesquisa de egressos, no volume 03 intitulado Leitura, Escrita e Comunicação no Contexto da Educação Especial (MARQUEZINE; ALMEIDA; TANAKA, 2003b) foram publicados 02 trabalhos; no volume n.º 4, chamado Procedimentos de Ensino em Educação Especial (MARQUEZINE; ALMEIDA; TANAKA, 2003c) publicaram-se 02 trabalhos de egressos; no volume 05, intitulado Educação Especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência (MARQUEZINE; ALMEIDA; TANAKA, 2003a), foram publicados 03 trabalhos de egressos; no volume n.º 6, no livro O Papel da Família Junto ao Portador de Necessidades Especiais (MARQUEZINE et al., 2003c), foram publicados 03 trabalhos de egresso. No volume 9, na obra denominada Educação Física, Atividades Motoras e Lúdicas, e Acessibilidade de Pessoas com Necessidades Especiais, foi publicado 01 trabalho de egresso (MARQUEZINE et al., 2003a).

Como podemos notar, após 1997, conseguimos publicar 34 trabalhos de egressos do curso, contra 12 trabalhos dos 10 anos anteriores (ALMEIDA; MARQUEZINE, 1997). Esta alteração pode ser creditada ao aumento das oportunidades de publicação e ao interesse dos orientadores na divulgação da produção científica desenvolvida no curso.

Foi um longo percurso que envolveu um grande número de profissionais e de alunos, mas foi uma caminhada amparada pela CAPES, porquanto o curso foi financiado durante todo o tempo em que foi mantido o programa de financiamento a curso de pós-graduação *lato sensu* por esse órgão de fomento. Representou grande perda a retirada desta linha de financiamento, sabendo-se que a pequena produção científica desenvolvida pelo curso pode servir como demonstração da existência de pesquisa além dos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

O curso não existiu desvinculado de um contexto e esse contexto foi delineado pela legislação federal que tratava da especificidade dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e do regimento que regulamentou o funcionamento do curso.

1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA

Recebendo subsídios das discussões nacionais, pesquisas e publicações sobre inclusão e formação de professores, estabelecemos como objetivos da pesquisa os que se seguem.

1.4.1 OBJETIVO GERAL

Analisar criticamente o impacto sobre a formação acadêmica e a atividade profissional, tendo como contexto a avaliação do curso de especialização em Educação Especial–Deficiência Mental, pós-graduação *lato sensu*, da Universidade Estadual de Londrina, como uma alternativa para a formação de professores de Educação Especial.

1.4.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Analisar a inserção no mercado de trabalho e o percurso ocupacional dos egressos.
2. Identificar as variáveis do curso que facilitaram ou dificultaram a inserção no mercado de trabalho.
3. Identificar as variáveis do curso que facilitaram ou dificultaram o exercício de atividades específicas da função.
4. Analisar a produção científica (monografias) e a sua administração (tema, formação do orientando, consonância com a proposta do curso, correlação na trajetória profissional do aluno ou mudança no desempenho de tarefas) tendo em vista os objetivos da pesquisa.
5. Analisar o currículo do curso, tendo em vista os dados levantados e as demandas atuais.

2 MÉTODO

2.1 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES E/OU FONTE DOS DADOS

Dos 143 egressos do curso de especialização em Educação Especial-Deficiência Mental (CEEE), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), participaram do estudo 128 dos quais 122 (95%) eram do gênero feminino e 06 (5%) do gênero masculino. Na época da coleta de dados, apresentavam-se na idade média de 39,63 anos, com desvio padrão de 7,48 anos, com idade mínima de 26 anos e máxima de 60 anos. Desses, 50 eram professores da cidade de Londrina, dos quais 03 (6%) eram do gênero masculino e 47 (94%) do gênero feminino. A idade média dos participantes era de 40,08 anos, com desvio padrão de 7,38, mínimo de 27 e máximo de 59 anos na época da coleta de dados

2.1.1 OUTRA FONTE DE DADOS: MONOGRAFIAS

A outra fonte de dados analisada foi a das monografias ou trabalhos de conclusão de curso, referentes aos períodos de 1987 a 2003, elaboradas pelos 143 egressos do curso de especialização em Educação Especial-Deficiência Mental da Universidade Estadual de Londrina (VER APÊNDICE D).

2.2 DESCRIÇÃO DO AMBIENTE DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados por meio de entrevista foi realizada em local escolhido pelo próprio participante. O critério estabelecido para a escolha do local foi que no mesmo houvesse uma sala em que o entrevistador e o entrevistado pudessem realizar a entrevista sem que fossem interrompidos e houvesse condições de realizar a gravação das falas em fita cassete.

2.3 INSTRUMENTOS E MATERIAIS

Os instrumentos de coleta de dados utilizados no estudo foram os seguintes:



2.3.1 FORMULÁRIO/QUESTIONÁRIO DE ALUNOS

O instrumento (VER APÊNDICE A) foi o enviado a todos os egressos do curso de especialização. O instrumento constou de 13 questões subjetivas ou abertas que tinham por finalidade identificar o tipo de formação acadêmica, atividade profissional, cursos frequentados, participação em eventos técnico-científicos antes e depois da conclusão do curso de especialização em Educação Especial-Deficiência Mental da Universidade Estadual de Londrina (CEEE-DM da UEL), de cada participante. A principal finalidade desse instrumento foi identificar, entre todos os participantes, aqueles que eram professores na cidade de Londrina. Para chegar ao modelo definitivo desse instrumento foi realizado um estudo-piloto com três participantes especializados em elaboração de formulários para sua testagem. Este instrumento foi construído de acordo com os pressupostos estabelecidos por Converse e Presser [s/d].

2.3.2 ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

O roteiro (VER APÊNDICE B) foi elaborado na disciplina Coleta de Dados por Meio de Entrevistas e Diálogos, ministrada pelo professor Eduardo José Manzini (2003) do curso de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP-Câmpus de Marília, com vistas à realização com 50 participantes do curso, que estavam atuando no magistério na cidade de Londrina.

Inicialmente, foi elaborado um roteiro semi-estruturado formado por 15 questões subjetivas ou abertas, que buscavam informações mais específicas ou precisas sobre o curso. Com este roteiro inicial, um estudo piloto foi realizado com três egressos que terminaram o curso com uma diferença de 04 anos e não fariam parte dos participantes que seriam entrevistados. O roteiro inicial mostrou que as questões que envolviam nomes de disciplinas, datas, nome do corpo docente permanente e de convidados poderiam sofrer interferências do tempo, pois os egressos que tinham feito o curso há mais de cinco anos alegaram apresentar dificuldades em lembrar dados relacionados a essas perguntas. Em razão disso, o roteiro foi refeito e novamente reaplicado em três outros participantes, na disciplina ministrada pelo professor acima nomeado, e denominada Análise de Dados por Meio de Entrevistas e Diálogos. O instrumento definitivo foi composto por 14 questões que

tinham como eixo a percepção do participante sobre a relação entre a sua formação acadêmica e a atuação profissional, ou seja, a percepção da proposta de formação acadêmica do curso e necessidades encontradas no campo de atuação profissional. Inicialmente, o instrumento trazia três questões voltadas para a carreira e experiência específica da atividade profissional do participante. Quando se falava especificamente do curso, havia no roteiro 07 questões referentes aos aspectos produtivos e improdutivos do curso, relação entre professor e aluno, relação entre os colegas de turma, desempenho do corpo docente, processo de elaboração da monografia, tema da monografia e relacionamento com o orientador. Além dessas questões, havia também 03 perguntas no roteiro da entrevista que exploravam a percepção de alunos egressos sobre a influência do curso na entrada e permanência dos profissionais no mercado de trabalho, alteração da prática profissional ocasionada pelo curso, etc. Ao final da entrevista perguntava-se ao participante se desejaria acrescentar alguma informação que julgasse relevante. Não houve necessidade de pedir informações sobre os dados sociográficos dos participantes, pois esses dados já tinham sido coletados no Formulário de Aluno.

2.3.3 FICHA DE AVALIAÇÃO DA CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Este instrumento (VER APÊNDICE C) foi utilizado para calcular o índice de fidedignidade da elaboração das categorias e da distribuição das falas das entrevistas realizadas com os participantes professores, como foi mostrado por Silva (2005). A página inicial trazia uma carta de apresentação com o objetivo da pesquisa, finalidade do instrumento, instruções de utilização e preenchimento na avaliação, que foi realizada pelos 06 juízes. Essa ficha, elaborada em forma de tabela, com seis colunas diferentes, em uma folha de papel sulfite A4, modelo paisagem, em cuja primeira coluna 'Subclasse' foi colocado o nome do assunto tratado naquele instrumento, na segunda coluna 'Categoria', o nome da categoria de análise e na terceira coluna 'Fala dos Entrevistados' inseriram-se todas as falas dos participantes referentes a esta categoria. Nas três colunas restantes os juízes deveriam assinalar as suas respostas; na 'C', se concordassem; na 'D'; se discordassem e na 'NS' se não tivessem posição ou certeza sobre a inserção da frase na categoria. Algumas questões erradas ou fora do assunto tratado na subclasse foram distribuídas entre as falas da terceira coluna, que denominamos de

erro intencional. Sua finalidade foi mostrar aos juízes que o pesquisador também poderia cometer erros na análise das falas e em sua distribuição nas categorias de análise. A construção de instrumento incluindo o chamado erro proposital teve por finalidade mostrar aos juízes que o pesquisador poderia apresentar julgamento inadequado em algumas distribuições de falas de entrevista. O índice de fidedignidade mínimo para comparação entre os juízes e o pesquisador deveria ser de 90%.

2.3.4 FICHA DE REGISTRO PARA AVALIAÇÃO DAS MONOGRAFIAS

Esta ficha (VER APÊNDICE D) foi elaborada de acordo com a influência dos critérios utilizados por Nunes et al. (1998, 1999); Mendes (2001b); Omote, Prado e Carrara (2003 a; b) e Bueno (2004), em pesquisas que envolveram produções, alunos e egressos de programas de pós-graduação *stricto sensu*. A ficha foi dividida em três partes. A primeira foi composta por quatro questões referentes aos dados de identificação da monografia, tais como o título, autor, orientador e ano de entrega; a segunda foi composta por seis questões referentes aos dados para análise da monografia, tais como objetivo, temática, população-alvo, informantes, local de realização e tipo de pesquisa. A terceira parte era composta por questões relacionadas ao tipo de referência bibliográfica utilizada na pesquisa e a data de publicação da obra. Os tipos de publicações que constavam no instrumento foram os seguintes: livro técnico, capítulo de livro técnico, revista científica/periódico, revistas de divulgação, anais de eventos técnicos científicos, monografia, dissertação, tese de doutorado e pós-doutorado; comunicação pessoal, publicações não-técnicas, artigos da internet; resenha; publicações de circulação restrita, legislação e documentos governamentais, publicação no prelo, fonte não identificada e outros. Foram consideradas (a) revistas científicas/periódicos, *on line* ou não, as publicações que possuísem conselho editorial e uma política explícita de publicações, (b) revistas de divulgação sobre Educação Especial que apresentassem periodicidade ou publicação periódica, mas que não possuíam política de publicação em consonância com os critérios da CAPES, tais como Mensagem da APAE, Integração, etc., (c) publicações de circulação restrita (APA, 2001) os textos mimeografados circulantes em universidade, as cópias de

conferencias não publicadas na integra que tinham sido proferidas em eventos técnico-científicos, as cópias de material inédito, etc.

2.3.5 MATERIAIS

Como material, utilizamos um gravador tipo repórter com *slide microphone* da marca *Panasonic* e fitas de gravação tipo cassete, para registro das entrevistas.

2.4 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O tipo de pesquisa que pretendíamos realizar afigura-se a Estudo de Caso. Tal escolha deu-se pelo fato do tema enquadrar-se na categoria de estudo monográfico aprofundado e pesquisado em seus diferentes aspectos e por diferentes fontes de informação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; NUNES et al., 1998; RODRIGUES, 1975). Neste estudo, as fontes primordiais de dados foram os egressos e as documentais. O procedimento de coleta de dados desta pesquisa foi realizado através das seguintes etapas:

2.4.1 ETAPA 1

Caracterizada pela identificação e localização das monografias dos egressos e dos participantes que estavam envolvidos no estudo, elaboração e testagem dos instrumentos utilizados na coleta de dados.

2.4.2 ETAPA 2

Caracterizada pelo contato direto com os participantes e envio dos formulários de alunos aos participantes, juntamente com o pedido de autorização para utilização dos dados em atividades acadêmicas.

2.4.3 ETAPA 3



Nesta etapa, após o recebimento dos questionários/formulários preenchidos, identificamos os participantes que estavam atuando como professores na cidade de Londrina.

2.4.4 ETAPA 4

Após análise dos dados coletados no grupo e seleção dos participantes, foi iniciada a coleta de dados, através de entrevistas, com os participantes professores. Para que tal coleta pudesse ser iniciada, a auxiliar de pesquisa entrou em contato com os participantes para agendar as sessões de coleta.

O orientador e os membros da comissão de debatedores do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP/Câmpus de Marília (MARQUEZINE; OMOTE, 2002), que discutiram o projeto da pesquisa, sugeriram ao pesquisador que não participasse da coleta de dados através de entrevista, por ter sido professora de todos os alunos e, além disso, coordenadora do curso de especialização, no período em que mais da metade do total de egressos freqüentava esse mesmo curso. Esta alternativa foi proposta para evitar que a relação de poder existente no desempenho do papel anteriormente exercido pela pesquisadora interferisse na manifestação do egresso sobre aspectos negativos do corpo docente, coordenação, etc. Com base no fato de que os participantes tinham a liberdade de expressar os aspectos negativos da pesquisadora se desejassem fazê-lo, foi escolhida para realizar as entrevistas uma auxiliar de pesquisa, com formação em Psicologia, especialista em Educação Especial e egressa do curso estudado, que já havia sido treinada em situações anteriores de pesquisa com a utilização de entrevista por dois professores da área de Educação Especial da UEL, sendo um deles a pesquisadora. Além do treinamento, esta profissional/auxiliar tinha desenvolvido pesquisas utilizando entrevista recorrente e roteiro semi-estruturado de entrevista.

Foi criado um procedimento padrão a fim de que, no início do contato, fosse pedido a autorização para fazer a gravação da sessão de coleta de dados e solicitado ao participante que assinasse o termo de consentimento permitindo que fossem usados na pesquisa de doutorado e em apresentação do

trabalho em congressos e publicações técnicas, os dados fornecidos por eles. Foi também informado ao participante que, na apresentação dos dados, seu anonimato seria mantido. O tempo médio de realização das entrevistas foi de 30 minutos.

Após o término da coleta de dados, as entrevistas foram transcritas pela auxiliar de pesquisa, porquanto a transcrição deveria ser realizada pela pessoa que fez a coleta. Quando a transcrição ficou pronta, a pesquisadora, a auxiliar e outra psicóloga fizeram juntas a revisão das 50 entrevistas gravadas, a partir da primeira transcrição, constatando a existência de cinco palavras ditas pelos entrevistados que não puderam ser compreendidas pelos revisores.

Todos esses cuidados foram tomados, porque a entrevista, nesta pesquisa, foi utilizada como recurso da pesquisa científica, tratada, portanto, com todo o rigor técnico necessário à coleta de seus dados. Para elaborar e realizar esta coleta fomos grandemente influenciados pelos profissionais da área que já desenvolveram projetos de pesquisa mediante entrevistas (DIAS; OMOTE, 1990, 1995; FUJISAWA, 2000; MANZINI, 2003, 2004; OLIVEIRA, 2003; OMOTE, 2003c, 2003a; SILVA, 2005; VIEIRA; DIAS, 1994).

2.4.5 ETAPA 5

Enquanto a coleta de dados por meio de entrevista estava sendo realizada pela auxiliar de pesquisa, iniciamos a análise das monografias de todos os egressos. Os critérios desenvolvidos para realizar a análise das monografias basearam-se nos critérios de análise desenvolvidos por Nunes et al. (1998, 1999); Mendes (2001 b); Omote, Prado e Carrara (2003 a ; b) e Bueno (2004). Em nossa proposta a análise teve início com o preenchimento dos dados de identificação de cada um dos trabalhos onde foi registrado o título da monografia, o autor, o orientador e o ano de entrega. Na segunda etapa da análise, o trabalho foi lido para que fosse identificado o objetivo, o tema, o informante, a população-alvo, o local de realização da pesquisa e o tipo de pesquisa. Por essa leitura analisáramos os objetivos de cada trabalho para ver se o método havia sido elaborado de maneira a alcançá-los.

Analisamos o tema e o problema descritos para ver se o tipo de pesquisa desenvolvido estava de acordo com as informações fornecidas. Convém registrar que a classificação de pesquisas utilizada nesse tipo análise foi

desenvolvida por Rodrigues (1975), sendo nela excludentes os tipos de pesquisa classificados. Como o autor deixa claro, esta proposta classificatória pode ser usada em ciências do comportamento ou em outras ciências. Por este motivo escolhemos utilizá-la em nossa pesquisa que estudou um problema que se originava na Educação Especial.

Para este autor, o método utilizado nas pesquisas de Psicologia Social classifica-se em duas categorias: pesquisas *ex post facto* e pesquisas experimentais. As pesquisas *ex post facto* subdividem-se em levantamento e estudo de campo ou caso e as pesquisas experimentais se subdividem em experimental de laboratório e experimental de campo.

As pesquisas *ex post facto* caracterizam-se por estudar uma situação na qual as variáveis dependentes e independentes já ocorreram. As pesquisas de levantamento têm por finalidade principal fornecer informações sobre uma população através do exame de uma amostra representativa desta população. Pode ou não ter o caráter de inferir a variáveis independentes através das variáveis dependentes observadas, porém a simples exploração de um estado de coisas não é um fim em si mesmo em ciência, constituindo-se apenas no primeiro passo para investigações futuras (RODRIGUES, 1975, p. 56). Os estudos de campo ou caso “[...] identificam-se por ser de caráter mais longitudinal que horizontal em relação às pesquisas de levantamento, e por ter lugar no ambiente natural onde o fenômeno se desenrola.” (RODRIGUES, 1975, p. 57).

As pesquisas experimentais podem ser divididas em experimento de campo e experimentos de laboratório. “Os experimentos de campo caracterizam-se por estudar um fenômeno psicossocial no ambiente em que tem lugar.” (RODRIGUES, 1975, p. 57). Diferem do estudo de campo pelo fato de o experimento de campo envolver a manipulação de variáveis através da intervenção pelo pesquisador. Os experimentos de laboratório também envolvem a manipulação de variáveis por parte do pesquisador, mas a verificação experimental ocorre no ambiente artificial de laboratório.

2.4.6 ETAPA 6

Esta etapa foi caracterizada pelo tratamento e análise dos dados coletados. Os dados coletados junto aos participantes professores receberam o



tratamento estatístico e análise qualitativa denominada análise de conteúdo (BARDIN, 1977; MANZINI, 2004; OLIVEIRA, 2003) e foram agrupados em categorias de análise, criadas por exigência do conteúdo dos dados coletados através da entrevista. Para esta pesquisa vamos utilizar a conceituação de categorias de Silva (2005, p. 65) "As categorias de análise se definiram por um conjunto, um grupo ou uma divisão que apresentou características semelhantes, mas que se distinguiam pela natureza."

2.4.7 ETAPA 7

Esta etapa caracterizou-se pela comparação (confronto) e análise dos dados, coletados das monografias e dos participantes.

2.5 TRATAMENTO DOS DADOS

Inicialmente criamos um banco de dados utilizando *Microsoft Office Access 2003*. Este primeiro banco de dados foi alimentado com o resultado da aplicação do instrumento dos alunos. A primeira parte desse instrumento estava voltada para a coleta de dados sociográficos dos participantes e foi formada por questões objetivas. Damos aos dados coletados das questões objetivas o tratamento da estatística descritiva, para identificação da frequência, etc mediante a utilização do *Microsoft Office Excel 2003*, o programa estatístico SPSS 9.0 para *Windows*. A segunda parte do instrumento constou de questões concernentes à atuação profissional do participante, de caráter subjetivo. Colocamos os dados dessas questões também no primeiro banco de dados. Quando transpusemos os dados para o *Excel* agrupamo-los em categorias e aplicamos-lhes o teste de McNemar, que é um teste estatístico de Qui-quadrado para variável dependente, por meio de SPSS.

Montamos o segundo banco de dados no *Acess* com dados das monografias dos egressos. Damos-lhes o tratamento de estatística descritiva do SPSS. Aproveitando o potencial do programa realizamos várias correlações entre os dados, nas quais foi possível perceber as migrações entre os dados específicos dos participantes. Os dados coletados na entrevista foram armazenados no terceiro

banco de dados, que também foi montado no Acess, o qual foi alimentado com as falas dos participantes e distribuídas inicialmente em 33 categorias de análise.

Para garantir a segurança do registro da distribuição das entrevistas nas categorias de análise, montamos um quarto banco de dados com o auxílio de um programa chamado *AQUAD* (HUBER, 1999; MURIAS, 1999), planejado para categorizar os dados de entrevista tratados de forma qualitativa. É através desse programa que fica registrada, sem risco de alteração, a distribuição recebida em cada uma das falas das entrevistas, inclusive as falas descartadas, porque não há como apagá-las, depois de inseridas no banco.

Montamos este banco do *AQUAD* utilizando a distribuição das falas nos 33 temas que apareceram nos dados dos participantes. Por serem muitos os assuntos para a pesquisa, descartamos todos os temas que não estivessem diretamente vinculados às três questões fundamentais estabelecidas pelos objetivos da pesquisa, que são o perfil dos ingressantes, a avaliação do curso sob o ponto de vista do egresso e os efeitos do curso na vida profissional dos egressos.

Durante a análise do material do estudo-piloto do instrumento da entrevista, estabelecemos algumas classes ou categorias de análise para iniciar a divisão das falas dos participantes.

O esquema inicial da divisão das falas foi elaborado a partir da análise do material do estudo piloto, mas após o descarte dos dados que não estavam diretamente relacionados ao tema estudado prevaleceu o esquema apresentado no Quadro 6.



CLASSE E SUBCLASSE

PERCURSO OCUPACIO- NAL DOS EGRESSOS	PERFIL DOS INGRESSAN- TES	Como os participantes professores entraram na área de Educação Especial Experiência profissional dos participantes professores com contato com alunos com deficiência mental Dificuldades encontradas pelos participantes professores na atuação com pessoas portadoras de deficiência mental na escola Motivos dos participantes professores para fazerem o curso de especialização em Educação Especial-Deficiência Mental da UEL
	AVALIAÇÃO DO CURSO SOB O PONTO DE VISTA DO EGRESSO	Interferência no tempo de avaliação do curso Aspectos produtivos do curso Aspectos improdutivos do curso Relação professor-aluno Comentários sobre os alunos do curso Problemas apresentados pelos alunos no curso Motivos dos participantes professores para escolherem o tema de pesquisa com vistas à elaboração da monografia Tipo de pesquisa e instrumento utilizado em suas respectivas monografias, segundo alguns participantes professores Características e função do professor/orientador do curso de especialização em Educação Especial da UEL, segundo os participantes professores Questões ou problemas enfrentadas pelos participantes professores na elaboração da monografia Comparação entre pós-graduação da UEL e outras instituições Sugestões para futuras alterações
	EFEITOS DO CURSO NA VIDA PROFISSIO- NAL DOS EGRESSOS	Alterações da prática profissional motivadas pela monografia Alterações da prática profissional causadas pelo curso Influência do curso na inserção e permanência no mercado de trabalho Outros efeitos do curso

QUADRO 6 - Esquema da divisão das falas da entrevista em classe e subclasse utilizados na pesquisa

2.6 CÁLCULO DE FIDEDIGNIDADE DA DISTRIBUIÇÃO DAS FALAS DA ENTREVISTA EM CLASSE, SUBCLASSE

Após a divisão dos dados de entrevista, observamos a necessidade de aumentar o rigor metodológico da pesquisa no tratamento dos dados coletados, já que pensávamos que a divisão das falas da entrevista não deveria ser arbitrária. Como alternativa metodológica lançamos mão da posição de Carvalho (1996) a qual nos mostrou que, em pesquisa qualitativa, a categorização das falas deve ser avaliada por juízes.

O cálculo da fidedignidade inicial foi influenciado pelo trabalho de Silva (2005) e foi desenvolvido para avaliar a categorização das falas da entrevista realizada com os participantes. Para desenvolvermos nossa proposta, utilizamos 06 profissionais ou juízes para efetuarem a análise da divisão que realizamos, com um registro equivalente ao registro utilizado na técnica 'ponto a ponto'. Cada um dos 17 temas do instrumento denominado ficha de avaliação da categorização das entrevistas foi distribuída aos juízes através de sorteio. Além disso, cada um dos temas foi avaliado por dois juízes diferentes. Controlamos os sorteios apenas para fazer com que cada um dos juízes recebesse uma quantidade equivalente de material escrito para análise, ou seja, em média 90 páginas com os dados. A escolha dos juízes A, B e C decorreu de experiência em estudos em que utilizaram a análise de conteúdo como método de análise das informações. Os outros 03 juízes, D, E e F, foram escolhidos pela experiência em pesquisas que utilizavam a abordagem quantitativa.

O cálculo de concordância utilizado está representado na seguinte fórmula:

$$IC = \frac{\text{Concordância}}{\text{Concordância} + \text{Discordância}} \times 100 =$$

Como pode ser observado na Tabela 1, o juiz A analisou o instrumentos dos número 01 (92,59%), 05 (97,5%), 07 (90,74%), 12 (93,49%) e 15 (95,38%) e apresentou um índice médio de 93,94% de concordância com o pesquisador. O índice de concordância com os outros juízes que analisaram os

mesmos instrumentos chegou a 94,76%, ao passo que o índice de concordância com o juiz E foi de apenas 79,41%.

TABELA 1. Resultado do Índice de Concordância entre o Pesquisador e os Juizes na Avaliação da Representatividade da Divisão das Falas da Entrevista

Juiz	%	%	%	%	%	%	%
Instrumento	Concordância Juiz A	Concordância Juiz B	Concordância Juiz C	Concordância Juiz D	Concordância Juiz E	Concordância Juiz F	Concordância entre Juizes
1	92,59	96,29	-	-	-	-	96,15
2	-	93,38	-	-	88,97	-	92,89
3	-	95,50	-	-	-	90,00	94,24
4	-	90,30	-	90,81	-	-	99,43
5	97,5	96,87	-	-	-	-	98,71
6	-	-	-	90,00	-	91,08	98,81
7	90,74	-	94,33	-	-	-	96,19
8	-	94,11	-	-	-	95,58	98,46
9	-	-	100,00	-	75,00	-	75,00
10	-	-	-	93,02	-	90,69	97,49
11	-	-	-	91,07	64,28	-	70,58
12	93,49	-	93,49	-	-	-	100
13	-	-	96,66	90,76	-	-	93,64
14	-	-	-	90,55	-	91,33	99,14
15	95,38	-	-	-	79,41	-	82,76
16	-	91,66	-	-	91,66	-	100,00
17	-	-	-	91,57	85,26	-	93,10
% Médio	93,94	94,01	96,12	91,11	80,76	91,73	91,29

O juiz B analisou os instrumentos de números 01 (96,29%), 02 (93,38%), 03 (95,50%), 04 (90,30%), 05 (96,87%), 8 (94,11%) e 16 (91,66%) e apresentou um índice médio de concordância de 94,01% na comparação com a análise do pesquisador. Na comparação dos resultados de sua análise com a dos outros juízes que analisaram os mesmos instrumentos, o índice de concordância chegou a 97,12%.

O juiz C analisou os instrumentos de número 07 (94,33%), 09 (100,00%), 12 (93,49%) e 13 (96,66%) e apresentou um índice médio de concordância de 96,12% com a análise do pesquisador. Quando comparamos o seu índice ao dos outros juízes que analisaram os mesmos instrumentos constatamos que o mesmo foi de 91,20%, ficando o índice de concordância entre todos acima de 93,5%, exceto o do juiz E, que foi de 75%.

O juiz D analisou os instrumentos dos números 04 (90,81 %), 06 (90,00%), 10 (93,02 %), 11 (91,07%), 13 (90,76%), 14 (90,55%), e 17 (91,57%) e apresentou 91,11% de concordância média em relação à distribuição do pesquisador. Em comparação com os outros juízes, que analisaram o mesmo instrumento, o índice geral do juiz D foi de 92,95%. Todos os índices estiveram acima de 93,5%, exceto o do juiz E, cuja de concordância ficou em 70,58%.

O juiz E analisou os instrumentos de número 02 (88,97%), 09 (75,00%), 11 (64,28%), 15 (79,41%), 16 (91,66%) e 17 (85,26%) e apresentou 80,76% de concordância com o pesquisador da pesquisa e um índice geral de concordância de 85,72% na comparação com os outros juízes que analisaram os mesmos instrumentos. Numa análise comparativa, apenas o juiz B, e apenas no instrumento 16, apresentou 100% de concordância.

O juiz F analisou os instrumentos de número 03 (90,00%), 06 (91,08%), 08 (95,58%), 10 (90,69%), e 14 (91,33%) e apresentou 91,73% de concordância média na comparação com a análise do pesquisador e um índice acima de 97,62% em relação à análise dos outros juízes que avaliaram os mesmos instrumentos.

Como pode também ser observado, o índice de concordância entre a análise dos juízes e a distribuição do pesquisador ficou em 91,29%; a maior dissonância encontrada foi na comparação com o juiz E. Mas esta dissonância vai estar presente na comparação com os juízes dos instrumentos 09, 11 e 15, os quais envolviam questões técnicas e teóricas, referentes a tipos de pesquisa, instrumentos e dificuldades metodológicas, assunto em que o juiz E ainda era inexperiente. Outra questão que pode ter causado esta grande variação nos índices de concordância entre os juízes pode estar relacionada à formação profissional dos mesmos, pois o juiz E não é psicólogo, ao contrário dos outros que analisaram os mesmos instrumentos. Talvez a formação profissional diferente possa ter causado viés na análise dos instrumentos. Outra possibilidade que pode ser levada em conta diz respeito ao fato do juiz E não ter experiência em análise qualitativa dos dados de pesquisa. Tal questão deve ser considerada se levarmos em conta também o fato de que o índice de concordância entre os juízes com experiência em pesquisa quantitativa foi menor que entre os dos juízes que trabalham com a análise qualitativa dos dados. Isto pode significar que o grupo de juízes que trabalha com pesquisa quantitativa analisa com mais acurácia questões excessivamente

subjetivas, o que pode aumentar a exatidão metodológica necessária em pesquisa científica ou dificultar a interpretação dos dados subjetivos.

2.7 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Para facilitar a leitura dos dados vamos apresentá-los subdivididos em Estudo I, Estudo II e Estudo III.

No Estudo I apresentaremos os resultados referentes aos 128 participantes que responderam ao formulário de aluno.

No Estudo II apresentaremos os resultados dos 50 participantes professores que foram entrevistados.

No Estudo III apresentaremos os resultados referentes à análise das 141 monografias que foram localizadas.

3 ESTUDO I – PERFIL DOS PARTICIPANTES

3.1 INTRODUÇÃO

O projeto denominado A produção docente da pós-graduação em Educação e áreas afins: análise crítica das teses e dissertações sobre educação especial de Nunes et al. (1998; 1999) que teve como objetivo identificar e analisar a produção docente dos alunos de pós-graduação *stricto sensu*, trouxe no bojo de seu relatório um subprojeto desenvolvido por Mendes (NUNES et al., 1999), que mostrava o programa de pós-graduação em Educação Especial da UFSCar na perspectiva dos egressos. O estudo foi apresentado por Mendes et al. (1998) no III Congresso Ibero-americano de Educação Especial, no qual o relato objetivava mostrar até que ponto foram alcançados os objetivos do programa realizado pelos egressos que, naquele momento, estavam inseridos no mercado de trabalho. Os objetivos do programa, segundo a autora, se resumiam em capacitar para a docência, pesquisa e atuação especializada na área. Este estudo foi influenciado principalmente pelo subprojeto publicado por Mendes et al. (1998), visto que a produção científica publicada sobre formação de professores em educação especial através de curso de especialização era quase inexistente.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar criticamente a relação entre formação acadêmica e atividade profissional, tendo como contexto um curso de especialização em Educação Especial-Deficiência Mental, pós-graduação *lato sensu*, da Universidade Estadual de Londrina, como uma alternativa para formação de professores de Educação Especial. O Estudo I manteve como objetivo específico a caracterização do perfil de todos os participantes e o início da análise sobre a inserção no mercado de trabalho e o percurso ocupacional de todos os egressos.

3.2 MÉTODO

3.2.1 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES

Dos 143 egressos, foram participantes do estudo 128 alunos do curso de especialização em Educação Especial-Deficiência Mental (CEEE), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), dos quais 122 (95%) eram do gênero



feminino e 06 (5%) do gênero masculino. Na época da coleta de dados, apresentavam a idade média de 39,63 anos, com desvio padrão de 7,48 anos, com idade mínima de 26 anos e máxima de 60 anos (Ver formulação original na página 72).

3.2.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O instrumento de coleta de dados utilizado no estudo foi um questionário denominado formulário de alunos (Ver formulação original na página 73). Esse instrumento (Ver Apêndice 1) foi um formulário/ questionário composto por 13 questões subjetivas ou abertas que tinham por finalidade identificar o tipo de formação acadêmica, atividade profissional, os cursos freqüentados e a participação em eventos técnico-científicos de cada participante antes e depois da conclusão do curso de especialização em Educação Especial-Deficiência Mental da Universidade Estadual de Londrina (CEEE-DM da UEL). Para chegar ao modelo definitivo, isto é, para sua testagem, foi realizado um estudo piloto com três participantes especializados em elaboração de formulários, apesar do mesmo ter sido construído de acordo com os pressupostos estabelecidos por Converse e Presser (s/d).

3.2.3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Neste estudo, denominado Estudo I, a fonte primordial de dados foi o aluno egresso do curso. O procedimento de coleta de dados deste estudo foi realizado através das seguintes etapas:

3.2.3.1 Etapa 1

Esta etapa foi caracterizada pela identificação e localização dos participantes que estavam envolvidos no estudo, elaboração e testagem do instrumento utilizado na coleta de dados.

3.2.3.2 Etapa 2

Esta etapa foi caracterizada pelo contato direto com os participantes e envio dos formulários de alunos juntamente com o pedido de autorização para utilização dos dados em atividades acadêmicas a todos os alunos egressos que iniciaram o curso até 2001.

3.2.4 TRATAMENTO DOS DADOS

Inicialmente criamos um banco de dados utilizando *Microsoft Office Access 2003*. Este primeiro banco de dados foi alimentado com o resultado da aplicação do instrumento de alunos. Destinamos a primeira parte desse instrumento à coleta de dados sociográficos dos participantes, distribuindo-os por questões que requeriam respostas mais objetivas. Demos aos dados coletados das questões objetivas o tratamento da estatística descritiva, utilizando *Microsoft Office Excel 2003* e o programa estatístico SPSS 9.0 para Windows. Elaboramos a segunda parte do instrumento com questões concernentes à atuação profissional do participante, propondo questões subjetivas ou abertas. Os dados dessas questões também foram colocados no primeiro banco de dados. Quando foram transpostos para o *Excel* foram agrupados em categorias e receberam a aplicação do teste de McNemar, que é um teste estatístico de Qui-quadrado para variável dependente, e o teste independência condicional de Cochran, os dois calculados por meio do SPSS.

3.3 RESULTADO E DISCUSSÃO

O universo estatístico da pesquisa desenvolvida era composto por todos os egressos que haviam terminado o curso até o ano 2002, o que perfazia um total de 143 participantes.

A primeira atividade na qual foi requisitada a participação dos egressos do curso foi o preenchimento de um formulário/questionário denominado Formulário de Aluno. Desse total de 143 ex-alunos, 128 (90 %) responderam ao formulário. Os egressos que não participaram, não o fizeram pelos seguintes motivos: (a) não foram localizados (4 %), estavam residindo em outros estados e/ou países; (b) não tiveram interesse (4 %); (c) estavam apresentando quadros patológicos graves (1 %) e (d) haviam falecido (1 %). A taxa de retorno do

instrumento preenchido ficou acima do alcançado por Mendes (NUNES et al., 1999), que obteve uma taxa de retorno de instrumento preenchido equiparável a 55% do universo total.

3.3.1 PERFIL E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES

Como esclarecimento convém acrescentar algumas informações sobre os 128 participantes, para que tenhamos uma idéia mais clara sobre as características dos egressos do curso da UEL, visto que os dados por eles fornecidos foram utilizados para a avaliação do curso.

Quando os participantes terminaram o curso de graduação tinham em média 25,5 anos; quando entraram no curso de pós-graduação tinham em média 31,41 anos e quando receberam os certificados estavam em média com 32,57 anos de idade. Isto significou que tínhamos no curso alunos com idade que variava entre 21 e 52 anos, com desvio padrão de 7,28. Os participantes demoraram, em média, 05 anos ou menos para começar a cursar a especialização e a terminaram em média em 2,16 anos, mas o tempo gasto entre o término dos créditos e o término do curso foi de 1,27 anos. A faixa etária dos alunos ingressantes encontrada por Mendes (NUNES et al., 1999) foi ligeiramente mais baixa que a faixa do estudo, visto que a maioria absoluta dos alunos ingressantes do programa da PPGE de UFSCar foi de 30 anos ou menos.

No que se refere à graduação dos participantes, podemos fazer uma análise dos dados encontrados e apresentados na Tabela 2.

Os participantes tinham concluído os cursos de graduação (TABELA 2) em: Administração - 01 (0,78%) participante; Direito - 01 (0,78%) participante; Enfermagem - 02 (1,56%) participantes; Fisioterapia - 10 (7,81%) participantes; Fonoaudiologia - 06 participantes; e de licenciatura em: Ciências Sociais - 03 (2,64%) participantes; Educação Artística - 06 (4,68%) participantes; Educação Física - 17 (13,59%) participantes; Estudos Sociais - 02 (1,56%) participantes; História - 02 (1,56%); Letras - 02 (1,56%) participante; Pedagogia - 48 (38%) participantes; Odontologia - 02 (1,56%) participantes; Psicologia - 18 (14,56%) participantes; Serviço Social - 05 (3,90%) participantes; e Terapia Ocupacional - 01 (0,78%) participante.

TABELA 2 - Curso de graduação dos participantes

Categorias	N	%
Licenciatura em Pedagogia	48	37,50
Psicologia	18	14,06
Licenciatura em Educação Física	17	13,28
Fisioterapia	10	8,59
Licenciatura em Educação Artística	6	4,69
Fonoaudiologia	6	4,69
Serviço Social	5	3,91
Licenciatura em Ciências Sociais	3	2,34
Licenciatura em Letras	3	2,34
Enfermagem	2	1,56
Licenciatura em Estudos Sociais	2	1,56
Licenciatura em História	2	1,56
Odontologia	2	1,56
Administração	1	0,78
Direito	1	0,78
Terapia Ocupacional	1	0,78
Total	128	100

Dos 128 participantes, 81 (63%) eram professores e 47 (37%) profissionais liberais ou técnicos de nível superior, mas apenas 50 (39%) atuavam como professores na cidade de Londrina. Como no trabalho de Mendes (NUNES et al., 1999) cuja maior incidência foi encontrada em alunos com graduação em Psicologia e Pedagogia, no curso de especialização a maior incidência foi encontrada em alunos graduados no curso de Pedagogia. Tal resultado talvez possa ser explicado pelo fato do curso de especialização ter sido planejado para formar professores e estar vinculado ao departamento de Educação. Outro fato que não deve ser esquecido é que a maioria dos alunos iniciantes graduados em psicologia também tinham o título de licenciados na área. Se levarmos este dado em consideração poderemos afirmar que os alunos com curso de licenciatura predominaram entre os iniciantes, já que representaram mais de 77%. Os demais profissionais, portanto, passaram a apresentar a incidência de 23%.

Quando nos propusemos a identificar de qual região eram os participantes, percebemos que, de acordo com os dados representados na Tabela 3, a maioria deles tinha, no mínimo, cursado a graduação em Londrina e na UEL. Dos 128 participantes, 89 (70%) graduaram-se em instituições públicas (TABELA 3) do ensino superior (IES) e 39 (30%) em instituições privadas. Do total, 100 (78%)

participantes concluíram o curso superior na cidade de Londrina, 13 (10%) em outras cidades do Estado do Paraná e 15 (12%) em outros Estados da União. Este resultado é diferente do resultado encontrado por Mendes (NUNES et al., 1999), pois no seu estudo foi detectado que a maior incidência dos alunos iniciantes era de candidatos de outras cidades. Tal diferença talvez possa ser explicada pelo fato de ser o PPGEE-UFSCar, um programa de renome nacional, ao contrário do que ocorria no curso de especialização, que tem alguma influência apenas na região do estado de origem.

TABELA 3 - Tipo de instituição em que os participantes concluíram a graduação

Categorias	Licenciaturas		Outros Cursos		Saúde		Total
	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	
Londrina	13	46	0	2	9	30	100
Outras Cidades do Paraná	6	6	0	0	1	0	13
Outros Estados	8	2	0	0	2	3	15
Total	27	54	0	2	12	33	128

Como o curso exigia que o candidato tivesse alguma experiência em Educação Especial e estávamos interessados em saber se os participantes estavam trabalhando na área, fomos informar-nos do tempo de experiência profissional em Educação Especial e em outras áreas. Os dados encontrados estão representados na Tabela 4.

No momento da coleta de dados, 13 participantes (11 %) tinham até 5 anos de serviço, dos quais 09 (8 %) em Educação Especial e 04 (3 %) em outras áreas. Dos participantes, 41 (32 %) tinham de 06 a 10 anos de serviço - dos quais 27 (21%) atuaram apenas em Educação Especial, - 10 (8 %) tinham até 5 anos de serviço na área e 04 (3 %) atuavam em outras áreas; 26 (20 %), tinham experiência profissional de 11 a 15 anos de serviço, dos quais 11 (8,5 %) tinham atuado somente em Educação Especial, 07 (5,5 %) de 06 a 10 anos nesta área, 05 (4 %) até 5 anos de serviço também nesta área e 03 (2 %) atuaram em outras áreas. Do total de participantes, 27 (21 %) tinham experiência de 16 a 20 anos de serviço em geral, dos quais 11 (8,5 %) tinham trabalhado até 20 anos apenas em Educação Especial, 06 (5,5 %) até 15 anos, 04 (3 %) até 10 anos, 03 (2 %) até 5 anos na área e 03 (2 %) atuaram em áreas correlatas.

TABELA 4 – Relação entre tempo de serviço em geral e tempo de serviço em Educação Especial

		Tempo de Serviço em Educação Especial						Total
		1 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 15 anos	16 a 20 anos	21 anos ou mais	Não Tem	
Tempo de Serviço Total	1 a 5 anos	09	-	-	-	-	04	13
	6 a 10 anos	10	27	-	-	-	04	41
	11 a 15 anos	05	07	11	-	-	03	26
	16 a 20 anos	03	04	06	11	-	03	27
	21 anos ou mais	02	05	02	03	09		21
Total		29	43	19	14	9	14	128

Com experiência profissional de 21 anos ou mais, constatamos a presença de 21 (16 %) participantes, dos quais 09 (7 %) tinham experiência apenas em Educação Especial, 05 (4 %) em até 10 anos na área, 03 (2 %) de até 20 anos na área, 02 (1,5 %) de até 5 anos na área, e 02 (1,5 %) tinham experiência de até 15 anos na área (TABELA 4).

Para tentar traçar o caminho percorrido pelo participante na atividade profissional, identificamos os locais (TABELA 5) e as atividades ocupacionais (TABELA 6) desenvolvidas antes e depois do término do curso de especialização. Mesmo que sejam de leitura difícil, as tabelas que apresentam relação/correlação dos dados, constituem uma alternativa interessante de representação do dado coletado, visto que mostram as alterações apresentadas no percurso de cada um dos participantes, antes e depois do término do curso.

Como nos mostra a Tabela 5, antes do curso tínhamos 9 profissionais que trabalhavam em consultório particular mas, na época da coleta de dados, apenas 05 permaneceram atuando aí. Um deles continuou trabalhando no consultório, mas passou também a trabalhar em escola especial. Outro profissional foi trabalhar em serviços de saúde e 02 foram atuar no centro governamental de atendimento psicopedagógico. A coordenação e o corpo docente do curso concordaram com a posição de que todos os setores profissionais precisam ter profissionais que saibam atender deficientes mentais, mas os docentes foram de opinião que deveriam selecionar candidatos que fossem passar a atuar também em setores nos quais o atendimento é gratuito, uma vez que freqüentemente isto pode significar uma melhoria no atendimento aos cidadãos de baixa renda.

TABELA 5 - Tipos de locais nos quais os participantes atuavam profissionalmente antes e depois do curso de especialização em Educação Especial-DM/UEL

Depois										
Antes	CAP	CP	EE	EE/CP	ER	ER/ OUTRO	HOSP/ PS-SS	IES	NT	
Serviços de Saúde	-	-	-	-	-	-	6	-	-	6
Consultório Particular	2	5	-	1	-	-	1	-	-	9
Escola especial	1	3	47	3	6	6	1	4	3	74
Escola Regular	-	-	2	-	14	3	-	-	-	19
Não atuava	-	-	5	2	2	-	-	-	3	12
Outros	4	-	2	-	-	-	-	2	-	8
Total	7	8	56	6	22	9	8	6	6	128
CAP Centro de atendimento psicopedagógico					ER Escola regular			SS Serviços de Saúde		
CP Consultório particular					HOSP Hospital			EE Escola Especial		
IES Instituição de Ensino Superior					PS Pronto Socorro			NT Não Trabalha		

Ao iniciarem o curso, 74 profissionais trabalhavam em escolas especiais. Na época da coleta de dados 01 deles passou a trabalhar no centro de atendimento psicopedagógico, 03 foram para o consultório particular; 47 continuaram trabalhando em escola especial, além de trabalhar também em consultório particular; 06 passaram a trabalhar em escola regular e arrumaram um segundo emprego na área, 01 arrumou emprego em órgãos do setor de saúde; 04 tornaram-se professores universitários e, finalmente, 03 se aposentaram.

Dos 19 profissionais do curso, 14 permaneceram no mesmo local de trabalho, 02 foram transferidos para escola especial e 03 permaneceram na mesma escola, mas buscaram um segundo emprego na área.

Além disso, havia 12 participantes que não trabalhavam, 05 passaram a trabalhar em escola especial, 02 em escola especial e consultório particular, 02 em escola regular e 03 não trabalhavam fora de casa, mas tinham filho especial. Os dados nos mostraram que houve uma migração da escola especial para a escola regular e para instituições de ensino superior.

A Tabela 6 apresenta os dados sobre as atividades desenvolvidas pelos participantes, antes e depois do curso.

TABELA 6- Tipos de funções profissionais nas quais os participantes atuavam profissionalmente, antes e depois do Curso de Especialização em Educação Especial-DM/UEL

	Depois							Total
	Atendimento clínico na área de saúde	Avaliação Psico-pedagógica/ Serviço municipal de educação	Direção/ coordenação	Não atuava na área	Professor regente	Professor Universitário	Técnico em Educação Especial	
Antes								
Atendimento clínico na área da saúde	14	-	-	-	-	-	1	15
Auxiliar de sala	-	-	1	-	11	-	-	12
Não trabalhava	-	-	-	2	6	-	4	12
Outros	1	4	-	2	1	-	-	8
Professor regente	1	1	12	-	40	2	1	57
Técnico em Educação Especial	4	-	-	2	-	3	15	24
Total	19	5	13	6	58	5	21	128

Em relação ao tipo de função ou atividade que exerciam, 15 profissionais trabalhavam em atendimento clínico em setores da saúde e consultórios particulares, tais como de fonoaudiologia, fisioterapia, etc. Desses, 14 permaneceram atuando em atendimento clínico, mas em setores da área de saúde e 01 tornou-se técnico em Educação Especial de escola especial. Antes de começar o curso, 12 participantes eram auxiliares de sala em escolas de Educação Especial. Após terem concluído o curso, 11 se transferiram para a função de professor regente e 01 fez-se coordenador. Além disso, dos 12 participantes que não trabalhavam, 06 fizeram-se professores regentes, 04 foram contratados como técnicos em Educação Especial e 02 continuaram a não atuar na área ou em área correlata. Do total de 128 participantes, 08 tinham outras atividades fora da área de formação e fora de dessa área mas, após o curso, 01 passou a fazer atendimento clínico na área de saúde, 04 foram fazer avaliação psicopedagógica, 02 continuaram a trabalhar fora da área e de área correlata e 01 virou professor regente. Do total geral de participantes, 57 já eram professores regentes de sala e após o curso 40 continuaram na função, mas 01 passou a atuar em setores da área de saúde em classe hospitalar, 01 passou a

fazer avaliação psicopedagógica, 12 tornaram-se coordenadores e assumiram cargos de direção em escolas ou no setor da área em secretarias de educação ou núcleos regionais de ensino ou ainda em organizações de ensino particular. Além disso, 02 viraram professores universitários e outro se fez técnico em educação especial. Os dados mostram um leve deslocamento para a função de professor regente e professor universitário, mas se colocarmos os dados da Tabela 5 e 6 lado a lado vamos perceber que o deslocamento foi feito em direção ao ensino regular. Este tipo de deslocamento foi identificado no trabalho de Mendes (NUNES et al., 1999), em cujo estudo o deslocamento se deu em direção à instituição de ensino superior, já que o curso tinha como um dos seus objetivos a formação da docência universitária.

Como pode ser notado através dos dados, houve uma grande movimentação nas alterações de função e tipo de emprego e tudo leva a crer que o curso teve alguma influência nisso, visto que muitos que estavam atuando em área correlata, buscaram função específica na área e outros que vieram a fazer o curso para aprender a interagir com indivíduos especiais por conta do seu aparecimento fora de setores que os atendiam, permaneceram na função. Poucos foram os recém-formados que não se dispuseram a trabalhar na área; poucos também foram os que atuavam em outra atividade e não se transferiram para a área. Outra questão a ser considerada é que a maioria absoluta dos cargos de chefia e coordenação de escolas ou setores de ensino foram ocupados por egressos do curso, como foi anotado pelos participantes no formulário e confirmado pelos professores entrevistados.

Como os dados também mostraram, muitos dos participantes deixaram de atuar diretamente na área, como nos mostra a Tabela 7. No que se refere aos participantes que afirmavam não atuar na área de Educação Especial ou com portadores de necessidades especiais, 45,94% deles afirmaram atuar em área correlata, 21,62 % afirmaram ter-se afastado da área por motivo de aposentadoria ou perda de emprego e finalmente 32,44 % alegaram a necessidade de mudar de área de atuação profissional por conta dos baixos salários pagos aos seus profissionais. O estudo desenvolvido por Velloso (2004) para averiguar o que os mestres e doutores estavam fazendo na época da coleta de dados constatou que apenas 40,35% dos mestres permaneceram atuando na universidade, enquanto 71,8% dos doutores estavam vinculados às instituições de ensino superior. Em

nosso estudo pudemos constatar que 71% dos participantes continuaram a atuar diretamente com o portador de necessidades educacionais especiais, após o término do curso.

TABELA 7 - Motivos do afastamento da Educação Especial

Categorias	N	%
Aposentadoria em Educação Especial/Perda de Emprego	08	21,62
Atuação em Área Correlata	17	45,94
Mudança de Área Motivada por Defasagem Salarial	12	32,44
Total	37	100,0

A presença de muitos participantes atuantes em área correlata, ou seja, em serviços de saúde que atendem a população em geral, no setor de segurança pública, etc parece-nos ajudar no processo de inclusão social, já que, provavelmente, instruindo os colegas na facilitação da interação social com portadores de necessidades educacionais especiais. Um exemplo claro de tal posição pode ser o fato de, antes de fazerem o curso, 06 participantes estarem trabalhando em serviços de saúde e nele permaneceram. Isso foi, para nós, uma boa notícia, visto que faziam atendimento em hospitais e prontos-socorros antes do curso e se submeteram a seleção por terem encontrado dificuldades em atender o paciente especial. Esta permanência no mesmo local pode significar a existência, no setor de saúde, de pessoas que podem atender o paciente especial com deficiência mental, falante e não-falante.

3.3.2 EFEITOS DO CURSO NA VIDA PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES

Os dados apresentados até aqui eram insuficientes para traçar o perfil da capacitação profissional dos participantes. Por essa razão pedimos que nominassem dois tipos de cursos técnicos (TABELA 8) freqüentados antes e depois de terem feito o curso de especialização em Educação Especial-Deficiência Mental (CEEE), pós-graduação *lato sensu* da UEL. Quando pedimos aos participantes que nominassem dois cursos técnicos freqüentados antes e após o término do curso de

especialização da UEL, constatamos que houve uma alteração razoável na quantidade de cursos freqüentados e de tipos de cursos concluídos.

Os dados coletados demonstraram (TABELA 8) que os participantes fizeram 88 cursos de extensão universitária antes do curso e 94 após a conclusão da especialização. Além disso, participaram de 09 cursos de pós-graduação antes e 52 cursos após o término da especialização. Estes dados vêm mostrar-nos que houve um aumento de mais de 50% na freqüência a cursos, mas houve um aumento grande (477%) na freqüência a cursos de pós-graduação.

TABELA 8 – Relação entre os tipos de curso que os participantes fizeram antes e depois da especialização da UEL

Categorias	Antes	Depois	Total
Tipo de Curso de Extensão	88	94	182
Curso Pós-Graduação	9	52	61
Total	97	146	243

Quando fizemos a comparação entre os cursos citados pelos participantes constatamos, como mostram os dados encontrados e representados ainda na Tabela 8, que foi encontrada diferença significativa de 0,000 no Teste McNemar, teste de significância, qui-quadrado para variáveis dependentes e 0,000 no teste independência condicional de Cochran, com gl 21,503. Estes resultados nos mostram que o aumento de cursos freqüentados pelos participantes pode ter sido influenciado pela especialização, por se ter levado em consideração os cursos freqüentados três anos antes e três anos depois do término do mesmo.

Não nos interessava registrar apenas o aumento no número de cursos feitos pelos participantes. Estávamos interessados principalmente em analisar as alterações ocorridas nos próprios participantes. Para que isso fosse possível foi feita uma relação entre a freqüência a cursos antes e depois do término da especialização, como o que consta na Tabela 9.

Nessa tabela, podemos verificar os dados referentes aos alunos que fizeram cursos. Sabemos agora que dos 63 alunos que não haviam feito qualquer curso antes da especialização, 20 continuaram sem fazê-lo, 26 participaram de um curso e 17 de dois. Dos 35 participantes que tinham feito um curso antes da especialização, 8 não voltaram a fazê-lo, 9 participaram de um curso e 18 participaram de dois. Quanto aos participantes que haviam feito dois cursos

antes da especialização, 06 não voltaram a fazer cursos até a época da coleta de dados, 04 fizeram apenas um e 20 fizeram mais dois cursos, após o término da especialização.

TABELA 9- Relação entre número de cursos freqüentados antes e depois do CEEE-DM da UEL

		Depois			Total
		Não Fez	Fez 1 curso	Fez 2 cursos	
Antes	Não Fez	20	26	17	63
	Fez 1 curso	08	09	18	35
	Fez 2 cursos	06	04	20	30
Total		34	39	55	128

Como pensávamos que a melhoria da prática profissional não se dava apenas através do contato com novos cursos, queríamos saber se os participantes também tinham apresentado alguma alteração quanto à freqüência a eventos técnico-científicos.

Para que tal dado pudesse ser detectado pedimos aos participantes que indicassem, no formulário, o nome de dois eventos técnico-científicos que tivessem freqüentado como participantes. Ao trabalharmos estatisticamente os dados (VER TABELA 10) pudemos constatar que apenas 19 (14,8%) dos participantes o haviam feito antes do curso de especialização em Educação Especial-Deficiência Mental (CEEE) da UEL. Constatamos, também, que 92 (71,9%) dos participantes os haviam freqüentado após terminarem o curso acima nomeado (VER TABELA 11).

Tabela 10 – Eventos técnico-científicos freqüentados antes do CEEE-DM da UEL

Categorias	N	%
Não freqüentou	109	85,2
Freqüentou	19	14,8
Total	128	100,0

TABELA 11 – Eventos técnico-científicos freqüentados depois do CEEE-DM da UEL

Categorias	N	%
Não freqüentou	36	28,1
Freqüentou	92	71,9
Total	128	100,0

Ao estabelecermos relação entre o número de eventos freqüentados antes e depois do Curso de Especialização em Educação Especial-Deficiência Mental (CEEE) da UEL, encontramos uma diferença significativa de 0,000 no teste de McNemar, teste de significância qui-quadrado para variável dependente, como nos mostra a Tabela 12.

TABELA 12 - Relação entre os eventos técnico-científicos freqüentados antes e depois do CEEE-DM da UEL

		Depois		Total
		Não freqüentou	Freqüentou	
Antes	Não freqüentou	30	79	109
	Freqüentou	06	13	19
Total		36	92	128

Após o tratamento dos dados pudemos verificar que apenas 06 participantes (4,7%) o haviam feito antes de entrar no curso de pós-graduação em Educação Especial-Deficiência Mental da UEL, mas 92 participantes (72%) o fizeram após terem terminado o curso acima nomeado. Este resultado significa que dos 109 egressos que não se haviam inscrito como participantes em eventos técnico-científicos, 30 continuaram sem freqüentar eventos e 79 passaram a freqüentá-los. Dos 19 participantes que já haviam freqüentado algum evento, 06 não o freqüentaram e 13 continuaram freqüentando-os após o término do curso de especialização. Os dados mostram-nos que houve diferença significativa de 0,000 na aplicação do teste de qui-quadrado de Cochran com gl 1. Estes resultados nos mostram que há uma chance muito grande do curso de especialização ter influenciado a freqüência a eventos científicos, principalmente porque a maior parte de seus egressos passou a freqüentar congressos junto com o corpo docente da especialização ou eventos organizados pela UEL.

Além da freqüência a eventos técnico-científicos, interessava-nos saber se os participantes estavam apresentando trabalhos de pesquisas nos eventos. No mesmo formulário enviado a todos os participantes, perguntamos se tinham participado de eventos científicos com o encargo de apresentar trabalhos de pesquisa antes e depois da especialização. Após fazermos o tratamento dos dados pudemos constatar (TABELA 13) que apenas 05 de nossos alunos haviam

apresentado trabalho antes da especialização na UEL, mas pudemos constatar também que após o curso 83 o fizeram (TABELA 14).

TABELA 13 – Apresentação de trabalhos de pesquisa em eventos técnico-científicos antes do CEEE-DM da UEL

Categorias	N	%
Não apresentou	123	96,1
Apresentou	005	03,9
Total	128	100,0

TABELA 14 – Apresentação de trabalhos de pesquisa em eventos técnico-científicos depois do CEEE-DM da UEL

Categorias	N	%
Não apresentou	45	35,2
Apresentou	83	64,8
Total	128	100,0

Os dados mostraram-nos também que 123 participantes não tinham apresentado trabalhos em eventos técnico-científicos antes da especialização, mas que, após o curso, os 05 participantes que já o faziam continuaram a fazê-lo e 78 participantes que nunca tinham apresentado trabalho, passaram a apresentá-los.

TABELA 15 - Relação entre apresentação de trabalhos em eventos técnico-científicos freqüentados antes e depois do CEEE-DM da UEL

		Depois		Total
		Não apresentou	Apresentou	
Antes	Não apresentou	45	78	123
	Apresentou	0	05	05
Total		45	83	128

Quando nos dispusemos a fazer a apresentação do trabalho de pesquisa realizada em evento técnico-científico, em encontros acontecidos antes e depois do curso de pós-graduação em Educação Especial-Deficiência Mental da UEL (VER TABELA15), encontramos uma diferença significativa na ordem de 0,000, de acordo com o cálculo do Teste de *McNemar*, teste de qui-quadrado aplicável à variável dependente. Esta diferença significativa veio mostrar que o curso de especialização influenciou, e muito, no aumento da freqüência da apresentação de

trabalhos científicos em eventos, até porque os participantes passaram a apresentá-los em companhia dos professores do Curso de Especialização ou em eventos organizados pelo corpo docente da UEL. Mendes (NUNES et al., 1999) em seu estudo que envolveu os egressos do PPGEs da UFSCar, também encontrou alterações equivalentes na freqüência, dos alunos da mencionada universidade a eventos científicos, com a apresentação de trabalho desenvolvido no programa.

A discussão geral que irá integrar os dados encontrados no Estudos I, II e III será desenvolvida após o término da apresentação do Estudo III.



4 ESTUDO II - PERCEPÇÃO DO EGRESSO SOBRE A FORMAÇÃO RECEBIDA E INFLUÊNCIA DO CURSO NO PERCURSO OCUPACIONAL DO PARTICIPANTE PROFESSOR

4.1 INTRODUÇÃO

Após ter constado o a defasagem do Curso de Especialização em Educação Especial da UEL, diante do aparecimento do novo documento sobre Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) elaboradas pela Secretaria de Educação Especial, começamos a pensar em uma maneira viável de reformular o curso.

Não queríamos que a reformulação fosse feita apenas a partir do corpo docente. Queríamos que ela fosse, também, influenciada pela percepção que os egressos tinham da formação recebida e sobre as novas necessidades e cobranças do mercado de trabalho em relação a questões advindas do movimento inclusivo (UNESCO, 1994).

Sabíamos também que a reformulação não poderia ser feita com fundamento em opiniões quer de professores, quer de egressos ou, ainda, de alguns especialistas. Desejávamos trabalhar com o suporte de pressupostos, ancorados em resultados científicos.

O primeiro trabalho sobre formação acadêmica contraposta à atividade profissional que acidentalmente entramos em contato foi o de Palmiere (1996) que estudou a relação entre a formação recebida no curso de Psicologia da UEL e o desempenho profissional. Esse estudo relacionou as várias alterações curriculares do curso com a entrada dos egressos no mercado de trabalho.

O segundo trabalho com que tivemos contato foi o estudo de Mendes et al. (1998) que havia sido apresentado em um evento internacional e tratava da caracterização do perfil do profissional formado pelo programa de pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, mostrando, além disso, como o egresso havia avaliado o programa.

Esses dois trabalhos sinalizavam o início de alguns caminhos que poderiam ser percorridos se a idéia da reformulação baseada em dados científicos continuasse a incomodar o corpo docente.



Uma questão dessa magnitude não envolve apenas o como fazer. Antes de se dar início à tarefa propriamente dita, temos que tomar ciência dela, acompanhar sua evolução e nos situarmos em discussões mais amplas, de abrangência nacional, sobre a formação de professores em educação especial. Depois da identificação do que estava acontecendo na área, resolvemos participar, através da avaliação do curso, dessa discussão. Para que a avaliação do curso, sob o ponto de vista do egresso, pudesse acontecer elaboramos o Estudo II, que poderia, com os seus dados, ajudar a alcançar os objetivos abaixo descritos, que são os seguintes:

1. analisar a inserção no mercado de trabalho e o percurso ocupacional dos egressos ;
2. identificar as variáveis do curso que facilitaram ou dificultaram a inserção no mercado de trabalho;
3. identificar as variáveis do curso que facilitaram ou dificultaram o exercício de atividades específicas da função.

4.2 MÉTODO

4.2.1 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES

Participaram do Estudo II 50 egressos que eram professores na cidade de Londrina, dos quais 03 (6%) eram do gênero masculino e 47 (94%) do gênero feminino. A idade média dos participantes, na época da coleta de dados, era de 40,08 anos, com desvio padrão de 7,38, mínimo de 27 e máximo de 59 anos. Estes participantes serão chamados de participantes professores (Ver Método, nas páginas 72 a 86) .

4.2.2 DESCRIÇÃO DO AMBIENTE DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados por meio de entrevista foi realizada em local escolhido pelo próprio participante. O critério estabelecido para a escolha do local foi a existência de, no mínimo, uma sala em que o entrevistador e o entrevistado pudessem conversar sem que fossem interrompidos e houvesse condições de realizar a gravação das falas em fita cassete.

4.2.3 INSTRUMENTOS E MATERIAIS

Foram utilizados no estudo os instrumentos de coleta de dados que foram os seguintes:

4.2.3.1 Roteiro Semi-estruturado de Entrevista

Foi elaborado, inicialmente, um roteiro semi-estruturado constituído de 15 questões subjetivas ou abertas, que buscavam informações mais específicas ou precisas sobre o curso. Com esse roteiro inicial, realizamos um estudo-piloto com 03 egressos que haviam terminado o curso com uma diferença de 04 anos entre eles. O estudo piloto mostrou que as questões que envolviam nomes de disciplinas, datas, nome do corpo docente poderiam sofrer interferências do tempo, pois os egressos alegaram dificuldades para lembrar dados relacionados a essas perguntas. O roteiro foi refeito e a entrevista foi realizada com 03 outros participantes, para que se chegasse ao roteiro definitivo. O instrumento definitivo (VER APÊNDICE B) foi composto por 14 questões que tinham como eixo a percepção do participante quanto à relação existente entre sua formação acadêmica e a atuação profissional, ou seja, a percepção da proposta de formação acadêmica do curso diante das necessidades encontradas no campo de atuação profissional. No início do roteiro, o instrumento trazia 03 questões voltadas para a carreira e a experiência específica da atividade profissional do participante. Quando se falava especificamente do curso havia, no roteiro, 07 questões referentes aos aspectos produtivos e improdutivos do curso, à relação professor-aluno, à relação entre os colegas de turma, ao desempenho do corpo docente, ao processo de elaboração e ao tema da monografia, e ao relacionamento com o orientador. Além dessas questões, havia também 03 perguntas que exploravam a percepção de alunos egressos sobre a influência do curso na entrada e permanência dos profissionais no mercado de trabalho, e sobre a alteração da prática profissional provocada pelo curso. Ao final da entrevista perguntava-se ao participante se ele desejaria acrescentar alguma informação que julgasse relevante.

4.2.3.2 Ficha de Avaliação da Categorização das Entrevistas

Este instrumento (VER APÊNDICE C) foi utilizado para calcular o índice de fidedignidade da elaboração das categorias e da distribuição das falas das entrevistas realizadas com os participantes professores como foi mostrado por Silva (2005). A página inicial trazia uma carta de apresentação com o objetivo da pesquisa, finalidade do instrumento, instruções para utilização e preenchimento. Foi elaborada em forma de tabela, com 06 colunas diferentes, em uma folha de papel sulfite A4, modelo paisagem, em cuja primeira - coluna 'Subclasse' - foi colocado o nome do assunto tratado, na segunda - coluna 'Categoria' - foi colocado o nome da categoria de análise e na terceira - coluna 'Fala dos Entrevistados' - inserem-se todas as falas dos participantes referentes a essa categoria. Nas 03 colunas restantes os juízes deveriam assinalar suas respostas; na 'C', se ele concordasse, na 'D', se discordasse e na 'NS' se não tivesse posição ou certeza sobre a inserção da frase na categoria. Algumas questões erradas ou fora do assunto tratado na Subclasse foram distribuídas entre as falas da terceira coluna, que denominamos de erro intencional. O critério de concordância estabelecido entre os juízes e o pesquisador foi de, no mínimo, 90%.

4.2.3.3 Materiais

Como material, utilizamos um gravador tipo repórter com *slide microphone*, da marca *Panasonic*, e fitas de gravação tipo cassete, para registro das entrevistas.

4.2.4 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O procedimento de coleta de dados desta pesquisa foi realizado através das seguintes etapas:



4.2.4.1 Etapa 1

Após o recebimento dos questionários/formulários preenchidos, foi realizada a identificação dos participantes que estavam atuando como professores de alunos com deficiências na cidade de Londrina.

Quando terminamos a seleção dos participantes teve início a coleta de dados, através de entrevistas com os participantes professores, para que pudéssemos iniciar a coleta, entramos em contato com os participantes para agendar as sessões de coleta.

Criou-se um procedimento padrão a fim de que, no início do contato, fosse pedido a autorização para fazer a gravação da sessão de coleta de dados e assinado o termo de consentimento. O tempo médio de realização das entrevistas foi de 30 minutos.

Após o término da coleta de dados, as entrevistas foram transcritas. Quando a transcrição ficou pronta, o pesquisador, a auxiliar e outra psicóloga fizeram juntas a revisão das 50 entrevistas gravadas, a partir da primeira transcrição, revisão esta que constatou a existência de 05 palavras ditas pelos entrevistados que não puderam ser compreendidas pelos revisores.

4.2.4.2 Etapa 2

Essa etapa foi caracterizada pelo tratamento e análise dos dados coletados junto aos participantes professores que receberam tratamento estatístico e análise qualitativa denominada análise de conteúdo (BARDIN, 1977, MANZINI, 2004; OLIVEIRA, 2003) e foram agrupados em categorias de análise, criadas por exigência do conteúdo dos dados coletados através da entrevista. Para esta pesquisa vamos utilizar a conceituação de categorias de Silva (2005, p. 65) para quem “As categorias de análise se definiram por um conjunto, um grupo ou uma divisão que apresentou características semelhantes, mas que se distinguiam pela natureza.”

4.2.5 TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados coletados na entrevista foram armazenados em um banco que foi montado no Access 2003 e alimentado com as falas dos participantes, as quais foram distribuídas inicialmente em 33 categorias de análise.

Para garantir a segurança do registro da distribuição das entrevistas nas categorias de análise, montamos um quarto banco de dados com o auxílio de um programa chamado AQUAD (HUBER, 1999; MURIAS, 1999, utilizando a distribuição das falas nos 33 temas que apareceram nos dados dos participantes. Por serem muitos os assuntos para a pesquisa, descartamos todos os temas que não estivessem diretamente vinculados às três questões fundamentais estabelecidas nos objetivos da pesquisa que são o perfil dos ingressantes, a avaliação do curso sob o ponto de vista do egresso e os efeitos do curso na vida profissional dos egressos.

Durante a análise do material do estudo-piloto do instrumento da entrevista estabelecemos algumas classes ou categorias de análise para iniciar a divisão das falas dos participantes, a partir da análise do material do estudo-piloto, mas após o descarte dos dados que não estavam diretamente relacionados ao tema estudado prevaleceu o esquema mostrado no Quadro 6, o qual apresentou os 20 temas tratados na pesquisa.

4.2.6 CÁLCULO DE FIDEDIGNIDADE DA DISTRIBUIÇÃO DAS FALAS DA ENTREVISTA EM CLASSE E SUBCLASSE

O cálculo da fidedignidade inicial foi influenciado pelo trabalho de Silva (2005) e foi desenvolvido para avaliar a categorização das falas da entrevista realizada com os participantes. Para desenvolvermos nossa proposta, utilizamos 06 profissionais ou juízes para efetuarem a análise da divisão que realizamos, com um registro equivalente ao registro utilizado na técnica 'ponto a ponto'. Cada um dos 17 temas do instrumento denominado ficha de avaliação da categorização das entrevistas foi distribuído aos juízes através de sorteio. Além disso cada um dos temas foi avaliado por dois juízes diferentes. Controlamos os sorteios apenas para

fazer com que cada um dos juízes recebesse uma quantidade equivalente de material escrito para análise, ou seja, em média, 90 páginas com os dados. Escolhemos os juízes A, B e C foi por sua experiência em estudos em que utilizaram a análise de conteúdo como método de análise das informações. Os outros 03 juízes, D, E e F, foram escolhidos pela experiência em pesquisas que utilizavam a abordagem quantitativa.

O cálculo de concordância utilizado está representado na seguinte fórmula:

$$IC = \frac{\text{Concordância}}{\text{Concordância} + \text{Discordância}} \times 100 =$$

O índice de concordância da análise dos juízes com a distribuição realizada pelo pesquisador ficou em 91,29%. Bauer e Gaskell (2002) afirmaram que fidedignidade é geralmente considerada muito alta quando é maior que 90%. O índice 91,29% pode ser visto, portanto, como um índice muito elevado de fidedignidade.

4.3 RESULTADO E DISCUSSÃO

4.3.1 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E PERFIL MOTIVACIONAL DOS PARTICIPANTES PROFESSORES EM LONDRINA

Dos 50 participantes que eram professores na cidade de Londrina no momento da coleta de dados, 49 (98%) tinham curso de licenciatura. Além disso, como mostram as Tabela 16 e 17, tinham experiência profissional variada.

TABELA 16 - Experiência profissional dos participantes professores em contato com alunos com deficiência mental

Categorias	N	%
Em escola regular	7	33,33
Em escola especial	6	28,57
Ambulatório e escola especial	3	14,28
Em escola especial e ensino regular	3	14,28
Avaliação pedagógica	1	04,76
Deficiente mental na família	1	04,76
Total	21	100,00

Na época em que estavam freqüentando o curso, 21 (42 %) dos participantes tinham experiência profissional com aluno portador de deficiência, 07 (14 %) dos quais em escola regular, 06 (12 %) em escola especial, 03 (6 %) em ambulatório e escola especial, 03 (6 %) em escola especial e escola regular, 01 (2 %) em setor de avaliação pedagógica. 01 (2 %) possuía um caso de deficiência na família (VER TABELA 16).

TABELA 17 - Experiência profissional dos participantes professores sem contato com deficiência mental

Categorias	N	%
Não tinha experiência profissional em magistério	11	37,93
Ensino de 1º grau (séries iniciais)	09	31,03
Educação básica	05	17,27
Ensino de 1º grau (5ª a 8ª)	02	06,89
Educação infantil	01	03,44
Psicopedagogia.	01	03,44
Total	29	100,00

Dos participantes deste grupo, 29 (58 %) não tinham experiência com alunos portadores de deficiência mental. Desses, 11 (22 %) não possuíam experiência profissional em magistério, 09 (18 %) possuíam experiência em séries iniciais do 1º grau, 05 (10 %) em educação básica, 02 (4 %) em vários níveis da Educação Básica, 01 (2 %) em educação infantil e 01 (2 %) em Psicopedagogia (TABELA 17). Com o advento da inclusão, os participantes que estivessem exercendo uma atividade profissional e pudessem receber aluno inserido, na época da seleção, foram aceitos como alunos do curso. Além de identificarmos as

atividades profissionais dos participantes professores tínhamos interesse em saber em que fase da carreira eles se encontravam quando vieram fazer o curso.

Quanto à fase (TABELA 18) em que os participantes deste grupo se encontravam no momento em que vieram fazer o curso, 25 (50 %) estavam em início de carreira, 13 (26 %) já estavam em fase de carreira sedimentada, 05 (10 %) não tinham experiência profissional, 04 (8 %) não responderam e 03 (6%) encontravam-se em fase de mudança de área de atuação.

TABELA 18 - Fase da profissão e procura do Curso de Especialização em Educação Especial-Deficiência Mental da UEL, pelos participantes professores

Categorias	N	%
Início de carreira (um ano de experiência)	25	50
Carreira sedimentada (dez ano ou mais)	13	26
Sem experiência profissional	05	10
Mudança de área de atuação	03	06
Não respondeu	04	08
Total	50	100

Quando começamos a analisar os resultados referentes aos 50 participantes professores para que pudéssemos identificar que tipo de profissional estava atuando na cidade, pudemos perceber que algumas questões importantes foram surgindo, visto permanecerem permeando os dados. Se observarmos a maneira como os participantes entraram na área (TABELA 19) vamos constatar que 42% dos participantes começaram a sua atuação profissional através de estágio voluntário em escolas especiais.

TABELA 19 – Entrada dos participantes professores na área de Educação Especial

Categorias	N	%
Estágio voluntário em escola especial	17	34
Contratação em instituição especial	11	22
Contrato ocasionado pelo curso de especialização	09	18
Mudança de área determinada por aluno portador de deficiência	09	18
Estágio encaminhado pelo curso de especialização	04	08
Total	50	100

Estas situações de estágio, de acordo com as falas dos participantes, foram divulgadas pela direção das escolas através de palestras ou programas em veículos de comunicação de massa. Frequentemente, esses estágios não-remunerados estavam desvinculados dos cursos de formação de professores mas, no início, eram estágios voluntários de três meses, que podiam estender-se por dois semestres letivos.

Quando esses estágios voluntários eram conseguidos através de amigos ou conhecidos ou de contatos familiares, poderiam ser mais longos, uma vez que não eram vistos como exigência de formação profissional, mas como um favor prestado pela instituição que acolhia o voluntário que, frequentemente, passava a desenvolver uma relação de gratidão para com ela. Outra estratégia que podia ser empregada era a estimulação do desenvolvimento de uma relação afetiva para com os alunos comprometidos pela deficiência. Tem-nos parecido que “[...] essa visão assistencialista e benemerente parece impregnar, em outra dimensão, o cotidiano dos profissionais da área” (D’ANTINO, 1996, p. 17), posto que em nome da sobrevivência da instituição, algumas normas podem ser interpretadas de acordo com a conveniência do momento.

Outras situações de estágio eram aquelas vinculadas à formação profissional, ao estágio curricular propriamente dito, no qual os estagiários eram supervisionados pelos professores do próprio curso. De uma maneira geral! pareceu-nos que o envolvimento dos professores dos cursos de formação profissional fazia prevalecer a exigência legal.

Esse trabalho voluntário na instituição especial também podia ser feito como busca de alternativa profissional, em razão da perda de emprego, ou r por interesse em comparar o ensino regular ao ensino especial.

Como o curso de especialização era um curso de formação de professores, uma das exigências da seleção era que o candidato tivesse algum tipo de experiência com pessoas com deficiência mental. Se o candidato aprovado não apresentasse essa experiência era encorajado a buscar um estágio em instituições escolares que atendessem tal clientela. Como não havia a exigência de estágio curricular no curso de especialização, os estagiários eram alocados apenas em escolas particulares, que exigiam um período mais longo de atividade de nosso egresso, já que ficava enquadrado na categoria de estagiário voluntário. Não havia a

categoria de estágio remunerado, nem mesmo para os alunos de cursos de pós-graduação. O interessante dessa situação de voluntários é que o estagiário começava a aprender a aplicar a teoria à prática e a discutir e refletir sobre sua própria prática profissional em sala de aula.

Outra estratégia era a contratação de profissionais recém-graduados em nível superior. Como eles ainda não tinham entrado ou estivessem com dificuldades para entrar no mercado de trabalho, talvez aceitassem receber um salário de acordo com o piso das escolas especiais, que era mais baixo que o piso estabelecido pelo sindicato de professores das escolas particulares.

Outro tipo de contato profissional com deficientes mentais eram os próprios dos serviços que não eram exclusivos da clientela de Educação Especial. Um exemplo típico eram os serviços oferecidos pela rede da saúde, em que acabava aparecendo o paciente que também era deficiente.

Para alguns, a entrada na área se deu através do curso, visto que a coordenação e o corpo docente recebiam um grande número de pedidos de encaminhamento de profissionais para as escolas, com vistas à contratação de professores e técnicos de nível superior.

Como na escola pública regular havia uma exigência maior do cumprimento da legislação, os profissionais responsáveis pela área, quer das escolas da rede estadual quer da rede municipal, esperavam o término do curso para fazer o convite ao aluno egresso que já era professor aprovado em concurso público nas respectivas redes públicas de ensino regular.

A última maneira de entrar na área, descrita pelos participantes professores, foi a mudança de atuação influenciada pelo aparecimento de alunos portadores de deficiência que estavam sem atendimento na escola ou na cidade. Alguns (18%) participantes se enquadraram nessa alternativa, talvez levados por pressão do diretor ou dos pais ou pela própria situação de exclusão do aluno.

Não nos interessavam apenas as informações sobre como os participantes tinham entrado na área, seja diretamente, trabalhando com o aluno com necessidades especiais, seja indiretamente ou ainda atuando esporadicamente com essa clientela. Mais interessante para o estudo era a análise dos relatos que tratavam das principais dificuldades encontradas na atuação profissional em escolas especiais, regulares e outros serviços. Os dados dos relatos que discorriam sobre as principais dificuldades vivenciadas podem ser vistos na Tabela 20.

TABELA 20 - Dificuldades encontradas pelos participantes professores na atuação com pessoas portadoras de deficiência mental na escola

Categorias	N	%
Falta de conhecimento sobre deficiência	40	80
Lidar com os comportamentos inadequados do aluno	27	54
Comunicação na interação com o aluno	12	24
Falta de conhecimento/orientação pedagógica e postura inadequada do setor de avaliação	12	22
Ansiedade do profissional diante da aprendizagem lenta do aluno	10	20
Comportamento profissional inadequado de colegas na instituição	10	20
Preconceito	09	18
Relacionamento com a família	09	18
Angústia diante da necessidade de controlar o comportamento do aluno	08	16
Ausência de dificuldades	05	10
Identificação do potencial comportamental do aluno	03	6
Locomoção dos alunos cadeirantes por falta de adaptação da escola	02	4
Dificuldades de atender, na mesma sala de aula, alunos com níveis muito diferentes de deficiência	01	2

De acordo com os dados, a maior dificuldade foi a falta de conhecimento sobre a deficiência; o que pode ser deduzido porque 80% dos participantes professores fizeram alegações vinculadas a esta questão.

Alguns pensavam estar o problema na falta de conhecimento do profissional iniciante, outros conseguiam perceber que essa era uma dificuldade que ia sendo minorada com a experiência e o estudo, mas que irá acompanhar o professor durante toda a sua vida profissional ou a de qualquer outro profissional, visto que não conseguimos dominar todos os conhecimentos da área. Dificuldades equivalentes já foram encontradas no estudo de Anselmo, Marquezine e Almeida (1996, p. 332) sobre a formação do professor de Educação Física, estudo este no qual 76,5 % dos participantes mostravam que a maior dificuldade era decorrente do fato de que "[...] não possuíam nenhum conhecimento sobre deficiência mental, tampouco sobre a metodologia de ensino da área". O mesmo resultado foi encontrado em Elias, Marquezine e Sanches (1998) no estudo sobre a equipe de enfermagem de um hospital geral e internamento de pacientes com deficiência mental. Nesse estudo, 58,91% dos 129 participantes afirmaram que uma das causas das dificuldades na assistência de enfermagem era a falta de conhecimento sobre a deficiência mental. Na pesquisa de Candatem, Fujisawa e Marquezine (2001) sobre

a formação do fisioterapeuta e a deficiência mental foi novamente apontada a falta de conhecimento sobre a deficiência mental como um dos principais problemas apontados pelos participantes do estudo. Tem-nos parecido que o tempo passa, mas os problemas dos profissionais iniciantes permanecem os mesmos, visto que os cursos de graduação em licenciatura, principalmente os de Pedagogia e Psicologia, parecem não contemplar a preparação para o atendimento da clientela especial (CHACON, 2004).

No que se refere ao atendimento do portador de deficiência mental dentro e fora da escola, parece, também, que a falta de conhecimento sobre a deficiência continua a prevalecer em nossa sociedade. Sabemos que é exatamente a falta de informação que produz o preconceito e as barreiras atitudinais (OLIVEIRA; FERREIRA, 1998), fato este que, provavelmente, venha a dificultar a implantação da proposta inclusiva (UNESCO, 1994).

A segunda maior dificuldade apontada pelo egresso foi o manuseio dos comportamentos inadequados do aluno (54%), mas parece que o grande problema estava vinculado à agressividade do aluno como alguns participantes fizeram questão de frisar. A mesma dificuldade está sendo apontada no estudo de Elias, Marquezine e Sanches (1998), no qual 52,71% dos enfermeiros afirmaram ter dificuldade para conter a agressividade do paciente, no hospital, sem a aplicação de sedativo. Neste mesmo grupo, 40 profissionais (31%) afirmaram ter encontrado problemas na execução de técnicas de enfermagem invasivas contra o paciente com deficiência mental. É possível até que a agressividade do paciente contra o enfermeiro possa ter aparecido durante a aplicação das técnicas invasivas, especialmente se causaram desconforto ou dor, mas fica demonstrado, pelos dados do estudo, que esses profissionais não sabiam como lidar com o comportamento agressivo causado pela realização do exame ou medicação, exceto pela aplicação de psicofármacos. No estudo de Nicastro, Marquezine e Almeida (1996) 9% dos participantes afirmaram ter medo de ser agredidos, e, no estudo de Candatem, Fujisawa e Marquezine, (2001) os fisioterapeutas estudados afirmaram que um dos problemas enfrentados na relação com o paciente com deficiência mental foi o medo da agressão física, ou seja, os profissionais tinham medo de ser agredidos pelos pacientes. É provável que todos esses profissionais pesquisados nos vários estudos estejam querendo apenas se esquivar da agressão física, já que, como sabemos, ela pode ser apresentada por alunos ou pacientes com um grau mais elevado de

deficiência ante a situação desconhecida ou quando estão com a dosagem de medicação desequilibrada ou no caso de aluno ou paciente menos comprometido, quando mal-trabalhado para eliminação de comportamento indesejado ou, ainda, quando a deficiência mental está associada a distúrbios emocionais e/ou comportamentais.

Além dos problemas que aparecem e são agravados com o passar do tempo, temos conseqüências de efeito imediato, por imperícia ou falta de conhecimento específico no desempenho profissional. Um desses efeitos imediatos pode acontecer quando o professor ou fisioterapeuta ou enfermeiro amedrontado diante da possibilidade de agressão, sem se dar conta, recua e retira a exigência do cumprimento da tarefa ou a exigência do comportamento de cooperação ou participação na atividade terapêutica. A retirada da exigência do cumprimento da tarefa ou do comportamento cooperativo pode fazer com que esse aluno ou paciente volte a ameaçar o professor ou qualquer outro profissional em situação semelhante (MARTIN; PEAR, 1998). Quando pensamos especificamente em situações escolares encontramos trabalhos de pesquisa tais quais o estudo de Cook (2002) que versa sobre as atitudes de professores em relação à inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse estudo, os professores apresentam atitudes menos favoráveis à inclusão de alunos com distúrbios comportamentais e emocionais, já que é provável que tenhamos receio de recriar os “nossos pesadelos não verbalizados” na escola porque é possível que saibamos que o atendimento a este aluno exige um grau mais elevado de complexidade técnica.

Outros comportamentos indesejáveis ou outros fenômenos apontados pelos participantes como causadores de problemas são, de acordo com suas falas, indisciplina, birra, características comportamentais sindrômicas, hiperatividade, grau elevado de deficiência. Como exemplo, podemos mostrar algumas falas dos participantes, tais como:

[...] então tive algumas dificuldades de lidar com o comportamento, de como controlar a disciplina. (participante 35).

Ah! Sabe assim de birra, mas não tinha da criança se jogar no chão, mas era complicadinho, eu me lembro de algumas birras dela que...Era difícil, era difícil. (participante 30).

Mais mesmo é a respeito de comportamentos que acontecem, de comportamentos inadequados que acontecem durante a aula com

alunos. (participante 84).

Os exemplos colocados pelos próximos participantes são capazes de afligir professores com muitos anos de profissão: imagine-se, então, o que podem despertar nos que estão entrando na área. A indisciplina, por exemplo, sofreu um aumento significativo nas escolas, inclusive em países desenvolvidos (AQUINO, 2003), onde há sempre financiamentos para pesquisas aplicadas. Mesmo assim, os professores desses países parecem tão perdidos na busca de solução para o problema, como os professores de nossas escolas. Alguns participantes, ao acusarem as suas dificuldades iniciais, mostraram que na área, as vezes, elas são um pouco maiores do que no ensino regular. As falas abaixo nos colocam frente a esses pequenos percalços, que são os seguintes:

[...] algumas crianças eram sindrômicas, tinham esses comportamentos diversos [...] (participante 134).

Eram severos [...] E com problemas de desvio de conduta, então eram essas as dificuldades. (participante 29)

Porque o aluno com distúrbio de conduta, aqueles alunos que chegam na escola, mas não são rotuladas, não vem com o rótulo, mas é hiperativo. (participante 115)

Parece que esses casos continuam colocando em xeque os conhecimentos pedagógicos de professores experientes, porque envolvem fatos difíceis de serem trabalhados, ou, até mesmo, os casos mais difíceis encontrados na área.

Os estudos acima citados que pesquisaram a relação dos profissionais de educação física, enfermagem e fisioterapia apresentam dados equivalentes aos dados dos participantes professores quando tratam das dificuldades enfrentadas no início da profissão. Os fisioterapeutas não sabiam o que fazer com as crises de teimosia e desobediência do deficiente. Os enfermeiros não conseguiam mantê-lo calmo no leito e, por este motivo, o paciente era contido amarrando-se-lhe os pulsos, às vezes também os tornozelos. Pensamos que essas interações não eram menos tumultuadas do que as interações entre professores e alunos, mas a área médica tem um poder maior, poder que as outras áreas não possuem, ou seja, o poder que o medicamento lhe confere, já que significa, caso

não se comporte de acordo com o padrão comportamental esperado, que o paciente vai ser sedado. Como nós, professores, não podemos, não usamos e provavelmente não gostaríamos de usar a alternativa da medicação, cabe-nos aprender a trabalhar de forma adequada com comportamentos inadequados dos alunos, quer sejam ainda resultantes de alterações vinculados ao distúrbio de conduta.

Outra questão, segundo os participantes (24%), que causou problemas no início da profissão foi a dificuldade de comunicação na interação com o aluno especial. Se juntarmos algumas falas de profissionais entrevistados, vamos conseguir montar um quadro interessante dessa interação em que soluções vão sendo buscadas para resolver verdadeiros impasses pedagógicos.

O participante 115 dizia que, no início, o que ele podia fazer era:

[...] controlar a ansiedade e também me fazer entender, seria a comunicação. O começo era a comunicação, como que eu me comunicava e que eles conseguissem, principalmente o pessoal mais comprometido.

Enquanto os outros participantes alertavam para algumas questões, como se pode constatar nas falas citadas `a frente:

[...] a maioria não fala, então tinha determinada dificuldade de se comunicar (participante 27).

Então pra mim foi um choque, o primeiro contato, em como saber se elas estavam dando a resposta correta na atividade. No começo eu dava a atividade e não sabia se elas estavam correspondendo ao que eu queria [...] (participante 080).

Você tinha que arrumar uma maneira, para poder fazer uma troca com eles, entendeu? Se eles estavam entendendo o que você estava falando, então eu tive que me virar. Virar-me pra poder iniciar, o trabalho com eles (participante 095).

Eu não sabia como é que eu ia me comunicar com esse aluno e acabei inventado, eu tinha um computador na sala e acabei levando o meu aluno pro computador e ali eu criei a minha maneira de comunicação com ele (participante 053).

Outros trabalhos de pesquisa acusam a ausência ou dificuldade de se comunicar com o deficiente como um sério entrave à prática profissional, entrave que, sem dúvida alguma, vai aparecer em muitos momentos até a nossa

aposentadoria, uma vez que não é um problema enfrentado apenas pelos novatos mas, como os participantes mostraram, é contornável, e Saunders, Saunders e Hull (1993), em nossa opinião, têm uma fala representativa sobre o grau de dificuldade que vai estar presente na comunicação com deficientes mentais muito comprometidos. O casal pede que nos imaginemos em um saguão de aeroporto internacional, onde os alto-falantes estão anunciando o nosso voo, mas em uma língua estrangeira desconhecida. O grau de dificuldade que teremos para entender as informações sobre o nosso embarque é equivalente ao enfrentado pelo deficiente mental muito comprometido para entender o que falamos com ele. Esta analogia dos autores nos coloca a real dimensão do grau da dificuldade desse processo comunicativo e somente a partir dessa compreensão podemos começar a trilhar o caminho de sua realização.

Os dados nos mostram que o quarto problema enfrentado pelos participantes (22%) foi a falta de conhecimento pedagógico, associada à ausência de supervisão/orientação aos professores e postura inadequada do pessoal do setor de avaliação/diagnóstico do aluno. Na questão pedagógica, as falas dos profissionais são muito claras, visto que assumiram que não sabiam trabalhar os conteúdos do programa. Estamos falando de métodos e técnicas de ensino para trabalhar, de maneira adequada, os conteúdos ou assuntos do programa. O mesmo problema foi vivenciado pelo participante 116 que desejava diminuir a dificuldade para encontrar material pedagógico, estratégias e metodologia adequadas ao aluno especial. Outro participante citou a dificuldade encontrada no manejo de turma. Pensamos que as questões subjacentes aos problemas levantados são a da adaptação curricular e a da adequação às propostas metodológicas de ensino, que poderiam ser facilmente resolvidas com o apoio dos profissionais mais experientes, na escola (STAINBACK; STAINBACK, 1996).

Para aumentar as dificuldades pedagógicas dos professores ainda havia o procedimento aparentemente equivocado do setor de avaliação da Secretaria ou Núcleo Regional de Educação cuja direção espera duas ou três reprovações do aluno para assumir o caso, mesmo quando são alertados inúmeras vezes, pelos professores da turma, sobre a deficiência do aluno.

É possível que os profissionais de avaliação estivessem esperando que o fracasso escolar estivesse bem fortalecido no aluno, para ajudar na realização do processo de ensino e aprendizagem futura ou estivessem apenas obedecendo às

regras do setor. É claro que nem todos os casos têm encaminhamentos desastrosos, mas há também alguns casos avaliados e encaminhados às escolas pelo setor de Educação Especial da rede pública regular, sem que o professor recebesse a orientação pedagógica necessária, já que, às vezes, o único suporte pedagógico que recebia era um livro, como é mostrado pelo participante 109:

[...] é claro que às vezes ela me encaminhava assim crianças que eram.... com problemas sérios, então, às vezes, que nem uma vez eu recebi um aluno e ela disse - ó, você vai ler esse livro que você vai procurar trabalhar com a criança com esse livro.

A falta de apoio dos órgãos ou serviços responsáveis pode gerar insegurança nos profissionais e, em consequência disso, questões de fácil solução são agravadas, como é o caso da ansiedade que pode afetar o professor diante da aprendizagem lenta do aluno, sendo esta dificuldade descrita por 20% dos participantes. É possível que a ansiedade dos professores possa elevar-se no início da atividade profissional, porque provavelmente estamos comparando o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência com o processo do aluno sem deficiência, ou seja, passamos a operar sobre um padrão que supomos que seja o padrão de normalidade. Provavelmente esta dificuldade seria facilmente trabalhada se a escola tivesse um serviço mais eficiente de orientação pedagógica.

No decorrer de toda nossa vida profissional vamos encontrar dificuldades que se originam no vácuo deixado pela ausência ou deficiência do desempenho de outros profissionais que são nossos colegas. O comportamento profissional inadequado de colegas criou problemas para 20% de nossos participantes. Tais problemas apareceram de formas variadas, como o comportamento do colega que deseja sair mais cedo, aproveita-se de nossa pouca experiência e nos empurra todos os seus alunos, mesmo sabendo que o adequado seria trabalhar com pequenos grupos. Outras formas de transtorno aparecem subitamente como, por exemplo, quando você precisa que o aluno apresente um pré-requisito para trabalhar a atividade nova e descobre que o professor da série ou programa anterior não cumpriu o programa e esqueceu de avisar, ou quando nosso aluno não tem o diagnóstico concluído, porque o profissional que o avaliou saiu da instituição sem concluir a tarefa, ou porque o colega não tem a formação

mínima necessária para atuar e por isso invalidou todos os nossos procedimentos através de intervenções erradas, ou ainda porque nosso colega é apenas um voluntário de boa vontade.

Como disse o participante 77:

A maioria, que estava lá, era de voluntários.

Se nem mesmo se pode exigir presença diária, como exigir desempenho adequado de pessoas que se consideram possuídas de bons sentimentos e de espírito caritativo?

Tratando, ainda, das dificuldades encontradas pelos participantes professores, 18% deles teve que se deparar com as mazelas comportamentais que são conseqüências do preconceito. Como lembrou muito bem o participante 36:

Porque se você for parar pra pensar que isso foi há quase vinte anos atrás, não era tão comum você ver o portador de deficiência no dia a dia. Então o preconceito, o próprio preconceito, foi a dificuldade.

Se o portador de deficiência não era visto nas ruas, podemos pensar em algumas possibilidades para explicar esta ausência. A primeira possibilidade poderia ser a pequena incidência de deficientes na sociedade, que sabemos não ser tão pequena assim. Outra possibilidade da ausência do portador de deficiência nas ruas das cidades poderia ser explicada pelo fato deles serem escondidos pelos parentes ou responsáveis. Aliás, uma das explicações do acobertamento da deficiência pode ser dada pelo trabalho de Livoratti e Marquezine (1998, p. 14) o qual pesquisou a posição de padres e pastores cristãos e descobriu que 33,3% dos pastores afirmaram que os deficientes “[...] eram pessoas ou com possessões; ou conseqüência do pecado, ou com perturbações espirituais ou pessoas desobedientes a Deus”. Sem dúvida alguma, a deficiência está sendo vista por esses profissionais como uma questão espiritual grave, quase como produto de pecado do indivíduo ou da família; portanto, como uma coisa que deva ser guardada em lugares não freqüentados pelos não-deficientes estranhos ao grupo familiar. Talvez não seja bom que sejam expostos, além do que, como aparece nas falas ouvidas no mesmo trabalho “[...] as pessoas não se sentem bem perto dos deficientes mentais.” (LIVORATTI; MARQUEZINE, 1998, p. 18). Se os alunos não

eram vistos no convívio com a sociedade mais ampla, as escolas os preparava para quê? Para os padrões de comportamento da própria escola? Preparar o aluno para os padrões apropriados de comportamento da própria escola não as levaria a encostar-se nas denominadas instituições totais de Goffman (1982), que Booth (1976) discutiu arduamente quando tratou dos mecanismos envolvidos na socialização do indivíduo? Quando os professores saíam em busca de pessoas com deficiência mental escondidos, podiam deparar-se com casos que deveriam ser tratados por policiais, como nos mostra o participante 83:

[...] a gente foi até essas casas mais simples, até as casinhas de lona, que nós acabamos encontrando um caso que era assim, conhecido como um caso bichinho, era um aluno, ele tinha doze anos, ele nunca tinha saído de casa, ele nunca tinha visto as pessoas, ele morava em um barraquinho no fundo de uma data onde tinha um monte de casinhas, tudo barraquinho, e ele vivia preso ali dentro [...].

Como se não bastasse o impacto da descoberta desse tipo de descabro, o profissional de área ainda tem que trabalhar com a pressão da comunidade e o preconceito que não é só em relação à deficiência, mas também em relação à doença mental:

As dificuldades foram muitas, principalmente o preconceito, porque as pessoas falavam assim, 'ai você vai trabalhar com aquele louquinho?' (participante 83).

São muitos os trabalhos que mostram que as pessoas, ainda hoje confundem a deficiência mental com doença mental (ANSELMO; MARQUEZINE, 1996; CANDATEM; FUJISAWA; MARQUEZINE, 2001; ELIAS; MARQUEZINE; SANCHES, 1998; HARTLAGE, 1974; LIVORATTI; MARQUEZINE, 1998; e outros), apesar da postura mais inclusiva dos veículos de comunicação de massa. Somente uma grande campanha informativa pode resolver essa confusão e lutar pela eliminação do preconceito contra a deficiência e a doença mental.

Com o advento do movimento inclusivo (MARTINEZ; URQUÍZAR; 2001; UNESCO, 1994; MARTINS, 2003) e sua expansão na sociedade educacional brasileira, estamos conhecendo uma nova manifestação preconceituosa, o preconceito contra a escola especial. Parece que os profissionais estão preferindo

encaminhar os alunos deficientes para escolas sem condições de atendimento, quer material quer pedagógico, ao invés de mantê-los matriculados na escola especial.

O participante 60 mostra o que está acontecendo na cidade, fazendo uma espécie de desabafo:

[...] mas olha por aí o Brasil inteiro, sabe, tirar uma criança da APAE e colocar numa escola regular pra ela sofrer, deixa lá na APAE, ela está sendo excluída, tem preconceito e etc., mas, deixa ela lá. Entende?

O que parece não ser trazido à consciência dos profissionais é o fato dos serviços de atendimento aos deficientes não serem segregadores: o modo como atendemos o deficiente é que pode segregá-lo (OMOTE, 1994;1999a;1999b e 2000).

O participante 89 narrou um caso de sua própria experiência no qual os seus alunos de classe especial pediam o seguinte:

[...] coloca o nosso nome, não coloca classe especial sabe, porque todo mundo tira, tira sarro porque é de bobo.

Este fato aconteceu nos últimos quatro anos, na cidade. Este relato nos faz questionar se o estigma da deficiência (GOFFMAN, 1982) realmente desapareceu. Será que a deficiência deixou de ser estigmatizada, por influência da inclusão social? Sabíamos que o estigma da deficiência ainda poderia ser usado como controle social nas duas últimas décadas do século passado e a exclusão estava sendo encontrada em várias situações do nosso cotidiano. Um exemplo foi a fala do participante 135 sobre um episódio observado, nos últimos 6 anos, por ela que, em nossa opinião, encerra a discussão sobre o preconceito que permeia a relação dos deficientes e não-deficientes.

[...] eu lembro que uma coisa que me marcou, uma vez eu estava no ônibus com a minha filha, que era pequenininha, e tinha uma criança que tinha vindo da APAE e estava no mesmo ônibus que eu. Ela estava em um banco e no banco da frente sentou uma mãe com uma criança ou era no banco de trás, eu sei que daí o menino que tinha vindo da APAE começou a conversar, conversar com a filha dela, a mãe pegou a menina e foi lá pro banco da frente, como se aquilo

pegasse, como se o menino pudesse ser agressivo, como se fosse uma coisa do outro mundo, então a gente percebe que por falta de informação as pessoas assim, deixam tudo isolado, como se fosse uma gaveta à parte na vida que ela não precisava abrir nunca.

Se as famílias das crianças não-deficientes arrumam uma maneira de afastar seu próprio filho da criança deficiente, será que a estratégia utilizada para afastar crianças também não é utilizada para produzir o afastamento entre as famílias? E a escola? Qual será o tipo de relacionamento que a escola e os professores mantêm com as famílias dos alunos deficientes? De acordo com os dados, os professores confessaram ter tido problemas no relacionamento com a família (18%) dos alunos; eles não conseguiam entender e aceitar, sem desgastes emocionais, a pressão que os pais faziam para que o filho fosse alfabetizado.

Será que a cobrança de alfabetização do filho não tem relação com a não-aceitação (MILLER, 1995) da deficiência do filho? O participante pensava estar falando sobre fatos ocorridos nas últimas décadas do século passado, mas será que as famílias de hoje aceitam a deficiência do filho ou se conformam com o inevitável? Hoje, os filhos deficientes não estão obrigatoriamente afastados do convívio social, da sociedade mais ampla, mas será que o aumento do convívio fez com que os pais deixassem de querer filhos perfeitos? Será que a pressão para alfabetização do filho, ou a sugestão de pequenos presentes/subornos para que isto aconteça, ou a comparação constante com o desempenho do colega menos comprometido não têm relação com a não-aceitação da deficiência?

Então isso é uma das dificuldades maiores que a gente tem, porque, sempre tem aquela pergunta, 'mas quando que ele vai aprender a ler e a escrever?', ou 'se você fizer com que meu filho aprenda a ler e a escrever eu te dou um presente', até isso também os pais falam pra gente (participante 033).

Quando nos deparamos com as dificuldades de relacionamento com as famílias de nossos alunos especiais pensamos sempre no mecanismo da negação da deficiência utilizado pelos genitores. O problema é que o estudo de Martinez, Pamplin, e Oishi (2005), que pesquisou o suporte informacional no cotidiano da escola, constatou que 66,7% dos professores raramente, ou apenas às vezes, davam informações aos pais sobre as dificuldades e as necessidades específicas dos seus filhos e 53,4% dos professores afirmaram que nunca,

raramente ou às vezes ajudavam os pais a compreender e aceitar a situação de seus filhos. Diante desses dados, não poderíamos começar a questionar se os professores estão realmente explicando aos pais que seus filhos correm o risco de não conseguir alfabetizar-se? Será que o professor também tem dificuldade ou falta de interesse em se fazer entender pelos pais de seus alunos especiais? Será que lhe falta tempo ou ele não tem coragem ou preparo técnico para explicar a situação do filho especial, diante das exigências da relação entre ensino e aprendizagem, aos pais esperançosos? Ou, ainda, não quer expor a ninguém a sua frustração, ansiedade e angústia diante da aprendizagem lenta do aluno?

A ansiedade, a angústia e a frustração (16%) parecem ser emoções que os professores de Educação Especial conheciam com mais frequência do que seria desejável, posto que:

[...] era até um trabalho que me angustiava muito, porque sabe essa coisa de fazer teste em criança, sabe, e mensurar conhecimento e tudo, não sei [...] (participante 12).

Ou, ainda, o que nos mostrou o participante 60:

Dificuldades? Eu não considero uma dificuldade, mas uma frustração, porque as crianças que eu pegava pra trabalhar normalmente elas se alfabetizavam, porque se estava na classe especial e no ensino regular eu sempre tive essa idéia, quem está em escola é pra aprender ler e escrever. Frustração porque não consigo alfabetizá-los, ansiedade porque não sei se a minha avaliação é a adequada, angústia porque não sei se o controle de comportamento que planejo vai ajudá-lo a ser independente.

Será que a avaliação diagnóstica do aluno é adequada (6%)? Será que amanhã vou achar alguém para me ajudar a locomover os cadeirantes (4%)? Será que vou dar conta dos alunos com níveis tão diferentes de deficiência (2%)?

Foram muitas dúvidas, muitas dificuldades mas, exceto aquelas vinculadas à falta de infra-estrutura ou à falta de formação adequada do colega, todas resultaram da falta de conhecimento, falta de experiência e de orientação pedagógica. A posição foi confirmada pelos participantes que afirmaram não ter encontrado dificuldades (10%), posto que encontraram apoio em algum profissional que lhes deu suporte teórico-metodológico:

que lhes deu suporte teórico-metodológico:

Não. Pelo menos no período em que eu fiquei no (nome da escola), eu tive o apoio dos professores (participante 23).

Eu tive uma, uma diretora da (nome da escola) que foi muito legal comigo, ela me ajudou muito que... Ela era uma diretora muito boa, então ela foi nos orientando e não houve maiores dificuldades não (participante 093).

Ao revisarmos as falas dos participantes professores que afirmaram não ter encontrado dificuldades no início da atividade profissional com aluno especial, vamos perceber que elas todas têm um denominador comum, que é a presença de um profissional mais experiente que deu apoio pedagógico ao professor que estava começando. A partir da análise dessas falas podemos começar a pensar que o caminho para a inclusão escolar tem que passar pelo apoio pedagógico dado pelo supervisor ou orientador da escola ao professor que está recebendo o aluno inserido. As primeiras discussões sobre o papel de apoiador desempenhado pelo especialista em Educação Especial foram desencadeadas pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), ao atribuir esta função aos profissionais da escola especial. Em nosso país, o documento governamental que veio colocar os pressupostos das novas diretrizes para a educação especial (BRASIL. MEC. CNE, 2001a) mostrou a possibilidade de convocar outros profissionais para dar suporte ao professor, mesmo os profissionais que geralmente não fazem parte do cotidiano da escola regular como, por exemplo, o psicólogo.

Por dedução podemos até chegar a pensar que os profissionais especializados, que não fazem parte do dia-a-dia da escola, talvez não consigam fazer com que o professor novato passe a se sentir tão seguro a ponto de afirmar que não encontrou dificuldades quando começou a atuar com o aluno especial. É possível que esta segurança possa ser encontrada no profissional novato pela presença diária do supervisor ou orientador pedagógico, ou ainda do diretor ou professor mais experiente.

Diante das dificuldades apontadas pelos participantes no início da carreira, pensamos que valia a pena analisar os motivos que os levaram a se inscrever e a fazer o curso de especialização.

TABELA 21 - Motivos que levaram os participantes professores a fazer o Curso de Especialização em Educação Especial-Deficiência Mental da UEL.

Categorias	N	%
Busca de melhoria, aprimoramento, crescimento na profissão e preparação para a inclusão	29	58
Formação do profissional e prestígio do curso	25	50
Superação das dificuldades na interação com o aluno especial	15	30
Exigência da legislação estadual	10	20
Melhoria na carreira funcional/cargos e salários	05	10

A Tabela 21 mostra-nos que 58% dos participantes buscavam melhoria, aprimoramento, crescimento na profissão, além de preparação para a inclusão. Muitos dos participantes professores que vieram fazer o curso já estavam atuando na área, pelo fato de a principal exigência da seleção dos alunos ser que os mesmos tivessem algum tipo de vínculo com a área (UNIVERSIDADE... Resolução 2. 701/94). Alguns deles vieram fazer o curso para buscar conhecimento que os ajudasse a melhorar o seu próprio desempenho profissional (58%). Ficou claro, pelas falas de alguns participantes, que eles vieram em busca da aquisição ou aprimoramento de conhecimento para embasar a própria prática, principalmente os que já haviam participado de cursos dados por professores do curso de especialização. Um exemplo bastante claro foi encontrado em uma das falas do participante 115 que representava, em nossa opinião, a posição de alguns professores de escola especial que participaram de projetos de treinamento em serviços realizados por alguns dos professores do curso estudado antes de terem sido selecionados como alunos.

Eu acho que principalmente mais conhecimento teórico, mais a teoria mesmo, porque a gente sabia muito da prática, e a gente até tinha lá. Lá a gente levou sorte porque a gente tinha vários cursos. O pessoal da escola levava tanto o Professor/orientador n.º 7 quanto ao Professor/orientador n.º 9 lá, e eles davam o curso. Eram cursos curtos, então você via que tinha bastante coisa pra ser aprendido, mas o tempo era curto então, foi mais, eu acho que o que mais me chamou a atenção foi o conhecimento.

É claro que o corpo docente nunca teve a intenção de montar projetos de extensão universitária para angariar alunos para o curso, uma vez que

os fatos mostram que a situação real era o inverso disso (ALMEIDA; MARQUEZINE, 1997). Como havia muitos pedidos de assessoria, cursos e treinamento em serviço e poucos profissionais especializados em Educação Especial na universidade, buscou-se a alternativa de criação de um Curso de Especialização em Educação Especial, pensando-se que esta seria a maneira mais rápida e viável de atender a todos os pedidos que visavam à melhoria da qualidade de atendimento do aluno.

Ainda pensando nos participantes professores que fizeram o curso em busca de aprimoramento, vamos encontrar posições que atestam esta preocupação:

[...] quando saiu essa pós-graduação foi pra buscar alguma coisa pra enriquecimento. Porque financeiramente não ia me acrescentar mais nada, porque esse curso (adicional) que eu fiz lá, já tinha direito a todas as gratificações (participante 109);

[...] buscar um perfil de excelência profissional (participante 07);

[...] querer descobrir coisas novas, você querer se aprofundar, você querer mais conhecimento, na área. (participante 28);

[...] construir cada vez mais, a teoria e a prática. (participante 07)

Nos grupos de participantes professores selecionados para fazer o curso nos últimos 10 anos, fomos encontrando outros motivos para fazer o curso como o demonstrado pelos professores do ensino regular que começaram a se preocupar com a possibilidade de receber uma clientela diferente da habitual, o aluno inserido em classes regulares, como nos mostram os participantes 96 e 97 em suas respectivas falas:

[...] porque eu queria saber mais, aprender mais, pra poder estar ajudando essas crianças que tinham dificuldades. A gente sabia que tinha alguns casos já aparecendo na rede e que seriam casos de inclusão, de deficiência mental principalmente. Foi aí que eu resolvi fazer o curso porque eu fui buscar subsídios pra estar melhorando mais o meu trabalho, aperfeiçoando (participante 96).

E você falava então que antes das dificuldades você foi procurar alguma ajuda, um curso que te capacitasse (participante 97).

Esses profissionais não pareciam interessados em trabalhar em classes especiais, mas sim em se preparar para o advento da inclusão escolar,

quando estariam recebendo alunos inseridos.

Diferentemente dos motivos discutidos até agora, a formação profissional e a busca do curso por causa de sua qualidade foram o motivo mais expressivo, aparecendo com 50% de frequência. Este motivo foi claramente declarado pelo participante 60 em uma de suas falas que está registrada abaixo:

[...] é como dar uma continuidade pra minha formação mesmo, o curso superior, eu fiz pedagogia e achava que teria, assim, achava não, eu tenho certeza, até eu, tanto que a resposta é sim, tenho certeza até hoje, quem é o professor especialista em educação especial? Em Londrina pra mim é quem fez o curso na Universidade.

Ainda priorizando o curso da UEL e não o de outras instituições podemos pinçar, entre outras, a fala do participante 48 na qual aparece o seguinte conteúdo:

Da própria escola, é que eu fizesse um curso de especialização na área de deficiência mental, e os comentários que a gente ouvia era da universidade, na época eu sei que, acho que (NOME DA IES) oferecia um curso, é (NOME DA IES), um adicional também, mas as referências que a gente tinha, referências boas, eram da universidade.

Não que todos os alunos tivessem esta posição; ao contrário, já que o conteúdo que aparece no discurso do participante 15 tem vínculo com questões mais práticas como, por exemplo, a certificação,

[...] e, é lógico, a titulação também (risos), sem ela não poderia haver contratação dos professores formados.

Tratando ainda da busca do curso de formação de professores, vamos encontrar tantos motivos quantos eram os alunos que estavam em condição de procurar uma atividade profissional específica, mas a maioria deles estava vinculada ao desejo de capacitar-se para entrar na área. Provavelmente o dono da fala está confundindo atividade profissional com caridade mas, mesmo assim, ainda afirmava desejar fazer o curso.

Então eu sei lá, você, eu vi assim tanta, eu tinha tanta dózinha deles, umas crianças assim às vezes tão largadas, e sei lá também o meu sobrinho também com problemas, eu tinha vontade de poder

entender o que é que acontecia, de poder fazer alguma coisa também. Por eles. Então eu acho que foi isso (participante 89).

Outros motivos ainda estavam vinculados à busca de uma alternativa profissional de reserva, como uma espécie de prevenção contra a perda de emprego ou a busca de outra alternativa profissional para o futuro, quando fossem vencidos pelo cansaço da classe regular.

Outro motivo que fez com que os profissionais viessem fazer o curso de especialização está vinculado à necessidade que têm de superar as dificuldades na interação com o aluno especial (30%). O tipo de dificuldade enfrentada pelos profissionais variou desde o desconhecimento da comunicação com não-falantes até dificuldades no atendimento do cliente especial em clínica psicopedagógica, passando pela atividade escolar adequada a portadores de deficiência mental severa e pelo manuseio do aluno em sala de aula. Estes profissionais enfrentaram dificuldades pedagógicas, de manuseio, quando tinham que alimentar deficientes e, mais especificamente, de comunicação. A diferença entre esses motivos e os outros discutidos até aqui é que eles eram os motivos alegados pelos participantes professores com mais experiência e autonomia profissional. Quanto a isso pensamos que a fala do participante 104 consegue representar a nossa interpretação do dado, como pode ser visto abaixo:

[...] então isso me deixou muito curioso, pra conseguir alcançar a comunicação com ele, pra conseguir entender o que é que eu poderia ter de expectativa em relação `aquele garoto. Daí então eu fui pra UEL, ouvi sobre o curso, xeroquei os textos, porque eu nunca tinha visto aquilo na minha vida, fui ler os textos pra ver se era aquilo mesmo que eu queria, aí eu vi que realmente era bastante interessante a proposta do curso e, eu fui pra seleção.

Esses profissionais depararam-se com problemas difíceis de serem resolvidos, porquanto não eram casos tratados com muita frequência pela literatura e nas apresentações de profissionais da academia em eventos técnico-científicos.

Além dos motivos até aqui tratados na Tabela 21, nos dados ainda havia a busca do curso para cumprimento da exigência da legislação (20 %) e exigência para fechamento de convênios estaduais com as escolas especiais, por serem estabelecimentos particulares de ensino. O participante 27 expôs, em sua

fala, o desconhecimento da legislação de ensino e a conseqüente confusão sobre questões simples como, por exemplo, a exigência da legislação sobre a formação mínima para atuar como professor de Educação Especial.

Bom, eu já estava, há muito tempo em educação especial, apesar de ter tido capacitação, eu tinha que ter uma pós, era exigido principalmente no Paraná.

O que se exigia do professor é que ele tivesse o curso ou estivesse fazendo um curso de formação de professor em Educação Especial. O Estado do Paraná, por tradição, fazia a formação de professores em Educação Especial no curso adicional de especialização no nível de 2º grau ou no curso de especialização no nível de pós-graduação *lato sensu* e o participante 28 conseguiu entender a exigência, como podemos constatar em de uma de suas falas:

[...] eu precisava ter o curso, um curso ou seria o curso adicional ou um curso de pós.

Independente muito das questões discutidas aqui, é bom registrar que o fato das instituições de ensino superior (IES) paranaenses, geralmente, não possuírem cursos de licenciatura em Pedagogia com habilitação em Educação Especial não significa que estes diplomas ou os de licenciatura em Educação Especial não fossem aceitos pela Secretaria de Estado e Educação, porquanto não eram requisitadas para a contratação dos professores concursados.

Outra maneira que o Estado do Paraná encontrou para facilitar o atendimento de alunos especiais foi o estabelecimento de convênios com as instituições particulares ou escolas especiais, com vistas à contratação de seus professores, sem vínculo empregatício com o Estado. Os convênios foram normalizados pela Resolução nº 3.199/04 (PARANÁ, 2004b) e são renovados de dois em dois anos. Quando os convênios são firmados, a escola pode usar os recursos para contratar também professores sem formação em Educação Especial, como acontece em situações de formação profissional precária, conforme previsto pela legislação (BRASIL.MEC.CNE, 2001a), mas espera-se que, na renovação do convênio, a situação já esteja sanada, como foi colocado inicialmente pelo participante 48

[...] e aí a escola, era só a partir daquela data, daquele momento, aquele ano, eles entraram com um recurso, que só permanecia na escola quem tivesse um curso de pós-graduação.

Às vezes, o acordo da instituição com o professor poderia estender-se por um prazo maior como relatou o participante 26:

Porque foi uma exigência. É uma exigência que a gente assinou, porque como antigamente não existia aqui em Londrina, o adicional. Uma vez teve no NOME DA INSTITUIÇÃO, mas eu fazia faculdade, então não tinha como eu largar as aulas uma noite pra fazer. Daí nós assinamos um acordo, que assim que todo mundo se formasse, como eu... Eram muitas que trabalhavam, mas nós não tínhamos o curso e era uma exigência do Estado. Apesar da gente ser contratado da escola, o Estado exigia isso da instituição.

O motivo menos freqüente entre todos os outros aqui apresentados foi a melhoria da carreira funcional, e envolvia cargos e salários (10%). Pensamos que esse fato podia ser explicado pela pequena quantidade de profissionais que mantinham vínculo empregatício direto com o Estado do Paraná, como o participante 060 declarou:

Porque eu fiz curso adicional, e nessa época também a pós-graduação era válida pra nossa carreira profissional como professora concursada, no Estado.

Esta declaração, pensamos, estava apoiada no plano de carreira do professor (PARANÁ, 2004 a, Lei Complementar n.º 103/2004,), carreira que previa o pagamento de uma gratificação de 50% aos professores de Educação Especial, além de uma progressão em níveis que já previa até formação em curso de doutorado. Esta progressão entre os vários níveis previa um reajuste que podia variar de 5% a 25 % de aumento de salário. A outra possibilidade viável, que não está baseada em suposição, é a mostrada pelo estudo de Ferreira e Bzuneck (1998) quando pesquisaram o perfil motivacional dos professores do ensino especial. Os resultados desse estudo mostraram que apenas 10% dos 240 professores estudados concordaram, completa ou parcialmente, com questões que diziam que o que levava o professor de Educação Especial a trabalhar era a compensação

financeira. Segundos os autores:

No presente questionário de pesquisa, que pedia um auto-relato sincero, pôde-se verificar uma tendência a não valorizarem prevalentemente o ganho pecuniário, mas sim a valorizarem sua função educadora, por mais árdua que seja, com o tipo de alunos que têm. Pode-se presumir que tais professores assumiram esta função por se sentirem atraídos por esse trabalho específico. Entretanto esse é um dado que poderia ser melhor investigado com outros métodos [...] (p. 120).

É claro que os dados do estudo foram coletados em apenas algumas cidades do norte do Estado do Paraná mas, mesmo assim, não podemos deixar de levar em consideração uma questão importante que é o número de participantes, visto que a pesquisa desenvolvida abrangeu um número considerável de professores.

As duas considerações levantadas apenas nos fazem pensar que os autores estavam nos mostrando que, possivelmente, os professores de Educação Especial de algumas cidades do Norte do Estado têm sua prática profissional determinada por motivação intrínseca, e não por motivos caritativos, por sacerdócio. Pelos indícios levantados pela pesquisa acima mencionada, pensamos que essa explicação também pode ser aplicada ao fato de apenas 10% dos participantes professores terem buscado o curso de especialização com vistas à melhoria na carreira funcional/cargos e salários.

4.3.2 PERCEPÇÃO DO PARTICIPANTE PROFESSOR SOBRE A FORMAÇÃO RECEBIDA NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO

Após esboçar, em traços bem gerais, o perfil dos participantes professores, apresentaremos a avaliação do curso de especialização realizada pelos participantes professores, mas, antes de começar a apresentar os dados, queremos chamar a atenção, novamente, para o fato deste grupo englobar participantes professores que terminaram o curso entre 1988 e 2003 (VER TABELA 22) razão pela qual certos participantes alegaram algum tipo de esquecimento.



TABELA 22 - Interferência do tempo na avaliação do Curso de Especialização em Educação Especial da UEL, de acordo com os participantes professores.

Categorias	N	%
Não se lembrava da maior parte das informações requeridas pelo entrevistador	17	34
Não se lembrava do conteúdos programático das disciplinas	8	16
Não se lembrava de vários professores	2	4
Lembrava das informações de outros cursos mais recentes	1	2
Não se lembrava de qualquer problema de relacionamento	1	2
Total	29	

34% dos participantes alegaram ter encontrado dificuldades para lembrar de questões muito específicas, 16% afirmaram não se lembrar dos conteúdos dos programas discutidos nas aulas mas, durante as entrevistas, as informações começaram a fluir à medida que a conversa entre entrevistador e entrevistado se desenrolava, como se pode ver no exemplo que segue:

Ai, eu não vou lembrar assim de falar assim, de uma específica não, eu lembro assim em geral, do curso como um todo (participante 22).

Alguns afirmaram não se lembrar de vários professores (4%) ou de qualquer problema de relacionamento que tivessem presenciado (2%) mas, durante a apresentação dos dados, vamos constatar que eles se lembraram, e muito, das coisas mais importantes. Apenas um dos participantes teve que parar algumas vezes, visto que procurava efetivamente lembrar do curso que tinha feito mais recentemente.

De alguns participantes que alegavam esquecimento, mas que falaram durante 20 ou 30 minutos sobre o curso, e de outros que se esmeravam na participação por estarem avaliando-o, conseguimos dados bem específicos sobre os aspectos que os participantes professores consideraram positivos, como os que aparecem na Tabela 23, na fala do participante 88:

E outras que ajudavam, mas de repente você parou de pensar, e no dia-a-dia você coloca em prática, mas você não lembra daquela disciplina separadamente, você vê um conjunto. Não que você separe, é porque são várias disciplinas e elas formam um conjunto e desse conjunto que você vai tirar o que de mais importante você vai

trabalhar, no seu dia-a-dia.

Quando nos propusemos a analisar os dados sobre os aspectos positivos do curso (VER TABELA 23) constatamos que a categoria que apresentou a maior incidência foi a que mostrou conteúdos vinculados à prática profissional ou familiar através das discussões em grupos multidisciplinares sobre a teoria aplicada à prática (78%).

TABELA 23- Aspectos produtivos do Curso de Especialização em Educação Especial da UEL, segundo os participantes professores.

Categorias	N	%
Conteúdos vinculados à prática profissional e familiar do egresso através de discussões; em grupo multidisciplinares, sobre a teoria associada à prática	39	78
Importância da ciência aplicada na prática profissional; orientação para a formação do professor pesquisador através do planejamento e elaboração da monografia e estímulo à participação em eventos técnico-científicos	32	64
Informações inovadoras, contatos e conferências com profissionais convidados de outras universidades e outros países	29	58
Contato e conhecimento sobre a área	22	44
Reflexão crítica sobre a prática profissional, assim como sobre a inclusão	15	30
Como trabalhar com o aluno através da modificação de comportamento	13	26
Docentes competentes, exigentes e coordenação adequada	13	26
Encadeamento curricular com interdependência entre as disciplinas	13	26
O improdutivo, quando faz crescer, transforma-se em produtivo	3	6
Avaliação das disciplinas pelos alunos	2	4
Ensino do portador de deficiência	2	4
Recebimento da bolsa de estudo da CAPES	1	2

O participante 105 conseguiu perceber o que estávamos fazendo:

Ah, em estar buscando mais, em estar melhorando profissionalmente porque eram situações que eu estava vivenciando e que eu precisava estar correndo atrás, precisava estar lendo, precisava estar buscando.

Outros gostavam, mas não conseguiram perceber qual era efetivamente o cerne da questão, como mostra a fala do participante 109:

Porque ali a hora que eles preparam esse curso, eles já procuram mesmo passar pra gente alguma coisa pra ter utilidade. Eu não posso afirmar que eu saí de casa, à noite, cansada, após oito horas de trabalho que eu fui lá e que eu não aprendi nada, que eu não consegui nada não.

O porquê da nossa insistência em ensinar o aluno a vincular os conteúdos à prática aparece claramente nas falas dos participantes professores do estudo de Carlota (2004, p. 135) em sua pesquisa de doutorado, quando afirmou:

O contato com os professores levou a constatar que a maioria deles demonstra avidez por mudanças, porém, encontra dificuldades para colocar em prática as propostas novas (e alternativas) com as quais entra em contato por meio dos cursos que frequenta. Alguns deles chegaram a explicitar claramente sua resistência aos modelos de ensinar sobre os quais ainda não têm domínio; também, em suas aulas, ainda não conseguem concretizar propostas diferenciadas.

Analisando a pesquisa de doutorado de Carlota (2004, p.139), passamos a perceber que o caminho da aplicação da teoria à prática, que escolhemos percorrer, na época, evitou que chegássemos à mesma conclusão a que chegou a autora quando constatou que:

Os professores, tanto da EE quanto do ER, denotam que é possível o uso do conhecimento teórico em sala de aula quando estão atuando com o portador de necessidades educacionais especiais, porém, ainda não conseguem fazê-lo.

Um ponto a ser sempre questionado diz respeito ao fato de alguns estarem pensando em trabalhar em educação de pessoas sem basear a própria prática em qualquer teoria científica. Esta posição talvez possa ser explicada pelo fato de alguns profissionais ainda confundirem teoria científica com especulação. Esta posição pode ser representada pelo ditado popular que afirma que na hora da prática a teoria é engavetada. No processo de planejamento da prática podemos constatar até mesmo quando a teoria científica começa a permear o processo. Nessa fase, portanto, percebemos também que o que é engavetado é apenas a especulação e não a teoria.

Em razão dessa confusão constante entre teoria e especulação, pensamos que mostrar a relação entre teoria e prática e o ensino dos procedimentos metodológicos para esclarecer como se faz esta aplicação deveria fazer parte de qualquer curso de formação de professores mas, apenas isto, para nós, não era suficiente: tínhamos que ensiná-los a refletir sobre a própria prática. Como tínhamos muitos participantes professores que já estavam atuando na área, aproveitamos esta experiência profissional inicial, para ensiná-los a repensar sua própria prática em sala de aula:

Por que eu estou fazendo isso? Então havia tantas coisas que nós fazíamos que nós não sabíamos que era daquele jeito. De repente você modelava um comportamento, você sabia que você tinha que fazer daquele jeito, mas de repente no curso a gente via o que é que a gente estava fazendo, porque que a gente estava fazendo, o que é que a gente estava fazendo certo, o que é que estava fazendo de errado, e também pra gente estar embasada (participante 26).

Quando conseguiam repensar a própria prática, às vezes, percebiam que aquela reflexão não era um produto acabado e transmitido por algum dos docentes, mas uma produção do próprio participante professor (LÜDKE, 2001 e b):

[...] sabe, então eu achei que foi legal sim, foi jóia, a gente se sente assim produtor de conhecimento, você não fica só assim, recebi alguma coisa, alguém me deu uma aula, não, a gente também de alguma forma produziu conhecimento, e isso é legal (participante 60).

Outras vezes percebíamos que alguns alunos conseguiam concluir que não poderíamos trabalhar em cima de respostas padronizadas ou receitas definitivas, mas que tudo precisava ser experimentado, vivenciado em suas várias manifestações pedagógicas:

Eu achei ótimo. Até porque essas respostas não se encontram prontas assim, não é? Existem, sim, relatos de experiências, alguns métodos que se propõe a atender mais, não é? Um tipo ou outro, pelo menos já experimentado, que deu resultado melhor com algum tipo de clientela, mas não tem respostas prontas para usar. Perguntas para todos os professores. (participante 94).

Nos últimos anos do curso, aproveitando as discussões sobre a educação para a diversidade e inclusão (30%) (MARTINEZ; URQUÍZAR, 2001), incentivávamos os participantes professores a refletir, também, se esta prática estava servindo para incluir ou excluir o aluno especial da sociedade:

Eu acho que a gente tem que caminhar nesse rumo, então textos que nos levaram a pensar, refletir. Teve texto sobre inclusão que eu achei que foi muito interessante, textos buscando conscientizar os profissionais que estavam ali fazendo o curso, de quanto é importante a gente estar assim mudando a nossa prática com relação à inclusão. (participante 96).

Carlota (2004, p. 135) nos mostrou com precisão a importância da necessidade de aprender a repensar a própria prática profissional quando afirmou:

Não será demais insistir que para a formação do professor é importante que esta seja implementada com uma proposta que derive da Política Educacional Institucional e que não permita apenas críticas às dificuldades e sim que incentive reflexões sobre a diversidade das pessoas e dos comportamentos diferenciados de seus alunos.

Julgávamos que a reflexão sobre aplicação da teoria à prática e reflexão sobre a própria prática eram questões muito importantes na formação profissional e, para estimularmos o seu desenvolvimento, lançávamos mão de discussões multidisciplinares em grupo. É o que se nota, por exemplo, na fala seguinte:

[...] na nossa sala tinha outras pessoas também, que não eram professores, então tinha fisioterapeuta, tinha psicólogos, então todos, toda essa interação com as outras pessoas, com os outros alunos, acrescentaram também no nosso dia-a-dia porque, na verdade, não [...] era só a troca de professores, era uma troca de profissionais, de conhecimento de profissionais, então não via só o lado pedagógico, e sim o outro quadro também do aluno, o psicológico, o lado de fisioterapeuta mesmo, de fala, que tinha fonos, também no curso. (participante 84).

Essas discussões tinham uma motivação especial para os profissionais envolvidos em nosso curso de formação de professores de Educação Especial, cujo aparecimento era ocasionado pelo fato dos professores, em geral,

não participarem das reuniões da equipe multidisciplinar das instituições de ensino especial, exceto quando o caso discutido era o do seu próprio aluno (ALMEIDA, 1998). Com essas discussões em grandes grupos ensinávamos os participantes professores a discutir um caso e tentávamos ensiná-los a lançar mão dos conhecimentos dos técnicos em Educação Especial para facilitar a relação pedagógica com o aluno.

A segunda categoria vista como mais produtiva no curso foi a categoria que envolveu a formação científica do participante professor. Nesta categoria, os participantes mostraram a importância da ciência aplicada na prática profissional, a orientação para a formação do professor pesquisador através do planejamento e a execução de um projeto de pesquisa e sua apresentação em eventos técnico-científicos (64%).

Ao final da interpretação desses poucos aspectos positivos, podemos perceber que os egressos entenderam efetivamente que trabalhávamos a relação teoria e sua aplicação na prática profissional, além dos participantes que relataram refletir sobre a própria prática. Este trabalho era feito com persistência pelo corpo docente, porque tínhamos a preocupação de mostrar aos alunos a importância da pesquisa em ciência aplicada e como aproveitar as situações de sala de aula, já que, ao final do curso, o aluno deveria ser capaz de planejar, desenvolver e apresentar a pesquisa, sob forma monográfica, que era o trabalho de conclusão de curso. Como o curso era de formação de professores, os participantes professores eram encorajados a desenvolver pesquisas para estudar problemas que envolvessem alunos na instituição escolar. Parece que estes objetivos foram alcançados, como será mostrado posteriormente na discussão das monografias. Esperamos esclarecer aos leitores, professores ou não, que o grupo de docentes da universidade, que trabalhou no curso, sempre considerou a pesquisa uma prática imprescindível à atuação do professor, visto que somente através da pesquisa o docente vai dar sustentação à busca de soluções na adequação do trabalho pedagógico (CARLOTA, 2004; DEMO, 1996; IMBERNÓN, 2005; ZEICHNER, 1993). Um ponto a ser considerado como prova de tal posição está baseado na produção científica do curso:

Bom, produtivo foi a gente ir para a prática, observar, pesquisa (participante 97).



Analisando os dados pareceu-nos que os alunos entendiam e valorizavam o trabalho dos professores quando encaminhavam o participante professor para a pesquisa, posto que conseguiram identificar até mesmo os processos envolvidos:

[...] foi assim uma, uma abertura mesmo na minha cabeça, das coisas que eu pensava, das coisas que eu imaginava, de como que era fazer um trabalho científico, porque eu não tinha nem idéia (participante 77).

A idéia era formar um professor que fosse também pesquisador, mas Lüdke (2001, p. 30) lembra: “[...] na verdade, falar em produção do conhecimento pelo professor ainda é um tabu”. Foi além quando afirmou que as condições de trabalho docente no país dificultam as possibilidades da inserção da pesquisa no perfil profissional do professor da educação básica. A autora vai mais à frente mostrando que, caso isso fosse possível, haveria uma enorme resistência da academia em admitir essa possibilidade, visto que, se ela se baseasse no modelo científico tradicional, seria vista como ultrapassada e, se partisse para outras abordagens, seria vista como pouco científica.

Talvez por falta de arrojo, preferimos formar um professor/pesquisador dentro do modelo científico acadêmico como, por exemplo, o proposto por Almeida (2003). Pode ser que no futuro os participantes professores possam buscar outras abordagens menos convencionais, se necessário for.

De acordo com os resultados, o fator avaliado como o terceiro mais produtivo pelos participantes foi que as informações dadas pelas disciplinas eram inovadoras e algumas aulas eram dadas por professores/conferencistas convidados de outras universidades e até de outros países (58%). Como foi mostrado no capítulo sobre a caracterização do curso, alguns profissionais que faziam parte do corpo docente tinham a preocupação de mostrar aos participantes professores o que estava acontecendo no panorama nacional, quiçá internacional. Este dado foi surpreendente, porquanto não pensávamos que a preocupação em mostrar o confronto entre o novo e o sedimentado no conhecimento científico tivesse sido reconhecida como um fator de muita importância pelos alunos.

O participante 113 conseguiu mostrar, em poucas palavras, a dinâmica que tentamos imprimir no curso:

É, além de várias matérias, vários professores, idéias novas, muito estudo, conheci., e troca de idéias [...].

Parece que alguns alunos perceberam nosso intento, já que o participante 07, entre outros, também teve essa percepção das dinâmicas das ocorrências pedagógicas :

[...] enquanto nós estávamos fazendo o curso, houve pequenos cursos, nós estávamos cursando em 87, aí vinham professores de São Paulo, vinham professores de outras universidades pra darem mini cursos pra nós.

A quarta categoria percebida pelos participantes como positiva foi o conhecimento científico sobre a área e o contato com as instituições ou organizações (44%) que trabalhavam com o aluno especial. Tais informações foram usadas como uma tentativa de nivelamento de informação dos alunos ou para, no mínimo, fazê-los entender a linguagem técnica e os conceitos básicos da área. Outro fator visto como positivo foram os conteúdos sobre as técnicas de modificação de comportamento (26%), para que eles aprendessem a trabalhar o desenvolvimento de habilidades básicas dos alunos vinculadas a atividades de vida diária ou de vida prática (WINDHOLZ, 1988), na eliminação de comportamentos abusivos (MENDES, 2001 a NUNES SOBRINHO; CUNHA, 1999; NUNES SOBRINHO; PEREIRA; PEREIRA, 2001) na escolaridade, ou seja, no ensino do portador de deficiência (4%).

Outro aspecto visto como positivo pelos alunos (26%) foi o encadeamento curricular com interdependência das disciplinas. Como qualquer currículo de curso com um mínimo de coerência, este também tinha a sua grade curricular elaborada de maneira a mostrar os conteúdos de acordo com uma seqüência que levasse o aluno ao ápice da formação que, para nós, docentes, era a elaboração da monografia. De acordo com os dados, alguns dos participantes conseguiram identificar a existência dessa seqüência, como podemos ver abaixo:



Eu acredito que é a seqüência das disciplinas, eu acho que foi muito bem escolhida, teve uma organização, uma seqüência, pra época, estou falando tudo da época porque pra hoje eu acho que as coisas poderiam até ser mudadas, mas na época eu achei muito bom, principalmente as disciplinas, as professoras, a forma como foi trabalhada, eu, particularmente eu achei muito bom, deu um, assim, a parte prática não, porque também nem é o objetivo de uma pós-graduação, mas em relação `a parte teórica foi muito bom. (participante 13).

A seqüência das disciplinas era iniciada com as informações básicas sobre a área e contato com as organizações que atuavam com a pessoa especial, a qual parece ter sido percebida como importante por 44% dos participantes. Nessas disciplinas estavam as chamadas informações inovadoras, os conferencistas convidados (58%), as associações entre teoria e prática, e a reflexão sobre a própria prática que era feita em discussões nos grandes grupos multidisciplinares (78%). Esta seqüência inicial levava à discussão de pesquisa e `a elaboração dos projetos pelos alunos:

Com certeza, tanto é que a monografia, ela é o fechamento do curso, é tudo aquilo que eu vejo, é tudo aquilo que você adquiriu de um conhecimento, uma experiência e você vai tentar transferir pra essa monografia o que eu aprendi, cada disciplina ali, cada matéria, o conteúdo, me embasou cada coisinha um pouquinho, pra poder terminar o meu projeto. (participante 138).

Esta seqüência das disciplinas só poderia ser colocada em prática, para produzir algum efeito, se o corpo docente tivesse um grau razoável de conhecimento, se conseguisse criar um ambiente adequado para a reflexão e pesquisa. Um dos aspectos vistos como positivo pelos participantes professores foi o a competência dos docentes (26%). Alguns dos participantes professores conseguiram perceber esta qualidade do corpo docente, como pode ser visto nesta fala:

Então eu acho que a pós-graduação, pra mim foi isso, gente que sabia muita coisa e ensinando bem o que sabia. Então eu acho que isso é a maior maravilha, então o que eu tive de novo é essa coisa de você observar, trabalhar `a luz de alguma coisa assim, sabe, de um conhecimento técnico, desses procedimentos mesmo metodológicos maravilhosos que a gente [...] (viu) (participante 129).

Geralmente, quando os cursos pertencem às instituições públicas de ensino superior, temos a tendência de achar que todos têm um bom nível, mas isto não é sempre verdade, como pode ser identificado na fala do representante discente da Coordenadoria de Pesquisa e Pós-Graduação:

[...] eu, que participei como aluno representante da turma numa reunião proposta pela UEL, e aquele dia que eu fiz aquela reunião, eu voltei pro Professor/orientador n.º 9 e falei 'Professora, que maravilha de curso que a gente tem, porque realmente os problemas que ocorrem nas outras especializações são absurdos, e aí eu dei valor porque eu não sabia, eu nunca imaginei que a UEL pudesse ter níveis tão diversos de oferta de curso de especialização com problemas muito sérios'. (participante 104).

É provável que os participantes professores tenham considerado a coordenação do curso adequada, já que os alunos não tiveram que lamentar a ausência de professores em sala de aula, ou aulas com professores recém-formados ou com professores defasados. Dentro desse clima de normalidade, alguns dos participantes ainda acharam importante registrar que havia o incentivo do vínculo de amizade entre colegas e professores.

Finalmente, com incidência que variou entre 6% e 2% , foi registrado pelos participantes que, embora alguma coisa pareça improdutiva, ela pode produzir acréscimo de algo, o que aconteceu com o que poderia ter sido improdutivo no curso. Outros ainda gostaram da experiência de avaliar as disciplinas, e de ter recebido bolsa da CAPES.

Como ocorre em quase todas as situações em que estivemos envolvidos, pensávamos que o curso deveria ter aspectos negativos que nós, que fazíamos parte do corpo docente, ainda não tivéssemos identificado, apesar da avaliação feita pelos alunos a respeito de cada uma das disciplinas. Para tentar identificá-los perguntamos aos participantes professores quais eram os aspectos negativos ou improdutivos do curso.

Após análise das falas colhidas nas entrevistas dos participantes professores constatamos que a maioria dos participantes (TABELA 24) afirmou que o curso não tinha tido nenhum aspecto improdutivo (72%). Alguns chegaram a afirmar que não se lembravam de nada improdutivo e se não se lembravam é porque não tinha havido, qualquer coisa que lhes tivesse desagradado, a ponto de ter ficado

registrada na memória.

TABELA 24- Aspectos improdutivos do Curso de Especialização em Educação Especial da UEL, de acordo com os participantes professores

Categorias	N	%
Não houve aspectos improdutivos no curso	36	72
Disciplina pouco produtiva	08	16
Greve geral na UEL	07	14
Conteúdos pouco inovadores e desatualizados	04	8
Aspectos relacionados ao comportamento de alunos	03	6
Pouca atividade prática	02	4
O curso deu chance para o aluno estender excessivamente a monografia, com pedidos de prorrogação	01	2
Outros	5	10

A segunda categoria nomeada foi a disciplina pouco produtiva. A discussão sobre disciplina pouco produtiva envolveu 16% dos participantes, posto que foi este o percentual de participantes professores que apontaram este problema como um dos aspectos improdutivos do curso. Três (6%) participantes mostraram que a disciplina Tópicos Especiais em Educação Especial, que fazia parte da grade curricular original, era improdutiva, já que o professor trazia convidados que conseguiam surpreendê-lo com posturas ou conteúdos não-programados anteriormente. A coordenação que fez a última alteração curricular também concordou com esta avaliação, porquanto essa disciplina foi substituída no início da década de 90 (ALMEIDA; MARQUEZINE, 1997). Dois participantes (4%) consideraram as disciplinas improdutivas, porque tratavam de programas especiais dos quais eles mesmos não participavam. Essa avaliação pode ser substituída por disciplina que estava fora da área de interesse desses alunos, já que essas mesmas disciplinas podem ter sido muito bem avaliadas por participantes professores que trabalhavam com o programa que utilizava as informações ministradas em suas aulas. Dois outros egressos (4%) acharam que a disciplina que ensinava o aluno a buscar informações em bancos de dados ou publicações *on line* era dispensável, porque entendiam que os alunos já vinham para o curso com o domínio da utilização de computadores, mas isso nem sempre ocorre, visto que não são todos os alunos que têm acesso a esse dispositivo. Encontramos vários

alunos da UEL que só têm acesso aos computadores da Universidade. Finalmente, 2% dos alunos afirmaram que uma disciplina foi improdutiva, em razão de o professor falar somente sobre sua própria produção. Achavam que o professor estava querendo se exhibir, falando de uma produção sua que não existia. Felizmente para a área, a produção científica do profissional especificamente mencionado existe, e o pesquisador tem renome nacional e, segundo nossos colegas, não costuma promover-se dessa maneira. Diante disso estamos supondo que talvez o nosso egresso nunca tivesse encontrado, em sala de aula, um profissional de envergadura nacional, o que o teria levado a pensar que o profissional estivesse se auto-afirmando e inventando a quantidade de pesquisas realizadas que mencionou nas aulas.

Outra categoria envolvida nos aspectos improdutivos foi a greve na Universidade (14%) que já não fazem parte do nosso calendário escolar, como antigamente. A tendência dos sindicatos de funcionários e professores da UEL é manter pressão constante sobre as reivindicações das categorias, para evitar a deflagração constante de greves, visto termos descoberto que o mais prejudicado é o próprio professor.

Outra categoria presente nos aspectos improdutivos apontados pelos participantes, com 8% dos participantes, foi que as aulas traziam conteúdos pouco inovadores e desatualizados:

[...] hoje Wallon tem outras idéias, aí surgiu o Vygotsky, hoje a gente já trabalha na alfabetização com pós-construtivismo, então é isso que eu penso, não é que é errado, mas é que poderia ser mais atualizado. (participante 60).

Muitos de nossos participantes professores sempre tiveram muita dificuldade em aceitar o fato de que não existe verdade em ciência. Pareciam pensar que, se um convidado de fora viesse ministrar as aulas de um curso, estava mostrando a única abordagem que poderia ser utilizada para tratar o tema da aula. Para alguns dos professores da rede municipal e estadual, parecia que o atual era o que os cursos promovidos por suas respectivas secretarias estavam transmitindo. Em nenhum momento percebiam que os convidados, apesar de competentes, tinham como principal mérito a filiação ao partido político da autoridade anfitriã.

Outro aspecto visto como negativo por 03 (6%) dos participantes

professores foi a falta de conhecimento dos alunos sobre Educação Especial. Esses participantes achavam que o curso de especialização deveria apenas aperfeiçoar o conhecimento sobre a área na qual o aluno já tivesse adquirido conhecimento durante a graduação. O problema é que os cursos de graduação possuem - quando possuem - apenas uma disciplina equivalente à recomendada pelo MEC através da Portaria Ministerial n.º 1.793 de 27/12/1994 (BRASIL, 1994). O que mais nos surpreendeu foi que essa questão foi levantada por alguns alunos graduados em licenciatura em Educação Física e em Estudos Sociais. O motivo da surpresa está baseado no fato desses dois cursos de licenciatura, na instituição, não se notabilizarem por uma formação voltada para o atendimento ao aluno especial.

A dilação excessiva do prazo de entrega de monografia (2%), na época, um dos problemas para nós mais sérios e que exigiam medidas urgentes. A possibilidade de pedir, com frequência, a prorrogação de prazo para término da monografia, não existe mais. De acordo com o regimento atual, esse pedido só poderá ser feito duas vezes.

Com índice de 2% e 4% dos participantes, encontramos ainda respostas que afirmavam que o curso tinha pouca atividade prática, não tinha vínculo com a prática profissional, tinha um currículo fragmentado e sem interdisciplinaridade, sem ênfase em pesquisa não dando, por isso, embasamento ao aluno, para atuar na área. Se a falta de atividade prática estiver vinculada à ausência de estágio, concordamos como o questionamento, porquanto a legislação sobre cursos de especialização não prevê estágio. Quanto às outras questões levantadas, há, nos dados, uma incidência muito maior de respostas dos participantes mostrando exatamente o contrário do aqui afirmado.

Na categoria outros houve, ainda, um participante que denunciou a não-identificação, por professores, de compra de trabalhos, pelos egressos. Apenas para ficar registrado, um dos orientadores encorajou sua orientanda a pedir desligamento do curso, quando ela trouxe para uma sessão de orientação a pessoa que estava redigindo o trabalho em lugar dela. Em uma conversa com o orientador e a coordenação do curso, a aluna confessou ter contratado uma pessoa para fazer os trabalhos em seu lugar. Por este motivo chegou à conclusão de que não tinha mais condições de concluir a monografia, e pediu o desligamento do curso com o apoio do orientador e da coordenação.

Para nós, não bastava conhecer a opinião geral dos participantes



professores sobre os aspectos positivos e negativos do curso, queríamos informações que poderiam passar despercebidas se a avaliação fosse realizada apenas pelos professores do curso. Baseados nessa posição, nós fomos tentar detalhar a relação entre professor-aluno, para ver em que nível ela teria sido mantida, como os dados mostram na Tabela 25.

TABELA 25 – Percepção dos participantes professores sobre a relação professor-aluno no Curso de Especialização em Educação Especial da UEL

Categorias	N	%
Não houve problemas de relacionamento entre professor-aluno	28	56
Professor capacitado com dificuldade de relacionamento com o egresso	7	14
Problema de relacionamento e/ou conteúdo com professor convidado	4	8
Não respondeu	11	22
Total	50	100

Descobrimos, através da análise dos dados, que 56% dos participantes não tinham tido problemas de relacionamento com os professores, mas não podemos esquecer que 11 (22%) dos participantes professores apontaram, como aspecto negativo, do curso questões que envolviam o corpo docente, pois destes, 14% afirmaram que havia um professor capacitado com dificuldades de relacionamento e 8% afirmaram que tiveram problemas de relacionamento ou conteúdo com professor convidado.

Quando analisamos os dados referentes à avaliação do desempenho do corpo docente do curso (VER TABELA 26), encontramos alguns dados interessantes.

Levando em consideração as questões vistas como negativas sobre os professores (22%), foi surpreendente constatar que 98% dos participantes professores tinham uma opinião bastante positiva sobre o corpo docente, já que alguns o consideravam marcante (famoso) e referência na área, outros os consideravam com bom nível de conteúdo, outros lhes atribuíam, ainda, um bom nível didático ou os tinham como solícitos e acessíveis, sob uma coordenação eficiente. Quanto ao professor capacitado que tinha dificuldade de relacionamento, os participantes estavam se referindo a um dos docentes do curso que não aceitava as idéias dos alunos, se elas não fossem apoiadas em resultados de pesquisa.

TABELA 26 – Percepção dos participantes professores sobre desempenho dos professores do Curso de Especialização em Educação Especial da UEL

Categorias	N	%
Professor com bom nível de conteúdo e bom nível didático	20	40
Professores marcantes (famosos) e referência na área	16	32
Professores solícitos e acessíveis e coordenação eficiente	13	26
Confronto de idéias entre professor e egresso	6	12
Professor não qualificado para atuar em pós-graduação	6	12
Rigidez dos professores em relação a freqüência, execução e avaliação de trabalhos	6	12
Professor com boa formação teórica e pouca experiência prática	4	8
Aulas pouco didáticas e cansativas	4	8
O professor alcançava os objetivos propostos para sua disciplina	3	6
Professores com diferentes propostas teóricas e posturas profissionais	3	6
Estabelecimento do vínculo de amizade entre alunos e professores	3	6
Professor ultrapassado	2	4
Postura crítica dos professores	1	2

No que se refere ainda à avaliação dos professores, 12% dos participantes afirmaram que um componente do corpo docente não estava qualificado para atuar em cursos de pós-graduação, posto que tinha problema de conteúdo. Todos os professores responsáveis pelas disciplinas do curso tinham sido aprovados em concurso público. Nesses concursos públicos da instituição, os três profissionais que irão compor as bancas são escolhidos pelos docentes das subáreas, aprovados pelo Departamento de Educação. Geralmente as bancas são formadas por docentes especializados e com titulação acadêmica máxima. A instituição também incentiva, através de linhas de financiamento e progressão funcional, a participação em eventos técnico-científicos com apresentação de trabalhos de pesquisa e cursos de capacitação docente. Além disso a instituição mantém um programa de treinamento individualizado de atividade docente em sala de aula, no Núcleo de Tecnologia Educacional, destinado aos profissionais da instituição que espontaneamente desejarem fazer um aprimoramento. Diante dessa política da Coordenadoria de Recursos Humanos fica muito difícil discutir a pretensa falta de conteúdo de docentes responsáveis pelas disciplinas do curso.

Houve, ainda, um índice de 12% dos participantes que tachou alguns professores de rígidos na cobrança de trabalhos e freqüência às aulas, especialmente porque eram alunos egressos de instituições de ensino privado que

não mantinham ou não queriam manter as exigências mínimas propostas pela legislação. Outros alunos, inscritos no curso, que tinham mais acesso ao corpo docente e achavam que iam ter privilégios quanto à frequência às aulas e à entrega dos trabalhos não conseguiram chegar à certificação, pois o tratamento dispensado aos alunos era igualitário. Quando esse tipo de problema se avizinhava, todas as coordenações apoiavam o corpo docente na cobrança quanto aos comportamentos exigidos pela legislação.

Com a mesma incidência de 12% houve a categoria que tratou do confronto de idéias entre professor e egresso, mostrando que o corpo docente permitia que o corpo discente se colocasse e defendesse suas idéias, como em qualquer escola democrática.

Um pequeno grupo de participantes (8%) ainda afirmou que havia um professor com boa formação teórica e pouca experiência prática. Tenderíamos a concordar com os participantes professores, não fosse o fato desse profissional ser um professor doutor muito produtivo, com muitas publicações de pesquisa relacionadas à disciplina psicológica, que ministrava, fora da área de Educação Especial.

Com incidência que variou de 2% a 6% ainda encontramos participantes professores que afirmaram que os professores alcançavam os objetivos propostos pelas disciplinas, que tinham postura crítica e diziam que também aprendiam com os alunos, independentemente das diferentes posturas teóricas e profissionais que possuíam. Pensamos que essas características deveriam ser comum a todos os professores, independentemente do nível, modalidade ou área de atuação.

O professor ultrapassado foi aquele que ousou discordar dos conferencistas que deram curso de alfabetização aos professores da Secretaria Municipal de Educação e as aulas pouco didáticas foram aulas expositivas com o apoio de transparência e filmes, dadas na penumbra, levando, possivelmente, os alunos ao sono. Pensamos que as ressalvas foram em número muito pequeno diante do número de participantes mas, na época em que as reclamações foram feitas, a coordenação resolveu os problemas. Além das questões vinculadas aos professores, os sucessivos coordenadores também foram avaliados como eficientes.

Quanto aos aspectos negativos apontados queremos fazer apenas



uma pequena ressalva. Não consideramos aspecto negativo o cumprimento do horário, ou a cobrança de freqüência, ou a rigidez na avaliação dos trabalhos. Quanto aos outros aspectos negativos constatados queremos afirmar que concordamos com a avaliação negativa, mas queremos ressaltar que esta foi a percepção de no máximo 6% dos participantes.

Até aqui os dados apresentados diziam respeito ao corpo docente do curso, mas agora vamos começar a mostrar os dados referentes ao corpo discente do curso, que podem ser encontrados na Tabela 27.

TABELA 27 - Comentários sobre os egressos do Curso de Especialização da UEL, de acordo com os participantes professores

Categorias	N	%
A turma era formada por técnicos de nível superior e professores, sendo que a maioria era de professores, mas o grupo possuía experiências profissionais diversas	17	34
O relacionamento entre os colegas era satisfatório	12	24
Os egressos estavam no curso porque queriam aprender mais, estavam bem conscientes, interessados e participativos	10	20
Havia egressos com comportamentos inadequados.	08	16
Havia alguns alunos sem conhecimentos sobre Educação Especial; portanto, alguns egressos não os consideravam habilitados para participar das discussões	7	14
Alguns egressos precisavam de e/ou buscavam apenas a titulação do curso	3	6
Outros	4	8

Ao analisar os dados apresentados na Tabela 27 vamos encontrar algumas referências aos colegas, mesmo que apresentem freqüência relativamente baixa em relação ao tamanho da amostra. Com freqüência que variou entre 20% e 34% vamos encontrar novamente a informação de que havia uma relação de amizade e coesão do grupo dos egressos, que as turmas eram formadas por professores e técnicos² de nível superior com experiência variada, sendo que a maioria trabalhava na área, por isso queria aprender, e era muito interessado (78%). Vale, aqui, uma ressalva. Quando os participantes professores falavam em

² A categoria denominada técnicos em educação especial, no Estado do Paraná, é composta por profissionais com formação em nível superior, tais como, assistentes sociais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, médicos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, etc, que geralmente são contratados para atender alunos em escolas especiais.



experiência profissional estavam falando de experiência em sala de aula.

Outra categoria tratou do comportamento de colegas que era visto pelos participantes como inadequado (16%). Entre os dados coletados vamos notar que alguns tinham participação excessiva nos debates, outros não conseguiam compreender a proposta do professor, outros ainda criavam conflito com os colegas, outros não se dedicavam de maneira adequada e, finalmente, um aluno foi eliminado do curso, pois tentou entregar uma monografia fraudada.

Encontramos, ainda, algumas questões nas quais os participantes professores informaram que alguns colegas de turma não eram professores na área, que não tinham experiência em sala de aula, não estando, portanto, habilitados a partilhar conhecimentos em sala de aula. É interessante que essas categorias sejam analisadas e relacionadas com a identidade do participante, visto que as pessoas que achavam que o colega que não demonstrava experiência em sala de aula, em Educação Especial, atrapalhava o curso. Eram professores que atuavam na mesma escola; a maioria não tinha muito tempo de experiência na profissão, não fora os melhores alunos nem fizera os melhores trabalhos de conclusão de curso. Esses participantes professores faziam referência à inclusão em suas falas, mas queriam excluir o colega que, na opinião deles, não tinha nível mínimo para freqüentar as mesmas aulas que eles. Diante dessas colocações dos participantes podemos fazer algumas inferências. A primeira delas nos leva ao questionamento sobre o grau de dificuldade de compreensão dos vários conceitos básicos da área, uma vez que a inclusão propõe a inserção dos muito diferentes e os participantes estavam rejeitando colegas com nível de informação diferente. Nesse sentido, estamos sendo conduzidos a refletir sobre a responsabilidade das aulas pela não-compreensão dos conceitos básicos da área.

Através de respostas de apenas um participante, ficamos sabendo que alguns egressos procuraram o curso para sanar dificuldades encontradas na prática profissional, o que gerava as discussões; havia egressos participativos, mas os egressos professores eram os mais interessados. Os participantes professores queriam mais prática que teoria.

Apesar disso tudo havia uma relação de ajuda entre os colegas, mesmo que o relacionamento fosse limitado aos pequenos grupos, mas havia também os que buscavam no curso apenas a titulação. Parece, de acordo com os dados, que o relacionamento entre os colegas variava de turma para turma, mas,

apesar disso, 6% dos participantes afirmaram que não havia problemas de relacionamento entre os colegas. Há, ainda, a fala de um dos participantes que mostrou discordância em relação à ausência de conflitos, afirmando categoricamente, na entrevista, que havia um que criava conflitos com os colegas. Um outro, ainda, lembrou que havia desavenças entre os colegas, motivadas pela divisão do dinheiro da bolsa de estudo, visto que os alunos contemplados dividiam voluntariamente a bolsa com colegas não contemplados. Tal procedimento, desenvolvido pelos alunos, foi determinado pelo fato do curso receber apenas cinco bolsas que deveriam ser atribuídas aos alunos que residiam fora da cidade de Londrina, de acordo com os critérios estabelecidos pela CAPES. Este fato sempre despertou uma grande insatisfação entre os alunos, pois o bairro que faz divisa com o campus da UEL pertence ao município vizinho.

Tratando, ainda, de questões que envolviam o corpo discente, interessava-nos saber se o curso ainda tinha acarretado problemas para alguns alunos (TABELA 28).

TABELA 28 - Problemas que o curso trouxe aos alunos, de acordo com os participantes -professores

Categorias	N	%
O curso não trouxe problemas aos alunos	29	58
Dificuldades para conciliar a vida pessoal e as exigências do curso	16	36
Dificuldades acadêmicas.	5	10
Conflito entre os egressos causado, pela distribuição do dinheiro das bolsas	3	6
Outros	3	6

Como podemos ver nessa Tabela, 58% dos participantes afirmaram que o curso não tinha acarretado problemas aos alunos.

A segunda categoria com maior incidência foi aquela que mostra que alguns alunos tiveram dificuldades para conciliar a vida pessoal com as exigências do curso, dificuldades essas que consistiam no excesso de tarefas exigidas pelos professores, na distância do campus da Universidade, no horário noturno do curso e no pagamento de mensalidades. No total, 03 participantes lembraram-se dos colegas que abandonaram o curso, 02 por problemas pessoais e, finalmente, o abandono ocasionado pela compra de trabalhos acadêmicos.

A terceira categoria com maior incidência foi a que mostra que

alguns alunos tiveram dificuldades acadêmicas (10%), relacionadas com a compreensão dos conteúdos em pauta, por falta de pré-requisitos do egresso, ou pela insuficiência do tempo em sala de aula para sanar as dúvidas e dificuldades da prática profissional ou, ainda, as de elaboração da monografia. Uma categoria mostrou haver, em algumas turmas, conflitos causados pela distribuição do dinheiro das bolsas (6%).

Finalmente, a categoria outras, com a incidência de 6%, aponta problemas relacionados ao acervo da biblioteca, a desavenças com colegas e relacionamento no emprego, estes últimos causados pelo curso.

Após análise dos dados referentes à estrutura do curso, por docentes e colegas, vamos começar a analisar os dados sobre o trabalho de conclusão do curso, trabalho de pesquisa de campo chamado, na instituição, de monografia.

A primeira questão era como os alunos avaliaram a própria escolha do tema do projeto de pesquisa (TABELA 29).

O primeiro motivo alegado pelos participantes foi a necessidade de alterar a própria prática pedagógica (26%) em sala de aula, ou mesmo da própria área de atuação, na medida em que o problemas de publicações nacionais sobre a Educação Especial. A necessidade de alteração da prática profissional da área apareceu como uma busca de solução para problemas relacionados à prática do colega ou causados por ausência de prática pedagógica como, por exemplo, uso indevido da punição para o comportamento adequado do aluno.

TABELA 29 - Motivos para a escolha do tema da monografia, segundo os participantes professores

Categorias	N	%
Necessidade de alteração da prática profissional	13	26
Tema escolhido pelo orientador, de acordo com sua linha de pesquisa	12	24
Área da graduação e atividade profissional correlata	06	12
Disciplina do curso de especialização	04	08
Movimento inclusivo	04	08
Necessidade de provar a capacidade do aluno	04	08
Envolvimento em projeto social	02	04
Possibilidade de falta de atendimento do aluno	02	04
Situação de vida pessoal do pesquisador	02	04
Falta de tempo disponível fora do horário de trabalho	01	02
Total	50	100

Alternativa adotada por alguns egressos consistiu em delegar ao orientador a escolha do tema, de acordo com a sua linha de pesquisa (24%). Alguns alunos escolhiam o orientador por simpatia ou admiração profissional e não tinham qualquer tema definido, aceitavam a sugestão do profissional escolhido para orientador.

Seis dos participantes (12%) escolheram o tema vinculado à área de formação no curso de graduação que era área correlata à educação especial, já que recebiam e atendiam alunos especiais. Outro grupo, composto por 8% dos participantes, escolheu o tema de pesquisa com base em assuntos discutidos em alguma disciplina, ou em questões do movimento inclusivo ou, ainda, pela necessidade de provar aos colegas a capacidade do aluno especial.

Com a incidência de até 4% de freqüência, vamos constatar que alguns participantes escolheram o tema porque tinham envolvimento com projetos sociais, ou por falta de atendimento ao aluno especial ou, ainda, motivos pessoais. Finalmente, um dos participantes escolheu um tema que pudesse ser desenvolvido no seu ambiente de trabalho, por absoluta falta de tempo disponível fora da jornada de trabalho de 10 horas diárias. Como se pode observar através dos dados, a escolha do tema foi determinada pelos mesmos motivos apontados pela literatura de pesquisa: alguns escolheram problemas encontrados no seu próprio ambiente, outros deslumbraram-se com conversas de especialistas e outros identificaram hiatos teóricos na literatura (ASTI VERA, 1974; KERLINGER, 1980; PÁDUA, 2004; RUMEL, 1974).

Quando se faz um trabalho de pesquisa na academia temos sempre - ou deveríamos ter - um profissional, geralmente pertencente ao corpo docente da instituição, que é escalado para fazer a orientação do projeto. O curso também possuía os seus orientadores e a Tabela 30 apresenta os dados sobre a percepção dos participantes professores sobre as características do professor/orientador.

De acordo com os dados, 66% dos participantes professores afirmaram que a principal função do orientador é ensinar a pesquisar e a elaborar o documento final, a monografia. Pensamos que os alunos aprendem a pesquisar, pesquisando; portanto, o orientador passou a ser o principal professor de pesquisa do seu orientando aprendiz, no curso da UEL.



TABELA 30 - Características e função do professor/orientador e problemas enfrentados na elaboração do trabalho, segundo os participantes professores

Categorias	N	%
Ensino de pesquisa e elaboração de comunicação científica/ trabalho acadêmico de pesquisa	33	66
Disponibilidade para atender o orientando	15	30
O conhecimento do orientador era o suporte do trabalho do orientando	15	30
Relação de empatia e parceria na elaboração do trabalho	15	30
Cobrança na elaboração das tarefas	15	30
Esclarecimento e apoio no enfrentamento das dificuldades do orientando egresso	11	22
A postura do orientador como modelo na relação entre professor e aluno para o egresso	06	12
Desenvolvimento da segurança e autonomia do orientando	04	8
Levantamento e indicação da bibliografia	03	6
Descaso e falta de apoio do orientador durante a elaboração da monografia	03	6
O orientador tinha a obrigação de entender as dificuldades pessoais do aluno	02	4

O orientador precisava dar um forte apoio técnico aos participantes professores, posto que estes, freqüentemente, estavam elaborando e desenvolvendo seu primeiro projeto. Pensávamos que era através da orientação do primeiro trabalho individual de pesquisa que o aluno entraria em contato real com as exigências e características da produção do conhecimento científico, e com as da academia. A preocupação com o método tinha que ser desenvolvida pelo orientador, visto que era o único componente do corpo docente que tinha disponível em sua planilha pessoal de atividade 03 horas/aula por semana, durante 02 semestres letivos, para trabalhar pessoalmente com seu orientando. É provável que essa carga horária recebida regimentalmente pelo orientador tenha determinado o aparecimento da característica que apresentou a segunda maior freqüência, que foi a disponibilidade de tempo para atender o orientando/ egresso (30%). Por causa desse dispositivo institucional ficou mais fácil e mais freqüente ouvir o que o participante 080 falou:

[...] ela me orientava em tudo, ela nunca me deixou sem dar uma orientação sequer em qualquer dúvida que eu tinha. Eu tive o apoio total dela.

Não basta que o orientador tenha boa vontade; a instituição precisa fornecer condições para que os orientandos sejam atendidos pelo orientador na aquisição da experiência teórico-prática em pesquisa.

A terceira função do orientador, na opinião de 30% dos participantes professores, era fazer com que seu conhecimento passasse a ser usado como suporte do trabalho do orientando. Segundo algumas falas pinçadas, podemos mostrar o que se tentava fazer com os alunos durante a orientação. O participante 130 afirmou:

Nossa, foi importantíssimo, importantíssimo pra clarear o problema, pra direcionar o problema, pra metodologia, principalmente.

Esta percepção foi provavelmente influenciada pelo fato do projeto do egresso ter sido discutido pelo professor de pesquisa com o orientador desde o estágio inicial, quando as idéias do orientando eram, ainda, incipientes. O participante 093 dizia:

Ela sabia, ela sabe do que é que ela estava falando.

Talvez esta fala tenha sido influenciada pelo fato dos orientadores terem sempre trabalhado como pesquisadores e terem, por este motivo, desenvolvido um tipo de manejo e domínio no desenvolvimento de projeto que só é encontrado em quem tem experiência prática de pesquisa de campo. As falas seguintes dão conta de provar a afirmação acima:

Eu estava sempre conversando com o professor/orientador n.º 5 novamente, ele me dando novas sugestões, novas idéias, pra fazer a análise dos dados (participante 048).

[...] mas com ela, eu acho assim, na verdade as conclusões, tudo que aconteceu no trabalho foi em função da atuação dela ali, da participação dela ali (participante 060).

O relacionamento característico entre orientandos e orientadores presentes na instituição deve ter influenciado o fato de 30% dos participantes professores terem valorizado a relação de empatia e parceria na elaboração do trabalho do orientando. É claro que a empatia é um elemento facilitador importante na relação interpessoal, mas a relação de parceria entre orientador e orientando

passa a ser incentivada institucionalmente, quando o tempo do orientador é disponibilizado oficialmente em planilha pessoal de atividades que ficava disponível para consulta na secretaria do departamento.

O tempo disponível para o atendimento do orientando, que alguns consideram desperdício de dinheiro público, não o exime da elaboração e cumprimento das tarefas razão pela qual 30% dos participantes/professores devem ter sentido esta cobrança, visto que a colocaram como uma das funções do orientador. Isso também dá margem para que alguns orientadores trabalhem no esclarecimento e apoio no enfrentamento da dificuldade (22%). Claro que, dependendo das características de personalidade do orientador, ele pode aproveitar a dificuldade do aluno para ajudar no desenvolvimento da segurança e conseqüente autonomia do egresso (08%). Ainda em razão dessa convivência forçada, e em virtude do tempo disponível para as orientações, o aluno pode conhecer com mais vagar as posições do orientador a respeito de questões teóricas e profissionais e passar a encará-lo como um modelo, desejável ou não, a ser seguido na relação com os seus próprios alunos (12%).

A essas questões discutidas até agora, acrescentamos a fala de 6% dos participantes que atribuíram ao orientador a tarefa de levantar e indicar ao orientando a bibliografia para o trabalho e assisti-lo quanto ao seu uso. Este dado vem confirmar a posição segundo a qual o orientador tem alguma responsabilidade na escolha das obras publicadas para utilização nas monografias dos participantes professores.

Como não poderia deixar de ser, apareceram 6% de freqüência os dados em que 03 participantes professores vêm discorrer sobre a ausência de orientação por descaso do orientador. As três falas que reclamam do descaso foram proferidas por duas pessoas que afirmam que o orientador tem que entender as dificuldades alheias relacionadas ao ensino e à aprendizagem. No caso, tratava-se de dificuldades pessoais às quais duas pessoas fizeram referência afirmando que o orientador teria que atendê-las fora de seu horário de trabalho, visto que elas, por residirem longe do campus universitário, não poderiam comparecer no horário em que o orientador estava disponível. Parece que o descaso do orientador não foi tão grande assim, uma vez que somente se recusou a atendê-los nos finais de semana e em feriados.

Dentre as questões negativas levantadas, a falta de apoio do

orientador (4%), na elaboração da monografia sempre foi vista como um entrave à carreira do profissional, visto que, se o orientador falhar na orientação, o aluno não terminará o trabalho e isto poderá acarretar consequências desagradáveis para a comissão do curso, já que cai o índice de terminalidade do TCC, com prejuízo para o curso. Para evitar esse tipo de problema, os coordenadores dos cursos de pós-graduação da UEL estão discutindo a validade da proposta da área de Odontologia da UFRJ, que coloca o orientador para ser avaliado junto com o orientando por ocasião da defesa do trabalho. Pensamos que esta proposta deverá ser aprovada na instituição se aumentarem as exigências da CAPES e piorar o desempenho dos orientadores.

Quando os participantes professores falavam de seus orientados no trabalho de pesquisa, alguns fizeram referência ao tipo de pesquisa e ao procedimento de elaboração ou procedimento de coleta de dados utilizando os seus respectivos instrumentos. A Tabela 31 mostra esta relação entre o tipo de pesquisa e o instrumento, tal qual o trabalho de Manzini (no prelo) quando analisou a produção do PPGE-UNESP- Campus de Marília. Dos 34 participantes que falaram espontaneamente sobre o assunto, 19 afirmaram terem feito pesquisa de levantamento, 04 dos quais utilizaram a observação, 9 a entrevista, 03 formulário ou escala, 01, filmagem e 02 a ficha de registro. Pesquisando em experimento de campo, 01 aluno usou filmagem, 03 usaram ficha de registro de comportamento e 10 utilizaram o pré-teste e pós-teste. Um participante disse que tinha feito um estudo de caso, mas só fez referência à parte do procedimento referente à análise documental.

TABELA 31 - Tipo de pesquisa e instrumento do projeto monográfico, segundo alguns participantes professores.

	Ficha de Registro de Observação	Entrevista	Questionário e/ou Formulário	Ficha de Registro de Observação para Filmagem	Ficha de Registro	Instrumento para Aplicação em Pré e Pós- Teste	Ficha de Registro para Análise de Docu- mentos	Total
Levantamento	4	9	3	1	2			19
Experimental de Campo				1	3	10		14
Estudo de Caso							1	01
Total	4	9	3	2	5	10	1	34

Durante desenvolvimento do projeto de pesquisa e elaboração da monografia, de acordo com os dados apresentados na Tabela 32, os participantes professores encontraram muitas dificuldades.

TABELA 32 - Dificuldades encontradas na elaboração da monografia, segundo os participantes professores.

Categorias	N	%
Dados coletados que surpreendiam o pesquisador	13	26
Necessidade de expansão de conhecimento teórico diante dos dados da pesquisa	08	16
Desconhecimento total sobre pesquisa	05	10
Falta e/ou dificuldade de acesso a publicações científicas na área	05	10
Problemas emocionais do aluno egresso, desencadeado durante a monografia	05	10
Desconfiança demonstrada pela população-alvo e/ou seus responsáveis	03	06
Problemas de ordem pessoal do egresso	03	06
Insatisfação diante dos resultados	02	04
Orientador de área correlata	02	04
Mudança de orientador na monografia	02	04
Problemas com o uso do computador	02	04
Dificuldade para convencer o setor em que trabalhava sobre a viabilidade do projeto de pesquisa	01	02

A primeira das dificuldades foi a surpresa do aluno-pesquisador diante dos resultados encontrados (26%), devido às respostas inesperadas que satisfizeram ou não as indagações do pesquisador. Parece que alguns projetos de pesquisa acabaram assumindo as rédeas do inesperado e os dados acabaram adquirindo vida própria, passando a conduzir o pesquisador por caminhos ainda não trilhados, inesperados, diante da temática escolhida.

Outra dificuldade alegada por 16% dos participantes foi a necessidade de expandirem os conhecimentos teóricos para entender, analisar e discutir os dados encontrados, visto que alguns resultados podem escapar da sua compreensão exigindo, portanto, maior contato com a literatura. Na opinião de 10% dos participantes, a principal dificuldade foi o seu próprio desconhecimento sobre pesquisa, que fez não só com que cada uma das etapas do projeto se transformasse em uma grande batalha, uma vez que o controle falho levou o participante professor a ter que repetir as mesmas etapas até que o trabalho saísse a contento, mas

também que o pesquisador se sentisse absolutamente dependente do orientador. Na opinião de outros, com incidência de 10%, o pior do projeto foi a falta e/ou a dificuldade de acesso a publicações científicas na área. Há dez ou quinze anos atrás a falta de publicações era um dos maiores problemas da área. Como os alunos não conseguissem ler as publicações estrangeiras e não houvesse um número grande de publicações nacionais, nós, do corpo docente, tínhamos que sair à cata dos textos junto com os alunos. Outros 05 (10%) dos nossos participantes professores, em razão seja em razão da pressão quanto ao prazo de entrega do trabalho, seja das dificuldades encontradas na execução da tarefa ou no relacionamento familiar, passaram a apresentar patologias relacionadas a distúrbios emocionais, tais como depressão. Outros três participantes apresentaram problemas de ordem pessoal ou familiar, que tiveram que ser resolvidos com o apoio do orientador e da coordenação do curso, principalmente quando exigiram encaminhamento para outros profissionais ou serviços que não existiam na UEL.

Dificuldade encontrada, felizmente, por apenas 6% dos participantes professores foi a de ter que enfrentar a desconfiança dos participantes ou de seus responsáveis ou ainda do setor em que trabalhavam (2%). A desconfiança atrasa consideravelmente a coleta de dados e pode alterar todo o procedimento, contaminando os resultados, tendo o pesquisador que gastar um tempo excessivo na persuasão das pessoas envolvidas.

Ainda com freqüência de 4%, aparece a insatisfação do aluno diante dos resultados encontrados, mas o prazo, freqüentemente, não pode ser prorrogado por urgência da entrega do trabalho, já que o cumprimento do prazo determinado pela instituição é um compromisso que deve ser mantido. Essa insatisfação só poderá ser eliminada com a elaboração de um novo projeto. Para alguns, tal elaboração é fácil de ser concretizada, mas para outros, que trabalham em período integral em escola especial, isso é praticamente impossível, apesar de a insatisfação continuar incomodando. Talvez esse tipo de incômodo seja benéfico para alguns, visto poder levar o aluno a buscar outros cursos de pós-graduação que exijam pesquisa. O fato do orientador pertencer à área correlata e não à área de Educação Especial foi apontado como uma dificuldade para outros 4% dos participantes, na execução da monografia. O orientador pode ter um grande conhecimento sobre pesquisa, mas se não tiver conhecimentos básicos sobre o problema estudado, pode prejudicar o método de qualquer projeto de pesquisa. Este problema não pode



ser resolvido ainda na instituição, diante da pequena quantidade de profissionais contratados na área.

Finalmente, foi apontado como dificuldade o desconhecimento do uso do computador por 4% dos participantes. Este desconhecimento pode ser um empecilho para a execução rápida das tarefas, uma vez que o pesquisador pode perder tempo ao ficar brigando com a máquina, ao invés de usá-la como aliada.

Acabamos de apresentar os dados diretamente vinculados às questões acadêmicas durante o funcionamento das aulas e elaboração da monografia do curso. Agora passamos a analisar os efeitos do curso e suas atividades correlatas na vida profissional dos egressos. Os dados referentes às alterações da prática profissional poderão ser encontradas na Tabela 33.

TABELA 33 - Alterações da prática profissional causada pela monografia, segundo os participantes professores

Categorias	N	%
O procedimento monográfico transformou-se em prática profissional no cotidiano	17	34
Reflexão crítica sobre a inclusão e a própria atividade	11	22
Desenvolvimento de atividades em vistas ao desenvolvimento cognitivo da criança e diminuição de atividades mecânicas	06	12
Compreensão a respeito da importância da pesquisa aplicada à prática profissional	05	10
Inovação dos procedimentos pedagógicos	05	10
Orientação de procedimento de pesquisa a professores	05	10
Ampliação das expectativas na profissionalização	04	8
Mudança na maneira de olhar o aluno	03	6
Compreensão da alteração da dinâmica familiar com o nascimento do bebê portador de deficiência	02	4
Compreensão de que as atividades da vida não são tarefas escolares	02	4
Trabalho direcionado para a inclusão social	02	4
Desenvolvimento de novos projetos de pesquisa na sala de aula	02	4
Desenvolvimento e sistematização do conhecimento	02	4
Contato de professores do ensino regular com aluno portador de deficiência mental	02	4
Não houve alteração na prática profissional	04	8

De acordo com as falas obtidas na entrevista em 34 % dos participantes professores vemos que o procedimento da monografia foi incorporado à atividade cotidiana em sala de aula. Os orientandos desenvolveram na escola

projetos de ensino e aprendizagem sobre as disciplinas de base comum, habilidades e competências e comportamento inadequado. Provavelmente esses participantes estavam entre os 21 professores que tinham experiência em Educação Especial. Não podemos nos esquecer que 14 (28%) dos participantes conseguiram descrever até o procedimento monográfico do experimento de campo (TABELA 30) depois de, no mínimo, dois anos após a finalização do trabalho de conclusão de curso. As falas dos entrevistados em relação à incorporação do procedimento eram detalhadas, mostrando um conhecimento real de quem sabia o que estava dizendo. Onze (11) participantes (22%) consideraram que a alteração de sua prática influenciada pela monografia foi o desenvolvimento da reflexão crítica sobre a inclusão e a própria atividade. Devemos deixar registrado, mais uma vez, que do total de monografias, 20 tratavam desta temática e algumas eram pesquisas de levantamento que tiveram o objetivo de identificar questões sobre a prática inclusiva na escola. Além disso, entre os aspectos do curso considerados produtivos pelos participantes professores (TABELA 23), muitos consideraram importantes as reflexões sobre a própria prática e sobre a inclusão. Estes dados estão indicando uma relação entre as atividades de aula, a monografia e a alteração da prática profissional.

Do total de participantes professores, 12% afirmaram que após a monografia conseguiram entender a importância de estarem trabalhando com atividades que estivessem promovendo o desenvolvimento cognitivo com conseqüente diminuição das atividades mecânicas, já que conseguiram entender o pequeno ganho no desenvolvimento geral do aluno, com essas atividades. É claro que somente conseguiram perceber o ganho com o resultado de pesquisa, tendo portanto, condições de discernir o papel relevante da pesquisa no trabalho do professor (10%).

Outras duas questões cuja freqüência foi de 10% mostraram que com a monografia os participantes conseguiram criar novos procedimentos pedagógicos e testar a sua eficácia, pois, em conseqüência dessa inovação, conseguiram adquirir conhecimentos para orientar outros professores ou aumentar a própria segurança.

Algumas alterações foram causadas pela temática da monografia. Exemplo claro disso é a ampliação das expectativas quanto à profissionalização (8%), a compreensão da alteração da dinâmica familiar com o nascimento do filho especial (4%) e o trabalho direcionado para inclusão (4%). Outras alterações,

produto da subjetividade subjacente a qualquer pesquisa, foram também a mudança na maneira de olhar o aluno (6%) e a deficiência (4%), além da compreensão de que as atividades da vida não são tarefas escolares (4%). Aconteceram outras alterações, com 4% de incidência, que geralmente são esperadas em alunos de cursos de pós-graduação: desenvolvimento de novos projetos de pesquisa, de desenvolvimento e de sistematização do conhecimento. Essas foram as alterações citadas. Devemos, porém, acrescentar que 8% dos participantes professores afirmaram não ter havido alteração da prática profissional.

Agradou-nos pensar que tínhamos conseguido detectar, por observação assistemática, algumas alterações nos participantes após a conclusão do curso, porém precisávamos confirmar tal suposição em alguma prática científica. Na Tabela 34 aparecem alterações que ocorreram, segundo os próprios participantes professores.

TABELA 34 - Alterações da prática profissional ocasionadas pelo Curso de Especialização em Deficiência Mental da UEL, na opinião dos participantes professores.

Categorias	N	%
A aquisição do conhecimento teórico produziu mais segurança e melhoria na aplicação da atividade prática adequada	32	64
Atendimento adequado de aluno com distúrbio de conduta (condutas típicas), indisciplina, comportamento inadequado e procedimentos de ensino para mudança de comportamento	17	34
Aplicação dos conhecimentos teóricos em sala de aula no ensino regular, na orientação de professores, segurança pública e interação com membros da família	16	32
Reflexão sobre a própria prática profissional	14	28
Ponto de partida para a pesquisa científica determinando a busca de novos caminhos e novas informações para a solução das dificuldades no atendimento do aluno e aplicação dos princípios da pesquisa científica em sala de aula	13	26
Desenvolvimento e mudança da postura profissional através da valorização do aspecto pedagógico; da prática inclusiva e de habilidades necessárias para discussão de casos	8	16
A partir da compreensão da extensão da dificuldade do aluno, passou-se a enfatizar seu potencial e não mais suas falhas	07	14
Desenvolvimento da paciência e controle emocional do professor e melhora no relacionamento entre professor e aluno	04	8
Alteração do curriculum vitae e desenvolvimento da participação reivindicatória de nível técnico na instituição de ensino	03	6
Aumento da valorização do curso no decorrer da prática profissional da educação básica até o ensino superior	02	4
Não houve alteração da prática	02	4

A aquisição do conhecimento teórico, o aumento da segurança e a melhora na aplicação da atividade prática foram colocadas como a maior conquista positiva (64%) produzida pelo curso. Essa relação parece óbvia, porquanto a maior parte dos profissionais tem a tendência de demonstrar um grau mais elevado de segurança quando adquire mais conhecimento teórico e começa a aprender como aplicá-lo corretamente. Aliás, a formação de qualquer professor deveria ser feita através da associação entre teoria e prática. É através dessa associação que o profissional cresce e se transforma. Como já ensinava Imbernón (2005, p.35) "O conhecimento pedagógico é utilizado pelos profissionais da educação, e se constrói e reconstrói constantemente durante a vida profissional do professor em sua relação com a teoria e a prática." O autor vai mais além quando mostra que o conhecimento pedagógico se legitima com a prática, visto que é através da adaptação às situações novas vivenciadas que o professor se prepara para enfrentar uma sociedade que se renova com uma velocidade vertiginosa, velocidade do desenvolvimento tecnológico.

A mudança que recebeu o segundo lugar em frequência foi o atendimento adequado ao aluno com distúrbio de conduta e outros tipos de comportamento inadequados e seus respectivos procedimentos de ensino. Como os dados de pesquisa mostram que a proposta que até agora conseguiu os melhores resultados com esta clientela foi a proposta comportamental, os alunos receberam o suporte teórico-prático para também trabalhar esta proposta teórica. São os dados relativos aos aspectos construtivos (TABELA 22) que voltam produzindo alteração na prática docente, visto que esta questão foi colocada como uma das dificuldades do início da prática profissional em Educação Especial por 54% dos participantes (TABELA 20).

Do total de participantes, 28% afirmaram que a alteração da prática deu-se, também, pela aprendizagem da reflexão da própria prática profissional, que também apareceu na Tabela 22, quando eles discorreram sobre os aspectos positivos do curso. Além disso, um dos participantes disse que passou a valorizar o aspecto pedagógico da área. Menga Lüdke (2001a) já discutiu a importância da reflexão sobre a própria prática quando defendeu a formação e prática de pesquisa do professor da escola básica. A posição favorável à pesquisa também foi vista como uma alteração do comportamento do egresso, uma vez que 4% admitiram que viram o ponto de partida para a pesquisa científica, 10% falaram sobre a aplicação dos princípios da pesquisa científica na prática profissional cotidiana em sala de aula

e 8% desenvolveram o desejo de buscar novas informações. Este resultado revela que algumas mudanças influenciadas pelo curso estão relacionadas à pesquisa na área (20%), mesmo que, ao contrário do defendido por Lüdke (2001a) venham numa vertente teórica mais tradicional, ou seja, a pesquisa acadêmica.

Alguns alunos mencionaram as mudanças relacionadas à postura profissional, mas tais alterações começaram pela maneira de encarar a dificuldade do aluno, já que resolveram investir no potencial e não enfatizar a dificuldade (14%). Mencionaram também uma mudança positiva vinculada ao desenvolvimento da paciência e do controle emocional e à melhora no relacionamento entre professor-aluno.

Outros ainda mostraram que a mudança, como decorrência do curso, aconteceu quando os participantes aprenderam a discutir casos ou ainda passaram não só a buscar novos caminhos como, por exemplo, o currículo funcional para solucionar as dificuldades do aluno especial, mas até a desenvolver práticas inclusivas, que, no decorrer da prática profissional, valorizaram o curso (16%).

Muitos participantes professores (32%) conseguiram transferir o que aprenderam, visto que conseguiram entender que o que aprenderam não eram questões restritas ao atendimento do aluno especial. Aplicaram o que aprenderam no ensino regular, no relacionamento familiar, na segurança pública, na docência universitária, etc.

Por influência do curso, alguns participantes passaram a orientar professores e desenvolveram a capacidade de trabalhar com abordagens mais técnicas (16%).

Claro, ainda restou uma questão prática, que foi a melhora do currículo. Houve, no entanto, participantes que disseram que não houve alteração da prática, principalmente porque atuavam fora da área.

Uma das alterações ocorridas consistiu, pelo que pudemos entender, em terem aprendido a trabalhar com abordagens teóricas específicas, em aplicar o que aprenderam, em refletir sobre a aplicação que fizeram e ainda em tentar aplicar resultados de pesquisa. Como se as alterações anunciadas não fossem importantes, ainda mudaram a maneira de olhar o aluno especial, passando, além disso, a valorizar o pedagógico e buscando alternativas de ensino para que o aluno aprendesse mais.

Devemos concordar com essas últimas falas segundo as quais estes não sofreram qualquer tipo de alteração influenciada pelo curso.

Até aqui tratamos da formação acadêmica e de alterações no desempenho profissional. Passaremos, agora, a analisar questões mais práticas, as alterações funcionais e a maneira como o mercado de trabalho respondeu à formação profissional promovida pelo curso.

4.3.3 INFLUÊNCIA DO CURSO NA INSERÇÃO E PERMANÊNCIA DOS PARTICIPANTES NO MERCADO DE TRABALHO

Analizando os dados referentes à mudança de emprego ou à entrada dos participantes professores no mercado de trabalho (VER TABELA 35) vamos encontrar a seguinte situação: (a) 26% foram contratados pela escola especial; (b) 22% foram aprovados em concurso para escola regular, (c) 8% iniciaram a carreira como professores estatutários cedidos para escola especial; (d) 8% iniciaram a carreira no ensino superior e (f) 4% iniciaram a carreira docente. Esta exposição dos dados mostra-nos que 68 % dos participantes professores foram inseridos no mercado de trabalho ou mudaram de emprego por terem feito o curso de especialização da UEL. Esta seria a influência determinante ou direta do curso, visto que os dados são provenientes de relatos de entrevista. Nas entrevistas, esses participantes afirmaram que a alteração funcional pela qual passaram foi resultado da certificação do curso. Alguns desses profissionais prestaram concurso público e foram aprovados para o exercício do magistério em Educação Especial nas redes de escolas públicas. O que não se pode esquecer é que um critério valorizado na seleção foi o vínculo que o candidato deveria ter com a pessoa portadora de deficiência. Portanto, vários candidatos aprovados já trabalhavam, anteriormente, com pessoas especiais. Tratando especificamente desse grupo de participantes professores vamos encontrar a seguinte situação: 38% confirmaram que adquiriram estabilidade e progressão funcional por terem feito o curso; 16% afirmaram que, através do curso, conseguiram permanecer na função, visto que cumpriram a exigência legal para o exercício do cargo.

TABELA 35 - Influência do Curso de Especialização em Educação Especial da UEL na inserção e permanência dos participantes professores no mercado de trabalho.

Categorias	N	%
Estabilidade no emprego e progressão funcional	19	38
Inserção em escola especial	13	26
Ingresso em escola regular	11	22
Ampliação de conhecimento	09	18
Exigência legal para permanecer na função	08	16
Promoção a cargo de chefia em atuação com portador de deficiência	07	14
Convite para a participação e/ou elaboração de projetos inclusivos e para realização de reformulação do setor em que trabalhava	06	12
Aprovação em concurso público para a carreira como professor estatutário cedido para a escola especial	04	08
Início de carreira docente no ensino superior	04	08
Início de atividade profissional na carreira docente	02	04
Aprovação na seleção de cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	02	04
Influência em organizações em nível nacional	01	02
Demissão do emprego por seguir os princípios teóricos ensinados no curso	01	02
Não houve alteração funcional	03	06

Examinemos, a seguir os ganhos secundários. Dos participantes professores, 18% afirmaram que a ampliação de conhecimentos melhorou o nível de segurança na manutenção do emprego, já que trabalhavam em escolas particulares. Outros 26% atribuíram ao curso a nomeação para cargo de chefia, o convite para reformulação do setor em que trabalhavam e para projetos inclusivos, já graças à formação recebida, tinham desenvolvido um desempenho profissional de boa qualidade. Além disso, 4% deles tinham ainda sido aprovados em programas de pós-graduação *stricto sensu*, visto que haviam começado a pesquisar por conta do curso. Os demais afirmaram que não tinha havido alteração funcional (6%) e, finalmente, 2% perderam o emprego por terem defendido os princípios ensinados pelo corpo docente do curso.

Algumas práticas foram desenvolvidas no curso, e pela fala dos participantes percebemos que geraram efeitos interessantes na prática profissional dos participante professores. Depois de olhar, revisar, analisar e voltar a pensar nos dados trabalhados, resolvemos classificar esses efeitos como outros efeitos do curso, para evitar discussões sobre a conceituação de efeitos secundários (TABELA 36).

O efeito encontrado com maior frequência (TABELA 36) foi a utilização da teoria e prática de Educação Especial e elaboração de projetos de atendimento ao portador de necessidades educacionais em outras áreas profissionais (40%). Os participantes professores introduziram as propostas aprendidas durante o curso no ensino regular com aluno especial e não-especial, em projetos de atendimento à comunidade pela universidade na área de educação física, em segurança pública, na delegacia regional do trabalho, em hospital psiquiátrico e em igrejas.

TABELA 36 – Outros efeitos do Curso de Especialização em Educação Especial da UEL, na opinião dos participantes professores.

Categorias	N	%
Utilização da teoria e prática de Educação Especial e elaboração de projetos de atendimento ao portador de necessidades educacionais em outras áreas profissionais	20	40
Inserção na pesquisa e busca de outros cursos de pós-graduação	15	30
Apresentação de trabalho em evento técnico-científico, publicação e divulgação da monografia pela mídia	13	26
Desmistificação do trabalho de pesquisa, aquisição da capacidade de reflexão e identificação de seus resultados como fonte de outras pesquisas	13	26
Análise sobre a formação e atuação dos profissionais de Educação Especial na formação continuada de professores e orientação informal a colegas de trabalho no ensino regular	10	20
Habilitação do egresso na solução de problemas teórico-metodológicos	10	20
Alteração da postura teórica do egresso com a valorização e busca da pesquisa aplicada na prática profissional	9	18
Alteração da prática cotidiana da escola a partir dos resultados da monografia	8	16
Divulgação dos dados da monografia em órgãos governamentais e não-governamentais com vistas a melhorias no atendimento do portador de necessidade especial e elaboração de novos projetos de pesquisa e intervenção	6	12
Identificação com a forma de trabalho dos docentes do curso pelos contatos em sala de aula, orientação de monografia e projetos docentes	6	12
Consultoria para os profissionais da área de Educação/Educação Especial e inserção de profissionais da área de saúde em projetos de inclusão escolar	4	08
Orientação de monografia no curso, cursos superiores e inserção da Educação Especial no currículo de cursos universitários	3	06
Subsídio e base teórica para respaldar atividade profissional futura	2	04
Outros	3	06
Não houve outros efeitos	4	08

O segundo efeito mais freqüente apontado pelos participantes professores foi a inserção na pesquisa e a busca de outros cursos de pós-graduação (30%). É claro que podemos deduzir que a introdução dos participantes professores no mundo da pesquisa foi responsável pela busca de outros cursos que trabalhassem pesquisa, visto que o corpo docente do curso, de acordo com os participantes, conseguiu desmistificá-la, deixando que fosse encarada como uma atividade que podia ser desenvolvida apenas por profissionais muito capacitados. A utilização que a academia fez dos trabalhos, ao citá-los em outros projetos, foi muito valorizada pelo autor do estudo, talvez porque tenha sentido que a sua produção foi valorizada positivamente. Outros participantes professores parecem ter considerado produtiva a sua participação em outros projetos de pesquisa e extensão do corpo docente do curso. Alguns consideram muito importante a reflexão que aprenderam a fazer sobre os dados de sua própria pesquisa e outros acabaram engajando-se em novos projetos de pesquisa no ensino do aluno especial. Outros, ainda, passaram a valorizar a busca da pesquisa aplicada na prática profissional (18%) e a aprendizagem do uso da informática para ter acesso aos trabalhos publicados (2%).

Alguns membros do corpo docente consideravam como importante o envolvimento dos participantes professores na apresentação de seus próprios trabalhos nos eventos científicos, uma vez que eles é que os tinham produzido. Era como se, depois de muito trabalhar, devessem receber os aplausos. Os resultados vieram mostrar que os jovens autores (26%) valorizaram, e muito, essa participação, mas não se esqueceram de registrar, também, (12%) a divulgação de seus próprios trabalhos pela mídia, em órgãos governamentais e não-governamentais e até mesmo, posteriormente, em obras técnicas.

Do total dos participantes professores, 34% perceberam que algumas portas foram abertas com a divulgação de seus trabalhos, porquanto foram chamados por outros organismos com vistas ao desenvolvimento ou participação em projetos em áreas correlatas, assessorias, consultorias, participações em equipes multidisciplinares, etc.

Quanto aos outros efeitos, ou efeitos secundários propriamente ditos, que começaram a aparecer na escola de forma positiva, estes foram a habilitação do egresso para solucionar problemas teórico-metodológicos e de atendimento ao aluno especial (20%), seguida, de perto, pela alteração do cotidiano da escola a partir do resultado da monografia (16%). Relacionados a esta questão



da alteração do cotidiano da escola apareceram o subsídio e a base teórica para respaldar as reivindicações de atividades técnicas ausentes da escola e, ainda, a alteração da postura teórica do participante professor (10%). Para culminar, a monografia trouxe de volta um aluno especial (2%) que tinha abandonado a escola.

Surgiram efeitos que se manifestaram fora da atividade original do participante professor. O primeiro deles foi o envolvimento de alguns com a formação de professores; outros relacionaram-se à orientação informal dos colegas na escola (20%). O segundo foi o desenvolvimento de atividades profissionais no ensino superior (10%), tais como a orientação de monografias, a elaboração de disciplina com conteúdos de educação especial e até o desejo de deixar a área correlata e passar a atuar na área da especialização. Houve quem afirmasse que essas atividades identificavam-se com a forma de trabalho dos docentes do curso. Em meio a todos esses efeitos, houve quem mencionasse a ausência de outros (8%). Depois de termos descrito todos os dados chegamos aos últimos que podem contribuir com sugestões para futuras alterações (VER TABELA 37).

Encontramos nas falas dos participantes professores uma série de sugestões que serão apresentadas de forma a mostrar a associação a temas específicos. Apareceram 8 categorias associadas à inclusão ou aumento da parte prática, envolvendo sugestões de 54% dos participantes. Essas práticas apareciam como sugestão de impor aos alunos estágios obrigatórios, ou estágio obrigatório a quem não tinha experiência com aluno especial, ou treinamento em serviço com os alunos, ou visita a escolas ou trabalho prático em grupo em escolas que atendessem alunos especiais.

Esta questão já foi largamente discutida no colegiado do Curso de Especialização da UEL, porque não existe tal exigência legal. A causa da discussão está baseada no fato da instituição possuir curso *lato sensu* com esta exigência e, por conta disso, ter sempre despertado preocupações no departamento jurídico da casa diante da possibilidade de algum aluno reprovado em estágio entrar com um mandato de segurança para discutir a validade desta reprovação.

Outras sugestões estão ligadas a alterações no conteúdo ou na própria disciplina. Um dos participantes sugeriu a substituição de Psicologia da Aprendizagem por Psicologia do Ensino. Ficamos refletindo sobre a sugestão e até agora não conseguimos entender qual a contribuição que Rogers, Alsubel, Brunner, etc poderiam trazer para um curso que se disponha a formar professores em

Educação Especial.

TABELA 37 - Sugestões dos participantes professores para futuras alterações no Curso de Especialização em Educação Especial-Deficiência Mental da UEL

Categorias	N	%
Atividade prática tipo estágio ou trabalho voluntário para o aluno que não tem experiência na área	7	14
Deveria haver menos teoria e mais prática	6	12
Acrescentar, no currículo, a exigência de estágio obrigatório	5	10
Disciplina com sugestões de intervenções em sala de aula	5	10
Exigência de comprovação de participação em trabalho voluntário durante o curso, para os egressos sem experiência	2	4
Visita a escolas que trabalhassem com portador de necessidade especial	2	4
Acréscimo de uma disciplina sobre síndromes	1	2
Associação entre teoria e prática	1	2
Aulas mais dinâmicas	1	2
Aumento de tarefas em sala e conseqüente diminuição de trabalhos fora do horário de funcionamento do curso	1	2
Início da monografia uma semana depois do começo das aulas	1	2
Criação de um pré-curso de nivelamento de frequência obrigatória para os que não apresentassem experiência ou conhecimento de área	1	2
Diminuição do tempo para a elaboração da monografia	1	2
A disciplina sobre elaboração da monografia deveria ser ministrada no início do curso	1	2
Elaboração das partes da monografia de acordo com os critérios de relevância estabelecidos pelo egresso	1	2
Ênfase na presença de convidados/doutores e participação em eventos técnico-científicos	1	2
Exigência de experiência profissional na área como critério para seleção	1	2
Inclusão no currículo de disciplinas, sobre Psicologia do Trabalho ou Relações Humanas, para mostrar que o ensinar é muito mais do que dar aula	1	2
Mais rigidez, por parte do professor, na disciplina pesquisa bibliográfica e normalização documentária	1	2
Inclusão da parte prática com treinamento em serviço supervisionado pelos docentes do curso	1	2
O aluno deveria apresentar um anteprojeto durante o processo seletivo	1	2
Realização do curso em período integral, durante as férias escolares	1	2
Substituição da Psicologia da Aprendizagem por Psicologia do Ensino	1	2
Trabalhos práticos em grupo nas escolas que atendem alunos com deficiência	1	2
Troca do cunho técnico do curso para um cunho mais aberto	1	2
Troca da bibliografia científica por bibliografia não técnica	1	2
Volta da bolsa CNPq	1	2

Será que deveríamos fechar contratos de trabalho entre o professor e o aluno com deficiência mental para que ele elaborasse o seu programa curricular de estudo? Ou, ainda, estaríamos trabalhando a aprendizagem verbal significativa com alunos não-falantes? Como acabamos de dizer, ainda estamos refletindo sobre a sugestão.

O mesmo participante sugeriu incluir no curso uma disciplina de Psicologia do Trabalho, que é uma área exclusiva de atuação do psicólogo e de Relações Humanas para mostrar que ensinar é muito mais do que dar aulas, segundo o autor da proposta. Como dissemos anteriormente, continuamos a refletir sobre a proposta. Em relação, ainda, ao mesmo autor das propostas anteriores, o participante professor sugeriu também a troca do cunho técnico do curso para uma proposta de cunho mais aberto. Segundo ele, uma maneira de fazer isto seria substituir as publicações técnicas do Cezar Coll por literatura não-técnica, como as publicações de Claudia Werneck. Estamos refletindo ainda sobre tais propostas. Outra sugestão seria o acréscimo de uma disciplina sobre síndromes, que poderia ser feita.

Outros ainda pensam que seria importante aumentar a associação entre teoria e prática, com ênfase na prática, e acrescentar sugestões sobre intervenções em sala de aula. Tal sugestão talvez esteja baseada no fato de alguns alunos terem reivindicado, algumas vezes, a apresentação de propostas completas de intervenção em situações específicas, mas nós sabemos que não existe resposta pronta para situação nenhuma. Esta possibilidade é oposta à proposta de Imbernón (2005), a qual, pensamos, mostra que a profissão docente deverá ocorrer em uma sociedade em mudança; portanto, somente através da adaptação a situações novas vamos conseguir acompanhar a mudança social que está ocorrendo no ritmo da mudança tecnológica.

Houve, ainda, outras sugestões, com 2% de incidência, que enfatizam desde aulas mais dinâmicas, diminuição de tarefas fora da sala de aula, aumento no número de convidados, até o aumento da rigidez nas cobranças de um professor. Estamos refletindo sobre estas sugestões.

Apareceram, em relação à monografia sugestões com 2% de incidência. A primeira delas refere-se a apresentação de um anteprojeto, pelo candidato, durante o processo seletivo. Esta exigência está presente no processo

seletivo de alguns cursos de mestrado. É claro que um anteprojeto apresentado na seleção e apoiado por alguns dos orientadores queimaria várias etapas do processo de pesquisa. Nosso questionamento refere-se ao conhecimento que a pessoa que fez tal sugestão teria para elaborar um anteprojeto na época em que fez a seleção para o curso. Outro sugere que a monografia deveria ser iniciada logo no início do curso, juntamente com a disciplina de pesquisa. Essas sugestões seriam as ideais, principalmente se o candidato aparecesse com um anteprojeto bem feito e pudesse ser orientado por um orientador do curso. Outros, ainda, pedem a diminuição do tempo regulamentar para a elaboração da monografia, o que já foi feito e, finalmente, houve quem gostaria que a elaboração da monografia começasse pelas partes que constam do documento final. Este aluno defendia a redação do título como a primeira coisa a ser elaborada.

Para encerrar as sugestões individuais, um participante professor sugeriu que o curso fosse dado em período integral nas férias, tal qual alguns cursos da UEL e que a bolsa de estudo da CAPES, que existia antigamente, voltasse a ser concedida, reivindicando essa por nós aprovada.

Este estudo deverá ter os seus dados integrados com os dos Estudos I e III na discussão geral.



5 ESTUDO III - PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS ALUNOS EGRESSOS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DA UEL

5.1 INTRODUÇÃO

Quando estabelecemos que teríamos que reformular o currículo do Curso de Especialização em Educação Especial da Universidade Estadual de Londrina, baseados em pressupostos que se embasassem em parâmetros científicos, percebemos que a avaliação da produção científica desenvolvida pelo corpo discente deveria ser uma das etapas do processo de reformulação. Para que pudéssemos começar a pensar em como fazer, retomamos trabalhos publicados que tratassem da questão.

O primeiro trabalho com o qual entramos em contato foi o estudo desenvolvido por Nunes et al. (1998), que tinha por objetivo identificar a pesquisa em educação especial desenvolvida pelo corpo discente nos programas de pós-graduação. Inicialmente, o projeto consistiu em pesquisar a produção discente dos programas da pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e do de pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, que foi magnificamente concluído.

Depois do contato inicial percebemos, aos poucos, a existência de algumas iniciativas anteriores desenvolvidas no sentido de discutir e analisar questões referentes à pesquisa e à produção científica em Educação Especial nos programas de pós-graduação, como as iniciativas desenvolvidas por Goyos e Dias (1988); Ferreira (1990, 1991) Nunes, (1988) entre outros.

Essas iniciativas frutificaram e na atualidade temos a maior parte da produção científica discente em Educação Especial produzida em programas de pós-graduação das universidades brasileiras, mapeada e analisada por Nunes et al. (1998, 1999, 2003 a, 2003b), Nunes (2004) Ferreira, Nunes, Mendes (2004), Mendes (1999) e Mendes et al. (2001).

Além dessas iniciativas pioneiras, temos ainda o trabalho de Bueno (2004), que comparou a produção científica do programa de pós-graduação em Educação Especial da UFSCar e de outras universidades nacionais e o de Manzini



(no prelo), que analisou a produção discente do programa de pós-graduação em Educação da UNESP-Campus de Marília.

Dentro dessa tradição de análise da produção discente, mas influenciado pela área de ciências da informação, podemos encontrar ainda o estudo de Omote, Prado e Carrara (2003a;2003b), que analisou as fontes de referências utilizadas em dissertações e teses do programa de pós-graduação em Educação da UNESP-Campus de Marília.

Diante das publicações que nos mostraram a importância da análise da produção científica do aluno, preparada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, resolvemos acatar a direção ditada pela literatura e também passamos a investigar e analisar a produção discente no Curso de Especialização em Educação Especial, sabendo que estaríamos tratando de uma produção de curso de pós-graduação *lato sensu*, que não tem como objetivo formar pesquisadores. Mesmo sem ter a pretensão de trabalhar a formação do pesquisador feita pelos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, estabelecemos que o Estudo III deveria começar a analisar a produção científica (monografias) e a sua administração (tema, formação do orientando, consonância com a proposta do curso, correlação na trajetória profissional do aluno ou mudança no desempenho de tarefas) tendo em vista os objetivos da pesquisa.

5.2 MÉTODO

5.2.1 FONTE DE DADOS: MONOGRAFIAS

A fonte de dados analisada foi a das monografias ou trabalhos de conclusão de curso, referentes aos períodos de 1987 a 2002, elaborados pelos 143 alunos egressos do Curso de Especialização em Educação Especial-Deficiência Mental da Universidade Estadual de Londrina (VER APÊNDICE D).

5.2.2 INSTRUMENTOS E MATERIAIS

Foi utilizado como instrumento de coleta de dados a ficha de registro para avaliação das monografias, elaborada (VER APÊNDICE D) de acordo



com a influência dos critérios utilizados por Nunes et al. (1998, 1999); Mendes et al. (2001); Omote, Prado e Carrara (2003a;2003b) e Bueno (2004) em pesquisas que envolveram produção, alunos e egressos de programas de pós-graduação *stricto sensu*.

A ficha foi dividida em três partes, a primeira composta por quatro questões referentes aos dados de identificação da monografia, tais como título, autor, orientador e ano de entrega; a segunda composta por seis questões referentes aos dados para análise da monografia, tais como objetivo, temática, população-alvo, informantes, local de realização e tipo de pesquisa; a terceira composta por questões referentes ao tipo de referência bibliográfica utilizada na pesquisa e a data de publicação da obra utilizada.

No que se refere ao tipo de pesquisa, queremos registrar que a classificação de pesquisas utilizada para tal análise foi desenvolvida por Rodrigues (1975) e nela os tipos de pesquisa classificados são excludentes. Como o autor deixa claro, esta proposta classificatória pode ser usada em ciências do comportamento ou outras ciências. Por esse motivo escolhemos utilizá-la em nossa pesquisa que estudou um problema originado da Educação Especial. Para esse autor, o método utilizado nas pesquisas de Psicologia Social classifica-se em duas categorias: pesquisas *ex post facto* e pesquisas experimentais. As pesquisas *ex post facto* caracterizam-se por estudar uma situação em que as variáveis dependentes e independentes já ocorreram. Podem ser de dois tipos: pesquisa de levantamento e estudo de campo ou caso. As pesquisas experimentais dividem-se em experimentos de laboratório e experimentos de campo.

Quanto à terceira parte, os tipos de publicações que constavam do instrumento eram os seguintes: livro técnico, capítulo de livro técnico, revista científica/periódico, revista de divulgação, anais de eventos técnico-científicos, monografia, dissertação, tese de doutorado e pós-doutorado; comunicação pessoal, publicações não-técnicas, artigos da internet; resenha; publicações de circulação restrita, legislação e documentos governamentais, publicação no prelo, fonte não identificada e outros. Foi considerada (a) revista científica/periódico, *on line* ou não, a publicação que possuísse conselho editorial e uma política explícita de publicações, (b) revista de divulgação relacionada à Educação Especial, as que apresentassem periodicidade ou publicação periódica constante, mas que não possuíssem política de publicação em consonância com os critérios da CAPES, tais

como Mensagem da APAE, Integração, etc. Foram consideradas (c) publicações de circulação restrita (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 2001) os textos mimeografados circulantes em universidade, cópia de conferências, não publicadas na íntegra, que tinham sido proferidas em eventos técnico-científicos, cópias de material inédito, etc.

5.2.3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A primeira tarefa desenvolvida no estudo foi caracterizada pela identificação e localização das monografias dos egressos e a elaboração definitiva e testagem final do instrumento.

A segunda tarefa teve início com o preenchimento dos dados de identificação de cada um dos trabalhos, com o registro do título da monografia, o autor, o orientador e o ano de entrega.

A terceira tarefa envolveu a fase da análise, na qual o trabalho foi lido para identificação do objetivo, tema, informante, população-alvo, local de realização da pesquisa e tipo de pesquisa. Por essa leitura foram analisados os objetivos de cada trabalho, para ver se o método havia sido elaborado de maneira a alcançá-los.

Foram analisados o tema e o problema descrito, para ver se o tipo de pesquisa desenvolvido estava de acordo com as informações fornecidas.

5.2.4 TRATAMENTO DOS DADOS

Criamos um banco de dados no Access 2003 para que fosse alimentado com os dados oriundos da ficha de análise das monografias dos alunos do curso, agrupados em categorias que receberam tratamento de estatística descritiva através do SPSS. Foi feita a aplicação, quando necessário, do teste de McNemar, que é um teste estatístico de qui-quadrado para variável dependente, e do teste independência condicional de Cochran. Aproveitando o potencial do programa, realizamos várias comparações/correlações entre os dados, pelos quais foi possível perceber as migrações entre os dados específicos dos participantes.

5.3 RESULTADO E DISCUSSÃO

Como já foi anteriormente falado, uma das exigências do Curso de Especialização em Educação Especial-Deficiência Mental, pós-graduação *lato sensu* da UEL, era a elaboração e execução de um projeto de pesquisa empírica que nada mais era do que o trabalho de conclusão de curso (TCC), o qual deveria ser apresentado através de um relatório de pesquisa, em formato monográfico. Os resultados apresentados nesta subseção referem-se aos trabalhos monográficos ou de conclusão de curso elaborados e entregues até 2002 pelos alunos egressos.

A análise das monografias deveria abranger 143 trabalhos monográficos elaborados pelos alunos, mas dois deles não foram localizados, já que nem mesmo os autores possuíam uma cópia. Em consequência disso, esta análise envolveu apenas 141 trabalhos.

Para que as monografias pudessem ser analisadas, foram distribuídas nas seguintes categorias, de acordo com o tema da pesquisa (TABELA 38): procedimentos de ensino na escola (PEE), que apresentou maior incidência (31,9%); família (FAM), que apresentou a segunda maior incidência (16,3%); inclusão/integração e exclusão (IIE), que apresentou a terceira incidência (14,2%); profissionalização (PROF), que apresentou a quarta incidência (12,8%); capacitação profissional (CP), que apresentou a quinta incidência (9,2%); procedimentos/intervenções na área de saúde (PIAS), que apresentou a sexta incidência (6,4 %); avaliação (AV), que apresentou a sétima incidência (05,7%) e concepção de deficiência (CD), que apresentou a oitava e última incidência (03,5%).

TABELA 38 - Temática das monografias

Categorias	N	%
Procedimentos de ensino na escola (PEE)	45	31,9
Família (FAM)	23	16,3
Inclusão/integração e exclusão (IIE)	20	14,2
Profissionalização (PROF)	18	12,8
Capacitação profissional (CP)	13	09,2
Procedimentos/intervenções na área de saúde (PIAS)	09	06,4
Avaliação (AV)	08	05,7
Concepção de deficiência (CD)	05	03,5
Total	141	100,0



Na categoria procedimentos de ensino na escola, das 45 monografias, 25 (17,7 %) dos problemas pesquisados foi sobre a base nacional comum (PEEBNC), ou seja, 25 desses trabalhos foram pesquisas sobre Metodologia de Ensino em disciplinas que anteriormente compunham o núcleo comum. Além desses trabalhos, esta categoria ainda agrupou 05 (3,5 %) projetos de pesquisa sobre a eliminação de comportamentos inadequados na escola (PEECI) e 15 (10,6 %) projetos de pesquisa sobre desenvolvimento de habilidades e competências (PEEHC) de alunos especiais na instituição escolar.

Como pode ser observado, não utilizamos as categorias desenvolvidas por Nunes, Ferreira, Glat e Mendes (1998, 1999), que foram usadas na produção das teses e dissertações brasileiras em Educação Especial. A justificativa para a não-utilização dessa categorização foi decorrência dos dados encontrados. Os trabalhos de pesquisa das monografias foram desenvolvidos principalmente em escola, com temas, portanto, muito diferentes dos da produção científica analisados pelos pesquisadores acima mencionados.

TABELA 39 - Tipo de pesquisa das monografias

Categorias	N	%
Experimental de Campo	68	48,2
Levantamento	66	46,8
Estudo de Caso	07	05,0
Total	141	100,0

Além da categorização dos temas das monografias também foi realizada uma análise dos tipos de pesquisa presentes nas monografias. Distribuímos os de acordo com suas características, 141 projetos de pesquisa desenvolvidos pelos egressos utilizando a classificação (VER TABELA 39) defendida por Rodrigues (1975) e em consequência disso encontramos o experimento de campo presente com 68 projetos (48,2 %), o levantamento com 66 projetos (46,8 %) e o estudo de caso com 07 projetos (05,0 %) monográficos.

A quantidade equilibrada de projetos que envolviam pesquisas de levantamento e de intervenção deve ser vista, em nossa opinião, como um dado importante do curso, já que pensávamos e continuamos a pensar que não adianta apenas identificar problemas através da pesquisa de levantamento. Pensávamos



que os profissionais deveriam elaborar e desenvolver projetos de intervenção baseados, principalmente, nos dados do levantamento, visto que haver um grau de segurança mais elevado para alterar o que podia ser corretamente alterado naquele momento, de acordo com dados detectados pela pesquisa. Caso não desenvolva projeto de pesquisa de intervenção, podemos cair em tentação, e passando a desenvolver o hábito de manter um discurso baseado no criticismo, no qual o dado passa a ser utilizado apenas na promoção do discurso especulativo, que, por seu nível de atratividade, pode perpetuar-se ao ocupar o lugar efetivo da ação pedagógica corretiva ou do atendimento adequado ao aluno especial. Um dos nossos velhos professores do mestrado, na década de 70 do século passado, o saudoso professor Antonio Gomes Penna, vivia repetindo a mesma frase durante as aulas de Psicolinguística: "as palavras não fazem, mas fazem fazer". Diante dessa afirmativa podemos acrescentar que as palavras podem levar algumas pessoas ao fazer, mas podem levar outras ao não fazer, com receio das palavras que serão usadas contra o seu fazer, especialmente porque essas palavras podem ser proferidas por pessoas que apenas falam, porém não fazem ou não querem/sabem fazer.

Na TABELA 40 podemos observar a distribuição dos temas dos estudos nos tipos de pesquisa em que o trabalho foi realizado.

Esta relação pode ser elucidativa, visto mostrar a tendência de encaminhamento de pesquisas futuras, que poderão ser desenvolvidas por este grupo de profissionais.

TABELA 40 – Relação entre tema e tipo de pesquisa das monografias

Tema	Tipo de Pesquisa			Total
	Estudo de Caso	Experimental de Campo	Levantamento	
Avaliação	01	-	07	08
Concepção de deficiência	-	-	05	05
Capacitação profissional	-	-	13	13
Família	01	11	11	23
Inclusão/integração e exclusão	02	03	15	20
Procedimentos de ensino na escola	01	38	06	45
Procedimentos/intervenções na área de saúde	01	07	01	09
Profissionalização	01	09	8	18
Total	07	68	66	141

A categoria avaliação foi trabalhada principalmente em estudo de levantamento (5,7%). Era muito importante, na época, que fossem identificadas as maneiras pelas quais os técnicos em educação da região avaliavam os alunos especiais. Houve apenas um estudo de caso que envolvia uma paciente internada em hospital psiquiátrico. Esta informação do que estava sendo feito na avaliação e do tipo de resultado conseguido tinha que ser conseguida para se poder definir se seria algum projeto de intervenção. Como foi alertado por Nunes et al. (1998), a categoria avaliação pode ser chamada, pela literatura, de diagnóstico para a identificação e diagnóstico para o ensino, mas os projetos desenvolvidos pelos egressos foram sobre diagnóstico para ensino, o que poderia ser visto como um resultado previsto ou esperado, porquanto o curso estava localizado em um Departamento de Educação e foi formulado e mantido em seu formato original que tinha como meta a formação de professores. Os autores, nesse estudo a respeito de teses e dissertações sobre Educação Especial na UFSCar e UERJ, ainda encontraram alguns trabalhos nas duas instituições pesquisadas, com as mesmas características dos projetos desenvolvidos por nossos alunos. Nas publicações posteriores sobre o prosseguimento da idéia inicial, Nunes, Ferreira e Mendes (2003b) analisaram a produção de dissertações e teses dos programas de pós-graduação em Educação e Psicologia de 27 universidades brasileiras, com um total de 479 trabalhos nos últimos 10 anos, e constataram que 18% dos trabalhos pesquisaram temas relacionados à categoria identificação/diagnóstico/caracterização, fazendo com que essa categoria apresentasse a terceira maior incidência em relação aos temas pesquisados nacionalmente. É possível que esta diferença de frequência e, conseqüentemente, de interesse entre os projetos de nossos alunos, possa ser explicada pelo fato da Secretaria de Estado e Educação, na época, ter adotado um procedimento avaliatório padronizado que deveria ser seguido por todos os profissionais envolvidos no diagnóstico de alunos especiais. A padronização era cobrada com tanto rigor que a própria Secretaria de Estado dava os cursos de treinamento a psicólogos e pedagogos, sem vínculo empregatício com o Estado, para que fizessem a avaliação dos alunos, enquanto os núcleos regionais não tivessem profissionais habilitados para fazê-la.

Na categoria sobre concepção de deficiência constavam cinco (3,5%) projetos de pesquisa de levantamento, todos sobre a identificação da concepção de profissionais de categorias específicas. Esses temas foram

desenvolvidos pelo fato de estarmos precisando intervir em áreas que envolviam atividade dos profissionais e esperávamos montar os projetos baseando-nos nessas informações. Essa categoria também foi utilizada por Manzini (no prelo) quando estudou a produção do Programa de Pós-graduação em Educação, da UNESP-Campus de Marília, mas esse tema foi o terceiro mais pesquisado enquanto que em nosso curso foi o que apresentou a frequência mais baixa em número de trabalhos desenvolvidos. Pensando nesta diferença, pudemos perceber que o corpo docente do curso e os professores de Educação Especial da UEL pesquisavam e, conseqüentemente, publicavam pouco sobre este tema, o que nos possibilita inferir que talvez os alunos tenham sido pouco incentivados a escolher esta problemática para o desenvolvimento de projetos.

A categoria capacitação profissional ou formação de recursos humanos apresentou uma incidência de 13 (9,21%) projetos que foram desenvolvidos em pesquisa de levantamento. Na época, estávamos precisando de informações sobre cursos de graduação e formação sobre deficiência, para algumas categorias profissionais. Outros projetos tratavam da identificação de formação inicial e continuada de professores ou ainda da função ou atividades que algumas categorias profissionais desempenhavam na área de Educação Especial. Estas informações eram necessárias, na época, para que programas de intervenção fossem montados para promover a melhoria da qualidade da prática docente, por pensarmos que os técnicos em Educação Especial teriam, entre suas funções, a facilitação da relação ensino e aprendizagem. Como, por tradição, o Estado do Paraná fazia a formação do professor de Educação Especial na pós-graduação *lato sensu*, esperávamos que o curso fosse capaz de melhorar a prática do professor em sala de aula. Falando, ainda, dessa formação caracteristicamente regional, devemos lembrar que esses professores já vinham para a seleção com seus cursos de licenciatura completos. Já haviam, portanto, recebido a formação geral em Educação. Isto talvez venha mostrar uma realidade diferente daquela descrita por Bueno (1999a, 1999b) quando fez a comparação entre a formação do professor generalista e especialista. O trabalho de Nunes, Ferreira e Mendes (2003b) mostrou que, em relação à formação do professor, os resultados das pesquisas são negativos e tal situação pode ter sido agravada pela falta de programas de formação continuada na maioria dos estados brasileiros. Parece que atualmente o Paraná está entre os estados da União que expressam preocupação com a formação continuada,

mas ele está entre os que “[...] referem-se a essa formação relacionada especificamente com a qualificação do professor”. (BUENO et al., 2005, p.109).

No Paraná, a Secretaria de Estado e Educação geralmente programa os cursos que deseja e os promove através do CETEPAR, visto que para a progressão na carreira funcional, a titulação apresentada pelos profissionais deve ser desse órgão estadual. Se as instituições de ensino superior firmarem convênios com a Secretaria de Estado e Educação através do CETEPAR, então os certificados expedidos por elas poderão ser aceitos para a progressão funcional dos professores. A organização da formação continuada paranaense ainda não chegou ao nível de qualidade do trabalho realizado pelo Rio Grande do Sul, mas tem-nos parecido que esse padrão constitui uma meta a ser alcançada.

No estudo de Nunes, Ferreira e Mendes (2003a), o tema formação de recursos humanos foi o quarto mais pesquisado; no curso da UEL, foi o quinto e no trabalho de Manzini (no prelo) foi o terceiro tema, entre os estudados. O trabalho comparativo desenvolvido por Bueno (2004) mostrou que o tema formação docente apareceu em sétimo lugar entre os temas pesquisados no PPGE-UFSCar e nos PPG, área de educação nacional. Esta categoria temática não faz parte do grupo de temas preferidos pelos pesquisadores brasileiros, como os dados parecem estar indicando.

A categoria família foi o segundo tema mais pesquisado pelos egressos. Apareceu, no curso, com 23 projetos desenvolvidos (16,5%), sendo 11 pesquisas de intervenção, 11 de levantamento e um projeto sobre uma situação já sedimentada, em que foi utilizado o estudo de caso. Os projetos de intervenção foram elaborados e desenvolvidos por influência dos resultados dos projetos de levantamento e pesquisados em grande parte por técnicos em Educação Especial. A maioria dos trabalhos desenvolvidos pelos técnicos em Educação Especial era constituída por estudos com esse tema, porque necessitava do apoio da família na repetição dos exercícios prescritos para o tratamento do aluno especial, em casa. Uma grande parte das pesquisas do curso estudou o envolvimento da família com o atendimento e/ou ensino do filho especial. Na pesquisa de Nunes, Ferreira e Mendes (2003a), a categoria aparece com o nome de relações familiares e, em uma escala de 1 a 15, foi o sexto tema pesquisado e, portanto, começa a aparecer entre os mais pesquisados. No curso de especialização, as pesquisas cujos temas estavam relacionados ao estudo e envolvimento da família, foram feitas por

influência dos profissionais do Centro de Educacion Especial Ann Sullivan, em Lima-Peru. Essa influência teve como causa os cursos promovidos pelo PPGEE-UFSCar e ministrados por LeBlanc e Mayo (LEBLANC, 1990; MAYO; LEBLANC 1989; SCHROEDER; GORDON, [19--]), além do fato de alguns dos professores convidados do curso de especialização terem escolhido esse centro para fazer um estágio, em férias escolares brasileiras. A partir desses contatos, o corpo docente passou a defender, junto aos egressos, o envolvimento dos familiares em qualquer atividade do seu membro especial.

A categoria inclusão/integração e exclusão foi o terceiro tema mais pesquisado pelos egressos e passou a fazer parte do rol dos temas preferidos para pesquisa nos últimos dez anos. Tal qual foi afirmado por Omote (2003c, p.102): "A recente popularização das discussões sobre a inclusão certamente contribuiu para essa grande arrancada ocorrida nas últimas décadas". No curso, esta categoria apresentou uma frequência de 20 (14%) trabalhos, sendo a maioria deles realizada mediante pesquisa de levantamento. A razão é que tínhamos ainda poucas informações sobre inclusão para definirmos procedimentos de intervenção que envolvessem o 'como fazer'. Por este motivo, a incidência da intervenção foi de apenas 03 trabalhos. Dos 20 trabalhos, 19 tratavam de questões escolares. Nessa categoria, realizamos 02 estudos de caso cujos temas estavam ainda vinculados especificamente à integração.

No estudo apresentado por Ferreira, Nunes e Mendes (2004), sobre a análise das dissertações relacionadas à área de deficiência mental nos 25 anos do PPGEES-UFSCar, os trabalhos sobre o tema integração/inclusão começaram a aparecer, em 1994, no rol dos trabalhos defendidos. De 1994 a 2001, a categoria registrou uma frequência de 07 trabalhos (8%) em um total de 86. Manzini (no prelo), em seu trabalho sobre a produção do PPGE-UNESP/Marília, mostrou que naquela instituição de ensino a categoria inclusão apresentou uma incidência 11% dos trabalhos envolvidos nas linhas de pesquisa em Educação Especial. No estudo de âmbito Nunes; Ferreira e Mendes (2003a) mostraram que o tema integração/inclusão de todas as modalidades de pessoas especiais foi o quinto (59-12,3%) mais pesquisado em uma escala de 1 a 15 temas. É possível que a diferença de frequência haja ocorrido pelo fato dos dados sobre os trabalhos de pesquisa do PPGEES-UFSCAR terem sido coletados até 2001, os da UEL até 2002, os do

PPGE-UNESP/Marília até 2004 e os dados da pesquisa nacional estarem envolvendo também a área de Psicologia.

Relacionada, ainda, a esta categoria pesquisada, Omote (2003c) fez uma análise dos resumos das comunicações de pesquisas de dez reuniões anuais da Sociedade Brasileira de Psicologia e de quatro edições do Simpósio da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP a respeito do número de trabalhos apresentados sobre integração e inclusão. O resultado da análise mostrou que a incidência encontrada nas reuniões da Sociedade Brasileira de Psicologia foi tão pequena que nem mereceu uma análise mais detalhada do autor. Nos Simpósios da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, o pesquisador mostrou que na última edição do evento houve a apresentação de 42 trabalhos sobre integração/inclusão quando, na edição anterior, encontrou apenas a apresentação de 07 trabalhos. Esses dados confirmam que a tendência mostra o aumento de trabalhos de pesquisa voltados para os temas integração/inclusão. O autor, nesse mesmo trabalho, identificou, também, uma tendência de apresentação de uma quantidade maior de trabalhos de pesquisa sobre a inclusão escolar. Pensamos que essa constatação venha servir de apoio para explicar por que os trabalhos do Curso de Especialização da UEL apresentaram uma frequência muito mais elevada que a das outras pesquisas, uma vez que a produção tratava da inclusão escolar.

A incidência maior de pesquisa na categoria integração/inclusão foi encontrada no curso da UEL, mas até agora não analisamos e não vamos analisar a qualidade dos trabalhos desenvolvidos. Poderia ser considerado como inadequado querer comparar monografia de especialização com dissertação de mestrado e tese de doutorado. Apesar da provável diferença entre a qualidade dos trabalhos, pensamos que esta maior frequência no estudo do tema no curso da UEL está relacionada ao fato do Departamento de Educação formar os professores das séries iniciais, os supervisores e os orientadores educacionais. Isto significa que o advento da inclusão escolar vai acontecer principalmente pela mediação de categorias de profissionais formados pela área de Educação. Além desse fato, é sempre importante lembrar que a UEL possui um setor de atendimento ao aluno especial (OLIVEIRA; FERREIRA, 1998) inserido nos seus cursos, que está em funcionamento há pelo menos 10 anos. A presença do aluno especial, a incidência dos problemas suscitados pelo aluno inserido e o apoio do pessoal especializado da instituição fazem com que a inclusão escolar seja parte da realidade cotidiana do

corpo docente da universidade. Esse clima pode, portanto, ter influenciado, também, a frequência mais elevada na escolha do tema de pesquisa por parte dos egressos.

A categoria procedimentos de ensino na escola apresentou a maior frequência de trabalhos em todas as categorias - 45 (31,9%) - visto que, desses, 38 (26,94%) eram pesquisas de intervenção em alunos especiais. Os 07 (4,96%) trabalhos restantes foram desenvolvidos para fornecer mais dados que facilitassem a intervenção. Essas pesquisas da categoria estavam relacionadas às questões de ensino e aprendizagem. A pequena incidência dos outros tipos de pesquisa nesta categoria está relacionada à quantidade de dados que já estavam publicados sobre o ensino do aluno especial. Como nos trabalhos de Nunes et al. (1998), Mendes et al. (2001); Nunes, Ferreira e Mendes (2003a, 2003b), e Ferreira, Nunes e Mendes (2004) e Nunes, Ferreira e Mendes (2004), a maior incidência de pesquisa foi encontrada sobre os temas que envolvem ensino e aprendizagem ou procedimentos de ensino na escola ou, ainda, metodologia de ensino, ao passo que no curso da UEL os procedimentos que tratavam da Metodologia de Ensino das disciplinas que compõem a base nacional comum tiveram uma incidência de 25 trabalhos, o que pode ser traduzido em 17,7 % do total geral das pesquisas desenvolvidas. No estudo comparativo de Bueno (2004), os trabalhos sobre disciplinas da base nacional comum foram relacionados como componentes curriculares e no PPGEs-UFSCar apresentaram uma incidência de 18, ou seja, o equivalente a 6,92% do total dos trabalhos. Este dado pode ser perfeitamente aceitável em um programa que está localizado em um departamento de Psicologia, cujos profissionais não são especializados em Didática e Metodologia de Ensino, mas causa espanto a incidência de apenas 7,27 % dessa categoria no PPGE-UNESP/Marília, que é justamente um programa de Educação. Aliás, o trabalho de Nunes, Ferreira e Mendes (2004) vem confirmar a nossa interpretação pois, quando os autores compararam os dados da produção em Psicologia e Educação, encontraram um resultado equivalente. Segundo os autores, o tema mais pesquisado nacionalmente na área de Educação foi a temática ensino-aprendizagem, mas a temática mais pesquisada na área de psicologia foi identificação/diagnóstico/caracterização.

A categoria procedimentos/intervenções na área de saúde apareceu com uma frequência de 09 trabalhos (6,4%), mas a maioria absoluta deles foi feita por intervenção, e todos os projetos foram elaborados sobre questões identificadas



em escolas. Um resultado semelhante foi encontrado por Nunes, Ferreira e Mendes (2003b) que identificaram 16 pesquisas sobre reabilitação-saúde nos programas de pós-graduação da Educação e Psicologia, em 27 universidades brasileiras. Esses dados parecem demonstrar que o modelo clínico está sendo afastado da área, mas que esses profissionais ainda estão muito preocupados com o resultado da sua intervenção profissional, talvez mais do que os profissionais de outras categorias envolvidos, direta ou indiretamente, com a clientela especial.

Finalmente, a categoria profissionalização apresentou a frequência de 18 (12,8%) trabalhos, sendo 08 deles realizados através de levantamento, os quais envolveram, como participantes, empresários e professores do setor de profissionalização. Os 09 trabalhos desenvolvidos através de pesquisa de intervenção estudaram os alunos especiais e a metodologia adequada para ensiná-los a trabalhar em linhas de produção de empresas e oficinas abrigadas. Apareceu também um estudo de caso de um participante que já estava inserido em uma empresa de prestação de serviços e se recusava a manter contato com os amigos e colegas da escola especial.

Os trabalhos sobre profissionalização apareceram em quase todas as turmas do curso, mas houve um recrudescimento na busca do estudo do tema nos últimos anos. O mesmo resultado foi encontrado por Ferreira, Nunes e Mendes (2004) na análise que fizeram nas pesquisas dos alunos do PPGEs/UFSCar, mas com incidência de apenas 5,8% dos trabalhos. Nunes, Ferreira e Mendes (2003b, p. 131, 2003a) mostraram que apenas 4,8% dos trabalhos acadêmicos nacionais foram desenvolvidos sobre profissionalização. Mostraram, ainda, a inadequação dos estudos desenvolvidos, com vistas à confirmação da “deficientização” do aprendiz, já que os alunos menos comprometidos eram preparados para atuar nas oficinas abrigadas, por terem um índice de produtividade maior que os alunos mais comprometidos.

Pensamos que o que é mostrado, de fato, é a inadequação da postura acadêmica diante do desafio de descobrir maneiras adequadas de inserir o portador no mercado de trabalho. Essa inadequação é tão acentuada que apenas a academia consegue chamar o mercado de trabalho de mercado competitivo de trabalho, como se existisse um mercado de trabalho não-competitivo, em país capitalista. Achamos que chegou o momento dos profissionais que atuam na profissionalização da academia ou não comecem a conhecer as reais exigências

do mercado, comecem a decodificar a linguagem do empresariado, conhecerem, enfim, não só a legislação que regula a atividade produtiva, mas também os fundamentos da administração empresarial, para daí comecem a pensar em preparar o aprendiz especial para o trabalho. Pensamos que chegou a hora da Educação Especial entregar a profissionalização do aprendiz especial para profissionais, encontrados em organizações do tipo do SENAI, SESC, SESI e outras, já que até agora nós, os profissionais da área, conseguimos ter um desempenho de má qualidade. Em caso de dúvida, é só exigir que o IBGE acrescente, em suas pesquisas demográficas, questões que identifiquem a quantidade de profissionais especiais que estão empregados, com carteira assinada ou não, no território nacional.

Depois de repensarmos os fenômenos envolvidos nas temáticas pesquisadas, iniciaremos o mesmo processo em relação a quem foram os pesquisados (VER TABELA 41).

Todos os projetos de pesquisa desenvolvidos pelos participantes envolviam uma população-alvo específica, ou seja, o que se convencionou denominar de participantes. Ao fazermos análise dos trabalhos (TABELA 41) constatamos que 72 pesquisas (51,1 %) foram realizadas apenas com alunos; mas 10 pesquisas (07,1 %) foram desenvolvidas com alunos e suas respectivas famílias, além de 04 (02,8%) pesquisas que envolviam aluno e professor. Esses resultados mostram que 60 % dos trabalhos utilizaram, diretamente, alunos especiais como participantes. Bueno (2004) encontrou resultado equivalente no PPGEs-UFSCar.

TABELA 41 - População pesquisada nas monografias

Categorias	N	%
Aluno	86	60,9
Profissionais	22	15,7
Família	13	09,2
Professor	13	09,2
Outros	07	05,0
Total	141	100,0

Estes dados vêm mostrar que o curso da UEL tendia a tratar a deficiência como um atributo localizado no próprio indivíduo (OMOTE, 1996 a; b),

quando de fato poderíamos considerar a deficiência como resultado da construção social (PFUHL; HENRY, 1993; OMOTE, 1999). Repensando os dados encontrados em outros estudos, podemos perceber que outros programas também trataram o aluno especial da mesma maneira, e, como são mais antigos que o curso da UEL, foram, provavelmente, a fonte de inspiração para o desenvolvimento dos projetos de pesquisa dos egressos.

Tratando, ainda, das questões voltadas aos participantes, verificamos que 13 trabalhos (09,2 %) foram desenvolvidos com membros da família do aluno especial, 13 (09,2 %) exclusivamente com professores e 22 (15,7%) com profissionais que integravam equipe multidisciplinar das escolas especiais. Esses profissionais, nas escolas paranaenses, recebem o nome de técnicos em Educação Especial. No estudo comparativo de Bueno (2004) sobre os trabalhos do PPGEs-UFSCar e sobre os PPG de Educação-Brasil foi constatado que a maioria dos trabalhos do PPGEs foram realizados sobre alunos, diferentemente dos desenvolvidos pelos programas de PPG em Educação. Estes dados vêm mostrar que o curso da UEL estava preocupado com a relação entre procedimento de ensino e rendimento do aluno. Pensamos que tal preocupação foi motivada pelo fato do objetivo do curso de especialização estar voltado para a melhoria da prática profissional cotidiana do professor. Em outras palavras, o corpo docente se preocupava em ensinar o professor a dar aulas para o aluno especial.

Aliás, a maioria absoluta dos trabalhos tratou, direta ou indiretamente, da população escolar mas, por conta do grau de comprometimento de alguns alunos, nem sempre eles tiveram condições de informar diretamente os pesquisadores. Devido a essa situação podemos encontrar variações entre as Tabelas 41 e 42.

TABELA 42 – Informantes/fontes de dados das monografias

Categorias	N	%
Aluno	82	58,1
Profissionais	22	15,6
Professor	16	11,3
Família	12	08,5
Outras	09	06,5
Total	141	100,0

O principal informante de dados (TABELA 42) da população pesquisada foi o próprio aluno, uma vez que apareceu como informante em 46 monografias (32,6 %), mas foi o participante de 82 trabalhos (58,1%). O aluno e a fonte documental do tipo prontuário foram utilizados em 03 (2,1%) trabalhos; o aluno e sua família, em 14 (9,9%), o aluno e seu professor, em 08 (5,7%) e, finalmente, o aluno e profissionais da equipe multidisciplinar apareceram como informantes em 11 (7,8%) trabalhos, totalizando 58,1% das pesquisas desenvolvidas pelos egressos.

A segunda principal fonte informante de dados das pesquisas foi constituída por profissionais da equipe multidisciplinar da escola em 15 (10,6%) trabalhos; profissionais e organização em 04 (2,8 %); documento e profissionais em 03 (2,1 %); família e profissionais em 03 (2,1 %); e professor e profissionais em 06 (4,3 %).

A terceira principal fonte dos dados de pesquisa foi representada pelos professores, em 10 (7,1 %) trabalhos e finalmente outras fontes - 09 (6,4%) como, por exemplo, os empresários.

A segunda fonte, os profissionais, está envolvida como informante por conta do seu contato estreito com os alunos, professores e pais, em razão de ter por objetivo, na época, a facilitação da relação entre ensino e aprendizagem. Os professores foram apenas os terceiros informantes nos projetos, porque os que estavam informando estavam colhendo as informações, por serem os pesquisadores. Além de identificar participantes, fontes e informantes, estávamos interessados em identificar os locais onde esses trabalhos haviam sido desenvolvidos (VER TABELA 43).

Através dos dados pudemos constatar que as pesquisas de todos os egressos foram desenvolvidas em 07 lugares diferentes. A escola especial foi o local de maior incidência, por terem sido desenvolvidos lá 77 trabalhos (54,6 %). O segundo lugar de maior frequência foi a escola regular, com 28 trabalhos (19,9 %). Os locais onde prestam serviços de saúde e a categoria outros locais, apresentaram a frequência de 10 (7,1 %), na universidade obteve a frequência 07 (5,0 %), empresas apresentaram a frequência 05 (3,5 %) e finalmente a escola regular-escola especial obteve a incidência 04 (2,8 %). Ao analisarmos os resultados pudemos constatar que 82% dos trabalhos foram realizados em escolas, visto

termos tido interesse em levar os egressos até a instituição escolar. Os trabalhos desenvolvidos nas escolas regulares o foram no final da década de 90, do século passado, provavelmente influenciados pelo discurso da inclusão escolar.

TABELA 43 - Local onde as pesquisas foram desenvolvidas

Categorias	N	%
Escola especial	77	54,6
Escola regular	28	19,9
Serviços de saúde	10	07,1
Universidade	07	05,0
Empresa	05	03,5
Escola regular-escola especial	04	02,8
Outros	10	07,1
Total	141	100,0

A pesquisa comparativa de Bueno (2004) analisou os dados das teses e dissertações sobre as escolas, no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, e 'toda a produção discente da área de educação, constante no CD-Rom ANPED-99' " (BUENO, 2004, p. 21). Nesse trabalho comparativo mostrou que entre os anos 1981 e 2001 o PPGE-UFSCar produziu 52,4% dos seus trabalhos sobre a escola; enquanto que os trabalhos sobre a escola na PPG em Educação- Brasil, entre os anos 1981 e 1998, apresentaram o índice de 40,2% de frequência. É claro que temos consciência de que o grau de complexidade das teses e dissertações dos programas de pós-graduação *stricto sensu* é muito maior que os trabalhos de conclusão da pós-graduação *lato sensu* mas, mesmo assim, sabemos que realizamos 82% dos trabalhos sobre a escola, provavelmente por acreditarmos que o lugar do professor é na escola, ou porque o corpo docente não tinha formação para desenvolver projetos sobre outras temáticas.

Fizemos questão de repensar, também, o tipo de fontes bibliográficas utilizadas pelos egressos em suas monografias, sempre aceitando a posição de Rumel (1975), segundo o qual a pesquisa começa e termina na biblioteca, mesmo que virtual nos dias de hoje.

TABELA 44 - Tipo de publicações utilizadas nas referências bibliográficas das monografias

Categorias	N	%
Livro técnico	1740	51,5
Relatos de pesquisa	1091	32,2
Material de divulgação	319	09,4
Legislação	230	06,9
Total	3380	100,0

Para poder analisar o tipo de publicações utilizadas pelos alunos em suas monografias, as publicações nomeadas pelos egressos foram agrupadas em quatro grandes categorias temáticas (VER TABELA 44). A categoria que alcançou a maior freqüência foi a de livro técnico, com 51,5% de incidência no material bibliográfico utilizado. A segunda foi encontrada em relatos de pesquisa, com 32,2%; a terceira foi material de divulgação, com 9,4% e, finalmente, em último lugar, a categoria legislação e documentos governamentais, com 6,9% das obras citadas. Esse resultado pode vir a ser um pouco frustrante quando encarado de forma isolada, visto que os professores universitários sempre esperam que os seus alunos de pós-graduação utilizem com maior freqüência os relatos de pesquisa mais recentes, que, geralmente, aparecem publicados em periódicos ou em anais de eventos científicos. No que se refere ao uso de livros, este resultado também foi encontrado por Omote, Prado e Carrara (no prelo) na pesquisa que desenvolveram sobre o uso de referências bibliográficas pelos alunos do PPGE-UNESP-Campus de Marília. Nesse estudo, a segunda escolha quanto ao tipo de referência foi o periódico.

Em nossa pesquisa englobamos o periódico e dissertações e teses e ainda os trabalhos de pesquisa publicados em anais de evento científico na categoria relatos de pesquisa, que também foi a segunda fonte em incidência de freqüência.

Essas publicações, além da distribuição em categorias, precisavam mostrar a fase em que foram publicadas (VER TABELA 45), para que pudéssemos saber a idade das questões teóricas tratadas nos trabalhos. Quando analisamos a época em que as obras tinham sido publicadas, constatamos que a produção com 5 anos ou menos (40%) tempo de publicação foi a produção mais utilizada. As

pesquisas de 6 a 10 anos ou menos de publicação ficaram com 25,9% e as acima de 10 anos, com quase 35% de frequência total da utilização das obras.

TABELA 45 - Ano de publicação das referencias bibliográficas

Categorias	N	%
1 a 5 anos	1334	39,5
6 a 10 anos	862	25,9
acima de 10 anos	1175	34,6
Total	3380	100,0

Esses dados vinculados ao tempo em que a obra foi publicada, analisados de forma isolada não parecem muito importantes mas, ao relacionar ao ano X o tipo de publicação (VER TABELA 46), conseguimos nos deparar com dados muito interessantes. A literatura mais recente utilizada foi a que tratava de relato de pesquisa (41%). Aqui houve um efeito interessante pois, quanto mais antiga a publicação, menor a incidência de textos envolvendo relato de pesquisa. O mesmo efeito aconteceu com o material de divulgação e com a legislação, o que pode ser facilmente explicado. Quando envelhecem, os relatos de pesquisa, o material de divulgação e a legislação acabam sendo publicados em manuais ou livros técnicos da área. Se nos concentrarmos nos dados referentes aos livros utilizados, vamos perceber que o aumento das citações dos livros acompanha o aumento do tempo de publicação da obra utilizada.

Não podemos deixar de registrar, que, no final do século passado, a quantidade de relatos de pesquisa nacionais publicados era pequena, já que havia também uma quantidade menor de dissertações, teses, projetos financiados pelos órgãos de fomento e de periódicos na área.

TABELA 46 – Relação entre o tipo e o ano de publicação das referências bibliográficas

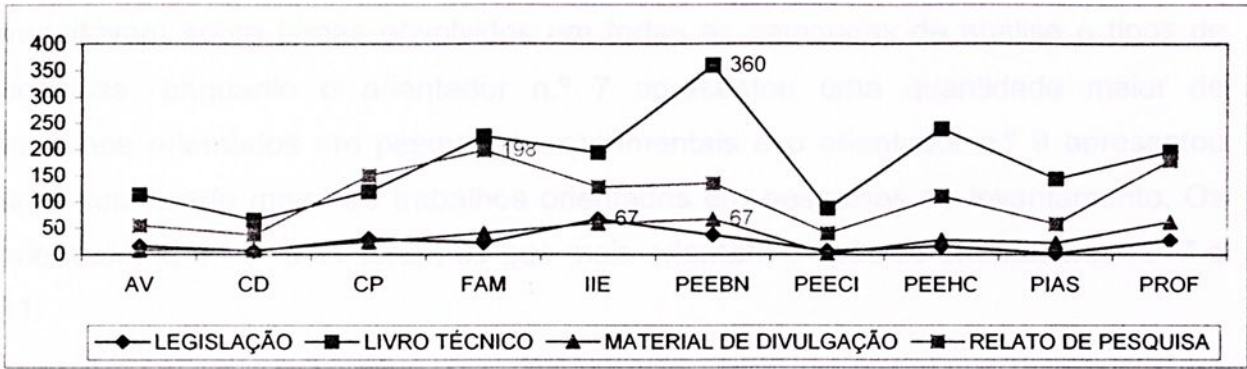
Tipo	Ano						Total
	1 a 5 anos		6 a 10 anos		Acima de 10 anos		
	N	%	N	%	N	%	
Livro técnico	463	34,5	469	54,5	808	69	1740
Relato de pesquisa	552	41,0	284	33,0	255	21	1091
Material de divulgação	176	13,0	64	07,5	79	07	319
Legislação	152	11,5	45	05,0	33	03	230
Total	1334	100	862	100	1175	100	3380

Quando relacionamos os tipos de publicações com as categorias temáticas das monografias (VER FIGURA 1), podemos verificar em que tipo de obra alguns temas se encontram publicados.

No que se refere ao livro técnico, podemos perceber que o seu pico vai estar na categoria temática de procedimentos de ensino na escola, sofrendo uma queda acentuada somente quando o procedimento de ensino envolve comportamento inadequado na escola. Essa queda pode ser vista como uma representação da situação escolar, já que o aluno especial com comportamento inadequado por distúrbios de conduta ficava, antigamente, confinado em hospitais psiquiátricos. Mesmo que algum tempo depois tenham começado a aparecer algumas escolas especiais que concordaram em recebê-los, até finalmente aparecer classe especial para alunos com distúrbio de conduta, a literatura nacional ainda não o está mostrando em sala regular. Aliás, Cook (2002) já comprovou o fato dos trabalhos sobre as atitudes dos professores em relação à inclusão escolar demonstrarem que há uma tendência dos professores serem menos favoráveis à inclusão do aluno com distúrbios emocionais e de comportamento no ensino regular. Claro que esta informação foi encontrada em publicação de periódico.

Os relatos de pesquisa aparecem com incidência mais alta na categoria temática família e profissionalização, a legislação aparece com o seu pico em temas sobre integração/inclusão e exclusão e o material de divulgação em procedimento de ensino na escola.

Vamos encontrar efeito equivalente, ao relacionarmos as categorias temáticas das monografias com o ano de publicação da obra utilizada (VER FIGURA 2). Quando analisamos os dados sobre as publicações de 5 anos ou menos, vamos constatar que o seu pico aparece na categoria temática integração/inclusão e exclusão. É possível que o próprio dado seja auto-explicativo, visto que aparece como o tema com maior incidência nas discussões acadêmicas. As publicações com 10 anos ou menos e 10 anos ou mais aparecem com o pico em procedimentos de ensino na escola, categoria esta que foi denominada de ensino e aprendizagem por Nunes, Glat, Ferreira e Mendes (1998). Esta categoria é a mais mencionada em todas as teses e dissertações em Educação Especial, até aqui pesquisadas por estes autores.



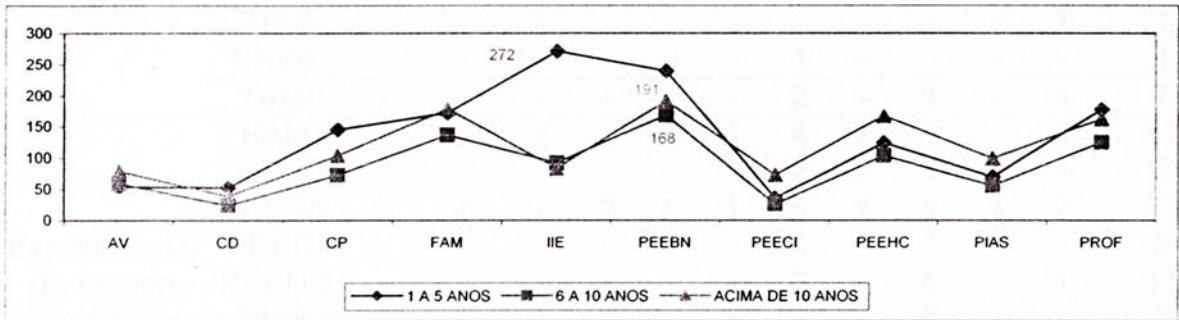
Av- Avaliação
CD Concepção de deficiência

CP Capacitação profissional

FAM Família
IIE Inclusão/integração e exclusão

PEEBN Procedimentos de ensino na escola- base nacional comum
PEECI Procedimentos de ensino na escola- comportamentos inadequados
PEEHC Procedimentos de ensino na escola-habilidades e competências
PIAS Procedimentos/intervenções na área de saúde
PROF Profissionalização

FIGURA 1 – Relação entre o tema da pesquisa e o tipo de referências bibliográficas



Av- Avaliação

CD Concepção de deficiência

CP Capacitação profissional

FAM Família
IIE Inclusão/integração e exclusão

PEEBN Procedimentos de ensino na escola- base nacional comum
PEECI Procedimentos de ensino na escola- comportamento inadequados
PEEHC Procedimentos de ensino na escola-habilidades e competências
PIAS Procedimentos/intervenções na área de saúde
PROF Profissionalização

FIGURA 2 – Relação entre tema da pesquisa e o ano de publicação das obras das referências bibliográficas

Até agora tratamos de temáticas, tipo de pesquisa, população-alvo, locais em que as monografias foram elaboradas, além de termos demonstrado o tipo de referências utilizadas pelos autores dos trabalhos. Cabe-nos agora mostrar a relação entre os trabalhos e seus respectivos orientadores. A Tabela 47 mostra exatamente esta relação.

Como pode ser observado, através dos dados, os orientadores n.º 7 e 9 foram os profissionais que mais orientaram projetos monográficos, visto que

ambos orientaram 40 trabalhos, cada. Os dados nos mostram que ambos transitavam sobre temas envolvidos em todas as categorias de análise e tipos de pesquisa, enquanto o orientador n.º 7 apresentou uma quantidade maior de trabalhos orientados em pesquisas experimentais e o orientador n.º 9 apresentou uma quantidade maior de trabalhos orientados em pesquisas de levantamento. Os orientadores n.º 3 e 11 foram os que mais orientaram após os orientadores n.º 7 e 11.

TABELA 47 - Dados do orientador sobre temas, tipo de pesquisa orientada e número de trabalhos orientados

Tipo de pesquisa	Temática	N.º do Orientador											Total
		01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	
Estudo de caso	AV	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
	FAM	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
	IIE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
	PEEHC	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
	PIAS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
	PROF	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
	Total	-	-	-	-	-	-	2	-	1	-	4	7
Experimental de campo	FAM	-	-	2	-	-	1	4	2	1	-	1	11
	IIE	-	-	-	-	-	-	2	-	1	-	-	3
	PEEBN	3	2	-	2	1	1	5	1	4	1	2	22
	PEECI	-	-	-	-	-	-	4	-	1	-	-	5
	PEEHC	-	-	-	-	-	-	6	-	4	-	1	11
	PIAS	-	1	1	-	-	-	2	-	3	-	-	7
	PROF	1	-	-	-	-	-	4	-	3	-	1	9
	Total	4	3	3	2	1	2	27	3	17	1	5	68
Levantamento	AV	-	-	-	1	-	-	1	-	2	1	2	7
	CD	-	-	1	-	-	-	-	-	3	1	-	5
	CP	-	-	2	-	-	1	4	-	4	-	2	13
	FAM	-	-	3	-	1	-	2	1	1	2	1	11
	IIE	1	-	1	-	-	1	2	-	8	1	1	15
	PEEBN	-	1	-	1	-	-	-	-	-	1	-	3
	PEEHC	-	-	-	-	-	-	1	-	2	-	-	3
	PIAS	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	PROF	-	-	2	-	-	-	1	-	2	3	-	8
	Total	1	1	10	2	1	2	11	1	22	9	6	66
Total Geral		5	4	13	4	2	4	40	4	40	10	15	141

Total Geral

Av- Avaliação

CD Concepção de deficiência

CP Capacitação profissional

FAM Família

IIE Inclusão/integração e exclusão

PEEBN Procedimentos de ensino na escola- base nacional comum

PEECI Procedimentos de ensino na escola- comportamento inadequados

PEEHC Procedimentos de ensino na escola-habilidades e competências

PIAS Procedimentos/intervenções na área de saúde

PROF Profissionalização

DISCUSSÃO. Transitaram em todos os tipos de pesquisa, mas atuaram orientando temas de apenas algumas categorias, o que poderia dar a impressão de que estas foram determinadas por suas respectivas especialidades e linhas de pesquisa. No caso do orientador 3 esta conclusão pode corresponder à realidade. O número 11 teve-se a uma categoria em que agrupamos todos os profissionais que orientaram apenas um projeto de egresso do curso, portanto fica justificado o aparecimento em todos os tipos de pesquisa e temas.

O orientador n.º 10 aparece logo após com 10 trabalhos orientados, mas mostrando predomínio em problemas estudados através de pesquisas de levantamento. Os outros orientadores orientaram um número de trabalhos que variaram de 2 a 5 projetos. Assim podemos terminar a análise da produção científica dos egressos do curso.

Faremos a integração dos resultados do Estudo I, II e III na Discussão Geral.



6. DISCUSSÃO FINAL

Diante dos resultados apresentados e discutidos nos Estudos I, II e III, cabe-nos voltar aos objetivos da pesquisa para mostrar porque os mesmos foram alcançados.

O primeiro objetivo específico consistia em uma análise da inserção e do percurso ocupacional dos egressos. Encontramos um percurso variado dos 128 participantes. Ao analisar, porém, apenas os professores que estão em sala de aula, como havia sido mostrado na TABELA 6, vamos perceber que 65% dos egressos permaneciam na função e 9,5% ocupavam cargos de coordenação e direção em organizações educacionais públicas e particulares, na época da coleta de dados. Além da permanência na função, houve uma movimentação interessante de professores que saíram da escola especial e foram para a escola regular de ensino fundamental e instituições de nível superior.

O resultado mais interessante é aquele que foi mostrado na TABELA 7 sobre os profissionais que não estavam atuando na área de Educação Especial. Dos 128 participantes, apenas 9,4% não estavam atuando na área, por conta dos baixos salários, 6, 3% estavam aposentados ou haviam perdido o emprego e 13,3% conservavam suas funções de origem, que eram de área correlata. Os profissionais de área correlata continuaram a trabalhar com a clientela especial, ou seja, dos 128 participantes, apenas 15, 7% dos egressos não estavam trabalhando com pessoas especiais.

Em relação aos 50 participantes professores da cidade de Londrina, 68 % foram inseridos no mercado de trabalho ou mudaram de emprego, em decorrência do curso de especialização da UEL.

A respeito desse grupo encontramos os ganhos secundários. Dos participantes professores, 18% afirmaram o aumento da segurança no desempenho de suas atividades contribuiu positivamente para a manutenção do emprego, já que trabalhavam em escolas particulares. Outros 26% atribuíam ao curso a nomeação para cargo de chefia, o convite para reformulação do setor em que trabalhavam e participação em projetos inclusivos, já que, graças à formação recebida, tinham melhorado a qualidade de seu um desempenho profissional. Além disso, 4% deles

tinham sido aprovados em programas de pós-graduação *stricto sensu*, porque haviam desenvolvido pesquisas no curso anterior.

Quanto aos fatores ou variáveis que facilitaram ou dificultaram a inserção no mercado de trabalho e o exercício da atividade específica, podemos apoiar-nos nos dados da TABELA 20 que apresentou as dificuldades que os participantes professores enfrentaram no início do exercício da profissão. A primeira maior dificuldade foi atribuída à falta de conhecimento sobre a deficiência. O foco principal do curso esteve voltado para a aquisição de conhecimentos encontrados em teorias e resultados de pesquisas sobre a deficiência.

Quando os mesmos participantes apontaram os aspectos construtivos do curso (TABELA 23), afirmaram, com incidência de 58%, que o curso trouxe informações inovadoras, promoveu contatos e conferências de profissionais convidados de outras universidades e outros países. 44% dos participantes afirmaram que o curso proporcionou contatos e conhecimentos sobre a área. Além disso, 78% afirmaram que o conteúdo das disciplinas era vinculado à prática profissional e familiar do egresso, conteúdo esse transmitido através de discussões, em grupo multidisciplinares sobre a teoria associada à prática. Como se não bastasse, 64% dos participantes professores ainda mostraram que foram importantes a formação recebida como professor pesquisador e o vínculo criado com a pesquisa e a ciência aplicada.

Voltando às dificuldades de início do exercício da profissão, 54% dos participantes afirmaram que não sabiam lidar com o comportamento inadequado dos alunos. Quando mostraram os aspectos produtivos do curso, 26% afirmaram que aprenderam, no curso, a trabalhar com o aluno através da modificação de comportamento discente. Quando mostraram as alterações causadas pelo curso (TABELA 34), 34% dos participantes professores afirmaram que uma das mudanças positivas foi a alteração decorrente do atendimento adequado de aluno com distúrbio de conduta (condutas típicas), comportamento inadequado, indisciplina e a construção de programas de procedimentos de ensino para mudança de comportamento.

Tratando, ainda, das mudanças ocasionadas pelo curso, 25% dos participantes professores afirmaram que aprenderam a refletir sobre a própria prática profissional; 26% afirmaram que a ciência e a pesquisa os ensinou a buscar novos caminhos e novas informações para solucionar as dificuldades pedagógicas do

aluno e 16% que passaram a valorizar o aspecto pedagógico e discussão de práticas inclusivas.

Quanto aos aspectos que dificultaram a sua inserção e permanência do profissional de área no mercado de trabalho, apenas um dos participantes professores afirmou que sabia que alguns egressos haviam perdido o emprego por terem defendido os princípios aprendidos no curso, não declarando, porém, que estava entre os elementos desse grupo. A tentativa de fazê-lo falar sobre o assunto não foi bem sucedida. Talvez algum egresso de fora da cidade não entrevistado, não tivesse receio de mostrar como a proposta do curso atrapalhou sua permanência no emprego.

Além dos temas aqui tratados, um objetivo a ser alcançado seria a análise da produção científica dos discentes. Os dados do Estudo III mostraram que mais de 30% dos projetos de pesquisa desenvolvidos pelos alunos passaram foram sobre aprendizagem escolarizada e habilidades e competências desenvolvidas em alunos especiais. A maioria absoluta dos projetos foi desenvolvida na escola e a principal população pesquisada foi a de alunos especiais, evidenciando que os projetos desenvolvidos estavam em consonância com o curso, cujo foco principal era a formação de professores de Educação Especial.

6.1. Considerações Finais

Diante da necessidade de se formar professores para a educação inclusiva e para a diversidade, alguns exageros são cometidos, principalmente nas discussões sobre o movimento inclusivo. Não podemos esquecer que “a inclusão é, acima de tudo, um princípio ideológico, em defesa da igualdade de direitos e o acesso às oportunidades para todos os cidadãos, independentemente das posses [...]” (OMOTE, 2003, 154). Para que haja igualdade de direitos a todos os cidadãos é importante que não se negue a existência da própria deficiência, visto que:

As frases como ‘somos todos iguais’, ‘todos somos diferentes’, ‘todos somos deficientes’ ou ser ‘diferente é normal’, cunhadas no afã de produzir mudanças nas crenças e atitudes em relação a pessoas tradicionalmente excluídas, podem esconder uma perigosa tendência a não enxergar as condições altamente incapacitantes, que condenam os seus portadores à vida bastante limitada. Ao defender a igualdade de direitos e a cidadania plena dessas pessoas, não se pretende evidentemente que lhes sejam oferecidas as mesmas

oportunidades de acesso à escolarização formal ou de acesso no mercado de trabalho. Propõe-se sim que seja assegurado o acesso a serviços de qualidade, capazes de atender as necessidades delas para construir com dignidade e melhor qualidade a sua própria vida (OMOTE, no prelo).

Existe uma faixa da população que vai beneficiar-se com a inserção em salas de aulas de ensino comum ou regular, mas existe uma pequena parcela que vai necessitar do atendimento especializado. Mesmo a faixa do alunado que vai beneficiar-se do atendimento no ensino regular possui características intrínsecas à deficiência. A negação dessas características pode impedir que o aluno especial seja atendido em seu direito a igualdade, em seu direito de aprender.

A faixa que pode necessitar de um atendimento especializado parece também poder enfrentar problemas para alcançar seu direito ao atendimento. Omote (2003, no prelo) alertava para o problema com a seguinte frase. “A preocupação em evitar que o atendimento de deficientes em serviços segregados parece, por vezes, ser excessiva, impedindo mesmo a avaliação dos benefícios ou malefícios que podem advir da utilização de serviços [...]” (OMOTE, 2003, p. 165). Será que o movimento inclusivo exige que o atendimento ocorra somente no ensino regular? Sabemos que não. Sabemos que a legislação brasileira também permite o atendimento fora do ensino regular. Por que, então, essas posições dogmáticas continuam a dar o tom das discussões? O tom das discussões já deveria estar sendo pautado pela pesquisa. “Mais uma vez fica claro que precisamos de evidências empíricas produzidas por pesquisas solidamente delineadas para substituir argumentos retóricos” (OMOTE, no prelo).

Quando vamos elaborar projetos de curso cujo objetivo é a formação do professor de Educação Especial, não podemos nos abalizar em argumentos retóricos. Temos que nos subsidiar com resultados de pesquisa sobre formação de professores, de preferência em estudos sobre formação de professores de Educação Especial.

Por conta da necessidade de resultados de pesquisa adotamos o estudo de caso, no qual mostramos como a Universidade Estadual de Londrina formou os professores de Educação Especial. Na instituição os professores graduados em vários cursos de licenciatura foram preparados, em curso de pós-graduação *lato sensu*, a dar aulas a alunos especiais. Mesmo que muitos defendam

a eliminação da formação de professores especialistas, não estamos sós, quando defendemos a continuidade do curso, abonados que somos por publicação da própria Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.

Na formação dos professores especializados, o que se propõe é uma revisão do nível de graduação desses profissionais. A proposta é a de se criarem cursos de especialização *'lato sensu'* em educação de pessoas com deficiência, cada um focando uma delas, diferenciando essa formação da apropriada para professores do ensino regular, sendo que a formação em ciências da Educação continua sendo a base da formação desses e de todos os professores (BATISTA; MANTOAN, 2005, p. 36)

Para o fechamento da discussão dos resultados advindos da investigação, estamos propondo o curso de especialização ou pós-graduação *lato sensu* como uma das alternativas viáveis de se fazer a formação do professor de Educação Especial, resguardo-se as características e necessidades de cada uma das regiões brasileiras. Propomos, também, que se o curso de especialização possuir a carga horária de apenas 360 horas, que faça a formação do professor por categoria das chamadas deficiências.

6.1.1. Sugestões para Novas Pesquisas

Diante dos resultados encontrados na pesquisa, sugerimos que

1. a mesma pesquisa seja replicada com os egressos professores que estão atuando fora da cidade de Londrina, para que os resultados sejam comparados com os resultados encontrados em Londrina, com vistas a implementação de alterações curriculares no curso;
2. a mesma pesquisa seja replicada com os egressos não professores, com vistas à preparação de um curso de especialização em Educação Especial para preparação de profissionais não professores, que atendem clientela especial;
3. seja elaborado um projeto de pesquisa com professores que atuam na educação básica a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, com vistas à elaboração de um curso de especialização que os habilite a atender o aluno inserido no ensino regular;
4. outros cursos que atuem com professores façam, com base em pressupostos científicos, uma análise da formação que oferecem com vistas ao atendimento do alunado com necessidades educacionais especiais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amélia. Formação de professores para a Educação Especial: história, legislação e competência. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 2, n. 24, p. 23-32, 2004.

ALMEIDA, Maria Amélia. Metodologia de delineamentos de pesquisa experimental intra-sujeitos: relatos de alguns estudos conduzidos no Brasil. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (Orgs.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: EDUEL, 2003. p. 63-99.

ALMEIDA, Maria Amélia. O professor e a equipe multidisciplinar nas escolas especiais. In: MARQUEZINE Maria Cristina; ALMEIDA Maria Amélia; TANAKA Eliza Dieko Oshiro; MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SHIMAZAKI, Elsa Midori (Orgs.). *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial*. Londrina: EDUEL, 1998. p. 35-45.

ALMEIDA, Maria Amélia; MARQUEZINE; Maria Cristina. *Produção científica do curso de especialização em deficiência mental da UEL: 1987 - 1997*. Londrina: EDUEL, 1997.

AMARAL, Ligia Assumpção. Formação profissional e concepção de deficiência: onde o ponto de encontro?. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA Maria Amélia; TANAKA Eliza Dieko Oshiro (Orgs.). *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial II*. Londrina: EDUEL, 2001. p. 65-75.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. *Publication manual*. 5th edition. Washington: APA, 2001.

ANSELMO, Marcelo Nicastro; MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia. Cursos de licenciatura em Educação física do estado do Paraná e a contribuição curricular em Educação física especial. In: GOYOS, Antonio Celso; ALMEIDA, Maria Amélia; SOUZA, Daisy (Orgs.). *Temas em Educação Especial 3*. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 325-335.

AQUINO, Julio Groppa. *Indisciplina*. O contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003.

ASTI VERA, Armando. *A metodologia da pesquisa científica*. Porto Alegre: Globo, 1974.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BATISTA, Cristina Abranches Mota ; MANTOAN; Maria Tereza Egler. *Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado em deficiência mental*. Brasília:MÊS, SEESP, 2005

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com textos, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOOTH, Tony. *Psicologia do crescimento em sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

BRASIL. INEP. CONAES. SINAES. *Orientações gerais para o roteiro da auto-avaliação das instituições*. Brasília, 2004. p.19-20. Disponível em: <http://www.Inep.gov.br/sinais/orientacoes_sinais.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Resolução n.º 12/83. Fixa condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o magistério superior no sistema federal.. Brasília, 06 de outubro de 1983.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação básica*. Resolução n.º 2 de 11 de setembro de 2001. 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Projeto de resolução sobre diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação básica.. Brasília, 15 ago. 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. Resolução CES n.º 3/99. *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 out. 1999. Seção 1, p. 52.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. Resolução CNE/CES n.º 1/2001. *Diário Oficial da União*, n. 69, 09 abr. 2001. Seção 1, p. 12 -13.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. Disponível em: <<http://www.Portal.mec.gov.br/sesu>>. Acesso em: 16 jul. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n.º 793 de 27 dezembro 1994. Recomenda a inclusão da disciplina "aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais" prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas (...). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 28 dez. 1994. Seção 1, p. 207

BUENO, José Geraldo Silveira. As dissertações sobre a escola: balanço tendencial da produção da PPEEs -1981-2001. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti Albuquerque (Orgs). *Temas em Educação Especial- avanços recentes*. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p. 21-28.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 3, n. 5, set. 1999a, p. 7-27.

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA, Celestino Alves Jr. (Orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e continuada*. São Paulo: Ed. UNESP. 1999b. p.149-164.

BUENO, José Geraldo Silveira; FERREIRA, Júlio Romero; BAPTISTA, Cláudio Roberto; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; KASSAR, Mônica Magalhães; FIGUEIREDO, Rita Vieira. Políticas de Educação Especial no Brasil: um estudo comparativo das normas das unidades da federação. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 1, 2005. p. 97-117.

CANDATEM, Léia Vergínia Gomes; FUJISAWA, Dirce Shizuko; MARQUEZINE, Maria Cristina. Currículos dos cursos de graduação em fisioterapia do estado do Paraná e a deficiência mental. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro (Orgs.). *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial II*. Londrina: EDUEL, 2001. p. 195-202.

CARLOTA, Marinês Saraiva. *A deficiência como fenômeno social – categorias, rótulos e suas influências na estruturação conceptual e na ação do professor*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. O uso do vídeo na tomada de dados: pesquisando o desenvolvimento do ensino em sala de aula. *Pro-posições*, Campinas, v. 7, n. 19, 1996. p. 5-13.

CHACON, Miguel Cláudio Moriel. Formação de recursos humanos em Educação Especial: resposta das universidades à recomendação da Portaria Ministerial n.º 1.793. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 10, n. 3, 2004. p. 321-336.

CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1. CICLO DE ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA MENTAL, 10., 2003, São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2003.

CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 1998, Brasília. *Anais...* Brasília: Ed. Qualidade, 1998.

CONVERSE, Jean M.; PRESSER, Stanley. *Survey questions – handcrafting the stanardized questionnaire*. USA: Sage Publications, [s/d].

COOK, Bryan G. Inclusive attitudes, strengths, and weaknesses of pré-service general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation program. *Teacher education ans spécial education*, v. 25, n.3, p. 262-277, 2002.

D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. *Instituições educacionais especializadas no atendimento a pessoas com deficiência mental: estudo das relações entre pais-dirigentes/clientes e profissionais-agentes*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

DEMO, Pedro. *Política social, Educação e cidadania*. Campinas: Papirus, 1996.

DENARI, Fátima Elisabeth. Formação de professores em Educação Especial: a ótica do GTRR-06 e do Fórum Paulista Permanente de Educação Especial. In: OMOTE, Sadao (Org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004. p. 61-76.

DIAS, Tércia Regina da Silveira; OMOTE, Sadao. Entrevista em Educação Especial: aspectos metodológicos. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v. 2, n. 3, p. 93-100, 1995.

DIAS, Tércia Regina da Silveira; OMOTE, Sadao. A entrevista em Educação Especial: natureza dos problemas investigados. In: DIAS, Tércia Regina da Silveira; MENDES, Enicéia Gonçalves; DENARE, Fátima Elisabeth; REIS, Maria de Jesus Dutra; COSTA, Maria Piedade Resende (Orgs.). *Temas em Educação Especial 1*. São Carlos: UFSCAR, 1990. p. 67-80.

ELIAS, Adriana Cristina Galbiatti Parmiondi; MARQUEZINE, Maria Cristina; SANCHES, Samuel Fabri. Visão da equipe de enfermagem em relação à internação de portadores de deficiência mental em hospital geral da cidade de Londrina. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro; MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SHIMAZAKI, Elsa Midori (Orgs.). *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial*. Londrina: EDUEL, 1998. p. 3-7.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GIRALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro de A. (Orgs.). *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 137-152.

ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UEM, 2., 1998, Maringá.. *Anais...* Maringá: UEM, 1998.

FERREIRA, Júlio Romero. *A exclusão da diferença*. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

FERREIRA, Júlio Romero. Pesquisa no contexto da política em Educação Especial. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2., 1991, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 1991. p. 8-11.

FERREIRA, Júlio Romero. Produção científica em Educação Especial. In: DIAS, Tércia Regina da Silveira; MENDES, Enicéia Gonçalves; DENARE, Fátima Elisabeth; REIS, Maria de Jesus Dutra; COSTA, Maria Piedade Resende (Orgs.). *Temas em Educação Especial 1*. São Carlos: UFSCar, 1990. p. 97-99.

FERREIRA, Júlio Romero; NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Os 25 anos do PPGEs na Educação Especial brasileira: uma análise das dissertações do PPGEs relacionadas à área de deficiência mental. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque (Orgs.). *Temas em Educação Especial: avanços recentes*. São Carlos: EDUFSCAR, 2004. p. 29 -34.

FERREIRA, Maria Cecília Carrareto. Construindo um projeto político-pedagógico para a formação de educadores no contexto da Educação pedagógica. In: BICUDO, Maria Aparecida Virggiani; SILVA, Celestino Alves JR. (Orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e continuada*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999. p. 139-148.

FERREIRA, Maria Cecília Carrareto. Formação de professores. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque (Orgs.). *Temas em Educação Especial: avanços recentes*. São Carlos: EdUFSCar, 2004. p. 252-256.

FERREIRA, Waldirene Venâncio; BZUNECK, José Aloyseo. Perfis motivacionais de professores do ensino especial: um estudo exploratório. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro; MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SHIMAZAKI, Elsa Midori (Orgs.). *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial*. Londrina: EDUEL, 1998. p. 117-122.

FIEP BULLETIN. Foz do Iguaçu: Gráfica Planeta, 2004.

FREITAS, Luis Alberto Garcia. In: ENCONTRO DE GINÁSTICA OLÍMPICA DE COLORADO, I, 2000, Colorado. *Anais...* Colorado: [s.n.], 2000.

FREITAS, Soraia Napoleão. Formação de professores: interfaces entre Educação e Educação Especial. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti Albuquerque. (Orgs.). *Temas em Educação Especial-avanços recentes*. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p. 245-249.

FREITAS, Soraia Napoleão. Modalidade de formação profissional para atuação com pessoas portadoras de deficiências- graduação em Educação Especial. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro (Orgs.). *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial II*. Londrina: EDUEL, 2001. p. 155-163.

FUJISAWA, Dirce Shizuko. *Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de crianças: implicações na formação do fisioterapeuta*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília.

GOFFMAN, Erving. *Estigma*. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOYOS, Antonio Celso de Noronha; DIAS, Tércia Regina da Silveira. A concepção de autores sobre o seu objeto e modo de investigação. In: SIMPÓSIO DE INTERCÂMBIO CIENTÍFICO DA ANPEPP, 1998, Caruaru. *Anais...* Caruaru: [s.n.], 1988.

HARTLAGE, Lawrence C. Factors affecting employer receptivity toward the mentally retarded. In: DANIELS, L.K. *Vocational rehabilitation of mentally retarded*. Springfield: Charles C. Publisher, 1974. p. 439-444.

HUBER, Günter L. *Programa informático de análisis de textos*. AQUAD (Versión 5.61). Extremadura: Universidade de Extremadura, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. *A formação docente e profissional*. Formar-se para a mudança e a incerteza. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

INTERNATIONAL SPECIAL EDUCATION CONGRESS, 2000, Manchester. *Anais...* Manchester: University of Manchester, 2000.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio Martino. O docente e a Educação integradora. In: BICUDO Maria Aparecida Viggiani; SILVA, Celestino Alves Jr. (Orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e continuada*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999. p. 131-138.

JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2004, Marília. *Anais...* Marília: FUNDEPE, 2004.

KERLINGER, Fred Nichols. *Metodologia da pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: EPU, 1980.

LEBLANC, Jidith M. *Metas do centro e metas dos pais*. Lima-Peru: Centro de Educación Especial Ann Sullivan, 1990.

LIVORATTI, Sara Cristina Dakkache; MARQUEZINE, Maria Cristina. A posição de padres e pastores cristãos do município de Londrina sobre a deficiência mental. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro; MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SHIMAZAKI, Elsa Midori (Orgs.), *Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial*. Londrina: Ed. UEL, 1998. p. 13-20.

LÜDKE, Menga (Org.). *O professor e a pesquisa*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001a.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, n. 74, p.77-96, abr. 2001b.

LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: conceitos, política e práticas. In: GIRALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro de A. (Orgs.). *Cartografia do trabalho docente: professor (a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 23-32.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. *A pesquisa em Educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS: A PESQUISA QUALITATIVA EM DEBATE, 2., 2004, Bauru: *Anais...* Bauru: SIPEQ, 2004.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria

Amélia; OMOTE, Sadao (Orgs.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. 1. Londrina: EDUEL, 2003. p. 11 - 25.

MANZINI, Eduardo José. *Análise de dissertações e teses em educação Especial produzidas no programa de pós-graduação em Educação Especial da UNESP*. Marília (1993-2004). no prelo.

MARCUSCHI, Luis Antonio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2, 1999. Londrina. *Anais...* Londrina: EDUEL, 1999.

MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA; Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro (Orgs.). *Educação Especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência*. Londrina: EDUEL, 2003a.

MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA; Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro (Orgs.). *Leitura, escrita e comunicação no contexto da Educação Especial*. Londrina: EDUEL, 2003b.

MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro (Orgs.). *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial II*. Londrina : Ed. UEL, 2001.

MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro (Orgs.). *Procedimentos de ensino em Educação Especial*. Londrina : EDUEL, 2003c.

MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro; BUSTO, Rosângela Marques (Orgs.). *Educação física, atividades motoras e lúdicas e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais*. Londrina : EDUEL, 2003a.

MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro; BUSTO, Rosângela Marques; SOUZA, Silvia Regina; MELETTI, Silvia Marcia Ferreira; FUJISAWA, Dirce Shizuko (Orgs.) *Inclusão*. Londrina : EDUEL, 2003b.

MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro; OMOTE, Sadao (Orgs.). *O papel da família junto ao portador de necessidades especiais*. Londrina : EDUEL, 2003b.

MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro; MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SHIMAZAKI, Elsa Midori (Orgs.). *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial*. Londrina : EDUEL, 1998.

MARQUEZINE, Maria Cristina; BUSTO, Rosângela Marques; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro; SOUZA, Silvia Regina; MELETTI, Silvia Marcia Ferreira; VITALIANO, Célia



Regina; FUJISAWA, Dirce Shizuko (Orgs.). *Novos rumos da Educação Especial*. Londrina: EDUEL, 2002.

MARQUEZINE, Maria Cristina; OMOTE, Sadao. Formação de professores de Educação Especial-deficiência mental e curso de pós-graduação *lato sensu*: um estudo de caso. In: SEMINÁRIOS DE PESQUISA DA PÓS-GRADUAÇÃO DA UNESP, 2002, Marília. *Anais...* Marília: Ed.daUNESP, 2002. p.239-244.

MARQUEZINE, Maria Cristina; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro (Orgs.). CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO, 1997. Londrina. *Anais...* Londrina: EDUEL, 1997.

MARTIN, Garry; PEAR, Joseph. *Behavior modification*. What it is and how to do it. 6. ed. New Jersey, New York: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1998.

MARTINEZ, Claudia Maria Simões; PAMPLIN, Renata Christian Oliveira; OISHI, Jorge. Professores de crianças com necessidades educacionais especiais: o suporte informacional no cotidiano da escola que busca a informação. *Revista brasileira de Educação Especial*, vol. 11, n.º 1, p. 67 – 80, 2005.

MARTINEZ, Tomás Sola; URQUÍZAR, Natividad López. *Enfoques didácticos y organizativos de la educación especial*. Espanha: Grupo Editorial Universitario, 2001.

MARTINS, Lucia Araújo Ramos. *A inclusão escolar do portador da síndrome de Down: o que pensam os educadores*. Natal: EDUFRRN, 2003.

MAYO, Liliana; LEBLANC, Judith M. *Programas de treinamento de pais*. Kansas: Universidade de Kansas, 1989.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Comportamentos aberrantes ou desafiadores?. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro (Orgs.). *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial II*. Londrina: EDUEL, 2001a. p. 321-332.

MENDES, Enicéia Gonçalves. O programa de pós-graduação em Educação Especial da UFSCAR na perspectiva dos egressos. In: NUNES, Leila Regina D'Oliveira Paula; FERREIRA, Júlio Romero.; GLAT, Rosana; MENDES, Enicéia Gonçalves. *A produção discente da pós-graduação em educação e áreas afins: análise crítica das teses e dissertações sobre Educação Especial (PRODISC II) Relatório final do projeto de pesquisa financiado pelo CNPq (PROC. 524226/96-2)*, 1999.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Reconstruindo a concepção de deficiência na formação de recursos humanos em Educação Especial. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro (Orgs.). *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial II*, Londrina: EDUEL, 2001b. p. 55-64.

MENDES, Enicéia Gonçalves; FERREIRA, Júlio Romero; NUNES, Leila Regina D'Oliveira. Paula; GLAT, Rosana. *PRODISC IV- Análise crítica das teses e dissertações sobre Educação Especial nas áreas de Educação e Psicologia. Relatório I*, Processo FAPESP n. 2000/07485-0, 2001.

MENDES, Enicéia Gonçalves; NUNES, Leila Regina D'Oliveira Paula; FERREIRA, Júlio Romero; GLAT, Rosana. O programa de pós-graduação em Educação Especial da UFSCar na perspectiva dos egressos. In: *Congresso Ibero-Americano de Educação Especial*, 3., Foz do Iguaçu. *Anais...* Foz do Iguaçu: [s.n.], 1998. v. 3, p. 270-273.

MILLER, Nancy B. *Ninguém é perfeito*. Vivendo e crescendo com crianças que têm necessidades especiais. Campinas: Papirus, 1995.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; MARQUEZINE, Maria Cristina; GUHUR, Maria de Lourdes Periotto; SHIMAZAKI, Elsa Midori (orgs.). *Educação Especial- olhares e práticas*. Londrina : Ed. da UEL, 2000.

MURIAS, Tibério Feliz. *Funciones de AQUAD*. Análisis of qualitative data. Pequeña ayuda en español. Extremadura: Universidade de Extremadura, 1999.

NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula; CUNHA, Ana Cristina Barros. (Orgs.). *Dos problemas disciplinares aos distúrbios de conduta*. Rio de Janeiro: Qualitymark , 1999.

NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula; PEREIRA, Raquel R.; PEREIRA, Christiane R. Autocontrole como possibilidade de solução de problemas disciplinares na escola: um relato de pesquisa In: MARQUEZINI, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro (orgs.). *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial II*. Londrina: EDUEL, 2001. p. 333-341.

NUNES, Leila Regina D'Oliveira. A formação de pesquisadores em Educação Especial. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA DA SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO PRETO, 18., 1988, Ribeirão Preto. *Anais ...* Ribeirão Preto:[s.n.], 1988. p. 285-289.

NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula; FERREIRA, Júlio Romero; GLAT, Rosana; MENDES, Enicéia Gonçalves. *A produção discente da pós-graduação em Educação e áreas afins: análise crítica das teses e dissertações sobre Educação Especial (PRODISC II) Relatório final do projeto de pesquisa financiado pelo CNPq (PROC. 524226/96-2)*, 1999.

NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula; FERREIRA, Júlio Romero; MENDES, Enicéia Gonçalves. Análise das dissertações e teses sobre Educação Especial nas áreas de educação e psicologia In: MARQUEZINI, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (Orgs.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003a. p. 137-152.

NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula; FERREIRA, Júlio Romero; MENDES, Enicéia Gonçalves. Produção discente da pós-graduação em educação e psicologia sobre o indivíduo com necessidades educacionais especiais. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA Maria Amélia; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque (Orgs.). *Temas em Educação Especial: avanços recentes*. São Carlos: EdUFSCar, 2004. p.131-142.

NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula; FERREIRA, Júlio Romero; MENDES, Enicéia Gonçalves. Teses e dissertações sobre Educação Especial: os temas mais investigados. In: MARQUEZINI, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia.; OMOTE, Sadao (Orgs.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Edue, 2003b. p.113-135.

NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula; GLAT, Rosana; FERREIRA, Júlio Romero; MENDES, Enicéia Gonçalves. *Pesquisa em Educação Especial na pós-graduação*. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora, 1998

OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio. A entrevista em Educação Especial: questões metodológicas. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (Orgs.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*, Londrina: EDUEL, n. 1, p. 27 - 41, 2003.

OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio. Formação de professores em Educação Especial. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque (Orgs.). *Temas em Educação Especial: avanços recentes*, São Carlos: EdUFSCar, 2004. p.239 -243.

OLIVEIRA, Elaine Tereza Gomes. *Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade de Estadual Paulista, Campus de Marília, Marília.

OLIVEIRA, Elaine Tereza Gomes; FERREIRA, Solange Leme. Portadores de necessidades educativas especiais da UEL – De 1992 a 1997. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro; MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SHIMAZAKI, Elsa Midori (orgS.) . *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial*. Londrina: Ed. UEL, 1998. p. 359-362.

OMOTE, Sadao. Algumas tendências (ou modismos) recentes em Educação Especial e a revista brasileira de Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 9, n. 1, p. 25-38, 2003a.

OMOTE, Sadao. A concepção de deficiência e a formação do profissional em Educação Especial. In: MARQUEZINE Maria Cristina; ALMEIDA Maria Amélia; TANAKA Eliza Dieko Oshiro (Orgs.). *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial II*. Londrina: EDUEL, 2001. p. 45-52.

OMOTE, Sadao. Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 6, n. 1, p. 43-64, 2000.

OMOTE, Sadao. Deficiência: da diferença ao desvio. In: MANZINI, Eduardo José; BRANCATTI, Paulo Roberto (Orgs.). *Educação Especial e estigma*. corporeidade, sexualidade e expressão artística. Marília: UNESP: Marília Publicações, 1999a. p.3-21.



OMOTE, Sadao. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

OMOTE, Sadao. Dificuldades e perspectivas para habilitação em Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, n. 2, v. 4, p. 137-145, 1996b.

OMOTE, Sadao. A formação do professor em Educação Especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Ed. Unesp, 2003b. p. 153-169.

OMOTE, Sadao. Inclusão: da intenção à realidade. In: OMOTE, Sadao (Org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004. p. 1-9.

OMOTE, Sadao. Inclusão: perspectivas em pesquisa. In: MARQUEZINI, Maria Cristina; ALMEIDA Maria Amélia; OMOTE, Sadao (Orgs.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: EDUEL, 2003c. p.101-111.

OMOTE, Sadao. Normalização, integração, inclusão. *Ponto de Vista*, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999b.

OMOTE, Sadao. Perspectivas para a conceituação de deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Piracicaba, v. 2, n. 4, 1996a.

OMOTE. Sadao; PRADO, Paulo Sérgio Teixeira; CARRARA, Kester. *O uso de fontes de referências da pesquisa bibliográfica por alunos da pós-graduação em Educação*. Relatório de pesquisa Processo 00/05449-6, FAPESP, São Paulo, [s/d], p. 1-43.

OMOTE, Sadao; PRADO, Paulo Sergio Teixeira; CARRARA, Kester. O uso de fontes de referência na pesquisa bibliográfica por alunos de pós-graduação em Educação. In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA: Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades da Ciência, 5., 2003, Marília. *Anais...* Marília: UNESP: Marília-Publicações, 2003a. p. 1-4.

OMOTE. Sadao; PRADO, Paulo Sergio Teixeira; CARRARA, Kester. *O uso de fontes de referências da pesquisa bibliográfica por alunos da pós-graduação em educação*. No prelo, p.1-21.

OMOTE. Sadao. Inclusão e a questão das diferenças na educação. *Revista Perspectiva*, no prelo.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. *Metodologia de pesquisa: Abordagem teórico-prática*. Campinas: Papirus, 2004.

PALMIERE, Marilicia Witzler Antunes R. *Da sala de aula ao mercado de trabalho: o que estão fazendo os psicólogos egressos da UEL?* 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. *Deliberação 02/03*. Normas para Educação Especial, modalidade da Educação Básica. 2003. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 14/10/2005.

PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. *Deliberação 020/86*. CEE/PR, PROCESSO n.º 497/86. p. 1-23. 1986.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. *Lei Complementar n.º 103/04*. Súmula que institui e dispõe sobre o plano de carreira do professor da rede estadual de educação básica do Paraná e adota outras providências. 2004a. Disponível em: <<http://celepar7cia.pr.gov.br/SEI/Gsumulas.nsf>>. Acesso em: 12 set. 2005.

PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. *Resolução 3.199/04*. Normas para a Educação Especial, modalidade da educação básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. 2004b. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 14 out. 2005.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kennet M. (Orgs.) A pesquisa na formação e no trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-42.

PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PFUHL, Erduin; HENRY, Stuart. *The deviance process*, 3. ed. New York, N. J.: Aldine de Guyter, 1993.

RODRIGUES, Aroldo. *Psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 1975.

RUMEL, Francis J. *Introdução aos procedimentos de pesquisa em Educação*. Porto Alegre: Ed. Globo, 1974.

SAUNDERS, Muriel D.; SAUNDERS, Richard R. *Interpreting research on the treatment of stereotypy from a matching-law perspective*. Kansas: University of Kansas, 1993.

SAUNDERS, Richard R.; SAUNDERS, Muriel D.; HULL, Douglas. *A comprehensive assessment and program planning system*. Kansas: University of Kansas, 1991.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo*. Um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SCHROEDER, Carolyn S.; GORDON, Betty N. *Colección para padres*. Lima, Peru: Centro de Educación Especial Ann Sullivan, [19--].

SEMANA DE EDUCAÇÃO DE CIANORTE. 6., 2000, Cianorte. *Anais...* Cianorte: UEM, 2000.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. 1., 2001, Maringá. *Anais...* Maringá: Ed. El. Pr. Gr. Bruhmer Cesar Farone Canonice, 2001.

SILVA, Andréia Parente. Ponto de vista dos professores de Educação Especial a respeito da atuação e da formação do educador, relacionado ao contexto da comunicação. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian (Orgs.) Inclusão – um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. *Resolução CEPE n.º 131/2004*. O regulamento dos cursos de pós-graduação *lato sensu*. Disponível em: <<http://www.uel.br/Pró-ReitoriaPesquisaPós-Graduação>> Acesso em: 17 abr. 2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. *Resolução CEPE n.º 141/2002*. Altera o regulamento dos cursos de pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização. Londrina: UEL, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. *Resolução n.º 1022/86*. Cria o curso de especialização em Educação Especial – área de deficiência mental. Londrina: UEL, 1986.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. *Resolução n.º 1.611/90*. Aprova o regulamento dos cursos de pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização. Londrina: UEL, 1990.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. *Resolução n.º 1.915/92*. Altera a periodização do curso de especialização em Educação Especial. Londrina: UEL, 1992.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. *Resolução n.º 2.479/93*. Altera o regulamento dos cursos de pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização. Londrina: UEL, 1993.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. *Resolução n.º 2.701/94*. Reestrutura o Curso de Especialização em Educação Especial- Área de deficiência mental. Londrina: UEL, 1994a. Disponível em: <<http://www.uel.br/Pró-ReitoriaPesquisaPós-Graduação>> Acesso em: 17 abr. 2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. *Resolução n.º 2.714/94*. Altera o regulamento dos cursos de pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização. Londrina: UEL, 1994b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. *Resolução n.º 2.969/96*. Altera o regulamento dos cursos de pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização. Londrina: UEL, 1996.

VANÂNCIO, Silvana; TOJAL, João Batista Andreotti Gomes; MOREIRA, Wagner Wey; BARROS, Ricardo Machado Leite. (Orgs.). CONGRESSO LATINO-AMERICANO, 1., CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MOTORA, 2., 1998, Foz do Iguaçu. *Anais...* Foz do Iguaçu: [s.n.], 1998.

VELLOSO, Jacques. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 34 n. 123 set./dez. 2004. p. 583-621.

VIEIRA, Therezinha.; DIAS, Tércia Regina da Silveira. A entrevista na pesquisa: estudo da interação entrevistador-entrevistado. *Psicologia: teoria e pesquisa*. Brasília, v. 10, n. 2, 1994, p. 299-316.

WINDHOLZ, Margarida H. *Guia curricular para o ensino de habilidades básicas*. São Paulo: EDICON, 1988.

ZEICHNER, Kennet M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZEICHNER, Kennet M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GIRALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro de A. (Orgs.). *Cartografia do trabalho docente: professor (a)-pesquisador(a)*. Campina: Mercado das Letras: Associação de leitura do Brasil, 1998. p. 207-236.

ZEICHNER, Kennet M. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kennet M. (Orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 67-94.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL-DEFICIÊNCIA MENTAL

FORMULÁRIO DOS ALUNOS EGRESSOS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL-DEFICIÊNCIA MENTAL

Nome: _____

Data de nascimento: _____ Sexo: _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA

1. Curso de 2º grau: _____

2. Curso de Graduação: _____

3. Pós-graduação: _____

4. Pós-doutorado: _____

APÊNDICE A

FORMULÁRIO DOS ALUNOS EGRESSOS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO
EM EDUCAÇÃO ESPECIAL-DEFICIÊNCIA MENTAL

ICED-UNUEL:

Ano em que terminou os créditos da disciplina: _____

Ano em que terminou a monografia: _____

1. Título da 2ª etapa integradora em Educação Especial antes de fazer o CEE:

Desafio, qual?

Curso 1: _____

Ano: _____

Curso 2: _____

Ano: _____

2. Quais cursos concluídos ou em andamento antes de fazer o CEE-UNUEL:

qual?

Curso 1: _____

Ano: _____

Curso 2: _____

Ano: _____

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL-DEFICIÊNCIA
MENTAL

FORMULÁRIO DOS ALUNOS EGRESSOS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL-DEFICIÊNCIA MENTAL

Nome:

Data de nascimento:Sexo:.....

I. FORMAÇÃO ACADÊMICA

1. Curso de 2º grau: () magistério

2. Curso de Graduação:.....

Instituição:

Ano de Conclusão.....

3. Curso de Especialização em Educação Especial/Deficiência Mental da UEL.

(CEEE-DM/UEL)

Ano em que terminou os créditos das disciplinas

Ano em que terminou a monografia

4. Nome de 2 cursos realizados em Educação Especial **antes** de fazer o CEEE-DM/UEL, quais?

Curso 1:

Ano:.....

Curso 2:

Ano:.....

5. Outros cursos concluídos ou em conclusão realizados **após** o CEEE-DM/UEL, quais?

Curso 1:

Ano:.....

Curso 2:

Ano:.....

6. Frequência aos últimos 2 eventos técnico-científicos freqüentados como participante

Evento1:.....
Ano:.....
Evento2:.....
Ano:.....

7. Frequência aos últimos 2 eventos técnico-científicos com apresentação de trabalho.

Evento1:.....
Ano:.....
Evento2:.....
Ano:.....

II. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

- 8. Tempo de experiência profissional
- 9. Tempo de experiência profissional em Educação Especial.....
- 10. Tipo de atuação profissional com pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais **antes** do CEEE-DM/UEL

.....
.....
.....

11. Atividade profissional com pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais **após** conclusão do CEEE-DM/UEL

.....
.....
.....

12. Atividade profissional **atual** com pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais

.....
.....
.....

13. Se não estiver atuando com necessidades educacionais especiais, quais os motivos que o(a) levaram ao afastamento da área?

.....

.....

.....

OBSERVAÇÃO:

APÊNDICE B
ROTEIRO DE ENTREVISTA



ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ESTRUTURAÇÃO DE ESCALONOS QUE ESTÃO ATUANDO COMO PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Objetivos da Entrevista

Analisar a percepção dos docentes em relação ao trabalho em educação especial e a atuação dos docentes em educação especial, bem como a percepção dos docentes em relação ao trabalho em educação especial e a atuação dos docentes em educação especial.

1. Como foi o início da sua atuação como professor em Educação Especial?
2. Você encontrou dificuldades na sua atividade profissional, em particular de ordem? (Em caso positivo) Quais foram elas?
3. Foi uma jornada de trabalho diferente a sua de quando você atuava em outra área?

APÊNDICE B ROTEIRO DE ENTREVISTA

Verificar a percepção dos docentes em relação ao trabalho em educação especial.

4. Na sua opinião, o que foi mais difícil na sua atuação em educação especial?
5. Na sua opinião, o que foi mais fácil na sua atuação em educação especial?

Analisar a percepção dos docentes em relação ao trabalho em educação especial.

6. Qual foi o maior desafio que você enfrentou na sua atuação em educação especial?
7. Qual foi o maior desafio que você enfrentou na sua atuação em educação especial?
8. Qual foi o maior desafio que você enfrentou na sua atuação em educação especial?
9. Qual foi o maior desafio que você enfrentou na sua atuação em educação especial?

Verificar a percepção dos docentes em relação ao trabalho em educação especial, bem como a percepção dos docentes em relação ao trabalho em educação especial.

10. Na sua opinião, os alunos com deficiência enfrentam dificuldades na escola?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADO OS EX ALUNOS QUE ESTÃO ATUANDO COMO PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Objetivos Específicos

- Analisar a inserção no mercado de trabalho e o percurso ocupacional dos egressos .
- Identificar as variáveis do curso que facilitaram ou dificultaram a inserção e permanência no mercado de trabalho.
- Identificar as variáveis do curso que facilitaram ou dificultaram o exercício de atividades específicas da função.

1. Como foi o início da sua atuação profissional em Educação Especial?
2. Você encontrou dificuldades na sua atividade profissional com portadores de DM? (Em caso positivo) Quais foram elas ?
3. Em que momento da sua atividade profissional você veio a fazer o curso de especialização?

Vamos falar sobre o CEEE que você fez

4. Na sua opinião, o que foi produtivo ou mais marcante do curso, por que?
5. Na sua opinião, o que foi mais improdutivo no curso ou o que não valeu a pena fazer?

Agora vamos falar das monografias

6. Qual foi o tema que você desenvolveu em sua monografia
7. Como foi o processo de elaboração da monografia (escolha do tema, procedimento, construção de instrumento, etc.)
8. Qual foi o papel do orientador no processo de elaboração da monografia
9. A monografia produziu alguma alteração na sua prática profissional? Em caso positivo, qual ou quais?

Bom, ainda pensando no curso, pensando nos seus colegas e nos seus professores de época.

10. Na sua opinião, os alunos tinham problemas causados pelo curso?



11. Como eram os professores do curso, tinham eles problemas de conteúdo ou de relacionamento com os alunos?
12. O CEEE teve alguma influência na sua inserção e permanência no mercado de trabalho?
1. O curso de especialização produziu alguma alteração na sua prática profissional? Em caso positivo, qual ou quais?
2. Você gostaria de acrescentar sobre alguma coisa a respeito da qual não se perguntou?

APÊNDICE C

FICHA PARA AVALIAÇÃO DA CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

APÊNDICE C

FICHA PARA AVALIACAO DA CATEGORIZACAO DAS ENTREVISTAS



FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS/PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL-DEFICIÊNCIA MENTAL E CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU: UM ESTUDO DE CASO

Maria Cristina Marquezine (Doutoranda)

Sadao Omote (Orientador)

Há dois anos estamos desenvolvendo uma pesquisa que tem por objetivo geral avaliar o curso de especialização em Educação Especial-Deficiência Mental da Universidade Estadual de Londrina com base no relato de seus egressos. Como objetivo específico (a) analisaremos a inserção no mercado de trabalho e o percurso ocupacional dos egressos, (b) identificaremos as variáveis do curso que facilitaram ou dificultaram a sua inserção no mercado de trabalho e (c) as que facilitaram ou dificultaram o exercício de atividades específicas da função.

Ao todo encontramos quinze temas ou classes nos quais nos pareceu que as falas poderiam ser enquadradas conforme as abaixo relacionadas:

1. Como os participantes do curso entraram na área de Educação Especial
2. Dificuldades encontradas pelos participantes na atuação com pessoas portadoras de deficiência mental na escola.
3. Motivos para fazer o curso;
4. Aspectos produtivos do curso;
5. Aspectos improdutivos do curso;
6. A relação entre professor e aluno/egresso e desempenho dos professores;
7. Comentários sobre os colegas egressos do curso;
8. Problemas que o curso trouxe aos alunos;
9. Motivos para escolher o tema de pesquisa com vistas à elaboração da monografia;
10. Características e função do professor/orientador do curso;
11. Alterações da prática profissional ocasionadas pelo curso;
12. Alterações da prática profissional causadas pela monografia;
13. Efeitos colaterais do curso;
14. Influência do curso de especialização em Educação Especial da UEL na inserção e permanência no mercado de trabalho.
15. Sugestões para futuras alterações no curso.

Com a finalidade de buscar mais clareza e precisão na distribuição e análise das falas das entrevistas, estamos convidando V^{sa}. para participar como juiz na avaliação e distribuição adequada das falas das entrevistas nos temas, subtemas e categorias nos quais foram divididas. Como a quantidade de dados é muito grande e como não gostaríamos de causar qualquer tipo de transtorno por excesso de tarefas atribuídas aos juízes iremos dividir o material em partes que serão enviadas a diferentes duplas de juízes.

Leia atentamente o material e marque com um X a alternativa que julgar mais adequada. As possibilidades de resposta para cada uma das falas da entrevista são as seguintes: (C) *Concordo*; (D) *Discordo* e (NS) *Não sei*.

AGRADECEMOS ATENCIPADAMENTE A ATENÇÃO.



2. Durante o Curso

SUB-CLASSE	CATEGORIA	FALAS DOS ENTREVISTADOS	C	D	NS
Aspectos improdutivos	Não houve aspectos improdutivos no curso	eu acredito que nada foi inválido (participante 132).	()	()	()
		Não consigo lembrar, não me lembro de nada improdutivo (participante 007).	()	()	()
		Ai eu não sei dizer se houve alguma coisa improdutiva (participante 012).	()	()	()
		...então não tem não viu, pra mim tudo foi, teve, foi bom, foi muito bom (participante 115).	()	()	()
		Agora de teoria, ou de cursos que nós tivemos durante a, a pós-graduação, eu não tenho nada que falar de improdutivo (participante 047).	()	()	()
		Ah, não, eu não me lembro, mas eu acho que não, senão teria marcado (risos), o curso em si foi bom, todo ele (participante 130).	()	()	()
		Olha, não tem uma coisa que não valeu a pena, porque tudo vale a pena, eu acho que tudo que você pára e pensa e ouve, vale a pena (participante 093).	()	()	()
		Ah, pra mim não. Improdutivo ou que não valeu a pena, não, eu acho que tudo valeu a pena mesmo assim (participante 116).	()	()	()
		Improdutivo eu não, não acho que teve (participante 138).	()	()	()
		então eu não vejo totalmente, nada improdutivo (participante 134).	()	()	()
		Olha, não, acho que não teve não (participante 115).	()	()	()
		Não. Não acho, nada, de jeito nenhum (participante 013).	()	()	()
		Mas assim, no nível de estrutura eu acredito que não vejo, não vejo nenhum, nenhum problema não (participante 048).	()	()	()
		Não (participante 105).	()	()	()
		Então, eu não tenho o que reclamar não porque é um curso que eu gostei muito de ter feito (participante 026).	()	()	()
		Não! Não, não! Eu acho que todas as disciplinas que foram apresentadas no curso, foram de grande valia porque na verdade uma complementou a outra (participante 084).	()	()	()
		Não, não houve. Não, não houve. Eu acho que não houve (participante 088).	()	()	()
		Olha, não, acho que não teve não (participante 115).			
		Não, não teve (participante 098).			
		Olha, eu não tenho, sabe, queixa (participante 047).	()	()	()
		Olha, eu não considero nada (improdutivo) lá, viu (participante 141).			

2. Durante o Curso

SUBTEMA	CATEGORIA	FALAS DOS ENTREVISTADOS	C	D	NS
Aspectos improdutivos	Não houve aspectos improdutivos no curso	Olha, talvez improdutiva, naquele momento eu acredito que eu tenha visto sim. mas hoje com a experiência é, que eu tenho já na prática eu vejo que dá pra aproveitar, muita coisa dá pra aproveitar sim, eu acho que, tudo dá pra se aproveitar, nem tudo a gente se joga fora e nem tudo a gente acata, então eu acho que de cada um teve, coisas boas, não, não vejo que teve alguma disciplina totalmente improdutiva não (participante 134).	()	()	()
		Eu acho que o curso teve muitas coisas boas. Teve coisas que poderiam ser melhoradas. é claro que toda vez que você for refazer um curso. Se você for, no caso, abrir vagas novamente, você vai pensar sobre aquela prática, ver com relação aos alunos, o que era bom e o que não era, e eu acho é claro que teria coisas pra mudar, mas foi um curso que deu pra aproveitar (participante 096).	()	()	()
		Ai, ai. Ai, não teve assim coisa improdutiva, (pausa) o único momento assim que eu falava "ai eu vou desistir" foi quando eu iniciei a monografia (risos), mas eu acho que todo mundo passa... (participante 083).	()	()	()
		Olha eu, eu, eu (risos). Eu não tenho coisas pra falar do curso que, que foram improdutivas e que não teria importância porque pra mim todas elas foram (participante 053).	()	()	()
		Ai, meu Deus! Ai, eu acho que nada foi improdutivo, eu acho que nada você pode dizer assim, nenhuma disciplina do curso pode ser jogada fora, eu acho que uma vai complementar a outra. Ai, eu acho que não. Na minha opinião nada foi improdutivo, tudo foi aproveitado, algumas disciplinas mais aproveitadas do que as outras, mas é, uma complementou a outra (participante 035).	()	()	()
		Eu acho que tudo vale a pena, não tem nada que você possa dizer não vale a pena (participante 089).	()	()	()
		Olha, com relação ao curso de pós em si pra mim nenhuma (participante 023).	()	()	()
		Acho que não, nada assim que não valeu a pena (participante 033).	()	()	()
		e o curso, em lidar com os comportamentos com dificuldades de comportamentos das crianças (participante 012).	()	()	()
		Tudo serviu como experiência, serviu como, aprendizado, acho que nada foi perdido no curso. Nada é perdido, eu acho que não passou nada ali, nenhum professor que pudesse falar "ah, não trouxe nada de bom!" (participante 095).	()	()	()

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

FICHA DE ANÁLISE DAS MONOGRAFIAS DE CONCLUSÃO DE CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – ÁREA DE DEFICIÊNCIA MENTAL

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Título da monografia:

Assinatura:

APÊNDICE D

FICHA DE ANÁLISE DAS MONOGRAFIAS DE CONCLUSÃO DE CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – ÁREA DE DEFICIÊNCIA MENTAL

1. Dados de identificação da monografia:

2. ANÁLISE DA MONOGRAFIA

Objetivo:

3. Temática (depois de um que o primeiro foi sobre)

4. Informante:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

FICHA DE ANÁLISE DAS MONOGRAFIAS DE CONCLUSÃO DE CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL/ ÁREA DE DEFICIÊNCIA
MENTAL

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Título da monografia

2. Autor

3. Orientador

4. Ano de entrega do trabalho: _____

II. ANÁLISE DA MONOGRAFIA

1. Objetivo

2. Temática (tema em que o trabalho foi feito)

3. Informante

4. População-alvo

5. Local da realização da pesquisa

- ☐ Escola Regular Pública
- ☐ Escola Regular Privada
- ☐ Escola Especial
- ☐ Empresa
- ☐ Hospital Psiquiátrico
- ☐ Hospital Universitário
- ☐ Universidade
- ☐ Clínica-escola de fisioterapia - UEL
- ☐ Clínica de Bebês -UEL
- ☐ Outros

Qual? _____

6. Tipo de pesquisa

- ☐ Levantamento
- ☐ Experimental de campo
- ☐ Estudo de caso
- ☐ Experimental de laboratório

OBSERVAÇÃO:

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

Tipo	Ano	Publicado no ano da monografia	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	Abaixo de 14 anos	Sem data	No prelo	TOTAL
1. Livro																				
2. Capítulo de livro																				
3. Revista científica (periódico)																				
4. Revista de divulgação de ed. especial (Mensagem da APAE, Integração)l																				
5. Anais																				
6. Monografias																				
7. Dissertação																				
8. Tese																				
9. Comunicação pessoal																				
10. Publicação não técnica (Veja, Pais e Filhos)																				
11. Artigos Internet																				
12. Resenha																				
13. Texto Mimeografado (apostila, cópia de conferência não publicada de evento, cópia de material																				

inédito)																			
14. Legislação e documentos governamentais																			
15. No prelo																			
16. Fonte não identificada																			
TOTAL																			

OBSERVAÇÃO:

APÊNDICE E

RELAÇÃO DE TÍTULOS E AUTORIA DAS MONOGRAFIAS DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU, ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL-DEFICIÊNCIA MENTAL, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Adeilda Ribeiro FERREIRA. A pessoa portadora de deficiência mental, mercado de trabalho e atitudes dos empresários de Assai, 1992.

Adilson de ANDRADE. Deficiência mental: imagens e concepções - contribuições para o estudo do imaginário infantil acerca da deficiência mental, 2000.

Adriana Cristina Galbiatti Parmiondi ELIAS. Visão da equipe de enfermagem em relação a internação de portador de deficiência mental em um hospital geral da cidade de Londrina, 1997.

Adriana Fátima da Silva MAGGIORI. Pais de portadores de necessidades especiais adultos e a dinâmica familiar, 1994.

Ana Margarete Parazi BATISTA. Classe especial e processo de avaliação do aluno com necessidades educativas especiais, 2002.

Ana Paula MARSON. Implantação de um currículo funcional em uma escola especial para portadores de deficiência mental: uma análise do desempenho dos alunos, 1997.

Ana Paula Nicolau MARTINS. Análise das interações entre alunos de sala especial e do ensino regular, em atividades de educação física integrada, 1998.

Ângela Denise Henrique CAVALHEIRO. Ansiedades e angústias de pais de crianças portadoras de síndromes: um estudo exploratório, 1996.

Ângela Harumi RONDEM. Atendimento odontológico precoce em portadores da síndrome de Down, 1994.

Ângela Maria Bazzo VEIGA. Formação de profissionais para atuarem em serviços gerais, 2001.

Ângela Maria RICCI. Conhecimento dos advogados, juízes e promotores públicos da cidade de Londrina sobre a legislação do portador de deficiência mental, 1997.

Ângela Maria Sirena ALPINO. Repercussão de um programa de atendimento fisioterapêutico na promoção da independência na locomoção de uma jovem submetida a hemisferectomia funcional, 2001.

Arlette Adriana CARRERO. Estudo preliminar sobre alfabetização de portadores de deficiência mental na abordagem construtivista de uma escola especial, 1994.

Carlos Eduardo Arena SCORSATTO. Caracterização e intervenção nas práticas de higiene bucal empregadas por familiares de pacientes com retardo no desenvolvimento neuropsicomotor, 1998.

Carmem Alonso RODRIGUES. Profissionalização do deficiente mental severo, 1994.

Carolina Salete Crema da ROCHA. Atuação frente às dificuldades ortográficas de alunos de classe especial, 1995.

Christine Pereira ARRUDA. Profissionalização da pessoa portadora de deficiência mental: um enfoque nas atividades propostas em oficinas abrigadas, 1999.

Claudia Cristina Dias NEVES. Profissionalização da pessoa deficiente: um estudo de caso, 1994.

Claudia Kauan MENESES. Atuação da equipe multidisciplinar nas APAEs da microrregião de Londrina, 1998.

- Clemilda Eliana MANTOVANI. Autismo: um caminho a desvendar, 2002.
- Creusa Maria de BRITO. Desenvolvimento de habilidades de serviços gerais em pessoas com deficiência mental que necessitam de apoio amplo, 2002.
- Cristiane de FREITAS. O movimento espontâneo e a criança portadora de deficiência mental em ambiente familiar, 1997.
- Daniela VON STEIN. Um estudo de caso de uma criança portadora de síndrome de Klippel-Trenaunay-Weber, 1994.
- Débora Regina Ferreira da SILVA. Proposta psicomotora na educação física dirigida a indivíduos portadores de deficiência mental - análise descritiva, 1998.
- Denise Liliane Nochi de CASTRO. Diagnóstico e orientação à família, 2000.
- Divarci Rodrigues dos SANTOS. Paralisia cerebral, deficiência mental e tablóide de comunicação: um estudo experimental, 2001.
- Edisleine Carnevali UNICA. Grau de importância dos comportamentos sociais para colocação e manutenção do P.D.M. no mercado de trabalho, na opinião de empresários que empregam ou já empregaram esta população, 1999.
- Edithe GAVAZZONI. Dificuldades de relacionamento entre irmãos normais, e irmãos deficientes mentais, 1996.
- Edméia Conceição Dias MOREIRA. Treinamento básico nas escolas especiais - deficiência mental da microrregião de Londrina, 1997.
- Edson Luiz MARTINUSSI. Aprendizagem de basquetebol por pessoas portadoras de deficiência mental: da iniciação ao jogo propriamente dito, 1994.
- Elaine Marcia Polverini NEGRI. Orientação de mães adolescentes como mediadoras no processo de desenvolvimento de seus bebês de risco, 1998.
- Élia Santana da SILVA. Multi-repetência na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso, 1992.
- Eliana Aparecida Palú RODRIGUES. O trabalho do idoso em educação especial - uma análise experimental, 1991.
- Eliane Greice PATROCINIO. A posição dos pais de alunos não portadores de necessidades especiais sobre a inclusão, 2000.
- Eliane Marçal GAETI. Mensuração do tempo de reação e tempo de movimento em pessoas portadoras de síndrome de Down na cidade de Londrina-Pr, 1996.
- Eliane Rose TAKAHARA. A visão do fisioterapeuta sobre a função dos brinquedos e das brincadeiras para o tratamento de crianças portadoras de paralisia cerebral, 2000.
- Elisabeth Teresinha de Araújo ÁVILA. A catequese especial e a inclusão, 2001.
- Elisângela Aparecida Ferreira LIMA. Literatura infantil: uma proposta de intervenção com síndromes de Down, 2002.
- Elizabeth da SILVA. Iniciação de ginástica olímpica com pessoas adultas portadoras de deficiência mental moderada, 1995.
- Elza Sayomi TANIMURA. Fisioterapia respiratória associada a motora: uma medida preventiva para auxiliar no desenvolvimento motor do portador de síndrome de down, 1998.

Emaculada BRAZ. Da escola especial para a classe especial: um processo de encaminhamento, 1998.

Fátima Cristina Celli MALVEZZI. Desempenho de alunos de classe especial: comparação entre suas produções e a avaliação de seus professores, 2002.

Fátima Hitomi KUDO. A prática pedagógica na sala especial, 2002.

Gisele Daniel da Silva CARDOSO. Visão do aluno de classe especial a respeito das condições educacionais oferecidas a ele, 2001.

Gláucia Pereira LIMA. Um estudo comparativo entre pessoas portadoras de deficiência mental institucionalizadas e não institucionalizadas, 1994.

Graziela Rodrigues Batata dos SANTOS. Dados diagnósticos de um caso de deficiência mental institucionalizado, 1997.

Inez Virley Rocha de FRANÇA. Reabilitação do portador de lesões lábio-palatais associadas as demais deficiências: visual, auditiva e/ou mental - através do atendimento interdisciplinar na Associação Londrinense de Reabilitação e Promoção Social de portadores de lesões lábio-palatal, 1992.

Isovânia Aparecida Andrade de OLIVEIRA. Alfabetização e classe especial: um estudo de observação, 1997.

Izabel Maria DINIZ. As instituições de ensino superior e o alunado de educação especial, 1994.

Joicy Alves QUINTELLA. O espaço da arte na educação especial, 1999.

Jovina de Cássia GAMBARO. Professores do ensino regular e educação inclusiva. 1998.

Jucélia Linhares GRANEMANN. Pessoas portadoras de paralisia cerebral não-falantes e sua comunicação através de tablóides, 1995.

Julieta Helena Barbosa GARCIA. A importância da fisioterapia em crianças com atraso no desenvolvimento motor, com diagnostico de anóxia neonatal - a participação da família no tratamento, 1998.

Kátia de Jesus MESQUITA. Treinamento de esquema corporal com crianças de alto risco através de delineamento de linha de base múltipla, 1991.

Kelly Aparecida Almeida AZEVEDO. A contribuição do construtivismo para a educação especial: alguns estudos de caso, 1994.

Léia Vergínia Gomes CANDATEM, Currículos dos cursos de fisioterapia do estado do Paraná e a deficiência mental, 1999.

Lírian Adriana Maria Pereira da SILVA. A influência de atividades rítmicas no desenvolvimento de crianças com microcefalia, 2002.

Lúcia Helena Rubim CARMEZINI. Redução de comportamentos indesejáveis e sistema de fichas: análise experimental em educação física numa APAE, 1991.

Luciane Aparecida Eiras PAPE. O emprego de modelagem e reforço na modificação do comportamento de "deixar cortar o cabelo" com uma criança deficiente mental com problema de adaptação social através do delineamento experimental de critério móvel, 1992.

Lucilena Aparecida Domingues SALÇO. A integração da pessoa portadora de deficiência mental através de jogos recreativos, 1991.

Luísa Hogetop TUDURY. Uso da informática no processo educacional regular especial: perspectivas contemporâneas, 1991.

Luzia Franciosi de OLIVEIRA. Efeitos de um treinamento sobre itens do projeto Portage com uma adolescente e seu filho de alto risco: uma análise experimental, 1991.

Madalena de JESUS. Uma perspectiva de trabalho para o deficiente mental severo, 1994.

Mara Silvia Spurio ARANDA. Visão de professores da rede municipal de Londrina sobre a inclusão dos portadores de necessidades educativas especiais no contexto escolar, 2002.

Marcela Bigardi Protasio PEREIRA. Aplicação da proposta de ação desenvolvimental humana na correção de distúrbio de linguagem em crianças portadoras de deficiência mental: um estudo de caso, 1991.

Marcela Márcia CANONICO. A elaboração e aplicação de um instrumento: ambiente natural de trabalho, 1999.

Marcelo Nicastro ANSELMO. Proposta de educação física especial nos cursos de graduação em educação física no Paraná, 1993.

Márcia Cristina Augusto de JESUS. Eu aprendo, tu aprendes, nós todos aprendemos, 1994.

Márcia Nunes CARNEIRO. A evolução da leitura e escrita de portadores de deficiência mental numa abordagem construtivista, 1995.

Márcia Regina RUBIM. A concepção de instrutores de um centro de educação profissional acerca da deficiência mental, do trabalho e da preparação profissional de pessoas com deficiência mental, 2000.

Márcia Santos da ROCHA. O processo de inclusão na percepção do docente de ensino regular e especial, 2000.

Marco André Cernev ROSA. Deficiência mental, legislação e trabalho: caracterização do mercado de trabalho no município de Londrina, 2002.

Margarete Terezinha Carvalho GRADE. Um estudo de uma criança portadora de deficiência mental e seu potencial artístico em desenho, 1994.

Maria Aparecida Guerra OGAMA. Família e instituição para portadores de deficiência mental: da expectativa do primeiro contato a realidade, 2001.

Maria de Fátima Matos GONÇALVES. Aprendizagem escolar: o que pensam profissionais da educação sobre as diferenças individuais, 1999.

Maria de Fátima Vaz dos SANTOS. Efeitos de um treinamento em habilidades básicas com uma mãe portadora de deficiência mental e seu filho de alto risco: uma análise experimental, 1991.

Maria de Lourdes ORTIZ. Desenvolvimento de habilidades básicas de cuidados pessoais em alunos portadores de deficiência mental e auditiva, 1999.

Maria de Souza ANGELOZZI. Treinamento de habilidades de psicomotricidade com portadores de deficiência mental: uma análise experimental, 1991.

Maria Elisabete POLVANI. Capacitação de mães - apoio para auxiliar mães de pessoas portadoras de deficiência, que se encontram em dificuldade, 2002.

Maria Helena Dias Cunha CASÃO. A integração do aluno com deficiência na escola, 1999.

Maria Helena RUBIN. Análise dos tipos e conseqüências utilizadas por professores que atuam em educação especial aos comportamentos adequados dos alunos, 1991.

Maria Laudicéia dos SANTOS. Atuação de alunas de magistério em treinamento de AVD numa APAE: uma análise experimental, 1989.

Maria Nadir de MEDEIROS. Utilização de métodos de educação física especial na socialização de deficientes mentais com problemas de isolamento social, 1991.

Maria Sonia Santos PAGANI. Estimulação de linguagem em portadores de síndrome de Down, 2002.

Mariângela Marques BUSTO. Escola especial e a evasão escolar, 2000.

Marilda Dolores Sanches de ANGELO. Atuação frente às dificuldades ortográficas de alunos de classe especial, 1995.

Mariney Rosalva PERETTI. Conhecimento que os pais de crianças portadoras de deficiência mental têm sobre o programa de estimulação precoce, 1999.

Marisa Inês ROSA. Um método alternativo para aquisição e desenvolvimento do esquema corporal: um estudo de casos, 1988.

Marlene Bom CANATO. Um estudo das atitudes e expectativas de pais e irmãos de pessoas portadoras de deficiência mental quanto às possibilidades de alfabetização, 1991.

Marli Marques de Andrade VASCONCELOS. A influência da atividade física sobre os sintomas da tensão pré-menstrual em mulheres portadores de deficiência mental, 2002.

Marlizete Cristina Bonafini STEINLE. A utilização do programa Portage de intervenção preventiva, 1989.

Marta Regina Aranega GARCIA. Inclusão de pré-escolares com síndrome de Down: uma análise da visão dos diretores e dos professores, 2000.

Melissa Rubbo DURANTE. Atuação fonoaudiológica nas escolas especiais de Londrina, 2001.

Miriam Aparecida Gonçalves DIAS. O ensino da geografia no cotidiano da classe especial, 2002.

Nadir Frassato PEREIRA. Desenvolvimento de habilidades profissionalizantes para portadores de deficiência mental, 1999.

Nadya Christiane Silveira PELLIZZARI. O uso do paradigma de equivalência de estímulos em crianças portadoras de necessidades educativas especiais, 2000.

Nanci Fátima Camargo FENNER. Avaliação da efetividade de um programa de arte-educação para crianças com atraso no desenvolvimento, 1995.

Neusa Crepaldi VIGATTO. Proposta de um programa de estimulação essencial para portadores de deficiência visual associada a paralisia cerebral e atrasos no desenvolvimento: um estudo de caso, 2000.

Nilsilene DAGNONI. Reestruturação do ambiente para facilitação da linguagem em crianças deficientes mentais, 1988.

Nilton Munhoz GOMES. A importância e a influência do relaxamento em atividades acadêmicas pós-aula de educação física em uma escola especial, 1994.

Nilza Maria FRANCO. A visão de empresários sobre a colocação do portador de deficiência mental no mercado competitivo de trabalho, 1999.

Nívia Cilenne de SOUZA. A participação da família do portador de deficiência mental junto ao trabalho desenvolvido pelas instituições de ensino especial da região da Amepar, 1998.

Olga Brasilina Lopes MASSITEL. Um estudo sobre as manifestações inadequadas da sexualidade de alunos portadores de deficiência mental, 1996

Patrícia Carla de Souza Della BARBA. A prevenção de deficiências na rede básica de saúde na cidade de Londrina: um estudo sobre o atendimento das maternidades e dos postos de saúde, 1994.

Raquel Mendes LIBANEO. Alfabetização de portadores de deficiência mental numa proposta construtivista, 1994.

Renata Aparecida BISCEGLIA. Benefícios do trabalho fisioterápico preventivo junto ao bebê de risco através da orientação a mãe e intervenção, 2001.

Renata Maioli RODRIGUES. Estudo comparativo sobre a evolução de crianças portadoras de lesão cerebral: possíveis efeitos da participação da família no plano de tratamento, 1997.

Rita de Cássia SQUIZZATO. A influência da disciplina fundamentos da educação especial na posição de alunas do curso de magistério, 2º grau, sobre a deficiência mental, 1998.

Rosana Lucia PICCININI. Inclusão da criança portadora de deficiência mental em creche, 1997.

Rosângela Marques BUSTO. Análise de tarefa, ginástica olímpica e educação especial, 1994.

Rosemar da SILVA. Verificar se dois alunos não verbais conseguiam comunicar seus desejos através de tablóides de comunicação, 1994.

Rosemari dos SANTOS. Razões pelas quais alguns deficientes mentais não estão freqüentando ou nunca freqüentaram a escola especial, 2001.

Rosemeyre Aparecida COUTINHO. Produção de texto em sala especial: uma proposta de intervenção. 2002.

Rossana Vasques Lopes de OLIVEIRA. Portador de deficiência mental com distúrbios de conduta matriculados e não matriculados em instituições de educação especial, 1997.

Sara Cristina Dakkache LIVORATTI. A posição de padres e pastores cristãos do município de Londrina sobre a deficiência mental, 1997.

Sarah Fernandes Gouveia MAFRA. Um estudo sobre a integração dos portadores de deficiência mental no sistema regular de ensino de 1º grau na micro-região Norte Novo de Londrina, 1991.

Selma Sionassi Vicentin FABRAO. Treinamento de adolescentes portadoras de deficiência mental na habilidade de trocar fraldas em crianças da sala de educação precoce de uma APAE: uma análise experimental, 1991.

Silvana MIORALI. História do Instituto Londrinense de Educação para crianças excepcionais, 1992.

Sirlei Aparecida COUTO. Um estudo de intervenção para treinamento de alunos de classe especial em conservação, classificação e seriação, 1991.

Soely Garcia MAICHAKI. Atuação do psicólogo em instituições de educação especial, 1999.

Solange Aparecida de Jesus PIVETA. Setor profissionalizante: perspectiva de pais e profissionais, 2000.

Sonia Marisa Giraldo PINTO. A Universidade Estadual de Londrina como uma opção de trabalho para a pessoa portadora de deficiência mental, 1992.

Sueli dos Santos Augusto de JESUS. Construção do processo da leitura e escrita de crianças especiais - uma prática, 1994.

Sueli Gomes BRENZAM. A inclusão do portador da síndrome de Down no ensino regular e o processo de integração através da equipe itinerante, 2002.

Sueli Midori KAZAHAYA. Irmãos normais treinando seus próprios irmãos portadores de deficiência mental em AVD: uma análise experimental, 1991.

Sueli Romero JANDRE. A utilização da música como apoio ao desenvolvimento do aluno de deficiência mental com e sem fissura lábio-palatal, 1995.

Susi SAITO. Desenvolvimento psicomotor de zero a treze anos - uma investigação da idade psicomotora e da procedência escolar e residencial dos alunos das classes especiais da rede estadual do município de Londrina, 1995.

Sylvia Maria ARRUDA. Treinamento de uma portadora de deficiência mental, adulta, em atividade auxiliar de sala, em uma creche, 1994.

Tatiani Fernandes de Moraes GAJARDONI. A posição dos professores frente a inclusão da criança portadora de deficiência mental em educação infantil na rede regular de ensino, 2000.

Teresinha Leandro BERNEGOSSI. Os efeitos de estimulação essencial em crianças de alto risco através de currículos individualizados em sequência: uma análise experimental, 1991.

Valéria Augusta Pellicano BELTRAME. A posição dos professores de 1º grau do município de Londrina sobre a educação inclusiva, 1998.

Valéria Cristina de Souza TOLEDO. Distúrbios da comunicação oral do portador de deficiência mental, 1997.

Valéria Cristina SANCHES. Influência do tratamento fisioterápico no desenvolvimento de crianças portadoras da síndrome de Down: opiniões de mães e de profissionais da área sobre sua importância, procedimentos utilizados, 1995.

Vanderlei Julião da SILVA. iniciação a ginástica olímpica para deficientes mentais, 1994.

Vânia Aparecida MESTRE. Aplicação do procedimento de construção de anagramas com sílabas em crianças que apresentam troca de letras na leitura e escrita, 2002.

Vânia Augusta PELLICANO. Concepção da dor em indivíduos portadores de deficiência mental que não verbalizam, conforme a visão dos seus professores e responsáveis, 2002.

Viviane Maroneis TRAMONTINA. Expectativa dos pais com relação a educação do filho portador de deficiência mental, 2002.

Waldirene Venâncio de Oliveira FERREIRA. Perfis motivacionais de professores do ensino especial: um estudo exploratório, 1997.

Welli Terezinha ABRAMOVICHT. Integração da criança portadora de deficiência mental no ensino regular, 1994.

Wilson dos SANTOS. A influência da ginástica olímpica na coordenação motora de crianças portadoras de deficiência mental, 1999.

Wilza Sara Hirakuri ROSS. Abordagem fisioterapêutica nos déficits motores: aquisição da marcha, 2000.

APENAS

PARECER DA COMISSÃO DE TÍTULOS E CURRÍCULOS

APÊNDICE F

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA

O projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética na Pesquisa, em funcionamento na Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília, de acordo com as recomendações vigentes na resolução CNS 196/96, que aprovou a presente pesquisa. A aprovação foi publicada no Parecer n.º 2.466/2004, e sua aprovação foi *ad-referendum* no CEP, da FFC UESP, em 16/03/2005.



